



EPISTEMOLOGÍAS ANCESTRALES, TRADICIONALES Y POPULARES DE LA ORINOQUIA COLOMBIANA

Edgar Oswaldo Pineda Martínez
Paula Andrea Orozco Pineda
Rodiel Rodríguez Díaz

**Epistemologías ancestrales,
tradicionales y populares
de la Orinoquia colombiana**

Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquia colombiana

Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Paula Andrea Orozco Pineda

Rodiel Rodríguez Díaz



Pineda Martínez, Edgar Oswaldo

Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquia colombiana / Edgar Oswaldo Pineda Martínez, Paula Andrea Orozco Pineda y Rodiel Rodríguez Díaz; - Villavicencio, Universidad Santo Tomás, 2019.

294 páginas (Colección Humanidades y Formación integral, N.º 4).

ISBN: 978-958-782-230-4

1. Pueblos indígenas - Epistemología. 2. Pueblos indígenas - Saberes ancestrales 3. Indígenas - Etnología. 4. Indígenas - Patrimonio cultural. 5. Campesinos - Decolonialidad. I. Orozco Pineda, Paula Andrea. II. Rodríguez Díaz, Rodiel III. Universidad Santo Tomás (Colombia)

SCDD edición 23
305.898

CO-ViUST



© Edgar Oswaldo Pineda Martínez, Paula Andrea Orozco Pineda y Rodiel Rodríguez Díaz
© Universidad Santo Tomás, 2019

Ediciones USTA
Carrera 9 n.º 51-11
Edificio Luis J. Torres, sótano 1
Bogotá D. C., Colombia
Teléfonos: (+571) 5878797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
<http://ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Esteban Giraldo González
Coordinación de libros: Alejandro Villate Uribe
Asistente editorial: Lorena Castro Castro

Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio
Coordinador Unidad de investigación: Jesús Alejandro Gartner Trejos
Coordinador editorial: Sergio Andrés Salgado Pabón

Diagramación: Alexandra Romero Cortina
Diseño de portada: Carolina Rivera Espinosa
Imagen de portada: Ponciano / Pixabay
Corrección de estilo: Cristina Giraldo Prieto

Hecho el depósito que establece la ley
ISBN: 978-958-782-230-4
e-ISBN: 978-958-782-231-1

Impreso en Colombia • Printed in Colombia
Impreso por: DGP Editores S.A.S.
Primera edición: 2019

Todos los derechos reservados.
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización previa por escrito de los titulares.

Contenido

Agradecimientos	9
Presentación	11
Introducción	15
Capítulo 1	
Investigación en comunidades indígenas con enfoque humanista. Sistematización de la experiencia investigativa de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio	21
Capítulo 2	
Sistematización de la experiencia investigativa en plantas medicinales en el departamento del Vaupés. Experiencia UNIMINUTO	43
Capítulo 3	
Tramas praxeológicas de la investigación etnológica en comunidades indígenas del Vaupés	73
Capítulo 4	
Etnoeducación, etnomedicina y etnobotánica a través de la investigación praxeológica	123

Capítulo 5

La sistematización de saberes indígenas desde el enfoque praxeológico	155
---	-----

Capítulo 6

Juventudes indígenas y prácticas ancestrales en contextos urbanos	173
---	-----

Capítulo 7

Condición juvenil afrometense como emergencia ontológica de ser joven en contextos multiculturales	195
--	-----

Capítulo 8

Uso tradicional de plantas medicinales en mercados populares de la ciudad de Villavicencio	221
--	-----

Capítulo 9

Narrativas políticas de infancias y juventudes indígenas en contextos urbanos	239
---	-----

Capítulo 10

Narrativas e hipernarrativas como estrategia de lectoescritura en jóvenes indígenas universitarios	273
--	-----

Agradecimientos

El presente libro es el resultado de un proceso de investigación etno-cultural y de un diálogo permanente de saberes que tiene como fin la preservación del conocimiento ancestral sobre plantas medicinales en comunidades indígenas, afro y rurales, de la Orinoquia colombiana. Este ejercicio es posible gracias al trabajo del semillero y grupo de investigación de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, Grupo de investigación ÁBA de la Unidad de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás (USTA) Sede Villavicencio, con la colaboración y el apoyo de investigadores del Grupo Trabajo de Llano de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y de la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Se agradece a todas las personas que, tanto en su acción y participación directa, como en su participación indirecta, aportaron a la consecución de este libro.

Un agradecimiento especial y respetuoso a los sabedores, ancianos, médicos tradicionales, chamanes y yerbateros de las comunidades indígenas, afro y organizaciones campesinas y rurales participantes del proyecto, quienes son los verdaderos dueños del saber y del conocimiento aquí expuesto.

Toda la información y contenido de carácter ancestral fue suministrada y pertenece patrimonialmente a las comunidades indígenas participantes de este proyecto. Este libro es un documento investigativo y científico y no pretende bajo ninguna circunstancia la comercialización de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

Presentación

Es grato presentar este libro, producto de un largo proceso de investigación desarrollado con comunidades indígenas, afrodescendientes y asociaciones campesinas de los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Meta y Vaupés. La investigación situada propendió por el reconocimiento de saberes ancestrales y mitogónicos sobre el uso de plantas medicinales y alimenticias en diferentes comunidades, ya sea para consumo interno o como parte del desarrollo de proyectos productivos de las comunidades. Este estudio ha sido liderado por investigadores del Grupo de Investigación ÁBA y el Grupo de Investigación Trabajo de Llano, quienes han contado con el apoyo académico, logístico y económico de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, la Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO Vicerrectoría Orinoquia y la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

Las Instituciones cooperantes que financian estos estudios tienen presencia en la Orinoquia colombiana, con proyectos educativos de calidad en una región de específicas y particulares condiciones como lo es la Orinoco-Amazonia colombiana, caracterizada por su gran riqueza en biodiversidad cultural, que cuenta con más de doscientas comunidades indígenas y más de cincuenta etnias, lo que convierte la educación en un ejercicio pluriétnico y multicultural. De esta manera, la presencia de la Universidad Santo Tomás, UNIMINUTO y la Escuela Normal de Villavicencio, se convierte en un gran reto, no solo por la condiciones socioeconómicas específicas, sino por las particularidades de los saberes y conocimientos que poseen dichas culturas y que están en constante diálogo con los paradigmas sobre

enseñanza-aprendizaje occidentales, que deben acontecer en una institución de educación superior. Tales paradigmas son revisados y cuestionados para ofrecer así a los diferentes estudiantes una estrategia que desde el humanismo permita tender puentes entre diferentes cosmovisiones y culturas.

Con este horizonte, más el arduo trabajo que ha permitido consolidar educación de calidad en la región de la Orinoquia, los grupos de investigación ÁBA y Trabajo de Llano, se han aventurado a desarrollar un estudio con estrategias y prácticas de la Investigación Acción Participativa (IAP) en comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas con el fin de reconocer, revalidar y sistematizar sus saberes para preservarlos, documentarlos y comunicarlos a las futuras generaciones, sean indígenas, mestizas o blancas.

Es importante señalar que para el estudio fue fundamental romper paradigmas dicotómicos que se empeñan en clasificar a la población étnica, lo cual genera prácticas excluyentes y perjudiciales para la validación de conocimientos ancestrales. Desde sus inicios, el estudio ha integrado a los miembros de las comunidades étnicas y campesinas como investigadores del proyecto, son más que sujetos de investigación, son investigadores de su propia realidad. Por consiguiente, la interacción y el diálogo de saberes ha sido permanente y ha integrado saberes en investigación desde todas las culturas participantes.

Para el estudio y para los grupos ÁBA y Trabajo de Llano, la investigación no pretendió excluir saberes ancestrales de comunidades sobre prácticas de salud, culturales y económicas que se puedan realizar desde un ejercicio de búsqueda constante de libertad y emancipación. Los investigadores vincularon a miembros de comunidades quienes, a través de un proceso etnoeducativo, realizaron una búsqueda exhaustiva de datos e información por medio de estrategias narrativas que permitieran no solo validar saberes sino construir memoria colectiva. Junto con sabedores y médicos tradicionales de las comunidades, se recopiló información de tipo cultural, mitogónico, mitológico, medicinal y terapéutico sobre plantas medicinales y alimenticias.

Asimismo, este estudio asume la responsabilidad de incentivar la investigación orientada hacia procesos de innovación y producción de

conocimiento científico y tecnológico en pro del desarrollo sostenible de la región. Se comparte la idea que sólo la educación hace posible la apropiación de la riqueza cultural acumulada en la historia social, un llamado necesario en nuestros días para reconocer la diversidad del conocimiento, a partir de saberes que aporten herramientas para la construcción y realización de un proyecto vital y social.

A través de la investigación fue posible pensar estrategias para la sistematización de saberes ancestrales en comunidades étnicas, así como analizar los componentes sociales, pedagógicos y curriculares que tienen la responsabilidad de ofrecer los programas con enfoques diferenciales para comunidades étnicas. Esto permitió revisar los planes de vida de las comunidades con el fin de articularlos a indicadores de desarrollo humano, económico y social. Además, construir didácticas de antropología visual que permitieran, a partir del manejo y el tratamiento de la imagen, establecer una narrativa investigativa sin intervenciones ni interpretaciones subjetivas. Estas y otras acciones han sido el resultado del estudio etnobotánico que presentan los investigadores en este libro.

Vale la pena señalar que durante el primer semestre del año 2015 el grupo de investigación Trabajo de Llano de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, permitió que uno de los investigadores del grupo de investigación ÁBA participara en la investigación denominada “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés”. Bajo esta investigación, UNIMINUTO publicó el *Catálogo de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés* (Guantiva & Cruz, 2015) y un documental sobre el intercambio de saberes en el estudio etnobotánico, los cuales fueron editados por el docente Edgar Pineda, coordinador de los procesos investigativos y líder del Grupo ÁBA. Actualmente, la Universidad Santo Tomás ha retomado no solo los esfuerzos de otros colectivos de investigación de universidades de la región, sino que ha realizado un exhaustivo proceso de sistematización de prácticas investigativas desarrolladas al interior de la universidad.

El presente libro busca, primero, documentar las experiencias en epistemologías ancestrales realizadas por las dos universidades

involucradas en el proceso. Segundo, se exponen algunos aprendizajes significativos que emergen de las múltiples posibilidades de tránsito entre los pensares que han generado y generan las comunidades étnicas. Por último, se expone el espiral rizomático del diálogo de saberes como experiencia de pensamiento colectivo desde la diversidad, y se evidencia cómo esta configura una sintonía entre los sujetos que permite darle razón a la colectividad y al mismo tiempo fortalecer las individualidades.

En correspondencia con lo anterior, el texto se organiza en secciones que a su vez se consolidan y configuran como nodos problematizadores. De esta manera, el primer nodo problémico se estructura a partir de las siguientes preguntas: ¿cuáles son los procesos, iniciativas y proyectos adelantados por la academia que hayan logrado caracterizar los saberes ancestrales, tradicionales y populares de comunidades étnicas en la Orinoquia colombiana? y ¿cómo aportar desde la sistematización de experiencias a la construcción de una cosmovisión inter y transdisciplinar que potencie los saberes ancestrales, tradicionales y populares en comunidades étnicas?

El segundo nodo problémico hace referencia a algunas reflexiones sobre las epistemologías ancestrales, cuestiona las maneras y modos de hacer investigación con comunidades étnicas, propone estrategias alternativas para desarrollar proyectos productivos, plantea nuevas formas de prácticas socioculturales a través del conocimiento ancestral y relata la importancia de la gastronomía en la reconstrucción de saberes ancestrales. Así, interpela al mundo social para que reconozca los saberes de comunidades étnicas y campesinas y la importancia de construir de forma colectiva y desde la diversidad.

En ese sentido, este documento presenta una serie de evidencias de un proceso naciente, parvulario, cuyo futuro se plantea promisorio, optimista y cargado de múltiples posibilidades que, desde la diversidad y el reconocimiento de cosmovisiones indígenas, afro y campesinas, aborden la complejidad de los mundos y realidades posibles en un espacio multicultural y pluriétnico.

Introducción

El presente libro traza un surco colaborativo, investigativo, documental y artístico sobre saberes tradicionales y ancestrales de indígenas, afros y campesinos en relación con plantas medicinales y alimenticias, semillas nativas y alimentos; sus tradiciones, labores, memoria histórica y cultural. Es una apuesta documental por entender otras epistemologías, separada de las lógicas y reduccionismos de la ciencia y la tecnología, y cercana a procesos decolonizadores, emancipadores, de autofinanciamiento y determinación de los pueblos rurales de nuestra América Latina.

Este proceso ha implicado una doble tarea: la realización documental y la generación de mecanismos de preservación de saberes ancestrales nativos. El cruce de miradas de los habitantes del campo y las personas provenientes de la ciudad, permitió un acercamiento a la vitalidad de un conjunto interminable de conocimientos ancestrales sobre plantas medicinales y alimenticias, sus preparaciones, cultivo y prácticas rituales, que cada vez parecen menos apreciados en los contextos urbanos.

El reconocimiento de las epistemologías sobre plantas medicinales y alimenticias, sus propiedades y usos, permite comprender las relaciones de estas con lo emocional, lo espiritual y lo físico, además de las distintas técnicas ancestrales y tradicionales utilizadas para servirse de las plantas. Así, se evidencian modos de preparación, exploración y selección de plantas propicias para cada necesidad. La sistematización de procesos investigativos sobre plantas medicinales

en comunidades indígenas no solo propicia un estudio de tipo étnico y cultural, sino que abre las puertas para la transformación de plantas medicinales en procesos y productos de comercio y sostenibilidad. En consecuencia, este libro favorece alternativas de investigación y análisis desde contextos antropológicos, educativos y filosóficos para el abordaje de saberes y prácticas ancestrales.

En este sentido, se pretende generar resistencia a las lógicas de la colonialidad de poder y de saber a la cual están sometidos los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. Por tal razón, se presentan experiencias de resistencia a la colonialidad en pueblos y nacionalidades ancestrales, así como en diversos movimientos sociales y académicos críticos con el proceso histórico de colonización en América Latina y en el mundo. El libro presenta resultados y hallazgos de investigación en ámbitos tan variados como la educación, la antropología, la economía y la administración de empresas que realizan o han realizado pueblos étnicos enmarcados en la Orino-co-Amazonia colombiana.

Por ende, se hace una aproximación a la crítica decolonial de la teoría social para comprender la necesidad y los alcances de des-colonizar el pensamiento, con el fin de alcanzar lo que se ha denominado Buen Conocer. Esta noción se entiende como un proceso inherente e indispensable para un Buen Vivir, mecanismo de resistencia y propuesta descolonizadora, al ser una acción fundamental en la construcción de una Economía Social del Conocimiento (ESC) como alternativa práctica y coherente para alimentar la discusión sobre Epistemologías del Sur.

En concordancia, como se evidencia a través de los relatos y experiencias compiladas en este texto, es indispensable que la gestión de dichos saberes provenga precisamente de los propios pueblos y comunidades a los que pertenecen, a través de un diálogo de saberes horizontal y continuo con la diversidad de saberes del conjunto de la sociedad contemporánea. Así, podrá construirse un ecosistema donde pueda alojarse el Buen Vivir y el Buen Conocer como proyecto de sociedad intercultural.

La lectura holística de este libro pone de manifiesto la urgencia del debate sobre políticas públicas que integren temas de biología,

conservación y biodiversidad, junto con saberes tradicionales, ancestrales y populares. De esta manera, se generaría una verdadera inclusión social del conocimiento y se fortalecería la participación de comunidades étnicas en la consolidación de políticas públicas sobre preservación, revitalizando así los procesos de gobernanza a distintos niveles. La comprensión de los esfuerzos comunitarios e investigativos que relata este texto posibilita diálogos con otras disciplinas que, en general, no poseen interés en la conservación de saberes y ecosistemas, salud y medicina, en relación con el bienestar social, producción agrícola y legislación en saberes y recursos ancestrales, racionalidades e imaginarios sobre calidad de vida y concepciones de desarrollo.

Justamente los procesos aquí descritos, abordados desde diferentes disciplinas, han generado un diálogo transdisciplinario entre versiones contrapuestas y, en muchos casos, yuxtapuestas sobre conocimientos y producción de saberes. Conocer procesos de disciplinas tan diversas como la etnobiología, la administración, la economía, la literatura, la filosofía, la antropología, la comunicación audiovisual, la psicología, el derecho y la administración pública, posibilita reflexiones y discusiones sobre diversas problemáticas contemporáneas en el ámbito local, regional y global. Se analizan desde una perspectiva decolonial temáticas centradas en la epidemiología, el cambio climático, la hambruna, la educación, la seguridad alimentaria, los sistemas productivos y los modelos económicos centrados en las nociones de inequidad, pobreza y desarrollo, desde perspectivas humanistas con base en la lógica de los saberes ancestrales y tradicionales.

Por lo tanto, el primer capítulo presenta una sistematización de las investigaciones realizadas por la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio en comunidades indígenas, afrometenses y población campesina y rural, a lo largo de sus diez años de funcionamiento. Se realiza una categorización del proceso investigativo en comunidades étnicas que ha tenido un enfoque humanista, emancipatorio y de autodeterminación de los pueblos étnicos ancestrales. Asimismo, se presenta un panorama y estado de la investigación con proyección social en la Orinoquia colombiana por parte de la USTA, que permite construir y explicitar, además, los saberes que han sido o están siendo producidos en el campo de las epistemologías ancestrales desde la

Universidad. Este capítulo permite al lector adquirir conocimientos teóricos a partir de las prácticas investigativas que posibilitan no solo la mejora de las mismas, sino un diálogo interconectado entre investigadores que trabajen las mismas temáticas detalladas.

El segundo capítulo, sistematiza las experiencias y prácticas investigativas sobre plantas medicinales desarrolladas en comunidades indígenas del departamento del Vaupés, Colombia. Estas investigaciones han sido adelantadas por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en más de veinticinco comunidades indígenas de este territorio. Las investigaciones parten del presupuesto de que en la praxis sobre plantas medicinales de las comunidades indígenas existen saberes que es necesario explicitar y valorar para que otras comunidades puedan utilizarlas. Por ello, se presentan los antecedentes que dan origen a dichas investigaciones, se hace una síntesis del contexto del Vaupés y de las comunidades participantes, y se identifican los referentes, conceptos y categorías que desde el enfoque praxeológico guían la investigación. El capítulo presenta, además, la descripción e interpretación de las plantas medicinales de mayor uso en las comunidades indígenas, y culmina con una serie de reflexiones colectivas a partir de las experiencias de los sujetos involucrados.

El tercer capítulo, corresponde a las tramas praxeológicas de la investigación etnológica en comunidades indígenas del Vaupés. En este, se relata el proceso metodológico que ha desarrollado UNIMINUTO en su investigación con comunidades indígenas. De esta forma, se pretende establecer una ruta metodológica desde la praxeología que pueda orientar investigaciones con comunidades étnicas que buscan la preservación de conocimientos y saberes ancestrales. Siguiendo la base estructural del enfoque praxeológico, el capítulo describe los procesos desarrollados para la realización de un estudio etnobotánico, guiado por una Investigación Acción Participativa con sujetos de las mismas comunidades intervenidas.

El siguiente capítulo presenta una disertación sobre el abordaje de procesos de etnoeducación, etnomedicina y etnobotánica a través de la investigación praxeológica. Se retoman los preceptos enunciados en el enfoque praxeológico y se utilizan como telón de fondo para establecer derroteros en la reconstrucción, interpretación y potenciación

de la experiencia con plantas medicinales y alimenticias de comunidades indígenas y afrometenses. En ese sentido, el texto plantea una ruta metodológica que parte de preguntas o hipótesis sobre la realidad del Buen Vivir y el Buen Conocer en comunidades étnicas a través de un enfoque dialéctico, interpretativo, hermenéutico y crítico, para lo cual recurre a las narrativas y relatos de vida de los sujetos.

El quinto capítulo despliega una postura metodológica sobre la sistematización de experiencias de investigación en comunidades étnicas desde la antropología visual y la sociología de la imagen. Se despliega una propuesta de investigación cualitativa orientada a la reproducción de los sentidos y saberes ancestrales y tradicionales desde un análisis crítico y autocrítico basado en la imagen fija y en movimiento. Esta estrategia les permite a las comunidades étnicas y a los investigadores registrar de manera argumentada logros, fracasos, dificultades y posibilidades de mejora en el análisis praxeológico de sus quehaceres. De esta manera, el capítulo enuncia cómo la sistematización desde un enfoque praxeológico se convierte en una tarea participativa, colaborativa y creativa que genera inteligencia social y conocimiento colectivo a partir de la reflexión crítica sobre la imagen de la praxis.

El capítulo titulado “Jóvenes indígenas y saberes tradicionales en contextos urbanos” presenta los avances y hallazgos de la investigación sobre la situación juvenil de indígenas asentados en la ciudad de Villavicencio. En este se identifican las categorías de joven desde el contexto indígena y el distanciamiento entre prácticas culturales ancestrales. Se plantea la situación de desarraigo, ciudadanía y subjetividades que presentan los jóvenes indígenas en contextos urbanos. Es una lectura que plantea la situación subjetiva de ciudadanía, autodeterminación y concepción de ciudad en jóvenes indígenas.

El séptimo capítulo muestra la condición juvenil de jóvenes afro bajo la concepción situacional de afrometenses. Se busca la comprensión y autocomprensión de la determinación de población afrometense en jóvenes, niños y niñas a través de sus relatos y narrativas de vida. El capítulo presenta un breve panorama sociohistórico de la población afro-metense en la Orinoquia colombiana, y se concentra en tres organizaciones afro asentadas en la ciudad de Villavicencio. Asimismo, se explora por medio de los relatos las concepciones de migración,

estigmatización, determinación, arraigo y entronización cultural que poseen las poblaciones de niños, niñas y jóvenes afro en la llamada capital del llano colombiano.

Finalmente, el octavo capítulo expone las diversas manifestaciones culturales que giran en torno a las plantas medicinales y aromáticas en mercados populares de ciudades de la Orinoquia colombiana. A través de tramas narrativas y relatos, los autores ponen en evidencia relaciones de espiritualidad, creencias, supersticiones y estigmas que poseen las plantas medicinales y aromáticas. Se evidencian, a su vez, procesos de apropiación y participación social de un mercado emergente que dinamiza la relación entre campesino y ciudad. Los relatos y narrativas de los y las vendedoras de plantas medicinales y aromáticas, los y las llamadas yerbateras, las relaciones que estos tejen con los compradores, los usos y las condiciones de comercio, permiten entender otro panorama de las plantas medicinales, aromáticas y alimenticias.

No queda más que invitarlos a leer y reconocer nuevas epistemologías que, desde lo ancestral, lo tradicional, lo popular y el regocijo con la naturaleza, presentan una nueva forma de producción de conocimiento en contextos rurales, periurbanos y urbanos en la región de la Orinoco-Amazonia colombiana.

