

**Escuela y sujeto Wounaan, ¿reconfiguración étnica?, ¿re-territorialización?: Análisis
de la reconfiguración de subjetividades de jóvenes Wounaan al interior de una
Institución Educativa Distrital en Bogotá.**

Presentado por las estudiantes

Juana Esperanza Potes Romero

Maritza López Vanegas

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación

Trabajo dirigido por

John Harold Córdoba Aldana

Línea de investigación de educación política y proyección comunitaria

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá

Octubre, 2019

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

TABLA DE CONTENIDO

Índice de anexos	5
Índice de imágenes	5
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
1. Antecedentes de la investigación	17
1.1. Escuela e identidad en los pueblos originarios	17
1.2. Trayectorias de movilidad y territorio	24
1.3. Subjetividades indígenas e identidad étnica-cultural	29
2. Planteamiento del Problema	41
3. Objetivos	46
3.1. Objetivo general	47
3.2. Objetivos específicos	47
4. Marco teórico	47
5. Marco conceptual	52
5.1. Posicionamientos sobre la subjetividad y la identidad	52
5.1.1. Subjetividad	53
<i>Perspectiva sociológica</i>	53
<i>Perspectiva psicológica</i>	60
5.1.2. Identidad	68
5.1.3. Interculturalidad, multiculturalismo y diversidad cultural en la educación	70
5.1.4. Territorio	82
6. Comprensión e interpretación de las subjetividades: aproximación metodológica, método y metodología	91
6.1. Comprendiendo las subjetividades desde la hermenéutica	91
6.2. Estudio de corte cualitativo bajo el horizonte hermenéutico interpretativo	104
6.3. Diseño metodológico	107
7. Técnicas de recolección de información para el trabajo de campo	111
7.1. Entrevistas en profundidad	113

7.2. Grupos focales	114
7.3. Diario de campo	115
7.4. Técnicas proyectivas de interpretación ideográficas	116
8. Análisis de contenido	117
8.1. Procesamiento de los datos	120
8.2. La reducción de datos	121
8.3. La disposición de los datos	124
TRAYECTORIAS TERRITORIALES Y EXPERIENCIAS ESCOLARES	127
9. Entre la guerra y la ausencia institucional	128
10. Trayectorias de movilidad	136
11. Periferia: nuevo entorno y contexto de violencia urbana	144
12. La escuela para jóvenes Wounaan: subjetividades y escuela	150
MECANISMOS DE REGULACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD, PUNTOS DE FUGA Y AUTONOMÍA	165
13. Ewandam: la creencia propia. Subjetividad y creencias	166
14. Expresiones estéticas y artísticas de la identidad	171
15. La lengua y la subjetividad	178
16. Parentesco y organización social y política	184
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	196
Referencias	210
Anexos	222

Índice de anexos

Anexo 1. Matriz de temas de las conversaciones - entrevistas entrevistas semiestructuradas y a profundidad.	210
Anexo 2. Fragmento de diario de campo.	213
Anexo 3. Piezas gráficas y escritas realizadas por los jóvenes Wounaan.	217
Anexo 4. Transcripción grupos focales.	219

Índice de imágenes

Ilustración 1. Mapa de Al-Idrisi	70
Ilustración 2. Mapa de los departamentos y municipios que cuentan con mayor concentración de personas pertenecientes a la comunidad Wounaan	124
Ilustración 3. Mapa de reporte de informe Mira sobre la situación humanitaria en la zona del Litoral del San Juan, frontera entre los departamentos de Chocó y Valle del Cauca.	125
Ilustración 4. Mapa del Chocó e información de la población afectada por el desplazamiento forzado masivo en Litoral del San Juan, Chocó	127
Ilustración 5. Diagramación de las trayectorias de movilidad de los jóvenes Wounaan con los que se desarrolló la investigación.	131
Ilustración 6. Dibujo del colegio ideal de Amanda Ismare y el nombre que tendría.	151
Ilustración 7. Dibujo del colegio ideal de Warly Chamarra y el nombre que tendría.	152
Ilustración 8. Niño Wounaan, estudiante de la IED Compartir Recuerdo con un ejemplar del libro Buk Buk.	155
Ilustración 9. Tablero del periódico mural Wounaan.	156

Ilustración 10. Grupo Focal 1 de abril 2019 con Amanda Ismare, Nasly Piraza, Marly Guacorizo, Yessica Perdiz y Merceditas Chamarra.	164
Ilustración 11. Primera parte del taller 2: Carné de identidad de las y los jóvenes Wounaan.	167
Ilustración 12. Primera parte del taller 2: Carné de identidad de las y los jóvenes Wounaan	169
Ilustración 13. Representación gráfica elaborada por Marly Guacorizo (izquierda) y Yessica Perdiz (derecha) de ellas en Bogotá y en su territorio originario.	171
Ilustración 14. Grupo focal 2. 11 de marzo 2019 con Nasly Piraza, Amanda Ismare, Cruzmilina Chamarra, Marly Guacorizo, Yessica Perdiz, y Merceditas Chamarra.	174

Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de estudiantes jóvenes Wounaan que participaron en el proceso de investigación.	104
Tabla 2. Matriz de categorías iniciales y emergentes, codificación y atribución de etiquetas por color.	118
Tabla 3. Reporte de homicidios por localidad en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.	139
Tabla 4. Reporte de lesiones personales por localidad en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.	140
Tabla 5. Reporte de homicidios por UPZ al interior de la localidad de Ciudad Bolívar en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.	140
Tabla 6. Reporte de lesiones personales por UPZ al interior de la localidad de Ciudad Bolívar en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.	141

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias quienes nos han acompañado en este proceso de escritura y reflexión, a nuestras madres y padres, Amanda Romero, Israel Potes, Marybel Vanegas y Diego López, por la paciencia y acompañamiento constante, por estar ahí a nuestro lado como el soporte en este camino de aprendizaje.

- Juana Esperanza Potes y Maritza López Vanegas.

A Alexandra, mi hermana, mi compañera de vida y mi mayor orgullo. También agradezco a Roberto, porque sin sus consejos y la confianza que depositó en mí, no hubiera podido superar los obstáculos que surgieron en el camino.

- Maritza López Vanegas.

A Julián, mi hermano, un gran ser humano noble, cariñoso y asombrosamente inteligente, mil gracias por acompañarme y transmitirme tu confianza en mí. A Sebas, mi novio que con paciencia, comprensión y apoyo ha estado a mi lado en este largo proceso. A Gabriel y David, mis hermanos mayores, gracias por dar la oportunidad de atar nuestras vidas.

- Juana Esperanza Potes.

Le damos especial agradecimiento a las seis mujeres y dos hombres jóvenes Wounaan que nos permitieron acercarnos a sus vidas, que se atrevieron a contarnos un poco más acerca de sí mismos y de abrirnos las puertas de su pasado, presente y futuro. A Cruzmilina, Marly, Merceditas, Nasly, Yessica y Amanda, junto con Cristián y Warly, les debemos todo el respeto y cariño porque sin ellos no habiéramos alcanzado este logro.

Por supuesto agradecemos también al rector Edgar Javier Vanegas, quien nos abrió las puertas de la institución educativa y nos respaldó el proceso de investigación en su colegio, así como al Cabildo Wounaan Nonam de Ciudad Bolívar, a Bernardino y a Naka que nos permitieron generar conversaciones sobre sus aspiraciones como Cabildo en la ciudad.

Gracias a nuestro tutor Harold Córdoba quien siempre confió en nosotras y nos acompañó de cerca con una lectura consciente, propositiva y crítica que nos fortaleció día a día. Sin lugar a dudas, su entrega y compromiso con nosotras y el trabajo fue lo que nos trajo hasta el momento de cumplir la misión.

Le damos las gracias también a nuestra lectora, Alba Lucy Guerrero, una maestra extraordinaria que con humildad y tranquilidad nos transmitió inmensidades de conocimientos, nos promovió una lectura crítica y compleja de la realidad, y a su vez un ejercicio metódico de la investigación. Especial agradecimiento le manifestamos por acceder a nuestra invitación de dar una lectura en profundidad de nuestro trabajo y siempre aportarnos para mejorar.

Finalmente, a nuestros compañeros de Maestría, especialmente a Martín, Magdalena, Elkin y Harold, por ser un apoyo moral, de risas, de llanto y de esperanzas; más que compañeros se convirtieron en amigos entrañables.

- Juana Esperanza Potes y Maritza López Vanegas.

RESUMEN

Esta investigación se centró en comprender las formas en que los jóvenes Wounaan de la IED Compartir Recuerdo, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, han interpretado los múltiples referentes culturales a su alrededor y, como producto móvil, van configurando y reconfigurando sus subjetividades. La investigación se realizó con ocho jóvenes -seis mujeres y dos hombres- buscando comprender cómo ellos se relacionan con la escuela y generan significaciones, producto de las historias de vida, el contexto social, el género, el territorio y la identidad; configurando un proceso de hibridación.

Esta investigación cualitativa se realizó mediante observación participante, entrevistas, grupos focales y talleres, aproximándose la interpretación de las subjetividades Wounaan, con base en un análisis con enfoque teórico de corte postestructuralista, decolonial y latinoamericano desde los postulados de Foucault (2001), Escobar (2000), Hall (2003), Deleuze (1997), Grimson (2015), entre otros.

Como producto, se identificó la multiplicidad de formas en las cuales los jóvenes se posicionan en el mundo y dentro lo cual la educación y la escuela cumplen un papel fundamental: desde ser uno de los motivos por el cual abandonan el territorio chocoano, como por permitir un escenario para el aprendizaje de nuevos referentes culturales, conocimientos y experiencias.

INTRODUCCIÓN

La construcción de las subjetividades de los jóvenes pertenecientes a comunidades de pueblos originarios en la escuela ha sido un tema poco estudiado en el ámbito de la educación colombiana. Las preguntas por las múltiples vías de interpretación de los referentes identitarios en el proceso de construcción de un sujeto inmerso en procesos de movilidad humana y de hibridación cultural generó en las investigadoras el interés por analizar las formas en que se van configurando las subjetividades de los jóvenes Wounaan en el ámbito escolar de la Institución Educativa Distrital Compartir Recuerdo en Bogotá.

La inclinación teórica por este ámbito de análisis es producto de una reflexión sobre el papel de la escuela en los procesos de producción y reproducción constante de las subjetividades de los jóvenes Wounaan que han llegado a Bogotá y se encuentran con otros sujetos, otro modelo educativo y otras oportunidades de ser. Desde una lógica decolonial y alejada de las perspectivas esencialistas, el propósito de la investigación va más allá de señalar una “pérdida de cultura”, “contaminación de la cultura” o incluso una “sustitución de la cultura” Wounaan en los procesos de migración y adaptación al contexto urbano. Por el contrario, entender los sujetos como agentes de su interpretación, así como entender las fuerzas estructurantes del contexto histórico, familiar y cultural, hacen de nuestro análisis una apuesta por las hibridaciones múltiples que suceden en los jóvenes.

La escuela y la educación entran a ser elementos centrales en dicha configuración de subjetividades, como lo presentamos a lo largo del texto, ya que presenta unas nuevas lógicas de interacción entre pares, con las figuras de autoridad, con los saberes; dentro de lo

cual cada uno de los jóvenes se posiciona y se construye en correlato con su historia personal, su pasado, su familia y sus trayectorias de movilidad geográfica.

Este interés teórico se conectó con las afinidades y cercanías subjetivas de las investigadoras. Derivadas, por un lado, del trabajo previo de Juana Esperanza Potes con comunidades afrocolombianas y de pueblos originarios del Chocó, en el marco de sus proyectos por la construcción de un modelo educativo que promoviese la interculturalidad y la paz, a lo largo del departamento, que dio como resultado el texto *Lo propio y lo ajeno, lo nuestro y lo “otro”: apuestas interculturales y de paz en los proyectos educativos del Chocó* (2017), en donde se propuso un acercamiento a las temáticas de la etnoeducación, la educación propia y la interculturalidad en la educación.

Por el otro lado, Maritza López se encontraba enfocada en la búsqueda de una explicación dentro de la academia sobre las formas como se debían abordar los conflictos en la escuela y la convivencia, a lo cual se juntó una situación de un incremento masivo de estudiantes Wounaan que llegaron al IED Compartir Recuerdo donde Maritza laboraba como maestra de ciencias sociales y el desconocimiento general de maestras y directivas de la institución sobre cómo proponer un modelo educativo incluyente.

En este punto, la motivación de la investigación articuló las preguntas por la interculturalidad en la educación, los modelos educativos y las múltiples expectativas que existían sobre la escuela. Sin embargo, el eje de análisis no serían las grandes instituciones: Secretaría de Educación Distrital, Cabildo Wounaan y Rectoría de la IED Compartir Recuerdo; de manera contraria, se destacó el énfasis que se quería hacer de las múltiples voces de las y los jóvenes Wounaan que estaban viviendo estas apuestas, estas expectativas

y frente a las cuales tenían mucho qué decir y a partir de lo cual generaban procesos de interpretación y producción sobre sí mismos.

De manera consecuente, el problema de investigación se centra en el proceso de construcción de subjetividades de los y las jóvenes Wounaan que se encuentran estudiando en la IED Compartir Recuerdo en un rango de edades entre los 15 y los 18 años. Debido a que la población Wounaan en el colegio alcanza más de los 100 estudiantes, el alcance de la investigación se centró en ocho jóvenes, seis mujeres y dos hombres, que tuvieran estas edades ya que son los que, en términos generales, manejan mejor el español, y además se encuentran en una etapa de sus vidas en la que se han generado inquietudes sobre sí mismos, sobre su Cabildo y sobre la escuela como tal.

La escogencia del ciclo de edad “jóvenes” no corresponde de manera arbitraria a una clasificación psicologista de las “etapas universales de los seres humanos”, ya que se comprende que existen múltiples formas de concebir la vida y sus etapas por las comunidades humanas, dentro de ello que no se impuso de manera apresurada considerarlos “adolescentes”, “niños” o “adultos”; sin embargo, la aproximación que se realizó fue a partir de la denominación que la misma comunidad usa: “jóvenes”.

Con la finalidad de generar un proceso de aproximación a las subjetividades, la vía epistemológica y metodológica por la cual optaron las investigadoras fue un análisis interpretativo, hermenéutico de las construcciones discursivas que van configurando los jóvenes. En consonancia con esta aproximación, la investigación de corte cualitativo recurrió a la etnografía no sólo como método, sino como reflexión profunda sobre el papel de las investigadoras en el proceso de observación e interpretación. De esta manera, a

través de la observación participante, conversaciones personales, talleres grupales y grupos focales se fue construyendo el reservorio de información a analizar e interpretar, mediante procesos de reducción de datos.

El presente texto buscará acompañar a los lectores a lo largo de esta apuesta, iniciando en la descripción de esta situación problemática a investigar, producto de la cual se derivaron los objetivos de investigación. En consonancia con la naturaleza del problema de investigación se encontrará a continuación el posicionamiento teórico desde la decolonialidad, el postestructuralismo y el latinoamericanismo, que permitieron a las autoras situarse en unos enfoques des-esencialistas y para la lectura de la realidad compleja.

De manera siguiente se anida el modelo metodológico, la definición del método y las técnicas para el desarrollo de la investigación, situadas desde una aproximación cualitativa, interpretativa y etnográfica de la situación a investigar. Allí, el eje central de la observación participante, así como el papel del dibujo en la interpretación ideográfica, permitió ahondar en las múltiples formas discursivas con las cuales los estudiantes expresan sus subjetividades.

Los resultados del proceso analítico son presentados en dos grandes capítulos, el primero abordó las trayectorias de movilidad de cada uno de los jóvenes con quienes se trabajó, el papel que en dichas movilizaciones ha jugado la educación y el rol que le atribuyen a la escuela en su proceso de posicionarse en el mundo. El segundo plantea una conversación sobre los referentes identitarios como su cosmovisión y la organización social y política promovida por el Cabildo y los diálogos que ellos despiertan en los jóvenes a la hora de relatar su pasado y proyectar su futuro.

Como resultado del proceso de análisis de datos, se logró identificar la forma caleidoscópica en la que las subjetividades de estos jóvenes se han ido construyendo y se ha reconstruido constantemente, a partir de la intersección de múltiples elementos como el territorio, las trayectorias de movilidad territorial, las concepciones acerca de la escuela y de la educación misma, sus referentes identitarios Wounaan expresados en su cosmovisión y formas de organización política.

A partir de la observación se pudo identificar que los jóvenes Wounaan que han podido construir una representación simbólica con el *lugar* Chocó, tanto aquellos que salieron siendo niños y han tenido retornos temporales, así como quienes migraron ya jóvenes y llevan poco tiempo en la ciudad, plantean su subjetividad de una manera mucho más cercana a los referentes identitarios Wounaan. Por el contrario, los jóvenes que tuvieron una ruptura a corta edad y por motivos de violencia o una situación económica adversa no han retornado, se posicionan con una subjetividad más cercana al contexto urbano, hispano parlante y occidentalizado.

Es de resaltar allí que en general, tanto mujeres como hombres, se reconocen Wounaan, conocen su herencia de pueblo originario y no ponen en tela de juicio pertenecer a la comunidad. Claro está que su posicionalidad no implica entonces una aceptación y práctica ciega o pasiva de lo que dentro del imaginario de Wounaan exista, sino que pasan por un proceso de crítica reflexiva y de proyección de sus vidas a partir de los múltiples elementos que constituyen su mundo social: la ciudad, el territorio ancestral, los desplazamientos, los contextos sociopolíticos, los roles de género, la espiritualidad y, por supuesto, la educación y la escuela.

A manera de conclusión se puede señalar que los jóvenes albergan un sueño de educarse, de adquirir mayores conocimientos y experiencias que les amplíe el mundo y las opciones de ser. Además, producto de las condiciones del conflicto armado, y estructurales de la infraestructura educativa, los jóvenes son expulsados de sus territorios originarios hacia nuevas ciudades para continuar con su objetivo de estudiar.

La escuela entonces se presenta como el espacio físico para el encuentro entre sujetos diversos, nuevos conocimientos, distintas experiencias y múltiples opciones para *ser*, a lo que los jóvenes Wounaan de la IED Compartir Recuerdo han respondido hibridando en sí mismos referentes identitarios de diferentes fuentes en su construcción de subjetividad. Uno de los principales hallazgos fue entender que, para las mujeres jóvenes Wounaan, la IED Compartir Recuerdo ha sido el espacio en el cual ellas han logrado ser un poco más libres al control social que suelen tener dentro del sistema de orden de su comunidad y cuestionar el machismo imperante sobre ellas.

Hay que mencionar, además que la IED Compartir Recuerdo contiene en sí la materialización del multiculturalismo y no de un real proceso intercultural en el cual se promueva el efectivo reconocimiento de la diversidad cultural con la finalidad de develar las desigualdades, las relaciones de poder y discriminaciones frente a los pueblos originarios.

El multiculturalismo es evidente en esta IED, ya que identifica la existencia de la diversidad cultural, sin embargo, lo hace a partir de una lectura apolítica y sin cuestionar las relaciones de poder entre dichas culturas. Por el contrario, el proceso intercultural requiere un ejercicio de lectura de la diversidad, de las jerarquías que históricamente se han

construido entre ellas y, de igual manera, establecer una relación equitativa basada en el reconocimiento de la riqueza de la diferencia.

La interculturalidad se constituye entonces como una apuesta política, social y epistemológica de desestabilización de los mecanismos a través de los cuales se han absorbido, asimilado e invisibilizado las culturas “otras”. En el ámbito educativo, esta apuesta implica un conocimiento de las formas de entender el mundo y de conocerlo, así como las maneras para expresarse y de relacionarse entre los sujetos que conforman el proceso pedagógico.

En este contexto, un proyecto intercultural en educación haría referencia a los marcos epistemológicos y ontológicos que reconoce los saberes tradicionales Wounaan como válidos e igualmente relevantes para la vida en sociedad; la lengua Woun Meu como la estructura de comunicación propia de este pueblo originario; o reconocer las prácticas culturales Wounaan más allá de la folclorización de la diferencia y como formas válidas y positivas de identificación. Estos elementos hoy en día no son retomados por esta institución educativa ubicada en Bogotá.

Por consiguiente, el trabajo para la construcción de un ambiente pacífico, incluyente y equitativo entre las diferencias culturales en la IED Compartir Recuerdo aún está por realizarse. En este estado de cosas, los jóvenes retoman los referentes de la identidad en la esfera privada, familiar y comunitaria, mientras la escuela es un lugar que transmite referentes occidentalizados que desconoce (por acción y por omisión) la diversidad cultural que ellos llevan a sus espaldas.

1. Antecedentes de la investigación

En el campo de las investigaciones sociales y educativas sobre los pueblos originarios, el presente trabajo parte de la indagación acerca de la construcción de las subjetividades de jóvenes Wounaan, que se encuentran asentados en Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar y que asisten a la Institución Educativa Compartir Recuerdo.

A partir de allí, el rastreo de literatura relacionada con el tema comienza su camino indagando por los trabajos escritos sobre el pueblo Wounaan y el ámbito educativo. Junto con ello, se pregunta por la triada conceptual: escuela, subjetividad y pueblos originarios, los cuales se ven atravesados por el territorio, para así dilucidar el fenómeno concreto a estudiar, mediante experiencias en otros lugares, con otras comunidades y en diferentes contextos.

La literatura revisada se organizó en torno a tres grupos, asociados con las categorías centrales de análisis. En primer lugar, los trabajos realizados sobre los Wounaan y la escuela en Bogotá; un segundo grupo sobre las trayectorias de movilidad y territorio; y, en tercer lugar, las subjetividades indígenas.

1.1. Escuela e identidad en los pueblos originarios

Para comenzar a investigar acerca de las subjetividades de los Wounaan en la escuela, ubicados en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, se hace una revisión sobre los antecedentes en torno a las temáticas y conceptos relacionados con la investigación.

Partimos del reconocimiento de las múltiples formas en que los autores se aproximan a las temáticas y construyen los conceptos. Las experiencias del indígena dentro del contexto urbano, los saberes ancestrales, la subjetividad indígena, las prácticas de asimilación de los saberes dominantes al interior de la escuela, la etnoeducación, la educación propia, la interculturalidad y el territorio hacen parte de los temas de indagación en esta primera parte de la investigación.

En la búsqueda inicial, se pudo evidenciar la poca cantidad de trabajos investigativos que se han realizado con o sobre la comunidad Wounaan. Dentro de algunos de ellos, se identifican preguntas acerca de la arquitectura de las viviendas tradicionales de la comunidad en el Resguardo Unión Balsalito en el Departamento del Chocó (Osorio, 2016); y los aspectos territoriales del hábitat Wounaan (Jensen, 2014).

También se encuentran textos referentes a las prácticas tradicionales en la producción de objetos, lo que comúnmente se llama artesanías, con respecto a las prácticas de tejido con palma Guerregue (García et al, 2013; Rivera, 2010). Otras investigaciones hacen referencia a elementos culturales como la música (Beltrán, 2017) y la medicina tradicional (Guerrero, 2016).

A pesar del hallazgo de textos e información relacionada con sus prácticas culturales y costumbres, resalta la carencia de una literatura académica relacionada sobre los Wounaan, la educación, la juventud y las subjetividades.

Con el fin de identificar los principales trabajos investigativos, resulta pertinente mencionar la contribución realizada por Hernández y Triviño (2016), en la Institución Educativa la Arabia la cual se encuentra ubicado en el barrio del mismo nombre en el sur de la ciudad de Bogotá -localidad 19, Ciudad Bolívar-. La institución está conformada por

dos sedes, ubicadas en las siguientes direcciones calle 82B No. 18G – 27 sur (sede B) y Transversal 18G No. 81B – 10 sur (sede A), zonas que son consideradas por sus directivos como “cinturón de marginalidad de la ciudad” (Álvarez et al 2018:26).

El trabajo realizado por Hernández y Triviño (2016) es relevante debido que comparten la ubicación geográfica y la población Wounaan que se busca abordar a través de la presente investigación, además, y más importante aún, muchos de los niños, niñas y jóvenes que hoy en día se encuentran en el colegio Compartir Recuerdo, provienen de dicha Institución Educativa de La Arabia.

El trabajo de Hernández y Triviño (2016), titulada: “Inclusión social y educativa como características de desarrollo humano en 25 niños entre los 6 y los 12 años en la Institución Educativa distrital la Arabia de Ciudad Bolívar Bogotá D.C. de la comunidad indígena Wounaan año 2015” hace un claro énfasis sobre las formas y métodos utilizados en la inclusión para realizar un proceso de interculturalidad en la ciudad de Bogotá con los estudiantes de la comunidad Wounaan. Para ello los autores utilizan como referente teórico la teoría de Max Neef (1993, citado en Hernández y Triviño 2016) con enfoque en la inclusión social y educativa y desde el desarrollo a escala humana.

El análisis de este trabajo se orienta hacia las prácticas pedagógicas que permiten propiciar la inclusión en términos de protección de la cultura propia e identidad indígena ancestral. Sin embargo, al igual que los otros trabajos sobre los Wounaan en la ciudad, el enfoque se basa en realizar generalizaciones sobre lo que se comprende por saberes ancestrales y, sobre todo, en lo relacionado con los jóvenes indígenas y la identidad en grupos sociales y como seres individuales. A pesar de ello, los autores resaltan cómo,

debido al desplazamiento, la comunidad se ve forzada a “reconstruir su estilo de vida” (Hernández y Triviño, 2016:7) en el contexto urbano.

Igualmente se presenta cómo en los entornos escolares, donde se relacionan los niños y jóvenes, la mayoría de las veces no se desarrollan acciones para evitar las maneras de exclusión y de violencia simbólica, y esta forma de interacción entre los sujetos se asume como normal del espacio compartido y de socialización. El eje principal de dicho texto se encuentra en la centralización de los aspectos académicos necesarios para la articulación de las exigencias constitucionales y gubernamentales de protección étnica y cultural como el derecho a la educación y la adaptación curricular sobre la diferencia.

Hernández y Triviño (2016) mencionan la importancia de los principios de la comunidad y el papel de la familia en su proceso de transmisión. Los autores alertan sobre el riesgo que significa la ausencia de la figura de la familia dentro de la institución escolar y su transición hacia la figura del maestro o maestra, como actor responsable de la enseñanza.

De la misma forma en que la autoridad educativa cambia, se ve una transformación con motivo del desplazamiento geográfico. En el texto, los autores identifican el territorio como un “símbolo claro de arraigo y protección” a partir de lo cual se deriva la familia como agente cuidador y protector, señalando que, ahora en el contexto urbano “las responsabilidades que adquieren (...) no son claras” (Hernández y Triviño, 2016:49).

Estos planteamientos con respecto a las responsabilidades y roles que cumplen los padres, madres, líderes y comunidad en general en los procesos formativos de los jóvenes, y en su configuración de subjetividades, es fundamental para la investigación presente, ya que sugiere indagar por los efectos que dichos modelos y propuestas educativas tienen para los jóvenes y sus relaciones con los miembros de la comunidad.

El trabajo de Hernández y Triviño (2016) se complementa con el texto denominado: “La comunidad Wounaan en el Colegio ‘La Arabia’” realizado por Álvarez, et al (2018). Este segundo trabajo tiene como objetivo la sistematización de la experiencia de la comunidad Wounaan desarrollada en el colegio La Arabia anteriormente señalado. La experiencia analizada se realiza en el marco de la interculturalidad y la inclusión, leída a partir del enfoque hermenéutico, con el fin de generar una reflexión a partir de la cual replicar la experiencia en otras instituciones educativas con comunidades indígenas dentro de la ciudad.

La problemática identificada por los autores radica en la necesidad de crear un diálogo entre las dos culturas dominantes en la escuela como lo son: los mestizos y los Wounaan, y cómo los y las docentes requieren generar y adquirir saber pedagógico y así poder mejorar sus prácticas de aula. Esto significa, que la investigación proyecta su funcionalidad hacia una futura intervención transformadora de las relaciones entre la escuela y su población diversa.

Un elemento importante para resaltar es el intento de realizar una sistematización desde las voces de los integrantes de la misma comunidad Wounaan como actores mismos de su propia realidad, y al mismo tiempo, se indaga por los procesos migratorios de esta comunidad. Las trayectorias de movilidad, ocurridas por fases antes de llegar a la ciudad de Bogotá, han condicionado las pocas oportunidades de escolaridad continua de los niños, niñas y adolescentes Wounaan.

A causa del desplazamiento de las comunidades, las niñas, niños y jóvenes Wounaan no pudieron consolidar un proceso de escolarización, de acuerdo con los parámetros oficiales. Es por ello por lo que, al llegar a la ciudad, mucha de esta población se

encontraba en “extra-edad”, sin conocimientos básicos dentro del estándar occidental, y alejados de la lógica de la educación escolarizada.

Dentro de la porción de estudiantes que entraron al sistema educativos, desde el 2012, se presentó una gran tasa de deserción a causa, entre otras, a los factores previamente mencionados. Esta dinámica generó que desde la Secretaría de Educación y la Institución Educativa se buscará una solución que permitiera a los estudiantes ir a la escuela, permanecer en ella hasta finalizar sus estudios y al tiempo se les garantizará cumplir con los años de escolaridad dentro de los estándares de calidad que deben cumplir los estudiantes según su rango de edad.

Con la finalidad de permanencia se incluyó el programa “Volver a la escuela”, cuyo propósito consistía en “nivelar académicamente a los estudiantes en extra-edad para el grado en que se encuentran, para posteriormente integrarlos al aula regular” (Álvarez et al, 2018:29). En el documento de investigación se explica que este programa se basó en el énfasis lingüístico entre el Woun meu y el español, como elemento principal para garantizar el aprendizaje sobre los otros conocimientos propios de la escuela.

En cuanto al procesamiento de la información, es necesario resaltar la forma como ésta fue analizada y sistematizada. En primer lugar, se buscó crear unidades de análisis de sentido, para confrontar los conocimientos previos en relación con la comunidad Wounaan, con respecto a los que se confieren ellos mismos. En la investigación de 2018 el análisis giró en torno a las relaciones entre la comunidad Wounaan en general y las entidades gubernamentales, y las relaciones entre estudiantes y maestros.

Desde la hermenéutica intercultural, trabajada por los autores, se resalta la metodología de análisis utilizada. Como producto de este análisis, los autores identifican

que las interpretaciones hechas por los mestizos sobre su concepción del mundo han sido por analogía a cuestiones propias del ser humano. Esto significa que, si se explican sus prácticas y distintas formas de ver y sentir el mundo sobre su cosmovisión desde la posición de ser humano con características similares, se identifican posibles puentes de comunicación con otras culturas, teniendo la salvedad de que ella no será una comprensión totalizadora, sino parcializada.

Los autores resaltan además que, en voz de los líderes Wounaan: “su cosmovisión en su esencia no ha cambiado, la forma como conciben el mundo y sus relaciones es la misma, a pesar de no encontrarse en su territorio” (Álvarez et al, 2018:52), esto permite ver, de cara a nuestra investigación, que no existe un determinismo cultural entre el lugar físico habitado por las comunidades y su identidad; sin embargo, es un elemento simbólico y trascendente en su existencia y formas de vida.

El lugar de la transmisión de la cultura contiene gran parte de su significación localizada en un territorio; empero, tras el proceso de desplazamiento forzado, la comunidad mantiene los saberes ancestrales y la lengua mediante los líderes, madres y padres de familia Wounaan que poseen dicho conocimiento en sus cuerpos y mentes.

Si bien el territorio es fundamental para la comunidad, los autores señalan que “el territorio (...) va más allá de la ubicación en un espacio geográfico específico, contempla la construcción de una identidad que se cimienta en torno al lugar donde se vinculan” (Álvarez et al, 2018:54). A pesar de ello, hay una clara diferenciación entre el espacio físico antes habitado con el que hoy en día ocupan en el contexto urbano, de modo tal que, “esta comunidad no asume el lugar de asentamiento en la ciudad de Bogotá como territorio, lo

mencionan como un espacio físico donde conviven con sus familias” (Álvarez, et al, 2018:57).

A partir de esta forma de entender la trascendencia del territorio se resalta el papel fundamental del cuerpo, entendido como vehículo móvil, reafirmandose como territorio social y étnico, que permite la transmisión misma de lo que, algún día, fue la comprensión de un territorio sin límites establecidos más allá de la extensión misma del planeta tierra, para instaurarse como una nueva forma de configurarse como sujetos.

1.2. Trayectorias de movilidad y territorio

Es fundamental partir del reconocimiento de los múltiples desplazamientos que han llevado a cabo las comunidades Wounaan a causa del conflicto armado interno y subsiguientes movilizaciones con miras a la reunificación familiar. Dichas trayectorias de movilidad no han sido inmediatas o directas entre el territorio ancestral y el lugar donde se encuentran en la actualidad; es un proceso que se da de manera gradual y por fases.

El trabajo de Londoño et al (2015), titulado “Comunidad Wounaan, descripción y comprensión de las relaciones que median en su nuevo contexto, La Mesa Cundinamarca” es central para el presente análisis sobre las subjetividades de jóvenes Wounaan objeto de nuestra investigación.

El texto es un acercamiento a la forma como la comunidad Wounaan residente en la Mesa (Cundinamarca), ha explorado procesos específicos en su adaptación a un nuevo contexto. El énfasis de esta investigación se ha basado en la forma como se comprenden

tres conceptos claves: aculturación, territorio y desarrollo. Además, de realizar un diagnóstico sobre cómo el desplazamiento forzado y las dinámicas del conflicto armado han hecho que la distribución de familias Wounaan en el departamento de Cundinamarca y Bogotá, modificando así sus tradiciones y prácticas culturales.

El espacio donde surge la investigación se relaciona con la comunidad y el municipio de la Mesa de manera integral, por lo cual el espacio de la escuela solo se nombra un lugar que debe también recibir adaptaciones y modificaciones por parte del Estado para permitir que su “nuevo contexto”-el de los integrantes de la comunidad Wounaan- no interfiera en sus dinámicas culturales.

El aporte con mayor relevancia que puede permitir realizar un acercamiento sobre el sentido del territorio para las comunidades Wounaan, se puede extraer del texto de Burgos (2012), donde expone de manera clara la división del cosmos en tres categorías que absorben de manera totalizadora la realidad, y permiten visualizar la diferencia entre las concepciones del territorio como un elemento determinado por divisiones simbólicas, jurídicas o políticas y las propias de sus saberes ancestrales. Sin embargo, un elemento que se nombra, pero no se profundiza es la cristianización que intervino de manera casi imperceptible en las creencias dentro de los indígenas Wounaan, percibido en múltiples relatos de miembros de la comunidad en la ciudad, y un ejemplo claro es como su padre mayor lo denominan: Dios.

En este sentido, se puede llegar a una conclusión de manera parcial sobre las posibles divisiones de los saberes ancestrales y las interpretaciones del territorio desde la colonización y que pueden haber mutado en el momento de su movilidad desde el territorio ancestral con el territorio ajeno denotado como urbe o ciudad.

El territorio es el espacio físico, pero a la vez existen otros mundos, como lo dice el Plan de Vida el mundo de nuestro Padre Mayor o. /Maach Ai Pomaam jeb/, (primer mundo); el mundo de Dios hijo o), /Ewandam jeb/, (segundo mundo); el mundo o la tierra de los Wounaan o /Aharmia jeb/, (tercer mundo) y; el mundo donde habitan los seres llamados aharmie, seres que viven debajo de la tierra. Sin embargo, Vasco afirma que la cosmovisión Wounaan, Emberá y de otros pueblos indígenas, se ha visto vulnerada por diferentes acciones como las misioneras, las cuales prohibieron prácticas rituales bajo el concepto que eran diabólicas, lo cual ha fragmentado los conocimientos de Jaibanás y médicos tradicionales (2012, citado en Londoño et al, 2015).

En la misma investigación expone las complejidades del territorio concebido desde la cosmología Wounaan con el proceso de aculturación que han presentado las comunidades migrantes en territorios ajenos y con culturas que imponen sus saberes hegemónicos sobre las minorías. Sin embargo, el tema de la educación en relación con los resultados explícitos puede relacionarse con el análisis hecho con el trabajo de Gaete (1993) en Chile en la obra titulada *Aculturación de escolares mapuches de la provincia de Cautín*, donde la aculturación de la escuela es planificada en el sentido de impartir educación sistemática a las minorías con saberes impuestos por las mayorías de una nación.

Junto a la lengua, la escuela debe contemplar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el manejo de realidades propias del grupo étnico, mediante el traspaso de su tradición oral, expresada en cuentos de animales míticos, y otros de entretenimiento; en vez de proyectar en sus mentes relatos o cuentos foráneos de personajes o entes inexistentes en su cultura de pertenencia (Gaete, 1993:105).

Se podría decir que de allí surge nuestro intento de articular la escuela y el territorio en un proceso de contención y reafirmación de la cultura. Pero con la inclusión de la interculturalidad basada en el diálogo de las subjetividades establecidas o normatizadas y aquellas que surgen dentro de nuevas relaciones sociales y políticas. El proceso de colonización implicó unas transformaciones específicas en las comunidades indígenas, pero no se ha detectado de qué manera la inclusión a espacios institucionales como la escuela, pueden permitir la formación de nuevos sujetos de resistencias o de re-identificación dentro de una mezcla de saberes ancestrales y saberes volátiles y efímeros propios del ritmo de la ciudad.

La lengua es uno de los elementos que ha cohesionado a las comunidades en diferentes espacios y lugares fuera de su territorio ancestral. En el caso de la comunidad Wounaan en la ciudad de Bogotá, el Woun meu ha sido una herramienta de lucha política dentro del espacio urbano para ser reconocidos como grupos étnicos que sustentan el sentido nacional como la ha descrito la Constitución Política de 1991 definido de la siguiente manera: ARTÍCULO 10. “El castellano es el idioma oficial de Colombia. 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”.

De esta manera, la institucionalidad junto con el desarrollo normativo en torno a la educación en Colombia, específicamente alrededor a la lengua como es estudiado por Gaete (1993), presentan la tensión existente entre la obligatoriedad de la lengua castellana a la totalidad de la población dentro del sistema educativo, y la concepción política y cultural de la lengua indígena en dicho contexto. Es por esta razón que la educación bilingüe se

constituyó como una de las principales iniciativas educativas movilizadas por los pueblos indígenas (Rojas y Castillo, 2005:78).

De acuerdo con la lectura que propone Montañez (2001:17) preguntando por el espacio geográfico, el autor señala que éste es concebido hoy como “una categoría social e histórica de la producción, integración y apropiación de estructuras y relaciones espaciales en la biósfera terrestre”. De esta manera, no limita la concepción a un factor material o acumulación de objetos, sino una construcción relacional e interactiva y simbólica, envuelta en complejidades y cambios.

Con base en esta concepción, el territorio es definido como “un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad espacio geográfica y un determinado sujeto individual o colectivo” (2001:20), de manera tal que las prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas se entretajan en una experiencia social y cultural particular, trascendente al espacio físico pero que está compuesta a ella de forma inmanente. La naturaleza y el lugar no son entonces condicionantes bióticos.

La experiencia de vida de la comunidad Wounaan tras el desplazamiento forzado desde la región pacífica colombiana hasta Bogotá implica una ruptura con base en la lectura de los trabajos previamente reseñados (Hernández y Triviño, 2016; Álvarez et al, 2018; Londoño et al, 2015). En ese sentido, es posible indagar si en el proceso de migración del territorio ancestral a un territorio urbanizado y acotado por las precarias formas de acceso a la satisfacción de las condiciones básicas de vida, se olvida educar a los jóvenes Wounaan sobre su otredad y su ser. A partir de allí, uno de los propósitos de la presente investigación es indagar por las posibles consecuencias de dichas migraciones sobre la construcción de

identidad y subjetividad, mediante la interpretación y reinterpretación que hacen los jóvenes de su propio lugar en el mundo, y cómo la dimensión territorial, que implica el desplazamiento, se articula con las formas de construir la subjetividad Wounaan.

Además de ello, surgen interrogantes sobre cómo los cuerpos convertidos en formas de comprensión del territorio también son cuerpos entendidos como parte de los sujetos en esa apropiación de su realidad. Es decir, los cuerpos cumplen una doble función, la de lugar y la de subjetivización, y concebidos de esta manera cómo se visualizan entre los integrantes de la misma comunidad frente a otros con los que comparten lazos de comunidad originaria, a pesar de las diferencias sobre las concepciones del cuerpo entre los sujetos. Al tiempo, podrían pensarse como lugares donde se está reinterpretando la realidad ancestral en relación con su *yo urbano*, que surge de la construcción misma del territorio, y preguntar los espacios de legibilidad o reconocimiento del sujeto a partir de sus relaciones con el Cabildo, y de ellas frente a su intercambio cultural con otros como los mestizos.

1.3. Subjetividades indígenas e identidad étnica-cultural

Además de estas preguntas por la relación entre las construcciones de territorialidad y subjetividad de los jóvenes Wounaan en el contexto escolar bogotano, en esta sección las autoras dirigen la observación en la búsqueda de textos hacia la conexión entre las prácticas culturales y su transmisión al interior de la comunidad y cómo ello se puede ver relacionado con los espacios formales e informales del campo de la educación.

En este trabajo se parte del supuesto según el cual la enseñanza de las prácticas culturales son un elemento que favorece el aprendizaje de elementos construidos como su

identidad, y mediante la enseñanza de dichas prácticas se busca contribuir a la construcción de las subjetividades en los jóvenes Wounaan en la escuela.

En el marco de este enfoque, se destaca el trabajo realizado por Mathías y Sánchez (1992), quienes se posicionan desde la psicología, en la teoría del constructivismo semiótico cultural. Los autores entienden las prácticas culturales (específicamente el mito de la “Madre Ñame”), como un escenario para la educación no formal. Como fundamentos para su análisis, se centran en la consolidación de los espacios de interrelación entre el Yo y el Otro, de manera tal que se plantean como relaciones culturales y simbólicas que preservan y transforman la cultura de ambos, así como su contexto.

A consecuencia de este posicionamiento, se considera que, en la relación interpersonal, cada uno de los actores es un agente diferenciado que, a través del encuentro cultural, se definen mutuamente. Este argumento se plantea sin asumir una posición ingenua de la creencia según la cual el Yo fuese igual al Otro, reconociendo las dificultades existentes en la consolidación de acuerdos mediante el diálogo.

Los autores (Mathias y Sánchez, 1992) profundizan en las prácticas educativas de las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, miembros de la etnia Wounaan. Allí relata el mito de la “Madre Ñame” como una estrategia para que las nuevas generaciones de niñas y niños encuentren los conocimientos tradicionales de su comunidad. De esta manera, la identidad de la comunidad Wounaan-nonam se mantiene viva y vigente al articular aspectos de la cotidianidad (presente), con sus orígenes (pasado) y prescripciones personales (futuro).

Para las madres comunitarias existen unos ciertos elementos fundamentales que se encuentran subyacentes al mito enseñado. La espiritualidad Wounaan se plantea así, como

el primer elemento, en su importancia de la conexión con lo trascendente. En segundo lugar, se destaca la importancia de la lengua para mantener la identidad. Tercero, se habla del papel fundamental que tiene el acompañamiento de la familia y la comunidad. Finalmente, la naturaleza es un cimiento natural de relaciones y significaciones.

De acuerdo con los postulados de los autores, el origen del “yo” es producto de un proceso de interiorización de las prácticas y los saberes tradicionales. Sin embargo, este proceso se encuentra en constante tensión entre la “cultura personal” y la “cultura colectiva” que dan sentido a las situaciones de la vida cotidiana. De esta manera, el proceso de construcción de la identidad del sujeto Wounaan, tiene como base los procesos de socialización, de comparación con el otro, abriendo así la posibilidad de cuestionar su propia identidad y negociar los términos de la relación cultural.

En todo caso, los procesos relacionales, que conllevan la construcción de la subjetividad, implican: en primer lugar, el reconocimiento del otro, como una subjetividad en sí misma, es decir que puede ser comparable y a la vez asimilable en ciertos aspectos; en segundo lugar, adquirir la conciencia de la imposibilidad de aprehender completa ni claramente la totalidad de la subjetividad del otro.

A manera de conclusión, los autores destacan la proyección de las madres comunitarias de generar una articulación o inclusión de los mitos, juegos, bailes e historias propias de su cultura indígena a la programación de actividades formativas cotidianas en su labor de acompañantes, resaltando la importancia de la experiencia, de la acción, en la incorporación de una cultura y el aprendizaje sobre la misma.

En cuanto, a la configuración de subjetividades de los jóvenes dentro del contexto escolar, se puede nombrar el trabajo hecho por Chaves (2006) en el texto “La construcción

de subjetividades en el contexto escolar”, donde se puede ver cómo la autora intenta develar las subjetividades de jóvenes mestizos dentro de la población mayoritaria, teniendo como base las relaciones sociales que construyen identidades y subjetividades.

Los elementos importantes de este trabajo son el aporte sobre la forma de concebir las subjetividades en la escuela y su desarrollo influenciado por el ambiente social y cultural, en los cuales se encuentra inmersos los sujetos: “En ese contacto con el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar” (Chaves, 2006:190).

Los aspectos retomados en la investigación hecha por Chaves (2006) son: primero, las formas como se relacionan el poder dentro de la construcción de identidades y prácticas en grupos dominantes y subordinados. Segundo, el lenguaje como manera de expresión de esas identidades. Por último, el género y la interpretación, comprensión y desarrollo de este aspecto en cada uno de los jóvenes en su interacción con la escuela y con otros diversos. Pero, los aspectos importantes a rescatar de este trabajo es que se piensa el uso del poder y el lenguaje que permiten develar los discursos de la comunidad indígena Wounaan que legitiman o deslegitiman lo dicho y lo silenciado, que puede ser objeto mismo de una forma de subjetivación en un contexto con o sin territorio.

Para ahondar en la pregunta sobre la subjetividad de los indígenas, el texto de Gigena (2009), aborda dos acciones importantes en el análisis de la comunidad indígena de Argentina llamada *Tolla tinkunaku* sobre una apuesta importante en la formación de subjetividad. En este sentido, enuncia el descubrimiento de una subjetividad, y al tiempo anuncia el posible proceso de obliteración, que se presentan de un modo simultáneo, y que

sirve como una ruta para la comprensión sobre este aspecto en la comunidad Wounaan en la ciudad.

Para esta autora, la búsqueda, a través de su texto, de la formación de subjetividades apunta a un análisis epistemológico sobre los procesos decoloniales y emancipadores, que develan a través de la historia de vida de la presidenta jurídico-institucional del pueblo Kolla tinkunaku Serafina Cruz, aquellos elementos significativos para la construcción de la subjetividad y los ejercicios para evidenciar hasta qué punto se han ido incorporando en ella (en su cuerpo, en su mentalidad), formas de ver impuestas por la cultura dominante, lo que llamará Maldonado (2007) la “colonización del ser”. En este sentido, antepone las luchas territoriales como el escenario donde brotan las subjetividades debidas, en gran medida, a la relación del conflicto con la formación de subjetividades individuales, ancladas a las subjetividades colectivas por medio de la historicidad de un pasado en común.

En este sentido, la autora define que “los procesos de subjetificación develan una instancia del propio descubrimiento frente a las representaciones forjadas en relación con ellos” (Gigena, 2009:230). Esto significa que, en la búsqueda y consolidación de su identidad como pueblo indígena que posee conocimientos y saberes propios, junto a la confrontación del proceso de blanqueamiento en Argentina, se puede entrever un proceso de subjetivación de los individuos.

Pero esta subjetivación, puede ser óptima para la lucha por su reconocimiento o en algunos casos claves para la colonización y la dominación de saberes hegemónicos sobre aquellos que son no-blancos, indios, negros o diversos a la cultura imperante. Todo esto a causa de la eliminación de esas prácticas autónomas que garantizan esa construcción de subjetividades como lo son el reconocimiento con su historicidad, la creación y transmisión

de la memoria colectiva y las identificaciones con el ser, el ser-indígena y por último el ser-indígena en lucha.