CAPÍTULO 1

Investigación en comunidades indígenas con enfoque humanista. Sistematización de la experiencia investigativa de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio

Este capítulo presenta resultados de una investigación que buscó establecer un estado del arte sobre la sistematización de experiencias en investigación y proyección social en comunidades étnicas. El ejercicio se desarrolló como base para resignificar y fortalecer la fundamentación conceptual de la línea de investigación *Saberes ancestrales, tradicionales y populares de la Universidad Santo Tomás* (USTA) Sede Villavicencio. En esencia, se presentan los resultados de la aplicación de una metodología de revisión y análisis documental para estado del arte, caracterizada por su particular correspondencia con el problema e intereses del foco de investigación y con la naturaleza de un proceso de sistematización. Se clarifica el contexto y el diseño investigativo que demandó la realización de la revisión y análisis documental, pormenorizando los referentes conceptuales y procedimentales de la metodología.

En tal sentido, este capítulo documenta las acciones investigativas realizadas por la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio en cuanto a intervención, desarrollo y comprensión de procesos en

comunidades étnicas, en el marco temporal de 2007 a 2017. De esta manera, los resultados del estado del arte se centran en determinar los contextos de los proyectos, los referentes conceptuales y procedimentales, las estructuras del proceso de revisión y análisis documental y las conclusiones relevantes fruto de la reflexión sobre la experiencia investigativa.

En consecuencia, el enfoque desde el cual se desarrolló la sistematización es interpretativo, es decir, fue más allá de la descripción, haciendo permanentes análisis e interpretaciones complejas de la práctica y de los factores que la rodean y definen, a partir del reconocimiento de actores, discursos, documentos, textos y representaciones de los actores. Así, la sistematización implicó, además de la identificación, recolección, organización y procesamiento de información, la descripción y explicación de las condiciones de ocurrencia de aquello identificado: la práctica marcada por las preguntas que movieron al investigador, las trayectorias personales, académicas y contextuales de los sujetos; así como las creencias y representaciones, intereses investigativos, pedagógicos, políticos y didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica de intervención e investigación.

En consecuencia, la sistematización y caracterización implicó, a su vez, reconocer las decisiones clave relacionadas con la razón de investigar, así como comprender las experiencias y los criterios, no sólo teóricos, desde los cuales se realizaron dichas implicaciones. Esto con el fin de ampliar el objetivo y propósito de la investigación, entendiendo que las investigaciones y proyectos sociales no son solo de corte descriptivo/expositivo, sino que deben adquirir el tono de un texto analítico, interpretativo y, sobre todo, crítico. Por otro lado, el proceso de sistematización y caracterización identificó los obstáculos de la experiencia, las resistencias, tanto institucionales y de contexto, como aquellas relacionadas con la comunidad y con el propio investigador, todo con el propósito de dar continuidad a las investigaciones e intervenciones desde el análisis de las propias prácticas.

Enfoque de la sistematización y caracterización

La sistematización de experiencias se centró en edificar un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre y desde las prácticas desplegadas por la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, con el objetivo de deconstruir los componentes objetivos y subjetivos que subyacen a la experiencia, identificar aprendizajes y prácticas significativas, extraerlos y compartir algunas categorías constitutivas de la diversidad: cultura, interculturalidad, experiencia interétnica, etnoeducación e investigación participante con comunidades étnicas. Por esta razón, el proyecto concibió la sistematización no como un mero proceso de recolección de datos, sino como un proceso cualitativo de reconfiguración de la experiencia a través de un análisis crítico, interpretativo y, por ende, valorativo de la praxis realizada (Orozco & Pineda, 2017).

En este sentido, se retoman los postulados de Pineda y Velásquez (2015) en relación con la posibilidad de sistematizar experiencias educativas desde el enfoque praxeológico. Es decir, el proceso de sistematización estuvo determinado por la diversidad y complejidad de acciones que suponen el trabajo con comunidades étnicas. Asimismo, este proceso buscó identificar un saber singular, implícito en la misma metodología y que permite identificar a sus destinatarios como actores del proceso investigativo para que, a través del análisis sobre la práctica o experiencia investigativa, se pueda modificar, comprender y/o afectar la realidad de esta.

El análisis crítico de la sistematización de experiencias esta mediado por los argumentos que permiten entender el papel de la educación superior en la configuración de procesos sociales (Restrepo, 2017). Por tal razón, el proceso de sistematización y caracterización de la información no se limitó a una recuperación histórica, sino que buscó comprender cómo ese trasegar del proceso afectó a los sujetos que en ella intervinieron. En ese marco, las narrativas subjetivas de la experiencia fueron una excelente fuente.

Así, y en correspondencia con Restrepo (2017), se entiende el papel de la educación superior como proceso fundante y determinante para entender las realidades sociales y las características de los sujetos. Comprender el papel de la educación superior en asuntos de índole étnica permite configurar el pensamiento que la *academia* posee sobre el sujeto humano y ético. Lo anterior, permite identificar emergencias de acontecimientos e hitos narrativos que posibilitan el desarrollo de momentos de verdad.

El poder afecta y produce las relaciones sociales, esto supone situar las prácticas de la educación superior hoy en una construcción histórica que presupone relaciones entre poder y saber, que regulan y organizan los discursos y las prácticas sociales. Lo que hace que los sujetos construyan y comprendan sus experiencias y modos de ver y de actuar en la sociedad (Restrepo, 2017, p. 13).

La sistematización se concentró en revisar críticamente las experiencias en investigación con proyección social que los grupos de investigación, unidades académicas y facultades de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio han realizado con comunidades étnicas durante los diez años de presencia en la región de la Orino-co-Amazonia colombiana. El enfoque de sistematización adoptado se ubica en el marco de lo postulado por Pineda y Velásquez (2015) como “sistematización de experiencias desde el enfoque praxeológico”. Esta situación epistemológica implica que el proceso de sistematización de experiencias se realiza a través del desarrollo de acciones en tres dimensiones, estrechamente vinculadas entre sí: la dimensión ética – política, la dimensión pedagógica y la dimensión histórica (Pineda & Velásquez, 2015).

En este sentido, la dimensión ético-política enfatizó en la relevancia de agenciar transformaciones en las prácticas sociales, culturales, económicas y/o políticas de los actores involucrados en los procesos de investigación e intervención con comunidades étnicas. La dimensión pedagógica priorizó los aprendizajes y la generación de nuevas epistemes, tanto en las comunidades étnicas como en los

investigadores; por último, en la dimensión histórica, se buscó el reconocimiento de la experiencia (praxis) como resultado de un proceso que involucró la acción social y las dinámicas de transformación pre y post intervención, así como el estado actual de los procesos de investigación, su proyección, prospección y/o posibilidad de desarrollo.

La sistematización como investigación praxeológica es el enfoque más acorde para abordar los ejercicios de reflexión de las prácticas educativas, esencialmente busca la apropiación crítica de las experiencias pedagógicas por parte de quienes han participado en ella, la valoración y visibilización de los saberes que circulan en las experiencias pedagógicas, el fortalecimiento de los sujetos que hacen parte de la experiencia. La sistematización propende que los sujetos participantes se asuman como alteradores y constructores de la realidad educativa y, por último, la transformación y potenciación de las experiencias pedagógicas de cara a su proyección en el ámbito educativo. Es evidente el arduo y disciplinado proceso que un profesor, pedagogo reflexivo debe desarrollar en un proceso de sistematización de sus prácticas como ejercicio académico desde la pedagogía praxeológica (Pineda & Velásquez, 2015 p. 24).

Lo anterior significó que el proceso de sistematización de experiencias en investigación e intervención con comunidades étnicas por parte de la Universidad Santo Tomás no solo se trató del recuento de los hechos desarrollados durante la experiencia, sino de la manera como la acción social y las formas de relación social se configuran para dar un resultado pertinente y coherente en el desarrollo de la práctica investigativa con proyección social en comunidades étnicas.

Proceso metodológico

El proceso de sistematización, como camino para el establecimiento de un estado del arte en investigaciones interétnicas e interculturales, contó con un enfoque de investigación cualitativo que se sustentó en la perspectiva teórica hermenéutica interpretativa textual, cuyo propósito es consecuente con la comprensión del significado de los

fenómenos sociales que se abordan a través de la sistematización de experiencias en concordancia con las implicaciones, desarrollos, prácticas y crecimiento individual y cualitativo que permitió el abordaje y desarrollo de los proyectos de intervención (Sandín, 2003, p. 224).

De esta manera, se asumieron las prácticas individuales como escenarios que recrean la diversidad y la riqueza de prácticas que derivan en epistemes propias que transmiten conocimiento a través de su lenguaje e instrumentan sus discursos y narrativas desde una subjetividad política y autónoma. Por tal razón, el trabajo con narrativas, historias de vida y tramas discursivas se convirtió en estrategia fundamental para entender el impacto y efecto que los proyectos de investigación tuvieron en las comunidades.

El diseño metodológico implementado correspondió a una hermenéutica textual como método interpretativo-comprensivo, mediante el cual se busca el escudriñamiento sistemático de los textos, discursos y narrativas, que presenta una variedad de interpretaciones y fundamenta la manera de entender y comprender los sucesos desde la comunidad y la alteridad (Orozco y Pineda, 2017).

En este sentido, la sistematización como estrategia para la construcción de un estado del arte se desarrolló en dos fases claramente diferenciadas:

1. Fase heurística. Se siguieron los parámetros expuestos por Pineda y Velásquez (2015) relacionados con la sistematización de experiencias desde el enfoque praxeológico y sus cuatro fases de acción:
 - Ver: búsqueda documental
 - Juzgar: descripción de las investigaciones encontradas mediante la elaboración de una matriz descriptiva
 - Actuar: fichas de Resumen Analítico Específico (RAE)
 - Devolución creativa: matriz de resultados cualitativos sobre impactos y efectos de las investigaciones en los discursos y narrativas de los miembros de las comunidades.
2. Fase hermenéutica. Compuesta por las siguientes etapas:
 - Clasificación por agrupación temática de los trabajos encontrados

- Ubicación de categorías emergentes mediante la elaboración de matrices de análisis
- Interpretación categorial mediante la elaboración de matrices de análisis.

Los instrumentos aplicados fueron Cuestionarios Delphi, fichas de Resumen Analítico Específico (RAE), Tramas narrativas, Historias de vida y Matrices descriptivas y de análisis, como instrumentos para la categorización, interpretación y comprensión de la información encontrada.

El contexto de las investigaciones e intervenciones en población étnica

Durante el año 2017, el foco de investigación en Saberes ancestrales, tradicionales y populares de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, decidió emprender una revisión de las investigaciones con comunidades étnicas realizadas por los Grupos de investigación, Unidades y Facultades de la Universidad. Para tal fin, se reunieron documentos que, entre los años 2007 al 2017, hacían referencia a investigaciones enmarcadas en la temática de comunidades étnicas.

Como antecedentes, se tuvieron en cuenta diferentes procesos de estados del arte sobre diversidad cultural e interculturalidad producidos por Instituciones de Educación Superior y/o por organismos del Estado. En ese sentido, se ubicaron experiencias que aportaran una mirada holística de los avances teóricos e investigativos realizados sobre los temas específicos abordados por dichas investigaciones. Así, se identificaron y adoptaron categorías constitutivas de procesos de interculturalidad, como son: cultura, etnoeducación e interculturalidad. De esta manera, dichas categorías dieron mayor estructura al marco conceptual de la investigación y permitieron identificar los autores clave en cada proyecto analizado.

En consecuencia, la recopilación documental permitió establecer una infraestructura para la investigación y el campo de acción del foco Saberes ancestrales, tradicionales y populares referente a las determinaciones socioculturales de la investigación en el campo

de las comunidades étnicas y, concretamente, sobre los procesos de configuración y comprensión de los sujetos involucrados en la investigación. Se aclara que en esta recopilación documental no se tuvieron en cuenta las tesis o proyectos de grado surgidos en la USTA. El corpus de análisis se concentró en seis proyectos de investigación, con su correspondiente documentación, que fueron desarrollados por Grupos de investigación de la Universidad y que respondieron a metodologías claras, con objetivos y procedimientos acordes con los enunciados en sus problemáticas.

De los seis trabajos identificados, cinco de ellos se sitúan en el departamento del Meta y el otro abarca seis departamentos de la Orinoco-Amazonia colombiana (cuadro 1). Los seis proyectos seleccionados se encuentran en el umbral cronológico comprendido entre los años 2007 al 2017, esto debido a la poca información documental de algunos proyectos que contaban con actas de inicio de las investigaciones, pero no con productos o informes de ejecución.

Cuadro 1. Proyectos seleccionados y caracterizados

Proyecto	Departamento	Municipio	Año
Sostenimiento, Ampliación y Comercialización del Cultivo de Sábila (Aloe Vera) Variedad Barbadensis, por el Cabildo Indígena Pijao en la Ciudad de Villavicencio	Meta	Villavicencio	2017
Inga y Tukano. Mecanismos jurídicos de protección de derechos para comunidades indígenas víctimas de desplazamiento forzado	Meta	Villavicencio	2015
Acompañamiento al proceso de adjudicación de tierras “Resguardo Maguare”	Meta	Villavicencio	2014

Proyecto	Departamento	Municipio	Año
Proyectos y planes de vida de familias campesinas del Meta asentadas en áreas protegidas, en el marco del actual proceso de paz	Meta	Uribe	2016
Proyecto sobre prácticas ancestrales en medicina tradicional de pueblos indígenas del Meta	Meta	Villavicencio Puerto López Puerto Gaitán	2016
Estado de las infancias indígenas y afrodescendientes en la Orinoquia	Meta Casanare Vaupés Vichada Guainía Arauca		2015

Fuente: Universidad Santo Tomás, 2017.

Asimismo, los proyectos seleccionados responden al espectro de análisis de la Sistematización de experiencias, por lo cual se encuentran familias campesinas, comunidades indígenas y afrodescendientes como sujetos de la investigación. Estos participantes fungen en tres proyectos como sujetos activos de la investigación, en dos de ellos son objeto de estudio y en uno de ellos se usan datos documentales y estadísticos, así como entrevistas determinadas según sus condiciones étnicas (cuadro 2). Por otra parte, dentro de las metodologías usadas en los estudios se encuentran: Investigación Acción Participativa (2), la investigación cualitativa (1), la prospectiva como metodología de investigación (1), la investigación documental (1) y la investigación cualimétrica (1) (cuadro 3).

Cuadro 2. Rol de las comunidades étnicas en los procesos de investigación

Proyectos	Sujetos	Rol
Sostenimiento, Ampliación y Comercialización del Cultivo de Sábila (Aloe Vera) Variedad Barbadensis, por el Cabildo Indígena Pijao en la Ciudad de Villavicencio	Comunidad Indígena Pijao. Mujeres y Hombres mayores de edad	Co-Investigadores
Inga y Tukano. Mecanismos jurídicos de protección de derechos para comunidades indígenas víctimas de desplazamiento forzado	Comunidad Indígena Inga y Comunidad Indígena Tukano. Mujeres y Hombres mayores de edad	Objeto de estudio
Acompañamiento al proceso de adjudicación de tierras “Resguardo Maguare”	Comunidades Indígenas Huitoto, Tacuyo. Autoridades de la comunidad	Objeto de estudio
Proyectos y planes de vida de familias campesinas del Meta asentadas en áreas protegidas, en el marco del actual proceso de paz	Familias Campesinas del municipio Uribe. Mujeres, hombres, jóvenes e infantes miembros de las familias	Co-Investigadores
Proyecto sobre prácticas ancestrales en medicina tradicional de pueblos indígenas del Meta	Sabedores, Taitas, Payés, Chamanes, Parteras, Rezanderos. Hombres y mujeres mayores de edad	Co-Investigadores
Estado de las infancias indígenas y afrodescendientes en la Orinoquia	Infancias indígenas e Infancias afrodescendientes.	Estadísticas sobre grupo poblacional
Entrevistas a responsables de políticas publicas		

Fuente: Universidad Santo Tomas, 2017

Cuadro 3. Metodologías de investigación en proyectos con comunidades étnicas

Proyectos	Metodología	Métodos
Sostenimiento, Ampliación y Comercialización del Cultivo de Sábila (Aloe Vera) Variedad Barbadensis, por el Cabildo Indígena Pijao en la Ciudad de Villavicencio	Investigación Acción Participativa – IAP	Grupos Focales Mapas sociales Concertación Agricultura cooperativa
Inga y Tukano. Mecanismos jurídicos de protección de derechos para comunidades indígenas víctimas de desplazamiento forzado	Revisión documental	Recopilación documental Análisis crítico - hermenéutico
Acompañamiento al proceso de adjudicación de tierras “Resguardo Maguare”	Investigación cualitativa	Observación Entrevistas Grupos focales
Proyectos y planes de vida de familias campesinas del Meta asentadas en áreas protegidas, en el marco del actual proceso de paz	Prospectiva como metodología de investigación	Mapas sociales Mapas de prospectiva Redes semánticas
Proyecto sobre prácticas ancestrales en medicina tradicional de pueblos indígenas del Meta	Investigación Acción Participativa – IAP	Grupos focales Cartografía social Entrevistas Antropología Visual
Estado de las infancias indígenas y afrodescendientes en la Orinoquia	Investigación cualimétrica	Análisis estadístico Entrevistas Triangulación de datos

Fuente: Universidad Santo Tomas, 2017

La caracterización de los proyectos continuó con una ubicación temática basada en la Facultad o Unidad que desarrolla, gestiona o coordina el proyecto de investigación (cuadro 4). Posteriormente, se establecieron los productos finales de las investigaciones (cuadro 5) y se evaluó la apropiación social de los mismos por parte de las comunidades étnicas (cuadro 6).

Cuadro 4. Programas de la USTA que desarrollan proyectos con comunidades étnicas

Proyectos	Programa
Sostenimiento, Ampliación y Comercialización del Cultivo de Sábila (Aloe Vera) Variedad Barbadosensis, por el Cabildo Indígena Pijao en la Ciudad de Villavicencio	Facultad de Administración de Empresas Agropecuarias
Inga y Tukano. Mecanismos jurídicos de protección de derechos para comunidades indígenas víctimas de desplazamiento forzado	Facultad de Derecho
Acompañamiento al proceso de adjudicación de tierras “Resguardo Maguare”	Facultad de Derecho
Proyectos y planes de vida de familias campesinas del Meta asentadas en áreas protegidas, en el marco del actual proceso de paz	Unidad de Humanidades
Proyecto sobre prácticas ancestrales en medicina tradicional de pueblos indígenas del Meta	Unidad de Humanidades
Estado de las infancias indígenas y afrodescendientes en la Orinoquia	Unidad de Humanidades

Fuente. Universidad Santo Tomas, 2017

Cuadro 5. Productos finales de proyectos con comunidades étnicas

Proyectos	Producto
Sostenimiento, Ampliación y Comercialización del Cultivo de Sábila (Aloe Vera) Variedad Barbadosensis, por el Cabildo Indígena Pijao en la Ciudad de Villavicencio	Artículo Plan de sostenimiento Plan de negocio
Inga y Tukano. Mecanismos jurídicos de protección de derechos para comunidades indígenas víctimas de desplazamiento forzado	Libro
Acompañamiento al proceso de adjudicación de tierras “Resguardo Maguare”	Resolución de adjudicación de tierras Informe
Proyectos y planes de vida de familias campesinas del Meta asentadas en áreas protegidas, en el marco del actual proceso de paz	Planes de vida familiares Planes de vida comunitarios Proyactiva de acción Artículo
Proyecto sobre prácticas ancestrales en medicina tradicional de pueblos indígenas del Meta	Artículo Piezas audiovisuales sobre narrativas
Estado de las infancias indígenas y afrodescendientes en la Orinoquia	Informe de cumplimiento de política pública en infancias

Fuente. Universidad Santo Tomas, 2017

Cuadro 6. Apropiación de resultados, hallazgos y productos de investigación por parte de las comunidades étnicas

Proyectos	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Sostenimiento, Ampliación y Comercialización del Cultivo de Sábila (Aloe Vera) Variedad Barbados, por el Cabildo Indígena Pijao en la Ciudad de Villavicencio	X			
Inga y Tukano. Mecanismos jurídicos de protección de derechos para comunidades indígenas víctimas de desplazamiento forzado			X	
Acompañamiento al proceso de adjudicación de tierras “Resguardo Maguare”			X	
Proyectos y planes de vida de familias campesinas del Meta asentadas en áreas protegidas, en el marco del actual proceso de paz	X			
Proyecto sobre prácticas ancestrales en medicina tradicional de pueblos indígenas del Meta	X			
Estado de las infancias indígenas y afrodescendientes en la Orinoquia			X	

Fuente. Universidad Santo Tomas, 2017

El desarrollo del proceso de sistematización posterior a la fase de caracterización y en concordancia con el enfoque praxeológico (Juliao, 2011), responde al momento de observación que implica una exploración, análisis y síntesis de la(s) practica(s) seleccionada(s). Según Pineda y Velásquez (2015), esta fase tiene una connotación cognitiva donde se recapitulan las apreciaciones, saberes y experiencias surgidas en el desarrollo de los proyectos. Para esta fase, se realizaron visitas a las comunidades étnicas de los proyectos seleccionados con el fin de realizar una medición de evaluación de impacto sobre las

acciones y desarrollos ejecutados. Este momento de observación comprendió las siguientes actividades:

- Revisión de la información del proyecto y otra información secundaria relevante sobre el proceso de prácticas de investigación en comunidades étnicas y/o campesinas.
- Elaboración de instrumentos para el levantamiento y sistematización de la información para actores locales, investigadores, coordinadores de investigación y autoridades de las comunidades étnicas y/o campesinas.
- Definición de las prácticas a sistematizar en función a criterios de selección, participación, replicabilidad y sostenibilidad.
- Desarrollo de entrevistas a los diferentes actores que han participado de las actividades implementadas.

Concluida la observación, se procedió a la siguiente fase: juzgar, siguiendo la metodología propuesta por Pineda y Velásquez (2015). En esta fase se realiza el ordenamiento, análisis crítico, síntesis y validación de la información obtenida, analizando conceptualmente las acciones realizadas por los proyectos de investigación. Asimismo, se identifican los impactos y efectos que la investigación propicia en los actores, comunidades y grupos de investigación, con el fin de realizar un ejercicio hermenéutico sobre las lecciones aprendidas. En ese marco, se realizaron las siguientes actividades:

- Identificación de factores que facilitaron o dificultaron el proceso de implementación y desarrollo de las prácticas.
- Definición de las características, análisis crítico de la implementación y desarrollo de las prácticas.
- Síntesis del contexto institucional para la implementación y desarrollo de las prácticas desde la visión de los actores locales.
- Redacción de lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones para mejorar el desempeño institucional en proyectos ejecutados en comunidades étnicas
- Finalmente se procedió a la retroalimentación y validación del documento final con los actores implicados.