El primer elemento que sustenta este proceso de apropiación individual y colectiva se desarrolla entre dos aspectos: el nombre y la corporeidad. En el sentido que permite bordear los tramos de la identificación que se pueden visualizar en tres espacios: la escuela, el trabajo y la comunidad indígena.

Un aporte significativo para nuestra investigación responde al campo de la escuela y las formas como también se evidencia un proceso de subjetividad de jóvenes en edades escolares, que al no poseer de manera evidente la memoria colectiva pueden desarrollar rasgos hegemónicos que pueden transgredir el valor de la subjetividad dentro del colectivo, en este caso el Wounaan.

Gigena (2009), nombra y aclara las formas como se presenta la escuela en los procesos de subjetivización, y expone como en la categoría de *nombre*, cobra un sentido importante al dejar de ser sólo propio del espacio familiar o privado para instalarse como la característica propia de los sujetos y se diferencia respecto a los otros en espacios en los cuales confluyen, como la escuela. De esta manera, el nombre refleja en los indígenas el acumulado de saberes que puede ser transmitidos por las generaciones tanto a ellos mismos como indígenas como a los otros que comienzan a reconocer sus procesos autónomos e identitarios; “su ser está anidado a un nombre que no conoce sino hasta trascender el ámbito familiar, ingresando a la escuela, donde se “sustancializa” la identidad y la diferencia respecto del “otro” (Gigena, 2009:231).

La imagen corporal, siguiendo esta línea de análisis, constituye la forma como se auto representan y se conciben a sí mismos en relación con los otros de manera externa, y que

abre otras formas de entrada a la subjetividad. Un aporte valioso y que por primera vez se detecta en esta investigación es la utilización del concepto de adolescente, y lo hace para referir como la subjetividad comienza en esta etapa de la vida, a través de lo auditivo y corpóreo, además de no percibirse de una manera tan directa, sino que solo se nombra para desarrollar al análisis de la subjetividad en procesos sobre la adultez.

Aquí, cabe resaltar que, si el proceso de subjetividad es difícil de enmarcar en los adultos que ya poseen una maduración y apropiación de los saberes de sus comunidades como formas de resistencia y supervivencia, ¿cómo será la forma como estos jóvenes aún no trabajados dentro de las escuelas mestizas comprenden su subjetividad y hasta qué punto se identifican sobre sus saberes ancestrales y su ser como indígenas? “*Y entre el ser y la apariencia el problema de las máscaras. Aquellas máscaras que todavía ocultaban su ser-indígena*” (Gigena, 2009). Sin embargo, estas problematizaciones se abordarán a lo largo de esta investigación con el caso concreto de los Wounaan.

Por otro lado, en cuanto a la relación que existe entre el hecho de *ser* y el *ser-indígena*, se percibe una gran brecha determinados por los conocimientos y saberes impuestos desde las escuelas estatales que reproducen y anulan las formas de identidades diversas, y las cuales no se transgreden de manera tajante sobre ciertas comunidades originarias, por el hecho de haber obtenido educación en las edades adultas. Para lo cual, de nuevo se expone el difícil proceso en el que se encuentran las comunidades indígenas con sus niños y jóvenes en su apropiación, no solo del ser, el cual como se ha nombrado se evidencia de manera general en cualquier ser humano como su nombre y su reconocimiento corporal propio, sino de ese aspecto llamado por la autora *ser-indígena*.

Las prácticas culturales emergen como un proceso que permite canalizar el pasado con el futuro en un proceso balbuceante de nuevas interpretaciones, que en términos de la autora reeditan las identidades. Unas identidades determinadas en la apropiación de aspectos biológicos como el fenotipo hasta culturales como el hecho de sentir de manera diferente su realidad.

En este orden de ideas, el objetivo de la investigación se enmarca en develar la forma cómo estos procesos de identificación presentan complejidades en las edades tempranas o denominadas adolescentes- categoría existente en las divisiones de edad-, y que pueden ser formas de conocimiento orientado a ellos como sujetos que se reconocen y se auto determinan como de las comunidades indígenas.

De esta manera, al interior de las comunidades se deben presentar procesos de transformación para sujetar a sus miembros más jóvenes, no orientado a la imposición, sino en la comprensión de su valor como cultura y tradición indígena frente a ese otro homogeneizante.

El trabajo hecho por García y Micolta (2018) es el más cercano a nuestro trabajo de investigación, en la medida en que indaga por las subjetividades de indígenas Wounaan en ocho niños y niñas en el contexto urbano- marginal en el barrio Bahía de la Paz en Buenaventura. La investigación se basó en el impacto que ha tenido el desplazamiento forzado sobre los niños, teniendo como eje central su forma de habitar el mundo y la creación de subjetividades. Sus principales aportes se relacionan con dos temas centrales: el territorio y el cuerpo.

El territorio es entendido por García y Micolta (2018) como el espacio que surge entre el despojo y la reapropiación del concepto de pertenencia en los niños y niñas

Wounaan al incluirse en una nueva comunidad (barrio marginal), mientras que el cuerpo es entendido como el “locus” de inscripción material de expresiones materiales entre el saber ancestral y sus prácticas cotidianas. Estas conclusiones hacen surgir del análisis y la interpretación, la tensión existente entre tradiciones y la occidentalización, para lo cual se define la subjetivización como un proceso identitario para preservar sus raíces ancestrales a partir de la etnicidad que se va reconstruyendo desde las concepciones que existen sobre el territorio como un lugar extraño desde el enfoque cultural, pero que puede ser sustituido por la formación del cuerpo como un espacio político o “locus” identitario, tal y como lo describen las autoras.

Este trabajo también indaga por esos procesos de reconfiguración de subjetividades en indígenas que han tenido procesos de desplazamiento forzado haciendo que no solo se pierda la concepción espacial del territorio, sino que así mismo se vayan perdiendo esos saberes y costumbres tradicionales al ubicarse en territorios urbanos y marginales como Buenaventura o centros urbanos del centro- occidente de Colombia. Para las autoras este contacto con los mestizos y con condiciones externas como el cristianismo han transformado esas subjetividades teniendo dos consecuencias: la primera, debilitamiento de su existencia cultural, y la segunda, la fragmentación del tejido social.

Esta investigación también genera unas ideas sobre cómo las subjetividades varían dependiendo de las particularidades del ciclo vital y en relación con la transmisión y permanencia de la cultural Wounaan por estas variaciones de los sujetos. Por tal razón, y basados en el enfoque del interaccionismo simbólico de Schütz (1972, citado en García & Micolta, 2018) y la perspectiva investigativa comprensiva, se dio un primer abordaje sobre cómo los niños configuran su subjetividad en términos del territorio-cuerpo. Esta

concepción de cuerpo hace posible que esta dualidad transforme o en palabras de las autoras “performan” su corporalidad y sus prácticas.

Para dar paso a subjetividades ancladas en nuevas identidades que se reafirman en lo étnico, cultural, social y político, especialmente en el uso y ocupación del nuevo espacio geográfico-corporal. A partir de lo anterior, resignifican dicha identidad, entre lo heredado y lo “nuevo”, y configuran subjetividades amalgamadas, tejidas entre los sentidos de pertenencia y despojo (García y Micolta, 2018:7).

De esta manera, se puede percibir que el desplazamiento forzoso dentro del análisis hecho por Escobar (2000) en diálogo con esta tesis plantea que es un proceso constitutivo de la modernidad y el desarrollo, en la medida que desterritorializa al sujeto que se desplaza de su lugar y espacio propio y de origen, pero que re-territorializa un nuevo espacio, por el hecho de dar un nuevo sentido de ser y estar en otro lugar. Además, presentan este proceso como un evento negativo que produce un desarraigo cultural a las comunidades indígena, y no solo por la discriminación y el rechazo, sino así mismo sufren de problemas de adaptación a la vida cotidiana de la ciudad, lo que dificulta su proceso de desplazamiento.

En cuanto, al resquebrajamiento del tejido social se puede relacionar con la transmisión de los saberes denotada por los ancianos a las generaciones más jóvenes, en donde se transmiten no solo saberes propios, sino los valores y costumbres particulares de la comunidad Wounaan. Sin embargo, la movilidad y distribución de las familias a lo largo del territorio nacional ha fragmentado esta comunicación de voz a voz generando en los niños y jóvenes “un extrañamiento de sí mismos” (García y Micolta, 2018:12).

En la investigación las autoras realizan una división en cuanto al ciclo de vida de un indígena joven entre niñez y adolescencia. Es el primer trabajo que se encuentra la

categoría de adolescencia cuando se habla de las etapas etarias de los Wounaan, teniendo en cuenta que para la comunidad Wounaan no existe este concepto propio, sino una adhesión hecha para recibir auxilios estatales por parte del Gobierno Nacional o para incluirse en políticas públicas diseñadas para los adolescentes.

La niñez es definida como un proceso tranquilo, armónico y feliz, que se regula con el simple hecho de que automáticamente los niños y niñas utilizan la imitación como el mejor proceso para adaptarse a su medio y comunidad. Y la eficacia de esta imitación es evaluada por los adultos por aprobación o infringiendo castigos leves, pero que finalmente se resumen en jugar a ser adultos.

En el caso de los niños, varones, sus conocimientos pueden relacionarse con aprender a escribir, leer y contar para su interacción con oficios fuera del hogar, mientras que, en el caso de las niñas, mujeres, se considera que para imitar el trabajo y oficio de las madres no necesitan conocimientos educativos profundos, más bien se define en aprender a través de la experiencia de los oficios del hogar. La culminación de la niñez está denotada en el sentido biológico y físico, en donde las autoras reconocen la adolescencia como la etapa de la madurez reproductiva de los jóvenes. Y esta etapa dentro de la investigación es definida como “socialización secundaria” (García y Micolta, 2018:14).

En la *socialización secundaria* debido a los fuertes proceso de institucionalidad sobre los niños y niñas han permitido que pierdan los procesos de internalización de sus saberes provenientes de la comunidad Wounaan, realizando procesos de resocialización que, en términos de las autoras con un análisis desde el posicionamiento de Berger y Luckmann, denominan “alternación”. Esto significa, que a través de la educación formal son impuestos hábitos que no responden a sus necesidades físicas, culturales o tradicionales. Este proceso

de imposición de prácticas y saberes externos, aunque los niños y niñas reconocen como ajenos, determinan de manera tajante la configuración de sus subjetividades. En un proceso dialéctico entre la realidad objetiva externa e impersonal, con el proceso personal de comprensión y de adaptación de los Wounaan producto de las experiencias de la transculturación.

La única respuesta que el cabildo y la comunidad Wounaan ha diseñado de manera automática para lograr reconciliar estas dos realidades en tensión entre el yo subjetivo y el yo objetivo, es por medio de su cuerpo como territorio. Un territorio que puede expresar y transmitir su identidad cultural. Este concepto es reconocido por las autoras como cuerpo-territorio, “en cuanto es el habitáculo de la tradición y la pertenencia a un mundo que se extingue en la realidad objetiva” (García y Micolta, 2018:24).

La metáfora del cuerpo como campo de cultivo, como lugar o espacio que no poseen los indígenas Wounaan, puede ser de utilidad para comprender más a fondo el concepto que las autoras no lograron profundizar como es el estado de incertidumbre de la adolescencia. En la medida que, si se imitan gestos, formas de vestir y usos occidentalizados con una apropiación de los saberes ancestrales en los niños y niñas, resulta coherente con el proceso de imitación del cual la niñez Wounaan siempre ha evidenciado en sus prácticas.

Con base en la revisión bibliográfica agrupada en estas grandes temáticas, el eje de la investigación reside en los jóvenes, a partir de lo cual, es fundamental analizar las implicaciones que en sus vidas han tenido sus trayectorias de movilidad, sus nociones de territorio, sus formas de leer los contextos escolares, su forma de leer su identidad y cómo ello todo se articula en la construcción de sus subjetividades.

En este punto, la apuesta investigativa de nuestro trabajo se denota en la necesidad de proponer una apuesta por la interculturalidad, de manera que se vaya más allá del diálogo con las autoridades que movilizan los saberes dominantes entre la comunidad Wounaan y de la cultura occidental, para abrir paso a las voces de aquellos cuerpos hablantes de los niños, niñas y adolescentes Wounaan que están configurándose en nuevas condiciones que no se han escuchado tanto en los discursos oficiales como de ellos mismos. Si bien se pueden realizar análisis sobre los sistemas de gobierno, los intereses políticos y sociales de las autoridades del Cabildo o de la escuela, el eje central de la presente investigación se centró en los jóvenes. Es decir, abrir la oportunidad de realizar un proceso hermenéutico sobre el desarrollo subjetivo de los jóvenes Wounaan en la escuela, para permitir ver las transformaciones culturales y aportar al trabajo de la educación intercultural.

2. Planteamiento del Problema

El desplazamiento forzado, como una de las principales consecuencias del conflicto armado en Colombia, ha generado que múltiples familias Wounaan se hayan visto obligadas a salir de sus hogares (ubicados en el sur del departamento del Chocó, principalmente), dirigiéndose a lugares como Bogotá. De acuerdo con los diagnósticos realizados por la Defensoría del Pueblo (2016), la dinámica de expulsión de la población o desplazamiento se entrecruza con la del hacinamiento o restricción de la movilización de los miembros de esta comunidad mediante el bloqueo de las vías carretables o el impedimento de transportarse por el río. Los motivos para esta restricción o expulsión del territorio están asociados al control territorial de los grupos armados, primordialmente los

neo-paramilitares, que controlan la zona debido a su importancia para el tráfico de drogas por la costa pacífica, y evitar la retoma del control por parte de los remanentes de la guerrilla de las FARC-EP.

El desplazamiento forzado e instalación en la capital del país ha implicado un encuentro cultural entre diversos grupos sociales en ambos contextos receptores (con sus particularidades específicas), lo cual ha planteado unos retos en los modelos educativos a los cuales se han enfrentado.

De esta manera, la investigación se localiza en la ciudad de Bogotá, en la Institución Educativa Compartir Recuerdo, con el objetivo de analizar las prácticas y las formas a partir de las cuales se construyen las subjetividades en la comunidad Wounaan al interior de dicho contexto escolar, en referencia a elementos como la interculturalidad, la etnicidad, los indígenas urbanos, el poder, el territorio, el cuerpo y la escuela. Para así, analizar cómo se van transformando las identidades, en relación con las prácticas educativas y las relaciones sociales que surgen de la escuela en las edades entre los 12 y 18 años. El área de estudio se estableció en la escuela como escenario de socialización y de negociación de referentes simbólicos y culturales de ciertos discursos hegemónicos desde la cultura y los conocimientos dominantes sobre aquellos que han sido silenciados, olvidados o invisibilizados.

El presente trabajo busca un acercamiento más profundo a las complejidades del tiempo prolongado de residencia de los Wounaan en la ciudad, y al surgimiento de nuevas generaciones nacientes en contextos urbanos o por lo menos por fuera del territorio ancestral, y preguntarse por las formas en que se comprende el territorio ahora habitado, en

relación con el contexto comunitario que habitaban anteriormente, en relación con su individualidad y en las interacciones sociales con sus entornos.

En el caso concreto de nuestra investigación surgen varios interrogantes sobre ¿cuáles son aquellos espacios que construyen una identificación del territorio dentro de la comunidad Wounaan en Bogotá? y particularmente ¿de qué manera incide un espacio específico como la escuela en esta configuración? Además, de permitir la búsqueda de esos intereses del Cabildo constituido sobre el sentido de la escuela como territorio y la agrupación de toda su comunidad en una sola institución en el caso específico de Bogotá. El territorio visto como un factor de cohesión puede ser útil al momento de acercarse a las pretensiones consideradas importantes por parte de los líderes Wounaan dentro de la escuela, y que pueden incidir en la formación de las identidades de los estudiantes Wounaan en convivencia con sus otros diversos.

De acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Distrital (2018), en el 2017 se reportaron 128 niños, niñas y jóvenes Wounaan dentro del sistema educativo en Bogotá, en comparación con años anteriores, el 2016 registró 132 estudiantes, siendo el dato más alto en cinco años de registro. Sin embargo, es de resaltar que puede existir un subregistro, debido a la brecha entre niños, niñas y jóvenes en edad escolar y aquellos que, efectivamente, se encuentran dentro del sistema.

A pesar de las dificultades en el cálculo, sí es evidente que existe una tendencia ascendente de la cantidad de población indígena que se está asentando en Bogotá.

La construcción de la identidad indígena y las subjetividades de los jóvenes Wounaan han sido tradicionalmente articuladas a partir del elemento de la ancestralidad, la territorialidad, la espiritualidad y la comunidad, transmitidos a través de la práctica

cotidiana, de las labores productivas y de las prácticas educativas propias. Sin embargo, posterior a enfrentar el desplazamiento forzado, muchas de las conexiones con estos factores se han visto resquebrajados y han exigido transformaciones en las estrategias colectivas y comunitarias para la transmisión de dichos valores culturales.

En el proceso de encuentro, también se produce un diálogo con esas nuevas culturas receptoras, generando así una reapropiación de significados y prácticas, una reconfiguración de la subjetividad de los jóvenes Wounaan.

La pregunta por la reconfiguración de la identidad de estos sujetos busca indagar por la materialización en sus cuerpos y formas de pensar, de procesos históricos de globalización, desarraigo, homogeneización, resistencia y mediación cultural, expresados en la escuela como espacio de formación y socialización.

La escuela, entendida como una esfera de socialización, es un espacio crucial para la construcción de subjetividades y donde se transmiten valores culturales específicos. En el momento en que se genera un desarraigo territorial y comunitario, consecuencia del desplazamiento forzado, el modelo educativo, la escuela y la comunidad en sí se ven transformadas para los y las jóvenes, proceso que a nivel de construcción de subjetividad y de identidad como pueblo indígena.

A partir de allí comenzaron a surgir una serie de preguntas orientadoras y preguntas subsidiarias del gran fenómeno que buscábamos indagar en un principio y que, a la vez, nutren la investigación frente a la complejidad de la realidad y la multiplicidad de intereses de las investigadoras. Algunas de estas preguntas son: ¿De qué manera se han o están reconfigurando las subjetividades los jóvenes Wounaan en la escuela?, ¿Cuál es el papel que le atribuyen los líderes de los Cabildos a la educación con respecto a la pervivencia

cultural como indígenas Wounaan?, ¿Cómo entienden los jóvenes Wounaan la escuela?, ¿Cómo se plantean las relaciones interculturales en el aula de los estudiantes de grado 7° y 8°?, ¿Cuáles son los retos que identifican los jóvenes Wounaan al tener que educarse en Bogotá, por fuera de sus resguardos?, ¿Qué implicaciones perciben los jóvenes al cambiar de contextos territoriales en su proceso de identificación y construcción de subjetividad?, ¿Cómo se posiciona la escuela frente a la multiculturalidad y contexto de desplazamiento forzado que antecede a sus nuevos estudiantes?

De igual manera, como base para la aproximación al problema partimos de la consideración según la cual la educación intercultural es uno de los ejes para la construcción de paz, en la medida en que apunta a un relacionamiento entre sujetos y epistemes en condiciones de reconocimiento, dignidad, no-violencia, respeto y enriquecimiento mutuo. Por este motivo, las preguntas anteriormente planteadas también implican unos cuestionamientos por las formas en que esas construcciones de subjetividad se ubican en las relaciones de poder de imposición cultural y negación del “otro”.

Estos planteamientos se ubican dentro del marco teórico del posestructuralismo, pensándolo como un campo para el análisis y la crítica de discursos hegemónicos y las articulaciones de poder, que han ido construyendo unos regímenes de verdad y de representación dentro de los cuales los sujetos se posicionan. Partiendo de los postulados de Grimson (2015) se cuestionan las nociones de cultura, la posición de la diversidad y la diferencia, así como la convivencia entre las diferentes formas de ver y vivir el mundo. El planteamiento del problema, desde esta perspectiva, interpone preguntas de carácter ético, político, social y pedagógico y desde allí, se lee el territorio y contexto del Colegio Compartir Recuerdo en Ciudad Bolívar.

Siguiendo los planteamientos de Grimson (2015), las culturas no son “bolas de billar” con bordes claros, delimitados y rígidos, por el contrario, son construcciones de sentido, de significación que operan en marcos y configuraciones sociales e históricas, por lo cual, están en constante interacción, influencia mutua, préstamo y apropiaciones de otras sociedades, están llenas de variabilidad, inconsistencias, conflictos, cambios y agencias de los sujetos que las habitan; la impermeabilidad o asepsia no existe.

Es dentro de este marco en el que nos preguntamos por esta construcción de subjetividades de los jóvenes Wounaan donde entran a procesos de negociación de significados, lecturas de su territorio, el hecho de transitar o desplazarse en el territorio colombiano y cómo se posicionan en el marco del ámbito escolar en el que se encuentran actualmente en Bogotá, donde están con otras personas provenientes de otros lugares del país, con culturas distintas y que confluyen en un solo lugar. A partir de allí surge como pregunta de investigación:

¿Cómo se (re)configuran las subjetividades de las y los jóvenes Wounaan en relación con el territorio y el contexto escolar en el colegio Compartir Recuerdo?

Con base en las preguntas señaladas anteriormente y los presupuestos manifestados es posible evidenciar la importancia que adquiere el enfoque hermenéutico interpretativo como forma de aproximarnos a leer esta realidad y que será abordada en profundidad más adelante.

A continuación, precisamos los objetivos que persigue la presente investigación para luego continuar con la definición de aquellos elementos teóricos y conceptuales que permiten de mejor manera estructurar la propuesta.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Comprender el proceso de (re)configuración de las subjetividades de los jóvenes Wounaan en relación con el territorio y el contexto escolar en el colegio Compartir Recuerdo.

3.2. Objetivos específicos

Analizar las maneras en que las trayectorias territoriales de los jóvenes Wounaan se articulan en su narración de sí mismos.

Exponer la lectura que hacen los jóvenes Wounaan sobre la escuela en que se encuentran y cómo se plantean en relación con ella.

Interpretar las significaciones que los jóvenes Wounaan tienen de su cosmovisión y referentes identitarios en el contexto de la escuela en Bogotá.

Identificar las formas en que los jóvenes Wounaan se ubican y actúan en consecuencia, dentro de las formas de organización social y política ubicados en el contexto escolar urbano.

4. Marco teórico

La comprensión de las reconfiguraciones de las subjetividades de los jóvenes Wounaan en el espacio escolar recurre a la perspectiva posestructuralista desarrollada a partir de Michael Foucault (2001, 2007, 2008), Arturo Escobar (2000) y Stuart Hall (2003), junto con los planteamientos decoloniales, que devienen las apuestas teóricas y cuestionamientos de autores tales como Gilles Deleuze (1997), Catherine Walsh (2005,

2008, 2009), Boaventura de Sousa Santos (1994, 2009, 2010), Axel Rojas (2005, 2011), Alejandro Grimson (2015), entre otros. Finalmente, existe un cuerpo teórico que aporta algunos elementos de análisis desde las corrientes latinoamericanistas dentro de los cuales se destaca Hugo Zemelman (2010).

En la base de las preguntas acerca de la subjetividad y de la educación, se encuentra el concepto de cultura. Desde el marco teórico y epistemológico de las corrientes previamente mencionadas, se parte del cuestionamiento por abordar las culturas como estructuras sociales con bordes definidos, estables e impermeables al contacto, en donde la interacción entre marcos simbólicos implica la aniquilación de unos para la imposición de otros y que la aspiración ética y política ante la diferencia es mantener una supuesta esencia cultural pura.

Las posturas esencialistas, de esta manera, referirán una correspondencia directa entre los elementos simbólicos y los materiales de una sociedad, denominada cultura, determinando a la vez unos límites definidos entre una y otra. Por otro lado, los antiesencialistas señalarán una autonomía total de lo simbólico dónde no sería pertinente una pregunta por una relación inexistente.

De manera contraria a dicha perspectiva esencialista, Hall (2010, citado en Grimson, 2015:22), señalará que, entre lo simbólico y lo material “no necesariamente hay correspondencia (...) y esta posición representa una tercera posición”, haciendo un llamado al análisis casuístico y no a las universalizaciones que anulen la posibilidad de aproximarse a procesos de interacción simbólica, limitando su visión sobre las presencias y ausencias, dejando de lado las negociaciones, mezclas y fluctuaciones.

Como base ontológica entonces, las culturas siempre han sido estructuras móviles, cambiantes, porosas e incluso con bordes borrosos y que debido a “la hipervisibilidad de los procesos migratorios (...) junto con la comprensión espaciotemporal del planeta, relacionada con los cambios tecnológicos y comunicacionales” (Grimson, 2015:22) se puso en el ámbito público un estado de cosas que ya existía, de manera que “volvió inviable la interpretación de otras culturas como si fueran mundos distantes (...) tendencias [que] contribuyeron a que se desplegará una fuerte crítica al concepto antropológico de cultura, comenzando por preguntar si hay correspondencia entre territorio, comunidad e identidad” (Ibidem. 23).

Es menester resaltar que “el problema no es terminológico, sino que deriva de la sustancialización que produce el proyecto de mapear la diversidad *como si* no hubiera interacción, conflicto y cambios” (Ibidem. 23). Esta postura teórica, ética, epistemológica y ontológica adquiere una gran relevancia a la hora de plantear la base para esta investigación, ya que permite abordar las subjetividades de los jóvenes Wounaan como un proceso de construcción histórico, de negociaciones simbólicas y tensiones entre aspiraciones de sociedad que ellos reciben, interpretan e incorporan. Junto con ello, no se entenderá el ámbito escolar como un determinante causal directo de las formas de ser joven, sino como el escenario en el que se están proyectando apuestas de sociedad, donde se enuncian los principios y términos para la relación entre sujetos culturales y donde se promueven formas de identificarse y narrarse como jóvenes en un barrio urbano en Bogotá.

De acuerdo con lo planteado por Zambrano (2012), pensarse las etnicidades en contextos urbanos y especialmente en Bogotá, implica unos cuestionamientos sobre la construcción de los referentes de identidad binarios, rígidos, jerarquías duraderas e

institucionalizadas que han determinado las formas de gobernar la diferencia y de relacionarse entre sujetos. De esta manera, Bogotá es un espacio en el cual se encuentran múltiples subjetividades y referentes identitarios, a la vez que se plantean demandas sociales desde la etnicidad que no son homogéneas ni continuas.

Posicionarnos desde otra postura teórica implicaría únicamente comprender el fenómeno como una simple sustitución de los referentes simbólicos, en donde la finalidad de esta investigación ya estaría determinada como una pérdida completa de la identidad originaria de los jóvenes Wounaan y una aculturación directa hacia una cultura occidental, urbana y bogotana. Pero ello asumiría, sin filtro alguno, la existencia de una unicidad en lo que es ser “occidental”, “urbano” y “bogotano”. De esta posibilidad teórica se plantearían unas repercusiones políticas y sociales en las cuales se señalaría la separación de las culturas como el ideal (puede ser desde el enfoque proteccionista de las esencias) y que la convivencia entre diferentes no es posible, incluso no es real porque todo tendería a la homogeneización y el asimilacionismo.

Las posibilidades que plantean los enfoques posestructuralistas y decoloniales permiten entender lo que señala Searle (1997) al referirse a las sociedades y sus fenómenos estudiados como “ontológicamente subjetivas y epistemológicamente objetivas” que en términos de Grimson “sólo existen gracias a prácticas humanas históricamente situadas, pero su existencia, lejos de ser una creencia caprichosa del observador, es empíricamente verificable” (2015: 26). Es decir, de esa aproximación se deriva la justificación según la cual el estudio de las transformaciones y construcciones históricas de las subjetividades de los jóvenes Wounaan es posible y más aún, contiene un aporte hacia la comprensión de los

fenómenos complejos de la interculturalidad, la convivencia pacífica entre jóvenes, entre muchos más.

La apuesta política y teórica de Santos (2015) nos provee una aproximación teórica a la lectura de la diferencia y su jerarquización, específicamente planteando elementos de análisis de la construcción de subjetividades mediante una organización de los sujetos y sus conocimientos, dentro de una escala de valor arbitraria. De esta manera, Santos (2015) plantea una crítica al paradigma dominante de las ciencias pensado como modelo totalitario que niega todas las formas de conocimiento que no se ajusten a sus parámetros e intereses.

El conocimiento, dentro del paradigma dominante, es utilitario y funcional para el interés de dominación, predicción y control de la realidad social. El paradigma emergente, en contraposición, se orientará hacia el “conocimiento prudente para una vida decente” (Santos, 2014:40), el cual no sólo es de corte científico sino también social, de la interacción entre las personas y de ellas con la naturaleza.

Esta será una propuesta epistemológica en la medida en que determina como válidos múltiples conocimientos, incentivando el reconocimiento de los conceptos y las teorías desarrolladas localmente y promoviendo su interacción e interconexión con otros marcos de comprensión, en otros lugares cognitivos para poder nutrirse entre ellos.

Teniendo como marco las epistemologías del sur, se entenderán las epistemes de los pueblos originarios como igualmente valiosas en la construcción de conocimiento y que proponen unas formas de entender la escuela como espacio físico, como lugar de la transmisión cultural, los conocimientos que consideran válidos y funcionales de acuerdo con sus cosmovisiones. Es allí donde es posible identificar un problema a ser investigado, referente a los conflictos derivados del encuentro entre dos o más culturas, lo cual a su vez

conlleva a la oportunidad de construir una propuesta intercultural, una ecología de saberes, analizando el caso del colegio Compartir Recuerdo, ubicado en Ciudad Bolívar, localidad de Bogotá.

5. Marco conceptual

Los fundamentos conceptuales que rigen la estructura de esta investigación están sustentados en las articulaciones entre los conceptos de escuela, juventud, interculturalidad, territorio y subjetividad, como grilla para la comprensión de los fenómenos observados en el trabajo de campo realizado.

Mediante esta investigación no se intentó buscar causalidades y predicciones, ya que basadas en el pensamiento foucaultiano y demás autores anteriormente señalados, se interpretaron y se comprendieron las rupturas y las formas cómo están dispuestos los regímenes de verdad que configuran el poder y determinan los comportamientos de disciplinamiento, de resistencia o de contra conducta de los jóvenes Wounaan que asisten a la Institución Educativa Compartir Recuerdo, localizada en Ciudad Bolívar, Bogotá.

5.1. Posicionamientos sobre la subjetividad y la identidad

Uno de los elementos centrales para el abordaje de nuestra investigación ha sido adentrarnos en las construcciones conceptuales relativas a la subjetividad y a la identidad, evidenciando sus formas de aproximarse desde la psicología, la antropología y la sociología.

Este análisis es también fundamental con la finalidad de comprender las diferencias conceptuales que existen entre la subjetividad y la identidad, y que derivan en las aproximaciones metodológicas y analíticas que se desarrollaron en el texto a continuación.

5.1.1. Subjetividad

La subjetividad se ha planteado desde distintas perspectivas. A partir de una revisión desde las aproximaciones sociológicas y psicologistas, en el presente trabajo nos enfocamos en comprenderla a partir de las formas en que los sujetos interpretan sus trayectorias de vida con base en los referentes identitarios que históricamente han ido atravesando su existencia y cómo se narran frente a ellos.

Perspectiva sociológica

Hugo Zemelman era un pensador y sociólogo chileno que realizó los aportes más significativos en Latinoamérica sobre la epistemología crítica y una inmersión a la problematización del sujeto en relación con la realidad social de la cual se va determinando, por medio de sus aportes a la teoría de la agencia. De esta manera, este autor logra reunir en un mismo campo de análisis la realidad socio- histórica y al sujeto en un proceso que se interrelacionan de manera casi simultánea, sin separarlas, tal y como se evidenciaba en el positivismo clásico.

Zemelman (2010) en su texto “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”, busca ir más allá de las explicaciones psicológicas y macro históricas para entender la forma como se constituye el concepto de subjetividad, y al mismo tiempo como se configura esta subjetividad por parte de los sujetos. La relación

que existe entre la realidad sociohistórica y el sujeto no pueden ser desligados, sino que están fuertemente interconectados, incluso dependientes de sí mismos.

Por tal razón, su crítica radica en relación con la concepción clásica del positivismo, para permitir una transformación del concepto de objetividad a uno denominado “espacios de posibilidades” (Zemelman, 2010:2). De esta manera, esta postura de Zemelman (2010) se conecta con los postulados de Urresti (2008) cuando señala que la subjetividad es el espacio de posibilidad de la singularidad y la diferencia, en relación con unas estructuras generales.

Este concepto resulta pertinente en la investigación sobre las subjetividades de jóvenes Wounaan, ya que permite comprender la existencia de sujetos en estos espacios y que los significados y sentidos que surgen de esta interacción con el sujeto también desarrollan su capacidad de construcción tanto de sí mismos como de su identidad y su realidad.

Para Zemelman (2010), el ser humano y su relación con el espacio de posibilidades permite que realice una acción de gran importancia como lo es la “construcción”, la cual es una característica innata de todo ser humano, pero que al mismo tiempo cumple con la capacidad de los sujetos para comprender el significado social, histórico y cultural que subyace en cada representación construida.

Los sujetos y las construcciones sociales, económicas y políticas deben ser interpretadas desde un espacio y un tiempo determinado, en donde las relaciones emergentes son distintas entre sí, porque los sujetos siempre estarán en proceso de transformación consigo mismo y dependerá del desarrollo del contexto histórico- social específico en el cual se sumerge. Teniendo en cuenta estas consideraciones, para lograr leer

a los sujetos hay que permitir romper con el factor común que subyace en la realidad, aquello que no cambia, que permanece invariable, para así comprender ese movimiento interno que fluye constantemente, entendiendo cómo se leen las estructuras externas y cómo se van articulando de forma única, que lo podríamos denominar subjetividad.

Como señala Urresti (2008), las subjetividades serán entonces las formas en que “los sujetos se apoderan de -y son apoderados por- las estructuras sociales, las incorporan y las ponen en juego, haciendo posibles los procesos de reproducción del orden social” (2008:1); en este punto se resalta la diferencia entre la subjetividad y la identidad. Desde esta perspectiva, se entiende el proceso de construcción de las subjetividades como un proceso de articulación entre la agencia de los sujetos y las fuerzas estructurantes del contexto, con la finalidad de interpretar las tensiones existentes entre copia mecánica, desarrollo e innovación sobre los referentes identitarios que cada joven realiza en su proceso de leerse y leer su contexto.

Los sentidos, significados, interpretaciones y comprensiones de la realidad vistos desde este movimiento hermenéutico pueden permitir ver cómo la misma realidad cambia desde los ojos de cada sujeto, y en algunos casos pueden aparecer o desaparecer elementos de esta realidad por la capacidad autónoma de priorizar o dar significados de unos elementos externos de su realidad sobre otros por parte del mismo sujeto. No obstante, este proceso de develar solo puede ser visto a través del descubrimiento de ese movimiento particular y propio de cada sujeto, un movimiento que se entiende más allá de lo estructurado y dado, para entender esas formas de comprensión que muchas veces pueden estar al límite de lo determinado como real.

La creación de las jerarquías y el orden de importancia sobre la realidad en sus distintas dimensiones económicas, sociales y políticas están directamente relacionadas por los grupos dominantes. Los sujetos que están en la cima de la jerarquía social sobreponen sus intereses individuales sobre los subordinados, que como se mencionaba anteriormente, son particularidades propias e irrepetibles con otros sujetos, y en tal medida sus opiniones son tenidas en cuenta directamente por la participación, mientras que en el otro lado encontramos a los sujetos que solo pueden hacer visibles sus subjetividades por medio de las mediaciones con sus otros, lo cual significa lograr convencer que sus posiciones y formas de comprender la realidad también tienen un valor cultural relevante.

En este sentido Zemelman (2010) cuestiona ese orden jerárquico de subjetividades que se imponen sobre el pensamiento colectivo, y cómo ese poder no radica en el acceso a los recursos, sino en su capacidad de opacar a las colectividades por medio de la uniformidad de interpretaciones sobre la realidad que llegan a generar necesidades sobre los sujetos que no son propias sino impuestas desde esta relación asimétrica.

Los sujetos están situados en un momento histórico determinado, además de tener unas relaciones cambiantes y diversas con sus otros, que permiten posicionar a estos sujetos en un lugar importante en las colectividades basado en su relación propia con la realidad. El sujeto es parte de una colectividad por su proceso de subjetividad que es reconocido y apropiado por su grupo social.

La problemática que surge de este despliegue de subjetividades y colectividades es la amplia representación y comprensión espacial y temporal que puede hacer una colectividad, haciendo que sus características sean tan extensas que pueden no abarcar al sujeto mismo,

al igual que la cantidad de sujetos que hacen parte de los grupos sociales, denominado por Zemelman como “densidad propia” (2010:3).

El sujeto más allá de ser un objeto acabado y definido es un sujeto constituyente, es decir es un sujeto que está tomando conciencia de sí en un contexto histórico determinado; por tal razón, más allá de mirar al sujeto por sus potencialidades, capacidades, características o formas de actuar hay que revisar su espacio histórico temporal, pues su subjetividad surge de esa relación con su posicionamiento y de los modos como la subjetividad puede superar los límites y desbordarse en alcances nunca antes previstos por la estructura social fija e inmóvil.

“Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y productor de nuevas realidades” (Zemelman, 2010:3). Como se plantea en esta cita de Zemelman, es importante destacar esa diferencia entre la identidad y la subjetividad y cómo la pregunta que nos hicimos en la presente investigación se centra en esa capacidad de agencia de los jóvenes Wounaan al momento de interpretar su propia existencia.

Los investigadores sociales deben tener la capacidad de posicionar al sujeto en su realidad histórica, pero hay que lograr develar las formas como los sujetos comprenden y apropian esa realidad, para así lograr llegar a vislumbrar de manera tangencial una parte de la subjetividad, y sobre todo de aquellos sujetos subordinados sin voz y sin representación de sí ante otras colectividades.

Uno de los principales planteamientos de Zemelman (2010) que deben tener en cuenta los investigadores sociales a la hora de comprender a los sujetos se relaciona con

dos dimensiones. La primera, es considerar al sujeto como un producto histórico-temporal, y la segunda como un ser productor de sentidos sobre su realidad. De esta manera, se puede lograr problematizar al sujeto y evitar la cosificación de este, o en algunos casos de considerarlo como un producto terminado y acabado.

Además, se debe procurar buscar la comprensión en espacios concretos, donde puede constituirse la subjetividad, para que de esta manera el investigador pueda por medio de la observación en diferentes escalas y parámetros llegar a una “objetivación” de la subjetividad. Esto implica evitar las ideas “a priori” de las dinámicas y cambios que puedan sufrir los sujetos por su establecimiento temporal en un momento determinado. Una de las dimensiones que propone Zemelman (2010) que pueden cambiar constantemente, pero que pueden ser una fuente importante de conocimiento sobre la subjetividad de un sujeto, es la relación memoria-utopía del sujeto y las necesidades, las cuales pueden dar comprensión de su historicidad o de un anhelo propio.

El posicionamiento del sujeto en este plano de cambios que pueden estar determinados desde el exterior o introducidos por las estructuras sociales de las cuales se construye el sujeto, debe agregar el parámetro de la velocidad del cambio o continuidad de estas prácticas, ya que pueden servir también de indicador sobre las formas como se está moldeando la subjetividad en relación con otros sujetos. Este concepto Zemelman (2010:4) lo denomina “ritmo de constitución”, que, según él, determinará la velocidad y las formas en que se van articulando los elementos del espacio macro y micro social en el proceso de construir las subjetividades. Sin embargo, las problemáticas se complejizan en el momento mismo en que no se logra diferenciar las condiciones que determinan la subjetividad y la emergencia espontánea de ésta en los sujetos.

La subjetividad surge como una relación dialéctica entre el espacio macro y microsocioal haciendo diversos y múltiples los resultados en cada uno de los sujetos. Sin embargo, los canales de conexión que permiten generar los sentidos y significados dentro de la subjetividad son: la necesidad y la experiencia de cada uno de los sujetos. De esta manera, los sujetos que hayan surgido en el mismo espacio macrosocioal pueden desarrollar o constituir subjetividades totalmente distintas, lo anterior en gran medida por la experiencia y los marcos de necesidades personales e históricamente constituidas en relación con las estructuras sociales, económicas y políticas.

Los mecanismos de constitución de la subjetividad cobran importancia en el momento de realizar un análisis hermenéutico del concepto o de las formas como se entienden las subjetividades. La tipología de conductas del sujeto, según Zemelman (2010) pueden ser insuficientes teniendo en cuenta lo descrito con anterioridad, en donde se posiciona como un elemento dinámico, maleable y dependiente de aspectos históricos como de las apropiaciones particulares de los sujetos de la realidad. No obstante, también se debe hacer una redefinición de lo denominado “el mundo de las necesidades” (Zemelman, 2010).

Para este autor, las necesidades no responden a ausencias tal y como se comprendía con los conceptos economicistas, sino más bien como una categoría que reúne el pasado visto en la memoria, con el futuro utópico de la idealización de conseguir un algo. “El punto de tensión entre estas dos grandes polaridades delimita el primer ámbito de las posibles necesidades” (Zemelman, 2010: 359).

La capacidad de crear opciones, en relación con los proyectos es un punto crucial en el momento mismo de comprender el sentido que los sujetos le dan a su memoria-utopía. El sujeto se reconoce a sí mismo y a sus acciones en términos de las potencialidades, las

cuales son disposiciones que se pueden constituir con la práctica, pero además de esto, también pueden surgir con sentidos propios de la experiencia de cada sujeto. Sin embargo, esta potencialidad de sentido que configura al sujeto puede estar determinada por factores externos como las ideologías o exigencias éticas, morales entre otros, que modifiquen su relación interna. De esta manera, exigencias externas y las conductas en relación con la consecución de un proyecto pueden ser parte de una interpretación parcializada de la realidad y no de una característica propia del sujeto.

Desde la perspectiva de Urresti (2008), analizar particularmente las subjetividades de jóvenes adquiere un elemento particular y es que, si bien toda subjetividad está en proceso, en constante devenir, las generaciones jóvenes están en una época de su vida donde hay mayor apertura a la recepción de diferentes referentes identitarios, que en su momento se revelan como “su mundo” y dentro de los cuales proyectan completamente su experiencia vital.

Perspectiva psicológica

Fernando González un pensador de la corriente psicologista realizó un recorrido teórico y epistemológico sobre las representaciones sociales en su texto “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales” (2008). Este concepto ha sido analizado como categoría científica desde varias posiciones epistemológicas y metodológicas que diversifican su uso y alcance en distintas investigaciones. González (2008) argumenta estos lineamientos desde Piaget y Levy-Bruhl con sus énfasis en los procesos cognitivos y la capacidad de pensar en la racionalidad de las emociones. Lo anterior, se sustenta en la representación de las emociones a través de las actitudes, esto puede ser entendido en la

investigación sobre las subjetividades de los jóvenes Wounaan en la capacidad de leer los gestos y los discursos no verbales que sustentan sus prácticas. En este sentido, aunque la barrera lingüística exista entre los docentes mestizos y los jóvenes provenientes de pueblos originarios, teniendo en cuenta esta tendencia metodológica y teórica, se puede llegar a comprender esas vicisitudes de la subjetividad entre lo íntimo y lo público, por su capacidad de ser comprendido e interpretado por medio de aquello entendido como “representaciones sociales” y evidenciados en sus actitudes.

En gran medida este enfoque se deriva de las ideas de Piaget (Moscovici, 2000 citado en González, 2008:226), quien antes de comprender las realidades sociales de los sujetos, se centra en las formas como se engranan la subjetividad social e individual, posicionando a los sujetos de nuevo en el centro del entramado social. Por tal razón, es un aspecto relevante que cobra fuerza en las formas como se comprenden a los jóvenes Wounaan en sus relaciones culturales y comunitarias al mismo tiempo, con las formas de comprenderse a sí mismo, con su cuerpo y en diversos espacios sociales.

Aunque nuestra investigación tiene un corte postestructuralista, algunas de las ideas provistas desde la psicología permiten realizar un mapeo del cómo esta disciplina ha introducido aportes con un enfoque histórico-cultural, donde el sujeto surge en composición con su realidad social y construye significados y discursos que superan las nociones tradicionales del positivismo dentro de la psiquis humana. De esta manera, se revitaliza el concepto de subjetividad desde una arista desde las ciencias sociales como lo es la psicología y las tendencias progresistas de la comprensión.

González expone los aportes anteriores y agrega cuales pudieron haber sido los primeros acercamientos que se obtuvieron en relación con la subjetividad, para lo cual se

remite a interpelar las formas como se ha intentado comprender la subjetividad hacia “una concepción mentalista e individualista de carácter metafísico, e insistentemente se presenta como una reminiscencia de la filosofía moderna del sujeto” (2008: 227). La filosofía moderna se convierte así en el elemento que la psicología utilizó para determinar de manera racional su objeto de estudio, logrando la caracterización consecuente de conceptos como *cogito* y *conciencia*, que sólo cobran sentido en el momento mismo en que el sujeto por medio del lenguaje lo interioriza y apropia, es decir su subjetividad.

Kant y Hegel (González, 2008: 227) fueron los filósofos que con anterioridad habían logrado establecer este acercamiento a la subjetividad, en donde este concepto surge de manera a priori al sujeto, por el hecho mismo de ser un proceso de conocimiento y de construcción de su realidad a través de los fenómenos sociales preestablecidos. No obstante, con la aparición del positivismo y su impulso por la predicción y el control de los hechos sociales se concibió una conceptualización de la subjetividad de una manera simplista, en oposición a la objetividad. La subjetividad se relaciona estrechamente con la comunicación, de tal forma que su acercamiento carecía de precisión y se presentaba como una distorsión de la realidad, determinando de manera crucial la separación objeto-sujeto.

Al posicionar la comunicación como un eje que transformaba la realidad objetiva, surgieron nuevos interrogantes, para lo cual se configura la Filosofía analítica. Una corriente que por medio de la lingüística dio paso a la aparición de las corrientes como el neo pragmatismo y el posestructuralismo, permitiendo relativizar las formas como se conciben los conceptos del lenguaje, permitiendo entender que sus significaciones y comprensiones varían por los sistemas de significación en el cual se ubique. Dewey, es citado por González (2008), para reforzar este planteamiento, donde se define la conciencia

como un flujo y un constante movimiento relativo y variable, que supera las concepciones tradicionales de las estructuras estáticas y sólidas.

La subjetividad vista como la interpretación de un momento determinado junto a la relación entre lo simbólico y emocional del sujeto es el mayor acercamiento ontológico a la definición de subjetividad. En nuestra investigación sobre las subjetividades Wounaan, en relación con esta concepción de la subjetividad, se permite ir más allá de lo evidente, para rastrear desde las experiencias y los procesos vividos por los sujetos las significaciones de su realidad, que resultan relevantes para comprender la relación del pasado con el presente, agregando un elemento más, como lo es el sistema de significación cultural diverso en dos aspectos: la cosmovisión Wounaan y el cambio del territorio ancestral a la urbe vivida por los jóvenes desde edades tempranas.

Esta subjetividad de los jóvenes Wounaan, se pueden ver de manera diferente en comparación con los procesos de otros jóvenes en espacios socialmente construidos como puede ser la escuela. Esto significa que sus experiencias con la escuela y con la categoría *joven* no es la misma que se ha difundido en los sistemas educativos urbanos de manera genérica y global. Para lo cual, resulta necesario la incorporación de las historias de vida de los Wounaan, permitiendo visibilizar esa relación del mundo simbólico con el emocional, para exteriorizar así, esa rejilla de análisis provista por los mismos jóvenes que surge del conocimiento propio, que permite comprender sus discursos, prácticas y relaciones de poder, a través de las herramientas comunicativas que pueden proveer a las investigadoras.

La conexión entre lo vivido en el pasado y en el presente se puede constatar con las concepciones de Durkheim, (Moscovici, 2000 citado en González, 2008:228) en relación con la definición de representación mental, donde diferencia claramente los contrastes que

existen entre lo experimentado por el sujeto y la forma como se evidencia y se presenta en la conciencia. Por lo anterior, se propone la utilización de un conocimiento que permita ir más allá de lo consciente, en la medida en que el sujeto ignora procesos y elementos culturales que se han introducido de manera innata sin reconocer su influencia sobre las acciones de los sujetos.

El aporte hecho por Durkheim permite la aparición de un nuevo término dentro de la disciplina psicológica como lo es la psicología social psicológica. "Esta Psicología Social Sociológica se reafirmó en contraposición a una Psicología Social Psicológica, lo que creó una escisión entre lo social y lo psicológico que, en mi opinión, influyó en la separación del tema de la subjetividad y del sujeto de la Psicología Social" (Moscovici, 2000 citado en González, 2008:229).

Lo anterior, permite evidenciar que esa separación de lo individual con lo social dio como resultado interpretaciones descontextualizadas, sin tener en cuenta la relación entre el sujeto con el tejido social y sus elementos culturales e históricos, que permitirían dar unos acercamientos a los sentidos reales y decodificados de la realidad por medio del mismo lenguaje utilizado por los sujetos. La subjetividad concebida desde esa separación de su plano social no permite tampoco ver las formas como la producción de la subjetividad genera un impacto transformador en los espacios sociales, en la medida en que solo se remite a un espacio intrapsíquico que no afectaba lo externo como lo son las relaciones sociales y las estructuras históricas.

En este sentido, González (2000 citado en González, 2008:230) explica su acercamiento al pensamiento de Gadamer, en donde concibe la realidad como parte de un proceso de construcciones argumentativas que varían según las interacciones del sujeto con

la realidad. Estas relaciones permiten evidenciar dos espacios diferentes, el primero es el espacio construido por lo sujetos en relación con su realidad exterior que se puede evidenciar con los discursos y las prácticas, y el otro espacio es el vínculo de esas interacciones sociales con las representaciones internas y propias que construye el sujeto sobre sí mismo.

En consecuencia, de estos aportes hechos por Gadamer, Vygotsky (1993, citado en González, 2008:227) reconoce la aparición de elementos psíquicos que se instalan en la conciencia a través del proceso del lenguaje o de la palabra, además de que el sentido de estas relaciones de la conciencia y del lenguaje se construye de forma dinámica y móvil. De esta manera, la psiquis tiene una coherencia con las formas como se expresan en el lenguaje, es decir una psiquis del sujeto se evidencia por las conexiones verbales que establece con sus otros a través de los procesamientos mentales.

El sentido de lo subjetivo surge cuando hay un otro que lo contrasta y lo interpreta, para así con este acercamiento, unir de manera anacrónica la subjetividad en el sentido social con el individual, por tal razón esta definición se concibe como el vínculo existente entre la psiquis y la cultura. De esta manera, Vygotsky (1984, citado en González, 2008:227) reconoce que toda actividad de la psiquis es un proceso primero de carácter externo que permite la comprobación de la subjetividad de un corte objetivista. Para González (2008:227), el pensamiento de Vygotsky no se reduce a la psiquis, sino que además permite un andamiaje entre las emociones y los aspectos cognitivos del sujeto.

A partir, de los anteriores argumentos desde varias corrientes filosóficas, González (2008:232) caracteriza su pensamiento sobre el sentido subjetivo. Primero, lo define como la estrecha conexión existente entre los procesos simbólicos y las emociones, en donde de

manera bidireccional se influyen mutuamente sin ordenarlos de manera causal o hegemónica de uno sobre otro. Por tal razón, cuando alguno de estos dos aspectos evoca de manera múltiples como la percepción de padre, cultura, religión, valores, etc., se consideran realidades no objetivas, pues sólo cobran sentido en la realidad subjetiva de cada sujeto. En el caso de esta investigación, lograr diferenciar los procesos simbólicos que representan emociones o viceversa, permite acceder a una comprensión de la subjetividad, pero no del todo completo, pues los pueblos originarios en su proceso de adaptación a nuevos espacios y referentes culturales pueden confundir esta inestabilidad al espacio y el territorio con referentes subjetivos. A excepción, de permitir relacionar las emociones con aspectos evidenciables como la sonrisa, el llanto, las expresiones físicas de enojo o tristeza con los procesos simbólicos que ha constituido cada uno como un referente propio y particular que es diferenciable entre los mismos sujetos de una comunidad.

La imaginación y los sueños son representaciones, que, a diferencia de los procesos anteriormente mencionados, se relacionan con la palabra y el uso del lenguaje, de tal forma que permite trascender de la realidad objetiva a una realidad subjetiva. Para ello es necesario añadir un elemento que casi no se había desarrollado desde Vygotsky (González, 2008:233), como son los procesos históricos, sociales y culturales de las actividades humanas que poseen ciertas particularidades que pueden o no ser repetibles en hechos sociales posteriores.

En este punto, es importante resaltar que esas comprensiones de la subjetividad siempre serán idóneas en un determinado momento histórico y social, por lo cual la comprensión de la subjetividad de los jóvenes Wounaan solo será válida en el contexto del periodo de tiempo 2018- 2019 en el colegio Compartir Recuerdo, con jóvenes del Cabildo

de Bellavista en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. En este orden de ideas, el aporte académico y social para el pueblo Wounaan y el ámbito escolar es permitir conocer, reconocer y deconstruir las realidades a priori a partir de una realidad subjetiva externalizada con el trabajo de esta investigación.

La subjetividad social entendida como “la forma en que se integran sentidos y configuraciones subjetivos de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc., está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales” (González, 2008:234). Esto se entiende como la capacidad de detectar las subjetividades individuales por medio de las formas en que se relacionan los sujetos en un espacio específico como puede ser la escuela, pues son los códigos, las emociones y las interpretaciones que llevan a la apropiación del discurso y las prácticas las que pueden ser fuentes importantes para la comprensión de la realidad subjetiva.

En esta investigación se puede percibir esta subjetividad social, en las formas como los referentes simbólicos y emocionales varían respecto a los jóvenes Wounaan que han vivido su mayor parte en la ciudad y su cosmovisión ha sido instaurada por el lenguaje de sus referentes culturales, a diferencia de los jóvenes que han convivido y practicado sus saberes propios en la escuela en el territorio del Chocó con sus comunidades, a diferencia de la ciudad y su interacción con mestizos que transforman las formas como se relacionan con los compañeros Wounaan en la escuela urbana. Esto se puede explicar en las variaciones de la subjetividad social que determinan y afectan la subjetividad individual de manera directa o indirecta dependiendo de los referentes simbólicos y emocionales, pero

que, al mismo tiempo en estas nuevas realidades subjetivas, sus prácticas transforman los acuerdos y las relaciones entre todos los sujetos que conforman el tejido social.

5.1.2. Identidad

La identidad, por su parte, nos hace un llamado por las ideas y elementos simbólicos agrupados que se configuran como referentes de una cierta entidad que define un “nosotros” o un “yo” frente a un “ustedes” o un “otro”. Si bien se considera como una “unidad” se comprende y aborda la porosidad o difuminación de los márgenes, aunque ello no desmarque al sujeto de una posicionalidad en el conjunto social de lo que ese individuo “es” o “no es”, ya que va más allá de un proceso puramente de autorreconocimiento o autoenunciación, sino que opera como un marcador de sujetos.

Con la finalidad de abordar las subjetividades es necesario posicionar la diferenciación de éstas con la noción de identidad. Partiendo de la propuesta teórica de Wade (2002), el concepto de identidad contiene en su interior una gran complejidad al considerarse como “la idea y la sensación de seguir siendo lo mismo a través del tiempo” (2002:255). En primer lugar, la definición de la identidad parte del contraste entre un “yo” y un “otro” variando de acuerdo con el referente de comparación. Esto implica que en el mismo sujeto coexisten diferentes escalas de identidad de manera simultánea, dentro de él pueden existir conflictos entre esas identidades y procesos de reflexión e interpretación de esos elementos identitarios, que es lo que se denominan las subjetividades.

En un segundo lugar, las identidades adquieren el significado dentro de un marco de significación social, derivado de las redes sociales y la interacción entre ellas que se desarrollan en un tiempo-espacio específico. Desde la lógica foucaultiana, dicha

construcción histórica de los discursos y de la construcción de las grillas de significación, tienen efectos en la realidad de los sujetos, mediante la determinación de los referentes simbólicos con los cuales identificarse e interpretar su existencia. De manera concreta, reconocerse como “indígena”, “pueblo originario”, “negro”, “mestizo” o como “afrodescendiente” tiene unas acepciones concretas involucradas con discursos políticos de reivindicación de las herencias históricas de los procesos de invasión colonial española, de la esclavitud o la conformación de Estado-Nación.

Estos discursos movilizan relaciones de poder desiguales, jerarquías entre sujetos, cuerpos y epistemes, razón por la cual generan tensiones a la hora de promover una identificación con ellos y que estas sean apropiadas por los sujetos en su subjetividad. Estos conflictos no implican una “falta de veracidad” de cualquiera de los ejercicios de identificación, o las versiones de ser; siguiendo a García Canclini (1989, citado en Wade, 2002:264), todas las identidades son “híbridas” no existe ninguna identidad “verdadera” o “pura”.

En tercer lugar, debido a que la identidad no es algo constante, el proceso de configurar una identidad depende de la repetición de “actos de representación” (Wade, 2002:256), de manera tal que mediante prácticas y discursos se reafirman y refuerzan las identificaciones.

Con base en esta perspectiva, Wade hace un especial llamado de atención a no pensar la identidad “como si fuera una máscara, como algo que se pone o se quita de acuerdo a la situación y a los intereses que estén en juego” (2002:256), ya que la identidad, como fenómeno simbólico social, depende de los “otros” mediante su atribución y reiteración sobre los sujetos, además, implica un “signo corpóreo”, es decir, la atribución de

significados a las características corporales como el color de la piel, los rasgos faciales o la textura del pelo; por lo tanto no es un elemento del cual se puedan apartar a voluntad individual.

Si la identidad “se establece por actos de diferenciación (...) por tanto, es inestable, depende del contexto y no tiene un sentido esencial; sus límites tienen cierta fluidez. La historia de una persona -o de un grupo- no define de una vez por todas su identidad; la identidad es capaz de cambiar y de captar nuevos horizontes” (Wade, 2002;262). Este planteamiento de Wade permite entonces cuestionar las formas en que la identidad Wounaan, de pueblo originario, va fluyendo con los sucesos históricos y trayectorias geográficas que han atravesado los jóvenes Wounaan que provienen desde su territorio ancestral hasta Ciudad Bolívar en Bogotá.

Si la pregunta no se dirige hacia la “verdad” de la identidad Wounaan, se vuelca la investigación entonces hacia el impacto práctico que adquiere la versión de la identidad Wounaan que adquieren los jóvenes que habitan el territorio de Ciudad Bolívar y estudian en la Institución Educativa Distrital Compartir Recuerdo.

5.1.3. Interculturalidad, multiculturalismo y diversidad cultural en la educación

Las preguntas sobre las culturas y las negociaciones de sus referentes simbólicos nos abocan al cuestionamiento por la interculturalidad, el multiculturalismo y la diversidad, todos estos situados en el sector de la educación y, para nuestra investigación, en la escuela.

El texto de Catherine Walsh (2007) “*Interculturalidad, colonialidad y educación*” se pregunta por el sentido y la comprensión que pueden tener estos tres conceptos en el marco de las relaciones de poder y las jerarquías de racionalización que subyacen en las formas de

conocimiento que se estructuran desde “*las geopolíticas del conocimiento*” (2007:27). La autora permite dilucidar la manera cómo estas formas de dominación se permean en campos tan sensibles en los sujetos como lo son la identidad, el ser, el saber y el saber hacer.

La escuela se convierte entonces, en un espacio ideal para la construcción de sujetos críticos de aquellos saberes impuestos de manera hegemónica, para abrir la posibilidad de pensarse de manera distinta desafiando de forma directa ese andamiaje de saberes, de acciones y de formas de ser que anulan a los sujetos diferentes; por tal razón, considera que la escuela más allá de ser una institución que fomenta la praxis, debe llevar al desarrollo de un pensamiento decolonial.

Walsh (2007) realiza una serie de cuestionamientos sobre las formas a partir de las cuáles se puede pensar una educación diferente a la preestablecida de manera colonial, o por aquellos elementos que contiene la escuela y la pedagogía tradicional, que preservan las jerarquías de poder y saber imperantes en los sujetos que no permiten realizar una deconstrucción de esos saberes que mantienen las formas de dominación.

En este sentido y sustentada desde el afrocolombiano Manuel Zapata Olivella (1989), realiza un análisis de cómo las formas de pensar, sentir y ver el mundo de cada sujeto configurado desde la escuela, está fundamentado desde la dominación racial y colonial que modifica los pensamientos y con ello las acciones de los sujetos. En otras palabras, la escuela ha sido reproductora de los sistemas de poder y saber coloniales que desdibujan el interés de pensar la escuela como liberadora y emancipadora.

La geografía resulta para Walsh (2007) el mejor ejemplo para clarificar esa educación colonial que se imparte en las aulas, en el sentido mismo de la cartografía. En una lectura

paralela con Eduardo Galeano, (citado en Lander, 2000) la autora del texto reconoce que, desde el diseño de un mapa en comparación con el norte y sur, hasta las interpretaciones económicas, políticas y de desarrollo sustentan un saber de hegemonía del norte sobre el sur, al igual que el uso de un lenguaje que minimiza la zona sur como el concepto “tercermundista” que reafirma la subordinación a las relaciones de poder exaltadas desde el Norte.

Por tal razón, la autora retoma a los pueblos indígenas americanos, denominados “Abya Yala” y sus pensamientos sobre la ubicación espacial del mapamundi, donde esta representación cartográfica se pensó de manera distinta a la establecida desde los saberes de la geografía. La misma noción del mundo, su forma y lo que este contenía ha sido una construcción histórica que ha recurrido a la referenciación cartográfica para transmitir, materializar y argumentar un orden de mundo. Como lo expresa Galeano (1998) al retomar el mapa del geógrafo Al Idrisi, se evidencia una época en la que la lectura del mundo tal como se conocía en el momento estaba compuesta por el continente euroasiático y con el norte del continente africano, y donde destaca en su posición que lo que nosotros consideramos como “sur” es ubicado en la parte superior del mapa. Como también destaca Brotton (2014), aunque el de Al Idrissi fuese uno de los mapas con mayor exhaustividad sobre lo conocido del mundo medieval, su propuesta iba en contra del canon tradicional de la cartografía en la época y chocaba con el orden hegemónico que se deseaba imponer, ya que la materialización del mapa proyectaba o correspondía una carga moral específica.

Ilustración 1. Mapa de Al-Idrisi



Fuente: Brotton (2014, p. 64).

De acuerdo con Brotton (2014), la raíz etimológica de “orientación” corresponde a la tradición de ubicarse a partir del surgimiento del sol desde el oriente, la dirección “del sol naciente”. Esta observación no solamente correspondía a un ejercicio práctico de ubicación, sino además contenía unas implicaciones simbólicas y sagradas, de manera tal que el oriente representaba “la renovación y la vida”. El sur se acercaba a esta connotación, en contraposición al occidente y al norte, y en consecuencia se organizó la cartografía (2015, p. 64).

Esto significa, cuestionar las construcciones sociales, históricas y políticas de la posicionalidad geográfica, las proporciones y tamaños con los que se presentan, así como la relación entre estas determinaciones y los argumentos según los cuales, en el espacio no existe objetivamente el “arriba” ni el “abajo”.

Un análisis de este elemento geoespacial se considera en el hecho mismo de reconocer como las relaciones de mercado que sustentan las relaciones de poder y dominación, no solo están de manera directa en la apropiación de cuerpo físico, sino en la

cosmovisión neoliberal que se sustentan en formas de conocimiento válido como los mapas y su comprensión de la realidad.

La conceptualización de un “orden de conocimiento” para Walsh (2007) resulta de vital importancia para situar a la escuela en el centro del debate y abrir la posibilidad a otras formas de educación y por ende de aquellos saberes que son instruidos hacia los sujetos. La propuesta de emancipación se genera en el momento en que se deje de lado los planes de estudio y las mallas curriculares para pensar a la escuela como fundamental en la contribución de la sumisión y subordinación de saberes alternativos y propios respecto a los hegemónicos, esto significa citando a Walsh: “la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (2007:28).

Desde esta mirada se puede percibir como la generación de conocimientos válidos y legítimos han estado en respuesta directa con las necesidades del mercado o las formas como el capitalismo ha definido al ser humano en cuanto a su color, raza, origen y cultura. Walsh (2007:28) cita el caso de América Latina, donde este conocimiento hegemónico ha estado en relación directa con el eurocentrismo, lo cual significa, concebir este conocimiento como el único válido y reconocido como científico, además de que se debe seguir reproduciendo sin ninguna mirada crítica en las instituciones educativas como universidades, colegios y escuelas.

La problemática se relaciona con la necesidad de valorar el conocimiento local para responder a necesidades del contexto, tal y como lo han venido haciendo la educación norteamericana y europea. Mientras que los continentes subordinados han sido

configurados desde un conocimiento externo y ajeno que deja de lado su contexto y su realidad constituida por sujetos diversos, pluriétnicos y multiculturales. De esta manera Walsh (2007), sustenta la idea sobre cómo la raza y la etnia han sido elementos fundamentales desde la Colonia para la distribución de rangos, roles y formas de concebirse a sí mismos, en función directa con los privilegios de los blancos.

El elemento más claro de esta exaltación de los regímenes de verdad y poder que sustentan a los blancos por encima de los mestizos, indios y negros se relaciona con el dominio no solo del conocimiento y saber imperante, sino también de las formas válidas y legítimas de la subjetividad y la cultura. Walsh citando a Kelley desde el texto de Césaire (2000) reconoce que estas formas de dominación se instalan en esferas que superan la captación de cuerpo de manera física, denominada “colonialidad de saberes”, donde se ignora o se niegan los saberes diferentes a los constituidos por los blancos o por los saberes eurocéntricos. La producción de saberes y de quienes son legítimos para esta producción solo puede estar validada por esta rejilla de autoridades y poderes que la hegemonía denomina un saber.

Por tal razón, las formas como se han pensado a sí mismos las minorías son concebidas por la institucionalidad y el orden hegemónico como saberes minimizados o sin valor para la sociedad mayoritaria, dejándolos de lado dentro de los saberes institucionales. La negación es el eje de dominación, en el momento en que los pueblos originarios se perciben dentro de un sentido ontológico como *no-existentes*, suprimiendo de esta manera la concepción de las minorías como seres humanos. Los sujetos que se han producido dentro de otras maneras de producir conocimiento son invisibilizados, por lo cual se deshumanizan los sujetos y se cosifican.

La diversidad cultural, pensada desde la postura de Grimson (2015) parte de identificar la diferencia entre las personas como una característica propia de la humanidad misma, sin embargo, ello no implica, por un lado, que sea considerada como un dato inmutable con bordes nítidos y definidos entre unos y otros, cuyo efecto es crear entidades únicas, cristalizadas e impermeables ante “lo otro”. Por otro lado, la diferencia es un signo al que se le atribuye un significado específico, “lo diferente es considerado (implícita o explícitamente) como inferior, lejos de entenderlo como un desafío al conocimiento y la comprensión” (Grimson, 2015:56), de ahí deriva entonces que, se presenta la diferencia como problema que debe ser combatido mediante la homogeneización o imposición de un único orden sobre la totalidad. Sin embargo, dentro del planteamiento de Grimson se resalta la posibilidad de ser pensado como desafío, y es allí donde se destaca la posibilidad de utilizar dicho signo para “subordinar y dominar a grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos” (2015:77).

Al posicionarnos en una lógica de concebir la diferencia cultural como natural del ser humano en la medida de ser un hecho, y a la vez, hay que destacar el proceso social de construcción de significado a dicha diferencia, nos permite entonces ir más allá de un fundamentalismo cultural o el racismo en los cuales se justifican la segregación y la violencia como mecanismos para la preservación de la “pureza” o civilizar, a partir de dichas concepciones de la cultura.

Como señala Grimson, "desesencializar la diversidad, es una apuesta a la imaginación social, a la capacidad de crear otras clasificaciones que permitan articular las reafirmaciones y las exploraciones de la diferencia con las ilusiones de la igualdad" (2011, p.87), esta apuesta llama a la exploración de la construcción de las subjetividades como ese

proceso de hibridación, de tránsitos fluidos entre los referentes identitarios culturales; esto con el fin no de afirmar “La” identidad Wounaan, sino comprender las subjetividades de los ocho jóvenes Wounaan del Colegio Compartir Recuerdo.

En consecuencia, es central para esta comprensión, profundizar en los conceptos de multiculturalismo y de interculturalidad y con ello abordar varios elementos de nuestra investigación como son aquellos relacionados con los pueblos originarios en la escuela y su interacción con otros grupos culturales y étnicos.

A manera de apertura, es necesario iniciar resaltando las diferencias existentes entre la interculturalidad y el multiculturalismo, con el propósito de superar el sentido común de que son conceptos intercambiables. Para ello, se tomó como referencia a Gunther Dietz y algunos de sus principales aportes en el tema antropológico y pedagógico de la interculturalidad.

Dietz en su texto *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica* (2012), elabora un mapeo histórico sobre los distintos debates que se han realizado a lo largo del siglo XX en cuanto a la forma como se ha comprendido en la academia y la institucionalidad el concepto de multiculturalismo y cuales han sido sus principales aportes y debilidades en el campo antropológico y su aplicación en procesos dentro de la escuela.

Para Dietz (2012:19), el multiculturalismo se posiciona como el primer elemento para tener en cuenta, en una lectura en paralelo con Bourdieu y la reflexividad (Bourdieu, 1991, citado en Dietz, 2012:19). Los actores sociales poseen la capacidad de reflexividad de su realidad y la forma como construyen e interiorizan los conceptos. Para lo cual, es necesario también reflexionar sobre las corrientes filosóficas, teóricas y metodológicas que sustentan

la forma de concebir el concepto del multiculturalismo como el posestructuralismo. Esta reflexividad contiene también posicionamientos académicos que permiten diversificar las aristas de la comprensión de los conceptos, como lo son la programática del movimiento, entendido como su capacidad de abarcar intereses políticos y, por otro lado, los respectivos análisis académicos que superan las relaciones de poder preestablecidas y buscan su comprensión de manera holística.

Por tal razón, el primer intento de Dietz fue dibujar un panorama del multiculturalismo dentro de la categoría de *movimiento social* (Dietz, 2012:20), pues contiene en sí mismo un elemento fundamental que permite su comprensión, la capacidad de movilización sobre sus propias características identitarias con el objetivo de crear un impacto sobre las relaciones establecidas dentro de la sociedad. Asimismo, vale aclarar que la forma como se ha comprendido los movimientos sociales ha variado en la historia en relación con dos hitos importantes: la revolución industrial dentro de su polarización en clases sociales y económicas y el impacto de mayo del 68 con la politización social hacia la cultura y la diversidad.

Lo anterior, llevó a Dietz (2012) a cuestionar de qué manera los procesos sociales y culturales dentro de los ejemplos históricos como el movimiento afroamericano en Estados Unidos, también contiene en sí mismo divisiones de orden teórico y práctico. Es decir, mientras unos líderes con ideas que agrupaban unos ideales sociales en común se desdibujaron de la realidad por no contener las problemáticas reales y materiales que vivían las poblaciones a las que se representaban, llevando a la polarización entre discursos de unas clases sociales sobre otras, desapareciendo la opción real de la representación cultural social.

Dietz explica esta tendencia desde los autores Schubert, Tetzlaff y Vennewald, los cuales explican como dentro de los movimientos sociales hay dos clases de grupos los “estratégicos” y los “contra estratégicos” (2012:26). La diferenciación de estos dos bandos son que el primero se refiere a aquellos sectores que han monopolizados los recursos y el poder y son potencialmente conflictivos si se llega a alterar el orden interno de cada grupo. Mientras que los “contra estratégicos” se refieren a aquellos grupos que impiden esa monopolización por medio de nuevas formas de identidad como son las características culturales y/o étnicas.

La política de la identidad surge entonces, como la única manera de pretender abarcar los múltiples grupos sociales emergentes, pero que se queda en la simple aceptación, al mantener las características segregacionistas y divisorias dentro de cada agrupación. De esta manera, siguiendo a Grimson, el multiculturalismo se ubicó como “un llamado a celebrar ingenuamente las diferencias entre los seres humanos sin percibir que muchas veces están fundadas en desigualdades” (2011:50),

El posestructuralismo permite reconocer las variaciones de las estructuras sociales e históricas, y por tal razón su esencia se focaliza en el centro de las nuevas representaciones sociales: la identidad y el poder. Las identidades se han convertido en el eje que articula las relaciones de poder y permite la aparición de grupos identitarios en oposición a los sociales, pues no se basan en la simple asimilación de la diferencia que frecuentemente recurren los bandos clasistas del marxismo y de los nacionalismos burgueses, sino en las diferencias que apropian de manera transversal varios estilos de vida en la sociedad del consumo (Dietz, 2012).

Los sujetos que conforman cada uno de las agrupaciones identitarias y culturales terminan por responder a nuevos interrogantes históricos como es la potencialidad del sujeto y su posicionamiento determinado, para lo cual se desestatiza la subjetividad, para convertirla en un proceso de interiorización de discursos identitarios que impulsan a los sujetos a prácticas que pueden o no agruparlos en grupos sociales.

Dietz (2012), en una lectura con Álvarez y Escobar, (Álvarez y Escobar, 1992, citado en Dietz, 2012:29) reconoce que estas múltiples relaciones de poder y saber en sintonía con la identidad, permiten realizar unos aportes donde el origen particular, interno y/o local de donde emergen esas identidades, se externalizan a espacios globales, para lo cual deja de contemplarse la definición esencialista de movimientos y grupos sociales para convertirlo en comunidades.

Desde el aporte de Foucault (1992, citado en Dietz, 2012:34) junto al posestructuralismo se basa en las relaciones de desigualdad y hegemonía en las cuales se construyen sus principios. Su oposición no es la idea clásica del Estado, pues como son tan diversas y cambiantes las conformaciones identitarias que sus grupos opositores son polifacéticos y divergentes, de tal manera, que deconstruyen la idea del nosotros contra el Estado, para relativizar un nosotros frente a unos otros.

De allí se destaca el llamado de Fraser (1998, citada en Grimson, 2011:80) por la necesidad de anclar las luchas por el reconocimiento cultural con las luchas por una mayor distribución económica y social, resaltando las relaciones de poder y saber construidas en torno a las diferencias culturales.

Esta visión de la multiculturalidad permite realizar un acercamiento al posestructuralismo en la medida que permite superar el mundo binario creado entre la

filosofía clásica y las concepciones modernas, para abrir el debate a la multiplicidad de discursos que permiten superar las estructuras totalizadoras (Dietz, 2012:36).

Sin embargo, aunque surgen y emergen nuevos discursos producto de las identidades, resulta necesario que estas nuevas formaciones se establezcan y se definan para poder tener un llamado local o global de sus intereses entre los distintos sujetos y formar así un movimiento social. Dietz (2012) llama a este proceso un momento de estabilización y construcción de cada una de las identidades no solo colectivas, sino también individuales de cada uno de los sujetos que lo conforman, pues es un proceso de subjetividad social e individual.

La lógica de los movimiento y organizaciones sociales terminan sustentándose en factores económicos o utilitaristas, que pierden todo el sentido comunitario y solidario que se venía reflexionando a mediados del siglo XX, por lo cual se detecta que el acceso a los recursos materiales o inmateriales se ven reforzados por las ideas de un líder que organiza y moviliza a sus seguidores coordinados por un discurso (Sleeter, 1996, citado en Dietz, 2012:23). En gran medida, este giro racional de la estrategia de apropiación de recursos económicos y la aparición de nuevas clases emergentes por los cambios históricos de objetivos y de recursos llevan a la alianza de grupos sociales con otros, que “confluyen en una “monopolización de posiciones sociales mediante el control de recursos estratégicos” (Evers y Schiel, 1988, citado en Dietz, 2012:25).

Estos nuevos grupos emergentes relacionados con las estrategias en obtención de recursos se llaman grupos estratégicos y en oposición a esta forma de comprender el multiculturalismo han surgido grupos contra estratégicos basados en la desaparición de la monopolización de recursos en nombre de grupos y/o movimiento sociales, étnicos o

culturales. Esta orientación excluye la posibilidad de pensar el surgimiento de nuevas identidades que superan las nociones políticas, y se constituyan en resistencia al mismo movimiento social.

El posestructuralismo en diálogo con el multiculturalismo permite añadir a este entramado de fuerzas emergentes la introducción de conceptos como el poder y la identidad, pero no reducido a los esencialismos de características sociales comunes que representan a los individuos, sino también de cómo estos individuos se configuran con nuevos saberes, discursos y prácticas, que terminan por comprenderse como prácticas culturales.

Este enfoque permite ver al poder más allá del ejercicio del Estado, para sustentarse sobre las relaciones desiguales que se configuran dentro de cada movimiento social, superando la idea del poder tradicional, fija y estática para recrear un nuevo entramado de relaciones de poder y de prácticas de resistencia.

5.1.4. Territorio

Di Meo (2005) resulta pertinente en nuestra necesidad de definir el territorio para un análisis de las formas como este interpela las identidades y, por ende, al concepto tan diverso llamado subjetividad. Di Meo (2005), plantea la superación de la concepción tradicional y cartesiana de comprender el espacio territorial, transitando hacia una comprensión móvil y cambiante del territorio, a partir de las percepciones, imaginarios y prácticas que son desarrolladas por los seres humanos.

De acuerdo con esta perspectiva, el espacio geográfico es transformado por las prácticas culturales, que a la vez son impulsadas por los esquemas económicos y políticos

de un determinado grupo social, y en sentido complementario, el espacio geográfico también limita y articula las prácticas que se le insertan.

Un elemento que resulta pertinente de las ideas de Di Meo (2005), aludiendo al pensamiento de Kant, reconoce el espacio como un lugar abstracto de la conciencia humana, que en su forma de reflexión recorre al individuo, y así mismo al sujeto. De esta manera, surge y se concibe al espacio como subjetivo y propio de la subjetividad, para lo cual, su relación con el espacio es propio de una externalización de la conciencia que da un sentido sobre este.

Desde esta visión, los pueblos originarios y su concepción del territorio visto como un espacio físico se transforma para concebirse como un proceso de reflexividad de la conciencia que realizan los sujetos en ese intento de dar sentido y orientar sus prácticas culturales. Y este “espacio tranquilo” denominado por Di Meo (2005), se va configurando con las prácticas cotidianas basadas en las representaciones y necesidades de cada grupo social.

En el caso concreto de los pueblos originarios, se puede llegar a pensar que su territorio es consolidado en torno a la organización de sus grupos sociales como lo son los Cabildos, dejando en un segundo plano el espacio físico-geográfico de estas prácticas, pues son ellos mismos los que en esta interacción van pensándose en un territorio; ello no implica dejar de lado en su totalidad el espacio físico, sino entender las continuidades que éste tiene más allá de él, pensado a través de las trayectorias de movilidad humana.

Sobre este asunto Zambrano (2012) llamará la atención al resaltar que la diversidad étnica y racial, en Colombia, se ha construido haciendo referencia unos rasgos culturales fijos y a un territorio físico, alejado, selvático e incluso, en muchas medidas, “salvaje”, a lo

cual se le adicionan su carácter de ancestralidad, cosmovisión, medicina tradicional, relaciones de parentesco y sistema normativo propio.

El territorio se considera como el espacio apropiado, interiorizado, transformado y configurado constantemente por los grupos sociales, que tiene límites físicos y que surge como una necesidad propia de y para la sobrevivencia de estos grupos sociales, que en nuestra investigación son los pueblos originarios Wounaan. Sin embargo, si se considera que en el proceso de comprensión del territorio hay una conciencia reflexiva, ¿de qué manera se constituyen esas ideas y representaciones del territorio? La respuesta que propone Di Meo (2005) es pensar en términos de territorialidad, pues es un proceso de reflexividad que surge de manera *a priori* a los sujetos.

Territorio y territorialidad son elementos que configuran las prácticas y representaciones culturales, pero al mismo tiempo no puede entenderse la territorialidad sin la aparición misma de este sujeto que se piensa a sí mismo y se transforma en relación con su espacio exterior. Con estas consideraciones se desprende que la territorialidad, primero, está determinada por la experiencia que tiene cada sujeto con el territorio. Segundo, las relaciones recíprocas y dialécticas entre las experiencias del sujeto y su contexto social, y finalmente las determinaciones objetivizantes que se crean para el orden y comprensión del territorio por parte de las instituciones, de las cuales se están reinventando en sus diferentes cambios políticos.

Di Meo (2005), también plantea que, a la hora de analizar y percibir estas territorialidades, se debe primero pensar el territorio en diferentes escalas, comprendiendo las formas en que se construye, configura y la identificación de las articulaciones entre los diferentes actores que los habitan, a través de sus representaciones y prácticas culturales.

El territorio va cambiando constantemente en relación con las prácticas y representaciones culturales que ocurren en el espacio físico, y a la vez estas prácticas son producto de la interacción misma con este territorio. Un elemento importante en esta interacción es un tercer actor social, que es mediado por la colectividad, es decir, el individuo interactúa con el territorio, pero sus acciones son establecidas por acuerdos mediados por el grupo social.

De esta manera, surgen los dos lugares: el interno propio del individuo y el externo en relación con lo social, para configurar y expresar el concepto de la territorialidad, que es la contención misma de estos dos elementos en interacción con el territorio. Sin embargo, aunque se vea esta dialéctica de manera estática y armónica, pueden surgir fricciones entre el territorio como un lugar de funciones preestablecidas de manera externa y objetiva, con las formas subjetivas propias del individuo que se piensa a sí mismo y le da diversos sentidos al territorio y a su experiencia de habitar.

A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta la perspectiva marxista que Di Meo (2005) apropia, este autor sustenta al territorio desde tres lugares: la infraestructura, donde surgen las relaciones humanas en relación con la producción y la transformación de este para el sustento económico. Luego, aparece la superestructura, donde se representa el campo simbólico denotado en la política, la filosofía y las ideologías. Y finalmente, la meta-estructura que se entiende como la interacción establecida directamente entre el individuo y el espacio, superando las dos nociones anteriores.

De esta forma, “el lugar de la diferencia” se localiza en una territorialidad específica, es decir, una infraestructura que, de acuerdo con Salcedo (2012), corresponde a una clara herencia de siglos de colonialismo con un sistema de castas rígido y políticas de

“blanqueamiento” con su expresión eufemística “mestizaje”, que ha implicado una forma de ordenamiento territorial que expresa el desdén de las élites por la indigenidad, la negritud y los grupos poblacionales pobres. Es allí donde se analizan las relaciones simbólicas y de representaciones que ello ha implicado.

El texto de Guilbe (2012) y la geografía urbana nos permite abrir una aproximación teórica sobre el concepto de lo “urbano” y su relación directa con la aglomeración de personas y actividades productivas, económicas, sociales y culturales en una proporción de territorio pequeña, en comparación con la cantidad de personas que se establece allí. Además, de ello al realizar un recorrido histórico sobre el origen de la aparición de las ciudades permiten llegar a una comprensión contemporánea de lo urbano.

El surgimiento de las ciudades comenzó como centros del ejercicio político y religioso, en unas épocas determinadas, para lo cual resulta importante observar la forma como la ubicación de cada ciudad respondía a un sentido productivo, es decir, siempre hay una fuerte relación con el agua y los recursos naturales para satisfacer sus necesidades básicas como el alimento, pero además de ello, también existe la fuerte relación con el intercambio y el comercio económicamente rentable. Por lo anterior, la principal causa histórica de la aparición y el crecimiento de las ciudades está denotado por el campo económico, que comenzó con un gran auge en el siglo XIX y cambió de manera tajante el paisaje natural.

Entonces, la geografía urbana resulta como una disciplina que estudia las anteriores variables, cambios e interacciones que surgen entre la relación del ser humano como su entorno natural, teniendo como base la urbanización del espacio geográfico.

Una de sus principales definiciones de la geografía urbana es determinar hasta qué punto se considera un espacio habitado por seres humanos como un lugar de análisis de lo urbano. Para ello, han existido múltiples definiciones y explicaciones a lo largo de la historia y desde diferentes visiones epistemológicas, pero uno de los aspectos en común que residen en cada una de ellas, es la de considerarlo como un proceso que transforma la vida de los seres humanos y el paisaje.

Este elemento permite cuestionar esa relación entre los jóvenes Wounaan con su entorno urbano de Bogotá, cómo han interpretado y apropiado el territorio de Ciudad Bolívar y cómo este contexto de ciudad ha venido construyendo su subjetividad.

Según Guilbe (2012), la definición de lo *urbano* se plantea como antítesis de lo *rural*, en cuanto prescinden de la producción agrícola y existe una aglomeración o concentración de gran cantidad de personas en el territorio. Además, de que exista el concepto de urbano, también surge su relación con el proceso de cambio de lo rural a lo urbano definido como urbanización. Guilbe (2012:110) citando cifras de la Organización de las naciones ONU con datos del 2007 compara cómo en dicho año el porcentaje de personas en la ciudad era de cincuenta por ciento de la población mundial, y la proyección para el 2030 será de sesenta por ciento, presentando un incremento a futuro.

Estos cambios en las dinámicas de urbanización se relacionan con tres fenómenos, de los cuales sólo uno se vincula con esta investigación en cuanto a la comunidad Wounaan, y es la migración del campo a la ciudad, que como se ha dicho con anterioridad se sustenta en la violencia en el Chocó, el conflicto armado y su carencia de institucionalidad pública.

La definición de lo urbano varía según cada espacio territorial, ya que en algunos casos depende de la densidad poblacional, la población absoluta o parámetros establecidos

por cada lugar, como lo puede ser el Plan de Ordenamiento territorial (POT), determinado en Colombia. Por tal razón, más allá de definir la urbanización dentro de un aspecto cuantitativo, las prácticas que se construyen y se establecen en cada espacio son las que generan mayores impactos en la proyección y la construcción de sentidos de sus ciudadanos a diferencia de las personas en la ruralidad.

El análisis cualitativo de la ciudad cobra una mayor importancia en la medida que permite indicar la forma cómo se están relacionando las personas con otras personas, instituciones u organizaciones que definen al mismo tiempo estilos de vida. En la ciudad las relaciones son formales y estas reglas de formalidad se establecen en contratos sociales determinados por ciertas instituciones.

En el caso de los Wounaan que provienen de un contexto rural, las interacciones en la ciudad se generan en su mayoría entre los mismos miembros de la comunidad, sin embargo, no tan cercanas como se desarrollaban en el territorio chocoano. En Bogotá, están interactuando con personas mestizas, su amplitud de desplazamiento por el espacio es bastante reducido, muchos de ellos no han salido del barrio, menos de la localidad y la ciudad contiene una extensión geográfica inmensa, a comparación de las comunidades en que vivían anteriormente. En la ciudad, la lengua también ha planteado un elemento que restringe la interacción con otras personas. El español hace parte de la lengua para ser implementada en la esfera pública, de la escuela o del trabajo, pero entre las personas Wounaan el Woun Meu es la regla de comunicación.

“Estas diferencias constituyen las bases orgánicas de los ordenamientos espaciales que socialmente se manifiestan en la subcultura pop (popular) que permea en las áreas urbanas y la subcultura folk (folclórica) característica de las áreas rurales.” (Guilbe,

2012:101). Desde la lógica colonialista, las áreas urbanas serían entendidas como las “avanzadas” y “modernas” en comunicaciones, transporte, tecnología y el espacio rural sería pensado como el “tradicional” y “atrasado”, basado en la ancestralidad y prácticas culturales milenarias.

Dicha perspectiva plantea una realidad dicotómica de pares opuestos rural/urbano, atraso/desarrollo, impidiendo ver las complejidades que implica habitar dichos contextos y significaciones.

En cuanto al grado urbanización entendido como la relación cuantitativa entre la cantidad de personas que habitan el espacio urbano en comparación con la rural, y el nivel de urbanismo, que es la relación cualitativa del nivel de adaptación a las prácticas de la ciudad y los estilos de vida. Guilbe (2012), define que este último indicador determina la forma como surgen y se explican en sí mismo las subculturas, en la medida que son las adaptaciones que surgen por parte de los migrantes a la ciudad.

En la ciudad de Bogotá y específicamente en la localidad de Ciudad Bolívar se presenta un alto índice de grado de urbanización, ante el crecimiento demográfico y de asentamientos para su vivienda, además presentan acceso a servicios públicos, transporte, educación y salud, aunque no es de calidad ni mantiene una cobertura constante sobre toda la población, sin embargo, dentro de los indicadores se mide el acceso más no la calidad. Mientras que, en cuanto al nivel de urbanismo, porque al ver los estilos de vida de la forma como se han adaptado los inmigrantes en la localidad, pues aún se presentan ciertos elementos rurales como la crianza de animales y cultivos comunitarios.

Para Guilbe “Cada ciudad tiene su propia organización espacial interna. Esta refleja la relación física que existe entre las actividades económicas, las edificaciones y los

espacios.” (2012: 105). Lo anterior permite reconocer porque la forma como se han establecido los Wounaan en Ciudad Bolívar varía en relación con otros lugares como lo pueden ser municipios como La Mesa, Cundinamarca o Ciudades más pequeñas como Cali.

Por tal razón, la organización responde a unos procesos históricos y sociales que van configurando las relaciones que se establecen en ciertos lugares de la ciudad. El modelo que mejor se asemeja a la descripción de la ciudad de Bogotá es el modelo plurinuclear, esto en consecuencia de la fuerte expansión presentada desde el 1960 hasta el día de hoy haciendo que ya no exista un solo centro, sino que cada espacio debido al poblamiento masivo creen sus propios lugares industriales, comerciales y de servicios. “El modelo plurinuclear resalta la expansión diseminada horizontalmente alrededor de las ciudades, el aforamiento de los suburbios y el impacto de las redes viales en las grandes áreas urbanas” (Guilbe, 2012: 111)

Al no poseer un solo centro geográfico hace visible la aparición de procesos descentralizados y el surgimiento de espacios periféricos, y por ende el deterioro ambiental de varios paisajes, esto por consecuencia de la urbanización desordenada e informal que se ha construido al margen de la ciudad.

Este tipo de organización en nuevos centros comerciales periféricos se conocen como suburbanización, y el Lucero Bajo en Ciudad Bolívar representa estas dinámicas comerciales y en cuanto al acceso a servicios de diferentes índoles se encuentran en el barrio Candelaria la nueva, que hasta hace unos pocos años construyó una universidad pública. Haciendo que el sector donde se ubican los Wounaan en el lucero alto, vista hermosa y la Arabia, no necesariamente tengan que movilizarse al centro histórico de la capital, sino que encuentran instituciones cercanas para su servicio. Esto explica porque sus

desplazamientos son cortos o casi inexistentes y por tal razón su gran desconocimiento a la ciudad de Bogotá.

6. Comprensión e interpretación de las subjetividades: aproximación metodológica, método y metodología

Las investigaciones de carácter social han tenido grandes debates sobre la forma para hacer ciencia y qué tipo de conocimiento se obtiene como resultado. Para ello, fundamentan su saber desde el posicionamiento del investigador y el paradigma que estructura su investigación, es decir crean una ruta de análisis y de obtención de datos provistos de la realidad con un cierto énfasis en algunas características que pueden estar denotados en la predicción, la verificación, la comprensión o la creación de un conocimiento emancipatorio. En otras palabras, se investiga teniendo en cuenta una lectura particular - entre el positivismo, la hermenéutica o la crítica-, que en el caso de nuestra investigación se sustenta sobre el paradigma hermenéutico.

6.1. Comprendiendo las subjetividades desde la hermenéutica

El paradigma hermenéutico se considera como el intento analítico de interpretar profundamente el objeto de estudio, de tal manera que pueda llegar a procesos de comprensión de la realidad. Los significados y sentidos que los sujetos adquieren de la realidad están ocultos al interior de los seres humanos, por lo cual se complejiza el análisis, pues nosotras mismas como investigadoras somos parte de la investigación, en la medida que también tenemos una subjetividad historizada.

Desde las ciencias sociales surgió la necesidad de adentrarse a los significados de las acciones de los seres humanos, apartados de la necesidad de controlar y encontrar la verdad

como si fuese una entidad única, como si los hechos sociales respondiesen a leyes universales. Desde la sociología, Giddens (1956, citado en Packer, 2013), promovió la metodología hermenéuticamente informada, de una ciencia social interpretativa, proponiendo así nueve temas centrales para su desarrollo.

El primero de ellos señala que la sociología se aproxima a objetos construidos o producidos por los hechos activos de los seres humanos y no por objetos preexistentes o predados. Como segundo tema resalta la capacidad de agencia de los miembros de la sociedad en los procesos de producción y reproducción de la sociedad misma, es decir, reconoce el “desempeño hábil” de dichos sujetos que no están del todo sujetos por la estructura.

A la vez en que se reconoce esta capacidad de agencia, el tercer tema hace referencia a los límites que tiene el reino de la acción humana, producto de ser sujetos situados históricamente y que dichas condiciones del contexto no pertenecen en su totalidad a la acción o voluntad de los sujetos. Este elemento conduce al cuarto tema en el cual se hace un llamado a cómo se entienden las estructuras. Por un lado, la estructura se puede pensar como una cárcel o como el libro del destino del cual no hay escapatoria, sin embargo, la propuesta de Giddens es pensar la estructura como una facilitación para la acción humana (Ibidem: 158).

El quinto tema hace referencia a la comprensión de los procesos de estructuración como interrelación de significados, normas y poder, dentro de las cuales el observador sociológico no está por fuera de dicho entramado. A partir de allí, el sexto elemento resalta que la vida social no es un “fenómeno” disponible para el observador sociológico como un “tema de investigación”. Como producto de que el sociólogo esté inmerso en la misma

realidad que está observando, esa inmersión suya y consciente en una forma de vida será el medio necesario y único a partir de lo cual será capaz de generar caracterizaciones sobre la misma. De esta manera, el proceso de construcción conceptual será producto de un ejercicio de doble hermenéutica.

Para resumir, Giddens, agrupó en dos tareas principales el análisis sociológico de la siguiente manera:

(1) La explicación y la mediación hermenéutica de formas divergentes de la vida dentro de los metalenguajes descriptivos de las ciencias sociales; y (2) la explicación de la producción y reproducción de la sociedad como resultado logrado por las acciones humanas (Giddens, 1976:160-162, citado en Packer, 2013:158).

Esta demanda de parte de la sociología propende de esta manera por una mirada de la complejidad social que requiere la interpretación de los hechos sociales para su comprensión holística, histórica y contextualizada. El trabajo del sujeto investigador entonces debe adentrarse y aproximarse a las personas y comunidades para lograr la comprensión del hecho social investigado.

Desde el ámbito antropológico, Geertz (1973, citado en Packer, 2013:160), propuso una “antropología interpretativa” que consiste en el análisis y comprensión de la cultura, esto es, tanto lo sólido como las piedras, como lo insustancial como los sueños, porque lo importante es “lo que dicen”; su acción concreta en el mundo.

En el marco de esta perspectiva, el trabajo del antropólogo o del investigador social no es solamente la descripción de los hechos sino de comprender e interpretar sus significados en el marco social, histórico y contextual en el que acontecen.

La subjetividad, desde la postura de Geertz (1973, citado en Packer, 2013) es un fenómeno social observable ya que es producto de las acciones e interacciones que se enmarcan en una cultura; tanto así que la forma de aproximarse a las subjetividades de manera analítica requiere una aproximación hermenéutica.

Según, Mardones (1991:30) en lectura desde Droysen (1858) “el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles, y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta o hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo”. De esta manera, las aproximaciones teóricas se realizan sobre dichas manifestaciones y a partir de allí comprender sus construcciones históricas, relaciones de poder y tensiones que lo producen.