A continuación, se asumió la fase del actuar (Pineda & Velásquez, 2015). Se establecieron grupos focales con las comunidades étnicas y/o campesinas con el objetivo de entender las ventajas y desventajas de los procesos de investigación. Esta fase permitió la comprensión y visión crítica de los procesos desarrollados, enriqueciendo el valor de la experiencia para todos los actores que participaron, directa o indirectamente, en la ejecución de los proyectos.

Finalmente, se desarrolló la fase de la devolución creativa (Pineda & Velásquez, 2015). Esta fase comprendió dos momentos; uno referido a una ruta de trabajo para desarrollar proyectos de investigación con comunidades étnicas y/o campesinas (se expondrá en otro capítulo) y el presente informe de sistematización. Es claro que ambos procesos, vistos como productos, se construyeron y se socializaron con las comunidades involucradas.

Aprendizaje en investigación con comunidades étnicas y/o campesinas

Las investigaciones realizadas por la USTA operaron como laboratorio social desde el cual se conciben, validan y enriquecen prácticas de las comunidades étnicas y campesinas desde diversos enfoques, modelos y metodologías, orientados a generar capacidades colectivas para que los actores involucrados gestionen autónomamente sus propias transformaciones.

En este marco, los proyectos e iniciativas con comunidades étnicas y campesinas se convierten en una posibilidad para iniciar un proceso de cambio y aprendizaje permanente que transforme a las comunidades participantes. Los proyectos de investigación analizados desde la sistematización de sus experiencias se enfocaron, en su totalidad, en avanzar y entender las afectaciones en el desarrollo de las capacidades humanas. De esta forma, los proyectos buscaron la promoción de propuestas de desarrollo integral y cambio social centrados en el fortalecimiento institucional de las comunidades étnicas y campesinas.

Las intencionalidades de los proyectos analizados se concentraron en productos sociales y de conocimiento innovador que

contribuyeran al fortalecimiento institucional en contextos específicos que posibiliten, además, la garantía y el goce de derechos en situaciones concretas. Particularmente, los proyectos de investigación cuyo enfoque metodológico se centró en la Investigación Acción Participativa - IAP, lograron reivindicar la diversidad y favorecer el diálogo intercultural como premisas orientadoras del trabajo comunitario, colaboratorio y de resignificación sociocultural.

Asimismo, los proyectos que le apostaron a la IAP y a la investigación cualitativa, potencializaron la construcción colectiva y participativa en las comunidades étnicas y campesinas. De esta manera, el foco de las acciones se centró en las comunidades como unidad básica de la cooperación, los sujetos de las comunidades son protagonistas del proceso constructivo y, los ancianos, mayores y autoridades tradicionales son actores clave del diálogo intercultural, a quienes se apela desde la formación.

En este sentido, es importante resaltar que en los proyectos de investigación en comunidades indígenas resulta clave establecer una relación dinámica entre lo propio y lo intercultural. Así, no se configuran procesos colonizadores e irrespetuosos con las comunidades, por el contrario, se establecen lógicas de integración, interculturalidad y se consolida un dialogo de saberes que buscan la recuperación o el afianzamiento de lo propio y la apertura al diálogo intercultural.

Por otra parte, los proyectos de investigación no poseen en su totalidad un enfoque diferencial ante la diversidad cultural que representan las comunidades étnicas y campesinas. Esto plantea la necesidad de flexibilizar los propios enfoques de análisis situados, para poder mirar a cada comunidad de forma distinta y leer el contexto en sus propios términos. Con ello, se busca responder de manera pertinente a las particularidades contextuales, los saberes previos y las capacidades existentes de las comunidades.

Además, se evidenció que en los proyectos anteriores al año 2016 no se tuvieron en cuenta las lecturas de contexto de las comunidades participantes. No basta con tener una intención o un objetivo centrado en el beneficio de las comunidades; el proceso debe abarcar una concepción de las prácticas ancestrales, tradicionales y populares de las mismas. Las lecturas de contexto permiten conocer y comprender

a la comunidad con sus particularidades, no como realidad inmutable, sino entendiendo sus devenires, capacidades, posibilidades y sus limitaciones. Este precepto metodológico exige abandonar los instrumentos convencionales de diagnóstico y evaluación, que ya tienen la mirada y las respuestas predefinidas, para poner en juego procesos dinámicos de reflexión colectiva y análisis participativo.

Por ende, los proyectos representan para la USTA un modelo ejemplar de construcción colectiva y relación horizontal con los sujetos de las comunidades étnicas y campesinas. Así, uno de los principales aprendizajes resultantes de esta sistematización de experiencias en investigación con comunidades étnicas y campesinas, ha sido el encuentro con formas pertinentes de aplicar un enfoque de fortalecimiento de capacidades para el cambio sociocultural, económico, político y educativo, situado en el contexto específico de las comunidades.

En términos de asesoría técnico pedagógica a las comunidades, los proyectos analizados representaron una oportunidad de profundización en temas propios sobre el fortalecimiento institucional, lo cual generó valiosos aprendizajes que permitieron construir -desde las comunidades mismas- un proceso de organización oportuno y dinámico, seguido de ejercicios aplicados en los mismos territorios.

Las buenas prácticas identificadas incluyen variados aprendizajes positivos; también se presentan algunas lecciones derivadas de experiencias negativas, errores y dificultades. En primer lugar, el aprendizaje desde la práctica del relacionamiento, en la que los proyectos constituyen un campo de aprendizaje tanto para la USTA como para las comunidades indígenas y campesinas acerca de asuntos fundamentales del relacionamiento, se deben tener en cuenta al momento de trabajar con comunidades de estas características.

Asimismo, desarrollar la capacidad de abordar los propios errores como fuentes de aprendizaje es un proceso fundamental de los proyectos desarrollados bajo las lógicas de la investigación acción pedagógica y la investigación desde la perspectiva de la praxeología (Orozco & Pineda, 2017). Es necesario, entonces, abogar desde los proyectos por la generación de conciencia sobre la complejidad de lo social, reconociendo la importancia que las experiencias fallidas se transformen en posibilidades de exploración y generación de nuevo

conocimiento. Para tal fin, son primordiales los procesos de sistematización de experiencias (Pineda & Velásquez, 2015) y de consulta previa a las comunidades étnicas y campesinas; es pertinente saber y conocer el proceso, así como reconocer y aprender del ejercicio y la gestión desarrollada.

En este orden de ideas, es pertinente y necesario que todo proyecto de investigación con comunidades étnicas y campesinas que realice la USTA tenga en cuenta la profesionalización y cualificación del acompañamiento con las poblaciones sujeto de la investigación. Los acompañantes locales deben hacer parte de los equipos de trabajo de campo, para que esto permita un crecimiento conceptual, metodológico y operativo en los miembros de la comunidad beneficiaria, investigada y participante. Esta participación les permite a los miembros de la comunidad tener aprendizajes significativos que, a su vez, los faculta para desempeñarse como acompañantes especializados, volverse asesores o interventores de sus mismas comunidades, esto es, que se formen, capaciten y puedan así asumir retos y responsabilidades mayores (Orozco & Pineda, 2017).

Por otra parte, la necesidad de conocer bien el contexto y sus dinámicas territoriales es uno de los aprendizajes principales de este proceso de sistematización de experiencias investigativas de la USTA Sede Villavicencio. En ese sentido, no sólo es indispensable conocer las condiciones socioeconómicas del territorio, también es fundamental reconocer los diferentes actores e intereses que confluyen en sus dinámicas (docentes, rectores, autoridades, ancianos, padres de familia, líderes comunitarios, funcionarios externos, etc.). Lo anterior consolida un clima de respeto sobre las lógicas de vida y del territorio, así se evita caer en prejuicios y rectas prediseñadas sobre el trabajo con comunidades étnicas y campesinas.

Sin embargo, tal vez la mayor enseñanza que deja el proceso de sistematización de proyectos de investigación que desarrolla la USTA Sede Villavicencio, con comunidades étnicas y campesinas, radica en la generación de confianza. Esto es clave ante la constante volatilidad de la gobernanza en las comunidades étnicas y campesinas; la rotación de autoridades impide la construcción de una relación sólida, lo que demanda un trabajo más intenso y sistemático para incrementar la

sostenibilidad de los cambios iniciados y la continuación en el desarrollo de capacidades. Por tal razón, generar confianza en las comunidades desde la misma consulta previa es fundamental para la veeduría de lo pactado, lo acordado y lo ejecutado al interior de una comunidad.

A manera de conclusión

Tras los análisis realizados a los aprendizajes de las experiencias en investigación con comunidades étnicas y campesinas por parte de la USTA Sede Villavicencio, a través de la sistematización de experiencias desde las narrativas de sus participantes, se pueden enunciar a manera de recomendaciones (conclusiones) las siguientes:

1. Se requiere promover el ejercicio del pensamiento crítico para salir de la dicotomía; aprender a tender relaciones entre conocimientos ancestrales de comunidades étnicas y campesinas y los conocimientos de occidente. Tal reto implica desarrollar conciencia sobre la importancia de trabajar bajo la premisa de la interculturalidad y desarrollar, así, diálogos de saberes donde los conocimientos se compartan sin ninguna imposición de una cultura sobre otra.
2. La lectura sistemática de contexto permite desarrollar sensibilidad moral para sentir y pensar desde y con la comunidad; paso previo para contribuir en el fortalecimiento de la autonomía como condición para el diálogo intercultural.
3. Ante el reto de ser pertinentes en el trabajo con comunidades étnicas y campesinas, se debe potenciar y fortalecer lo que hacen las comunidades, lo que ya existe en ellas, evitando hacer juicios de valor.
4. Se deben aportar elementos de cualificación desde el pensamiento crítico, el diálogo intercultural y la gestión del conocimiento producido en múltiples experiencias de colaboración y comunidades de práctica.
5. El esfuerzo de aprendizaje intercultural se enfoca en construir currículos donde estén presentes los saberes y prácticas culturales propios de las comunidades étnicas y campesinas, así

como los conocimientos y habilidades planteados por la USTA para generar competencias básicas en la educación de los niños y jóvenes en general.

6. Asumir la interculturalidad como reivindicación de la diferencia cultural, diálogo de saberes y ejercicio transcultural.
7. Los proyectos de investigación con comunidades étnicas y campesinas deben procurar superar tanto las visiones esencialistas e idealistas como las visiones modernizantes e integracionistas. Se deben concentrar en el favorecimiento de los procesos etnoeducativos, el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural, la capacidad de dialogar respetuosa y creativamente con otros sistemas culturales y el fomento del pensamiento crítico para discernir lo pertinente en las diferencias y así afianzar el aprendizaje.

Referencias

- Juliao, C.G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Orozco, P. & Pineda, E. (2017). *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica: fundamentos y técnicas*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Pineda, E. (2017). *Informe proyectos de investigación presentados a convocatorias internas 2009 – 2017*. (Informe No. 23. pp 11- 13) Villavicencio, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Restrepo, J.A. (2017). *La acción humana en perspectiva prudencial, valor y alcance para la educación superior*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.
- Sandín, E. M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGraw Hill/Interamericana de España S.A.U.

CAPÍTULO 2

Sistematización de la experiencia investigativa en plantas medicinales en el departamento del Vaupés. Experiencia UNIMINUTO

Introducción

El presente texto expone un proceso de sistematización del proyecto “Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés”, aplicado y desarrollado al interior de comunidades indígenas habitantes del departamento del Vaupés, Colombia (Ilustración 1). El proceso de sistematización permitió desarrollar un andamiaje estructurado de investigación situada donde se identifica cómo los aprendizajes cognitivos, de desarrollo humano y de proyección social, son aplicados en forma activa y participante en los contextos reales donde se desarrolló la investigación, dando así significado a la llamada “educación a lo largo de la vida”.

En este proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión [...] lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educati-

vos que siguen a lo largo de la vida, los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo (UNESCO, 1976, p. 74).

Ilustración 1. Departamento del Vaupés en Colombia



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, la sistematización identificó cómo el trabajo investigativo vinculó permanentemente teoría y práctica bajo los preceptos de la praxeología (Juliao, 2011), fundamentándose en la diversidad étnica, cultural y biológica que posee el departamen-

to del Vaupés, particularmente en su recurso florístico, tanto por la biodiversidad de especies como por el uso cultural y ancestral en la medicina tradicional indígena de cada pueblo y comunidad que habita el departamento. De esta manera, la permanencia histórica, territorial, cultural y ancestral de más de veintiséis (26) etnias indígenas en el departamento, permite la multiplicidad, heterogeneidad y homogeneidad en el uso del recurso florístico como medicina tradicional indígena (Guantiva & Cruz, 2015). Esta variedad de conocimiento tradicional y ancestral es lo que busca conservar el proyecto “Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés”.

Ilustración 2. Departamento del Vaupés



Fuente: Elaboración propia.

Materiales y métodos

La sistematización de experiencias, según Pineda y Velásquez (2015), se plantea como una estrategia de transformación social desde la vinculación emocional de los efectos y alcances que una práctica específica desarrolla sobre los sujetos. En ese sentido, el proceso de sistematización inició con una fase de revisión documental, tipo estado del arte, que se basó en el análisis de documentos escritos, informes y publicaciones del proyecto “Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés”, que tuvo como fin inventariar y sistematizar la producción dentro las categorías previamente establecidas: interculturalidad, praxeología y transformación social. Este enfoque permitió trascender la mera descripción al propiciar, desde los resultados obtenidos, discusiones y reflexiones teóricas al respecto.

Asimismo, se desarrolló una fase cualitativa que pretendió identificar las tramas narrativas que los actores del proyecto de investigación (estudiantes indígenas, investigadores y miembros de comunidades indígenas), experimentaron en el desarrollo y posterior a la finalización del proyecto. De este modo, los análisis documentales cobran valor experimental y emocional al ser comparados y constatados con las tramas narrativas que expresan los actores del proceso investigativo (Orozco & Pineda, 2017).

En ese sentido, la sistematización de experiencias desde la perspectiva de la praxeología fue entendida como un estudio documental ideado para fundamentar alternativas de acción, investigación y trazado de políticas, sobre temas relevantes para el desarrollo social de las comunidades indígenas participantes. Además, su metodología flexible permitió visibilizar prácticas investigativas que se producen desde saberes ancestrales y tradicionales y que se apartan de las dinámicas hegemónicas y neopositivistas en la investigación etnobiológica.

En consecuencia, se consultaron las siguientes bases de datos: Bireme, Google Academic, AcademicSearch Complete, PubMed, Jstore, Lilacs y Scielo, usando como palabras clave “botánica” y “población indígena”, a través de lo cual se accedió a literatura publicada

sobre el espectro de la etnobotánica. Esto permitió construir un estado del arte que sustentara las categorías identificadas y que, a su vez, consolidara la tesis de la poca existencia de estudios etnobotánicos realizados por las mismas comunidades indígenas bajo metodologías de investigación cualimétrica.

En este orden de ideas, este capítulo presenta las experiencias investigativas sobre el uso del recurso florístico en las comunidades indígenas del Vaupés, como herramienta para entender los patrones de uso del ecosistema y su relación con prácticas sociales. La metodología de investigación se desarrolló principalmente a partir de tres enfoques (Phillips, 1996): en primer lugar se ubica el Consenso de informantes (Adu-Tutu *et al.*, 1979), metodología que busca encontrar un consenso en las respuestas y orientaciones de los sabedores de cada una de las once comunidades en relación con la utilidad y uso de ciertas plantas. Esta metodología permite analizar y comparar objetivamente las coincidencias estadísticas que reporta una planta específica en más de tres comunidades indígenas y por más de tres miembros de la misma comunidad (Phillips & Gentry, 1993).

El segundo enfoque metodológico es el de Ubicación subjetiva (Berlin, 1996), que se centró en la identificación de la enfermedad física y/o espiritual de los pobladores a partir de la pregunta sobre las prácticas y/o usos de plantas medicinales en el tratamiento de enfermedades comunes a cada planta mencionada. Cada uno de los datos obtenidos recibe un valor, entre 0,5 y 1,5, según la frecuencia de su uso en las diferentes comunidades indígenas. El tercer enfoque fue Sumatoria de usos de una especie (Boom, 1990). Esta estrategia se realizó a través del análisis de discursos, narrativas y relatos mitológicos y mitológicos de los miembros de las comunidades indígenas participantes, en los cuales se enuncian plantas medicinales que reciben unos determinados valores según el número de menciones que se hagan de estas en los distintos relatos.

Aunque los estudios en etnobotánica desarrollan una metodología específica, en general la del Consenso de informantes, para el presente estudio se optó por aplicar las tres metodologías antes mencionadas, con el objetivo de lograr análisis objetivos y subjetivos desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.

De esta forma, este estudio asume la etnobotánica como “el campo interdisciplinario que comprende el estudio e interpretación del conocimiento, significación cultural, manejo y usos tradicionales de los elementos de la flora” (Barrera, 1979, p 15); por tal razón, la importancia radica no solo en la identificación de plantas medicinales de mayor uso en las comunidades indígenas, sino en el reconocimiento de los diferentes elementos ancestrales, culturales e históricos que subyacen al uso de dichas plantas.

Esto conlleva a que el enfoque asumido, conjugado con los lineamientos de la investigación praxeológica, entendida como un tipo de investigación-intervención (Juliao, 2011), haya permitido que diferentes profesionales fueran parte de la investigación; es decir, se consideraron como investigadores a los sabedores de las comunidades indígenas, médicos tradicionales, estudiantes indígenas investigadores y, por supuesto, a los profesionales del proyecto: un antropólogo, un ingeniero agrónomo, un pedagogo, un filósofo y un comunicador social. Estos perfiles configuran el estudio etnobotánico como una interdisciplina científica que se nutre de métodos investigativos de cada una de las disciplinas y de los saberes participantes.

Esta coyuntura investigativa le permite al estudio etnobotánico emplear la metodología investigativa del enfoque praxeológico (Juliao, 2011) desde su base antropológica, esto es, considerar al individuo como un ser que actúa, que reflexiona sobre su accionar y que busca mejorar sus acciones con el propósito de buscar la felicidad o, como bien lo expone Arendt, un ser humano que busca su humanidad:

Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento [...]. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseamos, pero nunca está condicionada por ello; su impulso surge del comienzo que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa [...]. Este comienzo no es el mismo que el del mundo,

no es el comienzo de algo sino de alguien que es un principiante por sí mismo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse el hombre. No antes (1993, p. 201).

El enfoque praxeológico nos permite entender la realidad a través de un análisis hermenéutico-semántico (logos) sobre una práctica particular (praxis), con el fin de objetivar la acción y la práctica, siempre con la intencionalidad de generar un cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005) a través de procesos dialecticos de construcción de tejido de conocimiento en búsqueda del Desarrollo Humano.

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede poseer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la presentación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera (Ul Haq, 1990).

Resultados

Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas en el departamento del Vaupés

El trabajo investigativo se ha apoyado en la diversidad del recurso florístico, no solo por la biodiversidad de especies, sino por su uso cultural y ancestral como insumo de la medicina tradicional indígena de cada pueblo y comunidad que habita el departamento del Vaupés (Guantiva & Cruz, 2015). Esto provee una extensa riqueza de conocimiento basado en la apropiación cultural, social, mitogónica y mágica de las plantas medicinales. Justamente, la investigación realizada va más allá de una catalogación de plantas, al asumir estas como mediadoras para interpretar, entender y comprender las dinámicas y

posiciones de vida que poseen las comunidades indígenas en la relación simbiótica entre ser humano y naturaleza.

Ilustración 3. División Política Departamento de Vaupés



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el proyecto ha logrado identificar que el uso ancestral y medicinal de las plantas en las comunidades indígenas prevalece en la memoria y prácticas ancestrales de algunos *ku-mus* (médicos tradicionales) pertenecientes a etnias indígenas del departamento.

Sin embargo, ese saber tiende a disiparse y en algunos casos a perderse por, entre otras razones, la poca valoración sobre el conocimiento ancestral de las comunidades y pueblos indígenas por

parte del sistema occidental, la ruptura y brecha generacional entre jóvenes, adultos (sabedores) y ancianos de las comunidades, y por los pocos espacios de reconocimiento social, cultural y fitoterapéutico que de los médicos tradicionales hacen los esquemas de salud occidentales.

Por tal razón, el proyecto generó espacios de encuentro entre sabedores y jóvenes investigadores de once comunidades del Vaupés, de las etnias Tucano, Cubeo, Siriano, Curripaco, Guanano, Desano y Tatuyo, que tuvo como objetivos; primero, el reconocimiento y valoración de los médicos tradicionales de la región y, segundo, el diálogo de saberes y la documentación del conocimiento tradicional de prácticas ancestrales en el uso de plantas medicinales en cada una de las comunidades indígenas.

Durante los cuatro años de duración del proyecto, los estudiantes (miembros de las comunidades indígenas) y los docentes investigadores¹ realizaron un estudio etnográfico y de recolección de datos a través de la observación participante, que permitió documentar la memoria ancestral de cada comunidad, sus ritos, tradiciones y saberes, haciendo énfasis en el uso del recurso florístico en sus prácticas culturales, tradicionales y ancestrales. De esta manera, los estudiantes investigadores visitaron a las comunidades indígenas, socializaron sus proyectos, establecieron planes de trabajo conjunto con los sabedores y médicos tradicionales, en los que articularon metodologías de investigación formativa con procesos de recuperación de la memoria ancestral de los pueblos indígenas, y garantizaron, así, la transmisión de saberes y la preservación de la cultura indígena como patrimonio cultural de la nación.

Además, durante el desarrollo del proyecto se realizaron dos encuentros de investigación. El primero de estos estableció diálogos entre sabedores de las comunidades indígenas, estudiantes y docentes-investigadores, en torno a saberes y prácticas ancestrales con plantas medicinales. El desarrollo de este evento tuvo como fundamento los trabajos finales de investigación que adelantaron los estudiantes

1 El proyecto es realizado por estudiantes y profesores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO de la ciudad de Mitú, capital del departamento del Vaupés.

con once comunidades indígenas del departamento del Vaupés y que hicieron parte de su opción de grado como Licenciados en Educación con énfasis en Ciencias Naturales (Guantiva & Cruz, 2015).

Este encuentro de saberes permitió establecer un par de conclusiones: (1) la pertinencia de orientar, apoyar y promover los procesos culturales internos y el desarrollo de acciones de promoción de la interculturalidad en las comunidades indígenas del departamento del Vaupés; (2) las comunidades indígenas poseen un singular patrimonio cultural construido desde hace milenios, lo que las lleva a ser fuentes vivientes de riqueza cultural, social y de convivencia con el entorno natural. No obstante, esta riqueza cultural se ve enajenada por las poblaciones de blancos y mestizos que han obviado este conocimiento y se han establecido en paradigmas culturales que nublan la verdadera dimensión de la cultura indígena.

De la misma forma, el encuentro de saberes generó un diálogo intercultural que permitió sobrepasar las barreras sociales que enfrentan las comunidades indígenas en nuestro país. Esa tarea implicó potenciar diferentes acciones de visibilización, promoción y apoyo a prácticas culturales, tradiciones y universos culturales de las comunidades indígenas en las acciones posteriores a ese primer encuentro. Por tal razón, el proceso investigativo se concentró en el desarrollo y ejecución de los once proyectos que los estudiantes presentaron con el fin de identificar una planta medicinal que comportara características ancestrales y cosmogónicas y que, a través de su estudio, lograra tejer un propósito cultural que integrara la cosmogonía, la génesis cultural, los saberes ancestrales, las prácticas culturales y familiares que giraban en torno a dicha planta en la comunidad indígena originaria.

Así, se propició el contacto, interacción y mutuo enriquecimiento entre culturas, tanto en el contexto local como en el contexto regional latinoamericano. Estos procesos interculturales refieren a la interacción entre culturas indígenas de una forma simétrica, en primera instancia, lo que favorece la integración y convivencia de las partes en una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. En segunda instancia, el proyecto generó un intercambio académico, investigativo y cultural con el Ministerio de Salud Pública del

Gobierno Cubano en relación con el uso y apropiación del recurso florístico, validando así los saberes ancestrales de una comunidad ante el contexto científico internacional. El objetivo de este intercambio era promover el diálogo y la relación entre culturas, además de su reconocimiento y visibilización social.

El segundo encuentro interinstitucional e internacional sobre el estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas surge como estrategia para la sostenibilidad del proyecto. Su objetivo central fue apoyar y promover los procesos culturales internos y el desarrollo de acciones de promoción de la interculturalidad de las comunidades indígenas del departamento del Vaupés.

Asimismo, este encuentro permitió reconocer al departamento del Vaupés en su amplia diversidad cultural y biológica. Esta diversidad, su mayor riqueza, se evidencia en la armonía que los diversos pueblos indígenas han logrado con la naturaleza. Justamente, un claro ejemplo de este lazo entre cultura y naturaleza lo constituye la medicina tradicional, que les ha permitido cuidar su salud durante milenios. Sin embargo, este saber se está perdiendo debido a que las generaciones mayores no encuentran eco en las generaciones jóvenes; estos no están escuchando, y con eso, condenan estos conocimientos a la desaparición. Una consecuencia de esta situación es el aumento en el número de muertes en las comunidades, ya que al perder la información en medicina tradicional, quedan a merced de la medicina occidental que, en muchas regiones del departamento y por diversas causas, es bastante deficiente.

Por otra parte, la variada oferta de recursos naturales y su uso tradicional en comunidades indígenas del departamento del Vaupés, ha venido enfrentando un cambio sustancial debido a la influencia directa e indirecta de prácticas occidentales que, de forma negativa, han desplazado el uso de la naturaleza y de las prácticas ancestrales relacionadas con el aprovechamiento medicinal de este recurso. La flora, así como sus usos tradicionales, los conocimientos y saberes ancestrales que comprende, preocupan a antropólogos, etnógrafos, médicos e investigadores sociales en tanto, al ser de interés cultural y patrimonial, deben rescatarse y preservarse no solo como parte de una cultura ancestral, sino como estrategia de atención médica primaria

en las comunidades indígenas.

Bajo estas circunstancias, el proyecto “Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas en el departamento del Vaupés”, constituye una apuesta por la generación de programas de manejo holístico e integrador de los recursos naturales, los saberes ancestrales, las prácticas culturales y las necesidades sociales de las once comunidades indígenas participantes del proceso. A partir del reconocimiento y valoración de los médicos tradicionales de la región, el diálogo de saberes y la sistematización del conocimiento, se busca que la comunidad en general dimensione, asuma y proteja la medicina tradicional como patrimonio cultural inmaterial del Vaupés.

De esta forma, trabajar directamente con las etnias indígenas le ha permitido al proyecto colaborar con la salvaguarda y protección del conocimiento ancestral, así como entender la idiosincrasia y particularidades de cada una de las subculturas que subyacen al entramado pluriétnico del Vaupés. Cada una de las etnias que participaron en el proyecto representa en sí misma una característica propia de la naturaleza, que asume un rol de integración entre lo espiritual, lo humano y lo natural. Esto significa que cada etnia tiene un significado propio correspondiente con sus prácticas ancestrales.

Así, la etnia Tucano, *Gente del Tucán*, está ubicada en la frontera colombo-brasilera, en las poblaciones de Acaricuara, Monforth, Piracuara y en caseríos de los ríos Paca, Papurí y Guaviare. La etnia Cubeo, conocida como los *Hijos del Kubay*, se sitúa a orillas del río Vaupés y sus afluentes, constituidos por otros ríos y caños de menor proporción. La etnia Siriano, llamados la *Gente de la Nube*, vive, en alguna proporción, a lo largo del caño Paca. La etnia Curripaco se emplaza en los afluentes del río Isana y en las poblaciones de Camanos y Wasaí. La etnia Guanano, conocida como la *Gente del Agua*, se sitúa principalmente en los poblados de Santa Cruz, Yapima, Carurú (bajo Vaupés); Macucú, Naná, en la frontera con Brasil. La etnia Desano, llamada *Gente del relámpago*, habita las riberas del río Vaupés y las orillas de los caños Abiyú, Macú Paraná y Piracuara. La etnia Tatuyo, *Gente Armadillo*, se ubica en la parte alta del río Pirá Paraná y sus afluentes. La etnia Bará o *Gente Pez*, viven a lo largo de los ríos Colorado, Yapú, Papurí, Inambú, Macucú, Tiquié y Vaupés

y en regiones fronterizas con Brasil. La etnia Carapana, conocidos como la *Gente Zancudo*, está asentada en las riberas de los ríos Ti, Pirá Paraná, Papurí y Vaupés. Por último, la etnia Tuyuca o *Gente de la arcilla*, mora a lo largo de los ríos Papurí, Inambú y Tiquié.

Ilustración 4. Mapa Resguardos indígenas del Vaupés



Fuente: www.vaupes.gov.co

Las comunidades indígenas participantes del proyecto se encuentran ubicadas en tres grandes resguardos indígenas (Ilustración 4): Gran resguardo del Vaupés, creado mediante la Resolución No. 086 de 27 de Julio de 1982, con una extensión de 3.375.125

hectáreas aproximadamente; Resguardo de Yaigoje – río Apaporis, comparte territorio con el departamento del Amazonas, posee una extensión de 1.020.320 hectáreas y fue creado mediante Resolución No. 035 de abril 6 de 1998; y, por último, el Resguardo Bacatí-Arará-Lagos de Jamaicurú, compartido con el departamento del Guaviare, fue creado bajo Resolución No. 080 del 14 de abril de 1993 con 264.800 hectáreas.

Ilustración 5. Grupos étnicos que habitan en el Vaupés

Entidad territorial	Resguardo	Grupo étnico	Población	Familias
CARRURÚ	Bacatí - Arara	Desano Tukano	114 421	23 84
	Parte Oriental del Vaupés	Cabeo Tukano	633 1106	125 221
	2	3	2264	453
MITÚ	Parte Oriental del Vaupés	Cubeo	3717	743
		Bara	111	22
		Bararasa Cabiyari	1026 289	205 58
		Carapana Curripaco	633 1106	94 5
		Desano	2217	443
		Nukak Macuna	416 247	83 49
		Piratapuyo Pisamira	458 62	92 12
		Siriano	761	152
		Taiwano	22	4

Entidad territorial	Resguardo	Grupo étnico	Población	Familias
MITÚ	Parte Oriental del Vaupés	Tatuyo	337	67
		Tukano	769	154
		Tuyuca	653	131
		Wanano Yuruti	1274 698	255 140
	1	18	13554	2709
TARAIRÁ	Yaigoje - Rio Apaporis	Tukano	209	42
	1	1	209	42
YAVARATÉ	Parte Oriental del Vaupés	Turiano Tukano	399 1326	80 265
	1	2	1725	345
Total departamental	3	19	17752	3549

Fuente: www.vaupes.gov.co

Discusión

El estudio etnobotánico en comunidades indígenas del Vaupés fue una excusa para transmitir parte del sentimiento del Buen Vivir y el vivir armónico que las comunidades indígenas abordan con su estar en un contexto. Esta concepción se puede interpretar como una posición de educación humana, siguiendo a Nussbaum (2001), educar para la humanidad (ciudadanía) consiste en ser un buen ciudadano hoy e imaginar que se debe saber para ejercer la ciudadanía mañana. Precisamente, es allí donde el estudio etnobotánico denota su valor agregado en tanto, a través de la comunicación sobre el uso de plan-

tas medicinales, se entrevén posiciones de humanidad, ciudadanía y de saberes comunitarios, tales como: relación ser humano-naturaleza-ser humano, tejido cultural como base de saberes, narrativas y relatos biográficos y autobiográficos, que generan una *epistemología personal* (Hofer & Pintrich, 202).

De esta manera, dichas posiciones advierten visiones subjetivas de comprensión de la misma comunidad indígena, posiciones ancestrales y culturales sobre el poder formativo de la palabra, y el cultivo de la humanidad como camino para preservar su ciencia y su razón de ser a través de procesos educativos.

Mientras permanezcamos entre los hombres, respetemos la humanidad: no seamos para nadie causa de temor o de peligro: despreciemos las pérdidas, las injurias, las ofensas, las murmuraciones, y soportemos con magnanimidad pasajeros contratiempos. Al volver la cabeza, como suele decirse, encontramos la muerte (Séneca, Sobre la Ira. Libro 3°. XLIII).

Asimismo, el enfoque praxeológico busca, a través de la sistematización del proceso investigativo y de proyección social del “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés”, establecer una dinámica de reflexión y análisis de las propias prácticas por medio del autoexamen como proceso mayéutico de auto indagación para abordar la realidad, tal como lo manifiesta Nussbaum (2005), con inteligencia, creatividad y buena fe. Es decir, con actitud crítica, creativa y honesta, reconociendo aquellas prácticas como forma de abordar la realidad a través de la autorreflexión, el razonamiento lógico y la imaginación narrativa (Nussbaum, 2005), esto es, como un proceso de lectura inteligente y humana de la realidad.

De esta forma, en el proceso metodológico de la investigación se tuvo en cuenta la praxeología, como referencia y a través de la puesta en marcha de las fases del enfoque praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa (Juliao, 2011). En la fase del ver, se realizó la exploración, el análisis y la síntesis de la problemática a investigar.

El ejercicio de esta fase es fundamentalmente cognitivo donde se recogieron las apreciaciones, saberes y experiencias surgidas en el proceso. La pregunta guía del proceso es ¿qué sucede?, a través de un ejercicio meta- cognitivo, de recolección de datos y análisis documental se fue analizando y sistematizando la información sobre la práctica (Pineda & Velásquez, 2015, p. 32).

Este ejercicio generó una mayor comprensión de la problemática, al propiciar sensibilización y vínculo afectivo y emocional frente a esta. La primera fase de observación fue fundamental en el proceso del estudio etnobotánico, tanto así que se convirtió en un proceso de base empírica y/o experimental en donde se resignificó la realidad y se estableció el puente para continuar con un diálogo de saberes entre diferentes culturas. Asimismo, fue vital para este proceso reconocer los espacios y contextos, las visitas a las comunidades, el convivir con ellas; compartir y vivenciar sus prácticas, entender sus utensilios y su cotidianidad. Esto brindó a los investigadores un panorama más amplio sobre la problemática y la comprensión del proyecto como mucho más que un acopio de información sobre plantas medicinales.

En la segunda fase, juzgar (Juliao, 2011), se buscó generar una reacción ante la situación observada y analizada en la identificación de la problemática, desde un corte hermenéutico que permitiera una lectura de la(s) realidad(es) percibida(s) en la observación. Es claro que en un grupo interdisciplinario de investigadores, cada uno de ellos proveniente de disciplinas específicas, o en el caso de las comunidades indígenas, con milenios de saber y conocimiento ancestral, el abordaje interpretativo y de lectura de la realidad es un proceso de comprensión de imaginarios, concepciones y posiciones sobre lo vivido.

Indefectiblemente, lo que genera esta fase es el desarrollo de la empatía, es decir, se pone de manifiesto lo enunciado por Nussbaum (2005) como *imaginación narrativa*, se genera un vínculo emocional con el sentimiento de compasión, no despectivamente, sino en la posibilidad de compadecerme con el otro.

Tal y como lo evidencia Nussbaum en su *enfoque de capacidades*, este proyecto permitió participación y compromiso con el proceso, entendiéndolo como un proceso de mejora de la misma realidad (Pineda & Velásquez, 2015).

En la fase del actuar, las acciones tomaron un tinte más pragmático al involucrar la construcción o reconstrucción del proceso realizado, creando así múltiples maneras de abordar la problemática desde la etnobotánica, la lingüística, la antropología, la pedagogía, la acción participativa, el trabajo social, las narrativas, entre otras, lo que finalmente constituye los paradigmas operativos de la acción (Juliao, 2011). Por esta razón, la investigación se centró en las diferentes interacciones socioculturales que permitían los encuentros entre sabedores - estudiantes, estudiantes - docentes, sabedores - investigadores nacionales - comunidades indígenas y comunidades indígenas - expertos internacionales. En ese sentido, las lógicas de encuentros y desencuentros, interacción entre saberes, culturas, pensamientos y paradigmas iban configurando una acción colectiva sobre la reivindicación de los pueblos indígenas con la excusa (muy pertinente) de las plantas medicinales.

La práctica en esta fase supone praxis (quehacer), la cual, supera la concepción de trabajo mecánico propio de la tecné y se introduce en un espectro más amplio, la phronesis, acción que implica interactividad, experiencia, compromiso y valores en la acción política de la polis (Pineda & Velásquez, 2015, p. 33).

La fase de devolución creativa es la fase en la que actualmente se encuentra el estudio. Esta fase ha sido de constante reflexión sobre la práctica investigativa, ya que es aquí cuando se comprende el proceso realizado, cuando al hacer acopio y sistematización de los procesos se amplían las posibilidades de abordaje desde diferentes áreas disciplinares, desde la intervención social, desde la prospectiva comunitaria, la etnografía, la pedagogía, la antropología y, porque no, desde la política. Esta reflexión ha permitido construir un mapa del accionar, con sus respectivas propuestas de aplicación, que generan aprendizajes sobre procesos coyunturales de la realidad y pertinencia social de las comunidades indígenas.

Evidentemente, el desarrollo de las fases del enfoque praxeológico (Juliao, 2011) revistió al estudio de Investigación Acción Participativa (IAP), teniendo en cuenta que con las comunidades indígenas se discutió lo que se quería realizar y ellos manifestaron su deseo de ser parte del grupo de investigación. Es decir, la construcción de la propuesta fue colaborativa, participativa y estableció un contrato claro de intencionalidades, objetivos y fines, instituyendo así una relación sujeto-sujeto para el devenir del estudio etnográfico. Así, desde su génesis, la investigación advirtió que las comunidades indígenas son las afectados por la problemática y, al mismo tiempo, los investigadores que plantearan sus propias soluciones y vías de abordaje.

En ese sentido, tras la fase de observación y una vez culminados los procesos iniciales de análisis y reflexión, se establecieron diálogos con los estudiantes miembros de la investigación, quienes hacían un diagnóstico de su situación como miembros de una comunidad indígena, como docentes en formación y como investigadores que consideran y definen demandas e intereses. Este ejercicio permitió a los estudiantes investigadores comprenderse y visualizarse en un proceso de percepción praxeológico de sus propias realidades, vistas desde el prisma de la reflexión, en palabras de Freire (1983), se configuran como *seres en situación* que actúan, analizan, reflexionan y transforman desde su propia percepción de sujeto.

De este modo, estas prácticas propias de la IAP aportan al desarrollo de una pedagogía praxeológica, como proceso investigativo fundamentado en el intercambio de saberes, a partir de las reflexiones sobre el uso de plantas medicinales en comunidades indígenas del Vaupés (Orozco & Pineda, 2017). Así, el estudio etnobotánico, a través de estos procesos, se configura como una interrelación entre los grupos humanos y las plantas de uso medicinal, sus prácticas y costumbres (Ford, 1978; Martin, 2001; Gomez-Beloz, 2002).

Como evidencia de lo anterior, vale la pena señalar las entrevistas semiestructuradas realizadas a informantes (sabedores) de cada comunidad (25), en su mayoría hombres (20) y solo cinco mujeres entre cuarenta y ochenta y cinco años, cuyo objetivo fue identificar las plantas de mayor uso en medicina tradicional de cada comunidad

indígena. Los informantes son reconocidos como sabedores por sus pares y gozan de reconocimiento y confianza al interior de sus comunidades; estos sabedores se convirtieron en asesores de la investigación de los estudiantes, acompañándolos en sus observaciones, guiando sus indagaciones y aclarando las dudas surgidas, tanto en el ámbito mitológico, como en el de las prácticas sociales y comunitarias.

Es interesante documentar que el proceso de los estudiantes investigadores, y la tutoría de los sabedores, se realizó en cada una de sus lenguas autóctonas, lo que generó una reconfiguración de las herencias culturales que, por el trasegar del destino y por las dinámicas de hibridación social, se han estado perdiendo. Asimismo, los sabedores se convirtieron en el enlace entre los estudiantes investigadores y los médicos tradicionales. Se propició así un acercamiento y conocimiento de prácticas entre los jóvenes y los médicos tradicionales quienes, como figuras emblemáticas y representativas en el entramado sociocultural de cada comunidad, poseen el conocimiento sobre la planta medicinal, el tratamiento y su dosificación, así como el rezo, el espíritu y el elemento de la naturaleza que se conecta para la sanación del individuo (Guantiva & Cruz, 2015).

Las entrevistas fueron realizadas por cada estudiante (11) en su respectiva comunidad indígena, durante recorridos por áreas no cultivadas y por agroecosistemas tradicionales, como chagras y huertos caseros. En cada entrevista se formularon preguntas sobre el tipo de uso medicinal, la enfermedad tratada, la parte de la planta usada y la forma de preparación y aplicación de las plantas medicinales encontradas durante los recorridos y enunciadas a través de las narrativas y relatos de sabedores y médicos tradicionales. Se registraron los nombres en lengua indígena, los nombres comunes en español y la información complementaria vinculada con la cosmología de cada comunidad.

El desarrollo de las entrevistas permitió establecer un estudio sociocultural en torno a las plantas medicinales, referentes a diferentes estilos de vida, concepciones sobre enfermedades, posturas ante la sanación y/o curación, creencias y prácticas de grupo a través de las herramientas de recolección de información propias de la etnografía.

La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro de un grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Lo que cuentan son sus significados e interpretaciones (Martínez, 1997, p. 31).

En ese sentido, las entrevistas permitieron la recolección y organización de mitos y leyendas propios de la cosmología indígena; significados y significantes culturales manifestados en lugares sagrados, figuras para pintura corporal y facial, animales mitológicos, entre otros; además, la reconstrucción de la memoria, el rescate de palabras y expresiones en lengua indígena de uso poco frecuente y que, al no estar sistematizadas, podrían haber desaparecido.

El “Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés”, hizo evidente la importancia que las comunidades indígenas dan a las relaciones entre el ser humano y su ambiente; concepción apartada del utilitarismo, de la explotación y extracción de recursos naturales y, evidentemente, más cercana a posiciones estéticas, culturales y emocionales, desde una perspectiva en la que la naturaleza es inseparable del ser humano. Por tal razón, la enfermedad no es más que la consecuencia de una fractura entre naturaleza y ser vivo, y las plantas medicinales son la posibilidad y el camino para restablecer un orden lógico universal.

Respecto al conocimiento y uso de plantas medicinales en las comunidades indígenas, se encontró que son saberes manejados, en su mayoría, por individuos cuya edad sobrepasa los cincuenta años. Estos sabedores de las comunidades, aunque conocen la planta y las formas de preparación y/o formulación, reconocen que esa tarea corresponde a médicos tradicionales o payés; ambos grupos, sabedores y payés, son depositarios de información, conocimientos y saberes que no logran ser transmitidos en su totalidad a las generaciones más jóvenes.

Por otra parte, existe un segundo grupo etario que corresponde a individuos entre los treinta y cuarenta años de edad, quienes hacen parte en algunos casos de las autoridades (capitanes o gobernadores) de sus comunidades. Estos poseen información en menor calidad y

cantidad que los sabedores y payés; sin embargo, al relacionarse cercanamente con el “mundo occidental” y sus esquemas de salud, prefieren estos esquemas para la atención de sus dolencias, condenando así las prácticas en medicina tradicional indígena al ostracismo.

Otro grupo representativo es el de los jóvenes de las comunidades indígenas. Este grupo aborda de diferentes maneras el interés y/o manejo de la información referente a plantas medicinales de uso en sus comunidades de base. Por un lado, están los jóvenes indígenas estudiantes de universidades que desarrollan proyectos de investigación en temáticas referentes a sus cosmologías indígenas, como una forma de preservar los saberes de sus comunidades. Por otro lado, están los jóvenes indígenas que han abandonado sus comunidades y participan en esquemas educativos y/o laborales que los acercan a diferentes cosmovisiones occidentales, lo que los aparta de los intereses culturales y sociales de sus comunidades y los conduce a no considerar importante el estudio, preservación y/o cuidado de los saberes sobre plantas medicinales en sus comunidades originarias.

Los niños y niñas en edad escolar son otro grupo representativo de las comunidades indígenas participantes. Estos reciben orientaciones educativas y pedagógicas en sus lenguas indígenas y, dentro de su currículo, los estudiantes investigadores realizaron cátedras, ejercicios y estrategias pedagógicas para el reconocimiento de plantas medicinales de mayor uso en sus comunidades, así como de los valores agregados que subyacen a estas.

En consecuencia, los cuatro grupos focales identificados realizaron acciones propias de la IAP: fueron sujetos de investigación, tanto en sus roles de observadores, entrevistadores y recolectores de información, como al ser beneficiarios de los hallazgos; se articularon los saberes ancestrales en cuatro generaciones a través de diálogos y narrativas en sus propias lenguas sobre el uso de plantas medicinales.

Finalmente, basta decir que el proceso investigativo tuvo otros alcances. Se generaron productos relevantes: un catálogo de plantas medicinales, libros de texto para estudiantes de básica primaria y secundaria, estrategias multimediales en video y audio para jóvenes, laboratorios para el estudio, síntesis y producción de derivados

medicinales de las plantas. Asimismo, estrategias de comercialización, fortalecimiento institucional, programas de etnoeducación y etnosalud, son algunas de las acciones concebidas en el proceso y que se vienen ejecutando por los mismos sujetos de la investigación.

Un encuentro de saberes como conclusión del proceso

Hablar de patrimonio hoy implica pensar en tradiciones, creencias y logros; implica pensar en nuestra herencia, el legado que los ancestros transmiten a las generaciones presentes y venideras. En ese sentido, el patrimonio es participativo, diverso e incluyente (Isaza, 2012). Sin embargo, en la actualidad, por las diversas situaciones políticas, económicas, sociales y globalizantes en las que están inmersas las comunidades indígenas, esos saberes y conocimientos patrimoniales son proclives a perderse en el tiempo.