La comprensión vista desde este enfoque permite abrir la investigación social a un campo de observación, de análisis y de búsqueda rigurosa por captar la realidad como un variado conjunto de indicadores o de indicios que pueden permitir acceder a esa interioridad que poseen los sujetos. Los investigadores sociales deben tener como base la empatía y la creación de experiencias conjuntas con los sujetos investigados, de una manera concreta, real y significativa con el objetivo de generar sentidos que permitan develar y exteriorizar las interpretaciones personales de los sujetos. Sin embargo, aunque la hermenéutica se ha convertido en una forma metodológica de hacer investigación sobre la comprensión, esta acción analítica varía desde el enfoque de distintos autores.

En el caso de nuestra investigación, Schutz fue un referente inicial acerca de cómo acceder a la comprensión desde la investigación social. Para este autor, “la interpretación del sentido común en la realidad social requiere del análisis de todo el sistema de proyectos y motivos, de significaciones y construcciones” (1971:60). Lo anterior, hace referencia a lograr la construcción de la investigación social sobre la interpretación de la acción o fenómenos desde el sentido común o interpretación del mismo sujeto. Uno de los grandes aportes de este pensador fue lograr posicionar al sujeto como un ser social que ha sido construido a partir de una historia de vida y experiencias particulares que no pueden ser replicables, sino por el contrario permiten develar realidades que están fuera del proceso positivista de la verificación y la predicción.

Además, Schutz (1971:61) reconoce el uso de un método para acceder a este paradigma investigativo basado en la comprensión de los fenómenos sociales, en donde el esfuerzo analítico se centre en la construcción de sucesos y acontecimientos únicos, por la complejidad de lograr la captación de la esencia interpretativa vista desde la interioridad de los sujetos. En otras palabras, lo primero que se debe hacer en la investigación es permitir, dejar actuar a los sujetos en distintos espacios construidos, no- construidos, adaptados, innatos, entre otros, que permitan acceder a lo que Schutz denomina “sucesos tipificados”, un concepto que en nuestra investigación se denominó categorías de análisis, las cuales al igual que los sucesos tipificados surgen de la misma interacción con el espacio y el sujeto a analizar.

En nuestra investigación sobre las subjetividades de los jóvenes Wounaan se focalizó en la creación de espacios y situaciones que fueran tanto cercanos, como en lugares familiares y reconocibles para ellos como desconocidos, como lo es la escuela urbana de

Ciudad Bolívar. De esta manera, se motivaron conversaciones por parte de los jóvenes Wounaan en cuanto a los sentidos y conocimientos que cada uno tiene basado en su comprensión del mundo.

Schutz (1971) ofrece unos postulados para la construcción de métodos que permitieron ser guías epistemológicas, para la creación de modelos tanto analíticos como metodológicos de cómo acceder a la población investigada. Sin embargo, en nuestra investigación solo fueron utilizados como referentes para la construcción de los instrumentos de investigación como del enfoque que se debía tener a la hora de interactuar y aplicarlos con los jóvenes Wounaan.

En este orden de ideas, el modelo objetivo propuesto por Schutz (1971:67) para obtener los sentidos subjetivos en la investigación social se basan en tres postulados. El primero, se refiere a la *coherencia lógica*, es decir las construcciones típicas por parte de los investigadores deben contener una claridad y nitidez obtenida por una rigurosa revisión conceptual que sea compatible con la realidad social. De esta manera, se puede permitir transformar las formas del pensamiento científico a partir de aquellos saberes emergentes o que se hayan incrustados en los regímenes de saber y poder que configuran las subjetividades de los jóvenes Wounaan.

Las nuevos saberes o perspectivas teóricas que se obtienen de la investigación son válidas en el momento mismo que se sustenta y argumenta en un proceso de deconstrucción o construcción de nuevos saberes. Por ejemplo, en el caso propio de esta investigación sobre la comprensión de que significa el ser indígena, joven, estudiante, mujer o entre otros que se tuvieron en cuenta en el análisis debe estar en confrontación constante con el marco conceptual previo.

El segundo postulado corresponde a la *interpretación subjetiva*, la cual se refiere a las acciones o prácticas humanas como indicadores de sentidos. Para acceder a estas formas de conocimiento es importante que los científicos sociales deban tener conocimientos previos en el campo histórico social para permitir explicar estas actividades, pero siempre buscando posicionarse desde la comprensión del actor social, que en esta investigación es el sujeto. Para ello, fue necesario en nuestra investigación la coparticipación de apoyos culturales que permitieran contextualizar y dar sentidos a las prácticas y acciones emergentes desde los jóvenes Wounaan y las conversaciones mismas con estos últimos; sin embargo, se debió complementar con acercamientos teóricos de otras investigaciones acerca de cómo se están comprendiendo los pueblos originarios en las escuelas urbana.

El último postulado que elabora Schutz se relaciona con la *adecuación* (1971:69), que significa considerar los actos humanos como parte de unos seres vivos en común con otros, que, a pesar de entender, comprender y dar significados a la realidad de manera distinta, debe haber un andamiaje sometido a los conocimientos previos que permita acceder a la comprensión del hecho social o de la subjetividad a cualquier otro sujeto.

Esta articulación propuesta está relacionada con la capacidad de las investigadoras de adecuarse al mundo simbólico de los jóvenes Wounaan como al mismo tiempo lograr comunicar esos saberes a otras personas. Esta perspectiva de bisagra entre uno y otro tiene la intención de permitir construir tanto el mundo social, donde la comunidad Wounaan generan sentidos y significados de su realidad, así como la interpretación en doble vía de estos mismos sentidos desde la visión de los jóvenes y de las investigadoras.

Las construcciones de los sucesos tipificados parten principalmente de lo general a lo particular, de lo universal a la subjetividad y sus formas variadas de entenderse y

configurarse. Por tal razón, nuestra investigación comenzó con una estructuración sobre los postulados de la interpretación subjetiva e intersubjetiva de los sujetos sobre las construcciones sociales desde Schutz, para terminar con el enfoque de análisis de la subjetividad desde Foucault (1966) y el aporte hecho por Martínez (2011) como metodología de la investigación de las ciencias humanas y sociales.

Uno de los aportes significativos de esta investigación a nivel metodológico es el intento reflexivo de realizar una lectura desde Foucault (1966) sobre “el método”, teniendo en cuenta que nuestro enfoque teórico se basa en una crítica misma a los saberes hegemónicos e imperantes constituidos de manera vertical sobre la academia y las investigaciones científicas desde la epistemología y el método científico.

De esta manera, la linealidad del método se va estructurando en relación directa con las prácticas y los discursos de los cuales están provistos los sujetos, pues de esta manera se puede comprender el momento histórico determinado y las formas como se va adecuando la subjetividad a estas interacciones. “En cambio, el método, por ir de las identidades y las diferencias más generales a las que lo son menos, es susceptible de hacer surgir relaciones verticales de subordinación” (Foucault, 1966:144).

Foucault (1966) es muy claro en explicitar que, para la interpretación y la comprensión de las identidades y subjetividades, la mejor forma de acceder a estos conocimientos es por oposición a lo planteado como ideal o tipificación. La interioridad de los sujetos es producto de una relación de poder- saber que estructura un régimen de verdad sobre los comportamientos, discursos tanto verbales como no verbales que estructura la forma de comunicación y los lineamientos de poder del lenguaje de los seres humanos.

Lo anterior, significa que “Conocer el lenguaje no es ya acercarse lo más posible al conocimiento mismo, es sólo aplicar los métodos del saber en general a un dominio particular de la objetividad” (Foucault, 1966:290), es decir, dentro de la interpretación de las prácticas y discursos de los sujetos se develaron al mismo tiempo, los saberes y poderes hegemónicos desde distintos campos. En nuestra investigación se relacionan este entramado de tensiones con los saberes sobre ser indígena, joven, mujer y las relaciones de poder entre instituciones como la escuela, el territorio, el Cabildo y las políticas educativas de inclusión. Todo lo anterior atraviesan a los sujetos e impactan en ellos de tal manera que externalizan esas interpretaciones en nuevos modos de comprender la subjetividad.

Teniendo como base estas estructuras metodológicas dentro del paradigma hermenéutico de esta investigación fue cómo se crearon y construyeron no sólo los instrumentos de investigación sino también las oportunidades de acceder por medio de un trabajo etnográfico a las lógicas que configuran los saberes y relaciones de poder previa que determinan las prácticas tanto discursivas como no- discursiva de los jóvenes Wounaan.

En esta investigación se hicieron grupos focales, talleres, entrevistas en profundidad, sobre cómo los adolescentes perciben su vida, la escuela, los tránsitos y los territorios frecuentados, a partir de los cuales interpretan su realidad y se posicionan frente a ella planteando unas subjetividades en constante cambio y reestructuración. El objetivo de estas técnicas fue favorecer la creación de conocimiento reflexivo en torno a la subjetividad de los jóvenes, específicamente en el marco de la escuela y el territorio como un entramado de significaciones culturales, sociales y políticas que se tensionan entre el pasado, el presente y las proyecciones de futuro.

La estructuración de la metodología se dio en un consenso entre los saberes previos de las investigadoras y los objetivos de esta investigación, en donde el eje central era el develar los sentidos y significados que estaban apropiando los jóvenes Wounaan desde la subjetividad. La escuela fue el lugar, donde se ubicó el espacio de la investigación teniendo como características notables el carácter urbano y marginal, y su ubicación en la periferia de la ciudad de Bogotá. Teniendo, en cuenta que esta investigación se desarrolló entre los años 2018- 2019, y una de las investigadoras era docente de la institución educativa Compartir Recuerdo, además de complementarse con la formación antropológica de la otra investigadora.

Se desarrolló un plan estratégico para acceder a la población investigada. Lo primero fue establecer el acompañamiento en las dinámicas escolares regulares de los jóvenes Wounaan para el desarrollo de un diario de campo, la observación y la aplicación de tres talleres y tres grupos focales. La segunda parte fue la relacionada con la participación en los centros de interés constituidos para la comunidad Wounaan los sábados, espacio que permitió complementar la observación y la anotación de los diarios de campo con entrevistas semiestructuradas.

Es así como la presente investigación se define desde el marco cualitativo, de corte hermenéutico, ya que busca interpretar las maneras en las cuales el contexto educativo, como extensión del sistema cultural, aporta elementos para la construcción de las subjetividades de los jóvenes Wounaan.

La investigación se orientó a la búsqueda genealógica de los regímenes de verdad, enunciados, discursos y prácticas relacionadas con los lineamientos de poder y saber, que están atravesados en los “adolescentes” indígenas desde dos espacios. El primero, es la

relación poder- saber de la jerarquía dentro de la comunidad Wounaan, además de evidenciar cómo las nuevas complejidades de una escuela intercultural pueden dinamizar estas relaciones de poder entre los jóvenes y sus culturas, y resignificar los referentes simbólicos y epistemológicos “propios” y “otros” a través de sus prácticas y discursos. El segundo es comprender la relación entre poder-subjetividad en un marco de un contexto escolar, urbano y localizado en uno de los barrios periféricos de Bogotá, en el cual las relaciones sociales, económicas y culturales, configuran unos regímenes de libertad para identificarse como Wounaan y unos regímenes de reconocimiento para ser leídos como sujetos válidos en la interacción.

La investigación social sustentada sobre el tipo de población a trabajar y los objetivos de la investigación son ejes fundamentales para determinar las formas como se enfoca, analiza, accede y manipula la información para conseguir un tipo de conocimiento determinado. En ese orden de ideas, nuestra investigación trabajó sobre una población de jóvenes Wounaan en edades entre los 14-18 años con el objetivo de interpretar y comprender las formas como se están configurando sus subjetividades.

La metodología cualitativa implica que los investigadores sociales reconozcan que no solo hay una *realidad empírica* como lo denomina Sandoval (1996) en su análisis sobre la investigación cualitativa, sino que se debe agregar el campo del conocimiento que subyace en cada realidad palpable de manera objetiva, *la realidad epistémica*. Para investigar y acercarse a la realidad epistémica es necesario reconocer que hay dos sujetos cognoscentes tanto el investigador como el investigado que están configurados por la historia de vida, la cultura, las condiciones socioeconómicas, académicas, entre otras que determinan las formas de comprender y asimilar la información del mundo exterior.

Por ende, la investigación cualitativa, permitió situar en el foco de la investigación al conocimiento y las formas de interpretar el mundo por parte de los sujetos, al igual que sus interacciones con los otros. “La realidad epistémica depende para su definición, comprensión y análisis del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (Sandoval 1996:28).

Teniendo en cuenta estas variables y el posicionamiento dentro del paradigma hermenéutico que sé que había nombrado anteriormente, permitió focalizar la atención de la investigación en la interacción y las relaciones que se van construyendo o profundizando entre el investigador y el investigado. En el caso particular de nuestra investigación, la cercana relación entre los investigados y las investigadoras permitió acceder de manera cualitativa a las personas, por dos razones, la primera porque una de las investigadoras es docente en el aula con comunidad Wounaan y la otra investigadora participó en procesos comunitarios con la población Wounaan en el territorio ancestral (Chocó), lo cual permitió que la investigación pudiera tener procesos de familiaridad entre los dos actores.

De esta manera, las subjetividades y las intersubjetividades se posicionaron como el centro de la investigación y permitió realizar un proceso de construcción teórica y conceptual previas que pudieran realizar un posible mapeo sobre las formas como se desarrollaban las subjetividades en relación con identidades, roles y papeles de los sujetos investigados. Sin embargo, una de las principales características del enfoque cualitativo es permitir el surgimiento de conceptos, categorías y conclusiones emergentes durante el proceso investigativo, esto significa que entre más profundo sea el acercamiento mayores cambios se podrán detectar y así mismo un nuevo conocimiento se puede obtener; “la validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y

la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización” (Sandoval, 1996:30).

El método cualitativo cumple varias características que se van utilizando de manera transversal durante las investigaciones. El primero, es su carácter holístico, el cual se relacionó en este trabajo con la capacidad de abarcar todos los espacios que representan prácticas y discursos de los jóvenes Wounaan: el colegio, la familia, el Cabildo, el territorio, los gustos gastronómicos y musicales, proyecciones de su rol de adultos de la ciudad y su perspectiva del pasado. Lo anterior, significa tener la capacidad de realizar un panorama totalizante de todos los aspectos que configuran el objeto de nuestra investigación como lo son las subjetividades.

El segundo aspecto, es la capacidad de obtener los datos y los significados de manera “natural”, a diferencia del método cuantitativo que utiliza la experimentación. Los dos espacios que se determinaron para observar de manera natural y espontánea los comportamientos de los jóvenes Wounaan se relacionaron con la escuela en la jornada regular -mestizos y Wounaan- y la escuela en la jornada extendida los sábados con la participación única de la comunidad Wounaan.

El tercer aspecto, se relaciona con la capacidad de utilizar modelos “intensivos, profundos y comprensivos” (Sandoval, 1996:25), se refiere a la rigurosidad que debe contener la reflexión constante del papel del investigador y la búsqueda reiterada por superar las nociones comunes y los aspectos evidentes, para intentar develar significados y sentidos. Los diferentes modelos que pueden surgir de las investigaciones cualitativas dependen del objetivo y la capacidad de los investigadores de adaptarse a los cambios,

teniendo en cuenta que las interacciones sociales y humanas no siempre se comportan de manera lineal y continua, sino que puede presentar rupturas y discontinuidades que pueden ser elementos importantes para comprender los comportamientos y las formas como la subjetividad se adapta a distintas situaciones.

El cuarto aspecto es la consideración de *la construcción y el diálogo* como maneras concretas de exponer las subjetividades y las interpretaciones del sujeto como realidades válidas de conocer la realidad. Esto hace parte de la estructura central de la generación de conocimientos, donde el sujeto mismo es el que comunica y externaliza las distintas formas como comprende el mismo sus acciones y sus pensamientos.

El último elemento es la lógica que se estructura dentro de la investigación social de enfoque cualitativo, que se relaciona con la inducción y la particularización del objeto investigado. Es decir, los investigadores sociales deben buscar y realizar un panorama teórico y metodológico de las investigaciones con temáticas similares, siempre visualizando la particularidad de la pregunta problema del nuevo estudio, centrándose en que aunque alguna investigación puedan contener casi los mismos objetivos o referencias teóricas y analíticas estas siempre están en constante cambio en consecuencia, por las condiciones histórica y culturales cambiantes que determinan las interpretaciones de los sujetos tanto del investigador como investigado.

6.2. Estudio de corte cualitativo bajo el horizonte hermenéutico interpretativo

El método cualitativo utilizado en esta investigación se estructuró sobre la base de la creación de un conocimiento que contuviera nuevas formas de comprender la subjetividad en relación con la identidad y los grupos étnicos. Para lograr, este acercamiento se hicieron

varios cuestionamientos sobre el posicionamiento del paradigma que dirigió las observaciones de los hechos sociales.

El enfoque de esta investigación está estructurado sobre el paradigma hermenéutico-interpretativo, desde el cual se propone una “visión de mundo”, (Martínez, 2011:3), en el cual se posiciona al “sujeto” de estudio en el centro del enfoque y no se distancia la subjetividad de las investigadoras del proceso investigativo.

Este enfoque permitió abordar y rastrear todas las perspectivas de este sujeto o sujetos desde sus problemáticas, articulando el método de abordar dicha realidad observada y finalmente lo más importante, en dirección con la forma como fueron utilizados, analizados y comprendidos los datos e información recolectada. De esta manera, las investigadoras buscaron desde todas las posiciones de saber la comprensión del hecho social.

La organización y la planificación de los conocimientos previos sobre temáticas relacionadas con los jóvenes Wounaan, jóvenes de pueblos originarios o de sujetos de pueblos originarios en las ciudades fue el punto de partida para profundizar sobre cuáles han sido las formas que los investigadores han abordado sus sujetos de estudio, teniendo en cuenta sus métodos, sus técnicas e instrumentos, sus marcos metodológicos y por ende sus análisis provistos de conocimientos actualizados en distintos campos.

Realizar esta estructura de análisis permitió que el nuevo aporte de esta investigación fuera la riqueza académica, conceptual y metodológica de tener la conformación de un Cabildo indígena reciente en la ciudad desde el 2015 y permitir observar las variaciones sociales, culturales, identitarias y las configuraciones de la subjetividad en un nuevo espacio como lo es la escuela.

El paradigma interpretativo según Martínez (2011:6) tiene las siguientes características que determinan las maneras de buscar comprender e interpretar la realidad. El primer aspecto, permite dilucidar cómo hay unos referentes filosóficos con diversas corrientes de pensamiento que permite definir la interpretación de diferentes maneras. Los principales autores son Dilthey, Weber, Husserl y Schutz.

El segundo aspecto, es el reconocimiento de múltiples realidades construidas y configuradas por los distintos sujetos, las cuales cobran sentido en su contacto directo con la realidad conocida y aquellos sentidos e intenciones previas. La verdad desde este enfoque significa que no es lineal, única, invariable, medible o verificable, pues depende del mismo sujeto y las formas como el investigador comprende esas “verdades” investigadas, es decir es un armazón de distintos lineamientos de saber, poder y subjetividades que se van transformando y van adquiriendo distintos sentidos.

El tercer aspecto se relaciona con la forma como se adquiere conocimiento implica una interacción dinámica y constante entre el investigador y el investigado, porque estos dos elementos son propios del hecho social o del objeto de estudio.

Desde el enfoque metodológico, la opción de las investigadoras ha sido la perspectiva etnográfica aplicada a cuestionamientos educativos. Partiendo del trabajo directo con los jóvenes Wounaan, la riqueza del presente trabajo reside en la posibilidad de desarrollar el trabajo de campo y la recopilación de la información a partir de las conversaciones directas con los jóvenes.

Retomando las palabras de Rappaport, la etnografía va más allá de la descripción de hechos observados y consignados en un texto escrito, “es un espacio crítico en el cual los antropólogos y nuestros interlocutores podemos participar conjuntamente en la co-

teorización” (2007:197). Dentro de esta lógica, es la presencia de las investigadoras en el campo y la exposición de sus subjetividades en la investigación lo que permite un diálogo reflexivo y transversal con el enfoque teórico, metodológico y de las técnicas a utilizar.

El trabajo de campo, de esta manera, engloba la relación particular entre “observar” y “participar”, tal como señala Packer (2013:246), “la participación es la relación con las prácticas cotidianas de un grupo de gente, mientras que la observación es un registro sistemático y regular de lo que sucede”, lo cual implica la rigurosidad en el diseño de las técnicas y su consecuente análisis de datos.

6.3. Diseño metodológico

Al comienzo de esta investigación, en el año 2018, la población base se configuró con los jóvenes Wounaan que se encontraban en el grado octavo de la jornada tarde que también asistían los sábados a los centros de interés desarrollados sobre los saberes ancestrales, gobierno y educación propia. Este espacio estaba enmarcado en las iniciativas de política pública del distrito junto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar denominado “Generaciones Étnicas con Bienestar” guiado por acompañantes Wounaan.

Este programa del gobierno está enfocado a la construcción de paz como estrategia de prevención de violencias desde la perspectiva de las comunidades étnicas y desarrollado con ellas. El trabajo con los niños y niñas de las comunidades étnicas se enfoca en la promoción de las tradiciones culturales de cada pueblo como estrategia para la protección integral y su empoderamiento como sujetos de derechos.

El trabajo de los sábados estuvo estructurado en jornadas de refuerzo escolar dictada por maestros Wounaan y, posteriormente en el segundo semestre de 2019, por profesoras

mestizas, dirigidas a los niños, niñas y jóvenes Wounaan que asisten tanto a la institución Compartir Recuerdo como a otras escuelas cercanas a esta.

La dinámica del trabajo de campo se vio modificada en el primer semestre del año 2019 debido a las dificultades administrativas y logísticas que implicó la apertura del espacio de los centros de interés los sábados. De acuerdo con ello, la decisión metodológica viró hacia el trabajo en el marco de las clases de Ciencias Sociales con los estudiantes mestizos y Wounaan, de cuyo espacio Maritza fue maestra titular. Este espacio permitió el desarrollo de talleres o trabajos participativos, que buscaron la expresión oral, escrita y mediante la construcción de dibujos o gráficos de los jóvenes a través de los cuales se abordaron las temáticas y preguntas en el marco de la investigación.

Dentro de las ciencias sociales, el análisis metodológico de corte ideográfico permite centrarse en las realidades humanas e históricas, sin pretender generalizaciones o las creaciones de leyes, por tal razón, este trabajo se centra en la explicación y comprensión de la realidad de los jóvenes Wounaan de manera individualizante, singular y particular. Bunge explica esta discusión de esta manera “las disciplinas sociales e históricas son, fundamentalmente, “ideográficas” en el tanto ellas buscan captar lo individual, lo biográfico y, por ende, lo irrepetible en el acontecer humano” (1999, citado en Salas, 2005:53).

Este carácter ideográfico nos permitió a nosotras como investigadoras estar en sintonía con lo descrito por Salas (2005), en donde, el objetivo de este estilo metodológico se centra en llegar a un punto del análisis de manera intuitiva, intentando excavar en el fondo del hecho social, más allá de las causas empíricas, las posibles razones y los

significados que pueden tener tanto para los participantes como de las investigadoras el sentido de las subjetividades.

Además, este trabajo se articuló con las asistencias, posteriormente, en los espacios de los sábados que fue retomado ya avanzado el año escolar; complementando los ejercicios en el ámbito de la clase de Ciencias Sociales y en los espacios de conversación los sábados.

La población con la que se trabajó fueron seis mujeres y dos hombres Wounaan en un rango de edad de 15 a 18 años de la jornada tarde.

Tabla 1. Matriz de estudiantes jóvenes Wounaan que participaron en el proceso de investigación.

#	Nombre	Edad	Tiempo fuera del territorio (abril 2019)
1	Cruzmilina Chamarra	18	3 años
2	Merceditas Chamarra	15	3 meses
3	Amanda Ismare	16	8 años
4	Yessica Perdiz	17	3 años
5	Nasly Piraza	16	5 años
6	Marly Guacorizo	16	7 años
7	Warly Chamarra	17	10 años

Fuente: elaboración propia.

Entre semana los espacios disponibles a las investigadoras se abrieron debido a la cercanía de una de ellas como maestra, permitiendo así la generación de espacios para la conversación con los estudiantes en forma de grupos focales y favoreciendo la observación participante en las aulas de clase y espacios escolares de interacción.

Los fines de semana se planteó un espacio distinto, en el marco de las iniciativas distritales para la inclusión social, junto con las exigencias de parte del Cabildo para tener espacios propios para su trabajo pedagógico y cultural. Los centros de interés son espacios diseñados sólo para los estudiantes Wounaan tanto de la Institución Educativa Compartir Recuerdo como de otras instituciones y del barrio en Ciudad Bolívar.

En concordancia con el tipo de investigación, el marco metodológico propuesto para conducir esta investigación se planteó desde la observación directa y continuada en el tiempo de las prácticas y discursos que los jóvenes desarrollan al interior de la Institución Educativa. Como parte de la estrategia metodológica para evidenciar estos elementos que constituyen la subjetividad de los jóvenes Wounaan se desarrollaron talleres temáticos.

Articulando los espacios de las clases dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales y ética y política, los talleres se orientaron a entretelar de manera orgánica en el plan pedagógico las preguntas de la investigación y los compromisos de asignatura referidos a dichas áreas.

Dentro de estos talleres se desarrollaron temáticas y preguntas que permitieron hilar desde la indagación sobre cómo los jóvenes conciben la escuela, la educación y los

procesos de migración que han ido marcando sus trayectorias de vida y la narración que hacen de su propia historia.

Posteriormente, se transitó hacia los cuestionamientos en torno a su identidad, hacia sus formas de entenderse, su relación con los saberes ancestrales, sus prácticas culturales, y su nuevo contexto sociocultural derivado de la migración del pacífico colombiano a la capital del país.

7. Técnicas de recolección de información para el trabajo de campo

En cuanto a las técnicas, en primera medida, las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en las experiencias de los jóvenes al leer su realidad, su historia de vida y posicionarse en las identidades propuestas a ellos en términos históricos, en el contexto urbano y escolar estudiado.

Partiendo del enfoque hermenéutico-interpretativo, fue necesario un conocimiento y comprensión de la forma en que se configuran los fenómenos sociales. En ese orden de ideas, la observación participante fue la técnica seleccionada que permitió la detección de las relaciones y discursos que subyacen a las acciones.

De acuerdo con el rol que cumplieron las investigadoras dentro de las instituciones educativas, se llevaron a cabo ejercicios de observación participante desde el papel de la maestra titular y la maestra asistente. Al estar en la posición de maestra de la escuela, Maritza tuvo la oportunidad de compartir con los jóvenes Wounaan en el ámbito regular de las clases que se desarrollan con ella como directora de grupo, como en el espacio de trabajo algunos sábados en los centros de interés.

Siguiendo los planteamientos de Geertz (1972, en Packer 2013), la observación participante permitió aproximarnos a lo que los jóvenes hacen, dicen y más aún, ver lo que no hacen y no dicen. Las prácticas y discursos inmersos en sus narraciones permiten obtener más información además de la expresada en sus palabras a través de las conversaciones. El uso de esta técnica de recolección de información es fundamental para identificar datos provenientes de los comportamientos, de distribuciones espaciales, de lenguaje no verbal, de las cuáles el observador también es causa y consecuencia, es decir hay una implicación mutua. En este sentido, la subjetividad de las investigadoras está puesta transversalmente en el proceso investigativo y se articula con la rigurosidad en su registro.

La escuela, como espacio de socialización, donde se encuentran la mayor parte del tiempo los niños, niñas y jóvenes, es un lugar propicio para la observación, ya que se constituye como espacio para la conformación de subjetividades y de formas de relaciones con los otros. Además de ello, el contexto de la educación escolarizada trae consigo cuestionamientos acerca de las construcciones y adaptaciones curriculares, a través de los cuales se genera una lectura de la sociedad y se plantea el proyecto de sujeto que, mediante él, busca alcanzar.

La producción de conocimientos sobre la forma como los sujetos se ven y se perciben así mismos, han sido objeto de estudio de múltiples trabajos arqueológicos y genealógicos, pero agregarle el concepto de la interculturalidad y las tradiciones indígenas en el marco de la mundialización económica complejiza aún más la investigación. Sin embargo, el objetivo no apunta a dar un juicio de valor sobre la forma como se está abordando la etnoeducación

en el territorio colombiano, la pretensión está en develar la realidad subjetiva de un grupo etario, étnico y de minorías dentro de la ciudad.

7.1. Entrevistas en profundidad

De igual manera, se decidió implementar entrevistas en profundidad, desarrolladas en forma de conversación libre con los jóvenes, con la intención de profundizar sobre sus historias de vida, al igual que promover una construcción de una narrativa oral de sus trayectorias y formas de posicionarse sobre una serie de temas y ejes problemáticos que previamente las investigadoras habíamos identificado.

Esta técnica permitió generar un ambiente de confianza y libertad de parte de los jóvenes para tratar los temas sugeridos. Por supuesto, la relación de afinidad con la profesora Maritza aportó en el desarrollo de las conversaciones al sentir en ella una persona conocida y de confianza. Este mismo elemento, a su vez, impidió la aproximación a otro joven, hombre, con quien la maestra no ha logrado construir ese puente de relación, recibiendo de parte de él la negativa ante la solicitud de colaboración con el proceso de entrevistas.

Para este proceso se elaboró entonces una matriz guía para las conversaciones (Anexo 1). Teniendo como base que estas entrevistas tuvieron la modalidad de semiestructuradas, no todas las conversaciones contaron con las mismas preguntas; sin embargo, siempre se optó por abarcar los temas mínimos con todos los participantes en la investigación.

Se realizaron cuatro entrevistas con un total de seis jóvenes, dos de ellas fueron conversaciones con dos chicas Wounaan a la vez y las otras dos, con dos chicos Wounaan de manera individual. La razón por la cual las entrevistas con las niñas se desarrollaron en

parejas, debido al análisis de sus personalidades, las habilidades en el manejo del español y los grupos de afinidad entre amigas. De esta manera, una pareja de chicas fueron Amanda y Nasly, siendo Amanda quien maneja mucho mejor el español, y Merceditas y Marly, donde la primera no tiene tanto manejo del español para expresarse.

Esta técnica permitió complementar la observación directa y participante al indagar acerca de las formas de entender, percibir y experimentar de los actores involucrados frente a las temáticas de la práctica educativa, la escuela y sus comunidades. Sin embargo, esta técnica se distancia de la historia de vida, ya que en esta investigación se centró el análisis en los rasgos y tendencias principales en las narrativas de vida de estos jóvenes; sin embargo, sin entrar a un detalle y profundidad tal de generar una narración de la totalidad de sus existencias en cada uno de los ocho sujetos con los que se trabajó esta investigación.

El registro de la información de las entrevistas se realizó mediante la grabación de voz (previo consentimiento), el registro escrito mediante notas en vivo y la posterior transcripción de las grabaciones. Con base en estas transcripciones se generó el proceso de categorización y de reducción de datos para su posterior análisis siguiendo la estructura de los objetivos de la investigación y el marco conceptual que lo orienta.

7.2. Grupos focales

Los grupos focales parten de la selección de un grupo de personas convocadas por las investigadoras con el propósito de discutir y comentar, donde cada uno pueda compartir desde su punto de vista acerca de los temas propuestos para la conversación.

Morgan (1997) señalará que los grupos focales se asemejan a un ejercicio de entrevista grupal; sin embargo, en términos de los datos recabados mediante la técnica de

grupos focales permite observar las interacciones entre los integrantes del grupo, el lenguaje no verbal, el uso del lenguaje y las maneras que se interpretan los mensajes transmitidos.

En el desarrollo de los grupos focales se pudo identificar el papel central que tiene la lengua Woun Meu y los usos estratégicos que se hacen de ella y del español en las conversaciones con varios interlocutores.

Por un lado, no todos los jóvenes con quienes hablamos tienen un manejo amplio del español, y eso generaba que muchas veces hablaran entre ellos en Woun Meu y nosotras no entendíamos, así como, las personas que tenían un mayor manejo del español abarcaban la centralidad de la conversación, dejando de lado las voces de las demás compañeras.

En el desarrollo de la investigación se realizaron tres grupos focales que contaron con la participación de las y los jóvenes Wounaan población focalizada de esta investigación (Anexo 4).

7.3. Diario de campo

El diario de campo, más que simple instrumento para la recolección de información se proyectó por parte de las investigadoras como una herramienta para describir lo observado, así como generar la autorreflexión de lo sucedido y lo suscitado al interior de las investigadoras frente a lo observado y participado. A partir de allí el diario de campo es un espacio de identificación del contexto que le da sentido a los hechos sucedidos y, en parte, a las apreciaciones personales que de allí surgen.

Para las investigadoras fue fundamental reconocer esos aspectos personales, lo que nos aconteció de manera individual, porque partimos del reconocimiento de la práctica

investigativa social como un acto de relacionamiento entre humanos y que el proceso analítico e interpretativo está atravesado por la intersubjetividad de cada una de nosotras.

Adicionalmente, el diario de campo como instrumento, permitió captar elementos de comunicación no verbal expresado por las y los jóvenes y que son constitutivos del hecho social a interpretar.

Estos diarios de campos se realizaron de manera regular en el ejercicio de investigación y fueron transcritos a formato virtual para poder proceder con el proceso de codificación y categorización de los datos (Anexo 2).

7.4. Técnicas proyectivas de interpretación ideográficas

El dibujo, el garabato, la pintura y las expresiones no verbales adquieren especial relevancia a la hora de trabajar con los jóvenes Wounaan, y no por un motivo naturalista o biologicista según el cual son “iletrados” o de “sociedades cálidas” sino porque tienen una facilidad aprendida para las múltiples formas de expresión más allá de la palabra escrita. Además de ello, se realizaron estas técnicas con la finalidad de identificar múltiples discursos y formas de narrativas, como la oralidad, la escritura y las representaciones gráficas de las formas en que los jóvenes se conciben a sí mismos y a su entorno.

Múltiples corrientes de la didáctica han planteado igualmente la riqueza que contienen las formas no verbales de expresión y sus posibilidades para el trabajo. Por estos motivos, las investigadoras decidimos adentrarnos a las técnicas proyectivas ideográficas para aprovechar su carácter dinámico y artístico (Anexo 3).

Desde la postura de Rapaport (1985), la proyección y representación gráfica tiene la capacidad de plasmar, encuadrar y materializar en un símbolo o ícono las significaciones

que contienen adentro los sujetos. Es una forma de exteriorizar en una imagen las redes de significado construidos por ellos.

8. Análisis de contenido

El análisis de contenido permitió a las investigadoras tener la posibilidad de investigar sobre aquellos aspectos y sentidos que se pueden obtener a partir de la investigación social de la educación teniendo como eje central la interpretación y la comprensión. Un aspecto fundamental y enriquecedor fue la capacidad de dar sentido a cualquier código de distinta índole desde los pictográficos hasta los escritos o las representaciones iconográficas que puede hacer la población investigada sobre algún aspecto de su realidad.

En el caso concreto de esta investigación se pudo considerar que el análisis de contenido funcionó de doble vía, en la primera parte es el análisis de la forma cómo logran exponer sus ideas y sus interpretaciones de la realidad que han vivido hasta el momento y, en segunda medida, la forma como los jóvenes están configurando los nuevos sentidos en relación con el nuevo territorio y quienes se proyectan a ser, estando ubicados desde una espacialidad y momento vital específico.

Esto significó comprender las maneras en que los jóvenes Wounaan interpretan su realidad y entran en diálogo con su cosmovisión y los saberes ancestrales, debido a que ellas o ellos no han vivido a lo largo de su vida en el territorio del Chocó. Estos elementos fueron fundamentales en el análisis de la información obtenida a través de los grupos focales, los talleres en relación con sus compañeros mestizos, y conversaciones con jóvenes Wounaan.

Producto de este ejercicio se logró extraer el factor común que configura las subjetividades de los jóvenes y así lograr acercarse a un análisis real y verídico de la realidad de los jóvenes Wounaan en la escuela en el período cronológico de 2018- 2019, siguiendo la propuesta de Krippendorff (1980:20 citada en Silva y Porta 2003:8) según la cual, “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Esto significa que el análisis de contenido permitió, a partir de los datos, interpretar más allá de lo evidente, para de esta manera comprender las formas como lo sujetos conciben su realidad dentro de los límites del investigador y así poder responder con coherencia a la forma como los sujetos se están configurando y aquello que el contexto exhibe y proyecta.

En el caso concreto de esta investigación, el análisis de contenido permitió acceder a las formas en que los jóvenes Wounaan se posicionan en relación con las ideas y las exposiciones del Cabildo, los líderes interculturales dentro de la escuela, su familia y las instituciones escolares; de manera tal que se articularon los elementos para comprender las significaciones que los jóvenes tienen de su identidad y cómo a partir de allí construyen su discurso y narrativa subjetiva en el hoy.

En consecuencia, permitió establecer la interpretación de dichos elementos simbólicos en el centro de la investigación a la hora de hacer un proceso de sistematización de los datos obtenidos, que en el caso de nuestra investigación se relacionó con las interacciones directas en el aula de clase, al igual que las entrevistas y grupos focales que aportaron un saber emergente de la forma como se comprender los jóvenes Wounaan en la ciudad, en la escuela urbana y en su rol de jóvenes.

Teniendo en cuenta los aportes hechos por Piñuel (2002) sobre la epistemología y metodología del análisis de contenido podemos decir que:

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (2002:2).

Esto significa que en nuestra investigación de corte cualitativo se establecieron unas categorías deductivas, a partir de los referentes conceptuales y teóricos como fue: la escuela, la subjetividad, la identidad y el territorio, que después del registro y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se analizaron desde sus diferentes formas de comprender estas categorías por parte de los jóvenes Wounaan, lo que permitió la construcción de nuevas categorías inductivos por medio de estas interpretaciones exhaustivas y rigurosas sobre su rol y las formas como se configuran los sujetos en clave de los saberes, poderes y regímenes de verdad que sustentan su relación con el mundo.

Dentro de las investigaciones interpretativas no sólo se necesita la obtención de datos y la aplicación de los instrumentos, es necesario un trabajo de contextualización de acercamientos a la población con la cual se está trabajando para de esta manera lograr acceder a los significados y sentidos que los mismos sujetos pueden comprender del

lenguaje, de las referencias, de los gestos y de las prácticas que han construido en la investigación. Este acercamiento se estableció en una lectura respecto a la relación del Cabildo Wounaan en la ciudad, al igual que su intervención en la escuela. Estos elementos adicionales al contexto social, económico y cultural de la misma institución educativa Compartir Recuerdo están atravesando las subjetividades de los jóvenes Wounaan en la escuela. Estas configuraciones de la subjetividad se han comprendido con el aporte de la ontología crítica del presente, donde los sujetos en un momento histórico determinado dinamizan nuevos saberes y poderes que determinan la forma como los jóvenes Wounaan se comprenden; sin embargo, por la naturalización de su actitud pasiva dentro de la escuela se ha olvidado permitir escucharles con una voz desde su posición de actores centrales de los procesos interculturales y educativos, el cual es el intento hermenéutico de esta investigación.

Por tal razón, el análisis de contenido resulta pertinente para lograr visibilizar esas voces que más allá del lenguaje mismo y las expresiones, es buscar la red social que construye cierto tipo de sentidos, es decir, el análisis de contenido permite develar o extraer esos hilos de sentido que ataña a la red de significaciones que rodean e internalizan los jóvenes Wounaan.

8.1. Procesamiento de los datos

El análisis de los datos se desarrolló a partir de una categorización y subcategorización inicial a partir de los conceptos teóricos y descriptivos surgidos antes y durante la investigación. Luego se generó un análisis relacional de dichas categorías y la interpretación de dichas relaciones.

Esto se enmarcó en la noción de análisis de contenido, expuesta por Francisco Bernete (2013) como el análisis de documentos (escrito, oral e icónico), el cual implicó tanto una lectura textual como una lectura interpretativa del texto.

Este procedimiento inició con la transcripción total de la información recogida mediante los grupos focales, talleres y conversaciones, los cuales posteriormente pasaron por el proceso de codificación y reducción de datos. Finalmente, mediante el software Atlas Ti, se realizó su categorización y análisis transversal de las relaciones entre las categorías teóricas y descriptivas iniciales de las dos investigadoras, junto con las categorías que los mismos jóvenes Wounaan fueron proponiendo a lo largo de sus construcciones discursivas.

Para desarrollar este proceso se generó una estrategia de correlación entre las categorías emic y etic con los objetivos de investigación, con la finalidad de identificar las conexiones lógicas y discursivas en las narraciones contenidas y extraer de ellos aquello que consideramos como “la subjetividad de los jóvenes Wounaan”.

8.2. La reducción de datos

El primer paso del análisis de datos desarrollado en esta investigación se relacionó con la separación de elementos en unidades básicas que están conformando todo el universo de sentidos y significados dentro de las subjetividades de los jóvenes Wounaan, para lo cual se crearon unidades de relación con el tema de las subjetividades indígenas en una lectura desde el posestructuralismo y del análisis de contenido sobre el contexto y las relaciones sociales que constituyen la investigación. Por tal razón, se dividió la recolección de datos respecto a la información obtenida por las mujeres en contraste con los hombres, esto en consecuencia de la capacidad de expresarse sin alguna restricción por parte de las 7

mujeres y el joven Wounaan. Este tipo de orientación de la reducción de datos permitió la construcción de una de las categorías emergentes como lo fue el género.

El primer paso para esta reducción de datos se dio a partir de la categoría género, la cual es una categoría emergente producto de los enunciados interpretados de las conversaciones e interacciones que los mismos jóvenes expresaban en las distintas actividades sobre las categorías previas o deductivas de esta investigación. Sin embargo, aquellas expresiones lingüísticas y comunicativas que en relación directa con el contexto de las y los jóvenes Wounaan, no se encasillan con las ideas a priori de las investigadoras, permitió la construcción de una matriz de posibles categorías que estuvieran cumpliendo con el sentido y la significación que ellos hacían a partir de la construcción de las entrevistas y grupos focales.

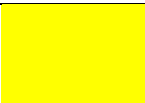



Por tal razón, teniendo como base las categorías etic y emic, y el desarrollo etnográfico de la investigación, la reducción de datos de toda la información obtenida se clasificó en las siguientes categorías. Las categorías previas: Territorio, Escuela, Joven, Subjetividad e Identidad. Por otro lado, la información relevante y novedosa obtenida de la investigación se clasificó en las categorías emergentes: Género, Indígenas urbanos, Gobierno propio, Interculturalidad y Educación propia. Esta reducción de datos estuvo orientada a las unidades de registro, las cuales se refieren a los fragmentos que se relacionan con la categoría clasificada según las investigadoras, y adicional a esto se tuvo en cuenta en los grupos focales las *unidades conversacionales*, es decir se separaba la información según las intervenciones a diferencia de la entrevistas realizadas, donde la separación de las unidades se realizó en relación con *criterios gramaticales*: las frases u oraciones con un sentido concreto con las categorías de análisis.

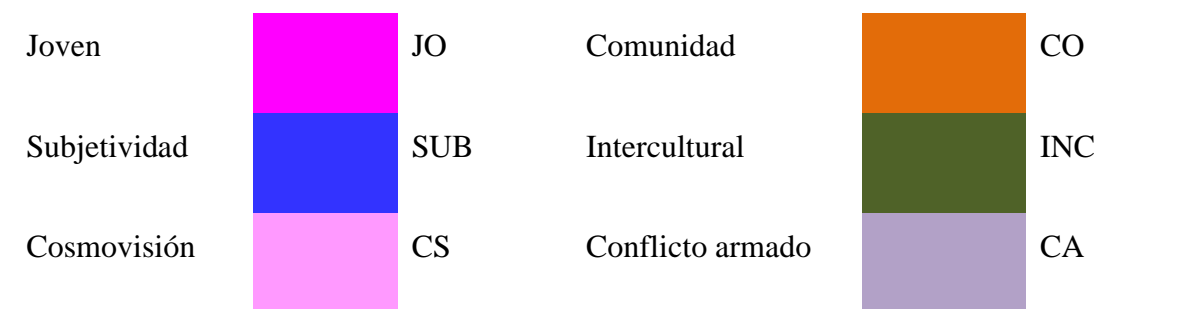
En cuanto, a la identificación y clasificación de las unidades ya descritas anteriormente, se crearon unas estructuras de codificación y categorización, en sintonía con las categorías etic y emic de la investigación, para lograr develar de manera concreta y evidenciable cuales eran en sí mismos los regímenes de saber y poder que se percibió en la aparición recurrente de una idea, así como también la búsqueda de esas subjetividades que están ocultas por estos discursos preestablecidos por el Cabildo, la familia y la escuela.

La clasificación por categorías permite referirse a los sentidos definidos conceptual y teóricamente dentro de la investigación, y que dentro de los datos obtenidos responde en su sentido lógico o a la interpretación utilizada, la cual puede corresponder a varios significados desde los jóvenes Wounaan.

En el proceso de codificación, el cual se refiere al proceso de crear una nomenclatura que indique en la lectura de los datos la aparición de uno o varios significados dentro de una categoría, se realizó con abreviaturas o letras que pudieran inferir a cuál de las categorías descritas corresponden, al igual que la utilización de colores sobre las frases u oraciones que permitieran acceder a los códigos descriptivos.

Tabla 2. Matriz de categorías iniciales y emergentes, codificación y atribución de etiquetas por color.

Categorías Iniciales	Color	Código	Categorías emergentes	Color	Código
Territorio		TE	Género		GE
Escuela		ES	Identidad		IDE



Fuente: elaboración propia.

El sistema de categorías de esta investigación como se había descrito en la metodología responden a las formas como se configuran las subjetividad en un momento histórico determinado, el cual se traduce en el periodo de tiempo del año 2018 y 2019 , el cual busca comprender sus particularidades que pueden mantenerse o transformarse en saberes y prácticas dentro de la comunidad Wounaan como el hecho mismo de configurarse a través del rol de estudiante por parte de los jóvenes Wounaan en la institución educativa. Para ello se realizó una *codificación abierta*, de tal manera que, tras un rastreo de línea por línea o párrafos completos, se pudiera cubrir la totalidad de los datos en un sentido novedoso en la generación de un conocimiento aún no develado, buscando por medio de este método utilizar la clasificación y la categorización desarrollada en esta investigación como un producto mismo de la investigación (Gil Flores, 1994: 49).

8.3.La disposición de los datos

Con el propósito de generar una presentación de los datos coherente con el planteamiento del problema de investigación, se propuso la identificación de los dos principales ejes discursivos analizados posterior al procesamiento de los datos, de manera tal que, los aspectos referentes a las trayectorias territoriales y las lecturas sobre la escuela

que hacen los jóvenes se configuraron como un eje y sus lecturas sobre la cosmovisión y sistema de organización social, se consolidó como el segundo.

Esto no implica que no haya conexiones y traslapamientos entre uno y otro. Sin embargo, con la finalidad de expresar ordenadamente la información y, respondiendo a las narraciones de parte de los jóvenes, adquirió sentido plantearlos como ejes.

A partir de la construcción teórica y metodológica, se expondrá el análisis de los datos obtenidos teniendo como base dos construcciones propias de las investigadoras. Primero, una parte referida sobre las trayectorias territoriales y experiencias escolares, es decir se realizó un mapeo sobre la forma como migraron cada uno de los jóvenes Wounaan desde el Chocó hasta terminar en Bogotá con sus respectivos análisis. Al igual que la forma como las experiencias escolares que han tenido cada uno de los jóvenes Wounaan han impactado en la forma como se reconocen y se apropian de su realidad.

En la segunda parte, se enfocará en la forma como se han construido las subjetividades de cada joven teniendo como base los puntos de fuga y de resistencia, adicionando la capacidad de tomar posiciones y decisiones de manera autónoma, que se reflejan en su apropiación con la identidad étnica y sus relaciones subjetivas con la lengua, la familia y el contexto urbano, en donde reside la institución educativa Compartir Recuerdo y por ende su asentamiento cerca al Cabildo Wounaan de Ciudad Bolívar.

De esta manera, tanto sus maneras de comprender la educación y el rol que cumple la escuela en sus vidas, así como sus trayectorias de movilidad humana, las formas en que leen su cosmovisión, estructura de organización social y sus referentes identitarios Wounaan, se va configurando su subjetividad específica, se van posicionando en el mundo, interpretan su pasado y se proyectan hacia el futuro.



Vista desde el Colegio Compartir Recuerdo hacia el centro de Bogotá.

Barrio Lucero Alto, Ciudad Bolívar, Bogotá.

Fotografía de Juana Potes.

TRAYECTORIAS TERRITORIALES Y EXPERIENCIAS ESCOLARES

En este capítulo se busca presentar la manera en que se van articulando las subjetividades de los jóvenes Wounaan a partir de las trayectorias territoriales que, en su proceso de movilidad humana y desplazamiento forzado, desde la parte sur del departamento del Chocó, de comunidades como Unión Balsalito, Litoral del San Juan y Docordó, los ha traído a la ciudad de Bogotá, en Ciudad Bolívar y asistiendo como estudiantes en la Institución Educativa Distrital Compartir Recuerdo.

Elementos estructurales como el conflicto armado interno y la ausencia de institucionalidad en el campo de la educación en los territorios olvidados y alejados del país, como es el sur del Chocó, se engranan de tal manera que la historia de vida de los jóvenes Wounaan se narra y se proyecta de una manera particular.

La unión de dos formas de comprender el territorio determinará el modo como los jóvenes Wounaan comprenderán su realidad, así como las proyecciones que tienen de ellos mismos con sus otros adultos. Este análisis de la construcción de su territorio ancestral en comparación con el nuevo territorio en la ciudad será fundamental, para determinar las memorias que construyen identidad y en un sentido más ontológico la configuración de las subjetividades.

Uno de los aspectos que se tuvo en cuenta en este análisis de las trayectorias territoriales fue la capacidad de adaptación de los jóvenes a la ciudad, que en los casos encontrados pueden generar resistencia en los primeros años y que a lo largo del tiempo van cambiando hasta el punto de no recordar el territorio ancestral como un lugar para vivir, sino para vacacionar.

Lo anterior, puede cuestionar la forma cómo ha reaccionado el Cabildo y las familias para el fortalecimiento de sus costumbres y prácticas culturales, con el objetivo de preservar su identidad como Wounaan sobre los jóvenes, pero que también puede presentar tensiones sobre cómo han interiorizado las dinámicas de autonomía y libertad en términos de las libertades económicas e individuales contempladas en la constitución colombiana de 1991 expresadas desde la escuela y el barrio.

También, se realizó un acercamiento acerca de cómo el entorno natural ha afectado sus percepciones del territorio, en términos del clima, la vegetación, los animales, los ríos y la humedad del ambiente, que en el caso específico de Bogotá, no presenta ningún grado de similitud con el Chocó, y ha hecho que los jóvenes por tener tan pocos recuerdos de su territorio ancestral en el caso de los que llevan más de 3 años fuera de él, solo tengan necesidades culturales de poseer ríos, a diferencia del calor, que lo rechazan.

Estos acercamientos analíticos han permitido realizar un mapeo de todas estas trayectorias que configuran sus subjetividades, en medio de un rastreo sobre las definiciones que del territorio pudieron haber construido cada uno de manera diversa, establecidos por sus historias de vida, interacción con el territorio ancestral y Bogotá. al igual que su capacidad de autorreflexión como grupo étnico ubicado en un espacio con grandes complejidades sociales, económicas y ambientales como los es Ciudad Bolívar.

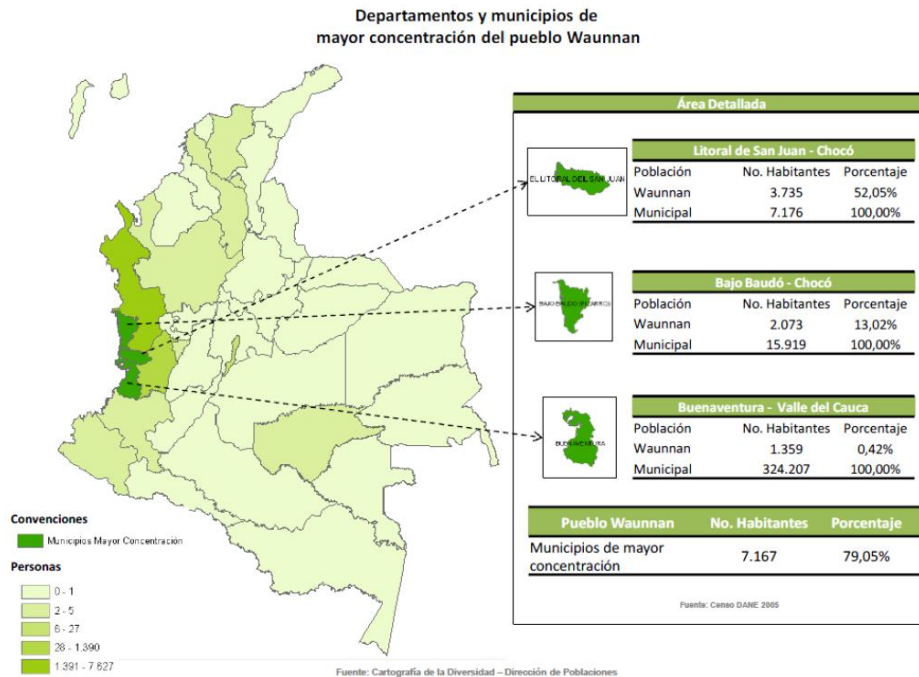
9. Entre la guerra y la ausencia institucional

“Uno siempre viene es por un problema” - Nasly Piraza

Conversación personal, 10 de septiembre, 2019

La comunidad Wounaan es originaria del territorio que hoy en día se considera el departamento del Chocó y su frontera con el departamento del Valle del Cauca, habita principalmente la ribera del río San Juan y ríos derivados.

Ilustración 2. Mapa de los departamentos y municipios que cuentan con mayor concentración de personas pertenecientes a la comunidad Wounaan



Fuente: (Ministerio de Cultura, s.f.).

Esta zona, ubicada en la costa pacífica de Colombia, ha sido históricamente un espacio físico y biogeográfico disputado por distintos actores. Esta posición geográfica ha sido aprovechada por los grupos narcotraficantes como corredor para el almacenamiento y tráfico de drogas con destino al norte del continente. De igual manera, en el marco del conflicto armado, esta región ha albergado la presencia de grupos guerrilleros y paramilitares que han incluido en ambos cuerpos a población Wounaan de manera voluntaria y forzada en las lógicas de la guerra.

De acuerdo con los monitoreos humanitarios que realiza OCHA (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de la Organización de Naciones Unidas)¹, la presencia de Grupos Armados Postdesmovilización¹ (GAPD) y los Grupos Armados No Estatales² (GANE), así como los enfrentamientos entre ellos y con la Fuerza Pública, ponen a las comunidades locales en gran situación de riesgo, entre ellas, los pueblos originarios y afrodescendientes son quienes se ven principalmente afectados.

Ilustración 3. Mapa de reporte de informe Mira sobre la situación humanitaria en la zona del Litoral del San Juan, frontera entre los departamentos de Chocó y Valle del Cauca.



Mapa: Elaborado por OCHA.
Los límites y nombres mostrados y las designaciones usadas en este mapa no implican apoyo o aceptación oficial por parte de las Naciones Unidas con respecto al estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o a sus autoridades, o con respecto a la delimitación de sus límites o fronteras.

Fuente: (OCHA, 2017).

Estas comunidades se han visto expuestas a riesgos de “desplazamiento, confinamiento, afectaciones contra su vida e integridad física, amenazas, estigmatización,

¹ GAPD son los Grupos Armados Postdesmovilización surgidos posterior a la desmovilización de los paramilitares bajo la Ley de Justicia y Paz, Ley 975 de 2005.

² GANE son los Grupos Armados No Estatales, es una categoría amplia que abarca a los grupos organizados en el marco del conflicto armado o de la delincuencia común, participantes del conflicto interno o internacional.

riesgos de violencia sexual y basadas en género, así como reclutamiento forzado de niñas, niños y jóvenes.” (OCHA, 2017:5). De esta manera, la población que habita esta región vive en unas condiciones de inseguridad y zozobra constante.

Uno de los indicadores de la magnitud de la emergencia humanitaria que se vive en esta área del país se puede ver expresada en las cifras de desplazamiento forzado, de acuerdo con las cuales, entre los meses de septiembre y diciembre de 2014 (cuatro meses), más de novecientos veinte (920) Wounaan se vieron forzados a abandonar su territorio ancestral, muchas de ellas terminando en el distrito de Buenaventura en situación de hacinamiento y con acceso restringido a derechos, principalmente de salud y educación (Ibidem:5).

Este panorama no ha cesado en la actualidad. Siguiendo un informe del Equipo de Coordinación Local de OCHA, en el mes de junio del 2019 se reportó un desplazamiento masivo de, al menos, cuatrocientas diecisiete (417) personas que habitaban en el Litoral del San Juan, pertenecientes al resguardo de Pichimá, a causa de los enfrentamientos armados entre disidencias de las FARC-EP y el ELN.

Ilustración 4. Mapa del Chocó e información de la población afectada por el desplazamiento forzado masivo en Litoral del San Juan, Chocó



Fuente: (OCHA, 2019).

De manera paralela, la presencia institucional en el departamento del Chocó ha sido casi nula en la garantía de los derechos de la población. La educación ha sido uno de esos derechos que se ha visto fuertemente afectado en el departamento. De acuerdo con la investigación realizada por Vargas et al (2017), la institucionalidad del Chocó tiene una trayectoria de incapacidad en gobernabilidad y gobernanza, lo cual se ha visto traducido en una incapacidad de responder a las necesidades de las comunidades del departamento frente a sus demandas de educación de calidad, universal y que reconozca sus demandas en educación propia o etnoeducación.

Con los procesos de modernización del Estado, abanderada en la Constitución de 1991, la descentralización política y administrativa fue establecida como la clave para el

desarrollo de todos los territorios apartados. Esta medida fue adoptada sin tener en cuenta los requisitos que, en materia de preparación y alistamiento, fuesen necesarios para llevar a cabo con autonomía y transparencia la gestión de políticas públicas y recursos de la nación para su cumplimiento. La experiencia que este proceso tuvo en el sector educativo en el Chocó consistió en la transferencia de algunas competencias, de manera que la entidad territorial asumiera “la prestación del servicio educativo, en términos técnicos, administrativos y financieros” (Vargas et al, 2017:21).

Debido a la identificación de “eventos de riesgo” en los que se señalaba el posible uso inadecuado de los recursos públicos y la prestación del servicio educativo se veía comprometida, la decisión por parte del Ministerio de Educación Nacional fue re-centralizar la prestación del servicio de educación bajo su competencia. A pesar de ello, de acuerdo con Vargas et al (Ibidem.), la centralización de la educación del Chocó por parte del MEN no puede ser considerada como un éxito, al dejar de lado el proceso de fortalecimiento de las capacidades institucionales del gobierno departamental y, en definitiva, no presentó mejoras en la calidad del servicio prestado. A esto es necesario añadir el tipo de educación que está siendo impartida y promovida y su relación con las reivindicaciones que se plantean los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes.

De acuerdo con el trabajo realizado por Rojas y Castillo (2005), el primer “dispositivo educador” fue liderado por la Iglesia Católica mediante la figura de los internados. Así, la educación era una manera de civilizar a las comunidades y traer a los pueblos originarios y afrodescendientes esclavizados hacia la religión católica, como referente espiritual y moral; de allí que educar se entendía como un proceso evangelizador,

en el que, no sólo se realizan los rituales propios de la religiosidad, sino, además, desarraigar y sustituir las creencias propias de las poblaciones e imponer una forma de leer el mundo desde los referentes cristianos.

En sentido histórico, heredado de estas nociones, las cosmovisiones y las educaciones propias de las comunidades afrodescendientes y de los pueblos originarios fueron relegadas de las formas de educación oficial. De esta manera, en un contexto de incapacidad institucional para la garantía del derecho a la educación, se suma la falta de reconocimiento de las poblaciones y sus epistemes que habitaban dicho territorio.

Frente a este contexto de violencia y falta de institucionalidad, los jóvenes Wounaan no pueden ser ajenos; como lo menciona Nasly Piraza (Conversación personal, 10 de septiembre, 2019), el motivo de salir de su hogar en el Chocó es siempre un problema, sea de tipo armado o de la institucionalidad pública, pero es asociado en todos los casos como un hecho problemático o forzado.

Estas historias han marcado las trayectorias de vida y de movilidad territorial que deben tener, y que se evidencian en sus formas de narrarse como jóvenes estudiantes de la institución educativa Compartir Recuerdo ubicada en Ciudad Bolívar, en Bogotá.

A través de las conversaciones con los jóvenes Wounaan se fue hilando el inicio de sus historias en Bogotá como un producto de los riesgos que implicaba para ellos continuar en el Chocó.

José Warly Chamarra Ismare (Conversación personal, 31 de agosto, 2019), un joven de 17 años, estudiante de noveno grado en su conversación señaló que habían llegado a Bogotá debido a la presencia de los grupos armados en el Chocó. El miedo al que se enfrentaban día a día a que fueran asesinados y también a ser reclutados. Warly señalaba

que tanto a hombres como mujeres los sacaban de la casa a la fuerza y los obligaban a ser parte de los ejércitos de unos y otros.

De igual manera, Amanda Ismare (Conversación personal, 10 de septiembre, 2019), una joven de 16 años también relataba cómo eran acusados por los grupos armados de ser colaboradores de uno y otro bando, e incluso resaltaba que en dichos bloques había combatientes Wounaan que habían ingresado voluntariamente a las armas; incluso ella señala que el motivo por el cual salió junto con su familia del Chocó fue porque allí asesinaron una “hija de su padre”, y como medida de protección de las demás, su padre decidió emigrar con su familia.

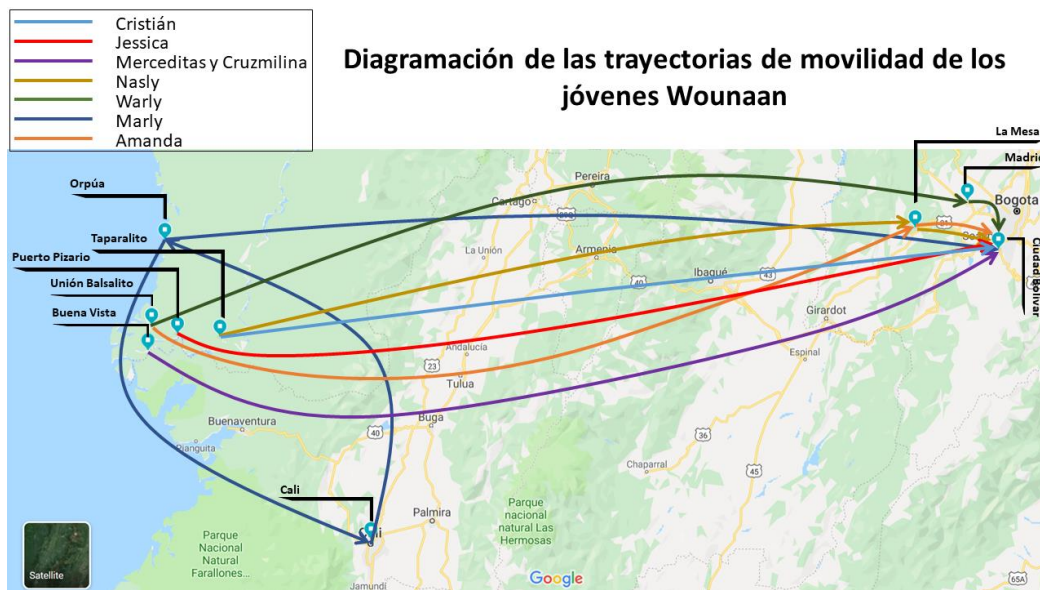
Las narrativas de estos jóvenes convergen. Cristián Opúa (Conversación personal, 10 de septiembre, 2019) relató que su padre había decidido traer a su núcleo familiar de ocho personas a Bogotá porque había recibido una amenaza. El riesgo entonces en el que se encontraba los forzó a salir con rumbo a Bogotá.

Por otro lado, Merceditas Chamarra al igual que Marly Guacorizo (Conversación personal, 17 de agosto, 2019) argumentaron que sus padres las enviaron a Bogotá a estudiar. A diferencia del Chocó, en Bogotá existían las condiciones para garantizar la escolarización hasta el grado once, aspirar al título de bachiller, e incluso, proyectarse hacia la educación superior. Narraban entonces que el colegio en sus comunidades sólo llegaba hasta el grado quinto de primaria y si querían seguir estudiando, debían viajar a otro lugar. Finalmente, se encuentran en Bogotá con el propósito de terminar sus estudios y donde son recibidas por sus familiares.

10. Trayectorias de movilidad

En las conversaciones en torno a las trayectorias de desplazamiento de estos jóvenes surgió la pregunta por esos lugares por los que habían transitado antes de asentarse en la ciudad capital. La gran mayoría de los jóvenes llegaron directamente desde sus comunidades en el Chocó a Bogotá. Amanda Ismare, Nasly Piraza y Warly Chamarra se asentaron temporalmente en municipios aledaños al distrito capital antes de llegar a Ciudad Bolívar; Amanda y Nasly vivieron en La Mesa, Cundinamarca, mientras Warly estaba ubicado en Madrid, Cundinamarca.

Ilustración 5. Diagramación de las trayectorias de movilidad de los jóvenes Wounaan con los que se desarrolló la investigación.



Fuente: elaboración propia sobre mapa de Google Maps (2019).

La importancia de identificar estas trayectorias reside en analizar sus rutas de movilidad, los posibles retornos, las estadías en lugares intermedios, los grupos familiares con los que se movieron, la edad de en la que salieron, el grupo de apoyo que las recibió en el sitio de destino y a dónde llegaron.

Dentro de las conversaciones con los jóvenes, Marly Guacorizo fue la única que retornó al Chocó después de haber salido de su comunidad Taparalito hacia Cali, donde vivía su hermana:

Marly: yo primero, cuando yo tenía diez años, es que yo dejé la casa desde temprana edad, fui a Cali, pero mi hermana no me dejó estudiar, sólo quedarme en la casa cuidando al niño todo el día.

Juana: y eso no te gustaba.

Marly: y eso no me gustó, solamente duré un año y me fui otra vez donde mi padre [risas]. Me mandaron fue pa' que estudiara del sexto a terminar en Cali, pero mi hermana no me dejó. Entonces me toca irme otra vez, mi hermana me dijo que no me fuera, pero yo no podía andar más así, "yo quiero estudiar y no me dejan".

Juana: entonces te devolviste.

Marly: sí, paré un año y aquí volví otra vez, mis hermanas me llamaron (desde Bogotá) y ellas sí me dejaron estudiar.

Maritza: ¿por qué no te dejaban estudiar?

Marly: es que mi hermana, la mayor, es que a ella no le gusta, como si yo no fuera una hermana, sino como si fuera una empleada, ella es así con nosotras, con todas, ella es un poco furiosa, uno no entiende casi.

(Merceditas Chamarra y Marly Guacorizo, conversación personal, 17 de agosto, 2019)

Este fragmento permite analizar que, con la finalidad de generar un proyecto de vida escolarizado y de formación académica, es necesario para las jóvenes salir de sus comunidades y dirigirse a ciudades que tengan mayor capacidad institucional y que presenten menos riesgo para su seguridad; de igual manera, los vínculos familiares del núcleo familiar próximo e incluso extenso, abren la posibilidad de tener redes de apoyo y de estabilización en territorios por fuera de su hogar.

En la investigación se pudo observar que existen distintas formas como se va configurando la subjetividad de los jóvenes Wounaan en la ciudad, frente a lo cual el tiempo que llevan fuera del territorio ancestral es un factor significativo. Sin embargo, hay un aspecto importante que no se había tenido en cuenta en investigaciones pasadas y que es necesario resaltar en esta: las etapas y/o ciclos de la vida de los sujetos.

La niñez y adultez son etapas diversas cada una, ya sea por el tiempo de desarrollo del cuerpo y fisiología de los seres humanos, y la forma como ese tiempo de vida hace que acumulen distintos tipos de experiencias que determinan sus comportamientos. De tal manera, que, si un niño llega a la ciudad su experiencia y contacto con ella, será diferente si llega joven o en edad adulta.

Por esta razón, que es elemental resaltar la corta edad a la que estos jóvenes se ven enfrentados a la necesidad de salir de sus comunidades ancestrales: Amanda Ismare relató que ella salió de Unión Balsalito a los cinco años, Nasly Piraza de igual manera, solamente tenía siete años cuando abandonó Taparalito, Marly Guacorizo a los diez años, Cristián Opúa a los once años, Warly desde los dos años y Merceditas a los quince años. Estos

procesos implicaron para los jóvenes un desarraigo en una etapa temprana de su vida y una fragmentación de las dinámicas familiares, culturales y territoriales.

Siguiendo los postulados de Escobar (2000), el *lugar*, en este caso Chocó y específicamente cada una de sus comunidades, implica unas experiencias de construcción del enraizamiento o representación simbólica en la vida diaria del sujeto, de manera tal que la identidad construida y nunca fija de estas personas se narre desde esa localidad e implique un proceso de “descentrado” de ese territorio chocoano, planteándose como sujeto desde la urbanidad bogotana en referencia con dicho origen. En consecuencia, al salir en una edad tan temprana de sus comunidades, el proceso de enraizamiento no ha sido tan fuerte y profundo como sucedió con “los antiguos” como los llama Marly Guacorizo. La pretensión de este análisis, siguiendo a Escobar (2000), no es naturalizar o instaurar los *lugares* como “fuente de identidades auténticas y esencializadas”, sino, más bien, reconocer los procesos de representación simbólica y de articulación dialéctica entre la triada *identidad-lugar-poder*, que, en nuestro caso son transversales al proceso de construcción y reconstrucción constante de las subjetividades juveniles.

Derivado de esta proposición, fue necesario destacar esos elementos de memoria acerca de esos *lugares*, de esas territorialidades locales chocoanas originarias de estos sujetos. Ante ello Marly Guacorizo señaló:

Marly: es que uno ahí [en el Parque El Tunal] se hace recordar a donde estábamos, a mí se me hace. Cuando encuentro un río también a mí se me hace recordar, cuando yo bañaba así.

Maritza: ¿y qué sientes?, ¿quisieras volver?, ¿te genera tristeza o alegría?

Marly: pues bueno, hay veces que uno quiere volverse a quedarse allá, pero lo otro sería por los guerrilleros, por eso a uno le da miedo quedarse allá.

Juana: ¿qué es lo que más extrañas del Chocó?

Marly: río [risas] yo diría eso.

Juana: ¿y tú Merceditas?

Merceditas: pues, extraño a mi familia y amigos.

Marly: pero poco a poco ya uno se olvida.

(Merceditas Chamarra y Marly Guacorizo, conversación personal, 17 de agosto, 2019)

Allí, en su narrativa, se expresa la sensación de echar de menos, extrañar su casa en el Chocó, sus padres y su familia, el río y la selva, pero con la clara conciencia de que allá no había ni hay condiciones suficientes para garantizar la vida digna y segura, y que el olvido permite continuar mirando hacia el futuro.

De manera contraria, Amanda Ismare y Warly Chamarra, ambos salieron a muy corta edad de la comunidad de Unión Balsalito, Docordó. Amanda de cinco años y Warly de dos, narraron cómo ya estaban acostumbrados a vivir en la ciudad, a estar fuera del Chocó. Warly, a diferencia de Amanda, ha vuelto al Chocó y ha podido reconocer ese territorio y ha generado el interés por volver y ver cómo ha cambiado. Amanda, sin embargo, manifestó su rechazo a retornar:

Juana: ¿pero a ti no te gustaría ir a trabajar al Chocó?

Amanda: no.

Nasly: tampoco.

Amanda: en la selva no.

Juana: ¿por qué?

Nasly: en la selva solo escuchan animales.

Amanda: digamos hay energía, pero sólo se prende desde las ocho o desde las 10 y se apaga a las 12. ¿Qué va a hacer uno ahí?, creo que dormir temprano, ¡no!

Nasly: pienso que uno se acostumbra.

Amanda: y no hay baños, ¡o sea, no hay baños!

Juana: no hay baños, eso te preocupa mucho.

Amanda: obvio, como eso es un océano ahí, río, y se bañan en el río, y uno que no está acostumbrado y que no sabe nadar.

(...)

Juana: entonces no les gustaría volver al Chocó.

Amanda: no, además allá hay culebras, ¡Dios!, las culebras son mis enemigas.

Amanda: no, yo no puedo con las culebras, apenas las veo se me sale la lágrima de una, ya del miedo [risas].

Juana: pero entonces ¿ustedes han vuelto al Chocó o nunca han ido?

Nasly: no.

Juana: o sea, desde que llegaron de allá nunca han vuelto.

Amanda: pues yo este año quería viajar, pero solamente a pasear una semana, a conocer a mi familia, porque yo no los he visto durante años, entonces quería conocerlos. Pero yo no sé si mi mamá me mande todavía, lo están pensando.

Juana: ¿qué están pensando?

Amanda: si me mandan porque, digamos, allá las personas matan es como con hierbas, digamos si esta familia le cae mal y yo soy la sobrina de esa familia, de una lo matan a uno allá. Son todos ahí, no lo dejan en paz.

Juana: hay mucho susto, que les hagan eso.

Amanda: además, como allá están los grupos armados, eso allá es muy fuerte, eso es bastante fuerte. (Amanda Ismare y Nasly Piraza, conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

Siguiendo a Zemelman (2010), la subjetividad de Warly y Amanda manifiestan esa tensión entre memoria y utopía de maneras distintas. Por un lado, Warly ha podido construir memoria sobre el Chocó con una asociación positiva, un recuerdo alegre y cercano, lo cual genera que posicione ese mismo lugar en su utopía. Por otro lado, Amanda no recuerda ese lugar y su asociación es negativa, de manera tal que su utopía no está allí, sino más cercana a la urbe que le es más familiar.

Desde una lógica estructural, las dinámicas de conflicto armado son un factor que han impedido que los jóvenes retornen al Chocó y que construyan a partir de allí una cercanía mayor con el territorio originario y que articulen en su subjetividad los elementos del mundo biofísico, el humano y el sobrenatural, mediante símbolos, rituales y prácticas que generan el arraigo cultural (Escobar, 2000).

Dentro de estos flujos de movilidad, es necesario resaltar esos lugares en los que algunos jóvenes vivieron antes de llegar a Bogotá. Nasly Piraza, Amanda Ismare y Warly Chamarra no llegaron directamente a Bogotá, sino que pasaron un tiempo viviendo en municipios de Cundinamarca: La Mesa y Madrid, lugares que presentaron para ellos y para sus familias unos entornos más seguros que los que vivencian en Bogotá y con un modo de vida más sencillo. Para ellos la experiencia es descrita de la siguiente manera:

Amanda: yo me vine del Chocó a La Mesa, Cundinamarca, a una finca. Mi papá trabajó allá como ocho años o siete, yo creo. Después de ahí fue que yo me vine para aquí, para Bogotá, de ahí no he salido de Bogotá todavía.

Juana: ¿y en La Mesa por qué?, ¿tenían ahí ustedes familia?

Amanda: mi papá consiguió trabajo ahí, entonces se vino para ahí.

(...)

Amanda: pues digamos La Mesa es más chévere allá, porque no hay digamos no hay tanto ratero, que roban, que hay droga, no hay nada de eso, allá es una ciudad limpia.

(Amanda Ismare y Nasly Piraza, conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

En ese momento, la necesidad de salir del Chocó no contemplaba llegar a Bogotá necesariamente, sino a un lugar que pudiera garantizar los medios de vida suficientes, en este caso, que los padres pudieran encontrar un trabajo para sostener a la familia. Sin embargo, posteriormente, las familias fueron convocadas con el propósito de ser reunidas en Bogotá y los jóvenes Wounaan para asistir a la Institución Educativa Compartir Recuerdo.

11. Periferia: nuevo entorno y contexto de violencia urbana

A pesar de salir de unos contextos de conflicto armado interno, de amenazas directas contra la integridad física de ellos y sus familiares, y las condiciones de precaria institucionalidad en el sector educativo que vivían en el Chocó, el lugar en el que hoy se encuentran, el barrio Lucero Alto de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, no es ajeno a unas dinámicas similares.

De acuerdo con el boletín mensual de indicadores de seguridad y convivencia de Bogotá, presentado por la Oficina de Análisis de Información y Estudios Estratégicos, la localidad de Ciudad Bolívar sigue siendo la que mayores tasas de homicidios presenta en la ciudad, a pesar de que este año, a comparación de los datos comparativos con el mes anterior, haya presentado una ligera disminución.

Tabla 3. Reporte de homicidios por localidad en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.

LOCALIDAD	Ene-Ago2018	Ene-Ago2019	Diferencia Ene-Ago	Variación % Ene-Ago	Ago 2018	Ago 2019	Diferencia Ago	Variación % Ago
ANTONIO NARINO	11	6	-5	-45.5 %	1	2	1	100 %
BARRIOS UNIDOS	7	2	-5	-71.4 %	0	0	0	0 %
BOSA	64	63	-1	-1.6 %	8	12	4	50 %
CANDELARIA	3	1	-2	-66.7 %	1	0	-1	-100 %
CHAPINERO	7	9	2	28.6 %	1	3	2	200 %
CIUDAD BOLIVAR	151	121	-30	-19.9 %	17	18	1	5.9 %
ENGATIVA	26	38	12	46.2 %	3	4	1	33.3 %
FONTIBON	7	14	7	100 %	0	1	1	100 %
KENNEDY	102	83	-19	-18.6 %	13	12	-1	-7.7 %
LOS MARTIRES	42	43	1	2.4 %	2	5	3	150 %
PUENTE ARANDA	17	22	5	29.4 %	5	4	-1	-20 %
RAFAEL URIBE URIBE	45	39	-6	-13.3 %	7	4	-3	-42.9 %
SAN CRISTOBAL	31	21	-10	-32.3 %	4	3	-1	-25 %
SANTA FE	16	22	6	37.5 %	4	3	-1	-25 %
SIN LOCALIZACION	0	0	0	0 %	0	0	0	0 %
SUBA	60	53	-7	-11.7 %	4	8	4	100 %
SUMAPAZ	0	0	0	0 %	0	0	0	0 %
TEUSAQUILLO	3	3	0	0 %	1	0	-1	-100 %
TUNJUELITO	16	33	17	106.2 %	5	0	-5	-100 %
USAQUEN	22	18	-4	-18.2 %	5	1	-4	-80 %
USME	54	61	7	13 %	4	14	10	250 %
TOTAL GENERAL	684	652	-32	-4.7 %	85	94	9	10.6 %

Fuente: Cálculos propios con información de SIEDCO de la DIJIN - POLICÍA NACIONAL. Información extraída el día 2019-09-10 a las 12:00 horas. Elaborado por la Oficina de Análisis de Información y Estudios Estratégicos. Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia. Información sujeta a cambios.

Fuente: (OAIEE, 2019a).

En cuanto al reporte de lesiones personales, Ciudad Bolívar se ubica en la segunda posición, después de la localidad de Kennedy, y presentó un aumento en comparación con las cifras del mismo mes del año anterior.

Tabla 4. Reporte de lesiones personales por localidad en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.

LOCALIDAD	Ene-Ago2018	Ene-Ago2019	Diferencia Ene-Ago	Variación % Ene-Ago	Ago 2018	Ago 2019	Diferencia Ago	Variación % Ago
ANTONIO NARINO	370	294	-76	-20.5 %	35	27	-8	-22.9 %
BARRIOS UNIDOS	533	372	-161	-30.2 %	47	47	0	0 %
BOSA	1531	1428	-103	-6.7 %	193	127	-66	-34.2 %
CANDELARIA	153	180	27	17.6 %	22	27	5	22.7 %
CHAPINERO	585	398	-187	-32 %	61	46	-15	-24.6 %
CIUDAD BOLIVAR	1540	1593	53	3.4 %	194	197	3	1.5 %
ENGATIVA	1573	1086	-487	-31 %	155	111	-44	-28.4 %
FONTIBON	749	581	-168	-22.4 %	91	68	-23	-25.3 %
KENNEDY	2362	2171	-191	-8.1 %	297	233	-64	-21.5 %
LOS MARTIRES	752	390	-362	-48.1 %	91	45	-46	-50.5 %
PUENTE ARANDA	923	644	-279	-30.2 %	90	85	-5	-5.6 %
RAFAEL URIBE URIBE	1076	1024	-52	-4.8 %	105	107	2	1.9 %
SAN CRISTOBAL	1192	988	-204	-17.1 %	158	87	-71	-44.9 %
SANTA FE	872	567	-305	-35 %	105	55	-50	-47.6 %
SIN LOCALIZACION	1	2	1	100 %	0	1	1	100 %
SUBA	1791	1221	-570	-31.8 %	189	118	-71	-37.6 %
SUMAPAZ	20	16	-4	-20 %	2	2	0	0 %
TEUSAQUILLO	590	312	-278	-47.1 %	36	33	-3	-8.3 %
TUNJUELITO	585	623	38	6.5 %	64	67	3	4.7 %
USAQUEN	890	629	-261	-29.3 %	97	80	-17	-17.5 %
USME	1078	1025	-53	-4.9 %	128	110	-18	-14.1 %
TOTAL GENERAL	19166	15544	-3622	-18.9 %	2160	1673	-487	-22.5 %

Fuente: Cálculos propios con información de SIEDCO de la DIJIN - POLICÍA NACIONAL. Información extraída el día 2019-09-10 a las 12:00 horas. Elaborado por la Oficina de Análisis de Información y Estudios Estratégicos. Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia. Información sujeta a cambios.

Fuente: (OAIEE, 2019a)

El comportamiento de estas dos variables al interior de la localidad presenta que la UPZ (Unidad de Planeación Zonal) de Lucero, donde se encuentra la Institución Educativa

Compartir Recuerdo, es la que reporta las mayores tasas de homicidio, aunque señala una leve disminución en comparación con el mismo mes del año anterior.

Tabla 5. Reporte de homicidios por UPZ al interior de la localidad de Ciudad Bolívar en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.

UPZ	Ene-Ago2018	Ene-Ago2019	Diferencia Ene-Ago	Variación % Ene-Ago	Ago 2018	Ago 2019	Diferencia Ago	Variación % Ago
ARBORIZADORA	3	7	4	133.3 %	0	2	2	100 %
EL MOCHUELO	1	2	1	100 %	0	0	0	0 %
EL TESORO	15	15	0	0 %	2	2	0	0 %
ISMAEL PERDOMO	37	25	-12	-32.4 %	3	1	-2	-66.7 %
JERUSALEM	19	16	-3	-15.8 %	2	3	1	50 %
LUCERO	41	33	-8	-19.5 %	7	6	-1	-14.3 %
MONTE BLANCO	0	0	0	0 %	0	0	0	0 %
SAN FRANCISCO	20	9	-11	-55 %	2	1	-1	-50 %
SIN LOCALIZACION	0	0	0	0 %	0	0	0	0 %
UPR RIO TUNJUELO	15	14	-1	-6.7 %	1	3	2	200 %
TOTAL GENERAL	151	121	-30	-19.9 %	17	18	1	5.9 %

Fuente: Cálculos propios con información de SIEDCO de la DIJIN - POLICÍA NACIONAL. Información extraída el día 2019-09-10 a las 12:00 horas. Elaborado por la Oficina de Análisis de Información y Estudios Estratégicos. Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia. Información sujeta a cambios.

Fuente: (OAIEE, 2019b).

De igual manera, frente a la variable de lesiones personales, la UPZ de Lucero reporta las mayores cifras, ubicándose en la que presenta mayores hechos de violencia.

Tabla 6. Reporte de lesiones personales por UPZ al interior de la localidad de Ciudad Bolívar en el mes de agosto 2019 comparado con agosto 2018.

UPZ	Ene-Ago2018	Ene-Ago2019	Diferencia Ene-Ago	Variación % Ene-Ago	Ago 2018	Ago 2019	Diferencia Ago	Variación % Ago
ARBORIZADORA	124	104	-20	-16.1 %	16	19	3	18.8 %
EL MOCHUELO	10	11	1	10 %	2	3	1	50 %
EL TESORO	152	141	-11	-7.2 %	18	14	-4	-22.2 %
ISMAEL PERDOMO	295	324	29	9.8 %	36	32	-4	-11.1 %
JERUSALEM	216	225	9	4.2 %	28	26	-2	-7.1 %
LUCERO	498	516	18	3.6 %	61	64	3	4.9 %
MONTE BLANCO	4	11	7	175 %	0	3	3	100 %
SAN FRANCISCO	185	219	34	18.4 %	29	33	4	13.8 %
SIN LOCALIZACION	2	0	-2	-100 %	2	0	-2	-100 %
UPR RIO TUNJUELO	54	42	-12	-22.2 %	2	3	1	50 %
TOTAL GENERAL	1540	1593	53	3.4 %	194	197	3	1.5 %

Fuente: Cálculos propios con información de SIEDCO de la DIJIN - POLICÍA NACIONAL. Información extraída el día 2019-09-10 a las 12:00 horas. Elaborado por la Oficina de Análisis de Información y Estudios Estratégicos. Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia. Información sujeta a cambios.

Fuente: OAIEE. (2019b).

Los jóvenes Wounaan, provenientes de contextos de violencia armada entre guerrillas y bandas paramilitares, sienten que en el lugar en el que se encuentran en este momento es

mucho más seguro al Chocó. A pesar de ello, son conscientes de los riesgos que implica Ciudad Bolívar.

Enmarcados en esta dinámica de violencia urbana se centra el motivo de la decisión del Cabildo a reunificar a la comunidad Wounaan y concentrar a todos los jóvenes en una sola institución educativa.

De acuerdo con las narraciones de los jóvenes, para ellos no es completamente clara la situación que ocasionó su cambio de colegio. Sin embargo, se ha construido una historia sobre los hechos:

Juana: ¿y entonces por qué vinieron a este (colegio)?

Amanda: por los Cabildos.

Nasly: que a uno le dijeron.

Amanda: digamos los Cabildos dijeron que iban a reunir a todos los chicos Wounaan que iban a estudiar todos en un solo colegio, que, por la protección, que habían matado a un chino que era mi primo, que no sé qué. Que para protegerlos sería más seguro todos unidos, porque antes estábamos todos dispersos. Cada uno estudiaba aparte, que otros aparte, así.

Juana: o sea que fue una decisión del Cabildo.

(...)

Juana: ¿y a ti qué te dijeron Nasly?

Nasly: igual que ella, uno no quiere, a uno lo obligan.

Juana: (...). ¿Pero les dijeron que los traían porque habían matado a un niño?

Nasly: sí.

Amanda: en el Confederación, habían matado a uno.

Juana: ¿en el mismo tuyo [Nasly]?

Nasly: sí.

Amanda: estudiaba con ellos, porque yo estudiaba aparte, en un colegio de cuatro pisos, era grande.

Juana: ¿y por qué mataron al niño?

Amanda: digamos que estaba con bandidos ahí, vendiendo cosas que no debería.

Dijeron que fue por una muchacha, que no era raza de nosotras, era una blanca. Al chino le gustaba y la china tenía un novio, y se pelearon, entonces la china dijo “el que gane la pelea se queda conmigo”, sabiendo que hicieron trampa en esa pelea, fue por allá dizque por no sé en dónde, y lo apuñalaron por detrás.

Juana: lo traicionaron.

Nasly: sí.

Amanda: y lo mataron.

Nasly: y eso que era el mismo compañero.

Juana: ¿era el mismo compañero del colegio?

Nasly: eso dijeron, la verdad no sé.

(Amanda Ismare y Nasly Piraza, conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

El “chino” al que se refiere Amanda Ismare era un niño de, aproximadamente 9 años, estudiante de grado sexto de aula regular en el colegio de Las Brisas a quién un “pandillerito”³ de su misma edad retó a “duelo de cuchillo”. Según comenta una de las acompañantes interculturales de la Secretaría de Educación Distrital, el niño Wounaan había asistido al duelo con un cuchillo de cocina, mientras su contrincante contaba con armas blancas de mayor calibre y con más jóvenes que lo acompañaban. El duelo consistía en que quién ganara se quedaría con la niña. Finalmente, el niño Wounaan fue vencido por los compañeros mestizos y terminó asesinado con seis puñaladas.

Ante esta situación, los líderes del Cabildo tomaron la decisión de reagrupar a sus hijos e hijas en una sola institución educativa, donde tuvieran la capacidad de cuidarlos y protegerlos de los riesgos externos de la violencia del barrio que se replica y permea el entorno escolar y las aulas.

Los jóvenes Wounaan sabían que la decisión tomada por el Cabildo era un mandato que ellos debían seguir:

Juana: ¿por qué se vinieron de Cundinamarca?

Warly: por el Gobernador [del Cabildo], Cercelino nos llamó que tocaba reunirnos con la comunidad y todos, entonces nos vinimos para acá.

³ La acompañante intercultural lo llama “pandillerito” porque es un niño que hace parte de una pandilla o de una banda, pero es un niño de menos de diez años.

(...)

Juana: y ¿tú por qué vienes al colegio?

Warly: Pues, ¿por qué vine al colegio?, pues la verdad no quería venir acá. Yo estaba en Las Brisas [Colegio Las Brisas] y pues, la comunidad, los Cabildos, me llamaron allá que todos los Wounaan tenemos que estudiar acá, entonces tocó.

Juana: y ¿te dijeron por qué tenían que venir acá?

Warly: pues me decían que sin eso no nos daban subsidios ni nada de eso, entonces mi mamá dijo que tocaba.

Juana: y tú no querías.

Warly: no, porque ya uno se acostumbró allá en ese colegio, tenía mis amigos.

(José Warly Chamarra, conversación personal, 31 de agosto, 2019).

Para todos, el cambio de colegio implicó una ruptura con lo que estaban acostumbrados, implicando tener que estudiar en un colegio más pequeño, junto con otros Wounaan y dentro de una institución que no tiene las capacidades ni conocimientos de cómo enseñar en la diversidad cultural que implicaron estos nuevos sujetos.

12. La escuela para jóvenes Wounaan: subjetividades y escuela

Para los jóvenes Wounaan con los que se desarrollaron las conversaciones, estudiar es un elemento fundamental dentro de su proyecto de vida. Dentro de las expectativas que los

jóvenes poseen está terminar su bachillerato y acceder a la educación superior. Si bien es claro que también hay otros jóvenes para quienes estudiar no tiene el mismo significado y sus aspiraciones se centran en tener esposa, tomar bebidas alcohólicas y estar en fiesta, es de resaltar que no todos comparten dichos objetivos.

La forma como la escuela ha intervenido en las subjetividades de los jóvenes Wounaan se relaciona con el tiempo fuera del territorio, esto significa que puede haber tres tipos de escuela que han configurado las subjetividades y las apreciaciones que tienen los Wounaan acerca de y sobre la escuela. La primera, es haber tenido una escuela con un solo enfoque de educación propia en el territorio y con ello una escuela con integrantes sólo de la comunidad Wounaan. El segundo tipo es una escuela con mestizos, pero con pocos o casi ningún grupo tanto de la comunidad Wounaan como de otras etnias. Y, por último, una escuela con las características del colegio Compartir Recuerdo, donde hay un porcentaje considerablemente alto de miembros pertenecientes a la comunidad Wounaan casi en la misma proporción que los mestizos.

Estos tres tipos de escuela han atravesado las múltiples historias de vida personales que configuran las subjetividades de los jóvenes Wounaan, y estas experiencias e interacciones con distintos dispositivos de escuela han permitido comprender a los Wounaan sobre cómo se pensarían un tipo de escuela ideal para cada uno de ellos.

Para aquellos jóvenes como Cruzmilina y Merceditas que llevan muy poco tiempo en la ciudad y solo han tenido un tipo de educación con enfoque étnico, basado en sus saberes ancestrales y cosmovisión, solo esperan lograr encontrar en la ciudad un tipo de educación de esa índole. Por tal razón, cuando se les preguntó sobre su opinión acerca de la

interculturalidad, para ellas sólo es viable si se habla en términos de tener una escuela con otros grupos étnicos, pero no con otros mestizos o afrodescendientes.

Por otro lado, las jóvenes como Amanda, Nasly y Yessica que han tenido la oportunidad de experimentar colegios con mestizos y el colegio con mestizos y Wounaan, para ellas sería mucho mejor un colegio con mestizos y pocos Wounaan. Este fenómeno se da por motivos de orden subjetivo y de orden estructural. El motivo subjetivo lo expresan Amanda y Nasly en su conversación:

Juana: y ¿a ustedes les gustaría un colegio de sólo Wounaan?

Nasly: pues para mí, no.

Amanda: [con cara de rechazo] no.

Juana: ¿por qué no?

Nasly: porque ahí comienza mucho chisme.

Amanda: muchos chismes, problemas. Yo apenas me estoy acostumbrando a estar así con muchos Wounaan, porque desde chiquita siempre he estudiado en un colegio donde soy la única que es Wounaan y estaba acostumbrada. Por eso fue por lo que el 2018 me dio fue bien duro, porque digamos nunca había estudiado así. Bajé académicamente el nivel también en las materias, luego ya al final nos fue bien otra vez, recuperamos el control.

Juana: y ¿por qué crees que fue difícil este contacto de nuevo con la población Wounaan?

Amanda: por lo que digamos que a mí desde chiquita me habían acostumbrado a estudiar en un colegio yo sola, digamos, la única Wounaan, entonces estaba acostumbrada a eso y ya. No a ver tanto de mi cultura así mezclado.

Juana: y ¿crees que los chicos Wounaan que están entrando tienen buen rendimiento académico?

Amanda: pues los que llegan del territorio están como bajos de nivel. Por lo que les da muy difícil el español, por lo que allá digamos mencionan de diferente forma que acá.

Juana: y principalmente es porque no hablan muy bien el español.

Amanda: allá.

Juana: y acá todo se dicta en español.

Amanda: y uno ya se acostumbra todo es español, todo el tiempo español.

Juana: en cambio ellos no.

Amanda: allá sólo hablan Woun meu. Allá enseñan Woun meu, cómo se escribe, cómo se lee. En cambio, nosotros no.

(Amanda Ismare y Nasly Piraza, conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

Como se evidencia allí, no es un factor estrictamente epistemológico lo que plantea la dificultad de una escuela solamente para jóvenes Wounaan, por el contrario, responde a esa historia de vida de Amanda y Nasly, donde su generalidad ha sido estar rodeadas de

mestizos, haber llegado muy jóvenes a la ciudad y haber logrado hasta ahora un alto grado de adaptación a las lógicas del colegio urbano, y en donde ella se comportaba como una más de las jóvenes del colegio. Su subjetividad entonces se planteó más cercana hacia las demás niñas mestizas en el ámbito escolar.

Por el contrario, una institución educativa que contara con tantos Wounaan significó para Amanda un motivo de disminución de su rendimiento académico. Ante esta situación, se planteó un dilema en el cual Amanda misma ubica a los jóvenes Wounaan como “atrasados” dentro de un sistema escolar occidentalizado. Este elemento resalta ya que se podría interpretar como un acto de discriminación hacia sus compañeros y compañeras Wounaan, a partir de su posicionamiento como una joven cuya normalidad se ha ido convirtiendo la ciudad y la escuela occidental.

Este trasegar histórico de la vida de Amanda y Nasly ha conducido a que ellas configuren su subjetividad como jóvenes Wounaan sin una articulación tan profunda en términos de ciertos referentes identitarios de la comunidad Wounaan, especialmente con respecto al territorio ancestral y el *lugar* chocono.

En cuanto a los elementos de orden estructural, sus percepciones no están basadas en los saberes que se aprenden en un colegio de un tipo o de otro, sino por la forma como la organización del Cabildo ejerce el control sobre ellas y cómo la estructura de un colegio fomenta el control o la autonomía de sus sujetos.