El departamento del Vaupés, ubicado en el oriente colombiano, región de la Amazonia, es un territorio megadiverso, culturalmente rico, lleno de saberes tradicionales fruto de su diversidad y multiculturalidad poblacional. Con más de veintiséis etnias indígenas y unas características biológicas que le hacen único, alberga en sus comunidades saberes medicinales que pocos conocen y que tienden a desaparecer (Guantiva & Cruz, 2015).

Son precisamente esos saberes ancestrales sobre medicina botánica, que aún se conservan en la memoria de algunos *kumus* (médicos tradicionales) del departamento, los que se pretenden preservar a partir del proceso de investigación, evidenciando un ecosistema de aprendizaje o, en palabras de De Sousa Santos (2010), una *ecología de saberes*; ricos saberes que puestos en común posibilitaron el encuentro, el reconocimiento y la valoración del conocimiento desde procesos de investigación-intervención.

Estos procesos, enmarcados en dos encuentros interculturales de medicina tradicional realizados en el Vaupés, se desarrollaron en malocas tradicionales y con el protagonismo de las exposiciones que miembros de las comunidades indígenas participantes hicieron sobre sus saberes, prácticas y conocimientos sobre plantas medicinales,

frente a otras comunidades étnicas del departamento, autoridades indígenas, directivos y docentes-investigadores.

Ahora bien, durante el proceso que permitió el intercambio cultural de conocimientos, uno de los retos fundamentales fue articular a los líderes sabedores de cada comunidad indígena en la co-construcción de saberes colectivos para que, enmarcados en la metodología del enfoque praxeológico (Juliao, 2011), lograran organizar coherentemente un conjunto de prácticas y desarrollos ancestrales referentes al manejo medicinal con plantas típicas de la región. Así, este proceso permitió que los sabedores validaran desde su saber y sus prácticas los resultados y avances que el proyecto ha venido presentando a través de mesas temáticas, ejercicios de cartografía social y mapeos sobre el uso y ubicación de plantas medicinales en el territorio del Vaupés.

En ese sentido, llegar a este punto implicó que jóvenes indígenas lograran acercarse a sus propias comunidades, trabajando de la mano con los líderes para identificar las plantas medicinales, sus usos y aplicaciones y, en el proceso, posibilitaron que los niños, niñas y otros jóvenes de la comunidad participaran en la implementación de huertas para cultivar la especie en estudio. A través de este ejercicio se buscaba, implícitamente, la apropiación por parte de las nuevas generaciones de los conocimientos ancestrales de sus etnias. Precisamente, los encuentros interculturales permitieron la discusión y presentación de los resultados de investigación por y entre estudiantes, sabedores e investigadores sobre plantas medicinales y etnobotánica.

En estos *Encuentros de saberes* los estudiantes indígenas, hijos o nietos de sabedores y docentes de la región, se convirtieron en mediadores, facilitadores y traductores de la comunidad con la cual trabajaban. Los Encuentros implicaron un despliegue logístico para superar las limitaciones del lenguaje, espacio y diferencias culturales como, por ejemplo, el acercamiento de algunos sabedores por primera vez a poblaciones diferentes a su comunidad de origen, de las que no habían salido antes, y todas las implicaciones socioculturales contenidas en esta situación.

Asimismo, las complejas características de movilidad en una región sin vías, hizo que los desplazamientos a los encuentros fuesen

particulares para los sabedores que llegaron al encuentro en avioneta, chalupa², carro o moto.

Antes de iniciar los Encuentros los sabedores, a través de los estudiantes que actuaban como sus traductores, establecieron la metodología a seguir. Se inició con las dinámicas culturales propias, alimentación y costumbres tradicionales; enseguida, el ejercicio de socialización del resultado de la investigación que cada joven presentaba, luego vino la validación de la información que hacían los sabedores al reconocer los usos tradicionales sobre plantas medicinales, tanto los propios como los de las otras comunidades, lo que se tradujo en un valioso intercambio de saberes. Como se ha recalcado, este ejercicio respondió a procesos de Investigación Acción Participativa (IAP), que pretendían dar mayor participación y apropiación del proceso y de los resultados a la comunidad involucrada en la investigación.

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados (Fals Borda, 1987, p. 5).

Tras la socialización sobre plantas medicinales, eje del Encuentro y punto central de la investigación, se debatieron elementos como el nombre de las plantas, su uso, preparación y posología; además, se reconoció, entre otras cosas, que el ser humano necesita ciertas condiciones de bienestar en cuya base se encuentra un régimen de vida saludable, caracterizado por un adecuado equilibrio entre la salud física, espiritual y social.

2 Pequeñas canoas de madera

Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico (Fals Borda & Rodríguez, 1983 p. 2).

Se identificó, de manera central, que la concepción de salud en las comunidades indígenas tiene que ver con unas prácticas cotidianas de cuidado de sí y de los otros, alineadas con sus antepasados y con la naturaleza de su entorno. Cada una de las plantas expuestas se enmarca en una práctica específica, definida por principios, hábitos y contextos culturales ancestrales e histórico - culturales interrelacionados que permiten que un miembro de la comunidad indígena tenga conocimiento, actitudes y soporte ancestral para mantener y compartir un estado de bienestar en armonía con su cosmogonía.

La exposición de las plantas analizadas sobrepasaba los límites de una ciencia disciplinar, al no centrarse solo en la exposición de un proceso metodológico, sino en proporcionar el significado de lo que cada comunidad indígena concibe sobre el bienestar, su vinculación a la salud, su mutua interdependencia y su relación con el recurso natural (en este caso, el florístico). Por tal razón, la investigación supuso para los participantes asumir una perspectiva intercultural de respeto e inclusión, con el fin de comprender cómo cada una de las variables personales y dinámicas sociales afecta y define la salud de un ser humano desde la premisa del Buen Vivir de las comunidades indígenas.

De esta forma, los encuentros interculturales de saberes ancestrales se configuraron como escenarios de inclusión que permitieron la generación, intercambio, discusión y reflexión de conocimientos asociados a la etnobotánica y, específicamente, al conocimiento ancestral en el uso de plantas medicinales desde diferentes perspectivas. Contar con un espacio común entre comunidades fue otro elemento fundamental de los Encuentros, ya que el diálogo de saberes interétnico e intergeneracional logrado en el departamento, permite reconocer la identidad y diversidad cultural que en él cohabita. Asimismo, el auto-reconocimiento de los sabedores como parte de un proceso de investigación, implicó ejercicios permanentes de tradición oral junto

con la posibilidad de reflexionar y re-pensar lo que implica ser hacedores y recreadores de la cultura y la tradición.

El Encuentro de saberes es una iniciativa que se crea con el firme propósito de lograr, a través de un proceso de aprendizaje colectivo y multicultural, la creación de políticas, la promoción de espacios etnoeducativos, la participación ciudadana y la inclusión de la colectividad indígena en los diferentes ámbitos y escenarios de la vida social y cultural. El proyecto de investigación es, en sí mismo, un encuentro de saberes al fomentar espacios de discernimiento y conocimiento sobre la dimensión étnica y botánica de las comunidades indígenas, con base en el respeto y reconocimiento de sus saberes ancestrales y su conocimiento mitogónico. Las actividades del proyecto, visto como un diálogo saberes, se orientaron a la determinación de los aspectos del quehacer cotidiano de las comunidades indígenas que inciden en el desarrollo humano, espiritual, cultural, social y familiar de los participantes, haciendo énfasis en la vulnerabilidad de sus saberes y conocimientos.

Igualmente, estos espacios se tornaron académicos al perfilarse como ambientes propicios para la generación de estrategias que coadyuven a reducir los obstáculos que actualmente se presentan en relación con la igualdad, el acceso a la atención primaria en salud, la educación propia, el uso de plantas medicinales; así como para conocer las diversas iniciativas que en esta materia adelantan gobiernos extranjeros, instituciones públicas y privadas, la academia y, de manera relevante, las iniciativas de culturización y agenciamiento por lo propio y endógeno, surgidas de las mismas comunidades nativas.

En definitiva, este proyecto enfocado en los conocimientos ancestrales en el uso de plantas medicinales de comunidades indígenas, tiene como fin último la comunicación, el intercambio, la intercomprensión y la interacción entre los saberes indígenas, por un lado, y los saberes de la sociedad occidental (blancos) por el otro, para la identificación y documentación de las plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés. Este proceso implica no solo el conocimiento indígena del uso de una planta, sino que abarca toda una práctica social indígena donde se comprende la secuencia de historia vivida, el diagnóstico del mal por

parte del payé, la relación psico-social entre payé, sabedor y paciente, la identificación visual, táctil, olfativa y gustativa del recurso florístico, los pasos para preparar el ungüento o el brebaje y su dosificación, el saber discursivo de los rezos y sus fuerzas “simbólicas”, entre otros. Es decir, un conjunto de conocimientos factuales – perceptivos, gestuales, discursivos, afectivos y sociales – que están asociados a valores y prácticas sociales y que componen, como un todo, la razón de determinada práctica curativa indígena.

Referencias

- Adu-Tutu, M., Afful, Y., Asante-Appiah, K., Lieberman, D., Hall, J.B. & Elvin-Lewis, M. (1979). Chewing stick usage in Southern Ghana. *Economic Botany*, 33 (3): 320-328
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Barrera, A. (1979). La etnobotánica: tres puntos de vista y una perspectiva. *Cuadernos de Divulgación de INIREB*, 5, 19-24.
- Berlin, B. (1996). *Ethnobiological classification, principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. Princenton, United States: Princenton University Press.
- Boom B (1990). Useful plants of the Panare Indians of the Venezuelan Guayana. *Adv. Econ. Bot.* 8: 57-76
- Fals Borda, O. & Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo, Uruguay: La Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (1983). *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Sociología.
- Ford, R (1978). Introduction. En Ford R (Ed.) *The nature and the status of ethnobotany. Anthropological Papers N° 67*. University of Michigan. Ann Arbor, MI, EEUU. pp. 29-32.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido*. 30ª ed. México D.F., México: Siglo XXI.
- Gobernación del Vaupés (2018). *Grupos étnicos que habitan en el Vaupés* [Imagen]. Recuperado de <http://www.vaupes.gov.co/tema/mapas>

- Gobernación del Vaupés (2018). *Resguardos indígenas del Vaupés* [Imagen]. Recuperado de <http://www.vaupes.gov.co/tema/mapas>
- Gomez-Beloz, A. (2002). Plant use knowledge of the Winikina Warao: The case for questionnaires in ethnobotany. *Economic Botany* 56 (3), 231-242.
- Guantiva, E. & Cruz, N. (2015). *Catálogo de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Isaza, J.L. (2012). *Introduciendo a los jóvenes en la protección del patrimonio cultural y los centros históricos. Una guía didáctica para maestros en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Martin, G. (2001). *Etnobotánica: Manual de métodos*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México D.F., México: Trillas.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Orozco, P. & Pineda, E. (2017). *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Phillips, O. & Gentry, A. (1993). The useful plants of Tambopata, Perú: I. Statistical hypotheses test with a new quantitative technique. *Economic Botany*, 47, 15-32.
- Phillips, O. (1996). Some quantitative methods for analyzing ethnobotanical knowledge. En Alexiades, M. (Ed.). *Selected guidelines for ethnobotanical research: a field manual* (pp. 171-198). Nueva York, Estados Unidos: New York Botanical Garden.

- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Séneca, L. (2003). *De la Ira*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89740.pdf>
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Ul Haq, M. (1990). *Reflections on Human Development*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.

CAPÍTULO 3

Tramas praxeológicas de la investigación etnológica en comunidades indígenas del Vaupés

La conjunción de procesos enmarcados en la investigación praxeológica como estrategia pedagógica (Juliao, 2015), el enfoque praxeológico (Juliao, 2011) la etnología y la preservación del patrimonio cultural (Isaza, 2012) y la sistematización de experiencias desde el enfoque praxeológico (Pineda & Velásquez, 2015), le ha permitido al proyecto “Estudio etnobotánico en plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés” desarrollar un proceso de investigación en etnobotánica con comunidades indígenas que busca no solo la identificación y catalogación de plantas medicinales, sino que pretende establecer un paradigma de investigación etnológica desde el enfoque praxeológico (Juliao, 2011), proponiendo un proceso de reivindicación territorial, cultural y social de comunidades indígenas a través del fomento de su propia cultura y saberes ancestrales, con metodologías y procesos de la investigación formativa que desarrolla UNIMINUTO en el CERES – Mitú.

El grupo de investigación Trabajo de Llano y semillero GRIN-CEMI ha entendido que el departamento del Vaupés, al poseer una variedad ecosistémica, megadiversa y pluricultural, evidenciada en sus entornos naturales, rurales, urbanos y, sobre todo, en su ecosistema de selva, contiene particularidades que se pueden convertir en

oportunidades de desarrollo sostenible en la región, al generar alternativas de productividad endógena para su población multiétnica orientadas a mejorar la calidad de vida de esta. Por tal razón, estructuró y fundamentó el proyecto de investigación etnobotánico a partir de la investigación formativa como estrategia pedagógica para identificar, producir, difundir, usar e integrar el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas como una alternativa para alcanzar la transformación productiva y social de estas y de la región del Vaupés.

El departamento del Vaupés posee una extensión de 54.135 Km² y un total de veintiséis etnias indígenas que, unidas a poblaciones de colonos (blancos), afrodescendientes, mulatos, zambos y mestizos, configuran una de las mayores diversidades étnicas por metro cuadrado en Latinoamérica. Esta situación permite que el departamento del Vaupés, con su capital Mitú y los municipios de Carurú y Taraira; su tres corregimientos departamentales: Pacoa, Papunaua y Yavaraté, y los dos corregimientos municipales: Acaricuara y Villa Fátima, posea una riqueza multicultural, diversa y de saberes ancestrales de inigualable valor para la investigación social, antropológica y etnográfica en Colombia y Latinoamérica.

Por tal razón, se ha desarrollado una metodología de investigación formativa como estrategia de pedagogía praxeológica, que lleve a un reconocimiento de la diversidad cultural del departamento por medio de una autoidentificación y autofinanciamiento de las propias comunidades indígenas.

El proyecto de investigación inició con el análisis documental (Tena & Rivas, 2007) de diferentes fuentes bibliográficas y de información que permitieron realizar un estado del arte de procesos y proyectos investigativos (Barbosa Chacón, Barbosa Hernández & Rodríguez, 2013) en el departamento; así como el análisis de las voluntades e iniciativas que desde la política pública se venían adelantando en el Vaupés. En ese orden de ideas, se advirtió que el Plan de Desarrollo del Departamento del Vaupés (2012- 2015) promueve dos programas en pro del fortalecimiento de la investigación. El primero está encaminado al “Desarrollo y articulación para la ciencia, tecnología e innovación con progreso social” (Gobernación del Vaupés, 2012, p. 21), cuyo objetivo es hacer del conocimiento un factor esencial para

la transformación productiva y social del departamento, con el propósito de incrementar el desarrollo científico, tecnológico e innovador sobre el recurso natural y humano existente. El segundo programa consiste en la “Apropiación social de la ciencia, tecnología e innovación con progreso social; a través del fortalecimiento del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación en el Vaupés” (Gobernación del Vaupés, 2012, p. 24).

Esta revisión documental condujo a la estructuración del estado del arte de proyectos que desde el Instituto Amazónico de Investigación Científica (SINCHI) y la Corporación para el Desarrollo Sostenible del Norte y el Oriente Amazónico (CDA) se han ejecutado y/o desarrollado en el departamento. Tal búsqueda permitió identificar que una línea de investigación que reconoce e integra la diversidad biológica, cultural y étnica del departamento es la etnobotánica, disciplina que considera la relación entre el ser humano - planta a partir del entorno y la historia que contempla un papel cultural, social y político en contextos determinados (Nates, 2006). Asimismo, se identificó que en esta línea de investigación se enmarca la necesidad del gobierno local de iniciar procesos de investigación para la articulación efectiva entre la medicina tradicional y la medicina científica, proponiendo la apertura de líneas de investigación en medicina tradicional que puedan definir su aplicabilidad y complementariedad.

Estos ejercicios de revisión documental y estado del arte, condujeron a la conclusión que era posible y viable desarrollar un proyecto de investigación formativa como estrategia de la pedagogía praxeológica, centrado en la formación armónica de la persona para integrar el saber (teoría) con el actuar (praxis), buscando articular con la sociedad el proyecto de vida y de trabajo de sus estudiantes.

Esta propuesta de investigación logró insertarse dentro de la categoría de investigación/intervención, o lo que Pineda y Velásquez (2015) denominan investigación praxeológica. En ese sentido, la investigación se basó en una perspectiva de tipo cualitativo, sin descuidar el trabajo cuantitativo de análisis e interpretación de datos estadísticos resultantes. En principio, la elección del método de investigación se derivó, naturalmente, de su pertinencia, esto es, la perspectiva del sujeto (comunidades indígenas) y las cuestiones que a éste

le interesan. Por tal razón, el proceso se centró en historias de vida, cosmogonías, saberes ancestrales, usos tradicionales y conceptos de salud de las comunidades indígenas, separando sustancialmente la investigación de carácter botánico y/o de salud para concentrarse en las interpretaciones, subjetividades e imaginarios de los sujetos (comunidades indígenas) ante las plantas medicinales, el sistema de salud, la sanación y la curación.

A partir de lo anterior, el proyecto de investigación entendió la praxeología como un ejercicio discursivo co-construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y sobre un todo significativo; así, se considera como un proceso de objetivación de la acción, según Julia (2009), como una teoría de la acción. En consecuencia, el proyecto busca analizar y reflexionar sobre determinado proceso (conocimiento ancestral sobre plantas medicinales), para mejorarlo y ser más asertivo en la investigación sobre sus propias prácticas (Pineda & Velásquez, 2015).

En este sentido, la investigación praxeológica inició con un proyecto de investigación en la zona del Papurí en el Vaupés, específicamente con las comunidades Monfort, Piracuara, Winambi y Teresita, que contó con el apoyo de la Asociación de Capitanes Indígenas de la Zona Unión del Papurí (ACAZUNIP) quienes, junto con profesores – investigadores y estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, desarrollaron un proceso para la recuperación de memoria ancestral sobre plantas y su uso curativo durante los años 2009 – 2010. Se esperaba, a través de una cartilla ilustrativa, la preservación del conocimiento y de las lenguas propias de las comunidades del Papurí.

Así, el proyecto tuvo como resultado una guía que recopiló y reseñó diversas plantas herbáceas, arbustos, palmas y hongos que sirven para prevenir, proteger y curar enfermedades endógenas de las comunidades de la zona del Papurí en el departamento del Vaupés. De esta forma, se ilustraron las plantas de mayor uso curativo de cada una de las cuatro comunidades de la zona del Papurí; identificando la planta en su aspecto natural, el hábitat donde se encuentra o se siembra la planta, su denominación en lengua Tucano, Desano o Piratapuyo, así como su traducción, nombre común y nombre científico.

Además, se hizo referencia a la enfermedad, su sintomatología, la forma y el uso en el tratamiento.

El proyecto “Guía de plantas medicinales de la zona de Papurí-Vaupés” tuvo una duración de dos años, durante los cuales se atendieron las necesidades geosociales y geoculturales de la región y, sobre todo, a la idea endógena de las comunidades indígenas de aprovechar los recursos naturales existentes como una posibilidad para contribuir en el desarrollo del departamento, en la formación investigativa de los estudiantes y en el rescate de las tradiciones y sabiduría ancestral. El resultado de este proyecto se presentó ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como componente del plan de mejoramiento del CERES – Mitú, operado por UNIMINUTO.

Ahora bien, la Asociación de Capitanes de la Unión Indígena del Papurí – ACAZUNIP, se ubica en jurisdicción del corregimiento de Yavaraté, departamento del Vaupés. Sus límites, según la misma comunidad, se determinaron así:

Se parte de las bocas del caño Abiyú en el río Vaupés, por la margen derecha hasta la confluencia de este con el río Papurí; de este río aguas arriba y por su margen izquierda hasta Santa María, al pie del hito límite entre la hermana República del Brasil y Colombia; de este punto hacia noreste, en línea recta hasta el nacimiento del caño Abiyú, y por estas aguas abajo por la margen derecha, hasta el punto de partida (Comisaria del Vaupés, 1974, parr 4).

Según la Resolución No. 0007 del 12 de Marzo de 2004 del Ministerio del Interior, Dirección de Etnias, la Asociación de Capitanes de la Unión Indígena del Papurí comprende una jurisdicción de 362.283,5 hectáreas y está conformada por catorce comunidades: Monfort, Piracuara, Teresita, Winambi, San Luis de Virari, Trubón, San Pedro Islas, La Florida, Olinda, Nuevo Pueblo, San Francisco, Yavaraté, Inacaba y Puerto Colombia. En total, para el año 2009, se ubican en ese territorio 1371 personas distribuidas en 270 familias perteneciendo a las etnias Tucano, Desano, Guanano, Piratapuyo, Cu-beo, Cacula, Jubda, Tuyuca, Tariana, Yurutí y Tatuya (Ilustración 1).

Ilustración 1. Corregimiento Departamental Yavaraté



Fuente: Elaboración propia.

En este primer proyecto, se caracterizaron 199 plantas pertenecientes a cuatro comunidades indígenas de la zona Paurí en el departamento del Vaupés. A continuación, se relacionan los resultados obtenidos en el primer ejercicio de identificación etnobotánica. En la primera fila se identifica la comunidad indígena, en la segunda columna el nombre de la planta en lengua y el nombre de la enfermedad que cura.

Tabla 1. Comunidad de MONFORT³

Comunidad localizada sobre la margen izquierda del río Papurí y al sureste de Mitú, a 16 km de la comunidad de Piracuara. Está conformada por 179 habitantes de etnia Tucana y Desana, agrupados en 32 familias y 45 viviendas distribuidas en tres barrios. Se accede por vía aérea, cuenta con pista de aterrizaje; por vía fluvial, a través del río Papurí y por vía terrestre, a través de camino carreteable entre Mitú – Monfort. Se estima que fue fundada cerca del año 1941 con la llegada de los misioneros Monfortianos al departamento del Vaupés.	
Nombre de la planta:	aña Koro
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	Oasihti
Enfermedad que cura:	Gripa
Nombre de la planta:	cahporo ehtoavero
Enfermedad que cura:	Veneno
Nombre de la planta:	~artro
Enfermedad que cura:	Chundú
Nombre de la planta:	bara piotaro
Enfermedad que cura:	Chundú
Nombre de la planta:	Vayuco
Enfermedad que cura:	Hernia
Nombre de la planta:	vai ahpese ko
Enfermedad que cura:	Juego de pescado
Nombre de la planta:	~oari ko da
Enfermedad que cura:	Fracturas
Nombre de la planta:	~oari ko da, bthkta muña seko
Enfermedad que cura:	Fracturas y crecimiento tardío

3 Los nombres de las plantas y las enfermedades que curan son enunciadas y reconocidas por la comunidad indígena, se respeta su identificación y caracterización. Su característica curativa está basada en conocimiento ancestral y mitogónico que en algunos casos va acompañado de un rezo y una ceremonia de sanación.