Dentro del sistema cultural Wounaan, las mujeres se encuentran en el centro de observación y vigilancia, pues consideran que sobre ellas recae la preservación de su cultura, mediante la salvaguarda de la organización familiar y la crianza de los hijos. Por

ende, es importante que los lineamientos éticos, morales y culturales de los Wounaan mantengan “su esencia”. A partir de estas consideraciones, el Cabildo ha planteado su reivindicación política y educativa en torno a una institución educativa de Wounaan para Wounaan, en donde la autoridad escolar coincida con la autoridad del Cabildo. Este proyecto resulta tensionante para las mujeres, más que para los hombres, pues son ellas las que reciben atención y corrección sobre su forma de hablar, vestir, en su escogencia de música o sobre su libertad de pensar de manera distinta el orden social acerca de los roles de las mujeres dentro de la misma comunidad.

Esta presión social es lo que ellas denominan “chisme”:

Amanda: es que en nuestra cultura no sé a veces qué les pasa. Si ven a una chica con el novio ya empiezan a decir cosas que no son, digamos aumentan y eso lo hablan cuando hay reuniones del Cabildo, así cuando reúnen a toda la comunidad y eso lo dicen ahí, frente a los padres.

Juana: o sea, tratan cosas personales, en el Cabildo, en la reunión de todos.

Amanda: sí.

Nasly: sí.

Amanda: y si el papá dice digamos, uno no sabe si el papá de la china haya estado ahí, si ha sido malgenioso y qué tal que le pegue ¿sí?, por esas cosas digamos que uno, los papás les pegan a las hijas.

Juana: y entonces, entre todos los papás se hablan, entre toda la comunidad se hablan esas cosas.

Amanda: sí, cómo van académicamente, cómo son sus comportamientos, cómo van las notas, hablan de todo eso.

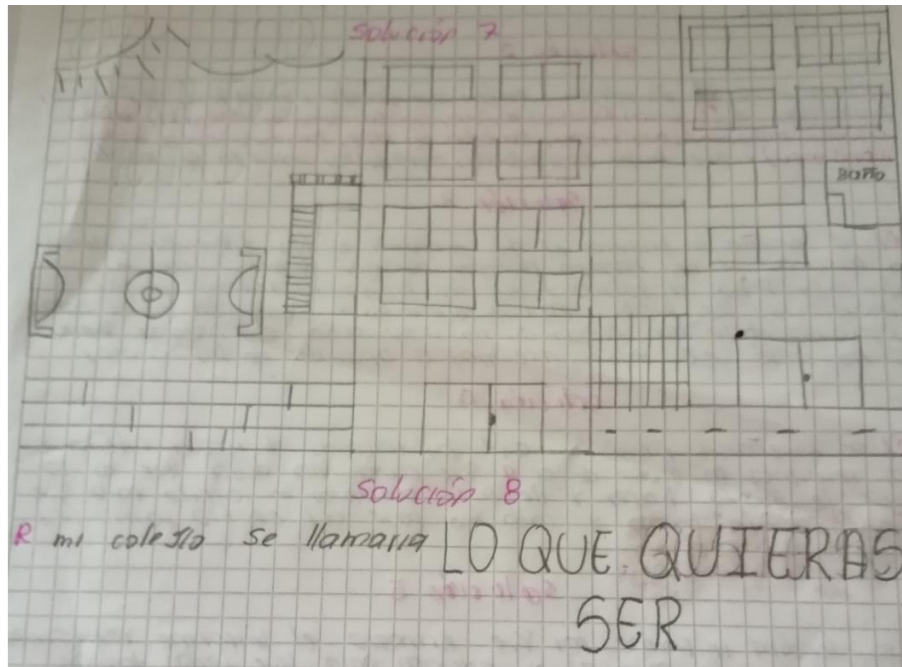
(Amanda Ismare y Nasly Piraza, conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

Ante esta situación, las jóvenes Wounaan identifican que, dentro de su comunidad, la esfera de lo público y lo privado son coincidentes, los temas que corresponden a sus comportamientos afectivos, sus notas y desempeño académico, son abordados dentro de las reuniones del Cabildo y entre los padres y madres, a modo de control social.

De manera contraria, en las instituciones educativas con estudiantes Wounaan y cuya dirección no coincide con la autoridad Wounaan es leída por las jóvenes como un terreno fértil para el aprendizaje y el desarrollo de sus subjetividades de manera más libre.

Como parte del ejercicio ideográfico con los jóvenes, se realizó un taller en el que se les pedía que dibujaran el colegio como les gustaría que fuera y que le pusieran un nombre. Allí se destacó esta perspectiva de Amanda Ismare quien al colegio que dibujó lo tituló “Lo que quieras ser”.

Ilustración 6. Dibujo del colegio ideal de Amanda Ismare y el nombre que tendría.



Fuente: Amanda Ismare, taller 1.

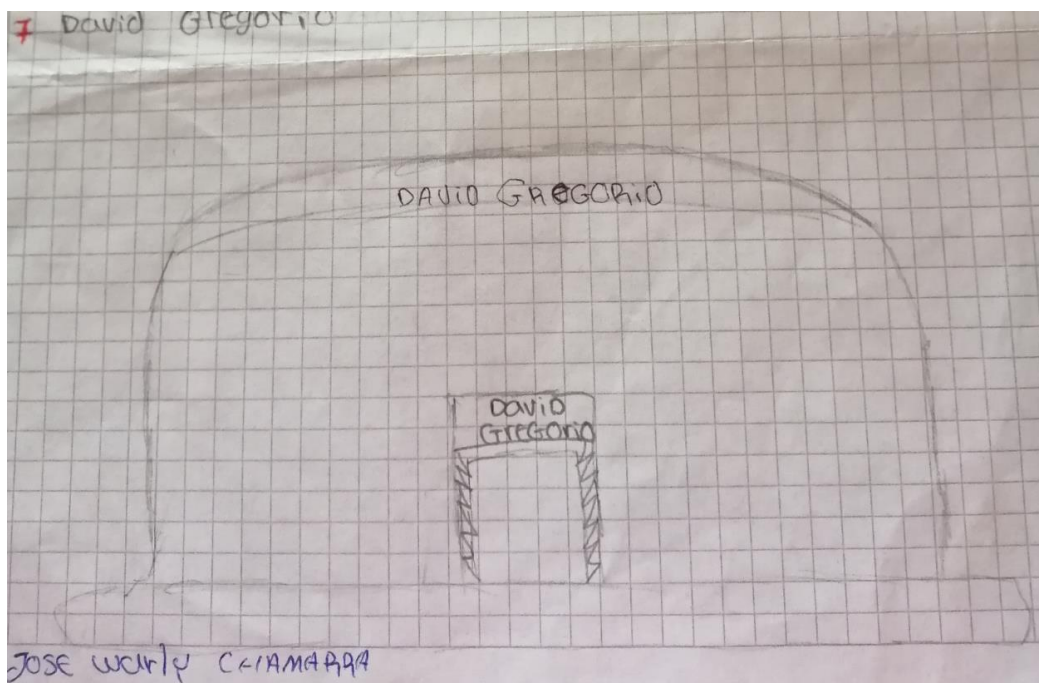
Durante las conversaciones con Amanda y Nasly (Conversación personal, 10 de septiembre, 2019) ellas mencionaron que ni a la esquina tienen permitido salir y que, como estrategia para cuidarlas, las mujeres han sido acostumbradas a quedarse todo el día en la casa, de manera que su vida transcurre entre la casa y el colegio, y es en el segundo en el que pueden actuar de manera más libre, tener más contacto con personas, conocimientos y experiencias diferentes.

En consecuencia, un grupo de los jóvenes Wounaan, principalmente las mujeres, consideran que un colegio de las características del Compartir Recuerdo responde a lo que ellos quisieran de una educación, pues aprenden al mismo ritmo de los mestizos con sus propios saberes y acceden a mayores conocimientos y experiencias. Un segundo grupo resalta la importancia de un colegio con mestizos, pero al mismo tiempo el acompañamiento con otros jóvenes Wounaan permiten que no pierdan ciertas tradiciones,

costumbres, bailes y ante todo se utilice la lengua propia como eje central en la preservación de las raíces culturales. En este grupo podemos encontrar a Warly Chamarra, Cristián Opúa y Marly Guacorizo.

En el ejercicio realizado por Warly Chamarra en el taller 1, se destacó que él dibujara y nombrara el colegio David Gregorio, ya que esta institución educativa existe y está localizada en el Resguardo Docordó, de Unión Balsalito en el Chocó y, aunque Warly haya salido de allá a los dos años y no haya estudiado allí en su niñez, lo ha conocido en sus viajes de retorno itinerantes y es este el que representó como su colegio ideal.

Ilustración 7. Dibujo del colegio ideal de Warly Chamarra y el nombre que tendría.



Fuente: Warly Chamarra, taller 1.

En este punto es fundamental resaltar el papel que la escuela cumple para el ejercicio y configuración de las subjetividades de los jóvenes Wounaan, por una lado, para Amanda Ismare, debido a su condición de género y las connotaciones que tiene ser mujeres dentro

de la comunidad Wounaan, el colegio se plantea como espacio para el despliegue de su autonomía y libertad y, por otro lado, como un espacio en el que se desarrolla una formación de la comunidad Wounaan en su mismo territorio ancestral. El ejercicio de reconexión de Warly con el Chocó ha permitido anclar elementos de representación simbólica a la escuela en su comunidad en el Resguardo de Docordó y expresarlo en su taller en Ciudad Bolívar, Bogotá.

A partir de este postulado se deriva una pregunta sobre el modelo educativo que se imparte en el Colegio Compartir Recuerdo y en qué nivel está respondiendo a las necesidades expresadas por el Cabildo en términos de ser el espacio para la enseñanza de elementos claves de la identidad Wounaan como lo son la lengua, las danzas tradicionales, los oficios como las artesanías o el manejo del arco de caza. Este elemento es fundamental ya que se plantea desde el Cabildo el colegio en el marco de dicho objetivo, en contraposición con un modelo oficial distrital que no reconoce la diferencia cultural ni de población vulnerable víctima de desplazamiento forzado. En medio de esta tensión se ubican los estudiantes jóvenes Wounaan quienes identifican la importancia del aprendizaje de estos referentes identitarios, se reconocen abiertamente Wounaan, sin embargo, no restringen el proceso educativo al aprendizaje de dichos discursos y prácticas ancestrales, sino plantean la educación como un ámbito de mayor alcance en sus vidas.

Como investigadoras es importante resaltar acá las limitaciones que tiene el sistema oficial para reconstruirse hacia un modelo intercultural que permita identificar, por un lado, las relaciones de poder-saber que atraviesan las comunidades de pueblos originarios de brechas en la calidad de la educación y las posibilidades institucionales para acceder tan solo a dicho derecho. Allí igualmente se debe resaltar la apuesta por parte del Cabildo en la

cual se busca el fortalecimiento de la enseñanza de sus referentes identitarios, lo cual conlleva a la capacitación de las y los maestros de la comunidad, métodos de evaluación (entiéndase esta diferente a la calificación) y las herramientas didácticas.

Dentro de estos instrumentos se destaca el libro de enseñanza titulado Buk Buk, cuyo primer tomo que se encuentra en su totalidad en Woun meu y en español, que fue elaborado en el año 1997 y, posteriormente actualizado en el 2003, y su segundo tomo elaborado en el 2009 y totalmente en Woun meu. Estos textos fueron contruidos por maestros Wounaan producto de su reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, dirigidos a estudiantes de preescolar y primaria.

Cabe señalar que estos materiales fueron producidos a partir de los recursos de cooperación internacional, a través del apoyo de la Compañía Misionera del Sagrado Corazón de Jesús; la Iglesia sigue dinamizando los procesos educativos y el Estado sigue evadiendo sus obligaciones frente a los pueblos originarios. De esta situación deriva que no hay un gran despliegue desde la institucionalidad pública para garantizar el acceso a este material pedagógico y se restrinja su utilidad, subrayando que el material existe para los niveles de preescolar y primaria, sin embargo, no son los adecuados para el trabajo con los jóvenes centro de nuestra investigación.

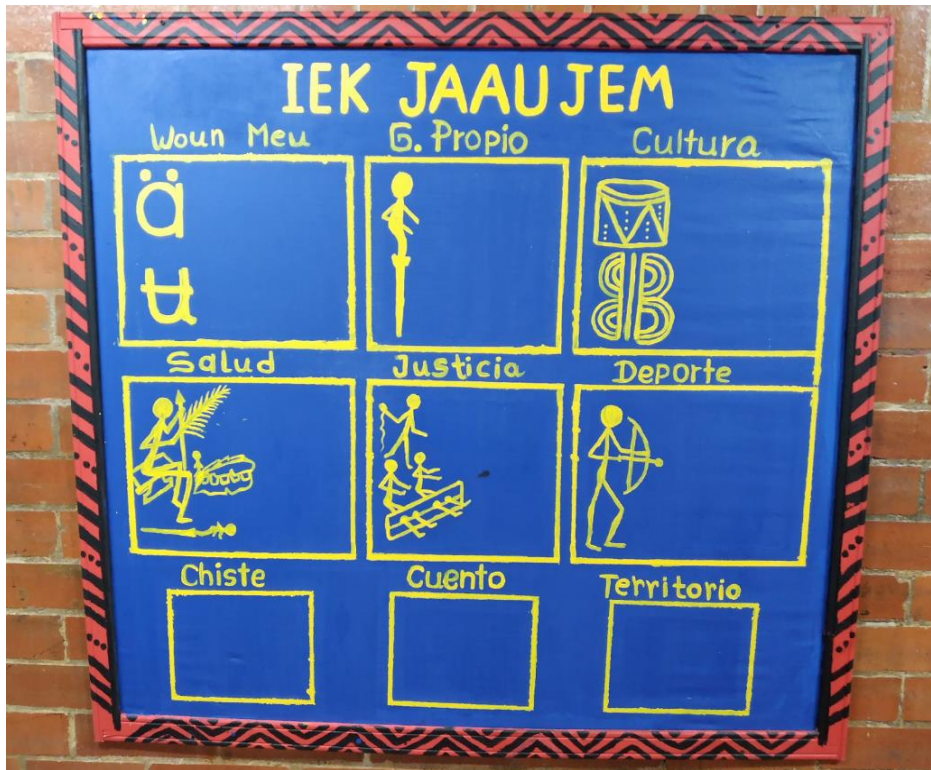
Ilustración 8. Niño Wounaan, estudiante de la IED Compartir Recuerdo con un ejemplar del libro Buk Buk.



Fuente: fotografía propia tomada por Juana Potes.

Otra de las estrategias planteadas por el Cabildo fue la constitución de un periódico mural con temáticas consideradas como “relevantes” para la población Wounaan, con la finalidad de que los jóvenes se apropiaran de este espacio y se pudieran expresar allí en su propia lengua.

Ilustración 9. Tablero del periódico mural Wounaan.



Fuente: fotografía propia tomada por Juana Potes.

A pesar de contar con esta herramienta, con el paso de los meses, a partir del trabajo de campo se pudo observar que este periódico mural, aunque se encuentra en un lugar de fácil acceso, no ha sido usado por los jóvenes ni los maestros Wounaan que asisten los sábados a la institución.

En sus procesos de configuración de la subjetividad, va dependiendo de los procesos de interiorización o generación de carga simbólica y semiótica que el espacio externo, el territorio y su *lugar* representan en sus vidas. Claro está, que el proceso educativo escolar tiene una influencia directa al proyectar su desarrollo en otras latitudes y geografías, específicamente, en el centro del país o en los principales focos de “desarrollo” económico.

Los jóvenes que hicieron parte de este trabajo de investigación permitieron un acercamiento a la forma cómo la movilidad desde sus lugares de procedencia de la comunidad Wounaan, no sólo se relaciona con el conflicto armado en su gran mayoría, sino que se logran detectar unas intenciones relacionadas con las condiciones de vida de los niños y jóvenes, dentro de los cuales la escolarización es un referente común. La razón para escoger estos lugares como lo fueron municipios aledaños a Bogotá e incluso Bogotá misma, es la institucionalidad que estos lugares favorece para el acceso a educación media o por considerar estos sitios lugares con universidades y con ello la oportunidad de la profesionalización de sus hijos e hijas.

A manera de conclusión, en el trabajo de campo desarrollado con los jóvenes Wounaan se pudo percibir que el territorio es esencial en los procesos culturales e identitarios que fortalecen y configuran la subjetividad. La fortalecen en el sentido que permiten reconocerse como pueblos originarios y además configura su subjetividad ya que les plantea referentes de su pasado, sobre los cuales se erigen y frente a los cuales se proyectan en el futuro, en oposición al territorio ancestral referido a la poca significación positiva que implica en sus vidas o en un deseo de volver atado a la conciencia de la incapacidad por motivos de seguridad.

En este proceso ha sido posible resaltar el papel de la escuela y la escolarización como unos de los factores que promueven la movilidad humana, a la vez que se plantea como un escenario para el ejercicio de la libertad, para el encuentro entre cuerpos y culturas diferentes y para reflexionar acerca de los referentes identitarios a su alrededor que los jóvenes van interpretando, rechazando e incorporando en sí.



Celebración del cumpleaños del Cabildo Wounaan en Ciudad Bolívar.

Colegio Compartir Recuerdo, Ciudad Bolívar, Bogotá.

Fotografía de: Juana Potes.

MECANISMOS DE REGULACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD, PUNTOS DE FUGA Y AUTONOMÍA

Este capítulo busca ampliar el debate sobre la interpretación que construyen los jóvenes Wounaan de su herencia como pueblo originario, su cosmovisión y formas de organización social y política, resaltando las lecturas que ellos hacen de las exigencias y expectativas que el Cabildo y la comunidad tienen sobre ellos y cómo actúan en consecuencia.

Los ejercicios de reflexión que han construido los jóvenes se derivan de su impacto con la realidad urbana y al mismo tiempo con sus encuentros con la movilidad de un lugar a otro, para lo cual su identidad como grupos étnicos, en algunos casos reside en las formas como la familia y la comunidad han orientado su valor social, en cuanto a la enseñanza y apropiación de saberes ancestrales, cosmovisión y gobierno propio.

De esta manera, los órdenes espirituales y religiosos propios de la comunidad Wounaan, así como la lengua, las danzas, la vestimenta, las artes y oficios, junto con las relaciones de género, los roles al interior de la estructura de organización social y político del Cabildo son referentes que los jóvenes leen e interpretan mediante un diálogo que se traduce en sus formas de pensar(se) y de actuar(se)⁴. Por supuesto, en este proceso los elementos señalados en el capítulo anterior sobre la territorialidad y el papel de la escuela entran a articularse en esta configuración.

⁴ No desde la connotación de una ejecución teatral o actoral de un papel externo o ajeno al sujeto, sino como desde la perspectiva de la proyección y performance de su subjetividad construida en un proceso interpretativo y apropiativo de los referentes identitarios.

13. Ewandam: la creencia propia. Subjetividad y creencias

Los jóvenes Wounaan al estar en un proceso constante de acompañamiento por parte del Cabildo y de las familias reconocen su cosmovisión, en la medida en que este elemento es uno de los ejes fundamentales de la identidad cultural Wounaan. En su gran mayoría los jóvenes Wounaan con quienes tuvimos la oportunidad de hablar demostraron tener un alto nivel de reconocimiento de Ewandam como su Dios y junto con el sistema de creencias Wounaan.

Para estos jóvenes, no existe duda sobre su religiosidad y espiritualidad, a pesar de que, tanto en el Chocó como en Bogotá, ha existido desde hace muchos años una campaña de evangelización de los pueblos originarios, su “civilización” y para “salvar sus almas salvajes”. Para Cristián Opúa este acto de evangelización es un “acto de discriminación”:

Juana: ¿tú crees en Ewandam?

Cristián: sí.

Juana: ¿tú vas a la Iglesia?

Cristián: para mí eso sería como una discriminación de los pueblos indígenas.

Juana: ¿por qué?

Cristián: porque hay unos son, dicen, católicos, cristianos, que son indígenas. No sé, para mí sería como una discriminación.

Juana: es como raro.

Cristián: sí, uno tiene su propio Dios.

Juana: su propio Dios que es Ewandam.

Cristián: sí, su propia creencia.

(Conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

En este relato se resalta el valor de la diferencia cultural y el respeto que debería implicar que cada uno tuviese su religiosidad y espiritualidad, en vez de querer imponer la de uno sobre los otros, desde su ideología hasta sus prácticas rituales como asistir a misa en la Iglesia. Sobre este aspecto Amanda y Nasly mencionan:

Juana: ¿ustedes creen en Ewandam o van a Iglesia acá?

Amanda: [cara de horrorizada] no.

Nasly: no me gusta ir a la Iglesia.

Amanda: yo voy a una Iglesia y lo único que hago ahí es dormir o me pongo a escuchar música o a joder, no sé, alguna de esas cosas. Estoy incómoda.

Juana: ¿y por qué vas a la Iglesia?

Amanda: no nos gusta, yo no voy a la Iglesia por eso.

Juana: pero ¿por qué has ido?, ¿te llevaron?

Amanda: a mí me llevaron una vez cuando era niña, así por curiosidad.

Juana: ¿fue una tía?

Amanda: sí fue una tía, así por curiosidad, yo fui y era como que “ya me estoy quedando dormida”, “ya me azaré”.

Juana: ¿y tú Nasly, nunca has ido a la Iglesia?

Nasly: no.

Amanda: no, además los evangélicos son muy mentirosos.

Juana: ¿por qué son mentirosos?

Amanda: dicen cosas que no son a veces. Son todos ahí “si usted no cree en Dios va a ir pa'l infierno, no va a ir al Cielo” y yo como “usted también va pa'l infierno así que cállese, no me hable”.

Juana: como con una doble moral ahí que marca.

Amanda: “si usted se separa de su esposo es pecadora”, siendo que todos somos pecadores, ahí aumentan cosas, y no me gusta.

(Conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

La postura expresada por Amanda y Nasly permite ver que existe una lectura crítica por algunas de las jóvenes frente a la religión católica cristiana. Ello no excluye a las personas que sí se identifican con la corriente religiosa de los evangélicos, como es el caso de Merceditas Chamarra quién asiste todos los domingos a una Iglesia evangélica ubicada en el barrio Chapinero, para lo cual debe madrugar antes de las seis de la mañana para tener tiempo suficiente para alistarse y salir de Ciudad Bolívar y atravesar gran parte de la ciudad para llegar a la Iglesia a las ocho de la mañana.

A pesar de contar con la experiencia de Merceditas Chamarra, la perspectiva de la mayoría de los jóvenes acerca de su espiritualidad Wounaan se expresa en términos de reconocimiento de Ewandam y la cosmovisión propia, y el orden del cosmos funciona de acuerdo con ello, tal como expresa Amanda:

Maritza: cuando se mueren los Wounaan ¿para dónde van?

Amanda: Creo, que usted no lo entendería. hay un cielo y un infierno

Maritza: ¿Pero si hay cielo e infierno como los cristianos?

Amanda. Si, pero en el infierno es diferente.

Maritza: ¿Y quienes van a allá?

Amanda: las personas malas, especialmente que no han respetado a los espíritus, los que se han metido con mestizos, los que han matado, los que han abortado a los bebés.

(Amanda Ismare, grupo focal, 1 de abril, 2019)

De una manera similar, Cristián Opúa (Conversación personal, 10 de septiembre, 2019), al preguntarle acerca de los elementos que identifica como fundamentales de ser Wounaan y qué le enseñaría a sus hijos e hijas, destaca una práctica específica de espiritualidad denominada “la danza del aguacerito” de rogatoria a Ewandam. Así mismo como Warly Chamarra (31 de agosto, 2019) cuando menciona que él practica la pintura corporal cuando hay rogación a Ewandam, cuando tiene actividades de danza o cuando se enferma. Estos relatos resaltan el espacio que sigue cumpliendo la religiosidad propia en su cotidianidad y su performance mediante prácticas ritualizadas.

Dentro de la investigación en el grupo focal realizado el 11 de marzo se resaltó un tema que resultó especial: el satanismo. Cuando se les preguntó sobre la forma como los jóvenes hombres Wounaan han caído en rituales religiosos conocidos en el barrio como el “falso profeta”, al igual que el detectar prácticas satánicas de algunos Wounaan, las jóvenes explican que se deben en gran medida a la falta de acompañamiento del Cabildo y las familias sobre los hombres, pues ellos al tener mayor libertad no saben cómo recibir y decantar tanta información de su entorno, y pueden ser víctimas de estafas o de prácticas profanas para las creencias Wounaan como lo es el satanismo. Un ejemplo de estas prácticas ha sido la incitación al sacrificio de animales, lo cual ha generado tensiones dentro de los integrantes del Cabildo al resaltar que el único uso válido de los animales para la comunidad para la alimentación humana.

Ilustración 10. Grupo Focal 1 de abril 2019 con Amanda Ismare, Nasly Piraza, Marly Guacorizo, Yessica Perdiz y Merceditas Chamarra.



Fuente: fotografía propia tomada por Maritza López.

Una de las respuestas sobre las causas que llevan a los jóvenes Wounaan a adherirse a grupos satánicos o de magia negra, se relaciona con la necesidad de causar daño a otros Wounaan, como forma de venganza, la cual ha existido entre los Wounaan desde que estaban establecidos en el territorio ancestral.

Maritza: ¿porque los jóvenes Wounaan terminan en grupos de magia negra?

Amanda: para hacer daño a otras personas o solo por venganza

Maritza: ¿en los Wounaan antes había existido la venganza?

Amanda: uh, desde hace tiempo.

Maritza: ¿por qué sucede?

Amanda: por pleitos entre las familias, por los acuerdos entre los hijos e hijas, que si se casan o no cosas así.

(Amanda Ismare, grupo focal, 11 de marzo, 2019)

Llegados a este punto, el papel de la escuela frente a la formación espiritual y religiosa de los jóvenes en la actualidad ha dejado de ser una de las responsabilidades centrales, a diferencia de siglos anteriores, de manera tal que en la IED Compartir Recuerdo no promueve una religiosidad específica, sin embargo, tampoco promueve los espacios para el ejercicio práctico de ninguna de ellas en su interior. Sí es de resaltar que el Cabildo Wounaan en Ciudad Bolívar cuenta con miembros seguidores de la iglesia evangélica y que, para los jóvenes Wounaan, la libertad que les permite la escuela para su desarrollo personal de las religiosidades, así mismo podría pensarse que ha favorecido que a los jóvenes Wounaan a tener un espacio de autonomía en la escuela.

14. Expresiones estéticas y artísticas de la identidad

Los jóvenes Wounaan encuentran una fuerte diferencia entre los residentes en la ciudad de aquellos que aún se encuentran en el territorio ancestral por aspectos estéticos radicados con la identidad apropiada en la forma de vestir, los gustos musicales y el lenguaje.

Los lugares de Bogotá donde se establecen los Wounaan, como se nombraba en el capítulo anterior, se ubican en Ciudad Bolívar, el cual es un lugar marginal, periférico y con grandes problemáticas sociales. Esta ubicación explica su adaptación a las lógicas de un lenguaje urbano, permeados por la cultura del rap y al mismo tiempo del reggaetón, lo que orienta las formas de comunicarse y la creación de nuevos códigos y sentidos que mantienen sus límites con las normas del Cabildo y de la comunidad en general.

Uno de los elementos a analizar, en términos de las expresiones estéticas y artísticas, son los gustos musicales que han construido estos jóvenes. Con la finalidad de conocer las


lógicas de los jóvenes en torno a sus gustos, se diseñó el taller de dos fases. En la primera fase se propuso la construcción de un carné de identificación en el cual evidenciarán sus gustos musicales, deportivos, académicos y gastronómicos.

Como se pudo ver allí, se evidenció la gran variedad de gustos y construcciones de subjetividad de los diferentes jóvenes, que permiten dilucidar los fenómenos de interconexión cultural propios de la globalización. En los géneros musicales se pudo ver una gama entre el rap romántico, la salsa “urbana”, el merengue y el vallenato. Para estos jóvenes las influencias musicales en el Chocó y en Bogotá son diferentes en algunos sentidos. Sin embargo, en ambos lugares han tenido la oportunidad de expresarse de acuerdo con estos referentes que pueden considerarse como “externas” a su cultura, pero que no determina que ellos hayan dejado de ser Wounaan o que su identidad como pueblo originario se haya perdido.

Ilustración 11. Primera parte del taller 2: Carné de identidad de las y los jóvenes Wounaan.


Nombre: amon da
 apellido: ismael membache
 lugar: Chocó "Itaal del Sarrión"
 música: rap romántico
 etnia: Wounaan
 color: rojo
 Sexo: Femenino
 tipo de sangre: O+
 color de cabello: negro y rojo
 edad: 16
 deporte: voleibol

Fecha de nacimiento
2002/sep/25




Nombre: MARLY Guacurizo
 Color: Negro, Rojo
 Comida: pescado, carne de Guagua
 Deporte: baloncesto, béisbol
 materia: informática
 etnia: Wounaan
 Sexo: Femenino
 edad = 16 años
 música = salsa urbana, merengue

Fecha de nacimiento
20/11/2002




Nombre: Mercedes la chamarrá
 color = verde
 comida = arroz con pollo
 música = salsa
 deporte = balón de mano
 materia = español
 etnia = Wounaan
 género = mujer
 Sexo = Femenino
 edad = 16 años



Nombre = Nasy
 apellido = Piraza

Fecha de nacimiento
2002/sep/20




lugar = Chocó


color = rosado
 comida = carne frita
 música = vallenato
 deporte = Fútbol
 materia = matemática
 etnia = Wounaan
 Género =
 Sexo = mujer
 edad = 16
 tipo de sangre = O+

NOMBRE: JOSE WOLLY CHAMARRA ISMAEL
 Color: Blanco y negro
 Comida: pollo asado
 música: salsa urbana
 deporte: Fútbol
 materia: Educación.F.
 etnia: Wounaan
 Género: Masculino
 Sexo: Masculino
 Edad: 17

Fecha de nacimiento
102/01/2002/



NOMBRE = BOSSICA FERDIZ
 color = rojo
 comida = Arroz con pollo
 música = merengue
 deporte = natación y fútbol
 materia = educación física
 Etnia = Wounaan
 Género =
 sexo = Femenino
 Edad = 17



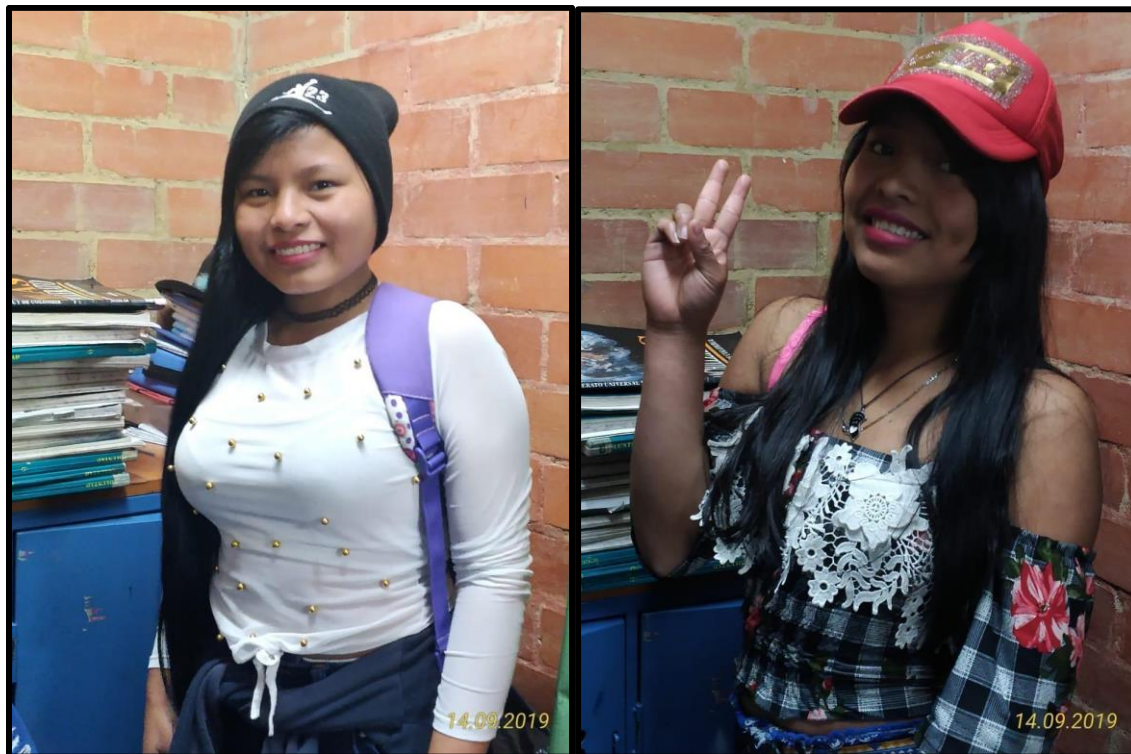
Fuente: elaboración propia de los estudiantes.

En la segunda sección del taller debían construir un club, grupo o liga en donde ellos fueran los líderes y tenían que definir los códigos culturales para poder admitir a las personas a esos grupos. Dentro de las respuestas de los jóvenes se resalta el interés del grupo en torno a los géneros musicales de sus miembros. Para todos se encontró un elemento en común y es que dicho grupo fuese un espacio en el cual las personas pudiesen expresarse de manera autónoma y libre, en su forma de vestir, de tener el cabello y de decisiones claves como hacerse tatuajes permanentes en la piel.

Estas configuraciones de subjetividad permiten ver cómo los jóvenes están siendo atravesados por los referentes identitarios de la sociedad occidental como lo son géneros musicales y referencias a la marcas y logos de la Warner Bros. Entertainment Inc., los Looney Tunes, equipos de beisbol, basquetball y fútbol americano de Estados Unidos.

De la misma manera se resalta la construcción de la presentación física de Amanda Ismare y Nasly Piraza, quienes retoman estilos de vestir con gorras y jeans, en contraposición con una estética de las mujeres de la comunidad Wounaan que consiste en las parumas, sin camisa ni brasier, con collares y, algunas veces, la piel pintada. Producto de las conversaciones con las jóvenes Wounaan se pudo identificar una percepción diferente acerca de la paruma y su uso en la ciudad.

Ilustración 12. Primera parte del taller 2: Carné de identidad de las y los jóvenes Wounaan



Fuente: fotografías propias tomadas por Juana Potes.

Marly Guacorizo y Merceditas Chamarra por su parte, sí usan parumas y les gusta usarlas, sin embargo, ellas solamente lo hacen en el ambiente privado de su casa, ante lo cual argumentan que no lo hacen en la calle:

Marly: (...) Pues a mí me gustaría vestir como visten a nosotras, así en la comunidad, a mí me gustaría vestir así en la casa, pero en la calle no.

Juana: ¿en la calle no?

Marly: no, qué tal que le burlen a uno ahí, me da pena.

Juana: ¿te da miedo que se burlen?

Marly: sí. Pero yo tengo una amiga allá donde vivimos, ella sí sale así con paruma y todo eso, y a ella no le da pena porque ella está acostumbrada.

Juana: ¿y por qué te da pena?

Marly: no, pues sí, porque uno, digamos, si yo salgo así con paruma bueno, en donde vivo pasa mucha gente, de nosotras mismas y entonces empiezan a hablar otras cosas, así entonces no me gusta.

Juana: ¿y en la casa usan paruma?

Merceditas: sí.

Juana: ¿y cuántas parumas tienes?

Merceditas: como diez.

Marly: uy, mucho.

Juana: hartas.

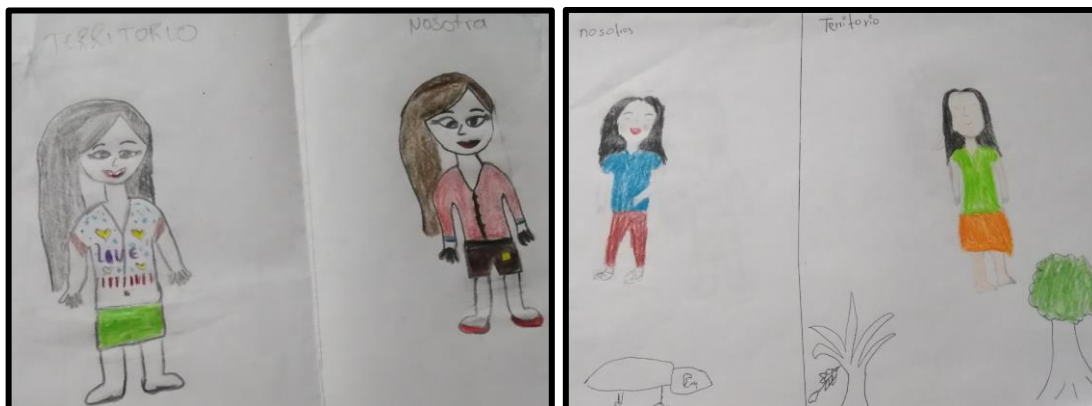
Marly: yo tengo como cuatro o cinco no más.

(Conversación personal, 17 de agosto, 2019).

En este relato se evidencia el motivo por el cual ellas no usan con igual comodidad las parumas en la calle se refiere a los juicios de valor que entre las mismas jóvenes Wounaan puedan tener de la otra; como una forma de discriminación entre ellas, no por parte de las poblaciones mestizas que habitan el barrio.

En el ejercicio de representación ideográfica, las jóvenes se representaron físicamente de manera diferente entre cómo se ven en Bogotá y cómo son o serían en sus territorios originarios. De los dibujos se pudo identificar principalmente las diferencias de su forma de vestir debido a las condiciones climáticas de ambos lugares y el uso tradicional de la paruma en las comunidades originarias de las jóvenes.

Ilustración 13. Representación gráfica elaborada por Marly Guacorizo (izquierda) y Yessica Perdiz (derecha) de ellas en Bogotá y en su territorio originario.



Fuente: elaboración de las jóvenes estudiantes.

Las mujeres Wounaan reconocen que se pueden vestir a partir de su personalidad y su construcción social y familiar, pero siempre serán reguladas por el control social del Cabildo. Mientras que en el hombre estas prohibiciones son nulas e inexistentes, pues sus formas de comunicarse, vestirse y actuar tanto dentro y fuera del Cabildo no son cuestionados, por una sencilla razón, su única regla dentro del orden social designado por el Cabildo es mantener su identidad como Wounaan, sin importar sus decisiones estéticas derivadas de su subjetividad, pues en este sentido poseen más libertad a diferencia de las mujeres.

Los procesos de apropiación por parte de los jóvenes Wounaan de las formas estéticas de vestir, musicales y artísticas de otras culturas ha permitido su alta adaptación al contexto urbano, debido a que elementos tales como el fútbol, la salsa urbana, el rap, entre otros, encajan de manera inmediata con las dinámicas de Ciudad Bolívar, donde estas prácticas deportivas y musicales hacen parte de los rituales de socialización de sus jóvenes.

Esto explica la forma cómo los jóvenes comprenden su realidad y determina la configuración de sus subjetividades en unas combinaciones de referentes identitarios entre

su etnia Wounaan con la capacidad de ser libre en la escogencia de sus gustos de manera autónoma que representa su apropiación identitaria. Es necesario resaltar que, al apropiarse de esos otros referentes identitarios no significa que dejen de ser Wounaan, sino que su subjetividad retoma elementos de diferentes fuentes y se constituyen, así, como sujetos activos en la producción de su ser.

15. La lengua y la subjetividad

El Woun meu es una parte importante y central en el desarrollo de la identidad cultural de la comunidad y por tal razón es casi un deber ético y moral dentro de sus lineamientos ancestrales, por lo cual debe ser preservado y protegido a través de su aprendizaje y uso, y así, promover la continuidad de él a las próximas generaciones y su fortalecimiento en todos los espacios sociales.

Los jóvenes que llegan a la ciudad con poco o casi ningún conocimiento sobre el español sienten gran dificultad para relacionarse con los demás jóvenes percibiendo un choque identitario evidenciado en el anhelo de regresar de nuevo a lo que ellos reconocen como territorio en el Chocó, donde su realidad y cotidianidad estaba expresada en Woun meu.

Al interior del escenario escolar, las brechas lingüísticas han implicado en los jóvenes una barrera para acceder al conocimiento y para el relacionamiento mismo entre pares con los demás estudiantes del salón y con sus maestras y maestros. Sin embargo, esta idea no está referida a las teorías del aprendizaje, sino a la forma como al ser joven nuevo en la ciudad, y al tiempo ir configurando su subjetividad, debe adaptarse a un espacio, unas

normas, un territorio y unas lógicas de poder y saber que son distintas a las aprendidas desde su nacimiento en la comunidad.

El desconocimiento del español y su mayor cercanía hacia la lengua materna hace que su subjetividad se plantee relacionada con la identidad Wounaan. A partir de allí, una de las respuestas que se evidenciaron en el trabajo de campo fue la aversión o el rechazo a ese nuevo espacio social viéndolo extraño, no sólo por su organización, la población, el entorno y otros factores, sino porque han violentado su seguridad de sentirse parte de un grupo social. Estas resistencias se observaron en Cruzmilina Chamarra de 18 años, que, al preguntarle por su identidad, siempre se refugia en reconocer la necesidad de ser fiel a su cultura, sin permitir los espacios de una hibridación cultural, pues lo percibe como negativa.

Cruzmilina: Llevo cuatro años en la ciudad, y me ha costado acostumbrarme... no me he acostumbrado a eso del frío, a los personajes. Uno no estaba acostumbrado a venir a otra ciudad que no es de uno. ¿Si me entiende?, pero poco a poco se va acostumbrando, digamos como ser amigable con otras personas.

Maritza: ¿Cómo defines ser amigable?

Cruzmilina: Uno llega recién no conoce a nadie, entonces usted se siente incómoda con las personas que uno no conoce, que son de otro... raza.

(Cruzmilina Chamarra, grupo focal, 4 de marzo, 2019)

Cruzmilina es un ejemplo de cómo se percibe la resistencia al espacio social de la ciudad por la complejidad de no haber llegado en la niñez y de no entender ni hablar de manera fluida español, lo que hace que, mientras lo aprendan, puedan concebir su realidad con un sin sentido, que sólo puede ser evitado refugiándose en las prácticas culturales

Wounaan. A partir de esta forma de experimentar su mundo se puede comprender su postura frente a la educación propia y el uso del Woun meu como expresión de indignación y rechazo a ese choque impuesto desde la ciudad.

Por otro lado, los jóvenes que llegaron en su infancia a la ciudad tuvieron la capacidad de adaptar ciertas prácticas culturales de la ciudad como propias de su identidad y en algunos casos de su subjetividad. Primero, porque sus experiencias de uso del Woun meu en el territorio son pocas o no se recuerdan, mientras que el uso del bilingüismo y sus combinaciones constantes en los diálogos entre el español y Woun meu, demuestra que se sienten seguros con las dos lenguas y, por ende, ha resultado casi inmediato su incorporación a otros cánones culturales propios de la urbe, como expresiones propias del español de sectores populares.

Ilustración 14. Grupo focal 2. 11 de marzo 2019 con Nasly Piraza, Amanda Ismare, Cruzmilina Chamarra, Marly Guacorizo, Yessica Perdiz, y Merceditas Chamarra.



Fuente: fotografía propia tomada por Maritza López.

El desempeño académico de estos jóvenes se ha visto afectado por sus capacidades diferenciales en el manejo del español, y sus principales dificultades han estado en las clases de español e inglés. Dentro de las exigencias del modelo educativo oficial occidental se ha posicionado el inglés como segunda lengua obligatoria y el español como “lengua

materna”. Sin embargo, mediante esta directriz nacional se invisibilizan las otras lenguas que tiene Colombia. Los maestros y maestras han reaccionado de manera diversa a sus estudiantes Wounaan, dentro de lo cual han manifestado frustración y emitidos juicios de valor sobre ellos juzgándolos como “brutos”.

Merceditas, una de las jóvenes que lleva menos tiempo en Bogotá, expresó su molestia ante una afirmación del maestro de matemáticas quien señaló que ella no entendía, que no era capaz de comprender las matemáticas, razón por la cual solicitó a otra joven Wounaan que sí sabe español que “hable con su compañera”. Frente a esta situación, Merceditas respondió que ella sí entendía las matemáticas, pero al no saber bien español sí se perdía un poco en las explicaciones del maestro y no tiene la facilidad de expresarse para manifestar los puntos de confusión o rectificar si lo que está aprendiendo y entendiendo es lo que el maestro está tratando de decir. Esta situación genera un ambiente de inmovilización ante la posibilidad pedagógica y de aprendizaje, tanto para la estudiante.

Frente al bilingüismo, en el trabajo de campo se pudo observar la apuesta del Cabildo por mantener el Woun meu vigente mediante la enseñanza de la lengua en los espacios por fuera de la escuela, específicamente en el Centro de Interés Wounaan, mientras la enseñanza del español reside dentro del currículo oficial. Dicho lo anterior, se analizó el relato de Amanda Ismare:

Amanda: a mí pues me enseñaron, antes yo mezclaba el español cuando hablaba Woun meu cuando no me sabía algunas palabras Woun meu, pues ahora nos están enseñando más a fondo, a hablarlo así más rápido hablarlo así normal, sin mezclarlo con el español.

Juana: o sea, estás aprendiendo a hablar Woun meu sin mezclar con el español, y estás aprendiendo español sin mezclar palabras del Woun Meu.

Amanda: sí, algo así [risas]

(Conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

En este punto es posible ver cómo Amanda, quien creció en la ciudad, se encuentra en un proceso de aprendizaje del Woun meu “más a fondo”, está conociendo palabras en su contexto de ciudad por mayores, por maestros Wounaan, en el territorio urbano de Ciudad Bolívar y a la edad de dieciséis años. Este elemento plantea un cuestionamiento sobre el papel de la escuela en el proceso de formación de los jóvenes Wounaan frente al aprendizaje de su lengua.

Para los jóvenes Wounaan el Woun Meu es la lengua de uso privado, restringido al ámbito del hogar, mientras que el español es la lengua de la escuela, de la calle y, debido a que muchos jóvenes Wounaan que llegan a la ciudad no saben expresarse de manera efectiva en español, su desempeño educativo, sus posibilidades de aprendizaje y sus habilidades de interacción con otros jóvenes se ven restringidas. Dicho lo anterior, se plantea el reto para el modelo educativo intercultural en el cual se reconozca la diferencia de los jóvenes, se generen los puentes de conexión entre las culturas y se planteen las adaptaciones suficientes para su desarrollo, esto es: formación docente en la lengua Woun meu, planes curriculares que integren los espacios de la enseñanza de la lengua propia y fortalezca aquellos de aprendizaje del español, libros de texto y pruebas estandarizadas en Woun meu.

Es necesario recalcar que Bogotá es un receptáculo de diferentes personas provenientes de múltiples lugares del país, pertenecientes a distintas comunidades de

pueblos originarios y afrodescendientes. Frente a esta diversidad cultural, el Estado ha optado por políticas estatales que giran en torno a la lengua oficial y, a pesar de que en la Constitución política se reconocen las múltiples lenguas, todo el funcionamiento de lo público está únicamente en español. Si bien todos los jóvenes sujetos de la investigación se reconocen como miembros del pueblo Wounaan, no se puede asumir que todos hablen “el mismo” Woun meu entre todos distintos resguardos y familias, tal como lo expresó Marly: “es que a mí también se me hace dificultad con ella (Merceditas), hay veces que ella dice unas palabras que yo no entiendo (risas), es que como hablamos diferente” (Conversación personal, 17 de agosto, 2019); y en cualquier medida, no existe un reconocimiento ni puesta en práctica del Woun meu en la esfera pública.

De esta manera, si se plantea en términos puramente utilitaristas, la lengua Woun meu es útil para la comunicación entre personas del pueblo Wounaan y principalmente ocurre en el ámbito privado. Sin embargo, para Amanda Ismare, existe otra utilidad, bastante divertida: hacerle bromas a las personas que no hablan ni entienden Woun meu.