Nombre de la planta:	aña uiro
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	paga ~puriseko
Enfermedad que cura:	Dolor de estómago
Nombre de la planta:	ta dthkaro
Enfermedad que cura:	Protección del parto
Nombre de la planta:	Duhturo
Enfermedad que cura:	Complicaciones en el parto
Nombre de la planta:	bia pora sihti
Enfermedad que cura:	Dolor de estómago y dolor de cabeza
Nombre de la planta:	piraruku~puri
Enfermedad que cura:	Chucharo
Nombre de la planta:	~kami bthktroko
Enfermedad que cura:	Leishmaniosis
Nombre de la planta:	nima ~tia vero
Enfermedad que cura:	Anti veneno

Tabla 2. Comunidad TERESITA⁴

Esta comunidad cuenta con 252 habitantes aproximadamente, de las etnias Piratapuyo, Desana, Tucano, Tariana, Guanana y Cubeo. Está ubicada en la cabecera de los caños Yuruparí, Umari e Itapukú, es fronteriza con la república del Brasil. Se accede por vía aérea; fluvial, por el río Papurí y terrestre, conectando con las comunidades de Monfort y Piracuara.	
Nombre de la planta:	Kohtoda
Enfermedad que cura:	Pterigio, conjuntivitis
Nombre de la planta:	yu yeri ~vaso, yukt buhsa
Enfermedad que cura:	Picadura de culebra
Nombre de la planta:	piagt
Enfermedad que cura:	Picadura de culebra, dolor de muela
Nombre de la planta:	sena viñaria
Enfermedad que cura:	Epilepsia, purgante
Nombre de la planta:	sena, ñumu, ~kant
Enfermedad que cura:	Picadura de majiña en el ojo y almizcle de insectos en el ojo
Nombre de la planta:	~sona ~sagt
Enfermedad que cura:	Conjuntivitis
Nombre de la planta:	koari bohka gt
Enfermedad que cura:	Heridas
Nombre de la planta:	puhpia gt
Enfermedad que cura:	Mordedura de surucucú, antiparasitario
Nombre de la planta:	vai ~esestiye~puri
Enfermedad que cura:	Hongos y monedas

4 Los nombres de las plantas y las enfermedades que curan son enunciadas y reconocidas por la comunidad indígena, se respeta su identificación y caracterización. Su característica curativa está basada en conocimiento ancestral y mitogónico que en algunos casos va acompañado de un rezo y una ceremonia de sanación.

Nombre de la planta:	burukuña dthka sutitirida
Enfermedad que cura:	Dormidera de alguna parte del cuerpo
Nombre de la planta:	~koakht mt~harida
Enfermedad que cura:	Artritis
Nombre de la planta:	~omoa
Enfermedad que cura:	Infección urinaria
Nombre de la planta:	~kanori yoa
Enfermedad que cura:	Parásitos
Nombre de la planta:	~ehso~sini~kamotaye
Enfermedad que cura:	Protección de la gripe
Nombre de la planta:	vena~puri
Enfermedad que cura:	Dolor de músculos y calambres
Nombre de la planta:	nah~sa veri
Enfermedad que cura:	Dolor de oído
Nombre de la planta:	toagt
Enfermedad que cura:	Gripa
Nombre de la planta:	pehtasti dt dthca
Enfermedad que cura:	Tos ferina
Nombre de la planta:	dahsirogt
Enfermedad que cura:	Hongos
Nombre de la planta:	mino~a kttasa
Enfermedad que cura:	Leishmaniosis
Nombre de la planta:	ta buhtisa
Enfermedad que cura:	Calvicie
Nombre de la planta:	Yuyurida
Enfermedad que cura:	Ceguera
Nombre de la planta:	Diavé
Enfermedad que cura:	Mordedura de culebra

Nombre de la planta:	tarokt da
Enfermedad que cura:	Leishmaniosis
Nombre de la planta:	Kohtonimada
Enfermedad que cura:	Carranchil
Nombre de la planta:	~sea bara
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	ñah ~kagt
Enfermedad que cura:	Dolor del ojo
Nombre de la planta:	mango gt
Enfermedad que cura:	Inflamación de los pies
Nombre de la planta:	suruye koda
Enfermedad que cura:	Hernias
Nombre de la planta:	tsegt
Enfermedad que cura:	Pterigio
Nombre de la planta:	poemo paro gt
Enfermedad que cura:	Contra la picadura de mapana
Nombre de la planta:	diyoha ko
Enfermedad que cura:	Amibiasis
Nombre de la planta:	btro
Enfermedad que cura:	Juego de pescado
Nombre de la planta:	pira rucu~puri
Enfermedad que cura:	Conjuntivitis
Nombre de la planta:	~ttttro
Enfermedad que cura:	Prevención de enemistad
Nombre de la planta:	~semeno
Enfermedad que cura:	Complicaciones del parto
Nombre de la planta:	~bushiagt
Enfermedad que cura:	Brotes de carguero

Nombre de la planta:	mah~sa buhkuero
Enfermedad que cura:	Anti envidia
Nombre de la planta:	Ña
Enfermedad que cura:	Artritis
Nombre de la planta:	bara pio ta ye
Enfermedad que cura:	Contra el chundú
Nombre de la planta:	Sereko
Enfermedad que cura:	Hongos
Nombre de la planta:	~mahsa buhkuero
Enfermedad que cura:	Anti-envidia, contra
Nombre de la planta:	ke~noaye~puri
Enfermedad que cura:	Chucharo
Nombre de la planta:	~kamiko
Enfermedad que cura:	Heridas
Nombre de la planta:	~kenaori vtdta
Enfermedad que cura:	Manchas en la cara
Nombre de la planta:	vai yo
Enfermedad que cura:	Conjuntivitis

Tabla 3. Comunidad WINAMBÍ⁵

Se encuentra ubicada en la margen izquierda del Caño Macucú; tiene como vía de acceso una pista aérea de 600 mts, por vía fluvial la navegación se hace por el caño Macucú, y por vía terrestre conectando las comunidades de Piracuara y Teresita.	
Nombre de la planta:	Bararo
Enfermedad que cura:	Dolor de estómago / Diarrea
Nombre de la planta:	Diayoro
Enfermedad que cura:	Diarrea en los niños
Nombre de la planta:	Sóro
Enfermedad que cura:	Gripa
Nombre de la planta:	vahto pharo
Enfermedad que cura:	Evita rencores y problemas
Nombre de la planta:	mah~ka nu~hu
Enfermedad que cura:	La mala suerte
Nombre de la planta:	~aga ko
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	Yehsero
Enfermedad que cura:	Parto rápido
Nombre de la planta:	Ñahpino
Enfermedad que cura:	Lavado intestinal
Nombre de la planta:	~mahka no~honano
Enfermedad que cura:	Dolor de estómago, diarrea
Nombre de la planta:	~aga bthkt~puri
Enfermedad que cura:	Fracturas

5 Los nombres de las plantas y las enfermedades que curan son enunciadas y reconocidas por la comunidad indígena, se respeta su identificación y caracterización. Su característica curativa está basada en conocimiento ancestral y mitogónico que va en algunos casos acompañados de un rezo y una ceremonia de sanación.

Nombre de la planta:	bt~tro
Enfermedad que cura:	Dolor del corazón, fiebre
Nombre de la planta:	Sipiro
Enfermedad que cura:	Ahuyentar enemigo
Nombre de la planta:	Buruáko
Enfermedad que cura:	Hernias
Nombre de la planta:	wahkari ko
Enfermedad que cura:	Punzadas en la barriga o en cualquier parte del cuerpo
Nombre de la planta:	Yauko
Enfermedad que cura:	Tos ferina
Nombre de la planta:	parada ~sierida
Enfermedad que cura:	Tuberculosis, úlcera
Nombre de la planta:	~vahtino sa
Enfermedad que cura:	Evita odios y enemistades
Nombre de la planta:	yehse ~kamori
Enfermedad que cura:	Hepatitis
Nombre de la planta:	Bararo
Enfermedad que cura:	Dolores menstruales, cólicos
Nombre de la planta:	pharo ~puniñako
Enfermedad que cura:	Diarrea y dolor de estómago
Nombre de la planta:	phoari burua ko
Enfermedad que cura:	Caída de cabello
Nombre de la planta:	~aga ko da
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	bua ko
Enfermedad que cura:	Barros y espinillas

Nombre de la planta:	mih~sida Buako
Enfermedad que cura:	Barros y espinillas
Nombre de la planta:	dipitia mtna Ko
Enfermedad que cura:	Anemia
Nombre de la planta:	vtdta ñiaco
Enfermedad que cura:	Manchas
Nombre de la planta:	pamtnako
Enfermedad que cura:	Inflamación del estómago
Nombre de la planta:	phayunare kovadt
Enfermedad que cura:	Celos
Nombre de la planta:	kui bohboro ko
Enfermedad que cura:	Ceguera
Nombre de la planta:	diapu ñiriko da
Enfermedad que cura:	Manchas
Nombre de la planta:	~kamiko sari
Enfermedad que cura:	Heridas
Nombre de la planta:	~thta da
Enfermedad que cura:	Diarrea
Nombre de la planta:	pui ~karogt
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	~goamt ~mtriri da
Enfermedad que cura:	Artritis, dolor de cintura, hernias
Nombre de la planta:	piraruku ~puri
Enfermedad que cura:	Chucharo
Nombre de la planta:	viri ~moagt
Enfermedad que cura:	Paludismo
Nombre de la planta:	~kami btrtro kogt
Enfermedad que cura:	Leishmaniosis

Nombre de la planta:	~aña kogt
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	~tga ño
Enfermedad que cura:	Picadura de surucucú
Nombre de la planta:	~ntgt ma~haho
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	~kami btgtro kogt
Enfermedad que cura:	Leishmaniosis
Nombre de la planta:	~poramu sari
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	~vahti sihpiro gt
Enfermedad que cura:	Diarrea con sangre
Nombre de la planta:	Ihkiro
Enfermedad que cura:	Escasez de yuca
Nombre de la planta:	~oaro variko
Enfermedad que cura:	Mala suerte
Nombre de la planta:	~aña ko ta dthka
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	ñah ~piñe
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	perako da
Enfermedad que cura:	Picadura de yanave
Nombre de la planta:	~pira cero nima~gt
Enfermedad que cura:	Caries y parásitos intestinales

Tabla 4. Comunidad PIRACUARA⁶

Comunidad localizada sobre la margen izquierda del río Papurí, conformada por 350 indígenas aproximadamente, de las etnias Tucana y Desana. La vía de acceso principal es el río Papurí.	
Nombre de la planta:	~kara pahka gt
Enfermedad que cura:	Prevención de niños indeseados
Nombre de la planta:	mumi ~gt
Enfermedad que cura:	Úlcera gástrica
Nombre de la planta:	~ahpeko gt
Enfermedad que cura:	Caída del cabello
Nombre de la planta:	~ore kosti
Enfermedad que cura:	Orina incontrolada (bebés)
Nombre de la planta:	~simiogt
Enfermedad que cura:	Mal olor en las axilas
Nombre de la planta:	ñama ~vegt nth~kthkt
Enfermedad que cura:	Fiebre amarilla
Nombre de la planta:	pohta bthktgt
Enfermedad que cura:	Caries
Nombre de la planta:	mih~si ktda
Enfermedad que cura:	Contra bore venenoso
Nombre de la planta:	bote ~purigt
Enfermedad que cura:	Manchas negras en la cara
Nombre de la planta:	~veoro
Enfermedad que cura:	Incontinencia

6 Los nombres de las plantas y las enfermedades que curan son enunciadas y reconocidas por la comunidad indígena, se respeta su identificación y caracterización. Su característica curativa está basada en conocimiento ancestral y mitogónico que va en algunos casos acompañada de un rezo y una ceremonia de sanación.

Nombre de la planta:	suhpú ko
Enfermedad que cura:	Manchas en la piel
Nombre de la planta:	bthpt me~reo
Enfermedad que cura:	Picadura de araña
Nombre de la planta:	~sirope ~karegt
Enfermedad que cura:	Ceguera
Nombre de la planta:	~thta mih~si da
Enfermedad que cura:	Paludismo
Nombre de la planta:	~vrheri ~vahso
Enfermedad que cura:	Dolores insoportables de estómago, impedimento para respirar
Nombre de la planta:	tta ñimi~gt
Enfermedad que cura:	Hernias
Nombre de la planta:	vai ~mahsa ~phiri kogt
Enfermedad que cura:	Remos de los espíritus de los ríos
Nombre de la planta:	yoha ko da – (~sui da)
Enfermedad que cura:	Diarrea
Nombre de la planta:	~tmtaro pa'a koro
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	kui bohboro kogt
Enfermedad que cura:	Ceguera
Nombre de la planta:	dehko ~puri
Enfermedad que cura:	Inflamación por mordedura de serpiente
Nombre de la planta:	pi ~suigt
Enfermedad que cura:	Desmoronamiento de la piel
Nombre de la planta:	diayoa da
Enfermedad que cura:	Tener hijos seguidos

Nombre de la planta:	~moa borebu ~ttro
Enfermedad que cura:	Dificultad para caminar en los niños
Nombre de la planta:	oagt
Enfermedad que cura:	Gripa
Nombre de la planta:	kuiiri diari kogt
Enfermedad que cura:	Mirada china
Nombre de la planta:	diapu ñiriko
Enfermedad que cura:	Manchas negras en la cara
Nombre de la planta:	bar nima kogt
Enfermedad que cura:	Chundú maldadoso
Nombre de la planta:	~pihko kogt
Enfermedad que cura:	Caries dental
Nombre de la planta:	vthake ehthavekht
Enfermedad que cura:	Paludismo
Nombre de la planta:	dthpoa ni~ase kogt
Enfermedad que cura:	Dolor de Cabeza
Nombre de la planta:	sabó da
Enfermedad que cura:	Caspa
Nombre de la planta:	botea bara
Enfermedad que cura:	Amibiasis
Nombre de la planta:	~aña ko
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	~aña ~ntrtro
Enfermedad que cura:	Protector
Nombre de la planta:	~kami bthktro kogt
Enfermedad que cura:	Leishmaniosis
Nombre de la planta:	vahagt
Enfermedad que cura:	Herida

Nombre de la planta:	~pora ma~rise kogt
Enfermedad que cura:	Control del embarazo
Nombre de la planta:	~uku mtñase kogt
Enfermedad que cura:	Lentitud en el habla
Nombre de la planta:	mah~sa diaha~ra ahkoyekht
Enfermedad que cura:	Carranchil
Nombre de la planta:	ñah~ka~gt
Enfermedad que cura:	Ampollas en la boca
Nombre de la planta:	kahperi bthkta biase
Enfermedad que cura:	Pterigos
Nombre de la planta:	~vahti poari ko da
Enfermedad que cura:	Tuberculosis
Nombre de la planta:	~vimara ñemtñaro
Enfermedad que cura:	Complicación en el parto
Nombre de la planta:	pi~karogt ñikht
Enfermedad que cura:	Veneno Curare
Nombre de la planta:	vai ahpese koda
Enfermedad que cura:	Juego de pescado
Nombre de la planta:	~tmtagt
Enfermedad que cura:	Regulador de embarazos
Nombre de la planta:	kahsa gt
Enfermedad que cura:	Paludismo
Nombre de la planta:	bara pio takht
Enfermedad que cura:	Chundú
Nombre de la planta:	vtht katu
Enfermedad que cura:	Maldad a los hombres
Nombre de la planta:	~ne ni~ada
Enfermedad que cura:	Gonorrrea

Nombre de la planta:	poa buya gt
Enfermedad que cura:	Mal de chulo
Nombre de la planta:	mome ~gt
Enfermedad que cura:	Picadura de yanave
Nombre de la planta:	kahperi piose
Enfermedad que cura:	Chundú malicioso
Nombre de la planta:	~ore kogt
Enfermedad que cura:	Orina descontrolada
Nombre de la planta:	~ttttgt
Enfermedad que cura:	Celos
Nombre de la planta:	buhká moda
Enfermedad que cura:	Enfermedad de puño
Nombre de la planta:	mumi da
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	bia ~pora sihti kht
Enfermedad que cura:	Mal olor en las axilas
Nombre de la planta:	sipe phiro kogt
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	~aña ko da
Enfermedad que cura:	Accidente ofídico
Nombre de la planta:	Buako
Enfermedad que cura:	Barros y espinillas
Nombre de la planta:	vai ~moas tikht
Enfermedad que cura:	Monedas en la piel
Nombre de la planta:	ihki pe ne~piri viha tiri pe
Enfermedad que cura:	Maldad con Chundú
Nombre de la planta:	~pora vahsiarida
Enfermedad que cura:	Embarazo continuo

Nombre de la planta:	yairo bara
Enfermedad que cura:	Demora inicio de caminado en los niños
Nombre de la planta:	~kami kogn
Enfermedad que cura:	Heridas
Nombre de la planta:	vaí ahpesse koro
Enfermedad que cura:	Juego de pescado
Nombre de la planta:	~pora ti mtña se koro
Enfermedad que cura:	Complicaciones en el parto
Nombre de la planta:	~aña koro
Enfermedad que cura:	Picadura de culebra
Nombre de la planta:	pore ~puri
Enfermedad que cura:	Paludismo
Nombre de la planta:	vai ahpesse koro
Enfermedad que cura:	Juego de peces
Nombre de la planta:	ehtoa gt
Enfermedad que cura:	Quemaduras
Nombre de la planta:	btase koro
Enfermedad que cura:	Poliomielitis
Nombre de la planta:	poari koro
Enfermedad que cura:	Calvicie
Nombre de la planta:	Yohaco
Enfermedad que cura:	Diarrea
Nombre de la planta:	va'hagt
Enfermedad que cura:	Gripa
Nombre de la planta:	añuse o'ro
Enfermedad que cura:	Maldades
Nombre de la planta:	thsoro
Enfermedad que cura:	Gripa

Nombre de la planta:	me~heka ni~ka ~puri ti se koro
Enfermedad que cura:	Dolores menstruales
Nombre de la planta:	~pora ti mtña se koro
Enfermedad que cura:	Complicaciones en el parto
Nombre de la planta:	boe'se mah~sise se koro
Enfermedad que cura:	Falta de inteligencia
Nombre de la planta:	Kahpida
Enfermedad que cura:	Pereza
Nombre de la planta:	diyoha koro
Enfermedad que cura:	Diarrea con sangre
Nombre de la planta:	nima ehtoavero
Enfermedad que cura:	Veneno
Nombre de la planta:	~aña ~ntrtro
Enfermedad que cura:	Ahuyentar culebras

Este ejercicio preliminar permitió que los miembros de las comunidades indígenas observaran su propia práctica, la propia realidad de la sabiduría ancestral y la riqueza del recurso natural que alberga el conocimiento en plantas medicinales; gracias a que se extrapoló la práctica cotidiana y se ubicó en un contexto de preservación, desarrollo sostenible, conservación cultural, gobierno propio e, ineludiblemente, Buen Vivir. Asimismo, la multiplicidad de usos de una misma planta en diferentes comunidades generó la necesidad de propiciar un diálogo de saberes entre médicos tradicionales, sabedores, jóvenes y niños indígenas, y las instituciones educativas del departamento del Vaupés, sobre las diferentes plantas herbáceas, arbustos, palmas, hongos y sus diferentes usos curativos, para la construcción de un saber común sobre el uso medicinal del recurso florístico.

Sin embargo, la necesidad de fortalecer el proceso desde la investigación permitió articular el enfoque praxeológico con el proceso de identificación etnobotánica, generando una estructura metodológica que responde a un proceso de investigación-intervención que se

articula a los momentos (no lineales) que expone Juliaio (2011) desde el enfoque praxeológico. De esta manera, observar, concienciar, emancipar y validar son fases correspondientes al ver, juzgar, actuar y devolución creativa propuestas desde el enfoque praxeológico. Tales fases se enmarcan dentro de los ejes de trabajo propuesto por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) para ser desarrollados con comunidades indígenas (Territorialidad, Identidad y Cultura, Buen Vivir, Sistemas y prácticas productivas, autonomía y gobierno propio). Esta estrategia ha sido probada por los grupos de investigación ÁBA de la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio y Trabajo de Llano de UNIMINUTO, no solo en los procesos desarrollado en las comunidades indígenas del Vaupés, sino también en prácticas exitosas en la comunidad indígena Piapoco, en Puerto López, Meta; el pueblo Sicuani, en Puerto Gaitán, Meta, y en comunidades indígenas asentadas en la zona urbana y periurbana de Villavicencio.

A continuación, se presentan las correspondientes fases que ejemplarizan un proceso de investigación etnológica desde el enfoque praxeológico.

Fase del Observar - Identificación del problema

El departamento del Vaupés por encontrarse en uno de los ecosistemas más importantes del país y del mundo, fue declarado Reserva Forestal Nacional desde 1959 por la ley 2ª de 1959 (Santodomingo, 2008), con el propósito fundamental de la protección de su suelo, el agua y la vida silvestre, así como del desarrollo económico del país por los innumerables bienes y servicios que ofrece (Gobernación del Vaupés, 2012). Sin embargo, pese a lo exuberante de su vegetación y su biodiversidad, se trata de un ecosistema altamente frágil, que requiere de un manejo especial. Al no contar con una cultura en investigación e innovación propia, que permita el desarrollo desde sus propias realidades, en la actualidad los procesos de Ciencia, Tecnología e Innovación (C+T+I) desarrollados en el departamento, están siendo asumidos por instituciones del orden nacional e internacional.

En ese sentido, el departamento del Vaupés no cuenta con suficiente personal capacitado que lidere procesos C+T+I de carácter

endógeno, ni con ambientes adecuados para este propósito. Según el registro de Colciencias en 2015, los indicadores que miden las capacidades en ciencia y tecnología para el departamento del Vaupés, relacionados con grupos de investigación e investigadores activos, se encuentran en porcentajes mínimos según los registros de actividad del departamento en las plataformas de CvLAC, GrupLAC, InstituLAC, y DocLAC. Por su parte, los índices en producción bibliográfica de conocimiento científico generado en el Vaupés son escasos. En la base de datos Scielo, a 2015, se encontraron solo diecinueve artículos indexados, mientras que en Sciente Direct se reportan veinticinco documentos que mencionan al departamento del Vaupés en su contenido.

Dichas producciones académicas, en su mayoría, hacen parte de investigaciones desarrolladas por instituciones de educación superior o por institutos de investigaciones en el marco de procesos de formación posgradual, pero que corresponden a personal sin vínculos con el departamento.

Lo anterior es el resultado de la insuficiente inversión en procesos de capacitación en investigación e innovación del personal profesional que posee el departamento; de los escasos estímulos para la formación en metodologías de investigación y de la inexistencia de líneas de investigación e innovación endógena en el Vaupés, que permitan la elaboración y desarrollo de procesos de investigación e innovación y, obviamente, que contribuyan al conocimiento de los recursos naturales con que cuenta el departamento.

De esta manera, en la actualidad los recursos locales como opción de desarrollo sostenible para la región se desaprovechan, perdiendo oportunidades y/o recursos que generarían alternativas de productividad endógena. Igualmente, se presenta fuga de conocimiento ante las escasas oportunidades para la formación de jóvenes investigadores, lo que conlleva a la baja producción de conocimiento por parte de la población del departamento, una deficiente sistematización de los procesos de investigación y, sobre todo, a la descontextualización del conocimiento ancestral como riqueza cultural, a la repetición de diagnósticos y temáticas de investigación y, por tanto, a la ocurrencia de gastos innecesarios (Guantiva & Cruz, 2015).

La riqueza del Vaupés no se limita únicamente a sus recursos naturales y florísticos; el departamento alberga diferentes etnias, con sus saberes, lenguas y costumbres, un valor agregado que, como lo describe Maffi (2001), es el patrimonio biocultural; la relación recíproca entre pueblos y su medio ambiente que incluye conocimiento, innovaciones, prácticas y expresiones culturales. Gran parte de este patrimonio biocultural en el Vaupés está representado por el conocimiento y usos que las comunidades indígenas le dan a la diversidad biológica y cultural a través de la etnobotánica (Nates, 2006).

En consecuencia, la identificación de la situación problema lleva a reconocer una multiplicidad de factores de carácter social, político, cultural y económico que vulneran las prácticas ancestrales de los pueblos y comunidades indígenas en lo concerniente a su cosmovisión y su relación con la naturaleza. Al mismo tiempo, fue visible la ausencia de políticas públicas referentes a la territorialidad y la autonomía de los pueblos y comunidades indígenas y, en particular, a la conservación de las prácticas ancestrales –el patrimonio biocultural amenazado– de estas etnias en el departamento. Por tal razón, surge el proyecto de investigación, con el objetivo de contribuir a la valoración de los conocimientos ancestrales y a la preservación del patrimonio florístico de las comunidades indígenas del Vaupés, a través del apoyo en el uso y preservación del conocimiento sobre las plantas medicinales y alimenticias.

Fase de Concienciar - Marco teórico y metodología

Esta fase tiene como objetivo proponer y realizar un plan de acción para abordar el problema identificado en la fase anterior. Siguiendo los preceptos del enfoque praxeológico, esta construcción programática se realiza en el tiempo y el espacio de la práctica, es decir, el proceso de documentación sobre las comunidades indígenas, su caracterización y sus condiciones particulares, se iban realizando mientras los estudiantes construían su idea de investigación.

La gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas del proyecto de investigación, permitió construir un primer marco teórico que orientaría el proyecto en sus subsiguientes fases. El análisis

del Plan de Desarrollo Departamental del Vaupés, como primer paso, evidenció que a través de la interculturalidad, fundamentada en la medicina tradicional, se busca complementar de manera efectiva la medicina occidental, y viceversa, con el fin de potencializar los resultados en salud. Esto da muestras de una gran responsabilidad social, que define de manera clara y pertinente las estrategias y acciones que se plasmarán en los Planes de vida de las comunidades referentes al componente de salud. Para justificar este trabajo desde la medicina tradicional, se consideraron varios elementos que dieron norte al proyecto:

En primer lugar, la flora de Colombia es considerada como la segunda más diversa a nivel mundial (Romero, Cabrera & Ortiz, 2008). Esta riqueza de la flora colombiana se demuestra en que, de las doce familias más diversificadas del planeta, Colombia representa el 27% a nivel de género y el 12% a nivel específico (Rangel, 2005). Sin embargo, este patrimonio está en riesgo a causa de un tratamiento inadecuado, ligado a la falta de capacidad científica para comprender, utilizar, manejar y conservar la diversidad biológica regional (Chacón, Lagos-Witte, Mora & Moraes, 2011).

Asimismo, la Declaración de Belém – Brasil (1988) alude a este hecho: el drástico retroceso de los bosques tropicales, con la consabida desaparición de especies vegetales, probablemente muchas sin haber sido descritas aún; así como la destrucción de culturas de bajo desarrollo tecnológico. Además, la Declaración enfatiza en las estrechas relaciones que existen entre la diversidad biológica y la cultural. Por esta razón se plantea, como parte del apoyo al desarrollo de la región, la creación de proyectos de inventario y protección del manejo de recursos etnobotánicos, que cuenten con el reconocimiento de los especialistas indígenas, así como la puesta en marcha de mecanismos de compensación para los pueblos indígenas por el uso de sus conocimientos sobre los recursos naturales (Morales, Tardio, Aceituno, Molina & Pardo, 2011).

Así, para la preservación del patrimonio biocultural es prioritario, en el caso específico del recurso florístico, conocer bien la especie de planta y su biología, en otras palabras, determinar dónde vive, cómo se desarrolla, cuándo florece y fructifica. Al mismo

tiempo conocer sobre su uso alimentario, medicinal, tecnológico, agrosilvopastoril o simbólico; y de diferentes tipos en una misma planta. Resulta imprescindible, a su vez, saber cuándo es el momento apropiado de recolección, cómo se conserva y cómo se prepara. En el caso de las plantas medicinales es necesario saber acerca de la enfermedad, el diagnóstico, remedio curativo que se debe aplicar, dosificación y frecuencia de aplicación o toma. Igualmente, son importantes los conocimientos específicos en el empleo de los productos vegetales para usos tecnológicos, y es allí donde la etnobotánica juega un papel preponderante (Morales et al., 2011).

Por otro lado, es relevante señalar por qué la etnobotánica se considera como referente para el trabajo investigativo. La etnobotánica es una ciencia interdisciplinaria que fue postulada originalmente por el botánico estadounidense Richard Evans Schultes en 1941, quien la definió como una ciencia intermedia entre la botánica y la antropología que, con el auxilio de otras disciplinas como la geografía, la química, la farmacología y la agricultura, estudia las relaciones entre el ser humano y su ambiente vegetal y, en un sentido más restringido, el uso de las plantas cultivadas y silvestres entre los pueblos aborígenes (Yepes, 2004; Lagos-Witte, Sanabria, Chacón & García, 2011).

De esta manera, los ejes principales o componentes del estudio de la etnobotánica son las plantas como recursos naturales, el ser social conocedor y transformador del medio y la apropiación del recurso mediante las actividades productivas (Sanabria, 1998). Según Caballero (2002), es posible reconocer tres dominios básicos del quehacer etnobotánico actual: a) la percepción cultural y la clasificación de las plantas, b) los aspectos biológicos y culturales de la utilización de plantas y, c) las bases culturales y las consecuencias biológicas del manejo de los recursos naturales por los seres humanos a lo largo del tiempo.

Así mismo, según Martínez (1998), aun cuando las investigaciones etnobotánicas y de botánica económica se han incrementado en las últimas décadas en América Latina, la formación de profesionales locales en esta área ha sido poca y las investigaciones han sido realizadas por extranjeros o con poca participación de las comunidades

indígenas o comunidades locales, que han sido tomadas simplemente como informantes (Lagos-Witte et al., 2011). En concordancia, recientes investigaciones hacen énfasis en las interrelaciones de las prácticas culturales para contribuir al manejo sostenible de los recursos en los territorios étnicos, así como para lograr un diálogo entre el conocimiento empírico local y el conocimiento científico occidental (Lagos-Witte et al., 2011). En ese sentido, varios investigadores coinciden en afirmar que actualmente se requiere de una etnobotánica más analítica, cuantitativa, interdisciplinaria y multi-institucional, mucho más enfocada en cuestiones de conservación, desarrollo sostenible, reafirmación cultural y derechos de propiedad intelectual de los pueblos indígenas y locales.

En el ámbito educacional, se hace necesario re-circular el conocimiento de la vida cotidiana rural y cultural identificando sus formas de transferencia y apropiación, mediante los procesos de producción del conocimiento y desarrollo vegetal. En los países latinoamericanos, la etnobotánica se ha constituido como una interdisciplina, que pone énfasis en los contextos culturales de las plantas mediante la aproximación teórica a las formas de conocimiento, uso y manejo de las plantas y las propuestas metodológicas de investigación. Estudios de caso y experiencias, tanto locales como regionales, han contribuido a la reflexión sobre la necesidad de construir un contenido temático educativo común para la enseñanza de la etnobotánica en regiones americanas con gran diversidad ecológica, florística y étnica (GELA, 2002; Lagos-Witte et al., 2002; Sanabria, 2002).

De este modo, reconocer la biodiversidad vegetal da una idea de la riqueza florística que se puede encontrar en un determinado territorio (Morales et al., 2011); además, reconocer la relación ecosistema-cultura, también llamada diversidad biocultural o biodiversidad cultural (Maffi, 2001), amplía el conocimiento sobre el hombre como un elemento más del ecosistema, al estudiar los paisajes y sistemas tradicionales de manejo de este, los conocimientos y prácticas sobre plantas, animales y suelos, los procesos de selección de plantas y los cultivares o variedades de cultivo (Morales et al., 2011). Lo anterior contribuye a la comprensión y búsqueda de soluciones de la problemática ambiental que actualmente viven las regiones.

En consecuencia, se reunieron las iniciativas de investigación etnológica preliminares desarrolladas en ejercicios de formación con estudiantes universitarios de comunidades indígenas, que incluyeron un inventario de las principales plantas medicinales de uso tradicional en comunidades indígenas, realizado a través de la recopilación y reseña de saberes de los abuelos y sabedores indígenas.

Este ejercicio preliminar se logró a través de talleres de participación comunitaria en los cuales se recopilaron y reseñaron los conocimientos ancestrales de los abuelos y sabedores sobre las principales plantas y su uso curativo en las comunidades. La información recopilada produjo, como se reseñó en la fase de observación, una publicación endógena; pero también generó múltiples interrogantes sobre el abordaje de conceptos relacionados con etnobotánica, flora, patrimonio, conocimiento ancestral, curación y sanación, entre otros. Al revisar los datos emitidos por los abuelos y sabedores, los estudiantes y profesores investigadores identificaron múltiples variables que se derivan de un proyecto etnobotánico; ya no solo apunta a la identificación y clasificación de plantas, sino a su componente mágico y mitogónico enraizado en la cosmovisión de los pueblos ancestrales.

De esta forma se dedujo que el propósito de un proyecto etnobotánico es el conocimiento sobre plantas medicinales, que en una comunidad indígena conforma un corpus cultural de inminente tradición oral. Por tal razón, la recopilación e investigación de este cuerpo de conocimiento debe propender por obtener una herramienta de tipo didáctico de aplicación inmediata en procesos de etnoeducación.

Como se ha señalado, el uso tradicional y ancestral del recurso florístico en una comunidad indígena conforma un ecosistema cultural completamente unido a una realidad natural y un contexto social coyuntural; por ende, se orientaron acciones de indagación investigativa a través del trabajo de un semillero de investigación conformado, en su mayoría, por estudiantes indígenas universitarios, con el fin de analizar con ellos las problemáticas de sus comunidades, el concepto y manejo de los recursos florísticos, los saberes ancestrales que unen las plantas con el individuo y ver cómo estas variables aportan en la conformación de una investigación de tipo etnológico (Guantiva & Cruz, 2015).

Así, entre los años 2011 y 2012 se desarrolló un proyecto de investigación-acción que pretendió describir las plantas medicinales de mayor uso en las comunidades indígenas del Vaupés, por medio de la formación de estudiantes en procesos de investigación que favorecieron el diálogo de saberes y el reconocimiento de los recursos culturales y naturales de la región, a través de la recopilación de saberes y conocimientos ancestrales en las comunidades indígenas del departamento. El proyecto se realizó con la participación activa de once escuelas del Vaupés quienes, por medio de instrumentos de participación comunitaria, se acercaron a los sabedores de la región para recolectar la información necesaria.

Estos talleres de participación comunitaria, realizados por estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales bajo la dirección de la Asociación de Capitanes Indígenas del Vaupés, permitieron recopilar y reseñar la sabiduría de los abuelos y sabedores sobre las principales plantas y su uso curativo en las comunidades del departamento del Vaupés. Con la información compilada se generó un catálogo y un documental diseñados para niños, niñas y jóvenes de las once escuelas educativas de las comunidades indígenas participantes.

El proyecto, con el apoyo del Ministerio de Cultura de Colombia, presentó como producto final una cartilla que orienta la identificación etnobotánica de las plantas y, a diferencia del primer ejercicio realizado con las comunidades indígenas de la zona del Paupurí (Vaupés), este contó con una descripción etnobotánica de doce plantas de mayor uso en las comunidades indígenas.

Este ejercicio investigativo de recopilación de memoria, entendida como el compendio de saberes, prácticas y costumbres que posee una comunidad a nivel genético y cultural que les permite adaptarse al contexto, así como entender y transformar la realidad, permitió identificar problemáticas coyunturales que fueron abordadas en la fase del actuar, según el enfoque praxeológico (Juliao, 2011). Además, permitieron iniciar una metodología específica para el trabajo etnobotánico desde y para las mismas comunidades indígenas. El proyecto reveló la necesidad de fortalecer la cadena ancestral de transmisión de saberes dentro de cada comunidad indígena, y entre comunidades,

para evitar que esta cadena se rompa en los eslabones más débiles (específicamente en la población adolescente y joven), dado que en el intercambio permanente e invasivo con culturas exógenas pierden el arraigo cultural y obvian la memoria ancestral de sus culturas. Ahora bien, no se trata de enajenar las comunidades, abstraerlas de una realidad y no permitirles un intercambio, sino al contrario, fortalecerlas y permitir que las comunidades indígenas puedan generar un diálogo de pares con cualquier otra intromisión o transferencia cultural exógena (Guantiva & Cruz, 2015).

De esta forma, el proyecto entendió la necesidad de estudiar otros usos tradicionales que, aparentemente, estaban lejos de un estudio etnobotánico, pero que se convirtieron en esenciales para la comprensión y dinámica de las prácticas culturales respecto al manejo y apropiación del recurso florístico por parte de las comunidades indígenas. Así, temas como la alimentación, la artesanía, los textiles, la medicina, la higiene, las fuentes de energía, los medios de transporte, la caza y pesca, la jardinería, la lírica, la tradición oral, la lengua, la mitología y la mitogonía, se convirtieron en objeto de estudio conceptual y análisis interpretativo como conocimiento popular desde un punto de vista científico.

Estas implicaciones metodológicas serían abordadas por el proyecto a través del componente de emancipación, referenciado en el enfoque praxeológico (Juliao, 2011) como el actuar, y evidenciado dentro de la investigación como una serie de proyectos de investigación como opción de grado por parte de estudiantes indígenas universitarios.

Ilustración 2. Guía para entrevistas semiestructurada para el registro de información etnobotánica.

1.	Nombre del entrevistado
2.	Lugar de nacimiento
3.	Edad
4.	Etnia
5.	Ocupación
6.	Posición social dentro de la comunidad
7.	Tiempo de permanencia en la zona de muestreo
8.	Historia de vida
9.	Historia de vida durante su permanencia en la zona de muestreo
10.	Conocimiento sobre el uso de plantas Repetir para cada planta
10.1	Nombre de la planta
10.2	Nombre indígena
10.3	Significado del nombre indígena
10.4	¿Cómo reconoce la planta? Enotaxonomía
10.5	¿Existen plantas parecidas?
10.6	¿Cómo las distingue?
10.7	Tipo de uso
10.8	Órgano de la planta que se usa
10.9	Forma de preparación Tipos de mediciones de cantidades
10.10	Dosis y forma de uso
10.11	Rituales asociados al uso
10.12	Importancia del uso de la planta Nivel social
10.13	Frecuencia de uso
10.14	Tipos de personas que la usan

10.15	¿Cómo obtiene la planta? Compra o colecta
10.16	¿Qué tan fácil es de conseguir?
10.17	Sitios de compra o colecta de la planta
10.18	Épocas de compra o colecta
10.19	¿Quiénes colectan la planta?
10.20	¿Cómo se colecta la planta? Condiciones especiales
10.21	¿De quién aprendió el uso de la planta? Pídale que relate la historia
10.22	¿La información del uso es restringido? ¿Quiénes conocen su uso es restringido? ¿Por qué todos?

Fuente: UNIMINUTO, 2014

Fase de Emancipación - Intervención etnocultural

En esta fase del proyecto, el análisis e interpretación de los hallazgos de las primeras dos fases permitió la comparación y retroalimentación de la práctica realizada con teorías, modelos, y autores, con el fin de comprender la misma práctica (Pineda & Velásquez, 2015) en comunidades indígenas y conformar, de este modo, un punto de vista propio, así como desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con la nueva práctica.

Esta reconfiguración de la práctica parte de una co-construcción entre los estudiantes indígenas miembros del semillero, los docentes líderes de la investigación y las comunidades indígenas, quienes conciertan una investigación etnobotánica que propende por el rescate y conservación de la memoria ancestral de las comunidades indígenas participantes en el uso de plantas medicinales. El fin último fue construir un diálogo intercultural que se encamine al rescate de tradiciones, a la generación de una cultura ambiental de protección y auto sostenimiento, y a un proceso etnoeducativo que fortalezca el saber en memoria ancestral en niños, niñas y jóvenes de las comunidades indígenas del Vaupés.

Tabla 5. FORMATO DE COLECTA DE MATERIAL VEGETAL

Fecha:
Entrevistado:
Colector:
Ubicación geográfica:
País: _____ Departamento: _____
Municipio: _____ Vereda: _____
Finca o Resguardo: _____
Coordenadas: _____ Altura (m.s.n.m.): _____
Información Botánica:
N° Serie de colecta: _____ Estado fenológico: Fértil: _____ Infértil: _____
Hábito: _____ Altura: _____ Diámetro: _____
Hábitat: _____ Exudado: Si: _____ No: _____
(Describa): _____
Abundancia: _____ Época de floración: _____
Información adicional:

Formato de colecta de material vegetal. Fuente: Elaboración propia.

El diálogo intercultural que promueve el proyecto tiene como cimiento la educación, en el caso particular de los pueblos y comunidades indígenas se hace referencia a la etnoeducación. La interculturalidad se basa en el conocimiento de los elementos básicos de las poblaciones

que permiten entrar en coherencia con otros sistemas culturales y/o poblacionales; para tal fin, es necesaria la formación, cualificación y conocimiento en técnicas y estrategias de innovación, investigación y productividad, con el objetivo de generar vocaciones en ciencia, tecnología e innovación para el fortalecimiento de saberes ancestrales y culturales de los pueblos y comunidades indígenas.

En este sentido, la etnoeducación hace parte del eje de desarrollo indígena del Buen Vivir⁷ y es la columna vertebral de los ejes de identidad y cultura, territorialidad, proyectos productivos y gobierno propio. Es decir, es el vehículo por el cual se logra el desarrollo de conocimientos y aprendizajes para abordar los sistemas que garantizan la igualdad de derechos en una sociedad. La etnoeducación no solamente hace referencia a procesos de educación formal, también es parte esencial en la cosmogonía de los pueblos y comunidades indígenas, puesto que logran cohesionar y consolidar un Plan de Vida, un Proyecto Educativo Comunitario, un Plan Operativo Ambiental y un Plan de Desarrollo Cultural como fundamento esencial de la salvaguarda de las tradiciones, cultura y territorio de los pueblos y comunidades indígenas del Vaupés.

Hay que reconocer que la ausencia de un sistema propio de etnoeducación coherente y ampliado en las comunidades indígenas del Vaupés, impide establecer un plan de vida acorde a la cosmogonía de las comunidades que oriente el proceso de construcción social y que, a su vez, responda a las necesidades particulares en cuanto a territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres, para la formación y materialización del pensamiento y los saberes ancestrales.

Un sistema etnoeducativo logra la inclusión del universo mitológico de los pueblos y comunidades indígenas, pues al ser las tradiciones las que definen las coordenadas sociales y culturales de la comunidad, resulta consecuente que desde allí se determine el lugar de la educación propia, sus saberes y formas de vida respecto al concepto de Buen vivir de la comunidad y, en particular, al uso y aprovechamiento del recurso florístico.

7 Concepto indígena que denota vida plena, es una visión holística de la relación del ser humano con su entorno natural y social.

En consecuencia, la construcción del sistema etnoeducativo a través del rescate de la tradición oral y de las costumbres ancestrales en el uso de plantas medicinales, permitirá estructurar planes de vida con metas y objetivos de desarrollo de la comunidad a través del proyecto operativo ambiental, el proyecto etnoeducativo comunitario y el sistema de salud propia y medicina tradicional, con el fin de consolidar la vida en paz y en armonía con la naturaleza como referentes del ideal de Buen Vivir. La construcción de un sistema etnoeducativo propio se concentrará en la cosmogonía, cultura, saberes y tradiciones de los pueblos y comunidades, y en los principios indígenas de unidad, territorio, cultura y autonomía.

Los estudiantes indígenas miembros de la investigación constataron que sus propias comunidades indígenas, el saber y memoria colectivos que poseen, se constituyen en un referente en el uso y aprovechamiento de los recursos florísticos y vegetales de plantas medicinales con funcionalidades y usos terapéuticos. Las poblaciones indígenas, y en especial los médicos tradicionales como lo afirma Osuna (2005), representan tal vez la única alternativa médica para los pueblos y comunidades indígenas que no tienen acceso a los diferentes centros de salud. Estos médicos tradicionales son depositarios de conocimiento ancestral y cuentan con la absoluta confianza de la población; existe una íntima relación con sus pacientes en tanto, además de proveer los medicamentos herbolarios, ofrecen a sus pacientes diferentes terapias físicas, psicológicas y de apoyo emocional y espiritual que concluyen con el alivio completo de sus dolencias.

El proceso de indagación y recolección de información (oral), hecha por los estudiantes indígenas miembros de la investigación, se realizó a través de estrategias de investigación narrativa; desde la teoría lingüística/literaria, la historia (historia oral e historia de vida), la antropología (narrativa), la psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa) y la filosofía hermenéutica.

La recopilación de tradición oral permitió identificar que el uso de plantas medicinales y comestibles por parte de las comunidades indígenas no solo es de carácter terapéutico y alimentario, sino que se enmarca en el contexto cultural ancestral, siendo parte relevante del patrimonio tradicional de los pueblos y comunidades indígenas: Por

tal razón, las prácticas en el uso florístico y herbolario se analizaron y organizaron desde la antropología, la etnoeducación, la practica social y la botánica.

En este camino, se puede afirmar que los criterios que los pueblos indígenas utilizan para la elección y selección de una determinada planta medicinal difieren en gran medida de los parámetros usados por la ciencia moderna respecto a la selección de medicamentos. En las comunidades y pueblos indígenas la selección tiene una fuerte base empírica significativa para la comunidad; es decir, la planta y sus características medicinales, terapéuticas y/o nutritivas depende de una tradición de uso y de significado cosmogónico.