Amanda Ismare: para molestar, es que aquí hay muchas comunidades indias, que son diferentes, digamos cuando hay una, digamos, cada fin de año, nos llevan a un tour para el saber, donde se reúnen varias comunidades y ahí conocemos personas que hablan en su idioma y que digamos no entienden, entonces uno le hace bromas chiquiticas [risas] para eso sí es chévere, porque como no entienden porque son de diferentes comunidades y los que sí entienden saben entonces ahí qué dijeron [risas]. (Conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

Utilizar el Woun meu como forma de herramienta para la burla hacia las personas que no comprenden lo que se dice, permite establecer nuevas relaciones de poder radicadas en

el saber de otra lengua. Este uso estratégico del Woun meu sólo es posible por jóvenes Wounaan que ya llevan un buen tiempo en la ciudad y que han ganado un dominio tanto en el Woun meu como en el español.

Como resultado, es posible evidenciar cómo el uso de las lenguas ha aportado en la configuración de la subjetividad de los jóvenes. Por un lado, haber aprendido desde pequeños el español y Woun meu los ha formado como sujetos más libres para desenvolverse en la ciudad, se reconocen como miembros de la comunidad Wounaan y plantean su futuro en múltiples escenarios, más allá de los roles tradicionales del Cabildo y su comunidad. Por otro lado, aquellas personas que han llegado hace poco a la ciudad y que no cuentan con las habilidades en español, han articulado su subjetividad como jóvenes Wounaan en un mundo que le es extraño, la nostalgia por su hogar en el Chocó y que el relacionamiento se ve dificultado, hace que los jóvenes Wounaan se constituyan con una mayor autor referenciación hacia la comunidad, que los estudios que hagan sean en función de la comunidad e incluso, si no existiera conflicto armado, retornarían a sus hogares en el Chocó.

El uso de las dos lenguas ha configurado sus experiencias, las relaciones sociales que ha establecido con su entorno y espacio y en su subjetividad, por tal razón, para estos jóvenes el tiempo en la ciudad ha hecho que no sea un espacio negativo, si no por el contrario su nuevo territorio.

16. Parentesco y organización social y política

Las subjetividades de los jóvenes Wounaan y la relación de esta configuración con la familia, al igual que con la lengua, se relacionan con el eje del territorio. Esto significa que

para comprender cómo el espacio familiar interviene sobre la identidad de lo que es ser Wounaan y sobre la subjetividad de cada uno de los jóvenes, se vincula con dos aspectos: ¿qué es la familia? y ¿cuál es la relación de la comunidad con el territorio ancestral y la ciudad?

La primera pregunta sobre cómo se concibe la categoría familia en los jóvenes Wounaan, varía la respuesta, en la medida en que tradicionalmente la familia dentro del territorio se distribuye de dos maneras: la familia cercana (padre, madre, hermanos, primos, tíos y abuelos) y la familia lejana que es aquellas personas que poseen el mismo apellido, pero que pueden provenir de otras comunidades.

Para la Institución Educativa en el contexto de la ciudad, la familia adquiere una gran importancia en los procesos educativos de los estudiantes, razón por lo cual busca que se involucren en el proceso de acompañamiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Por esta razón, un motivo de análisis y caracterización de los estudiantes es atravesado por la comprensión de la composición de cada una de las familias de los estudiantes.

Con la finalidad de identificar la conformación familiar de cada estudiante, desde la perspectiva estatal ha habido un abordaje de la familia como aquellas personas que conviven con los estudiantes, ya sea que tengan lazos de consanguinidad o por aquellas personas que los criaron y educaron.

Para los jóvenes Wounaan la familia es un extenso continuo por las relaciones de consanguinidad y apellido, aunque con esas personas nunca se hayan visto o conocido y pertenezcan a un diferente resguardo. Gracias a esto, los padres de Merceditas decidieron mandarla a Bogotá con la tranquilidad de que en la ciudad sería recibida por su tío y primos.

De igual manera, los jóvenes se reconocen como miembros de la comunidad, de la gran familia, y posicionando la pregunta hacia el futuro, el orden de las cosas para ellos es conformar su propia familia con otro Wounaan. Cuando se les preguntó por cómo podrían ser las opciones y las posibilidades de irse a vivir con un mestizo, lo primero que expresan es que no sería correcto dentro de la comunidad y si llegase a pasar se trastearían a otro lugar de la ciudad.

Al interior de la organización social y el parentesco de los Wounaan, es tradicional que los jóvenes mujeres y hombres solamente abandonen el hogar cuando se encuentran con una esposa o esposo. Ello hace que su juventud y presencia en el hogar se extienda, en unos casos, hasta los dieciocho años. Sin embargo, es necesario mencionar que esta situación es, incluso, variable de acuerdo con los roles de género al interior de la comunidad, ya que los hombres tienen mayores oportunidades de continuar en el hogar materno, a pesar de ya tener esposa e hijos. Tal como lo menciona Warly, cuando una mujer Wounaan queda embarazada debe salir de su hogar y deja de ser joven y pasa a ser adulta, pasa a ser responsabilidad de su marido, independientemente de la edad que ella tenga, de manera contraria, los hombres tienen ciertos privilegios:

Maritza: ¿y si queda embarazada?, ¿sigue viviendo contigo?, ¿o la sacan de la casa?

Warly: sino que el marido ya la tiene que cuidar, se va de la casa con su marido.

Juana: ¿y si tú eres el que deja embarazada a tu novia?, ¿te toca sacarla de su casa?

Warly: pues sí me toca, mi mamá siempre me dice a mí, me dice a mí no más, que cuando tenga mujer que “no se vaya para otro lado”, que me quede ahí en la casa.

(Conversación personal, 31 de agosto, 2019).

La permanencia en el hogar está dada principalmente por la capacidad económica de los jóvenes de ser autosuficientes, de manera tal que permanecen bajo las reglas de su familia hasta que tengan la capacidad económica de pagar su vivienda, alimentación y demás gastos. Amanda Ismare y Nasly Piraza señala:

Amanda: pues yo diría que, primero si soy mayor de edad, pues que no me mandan.

Se supone que yo ya tengo una edad en donde la responsabilidad implica yo misma, lo que soy, si mantengo sola o no.

Juana: ¿y si no te mantienes sola?

Nasly: no, pues ahí si toca.

Amanda: toca porque es el papá de uno.

(Conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

Se evidencia allí un alto nivel de respeto y obediencia a los designios del padre de familia y las posibilidades de tener autonomía se derivan de las capacidades de autosuficiencia económica, lo cual, por supuesto, no es una característica única de los jóvenes Wounaan, sin embargo sí influye en el proceso de construcción de subjetividades, en la medida en que los jóvenes dependen en gran medida de la voluntad de sus padres y muchas veces esas expectativas coinciden con unas obligaciones dentro de su Cabildo.

Los líderes Wounaan han buscado que el Cabildo, como forma de organización social y política de los pueblos originarios, opere en la ciudad de Bogotá de manera cercana a cómo funcionaba en sus resguardos del Chocó. Como se mencionó en el capítulo anterior, la intención de los líderes por reunir a todos los miembros de su comunidad en un espacio geográfico más cercano y reducido y poder consolidarse como Cabildo en Ciudad Bolívar,

se propuso como estrategia de reunificación, protección y participación como pueblo Wounaan.

El rol que cumple el Cabildo frente a la educación y formación de los jóvenes se evidencia en la IED Compartir Recuerdo, mediante la exigencia del Cabildo hacia la IED y la Secretaría de Educación sobre las formas y modelos de la educación a impartir. El sistema educativo occidental hace un llamado a la participación de la familia en el proceso de los estudiantes, principalmente mediante espacios de “reuniones de padres y madres”, sin embargo, esta figura no generó una gran presencia de los acudientes Wounaan. En principio, las maestras del colegio no entendían el porqué de este comportamiento. Al indagar un poco más, se comprendió el espacio de las reuniones del Cabildo, como jornadas de conversación entre todas las personas de la comunidad donde se habla acerca del comportamiento de los jóvenes y de su desempeño en el colegio, es decir, el *lugar* para desarrollar las reflexiones colectivas sobre la educación de los jóvenes sucede por fuera de la escuela, pero dentro de la comunidad.

Tal como lo menciona Grimson (2015), las personas que pasan por procesos de migración o movilidad humana se mueven portando significados que luego son rearmados y transformados de formas diversas en las regiones donde se asientan. De esta manera, el Cabildo es pensado y repensado en la ciudad, así como sus leyes y principios sobre los jóvenes.

Dentro de esos parámetros de comportamiento impuestos por el Cabildo sobre los jóvenes, se resaltó en el trabajo de campo el lugar que se asigna a las mujeres en el mundo desde la lógica Wounaan, los roles de género que son establecidos, así como el gobierno de sus cuerpos.

Marly Guacorizo, de 16 años, vivía con su hermana en Bogotá mientras sus padres se encuentran en Chocó, sin embargo, a principios del 2019, su realidad cambió. Marly quedó embarazada y, para su familia, dejó de ser una niña y se convirtió en una adulta, cuyo titular de responsabilidad era su esposo y ya no su hermana mayor o sus padres. A partir de allí, sus roles como mujer cambiaron, debía abandonar el colegio, vivir con su marido, tener su hijo y encargarse del hogar.

Es importante aclarar que dentro de la comunidad Wounaan la ceremonia de matrimonio es un acuerdo verbal entre las familias que se materializa con el irse a vivir el hombre y la mujer. De esta manera, ante el hecho del embarazo, la consecuencia lógica era que se uniera en matrimonio a Marly y el padre de su hijo, para lo cual el padre de Marly viajó desde el Chocó para hablar con el joven y acordar el matrimonio; de ahí que Marly debió dejar la casa de su hermana y se fue a vivir con su marido. Esta situación permite evidenciar que las tradiciones y las reglas de la comunidad Wounaan no están ancladas al espacio físico del Chocó, y el padre de Marly al llegar a Bogotá, trae consigo norma y orden de su comunidad para impartirla sobre los cuerpos Wounaan; la cultura y el territorio están incorporados en los sujetos.

En la narración de Marly se evidencia su rechazo a ser casada, incluso a ser madre, sin embargo, un tono de resignación ante las maneras en que debe operar, al interior de su comunidad, de su cosmovisión, ideología y creencias, su futuro.

Maritza: ¿pero a ti te gustaba?, ¿ustedes fueron novios?

Marly: sí fuimos novios, pero mi papá no conoce con Andrés, mis hermanas sí lo distinguen.

Maritza: ¿por qué decidiste casarte?

Marly: no, porque yo no quise, o sea, mi idea no era casarme ni nada.

Maritza: ¿entonces cómo sucedió eso si tus papás están lejos y no lo conocían?

Marly: sí, pues luego vino mi papá cuando se enteró de esa cosa y ya.

Maritza: ah ya entendí.

Juana: se enteró y vino y los casó.

Marly: sí, porque ahí ya me obligó por el niño ya, sí.

Maritza: ¿pero tú ya estabas embarazada?

Marly: sí

Juana: cuando vino

Marly: sí, cuando vino mi papá

Maritza: ¿en qué mes fue?

Marly: fue como en enero o febrero, abril no sé, pero no se demoró, solamente vino para eso no más.

Maritza: ¿y desde ahí no te volvió a llamar?

Marly: no, nunca más me volvió a llamar.

Maritza: o sea que tú estabas embarazada antes de casarte con él.

Marly: sí, pues si no hubiera yo no estaría casada.

(Conversación personal, 17 de agosto, 2019).

Al interior de la perspectiva de la comunidad Wounaan, Marly debía abandonar sus estudios del colegio y dedicarse a los cuidados del hogar, de su esposo y de su hijo, a pesar de ello, Marly quería continuar sus estudios y, debido a que en la realidad bogotana, los embarazos infantiles y adolescentes son comunes, se ha generado una flexibilización de ciertas condiciones de la escuela, para que las jóvenes, y entre ellas Marly, no se vean forzadas a quedar en mayor vulnerabilidad, sino que puedan finalizar sus estudios; garantizando el derecho a la educación, dentro del marco legal y constitucional.

Este evento evidenció una nueva forma de establecer parámetros emergentes, que permiten la configuración de una subjetividad: dentro de la comunidad Marly es asumida como una adulta de 16 años con marido e hijo, y al mismo tiempo, es leída por la IED y el sistema educativo de Bogotá como una joven menor de edad, enmarcada en la lógica del embarazo adolescente que debe tener un trato especial para continuar estudiando y que es sujeta de derechos, de protección por parte del Estado.

Con base en la perspectiva personal de las investigadoras, dos temas derivaron de la situación del embarazo, por un lado, la planificación y, por otro lado, el aborto.

Por un lado, la utilización de métodos anticonceptivos es una práctica ancestral de las mujeres en el mundo, la gran diferencia ha consistido en el origen de las sustancias y el manejo de las estrategias para lograrlo. Dentro de las preguntas relacionadas con los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes Wounaan se destacó el lugar de la planificación sexual, de lo cual se derivó una respuesta unánime de apoyar y practicar la anticoncepción. Por supuesto, como es común entre los jóvenes, existen múltiples mitos,

miedos e ideas sobre los diferentes métodos, ante lo cual se evidenció que no en todos los casos existe el acompañamiento de parte de las figuras femeninas mayores.

Tal como lo mencionaron Amanda Ismare, Nasly Piraza (Conversación personal, 10 de septiembre, 2019) y Marly Guacorizo (Conversación personal, 17 de agosto, 2019), sus madres apoyan la anticoncepción con la finalidad de que ellas no queden embarazadas, puedan terminar sus estudios y, posterior a ello, sí puedan decidir con mayor capacidad si quieren ser madres o no. Sin embargo, ante el embarazo de Marly surgieron preguntas sobre la práctica en la cotidianidad de la planificación. Ante esta duda, Amanda y Nasly coinciden en que ellas no tienen la necesidad de utilizar anticonceptivos si no se encuentran en una relación amorosa y sexual, ante lo cual Amanda resaltó que, a pesar de que ella sí tenía novio, ella se había mantenido “firme” a su decisión, sin embargo, en su relato se evidencia la falta de información con la que cuentan para tomar una opción sana para ellas:

Juana: ¿por qué no planifican?

Amanda: pues digamos la planificación a mí no me gusta, yo prefiero cuidar mi cuerpo así naturalmente en vez de aplicarme así de digamos la pila, la inyección o el Yadel, yo prefiero digamos no tener relaciones.

Juana: ¿y cómo más te puedes cuidar?

Amanda: tomando pastillas. Aunque es mejor tomar las pastillas.

Juana: ¿es mejor tomar las pastillas para ti?

Amanda: sí, porque la inyección a mí me da miedo [risas]

Juana: ¿y las pilas?

Amanda: también.

Juana: ¿por qué?

Amanda: no es que eso se siente como una cosita adentro ahí de la mano de uno, todo raro.

Nasly: y qué tal que cuando a uno le peguen le den ahí le duela.

Amanda: sí eso es más peligroso que quién sabe qué.

Juana: ¿y entonces cómo son las formas naturales de cuidarse?

Amanda: pues en nuestra comunidad, pues no tener relaciones sexuales creo, ah y que el hombre no eche esa vaina [risas].

(...)

Amanda: pero es que también dicen que la pila produce enfermedad, que produce cáncer. Hay algunas personas que, digamos, le afectan en el periodo y eso es más perjudicial para el cuerpo de uno, la pila y la inyección no tanto porque, digamos, uno se la aplica cada tres meses, pues al menos, no lo va a enfermar porque sólo se la va a aplicar por tres meses, en cambio la pila, digamos, si usted el periodo le llega fuerte, le va a llegar peor, si es para su cuerpo. Uno puede enfermar más. Y con la pila dizque uno no puede hacer esfuerzo, ni siquiera.

(Conversación personal, 10 de septiembre, 2019).

Nasly Piraza

Por su parte Marly (Conversación personal, 17 de agosto, 2019), quién sí quedó embarazada lamentaba el hecho de no haber planificado y argumentaba que había sucedido porque en Bogotá no contaba con sistema de salud público, restringiendo así su acceso a los anticonceptivos del plan obligatorio en salud. Esta situación resalta la importancia de la educación en materia de los derechos sexuales y reproductivos para los y las jóvenes, donde

la escuela entra a tener una representatividad mayor y que, en términos generales, usualmente actúa posterior a que los embarazos se produzcan y no para prevenirlos.

En cuanto al segundo tema, el aborto, se derivó la pregunta de la situación de Marly y el hecho de que ella no quisiera quedar embarazada, como una opción para continuar su vida sin tener el bebé. Al hablar con las jóvenes acerca del tema, sí existió para Marly un momento de consideración de esa posibilidad, sin embargo, al conversarlo con ella, se resaltó el rechazo rotundo, destacando que no era culpa del bebé su error y que ella no iba a asesinar a su hijo. Al hacer un análisis cruzado de la información, se evidenció que Marly no hace parte de ninguna Iglesia evangélica, a la cual atribuir dicho concepto hacia el aborto, sin embargo, la decisión de Marly fue tener a su hijo y vivir con su pareja.

De forma similar, Amanda y Nasly tienen esta misma concepción acerca del aborto y, a partir de allí junto con sus ideas sobre la planificación, se enfrentan al mundo de la juventud llena de hormonas, emociones y deseo sexual, sin fuentes de información certeras ni fuentes de confianza con los cuales compartir sus dudas ni opciones.

Como se ha podido ver a lo largo de esta sección, la familia y la comunidad han ido influenciando (de manera directa e indirecta, subliminal o tácita) las decisiones e interpretaciones de los jóvenes a la hora de configurar su subjetividad y cómo los jóvenes tienen ciertas libertades para incorporar o tensionar dichas normas y costumbres, para posicionarse y pensarse frente a lo preestablecido por la identidad Wounaan. Junto a lo cual, la escuela se plantea como un espacio que propone otros referentes, otras posibilidades y otras lógicas para el desarrollo del ser joven, junto con lo cual, no aborda ni con los Wounaan ni con los mestizos, problemáticas transversales como los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes.

Finalmente, este capítulo se puede resumir en proponer no solo una forma visible de organizar las subjetividades de los jóvenes Wounaan, si no por el contrario exponer sus multiplicidades de configuración, al igual que las complejidades que sustentan a los sujetos, las cuales, están involucradas por las tensiones de los lineamientos de poder y saber que residen en cada dispositivo como el manejo de la lengua, el grupo familiar con el que viven, el conocimiento sobre las prácticas tradicionales y lo que todo ello se conecta con el tiempo que llevan fuera del territorio y los medios de conexión con el territorio.

De esta manera, se extrajeron los múltiples nudos y ataduras que conectan o desconectan distintos lugares y posicionamientos de los sujetos para determinar que cada Joven Wounaan está ubicado en un espacio, en un mundo histórico y que como tal construye su subjetividad a partir de todos esos elementos que han sucedido de manera diferente en sus vidas. No hay una sola historia, hay diversas historias y como consecuencia hay múltiples y cambiantes configuraciones de la subjetividad.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Las conclusiones que se obtuvieron en esta investigación reafirman la idea inicial según la cual la configuración de las subjetividades de los y las jóvenes Wounaan no se presenta de manera lineal ni unidireccional solamente por el hecho de pertenecer a un pueblo originario, ni su identidad es modificada por completo ante las dinámicas de desplazamiento al contexto urbano.

Estas nuevas formas de relacionar la configuración de subjetividades se vincula directamente con la identidad, debido a que también tiene un impacto con el concepto de cultura. Esto significa, que para entender el esencialismo cultural, este concepto no se da cuando los sentidos y los valores simbólicos de la nueva realidad para los jóvenes Wounaan, como lo es el territorio y la escuela se construyen de manera diversas, múltiples y en diálogo constante con los grupos culturales con los que se encuentran.

El esencialismo cultural niega la posibilidad de interpretar todos aquellos aspectos culturales y subjetivos de los cuales han ido configurando entre distintos lineamientos de poder y saber las subjetividades los jóvenes Wounaan, las cuales no se presentan de manera estática.

Esta perspectiva dinámicas y móviles permiten superar la creación de universalismos sobre todo dentro de las percepciones de los jóvenes Wounaan en diferentes lugares de enunciación como lo pueden ser otras escuelas, esto en la medida, que permite ver estas tensiones entre cultura, identidad y subjetividad como un acercamiento de índole metodológico, para poder captar una esencia que no es intacta de la cultura Wounaan, sino que sufre metamorfosis y genera tensiones sobre los saberes y prácticas discursivas aprendidas en la ciudad y las que interiorizaron por medio del Cabildo y la familia.

La interculturalidad y la cultura se centran en el discurso de los pueblos originarios como banderas de lucha, pero para los jóvenes Wounaan son formas válidas y permitidas para pensarse a sí mismos y auto representarse a través de su subjetividad. La cultura y el territorio lo llevan en su cuerpo y los trasladan en medio de esa movilidad y esos años de adaptación a otras condiciones culturales, que han evidenciados estas diversas formas de ser mujeres, hombres, jóvenes, madres, padres y en unos casos estudiantes.

De manera contraria, se evidencian las múltiples maneras en las que los jóvenes reconfiguran constantemente sus subjetividades, a partir de elementos de su entorno, como lo fueron sus trayectorias de movilidad, sus nociones sobre la escuela y la educación, los referentes identitarios Wounaan y las formas de organización social y política del Cabildo.

Se podría decir, que desde lo expuesto por Walsh “la interculturalidad dirigida a enfrentar y a transformar los diseños coloniales que ha posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, frente a la universalidad y no temporal del conocimiento occidental” (Walsh, 2006:43)

La interculturalidad es apropiada y promovida por una de las tres instituciones - cabildo, institución educativa y SED- que jugaron un papel importante en esta investigación como lo es la SED (secretaría de educación del distrito). Su discurso incluyente y abierta a la capacidad de dialogar entre las culturas y grupos sociales se plantea de manera directa como una salida a la encrucijada que viven los jóvenes Wounaan u otros grupos étnicos en la escuela.

Sin embargo, la secretaría de educación está inscrita en las dinámicas coloniales del statu quo del sistema económico imperante, que determina lo político, y por ende explica la forma como cada administración cambia sus formas de actuación. Aunque en sus discursos

esenciales promueven la interculturalidad, no hay claridad cuando su misma organización promueven un discurso occidentalizante, homogéneo y excluyente.

Mientras, que la SED impulsa el concepto de interculturalidad, el cual no es muy claro, el Cabildo desde su lugar de enunciación promueve la educación propia y rechaza la interculturalidad, en el sentido que pueden transformar sus prácticas culturales al abrir la posibilidad del intercambio de saberes. Esta posición se entiende desde un esencialismo cultural, que teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación respecto a los jóvenes Wounaan, puede terminar excluyendo a sus mismos miembros y fraccionar la organización lograda con los mayores y los adultos.

Por el otro lado, se encuentra la forma como la institución educativa Compartir recuerdo concibe la inclusión de los niños y jóvenes Wounaan en sus prácticas educativas, y a pesar de que la secretaría intenta promover la interculturalidad y eso daría un espacio para que los docentes, estudiantes y directivos la desarrollarán y ejecutarán desde la práctica misma, dentro de las dinámicas propias de la escuela, lo que se evidencia en un proceso de multiculturalismo. Es decir, una convivencia con otros grupos culturalmente diversos, pero que no se toman el trabajo de conocerse entre sí, sino que se encierra cada uno desde su lugar de enunciación, un lugar que dentro de las mallas curriculares, planes de estudio, discursos y prácticas, también discriminan, porque son desde saberes colonizantes, hegemónicos y globales, que terminan borrando la identidad misma que como escuela latinoamericana se estructura.

La escuela, como se evidenció en el trabajo, se presenta como un escenario que favorece ciertas representaciones como a su vez restringe otras, resaltando allí que, en el proceso de construcción de subjetividades, la escuela no es la única que interviene, más

bien se complementa con otros escenarios como el Cabildo, el barrio, la familia y otros lugares de enunciación. A partir de estos múltiples espacios, los jóvenes interiorizan discursos y prácticas que van articulando e hibridando en sí mismos, en su corporalidad, en su expresión estética, así como en sus formas de pensar.

En lo que se refiere a las trayectorias territoriales, los jóvenes Wounaan narraron dentro de su historia de vida y su devenir en Bogotá un origen en el Chocó, en comunidades tales como Taparalito, Docordó y Litoral de San Juan, entre otras. Algunos de ellos relataron su presencia temporal en otros lugares intermedios como ciudades capitales y municipios cercanos en Bogotá. La importancia de esta exposición de lugares y más aún de las causas que desencadenaron el desplazamiento es fundamental en el análisis ya que, en algunos casos, está estrechamente ligado al papel de la educación en sus proyectos de vida.

En consecuencia, de las condiciones estructurales de la institucionalidad educativa y del conflicto armado, los jóvenes Wounaan se vieron forzados a dejar sus territorios ancestrales hacia lugares que ofrecieran condiciones de seguridad y de acceso a la educación secundaria y posteriormente, a la superior. Para los jóvenes que se narran desde allí, se reconocen como hijos de esa herencia Wounaan, junto con un presente en una ciudad caótica e inmensa y con un futuro de mayores estudios con la finalidad de aprender más.

De esta manera, se resaltan los planteamientos de Zemelman en los cuales este proceso de posicionamiento en el mundo produce y es resultado de la historicidad de los sujetos y del anhelo propio que piensan para sí mismos. Los jóvenes Wounaan al reconocer su herencia de pueblo originario responden a ese proceso histórico y lectura de su pasado

en comunidad. A su vez, su proyección a futuro como sujetos se plantea las capacidades de construir su singularidad, más cercanas o alejadas a dichos referentes.

Estos jóvenes Wounaan no se autodenominan como “víctimas” ni “desplazados”. Sin embargo, en sus narraciones se evidencian los riesgos y causas que generó su movilidad y posteriormente los factores que impiden su retorno, ya que persisten las situaciones de amenazas contra la vida de sus familiares y, en consecuencia, de los y las jóvenes. Las perspectivas de retorno para otros jóvenes Wounaan se restringe en muchos casos a una visita esporádica de vacaciones, como un ejercicio de reconexión con sus parientes que permanecen allí, especialmente las abuelas y abuelos quienes, dentro de la lógica de la familia extensa, adquieren una relevancia importante en las fases de crianza y crecimiento de los niños y niñas.

Ese nivel de conexión simbólica con el territorio ancestral interviene en los procesos de subjetividad en la medida en que aquellos que se sienten más cercanos al *lugar* (Chocó), resaltan los referentes identitarios Wounaan, mientras que otras personas cuyo contacto ha sido nulo desde muy corta edad no poseen un entramado simbólico tan alto con dicha territorialidad, y más bien la construyen con el contexto urbano y del grupo familiar con el que se hayan movilizad.

La pregunta por cómo los jóvenes Wounaan comprendían la escuela y la educación y en consecuencia cómo se posicionaban en el mundo, se pudo evidenciar en cómo los y las jóvenes con las que se trabajó tienen un interés profundo por adquirir nuevos conocimientos y nuevas experiencias de vida. El modelo educativo en el que se encuentran hoy en día ha sido para muchos el ideal de educación, ante lo cual es necesario cuestionar los motivos.

Uno de los principales elementos que se destacan del modelo occidental, a diferencia del tradicional que propone el Cabildo, es que en Bogotá la educación escolarizada se encuentra bajo la tutela de la Secretaría de Educación Distrital y las directivas del colegio no son miembros de la comunidad Wounaan. Ante este factor, las mujeres Wounaan sienten la escuela como escenario de libertad, en el cual el “chisme”, como expresión de control social (entre pares y de parte de los adultos hacia ellas), disminuye y tienen la posibilidad de explorar prácticas de participación, de expresión estética, de relaciones sentimentales y sexuales con mayor autonomía que en una institución dirigida por Wounaan y únicamente para estudiantes miembros de la comunidad.

Sin embargo, la escuela occidental no es intercultural, impone y promueve un modelo hispanoparlante, individualista, un universo epistemológico restringido y ortodoxo, que Santos (20010:8) llamará como epistemicidio al considerarse la única y exclusiva formas de aproximarse al conocimiento y a la realidad. Ante esta situación se deriva la pregunta ¿Cómo la IED Compartir Recuerdo potencia o permite el reconocimiento a la identidad Wounaan?, a lo cual, a través de esta investigación se puede concluir que no lo hace, repliega las expresiones de la identidad de la comunidad al ambiente privado de su casa, familia y Cabildo. De esta manera, sólo vislumbra el espacio de los sábados en el marco de los Centros de Interés como ambiente de los Wounaan para los jóvenes Wounaan, pero que está desvinculado de la apuesta escolar institucional de la IED y no integra otros sujetos (estudiantes mestizos, maestras y maestros de la jornada regular), ni cuestiona las relaciones de poder en la interacción entre la diversidad cultural.

Por supuesto, para los jóvenes Wounaan la solución no es tener una institución educativa únicamente para miembros de la comunidad, ya que significaría una tensión aún

mayor entre las expectativas del Cabildo y sus deseos e intereses personales, incluso muchas familias presentarían su rechazo, ante la reflexión crítica de los procesos de determinación que el Cabildo pueda llegar a tener sobre la vida de sus hijos.

De cara al modelo educativo occidental promovido por la IED Compartir Recuerdo, surgía además un cuestionamiento sobre cuál es el lugar para la enseñanza y aprendizaje de los referentes identitarios Wounaan. Sobre el papel que debe cumplir la escuela y la educación escolarizada frente a dichas cosmovisiones, sistemas de significado y referentes identitarios. Para los jóvenes Wounaan, hay un interés en que elementos tales como la lengua, las danzas y la vestimenta no se olviden y se sigan practicando. Sin embargo, no todos estos conocimientos ancestrales se construyen hoy en día en el ámbito escolar, sino se articulan desde los procesos familiares y comunitarios.

En la IED Compartir Recuerdo, la escuela y la comunidad están separados, mientras que en el territorio chocono quienes imparten la educación es el Cabildo y la intrincación entre familia, escuela y Cabildo es estrecha, de manera tal que existía un continuo para el abordaje de los referentes identitarios en las tres esferas. En el espacio privado es más tradicional y en el espacio público se adoptan de manera abierta otras prácticas occidentalizadas con excepciones en cada espacio. En Bogotá la situación cambia y ello implica que las subjetividades de los jóvenes se planteen en una doble vía, por un lado, en el espacio del hogar utilizan las parumas y únicamente hablan el Woun meu, por otro lado, en la escuela no usan las parumas y hablan únicamente español o Woun meu, pero cuando están hablando entre miembros de la comunidad.

Los jóvenes Wounaan en su mayoría creen Ewandam y realizan las prácticas rituales relativas a su espiritualidad, rechazando las expresiones evangélicas de la religión cristiana,

cuya influencia han recibido tanto en el territorio chocoano como en la ciudad. El convencimiento profundo de su religiosidad permite ver el grado de apropiación de dicho referente de la identidad Wounaan, contradiciendo las teorías según las cuales, al llegar a la ciudad se pierde la conexión con la trascendencia ancestral.

Por supuesto las prácticas rogatorias cambian, producto de la modificación del ambiente biofísico en el que se encuentran y la conexión estrecha entre la ancestralidad y la territorialidad del *lugar* chocoano. Sin embargo, como se vio en la investigación, el *lugar* va incorporado, va integrado en el cuerpo físico de las personas y se replica en el cuerpo social de la comunidad; y los jóvenes continúan creyendo en Ewandam.

Por otro lado, la llegada de los jóvenes a Ciudad Bolívar corresponde a un proceso de reunificación de miembros de la comunidad Wounaan que se encontraban dispersos en diversos barrios de Bogotá y municipios de Cundinamarca, esta estrategia del Cabildo se planteó con la finalidad de fortalecer su estructura de organización social y política. Ante estas expectativas y el funcionamiento de sus vidas en el marco del Cabildo, los jóvenes se reconocen como parte del Cabildo, pero leen de manera crítica los niveles de responsabilidad que implica participar en cargos de liderazgo como Gobernador, Jaibaná y Partera, cargos dentro de los cuales sus madres y padres se desempeñan.

La posición de rechazo de algunos ante la posibilidad de formarse para llegar a ocupar uno de esos cargos de liderazgo dentro de su comunidad se deriva de identificar el alto nivel de responsabilidad que ello implica frente a los demás, las consecuencias en términos de críticas y “chisme” de las que son objeto, junto con los riesgos que existe de retaliaciones con agresiones místicas ante resultados adversos a los esperados por uno u otro miembro de la comunidad. El escenario de la escuela en Bogotá les ha permitido

plantearse entonces futuros diferentes, no necesariamente ajenos al Cabildo, pero sí alternativos dentro de él.

El caso de Warly Chamarra sirve para mostrar que él no quiere ser el Gobernador, pero quiere estudiar derecho para tener herramientas de defensa de su comunidad, para asesorar y participar en el Cabildo sobre los derechos y las jurisdicciones legales que sustentan su autodeterminación como grupo étnico y así apoyar de manera más cercana al Cabildo. Por el contrario, el hijo del actual Gobernador quiere explorar nuevos mundos, anhela viajar a lugares como Corea y aprender inglés y coreano como lo establece Cristian Opúa.

Las mujeres definen sus proyectos de vida, por el tiempo que llevan fuera del territorio ancestral, que en el caso de las jóvenes que llevan muy poco fuera de él, sus perfiles profesionales se delinean en un aporte a la comunidad y de una fuerte idea de retorno al territorio. Esto no significa, que estén más apropiadas del sentido cultural y social de la comunidad, sino que su adaptación al contexto está en proceso de construcción, al igual que pensarse su subjetividad desde otros lugares.

Mientras, que las jóvenes que llevan un periodo de tiempo más prolongado fuera del territorio proyectan sus profesiones a cargos propios de la ciudad como diseñadoras de moda, ejecutivas, ingenieras de sistema u otras profesiones de oficina. Los hombres debido a la poca o mínima interferencia del Cabildo y de las familias sobre sus decisiones individuales, han permitido desarrollar unas prácticas autónomas y libres debido a la distinción de los roles que existen sobre los géneros.

Dentro de la estructura social y política Wounaan las mujeres mostraron una perspectiva crítica ante el orden de la división de género y sexual que tienen, dentro de la

cual sus derechos y libertades están más restringidas a comparación de las de los hombres. Las mujeres jóvenes Wounaan ven una clara diferenciación de cómo se suprimen sus expresiones de la identidad y la subjetividad por atentar contra las lógicas mismas de la comunidad Wounaan, mientras que en los hombres no se les cuestiona sus decisiones, prácticas y discursos, solo porque el interés el rol de los hombres implica el permitirse ser libre y ejercer la libertad de múltiples maneras.

Si bien existe una posicionalidad de las mujeres ante esta situación, también hay que resaltar que no todas tienen las capacidades de materializar sus rechazos. Por su parte Marly no pudo decidir tener su hijo sola y no tener que ser forzada a casarse, Amanda sabe que hasta que no tenga independencia económica, no puede tomar decisiones sobre su curso de vida y depende de las decisiones que sus padres tomen sobre ella. Sin embargo, ambas destacan la importancia que ven en la educación como vía de acceso a su libertad y autonomía.

En la ciudad esta libertad a la que sí tienen acceso los hombres puede llevar a que puedan alejarse notoriamente de las decisiones del Cabildo, y comenzar a comportarse según su grupo social o “parche”, que en el caso de un lugar marginal y de pobreza como Ciudad Bolívar ha implicado en algunos casos caer en las adicciones, el microtráfico, la cárcel o la muerte misma.

Los jóvenes al no pasar por anónimos en medio de los mestizos sienten coartadas sus libertades, pues regulan los principios éticos y morales propios de la cultura con sus prácticas individuales dentro de la escuela, y esto genera inconformismo. Esta reacción puede ser catalogada por las personas del Cabildo como desobediencia a su raza y un desacatado a sus principios ancestrales, y como se explicó a lo largo de este trabajo, son

solo formas como ellos entienden las relaciones de poder y saber que impacta sobre ellos como sujetos, y por ende configuran esas formas tan específicas de subjetividades.

Entonces, resulta necesario realizar una mediación cultural, social y educativa que permita tanto a los Wounaan como los docentes, coordinadores y directivos sobre cuál es el objetivo de la educación intercultural, para promover el cumplimiento de una educación pacífica que promueva el reconocimiento de los sujetos que la habitan, desde la validez de las diferencias que los componen, desde un enfoque de paz cultural y paz estructural. Estas últimas haciendo referencia a los postulados de Galtung (2003), entendiendo la paz estructural en oposición a la violencia estructural, en la cual se promueven formas de organización social, política y económica equitativas, en respeto y armonía. La paz cultural como proceso de reconocimiento de la riqueza de la diversidad cultural y las relaciones de poder equitativas entre ellas (Fisas, 2011).

Un modelo de educación para la paz tiene como uno de los elementos centrales de su génesis la empatía como “manera de comprender las emociones y sentimientos de los demás, de colocarnos en su lugar y circunstancia” (Ibidem: 7), lo cual en términos de la diversidad cultural corresponde al reconocimiento de los otros y en términos de la pedagogía, la valoración de las voces de los jóvenes que constituyen el acto educativo. Esto implica conocer cuáles son las apreciaciones de sus niños y jóvenes sobre la escuela, y cuáles son sus intencionalidades emergentes de sus subjetividades sobre las posiciones del Cabildo como de la misma institución educativa.

A manera de recomendaciones derivadas del proceso investigativo se sugiere, primero, una propuesta que permita confrontar los diálogos interculturales para lograr establecer un intercambio de saberes sobre la base de la tolerancia y la transformación

cultural desde el devenir histórico, que también impacta en las tradiciones culturales y sus relaciones con los otros. Y segundo, la generación de conocimientos que puedan servir de base para abordar a las víctimas del conflicto, en términos de la etnicidad, y apropiando los espacios de la subjetividad de los indígenas como sujetos que se están construyendo constantemente en términos de una paz estable y duradera con su pasado, a través de un presente que se proyecta hacia el futuro.

Lo anterior da cuenta de las posibles intervenciones que podrían generarse desde la escuela, las directrices de inclusión determinadas por la SED (Secretaría de Educación del Distrito) y el MEN (Ministerio de Educación Nacional), así mismo en el Cabildo y la comunidad Wounaan en general. Esto en gran medida, al propósito de construir una educación intercultural con enfoque de paz, que permita y abra el diálogo desde y para los jóvenes.

Esta mirada neutral y crítica permitirá, que dejemos de lado el esencialismo étnico, que cierra las posibilidades de pensar a los jóvenes, que en esta investigación se centró en los Wounaan, con la oportunidad de imprimir en sus discursos, sus prácticas e identidad una visión propia de sus realidades, que contiene, por ende, las nuevas adaptaciones al espacio urbano, sin olvidar sus rasgos étnicos y culturales.

Un ejemplo claro es educar de manera intercultural el proyecto de vida que los y las jóvenes Wounaan tienen dentro de sus opciones al finalizar los estudios de la media secundaria, pues se relaciona con las apropiaciones que tienen sobre su papel dentro de la cultura, al igual que la construcción del imaginario social que han establecido sin importar el género, debido a que fue uno de los temas principales que exigen las jóvenes.

Además, de reconocer el papel tan importante que juega en la configuración de las subjetividades de los jóvenes Wounaan la cohesión del Cabildo en el territorio de Bogotá, en especial en Ciudad Bolívar, que explicará las posibles tensiones que se generan sobre y alrededor de los jóvenes Wounaan.

En especial la forma como la interferencia del Cabildo en los procesos educativos y sociales de los Wounaan ha formulado nuevos retos para las generaciones venideras, en relación sobre cómo abordar la enseñanza de los referentes identitarios Wounaan y asimismo como permitir la configuración individual de los sujetos Wounaan, sin que se sientan coartados y presionados sobre lo esperado de ellos dentro de su comunidad.

Esta tensión en los próximos años, puede que permita a los jóvenes sentirse apoyados por el Cabildo, o en otros casos sentirse regulados y controlados socialmente por los Wounaan en la institución educativa, y por esa presión que pueden ejercer sobre ellos, denotar un claro rechazo por parte de los nuevos jóvenes por su interferencia al desarrollo libre de su personalidad o de la configuración de sus subjetividades y realizar prácticas de resistencia o contra conducta.

Al interior del modelo educativo y de la escuela, es necesario apostar a un fortalecimiento de las estrategias de reconocimiento de la diversidad cultural, más allá de integrarlos e intentar normalizarlos dentro del sistema occidental.

La potencialidad que contiene el sistema educativo para generar una sociedad respetuosa de los pueblos originarios requiere a su vez, un proceso de aprendizaje por parte de los maestros, rectores y demás estudiantes de los referentes identitarios Wounaan, así como generar espacios de escucha de las voces de los jóvenes que se encuentran en medio

de múltiples discursos y prácticas, de los cuales retoman elementos para conformarse como sí.

De esta manera, para cerrar, se destaca la necesidad de pensarse la real interculturalidad en la educación, lo cual en la IED Compartir Recuerdo debe iniciar mediante el fomento de la escuela como plataforma que impulse a los jóvenes a valorar su herencia cultural y a su vez generar un pensamiento crítico sobre las doctrinas enseñadas; aportando elementos para posicionarse en el mundo sin promover una ortodoxia occidental a ultranza.

Referencias

- Álvarez, M.T., Borreiro, R.A., Buitrago, G., Palomares, S., Pedraza, Y. (2018) *La comunidad Wounaan en el Colegio la Arabia I.E.D* [Trabajo de Grado]. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Disponible en:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13102/Alvarezvanegasmaria2018%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán, J. (2017). *Música en la comunidad Wounaan urbana*. [Trabajo de grado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en:
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1634>.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En Marín, A. & Noboa, A. (Coord.). *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*, pp. 221-262. Madrid: Editorial Fragua. Disponible en:
<http://eprints.ucm.es/24160/1/Bernete%20%282013b%29.pdf>
- Bocarejo, D. (2015). *Tipologías y topologías indígenas en el multiculturalismo colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia - Pontificia Universidad Javeriana - Universidad del Rosario.
- Bojórquez, T. (2009). Hip-hop, rap y spoken word como medios del patrimonio cultural inmaterial: una perspectiva desde el sur global. En Lourdes Arizpe (coord.), *Compartir el patrimonio cultural inmaterial: narrativas y representaciones*. México: CRIM/DGCP, pp. 249- 269
- Bolaños, G; Tattay, L & Pancho, A. (2012). Universidad autónoma, indígena e intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En

- Mato, D. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina (2a ed. ampliada). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Brotton, J. (2014). La historia del mundo en doce mapas. España: Penguin Random House Grupo Editorial. ISBN: 9788499924984
- Camawa (Asociación de Autoridades Wounaan del Pacífico). (2005). Maach Thumaankhun Durr. El Territorio de todos Nosotros: Plan de Vida del Pueblo Wounaan y Siepien del Bajo San Juan. Docordó, Litoral de San Juan, Chocó.
- Cáisamo, G. (2016). Emberara Amba Odaya Dayi Oda Wawara Jaradeida Kirincha Biada: los pueblos indígenas de Antioquia caminamos hacia el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP. [Conferencia]. En *Secretaría de Educación Departamental del Chocó- SED Chocó Tercer Encuentro Departamental de Etnoeducación Intercultural (9 al 11 nov. 2016)*. Quibdó, Chocó.
- Cesaire, A. (2000) Discourse on Colonialism, Nueva York, Monthly Review Press
- Chaves, A. (2004). Grupo Indígena Waunana En *ICCH. Geografía humana de Colombia*. Región del Pacífico. Tomo IX. Biblioteca Virtual del Banco de la República. Consultado el 30 de marzo de 2010. Consultado en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/geografia/geograf/waunaan1.htm>, el 10 de octubre de 2010.
- Chaves, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. En *Revista Educación*, 30(1), pp. 187-200 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030112>
- Cortez, N. (2015). Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: La educación como lugar antropológico (primera ed. ed.). Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.

- Cunin, E. (2001, diciembre). Multiculturalism: from the right to be different to the ethnic exclusion, a case study of Cartagena (Colombia). *Revista Beyond Law*, 8 (#24).
Bogotá: ILSA.
- Defensoría del Pueblo. (2016). Informe sobre la situación humanitaria de la región pacífica colombiana – subregión Chocó. En Defensoría del Pueblo Problemática Humanitaria en la Región Pacífica Colombiana [Anexo CD].
- Deleuze, G. (1997). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE, 2012286 illus; 21 × 14 cm — (Colec. Educación y Pedagogía) ISBN 978-607-16-0948-9
- Di Meo, G. (2005). L'espace social. Lecture géographique des sociétés. En DI MÉO, Guy et BULÉON, Pascal (dir.) (2005) *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris, Armand Colin, 304 p. (ISBN 2-200-26892-0).
- Droysen, G. (1858) Gundriss der historik. citado en K.O Apel: Die Erklaren-Verstehen Konntroverse, ob. cit., pp. 15
- Engelman, J. (2014). Etnicidades cuestionadas: metodología y epistemología de nucleamientos y comunidades indígenas urbanas. En *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), pp. 67-87.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045100/7_escobar.pdf.

Foucault. M. (2001). El sujeto y el poder. Disponible en:

<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>

Foucault. M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault. M. (2008). Tecnologías del Yo. Buenos Aires: Paidós.

Gaete, A. (1993). Aculturación en escolares mapuches de la provincia de Cautín, IX Región. En *Revista de Sociología*, (8), pp. 95-105. doi:10.5354/0719-529X.1993.27632.

Galeano, E. (1998). Patas arriba, la escuela del mundo al revés. Bogotá: Tercer Mundo Editores. ISBN: 9789586018319

García, N; Galeano, G; Bernal, R; Chamarra, Z; Chamarra, H; Cuero, C. (2013). Cartilla para el manejo y aprovechamiento de la palma de Guerregue (*Astrocaryum standleyanum*). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias. Instituto de Ciencias Naturales. Disponible en:

https://www.researchgate.net/profile/Nestor_Garcia7/publication/281069153_Cartilla_para_el_manejo_y_aprovechamiento_del_guerregue_Astrocaryum_standleyanum/links/55d39f8c08ae0a3417226b9e/Cartilla-para-el-manejo-y-aprovechamiento-del-guerregue-Astrocaryum-standleyanum.pdf.

García, N. (1997) Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. En *Época* II, III (5), Colima, junio, pp. 109-128.

García, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa Editorial.

- García, C. M. y Micolta, I. (2018). Desplazamiento y configuración de nuevas subjetividades en niños y niñas Wounaan en el Pacífico colombiano. *Revista Colombiana de Sociología* 41 (1Supl.), pp. 17-38. ISBN 2256-5485.
- Gigena, A. I. (2009, octubre). Descubrimiento y obliteración de la subjetividad indígena. *Revista Nómadas* (31), 226-239. Bogotá. Disponible en:
http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_31/31_15G_Descubrimientoyobliteracion.pdf
- Gil Flores, J. (1994). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid, Morata.
- González, C. (2013). Bogotá desde el rap bogotano: sin amigos, sin ley y sin futuro. En revista: Polisemia No. 16, 64 - 78. Bogotá, ISSN: 1900-4648. Julio - diciembre de 2013. Disponible en:
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/download/1422/1356/>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* [en línea] 2008, 4 [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201>> ISSN 1794-9998
- Grimson, A. (2015). Los límites de la cultura: críticas de las teorías de la identidad. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guerrero, A. (2016). La medicina Wounaan en el desplazamiento: entre el olvido y el recuerdo. *Ciudad paz-ando*, 9(2), 143-153. Disponible en:
<https://search.proquest.com/openview/6e92894345f1469a46f44e4bea1e098e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042915>.

- Guilbe, C. (2012). Geografía urbana. En Geografía humana. Conceptos básicos y aplicaciones. Universidad de los Andes. ISBN: 978-958-695-713-7
- Hall, S. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu. ISBN: 950-518-654-1.
- Hernández, M, Triviño, G. (2016). *Inclusión social y educativa como características de desarrollo humano en 25 niños entre los 6 y los 12 años de edad, en la Institución Educativa distrital la arabia de Ciudad Bolívar Bogotá D.C. de la comunidad indígena Wounaan año 2015*. [Trabajo de Grado]. Bogotá: Repositorio Universidad Distrital.
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2010). Metodología de la investigación. México.
- Hymes, D. (2007). Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice. New York: Taylor & Francis Publishers.
- Jensen, J. (2014). Aspectos territoriales del Hábitat Wounaan. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en:
<https://core.ac.uk/download/pdf/77274278.pdf>.
- Kropff, L. (2011). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. En *Avá, Revista de Antropología*, 16, pp. 171-187.
- Kunin, J. (2009). Algunas notas sobre el rap político del altiplano boliviano: mucho más que un caso ‘exótico’ de jóvenes indígenas que cantan ritmos estadounidenses. [Ponencia] 53 Congreso Internacional de Americanistas, 19 al 24 de julio, México.
- Lander, E (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en: Edgardo Lander, (comp.) La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, Buenos Aires CLACSO: 11-40

- Lestage, F. (2001). La 'adaptación' del migrante, un compromiso entre varias representaciones de sí mismo. En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94, agosto, número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica "Migración y cambio social", Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultado el 26 de marzo de 2008, en: <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-16.htm>.
- Londoño, J., Parra, K. & Rodríguez, S. (2015). *Comunidad Wounaan, descripción y comprensión de las relaciones que median en su nuevo contexto, La Mesa, Cundinamarca*. (Tesis posgrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Mardones, J. (1991). Filosofía de las ciencias sociales. Nota Histórica de una polémica Incesante. En Mardones, J.M. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Anthropos Barcelona.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*. N 08. (1). Julio- Diciembre ISSN 1909-955X.
- Martínez, R. & Rojas, A. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. *Antropología y estudios de la Ciudad*. Vol. 1, pág. 105 a 122.
- Martínez, J.E (2015) Problematización, eventualización y ficcionalización: La crítica en la visibilización de las subjetividades *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.22: 69-83, enero-junio 2015
- Ministerio de cultura. (2010). Wounaan, tejedores de redes. En *Caracterizaciones de los Pueblos Indígenas de Colombia*. Mincultura, dirección de poblaciones. Disponible

en:

<http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20WOUNAAN.pdf>

Ministerio de cultura. (s.f.), Caracterizaciones de los pueblos indígenas de Colombia:

Wounaan, tejedores de redes. (En línea), Disponible en:

<https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20WOUNAAN.pdf>

Montañez, G. (2001). Razón y pasión del espacio y el territorio. En Delgado Mahecha, O., Moncato, E., Jiménez Reyes, L. C., Carrizosa Umaña, J., Aguirre, S., & Montañez Gómez, G. *Espacio y territorios. razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

OAIEE. (2019a). Boletín mensual de indicadores de seguridad y convivencia Bogotá, agosto 2019. (En línea). Disponible en:

https://scj.gov.co/sites/default/files/documentos_oaiee/Reporte_bogota_2019_08.pdf.

OAIEE. (2019). Boletín mensual de indicadores de seguridad y convivencia Ciudad Bolívar. (En línea). Disponible en:

https://scj.gov.co/sites/default/files/documentos_oaiee/Reporte_ciudad_bolivar_2019_08.pdf

OCHA. (2017). Informe final MIRA: Comunidades indígenas Wounaan de Tío Cirilio, Buenavista, Guarataco, San Bernardo, Burujón, Las Palmas, Papayo y Unión Balsalito del Litoral del San Juan (Chocó). Comunidades indígenas Wounaan de Chachajo, Puerto Pizarro y Consejo Comunitario Afrodescendiente de Cabecera de

Buenaventura (Valle del Cauca). [En línea]. Disponible en:

https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/actualizacion_mira_litoral_san_juan_y_buenaventura_vf.pdf

OCHA. (2019). Flash Update No. 2 Colombia: desplazamiento masivo y confinamiento en el municipio de Litoral del San Juan (Chocó). [En línea]. Disponible en:

https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/03072019_flash_update_no_2_desplazamiento_y_confinamiento_litoral_del_san_juan.pdf

Osorio, N. (2016). Vivienda tradicional para el Resguardo Wounaan Unión Balsalito, Chocó. [Trabajo de Grado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pardo, M. (2004). Introducción a la Colombia Amerindia. Instituto Colombiano de Antropología. Biblioteca Virtual del Banco de la República. Consultado en <http://www.lablaa.org/blaavirtual/geografia/geograf/waunana1.htm>, el 14 de abril de 2010.

Piñuel, J (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido.

Universidad Complutense de Madrid Departamento de Sociología IV Facultad de CC. de la Información Universidad Complutense de Madrid Ciudad Universitaria, s/n 28040 - Madrid, España. Estudios de Sociolingüística 3(1), 2002, pp. 1-42

Porta, L y Silva, M (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. [En línea]. Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf>

- Potes, J. (2017). Lo propio y lo ajeno, lo nuestro y lo “otro”, apuestas interculturales y de paz en los proyectos educativos del Chocó. [Trabajo de grado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/21839>
- Rapaport, D. (1985). Test de diagnóstico psicológico. México: Editorial Paidós.
- Rivera, M. (2010). Pasado perfecto: tejido desde el alma, nuevos productos a partir de técnicas Wounaan mediante el diseño participativo. [Trabajo de grado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/3952>.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura: interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En *Revista Colombiana de Antropología* 47(2), junio-diciembre, pp. 173-198.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Cali: Editorial Universidad del Cauca, GEIM, Unicef.
- Salas, M (2005). La explicación en las Ciencias Sociales: Consideraciones intempestivas contras el dualismo metodológico en la teoría social. Reflexiones, vol. 84, núm. 2, 2005, pp. 51-60 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/729/72920803004.pdf>
- Salcedo, A. (2012). Estado y desplazamiento: cartografías históricas de guerra, multiculturalismo y humanismo. En Chaves, M. (Comp.). La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado (pp. 281-294). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH. ISBN: 978-958-818 1-76-9.

Sandoval, C. (1996) Investigación Cualitativa. Bogotá D.C. ICFES. ISBN: 958-9329-18-7

Módulo cuatro: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Santos, B. (1994). Subjetividad, Ciudadanía y Emancipación. El Otro Derecho Vol. 5, no. 3. pp. 7-60. Colombia: ILSA.

Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI editores, CLACSO.

ISBN:

978-607-03-0056-1.

Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay:

Ediciones Trilce, Extensión Universitaria de la Universidad de la República. ISBN:

978-9974-32-546-3.

Schutz, A., El Problema de la Realidad Social, Amorrortu, Bs. As., 1974.

Suárez, C. C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia. Memorias:

Revista Digital De Historia y Arqueología Desde El Caribe, (10), n/a.

Urresti, M. (2008): Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes y experiencia escolar. En: Tenti Fantani, Emilio (Compilador) (2008): Nuevos temas de la agenda política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, p. 101-124.

Valles, M. (s. f.). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.

Vargas, M., Mena, E., y Hurtado, J. (2017). *La crisis de gobernabilidad de la educación en el Chocó, 2002-2017: ilusiones, desesperanzas y retos en los procesos de descentralización y recentralización del sector educativo en el departamento* (Tesis de maestría). Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. [En línea]. Disponible en:

https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/12381/MayraVivianne_Vargas_Porras_JhoanAndr%C3%A9s_HurtadoMosquera_Edwar_MenaRoma%C3%B1a_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Wade, P. (2002). Identidad. En Palabras para desarmar, eds. Margarita Serje, Roberto Pinedo y María Clemencia Ramírez. Bogotá: ICANH.
- Wade, P, et at. (2008). Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina. Bogotá: Universidad del Valle, Universidad del Estado de Río de Janeiro y Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. En Revista Signo y Pensamiento 46 (XXIV), enero-junio. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Revista Tabula Rasa (9) julio-diciembre. Pp. 131-152. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Weiss, L., Engelman, J., & Valverde, S (2013). Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión. Revista Pilquen, 16(1), 00. Recuperado en 14 de abril de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232013000100004&lng=es&tlng=es
- Zambrano, M. (2012). El lugar de la alteridad y la alteridad en su lugar: las dificultades de abordar la etnicidad en la ciudad. En Chaves, M. (Comp.). *La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de estado* (pp.191-197).

Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH. ISBN: 978-958-818 1-76-9.

Zapata, M. (1989) Las claves mágicas de América. Bogotá, Plaza y Janes.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *POLIS, Revista Latinoamericana* 9 [en línea]. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2019] Disponible en:
 <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709016>> ISSN 0717-6554.

Anexos

Anexo I. Matriz de temas de las conversaciones - entrevistas semiestructuradas y a profundidad.

Entrevistado	Principales temas desarrollados	Duración
José Warly Chamarra	Lugar de nacimiento Tiempo de permanencia en Bogotá. Lugares donde vivió antes de llegar a Bogotá. Grupo familiar con el que se movilizó a la ciudad. Grupo familiar. Motivo de llegada a Bogotá. Proyección después de terminar el colegio. Lengua Woun Meu. Oficio de los padres. Conocimientos transmitidos por los padres. Sentimientos acerca de ser Wounaan. Forma de vestir. Creencias religiosas y espirituales. Interés en estar en Bogotá. Materia con la que tiene mayor afinidad. Interés por tener hijos. Proyección de elementos que heredaría o enseñaría a su descendencia. Gastronomía Ombligada Wounaan. Proyección laboral.	39:00

	<p>Percepción sobre sus compañeros. Música. Planificación familiar.</p>	
Cristián Opúa	<p>Lugar de nacimiento Tiempo de permanencia en Bogotá. Lugares donde vivió antes de llegar a Bogotá. Grupo familiar con el que se movilizó a la ciudad. Grupo familiar. Motivo de llegada a Bogotá. Interés en estar en Bogotá. Materia con la que tiene mayor afinidad. Sentimientos acerca del Chocó. Proyección después de terminar el colegio. Oficio de los padres. Conocimientos transmitidos por los padres. Sentimientos acerca de Bogotá. Proyección de aspiraciones por parte de los padres. Discriminación. Sentimientos acerca del colegio. Práctica de la ombligada. Espiritualidad Wounaan. Proyección de elementos que heredaría o enseñaría a su descendencia. Alimentación. Apropiación general del espacio. Proyección laboral. Lengua Woun Meu. Música.</p>	24:07
Merceditas y Marly	<p>Lugar de nacimiento Tiempo de permanencia en Bogotá. Lugares donde vivió antes de llegar a Bogotá. Grupo familiar con el que se movilizó a la ciudad. Grupo familiar. Motivo de llegada a Bogotá. Interés en estar en Bogotá. Proyección después de terminar el colegio. Sentimientos acerca de ser Wounaan. Woun meu. Forma de vestir. Proyección de elementos que heredaría o enseñaría a su descendencia.</p>	59:00

	<p>Espiritualidad Wounaan. Conocimientos transmitidos por los padres. Sentimientos acerca del Chocó. Embarazo adolescente. Matrimonio forzado. Desescolarización. Relaciones sentimentales. Relaciones sexuales. Planificación familiar. Aborto. Gastronomía. Conocimiento de diferentes lugares de Bogotá.</p>	
Amanda Ismare y Nasly	<p>Lugar de nacimiento Motivo de llegada a Bogotá. Tiempo de permanencia en Bogotá Lugares donde vivió antes de llegar a Bogotá. Grupo familiar con el que se movilizó a la ciudad. Grupo familiar. Interés en estar en Bogotá. Woun meu. Conocimientos transmitidos por los padres. Colegio Wounaan. Embarazo adolescente. Relaciones sentimentales. Relaciones sexuales, Planificación familiar. Aborto. Materia con la que tiene mayor afinidad. Woun meu. Proyección después de terminar el colegio. Proyección laboral. Motivos del cambio de colegio. Consumo de sustancias psicoactivas. Formas de vestir. Espiritualidad Wounaan. Sentimientos acerca del Chocó. Posibilidades de retorno. Proyección de elementos que heredaría o enseñaría a su descendencia. Gastronomía. Conocimiento de diferentes lugares de Bogotá.</p>	54:00

<p>Diario de campo.</p> <p>Objetivo: Registrar las experiencias y los acercamientos detectados para la consecución del objetivo de la investigación.</p>	
<p>Fecha: septiembre 1- 2018</p>	<p>Lugar: I.E.D COMPARTIR</p> <p>RECUERDO</p>
<p>Horas: 8:20am - 1:00 pm</p>	
<p>Descripción secuencial.</p>	<p>Interpretación y apuntes del observador</p>
<p>-Siendo las 8 20am ingresamos a la institución educativa el sábado con el objetivo de conocer las dinámicas de los jóvenes Wounaan fuer a de su rutina. Asisto con Juana mi compañera de trabajo y mi primer trabajo es familiarizarla con el espacio, los salones, el colegio y el lugar de ciencias sociales, donde es el punto de organización previa.</p> <p>- 9:10 am Observamos los salones desde la ventana para lograr determinar cómo distribuyeron los salones la</p>	<p>-Los estudiantes ya se encuentran en los salones con sus respectivos acompañantes o docente de apoyo. Los cursos están divididos en relación con la edad y no con etapas o cursos tal como lo especifica el colegio (6, 7,8)</p> <p>- Juana expresa que es importante llegar con un plan de trabajo con anterioridad antes de empezar las entrevistas semiestructuradas como las entrevistas estructuradas sin embargo teniendo en cuenta las condiciones en las que nos encontramos es importante, en</p>

<p>comunidad Wounaan y poder tomar decisiones.</p> <p>-Llamamos al líder intercultural Naka y le preguntamos sobre cuál es la organización de los tiempos el sábado para lograr llegar en el momento preciso y presentarlos como investigadora de sorprendidos de lo que queremos encontrar.</p> <p>-A las 10:10 que dan descanso de los estudiantes decidimos antes de que salieran entrar a comentarles Cuáles eran las situaciones por las que nosotros nos encontrábamos en el colegio. Nos presentamos como investigadoras en la pontificia universidad javeriana sin embargo algunos estudiantes ya conocían y familiaridad con el colegio por ser docente.</p> <p>- 10:30 am Aprovechamos el descanso y decidimos observar a los estudiantes en sus actividades después de las clases para anotar los elementos que se observan como Importantes</p>	<p>cambia las preguntas y el contexto de ellas teniendo en cuenta que estamos intentando obtener información a partir de ellos mismos.</p> <p>- Él nos comenta que nos puede ayudar con todo lo que necesitemos los sábados debido a que no hay ninguna representación de la institución los sábados excepto ellos que están contratados por parte de la secretaría de educación. Naka nos cuenta su historia de vida y Explica cómo los jóvenes de la ciudad hasta ahora no reconocen la importancia de sus procesos. es decir, La mayoría de los adultos ha llegado del territorio con una educación y una apropiación muy fuerte a diferencia de los jóvenes y el factor importante a trabajar son los niños</p> <p>-Los estudiantes no presenta ninguna reacción Más allá de confirmar la familiaridad como docente en la institución y, además, no presentan tampoco ningún</p>
---	--

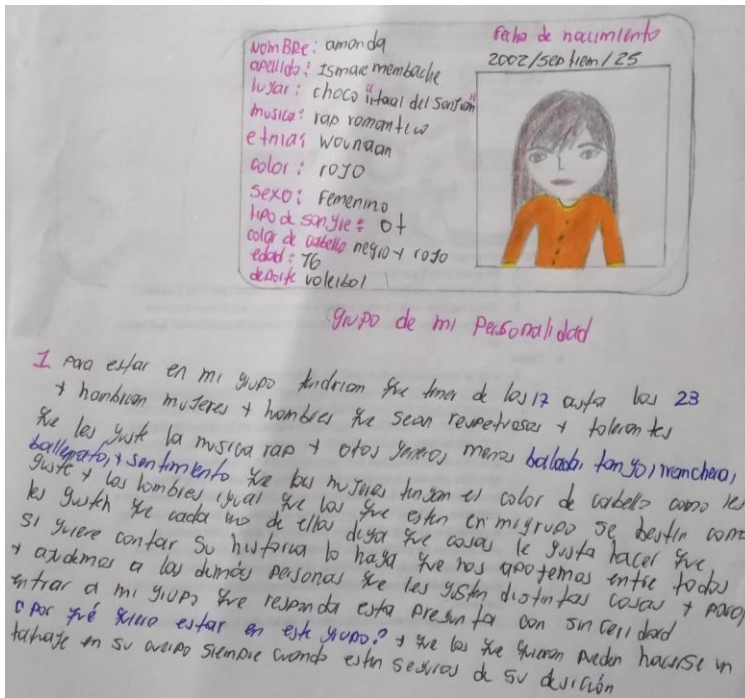
<p>- 11 de la mañana decidimos hacerle una entrevista a Amanda que la estudiante que tengo en un grado de comunicación en la cual se puede expresar de mejor manera y no tiene ninguna vergüenza o algún tipo de timidez que perjudiquen a la hora de expresar la situación.</p> <p>- 12: 10 pm Después de la entrevista con Amanda decidimos que fuera al salón a participar en las actividades designadas y después las investigadoras es decir o Ana y yo cuadramos Cuáles van a ser los propósitos de la siguiente actividad el sábado siguiente.</p> <p>- El aspecto relevante fue que tuvimos el acompañamiento de Nicole es la líder de la secretaría educación en el tema de inclusión y de interculturalidad y permitió conocer la situación dónde anda mi compañera se conoce con ella trabajando en territorio colombiano hecho con los Wounaan en el Chocó. Esto permite tener un mayor conocimiento sobre distintos</p>	<p>interés por apoyar o comprender la situación.</p> <p>- Los estudiantes entre 6 y 10 años cuelgan corriendo por todo el patio, a diferencia de los jóvenes que se agrupan en grupos de dos o tres personas y hay una clara diferenciación entre los grupos de las mujeres y los gustos de los hombres.</p> <p>-Amanda cuenta su historia de vida donde llegó a la mesa Cundinamarca con su familia donde hay otros indígenas Wounaan y era muy pequeña en el colegio donde estaba no había ningún enfoque intercultural y no que su apropiación era con los mestizos y sé que fue muy discriminada debido a su condición indígena sin embargo afuera en las condiciones laborales de sus papás y en la conformación de comunidad había otros indígenas Wounaan.</p> <p>Preguntamos por la historia de vida de los padres de familia de ella y a lo de que su papá es un activo dentro del Cabildo mientras su madre es por decirlo de otra</p>
--	--

<p>puntos de vista de cómo se configura la subjetividad de los jóvenes Wounaan</p>	<p>manera una médica ancestral la cual se encarga de hacer cierto tipo de rituales para las mejoras de salud de las personas Al igual que generar procesos de cambio en lo que se desee.</p>
--	--

Anexo 3. Piezas gráficas y escritas realizadas por los jóvenes Wounaan.



Respuestas al taller No. 2 realizado por la estudiante Amanda Ismare en clase de ciencias sociales:



Respuestas al taller No. 1 realizado por la estudiante Jessica Perdiz en clase de ciencias sociales:

Jessica

Taller #1

1 ¿Dónde quedaría el colegio?

me gustaria estudiar aqui
en este colegio porque me gusta

2 ¿Quiénes harían parte del colegio?

los estudiantes y los
profesores

3 ¿Qué se enseñaría?

o respetar y sus
responsabilidad

4 ¿Cómo se enseñaría?

como enseñaria jugar
futbol

5 ¿Tendría uniforme? si si, ¿cómo sería? dibújelo

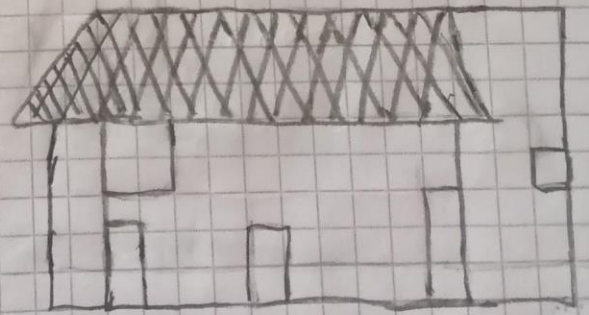
pues si

¿Había evaluaciones? y sino, ¿por qué no?

Si Habia evaluacion

¿Dibuje como sería el colegio?

¿cómo se llamaría el colegio?



GRUPO FOCAL – INTRODUCCIÓN AL ESPACIO

<p>Objetivo general: Dar a conocer los objetivos y el planteamiento de la investigación sobre jóvenes Wounaan en la escuela</p>
<p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none">- Diferenciar el rol de la investigadora con su rol de docente dentro de la investigación, para que el grupo focal pueda participar de manera fluida y sin restricciones por el impacto que puede tener en el desarrollo escolar.- Generar un primer acercamiento a quiénes son ellas y cómo se relacionan entre ellas.
<p>Metodología: Grupo focal entendido como una técnica que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes.</p>
<p>Población: 6 jóvenes mujeres Wounaan de los cursos 9° y 10° grado, la profesora Maritza López quien es directora del curso 9° será la moderadora del espacio.</p>
<p>Edades: jóvenes entre los 16-18 años y la maestra de 29.</p>
<p>Grado: noveno y décimo</p>

Hora: 2:20 3:30 pm	
Fecha: marzo 4- 2019	
<p>Recomendaciones</p> <p>1. Un espacio donde puedan entender para que se hace la investigación, donde el investigador toma voz y participación a través de la exposición de los intereses y objetivos de la investigación.</p> <p>2. Importante dar a conocer que el resultado de la investigación no tiene una relación directa en las calificaciones de las estudiantes.</p> <p>Preguntas para responder en el espacio:</p> <p>1. ¿Quiénes son los participantes en el espacio?</p> <p>2. ¿Cuál es el objetivo del espacio de cara al proyecto de investigación de Maritza y Juana en la Maestría?</p>	
Observaciones	Interpretaciones
<p>Las participantes son Nasly Piraza, Amanda Ismare, Cruzmilina Chamarra, Marly Guacorizo, Jessica Perdiz y Merceditas Chamarra.</p> <p>Este primer acercamiento tiene como propósito lograr conocer sus intenciones y sus opiniones sobre el trabajo de investigación.</p>	<p>Hay una estudiante de décimo y 5 de grado noveno. Se nota una clara diferenciación y división entre la forma de relacionarse de las estudiantes.</p> <p>Las historias de vida de los primeros Wounaan que migraron del Chocó se relacionan con una fuerte movilidad y</p>

<p>Cruzmilina comienza hablando sobre su historia de vida y se le pregunta por cuáles han sido sus principales impresiones de un cambio tan radical de provenir del Bajo Baudó a un espacio tan diferente.</p>	<p>asentamientos en diversos lugares, mientras que las últimas movilizaciones se han visto reducidas a un solo lugar constituido como territorio por parte del Cabildo como es Bogotá en Vista hermosa</p>
--	--

Grupo focal 2

**GRUPO FOCAL – ACERCAMIENTO A LOS CONCEPTOS DESDE LA VOZ
DE SUS AUTORAS**

<p>Objetivo general: Dar una aproximación desde los saberes de las jóvenes Wounaan acerca de la forma como definen los roles y papeles de los jóvenes Wounaan en la ciudad y en el territorio.</p>
<p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar por la definición de joven, urbano e identidad, a través de los diálogos grupales entre las mismas jóvenes Wounaan - Observar las formas cómo se relacionan entre ellas, además de buscar esas apropiaciones subjetivas de su realidad y de ellas mismas en relación con el territorio
<p>Metodología: Grupo focal entendido como una técnica que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes.</p>

<p>Población: 6 jóvenes mujeres Wounaan de los cursos 9° la profesora Maritza López quien es directora del curso 9° será la moderadora del espacio.</p>
<p>Edades: jóvenes entre los 16-18 años y la maestra de 29.</p>
<p>Grado: noveno</p>
<p>Hora: 3:00 pm 3:50 pm</p>
<p>Fecha: marzo 11- 2019</p>
<p>Recomendaciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un espacio donde puedan entender para que se hace la investigación, donde el investigador toma voz y participación a través de la exposición de los intereses y objetivos de la investigación. 2. Importante dar a conocer que el resultado de la investigación no tiene una relación directa en las calificaciones de las estudiantes. <p>Preguntas para responder en el espacio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significa para ustedes ser joven?

<p>3. ¿Los jóvenes Wounaan se comportan de diferentes maneras en el espacio urbano y en el territorio?</p>	
<p>Observaciones</p>	<p>Interpretaciones</p>
<p>Las participantes son Nasly Piraza, Amanda Ismare, Marly Guacorizo, Jessica Perdiz y Merceditas Chamarra.</p> <p>El saludo y como ya se conocía la información del grupo focal anterior sobre si querían retornar al territorio, solo dijeron que si las chicas que llevaban muy poco fuera de él, en un promedio de 4 años a 6 meses.</p> <p>Amanda dice que los hombres jóvenes son coquetos y les gusta coquetearles a muchas mujeres.</p> <p>Pregunto si las redes sociales han cambiado la forma de relacionarse los jóvenes, a lo que me responden que si, por el hecho de que dicen una cosa en la red y otra en persona.</p> <p>La conversación lleva a preguntar por sus relaciones amorosas, y argumentan que les incomoda que los hombres sean tan coquetos,</p>	<p>Los jóvenes hombres Wounaan se determinan por su capacidad de conquistar mujeres, es decir la categoría joven se acaba en el momento en que se case con una mujer y ya no pueda seguir siendo soltero.</p> <p>Las redes sociales crean la capacidad de crear un perfil socialmente aceptado y además de eso permite ser anónimos en una comunidad, donde ancestralmente todos se involucran y conocen la vida de cada uno de los miembros de la comunidad.</p> <p>Las mujeres gastan mucho tiempo intentando buscar un hombre que sea fiel, pues para ellas el vivir con alguien es para siempre.</p> <p>Para muchas jóvenes Wounaan que ya llevan mucho tiempo en el territorio reconocen que tienen derecho como mujeres a separarse de alguien que sea infiel, mientras</p>

por tal razón preguntó, cuál es su opinión frente a la poligamia.

No lo aceptarían, los cachos son indignos para ellas. No aceptarían ni un beso ni mucho menos las relaciones sexuales, pero que pasaría si ya están casadas y tienen hijos y sucede la infidelidad, ¿cómo actuarían?

La mitad de las chicas dijo que sacan solas adelante sus hijos y las otras se quedaron calladas.

Amanda expresa que, si se perdona una infidelidad en este momento, después la repetirán, o se “acostumbran” a ello, y siempre lo perdonarán.

Luego preguntó: ¿Quién perdona cuando hacen malas acciones?

Amanda responde: Dios, si para mi es Dios, porque no que lo voy a perdonar. Yo pregunto: ¿Dios padre de Jesús o de Ewandam? Me dicen Ewandam.

Después, la conversación sobre la religión y los Wounaan lleva a que las jóvenes me comenten sobre una religión que absorbió

que las mujeres recién llegadas a la ciudad les resulta difícil pensar en separarse del hombre, pues lo relacionan como parte de la cultura.

Presentan una creencia monoteísta hacia una entidad que denominan “Dios” que hace parte de la cosmovisión Wounaan, que puede estar relacionado a una similitud con el cristianismo, por eso muchas de las observaciones pueden detectar Wounaan que asisten a iglesias evangélicas o cristianas.

-Las mujeres Wounaan no estarían dispuestas a estar con un hombre con creencias diferentes a las de ellas, debido a que prácticas y comportamientos diversos llevarían a discusiones. -No sería una relación, sino que cada uno estaría en un individualismo.

-Una explicación de caer en religiones nuevas se puede ver con la necesidad de los jóvenes Wounaan de creer en algo trascendental y místico que no siempre se puede equiparar al cristianismo y por eso chocan en límites con grupos satánicos.

<p>a los jóvenes Wounaan sobre “el falso profeta”.</p> <p>Se les indaga sobre la magia negra, de qué manera la evalúan éticamente. Y expresan que lo hacen para hacer daño a otras personas o vengarse</p> <p>¿los Wounaan antes ha existido la venganza? la respuesta fue desde hace tiempo, desde hace siglos. y la mayoría de las veces es por pleitos entre familias y los acuerdos sobre los hijos e hijas.</p> <p>Se retoma el tema y se les preguntó por cuáles son sus aspiraciones en el futuro después de terminar el colegio. Las carreras que salen son: Informática o sistemas o trabajar en oficina. Conocer el mundo digital es uno de los conocimientos primordiales para ellas.</p> <p>¿estas carreras están bien vistos dentro de la cultura Wounaan? “En esta época, si está bien visto, porque podemos aprender más, ayudar a las comunidades y hacer cosas, así como ser secretaria”</p>	<p>-Hacer daño se expresa como la venganza.</p> <p>Las carreras burocráticas y de oficina son los ideales de mujer que les han creado en la ciudad y en el colegio.</p> <p>-Las adaptaciones no sólo urbanas sino globales hacen que la cultura y las prácticas culturales sufran una flexibilización, pues necesitan saber cómo funciona el mundo que habitan.</p> <p>La ayuda a la comunidad depende de las personalidades de los sujetos.</p> <p>En todas las respuestas se puede detectar que en su mayoría no quieren retornar al territorio, pero aun así se sienten parte de la comunidad Wounaan. Por tal razón, cuando les pregunto si consideran la ciudad su territorio, de manera afirmativa dicen que sí, ya que llevan más de la mitad de su desarrollo en la ciudad.</p> <p>El territorio es una construcción social e individual entre los sujetos y su entorno, por tal razón para los Wounaan el territorio es</p>
---	--

<p>Después, les preguntó si les gustaría quedarse en el Cabildo con la comunidad cuando salgan de sus casas, como ya les había preguntado lo del territorio ahora quería saber respecto al Cabildo en la ciudad.</p> <p>¿la ciudad es su nuevo territorio? ¿lo consideran su territorio?</p> <p>Si, acá en ciudad bolívar porque es donde se relacionan y han estado mucho tiempo ahí.</p> <p>¿Siempre vivirán acá? lo que responden es que es depende del esposo, pues ellos determinar el lugar donde establecerán su hogar.</p> <p>Y ¿por qué quedarse en el Cabildo en la ciudad? Lo que responden es que existen ayudas y apoyo entre ellos.</p> <p>les pregunto de nuevo: ¿y si hay un Wounaan aguantando hambre le ayudarían?</p> <p>Claro, le traeríamos un pollo asado.</p> <p>Retomando el tema y más en relación con la escuela. ¿les gustaría tener un colegio propio de comunidad solo Wounaan?</p>	<p>donde ellos puedan realizar sus prácticas culturales.</p> <p>Los hombres al casarse con una mujer Wounaan es el que libremente toma las decisiones de donde se van a asentar.</p> <p>Si las mujeres toman las decisiones de escoger donde vivir, se quedarían acá en el Cabildo, porque es donde reside la comunidad.</p> <p>Dentro de la percepción de las chicas no hay ninguna persona dentro del Cabildo que esté o vaya a tener necesidades básicas insatisfechas.</p> <p>Para las jóvenes que llevan poco tiempo fuera del territorio ancestral consideran que tener una escuela propia de solo Wounaan o de solo grupos indígenas sería aceptado, mientras que para las jóvenes que llevan más tiempo lo rechazaron.</p> <p>La diversidad de prácticas dentro de la misma comunidad Wounaan lleva a que consideren distintas prácticas en</p>
--	---

<p>Las chicas responden que no, puede que sea con otros grupos indígenas para aprender más, pero solo Wounaan, un rotundo no.</p> <p>De nuevo pregunto, que me habían dicho en entrevistas anteriores que querían un colegio propio.</p> <p>Amanda responde no profe, era Cruzmilina por lo que ella ha vivido más en el territorio que nosotras, y nosotras queremos aprender otras cosas.</p> <p>Pregunto: ¿les gustaría seguir estudiando con mestizos?</p> <p>La mayoría de las chicas respondieron que sí, excepto Merceditas que dijo que, si porque lo tocaba, y era la primera vez que estudiaba con mestizos.</p> <p>De nuevo pregunto, que yo veo unas divisiones, a lo que me responden que es porque vienen de comunidades distintas.</p> <p>De nuevo retorno y pregunto: ¿qué opinan de las personas jóvenes que están aferradas a sus cultura y saberes ancestrales?</p>	<p>eventualidades ni pensadas como el tiempo de colegio o escuela que desearían.</p> <p>Las comunidades de las integrantes son las siguientes: Marly Guacorizo: Orpúa</p> <p>Nasly Piraza: Taparalito</p> <p>Amanda Ismare: Balsalito</p> <p>Merceditas Chamarra: Buena vista</p> <p>Cruzmilina Chamarra: Buena vista</p> <p>Para las jóvenes que han estado más inmersas en la ciudad, el hecho de ser Wounaan no las debe limitar para aprender otras culturas, algo que la visión tradicional y esencialista cataloga como negativo para la pervivencia de los saberes.</p> <p>Muchas comunidades de los Wounaan no tienen colegios y si tienen solo llegan hasta el nivel de primaria, para los demás niveles les toca fuera del territorio.</p> <p>No todos terminan el colegio por embarazos, por matrimonios, o por consumo de bebidas alcohólicas.</p> <p>Una de las principales características es que no existe el consumo de ninguna droga</p>
--	---

<p>Amanda responde que es una decisión propia, y puede ser bueno y malo, bueno porque nunca hay que olvidar de dónde viene uno y que es un indígena, pero malo, porque se cierra a aprender nuevas cosas.</p> <p>Volviendo al tema, pregunto, ¿entonces ustedes ven alguna diferencia entre los jóvenes del territorio y los que han vivido más en la ciudad?</p> <p>la respuesta fue que solo lo que ellas han observado o les han contado sus papas de lo que hacían en el territorio cuando eran jóvenes.</p> <p>Pregunto, ¿acá en la ciudad beben más, igual o menos alcohol que en el territorio?</p> <p>A lo que me responden que menos, porque allá son más alocados.</p> <p>Después, me dicen que por eso mismo se pierde más rápido la virginidad allá en el territorio que acá, por la distribución del espacio y la cantidad de personas.</p>	<p>considerada ilegal dentro del territorio, mientras que en la ciudad sí. Y este consumo sólo se ha visto relacionado con los hombres, mas no con las mujeres.</p> <p>la relación de las mujeres con los hombres implica diferencias con el tipo de mujer que se criado en la ciudad, donde su identidad trasciende a los cultural y se relaciona con su subjetividad.</p> <p>Si un novio no le deja ese desarrollo autónomo y propio no se unirían con él.</p> <p>Cuando se les pregunta si el Cabildo o el esposo llegase a intervenir en su escogencia de vestimenta, ellas respondieron que es su vida y es su cuerpo.</p> <p>El cuerpo considerado como territorio.</p>
--	---

Pregunto, ¿y el consumo de drogas o sustancias psicotrópicas allá en el territorio se ve?

Me dicen que no, que todo tipo de alcohol, pero que drogas no.

A lo que vuelvo y pregunto: ¿cuáles son las sustancias consideradas malas para ustedes?

Me responden que las drogas, como la marihuana, el polvo mágico, las pastillas, el polvo verde.

Las mujeres solo pueden consumir alcohol en reuniones permitidas por sus padres.

Después pregunto: ¿qué opinan del maltrato de sus novios hacia ustedes?

A lo que responden que no permitirían esa acción si es novio, pero si es esposo ya cambian las cosas.

Grupo Focal 3:

**GRUPO FOCAL - PERCEPCIONES E INTERPRETACIONES DE SUS
SUBJETIVIDADES A TRAVÉS DE LA AUTOIMAGEN**

<p>Objetivo general: Dar una aproximación desde los saberes de las jóvenes Wounaan acerca de la forma como conciben ellas mismas dentro del territorio y en la ciudad</p>
<p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none">● Indagar por la forma como se comprenden a ellas mismas por medio de la expresión gráfica● Observar las formas cómo se relacionan entre ellas, además de buscar esas apropiaciones subjetivas de su realidad y de ellas mismas en relación con el territorio
<p>Metodología: Grupo focal entendido como una técnica que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes.</p>
<p>Población: 6 jóvenes mujeres Wounaan de los cursos 9° la profesora Maritza López quien es directora del curso 9° será la moderadora del espacio.</p>
<p>Edades: jóvenes entre los 16-18 años y la maestra de 29.</p>
<p>Grado: noveno grado.</p>

Hora: 2:30 pm 3:30 pm	
Fecha: abril 1- 2019	
<p>Recomendaciones:</p> <p>1. Un espacio donde puedan entender para que se hace la investigación, donde el investigador toma voz y participación a través de la exposición de los intereses y objetivos de la investigación.</p> <p>2. Importante dar a conocer que el resultado de la investigación no tiene una relación directa en las calificaciones de las estudiantes.</p> <p>Preguntas para responder en el espacio:</p> <p>1. ¿Qué diferencias hay entre los jóvenes del territorio y los de la ciudad?</p> <p>2. ¿Los jóvenes Wounaan cambian su aspecto físico en la ciudad y en el territorio?</p>	
Observaciones	Interpretaciones
Las participantes son Nasly Piraza, Amanda Ismare, Marly Guacorizo, Jessica Perdiz y Merceditas Chamarra.	Los jóvenes hombres Wounaan se determinan por su capacidad de conquistar mujeres, es decir la categoría joven se acaba en el momento en que se case con una mujer y ya no pueda seguir siendo soltero.

<p>El saludo y como ya se conocía la información del grupo focal anterior sobre si querían retornar al territorio, solo dijeron que si las chicas que llevaban muy poco fuera de él. en un promedio de 4 años a 6 meses.</p> <p>Amanda dice que los hombres jóvenes son coquetos y les gusta coquetearles a muchas mujeres.</p> <p>Pregunto si las redes sociales han cambiado la forma de relacionarse los jóvenes, a lo que me responden que si, por el hecho de que dicen una cosa en la red y otra en persona.</p> <p>La conversación lleva a preguntar por sus relaciones amorosas, y argumentan que les incomoda que los hombres sean tan coquetos, por tal razón preguntó, cuál es su opinión frente a la poligamia.</p>	<p>Las redes sociales crean la capacidad de crear un perfil socialmente aceptado y además de eso permite ser anónimos en una comunidad, donde ancestralmente todos se involucran y conocen la vida de cada uno de los miembros de la comunidad.</p> <p>Las mujeres gastan mucho tiempo intentando buscar un hombre que sea fiel, pues para ellas el vivir con alguien es para siempre.</p> <p>Para muchas jóvenes Wounaan que ya llevan mucho tiempo en el territorio reconocen que tienen derecho como mujeres a separarse de alguien que sea infiel, mientras que las mujeres recién llegadas a la ciudad les resulta difícil pensar en separarse del hombre, pues lo relacionan como parte de la cultura.</p> <p>Presentan una creencia monoteísta hacia una entidad que denominan “Dios” que hace parte de la cosmovisión Wounaan,</p>
---	--

<p>No lo aceptarían, los cachos son indignos para ellas. ¿No aceptarían ni un beso ni mucho menos las relaciones sexuales, pero qué pasaría si ya están casadas y tienen hijos y sucede la infidelidad, como actuarían?</p> <p>La mitad de las chicas dijo que sacan solas adelante sus hijos y las otras se quedaron calladas.</p> <p>Amanda expresa que, si se perdona una infidelidad en este momento, después la repetirán, o se “acostumbran” a ello, y siempre lo perdonarán.</p> <p>Luego preguntó: ¿Quién perdona cuando hacen malas acciones?</p> <p>Amanda responde: Dios, si para mi es Dios, porque no que lo voy a perdonar. Yo pregunto: ¿Dios padre de Jesús o de Ewandam? Me dicen Ewandam.</p>	<p>que puede estar relacionado a una similitud con el cristianismo, por eso muchas de las observaciones pueden detectar Wounaan que asisten a iglesias evangélicas o cristianas.</p> <p>-Las mujeres Wounaan no estarían dispuestas a estar con un hombre con creencias diferentes a las de ellas, debido a que prácticas y comportamientos diversos llevarían a discusiones. -No sería una relación, sino que cada uno estaría en un individualismo.</p> <p>-Una explicación de caer en religiones nuevas se puede ver con la necesidad de los jóvenes Wounaan de creer en algo trascendental y místico que no siempre se puede equiparar al cristianismo y por eso chocan en límites con grupos satánicos.</p> <p>-Hacer daño se expresa como la venganza.</p>
---	--

<p>Después, la conversación sobre la religión y los Wounaan lleva a que las jóvenes me comenten sobre una religión que absorbió a los jóvenes Wounaan sobre “el falso profeta”.</p> <p>Se les indaga sobre la magia negra, de qué manera la evalúan éticamente. Y expresan que lo hacen para hacer daño a otras personas o vengarse</p> <p>¿los Wounaan antes ha existido la venganza? la respuesta fue desde hace tiempo, desde hace siglos. y la mayoría de las veces es por pleitos entre familias y los acuerdos sobre los hijos e hijas.</p> <p>Se retoma el tema y se les preguntó por cuáles son sus aspiraciones en el futuro después de terminar el colegio. Las carreras que salen son: Informática o sistemas o trabajar en oficina. Conocer el mundo digital es uno de los conocimientos primordiales para ellas.</p>	<p>Las carreras burocráticas y de oficina son los ideales de mujer que les han creado en la ciudad y en el colegio.</p> <p>-Las adaptaciones no sólo urbanas sino globales hacen que la cultura y las prácticas culturales sufran una flexibilización, pues necesitan saber cómo funciona el mundo que habitan.</p> <p>La ayuda a la comunidad depende de las personalidades de los sujetos.</p> <p>En todas las respuestas se puede detectar que en su mayoría no quieren retornar al territorio, pero aun así se sienten parte de la comunidad Wounaan. Por tal razón, cuando les pregunto si consideran la ciudad su territorio, de manera afirmativa dicen que sí, ya que llevan más de la mitad de su desarrollo en la ciudad.</p> <p>El territorio es una construcción social e individual entre los sujetos y su entorno,</p>
---	--

<p>¿estas carreras están bien vistos dentro de la cultura Wounaan? “En esta época, si está bien visto, porque podemos aprender más, ayudar a la comunidad y hacer cosas, así como ser secretaria”</p> <p>Después, les preguntó si les gustaría quedarse en el Cabildo con la comunidad cuando salgan de sus casas, como ya les había preguntado lo del territorio ahora quería saber respecto al Cabildo en la ciudad.</p> <p>¿la ciudad es su nuevo territorio? ¿lo consideran su territorio?</p> <p>Si, acá en ciudad bolívar porque es donde se relacionan y han estado mucho tiempo ahí.</p> <p>¿Siempre vivirán acá? lo que responden es que es depende del esposo, pues ellos determinar el lugar donde establecerán su hogar.</p>	<p>por tal razón para los Wounaan el territorio es donde ellos puedan realizar sus prácticas culturales.</p> <p>Los hombres al casarse con una mujer Wounaan es el que libremente toma las decisiones de donde se van a asentar.</p> <p>Si las mujeres toman las decisiones de escoger donde vivir, se quedarían acá en el Cabildo, porque es donde reside la comunidad.</p> <p>Dentro de la percepción de las chicas no hay ninguna persona dentro del Cabildo que esté o vaya a tener necesidades básicas insatisfechas.</p> <p>Para las jóvenes que llevan poco tiempo fuera del territorio ancestral consideran que tener una escuela propia de solo Wounaan o de solo grupos indígenas sería aceptado, mientras que para las jóvenes que llevan más tiempo lo rechazaron.</p>
--	--

<p>¿Y por qué quedarse en el Cabildo en la ciudad? Lo que responden es que existen ayudas y apoyo entre ellos.</p> <p>les pregunto de nuevo: ¿y si hay un Wounaan aguantando hambre le ayudarían?</p> <p>Claro, le traeremos un pollo asado.</p> <p>Retomando el tema y más en relación con la escuela. ¿les gustaría tener un colegio propio de comunidad solo Wounaan?</p> <p>Las chicas responden que no, puede que sea con otros grupos indígenas para aprender más, pero solo Wounaan, un rotundo no.</p> <p>De nuevo pregunto, que me habían dicho en entrevistas anteriores que querían un colegio propio.</p> <p>Amanda responde no profe, era Cruzmilina por lo que ella ha vivido más en el territorio que nosotras, y nosotras queremos aprender otras cosas.</p>	<p>La diversidad de prácticas dentro de la misma comunidad Wounaan lleva a que consideren distintas prácticas en eventualidades ni pensadas como el tiempo de colegio o escuela que desearían.</p> <p>Las comunidades de las integrantes son las siguientes: Marly Guacorizo: Orpúa</p> <p>Nasly Piraza: Taparalito</p> <p>Amanda Ismare: Balsalito</p> <p>Merceditas Chamarra: Buena vista</p> <p>Cruzmilina Chamarra: Buena vista</p> <p>Para las jóvenes que han estado más inmersas en la ciudad, el hecho de ser Wounaan no las debe limitar para aprender otras culturas, algo que la visión tradicional y esencialista cataloga como negativo para la pervivencia de los saberes.</p> <p>Muchas comunidades de los Wounaan no tienen colegios y si tienen solo llegan</p>
--	--

<p>Pregunto: ¿les gustaría seguir estudiando con mestizos?</p> <p>La mayoría de las chicas respondieron que sí, excepto Merceditas que dijo que, si porque lo tocaba, y era la primera vez que estudiaba con mestizos.</p> <p>De nuevo pregunto, que yo veo unas divisiones, a lo que me responden que es porque vienen de comunidades distintas.</p> <p>De nuevo retorno y pregunto: ¿qué opinan de las personas jóvenes que están aferradas a sus cultura y saberes ancestrales?</p> <p>Amanda responde que es una decisión propia, y puede ser bueno y malo, bueno porque nunca hay que olvidar de dónde viene uno y que es un indígena, pero malo, porque se cierra a aprender nuevas cosas.</p> <p>Volviendo al tema, pregunto, ¿entonces ustedes ven alguna diferencia</p>	<p>hasta el nivel de primaria, para los demás niveles les toca fuera del territorio.</p> <p>No todos terminan el colegio por embarazos, por matrimonios, o por consumo de bebidas alcohólicas.</p> <p>Una de las principales características es que no existe el consumo de ninguna droga considerada ilegal dentro del territorio, mientras que en la ciudad sí. Y este consumo sólo se ha visto relacionado con los hombres, mas no con las mujeres.</p> <p>la relación de las mujeres con los hombres implica diferencias con el tipo de mujer que se criado en la ciudad, donde su identidad trasciende a los cultural y se relaciona con su subjetividad.</p> <p>Si un novio no le deja ese desarrollo autónomo y propio no se unirían con él.</p> <p>Cuando se les pregunta si el Cabildo o el esposo llegase a intervenir en su</p>
--	--

<p>entre los jóvenes del territorio y los que han vivido más en la ciudad?</p> <p>la respuesta fue que solo lo que ellas han observado o les han contado sus papas de lo que hacían en el territorio cuando eran jóvenes.</p> <p>Pregunto, ¿acá en la ciudad beben más, igual o menos alcohol que en el territorio?</p> <p>A lo que me responden que menos, porque allá son más alocados.</p> <p>Después, me dicen que por eso mismo se pierde más rápido la virginidad allá en el territorio que acá, por la distribución del espacio y la cantidad de personas.</p> <p>Pregunto, ¿y el consumo de drogas o sustancias psicotrópicas allá en el territorio se ve?</p> <p>Me dicen que no, que todo tipo de alcohol, pero que drogas no.</p>	<p>escogencia de vestimenta, ellas respondieron que es su vida y es su cuerpo.</p> <p>El cuerpo considerado como territorio.</p>
--	--

A lo que vuelvo y pregunto: ¿Cuáles son las sustancias consideradas malas para ustedes?

Me responden que las drogas, como la marihuana, el polvo mágico, las pastillas, el polvo verde.

Las mujeres solo pueden consumir alcohol en reuniones permitidas por sus padres.

Después yo pregunto: ¿qué opinan del maltrato de sus novios hacia ustedes?

A lo que responden que no permitirían esa acción si es novio, pero si es esposo ya cambian las cosas.