Los estudiantes constataron y compararon las teorías de la ciencia occidental con la recopilación narrativa efectuada con los sabedores de las comunidades indígenas, a través de lo cual demostraron que ciertas especies de plantas medicinales son utilizadas esencialmente a partir de sus connotaciones simbólicas, a menudo manifiestas a través de sus características organolépticas: la apariencia, el olor o la textura que, en determinada especie, condiciona sus atributos medicinales, íntimamente ligados a un universo de significados que trascienden al mero uso sintomático de una hierba frente a determinado síntoma o signo aislado.

Asimismo, con la recopilación oral de memoria, los estudiantes hallaron que la salud, la enfermedad y la curación en los pueblos indígenas se convierten en un proceso relacional que genera vínculos entre las personas, las comunidades, los seres humanos con la naturaleza y el cosmos; es decir, estos procesos salud, enfermedad y curación no están supeditados a un proceso de curación física, sino de restauración con el equilibrio natural. Es ahí donde la flora medicinal cobra un papel preponderante al devolver el equilibrio del ser humano con el cosmos.

Después de estos análisis previos, basados en técnicas y estrategias de la investigación narrativa referidas a historias de vida, narrativas descriptivas e historia oral, se aplicó a los sabedores⁸ de

8 Miembros de la comunidad indígena que poseen conocimiento y memoria ancestral sobre su cosmogonía y prácticas culturales, normalmente son ancianos y su conocimiento es heredado por descendencia familiar con eminente carácter oral y práctico.

cada comunidad un instrumento de entrevista. Para tal fin, se empleó la metodología propuesta por Scarpa (2009), que consistió en realizar una reunión en cada comunidad y consultar sobre quiénes son las personas que tienen mayor conocimiento sobre el uso y propiedades de las plantas medicinales y alimenticias dentro de la comunidad.

De este modo, las personas que fueron señaladas como los mayores conocedores se eligieron como facilitadores. En la totalidad de casos el sabedor fue elegido por la comunidad, al ser una figura reconocida dado su conocimiento en plantas medicinales. Igualmente, por parte de las comunidades y sabedores surgió la necesidad de tener como consultores a los médicos tradicionales (Chaman, Payé. Kummus) quienes, además del conocimiento en plantas, manejan el saber en cuanto rezos y procesos de sanación.

Así, el registro de la información etnobotánica se realizó empleando la metodología modificada de Hernández y Sanabria (2002) y Rodríguez (2010), a través de la cual se consultó a los sabedores usando un formato de entrevistas semi-estructurada, se realizaron anotaciones empleando el método de observación y se registraron actividades o quehaceres relacionados con el uso de plantas por parte de la persona entrevistada. Adicionalmente, los estudiantes del semillero realizaron una encuesta semi-estructurada a jóvenes de las comunidades indígenas participantes, con el fin de identificar las causas e incidencias de la apatía y/o desconocimiento sobre el uso medicinal y mágico del recurso florístico en la comunidad.

Para la identificación de las plantas, durante las entrevistas a los sabedores de las comunidades se les pidió que puntualizaran en las plantas de mayor uso para su comunidad, lo que acompañó con un recorrido guiado por cada una de las plantas, documentación fotográfica y el registro de los respectivos datos: nombre en lengua indígena, enfermedad que cura, hábitat, características y demás observaciones pertinentes. Con el fin de cuantificar la importancia de uso, el valor de cada recurso para las comunidades y las relaciones entre recursos empleados por las diferentes comunidades, se analizó la información etnobotánica empleando índices y ecuaciones de la etnobotánica cuantitativa y cualitativa.

Importancia relativa de especies medicinales

(Lewis & Elvin-Lewis, 1994).

$$IRE = (nc/N) \times 100$$

IRE = Importancia relativa de la especie

nc = Número de sabedores que citan el uso

N = Número total de entrevistados

Conocimientos relativos de la especie por varios sabedores

$$CRE = \sum (UVis/UVs) / nis$$

nis = Número de especies

UVis = Valor de uso de cada especie por cada informante

UVs = Valor promedio de uso de la especie

Índice de intensidad de manejo (González & Caballero, 2007).

$$IM = \sum TM (ni/N)$$

IM = Intensidad de manejo

TM = Tipo de prácticas con base en la complejidad

ni = Número de personas que manejan un recurso

N = Número total de entrevistados

Índice de significado cultural

(Turner, 1988; Hoffman & Gallaher, 2007)

$$ISC = \sum_{i=1}^n (q * i * e)$$

q = calidad de uso (uso critico (5) a la menor importancia (0))

i = intensidad de uso (alto (5) a bajo (0))

e = exclusividad de uso (si es disponible la sustitución, (2), (1) y (0,5))

Valor de uso reportado (Gomez-Beloz, 2002)

$$UR = \sum_{i=1}^n especie(i)$$

UR= uso reportado

Valor por parte de la planta (Gomez-Beloz, 2002)

Relación de las partes usadas de cada planta y el total de número de usos reportados para las plantas.

$$VPP = \sum (UR_{\text{partes de la planta usadas}}) / \sum (UR)$$

UR = uso reportado por parte de la planta (fruto, hoja, flor, raíz, corteza, etc.)

UR = uso reportado de todas las plantas estudiadas

Simultaneo al proceso de identificación, los estudiantes indígenas del semillero en compañía de sus maestros – tutores fueron reconstruyendo la memoria ancestral y colectiva de sus comunidades, confrontándola con el contexto de la cultura occidental y diviso así las premuras y dificultades que enfrentan los jóvenes de comunidades indígenas encuestados.

El desarrollo de estas actividades permitió reconocer los diferentes mundos presentes, el mundo indígena desde la perspectiva endógena, el mundo indígena desde la perspectiva exógena y el mundo indígena desde una perspectiva integradora y praxeológica, evidenciados en los trabajos de investigación narrativa. Este diálogo de saberes, experiencia investigativa y reflexión praxeológica favoreció una apropiación afectiva y emocional del proyecto, que permitió considerarlo como un intercambio cultural de conocimientos ancestrales (Guantiva & Cruz, 2015).

Tabla 6. Información Etnobotánica

Nombre común o indígena: _____
Significado del nombre o traducción: _____ _____
Tipo de uso: _____ Órgano usado: _____
Forma de colecta: _____
Rituales asociados a la colecta: _____ _____
Dosis y forma de uso: _____ _____ _____ _____
Cómo la reconoce: _____ _____

Formato información etnobotánica. Fuente: Elaboración propia.

En la fase de la emancipación el protagonismo investigativo recayó en los estudiantes indígenas miembros del semillero, quienes con su participación en el estudio etnobotánico y con sus proyectos de opción de grado centrados en la caracterización de variables etnológicas que aportan significado a un proceso etnobotánico (mitos, leyendas, co-relatos, narrativas, artesanías, alimentación, etc.), comprendieron que el proceso de identificación etnobotánico es un ejercicio principalmente oral, en el cual el lenguaje es el eje predominante en tanto operación simbólica.

Más allá de las plantas medicinales reconocidas y/o de uso tradicional y curativo, lo verdaderamente importante es el rescate e identificación simbólica de su lengua indígena como caracterizadora del ser indígena: las palabras no solo definen la planta, sino que los define a ellos como cultura. Al comprender que la lengua propia

(en el caso de las plantas medicinales), es herramienta para conocer, juzgar y crear, el proyecto cambió de rumbo: en un análisis reflexivo de la práctica (praxeología) se enfocó en la capacidad de comunicar cultura, memoria y patrimonio (plantas medicinales), en primera instancia, a sus generaciones más jóvenes y, en segunda instancia, a comunidades exógenas de ella misma (encuentros de intercambio cultural).

Por tal razón, con la asesoría de los profesores - tutores se organizaron encuentros de diálogos ancestrales en donde, a través de las palabras del *otro*, se buscaba construir un camino mutuo: dialogar es trasegar por lo esencial del interlocutor (*otro*). Los encuentros de intercambio de conocimientos ancestrales entre comunidades indígenas del Vaupés (primer encuentro) y entre comunidad nacional e internacional en el campo de la etnobotánica (segundo encuentro), se consolidaron como un diálogo de saberes, esto es, como la escucha activa de *ser* y *razón* manifestada en las palabras del *otro*, que a su vez expresan pensamientos, sueños y memoria.

El proyecto etnobotánico fue significativo no solo por la identificación y clasificación de plantas medicinales, sino también por el conocimiento, reconocimiento y comunicación de historias de vida y de historias de comunidad. A su vez, el hecho de que los sabedores indígenas fueran asesores técnicos y metodológicos de los estudiantes investigadores logró, en muchos casos, transposición pedagógica y didáctica de saberes entre médicos ancestrales, sabedores y jóvenes investigadores, en un proceso comunicativo y dialéctico en su propia lengua.

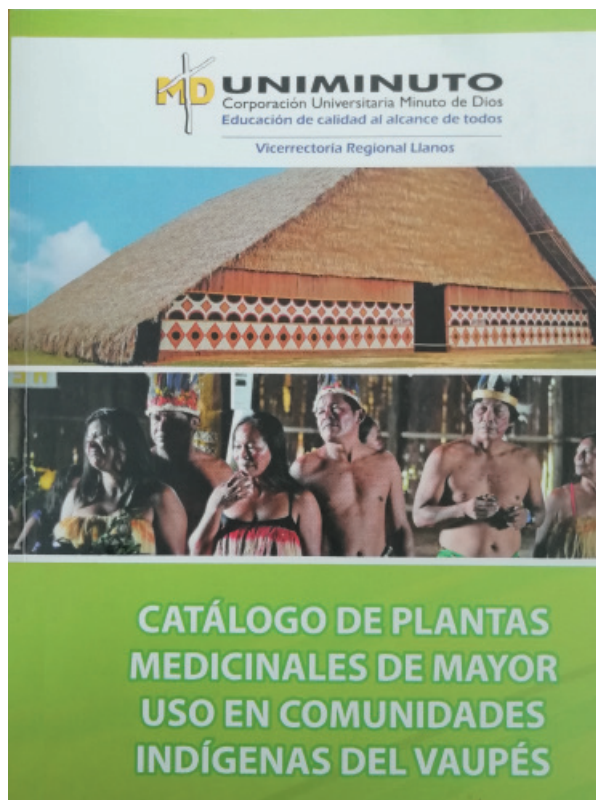
El resultado del proceso fue la identificación de treinta y ocho (38) plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés, junto con los usos tradicionales, la identificación lingüística y el saber cosmogónico y mítico de cada planta, que fueron consignados en un catálogo de plantas medicinales (Guantiva & Cruz, 2015). Además, se fundamentaron y organizaron proyectos de opción de grado con estudiantes indígenas del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, que respondieron a tipologías de gobernanza indígena en cuanto sus saberes ancestrales.

Tabla 7. Tipología de proyectos de investigación como opción de grado en estudiantes indígenas participantes del proyecto

Temáticas de Proyectos	Características
Recurso florístico – sistemas y prácticas productivas	Potencialidades del recurso florístico en los sistemas de salud primarios
	Producción y sistematización de medicamentos tradicionales
	El recurso florístico como insumo en la industria del maquillaje
Recurso florístico – territorialidad	Nutrición y salud desde prácticas alimentarias tradicionales
	Mapeo y geolocalización de plantas medicinales
Recurso florístico – identidad y cultura	Gobernanza cultural según el recurso florístico
	Prácticas de crianza que involucran el recurso florístico
	Saberes ancestrales en plantas medicinales como patrimonio cultural
Recurso florístico – Buen Vivir	Planes de vida con eje en el recurso florístico
	Prácticas en medicina tradicional
Recurso florístico – gobernanza, gobierno y autonomía propia	Gobernabilidad y autonomía como desarrollo sostenible

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 3. Catálogo de plantas de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés



Fuente: UNIMINUTO, 2015

Fase de validación - Apropiación y transferencia de conocimiento

La fase de validación se caracteriza por la conclusión de lo aprendido en todo el proceso, a partir de la cual se desarrolla una prospectiva que orienta el proyecto y la práctica, es decir, es una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación (Pineda & Velásquez, 2015). Comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro posible. Lo prospectivo pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo. La praxeología surge

de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla (Juliao, 2011). Por ende, la praxeología está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: lo histórico define su marco de referencia que no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por las personas, en su calidad de sujetos cognoscentes capaces de transformar su propia realidad.

Durante esta fase, se han podido identificar diferentes acciones de transformación de realidad en torno al proyecto etnobotánico. Uno de las más destacadas es el estudio de la medicina tradicional desde la autoprotección, que hace referencia a la medicina tradicional para la protección de la comunidad sin tener en cuenta la medicina occidental. Así, desde la caracterización de uso y prácticas ancestrales de treinta y ocho plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés, se logró la creación de un proyecto de transformación sintética de dichas plantas en medicamentos y compuestos naturales.

Se ha efectuado un estudio para la perpetuación del conocimiento sobre las plantas medicinales, con el objetivo de que se conserven y transmitan a las nuevas generaciones. En ese sentido, se desarrollaron proyectos como opción de grado de estudiantes de Licenciatura en Ciencias Naturales que construyeron etno-narrativas sobre las tradiciones, mitogonías y cosmogonías en el uso de plantas medicinales.

El estudio evidenció, asimismo, la posible articulación, potencialidad y complementariedad de las dos medicinas, especialmente con el sector salud, es decir, todo el componente de la medicina occidental referido a la prestación de los servicios de salud con atención primaria. En ese marco, se realizaron dos encuentros internacionales e interinstitucionales con comunidades indígenas, Secretaria de Salud Departamental del Vaupés, Secretaria de Salud de Mitú, Ministerio de Salud Pública de Cuba, Ministerio de Cultura, Agencia Presidencial de Cooperación Internacional, Instituto Amazónico de Investigación Científica (SINCHI) y Corporación para el Desarrollo Sostenible del Norte y Oriente Amazónico (CDA), con el fin de generar espacios y alternativas de cooperación.

En la última fase, la de prospección, se plantea la continuación del proyecto a través de nuevos convenios de asociación y participación investigativa, por medio de los cuales se desarrollarán estudios exploratorios para la generación de proyectos productivos que logren aprovechar el recurso florístico y el saber ancestral de las comunidades indígenas en pro de su salvaguarda, así como en la preservación del patrimonio inmaterial contenido en saberes, narrativas, experiencias e historias de vida en torno al recurso florístico de las comunidades indígenas del departamento del Vaupés, Colombia.

Referencias

- Barbosa Chacón, J., Barbosa Herrera, J. C. & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es
- Caballero, J. (2002). *La enseñanza de métodos cuantitativos en etnobotánica*. Taller Latinoamericano Desarrollo Curricular de Etnobotánica Aplicada. Grupo Etnobotánico Latinoamericano (GELA), Jardín Botánico Nacional Rafael María Moscoso, WWF/UK-Iniciativa Pueblos y Plantas, Programa Regional TRAMIL-Centroamérica/Enda-Caribe, Santo Domingo, Asociación Latinoamericana de Botánica (ALB).
- Chacón, P., Lagos-Witte, S., Mora, A. & Moraes, M.R. (2011). *Estrategia Global para la Conservación de las Especies Vegetales (EGCEV) en América Latina: El aporte de la Red Latinoamericana de Botánica al objetivo 1, meta 2*. Ed. Latinoamericana de Botánica (RLB). Santiago de Chile: OEA.
- Comisaria del Vaupés (1974). *Breve historia del Vaupés*. Mitú, Colombia: Gobernación del Vaupés.
- GELA (2002). *Contribuciones inéditas al Taller Latinoamericano Desarrollo Curricular de Etnobotánica Aplicada, 21-23 Feb. 2002* República Dominicana: Jardín Botánico Nacional Dr. Rafael Ma. Moscoso.

- Gobernación del Vaupés (2012). *Plan de desarrollo departamento del Vaupés 2012-2016*. Mitú, Colombia: Gobernación del Vaupés.
- Gomez-Beloz, A. (2002). Plant use knowledge of the Winikina Warao: The case for questionnaires in ethnobotany. *Economic Botany* 56(3), 231-242.
- González-Insuasti, M. S. & Caballero, J. (2007). Managing plant resources: how intensive can it be? *Human Ecology* 35, 303-314.
- Guantiva, E. & Cruz, N. (2015). *Catálogo de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Hoffman, B. & Gallaher, T. (2007). Importance Indices in Ethnobotany. *Ethnobotany Research & Applications*, 5, 201-218.
- Isaza, J.L. (2012). *Introduciendo a los jóvenes en la protección del patrimonio cultural y los centros históricos. Una guía didáctica para maestros en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2015). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Lagos-Witte, S., Sanabria, O.L., Chacón, P. & García, R. (2011). *Manual de herramientas etnobotánicas relativas a la conservación y el uso sostenible de los recursos vegetales. Una contribución de la Red Latinoamericana de Botánica a la implementación de la estrategia global para la conservación de las especies vegetales hacia el logro de las metas 13 y 15*. Santiago, Chile: Red Latinoamericana de Botánica (RLB).
- Lagos-Witte, S. (2002). Latin-American workshop on applied ethnobotany. En: Shinwari, Z.K., Hamilton, A. y A.A. Khan. (eds.). *Proceedings of a Workshop on Curriculum Development in Applied Ethnobotany. Nathiagali, 2-4 May 2002*. Lahore, Pakistan: WWF.
- Lewis, W.H. & Elvin-Lewis, M.P. (1994). Basic quantitative and experi-

- mental research phase of future ethnobotany with reference to the medicine plan South America. En *Ethnobotanic and the search new drugs*, Ciba Found Symp, (185), 60-72.
- Maffi, L. (ed.). (2001). *On biocultural diversity: linking language, knowledge and the environment*. Washington D.C., Estados Unidos: Smithsonian Institution Press.
- Martin, G. (2001). *Etnobotánica: Manual de métodos*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México D.F., México: Trillas.
- Morales, R., Tardío, J., Aceituno, L., Molina, M. & Pardo, M. (2011). *Biodiversidad y Etnobotánica en España*. Memorias Sociedad Española de Historia Natural (2-9), 157-204.
- Nates, B. (2006). De lo etno a lo botánico: algunas reflexiones sobre la etnobotánica dentro del marco de las etnociencias. En: *Revista Luna Azul*. (9), 1-6. recuperado de http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/Lunazul9_10_8.pdf
- Osuna, L. (2005). *Plantas medicinales de la medicina tradicional mexicana para tratar afecciones gastrointestinales: Estudio etnobotánico, fotoquímico y farmacológico*. Barcelona, España: Publicaciones i ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Phillips, O., Gentry, A.H., Reynel, C., Wikin, P. & Galvez-Durand, C. (1994). Quantitative ethnobotany and Amazonian conservation. *Conservation Biology*, 8, 225-248.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Rangel, J.O. (2005). *La diversidad de Colombia*. Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez Echeverry, J.J. (2010). Uso y manejo tradicional de plantas medicinales y mágicas en el Valle de Sibundoy, Alto Putumayo, y su relación con procesos locales de construcción ambiental. *Academia Colombiana de Ciencia*, 34, 309-326.
- Romero, M., Cabrera, E. & Ortiz, N. (2008). *Informe sobre el estado de la*

- biodiversidad en Colombia 2006-2007*. Bogotá, Colombia: Instituto de Investigación Alexander Von Humboldt.
- Sanabria, O. & Hernández, E. (2002). *Manual de etnobotánica para trabajos en campo*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Sanabria, O.L. (1998). Etnobotánica: Aspectos metodológicos aplicados. *Revista Unicauca-Ciencia*, 3, 47-51.
- Sanabria, O.L. (2002). La etnobotánica y su contribución a la conservación de los recursos naturales y el conocimiento tradicional, En Lagos-Witte, S. et al. (Ed.). *Manual de Herramientas Etnobotánicas relativas a la Conservación y el Uso Sostenible de los Recursos Vegetales*. (pp. 37-58). Santiago, Chile: Red Latinoamericana de Botánica.
- Santodomingo, M & Menéndez, P. (2005). Reflexiones sobre el ordenamiento territorial de dos municipios del Vaupés. En *Lecturas sobre Derecho del Medio Ambiente. Tomo VI*. pp 440-484. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Scarpa, G.F. (2009). Medical ethnobotany of Chorote Indians and comparison with the one of Criollos of Semiarid Chaco, Argentina. *Darwiniana*, 47(1), 92-107.
- Tena Suck, A. & Rivas-Torres, R. (2007). *Manual de investigación documental: elaboración de tesinas*. México D.F., México: Plaza y Janés.
- Turner, N. J. (1988). The importance of a rose: Evaluating the cultural significance of plants in Thompson and Lillooet Interior Salish. *American Anthropologist*, 90, 272-290.
- Yepes, F.C. (2004). *Actuales conocimientos etnobotánicos en Santa Fe de Antioquia*. Trabajo presentado en la sesión del Centro de Historia de Santa Fe de Antioquia. Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, Colombia.

CAPÍTULO 4

Etnoeducación, etnomedicina y etnobotánica a través de la investigación praxeológica

Introducción

Hablar de etnomedicina, etnobotánica y etnoeducación es esencialmente hablar de saberes, es decir, son procesos dialógicos entre culturas, personas y sistemas que propenden por una contextualización endógena y propia, respondiendo a características de contexto, costumbres, idiosincrasia y, sobre todo, memoria ancestral. La palabra saber habitualmente se refiere a conocer, tener razón de algo, estar enterado de algo; sin embargo, la revisión etimológica nos revela que proviene del latín *sapere*, que puede relacionarse con la palabra sabor y es con ese significado con el que relacionamos la noción de saber en los proyectos que integren a comunidades indígenas. Los procesos de etnodesarrollo al igual que el saber, necesitan de la intermediación de un sentido, en ambos casos el del gusto, sentido que permite discernir e identificar los saberes.

La principal característica del estudio es el diálogo de saberes, donde el saber es entendido como el discernir (delimitar, distinguir) entre una cosa y otra, lo correcto de lo incorrecto, lo verídico de lo falso.

De esta manera, saber es tener conocimiento de un otro, de un algo para entenderlo y comprenderlo en lo que es. Esos conocimientos se obtienen por dos caminos: el primero refiere a la experiencia directa, el segundo a la información brindada por el contexto y la cultura respectiva. No son caminos diferentes, sino correlacionales, ya que la información brindada por el contexto y cultura permite al sujeto experimentar una situación, y así mismo, cada experimentación genera un archivo en la memoria colectiva de una cultura; en últimas, toda experiencia es mediada por la cultura. De allí la importancia de aclarar conceptos de etnomedicina, etnoeducación y etnobotánica desde la mediación cultural de un proceso de investigación formativa.

En este sentido, la Cumbre de la Tierra, realizada en Rio de Janeiro en 1992, reconoció la relevancia del conocimiento y saber ancestral de las comunidades indígenas en la conservación y uso sostenible de la diversidad biológica. Esta observación la ratifica Thomas Berry al enunciar que el conocimiento y saber ancestral indígena se caracterizan por su intimidad con el funcionamiento y entendimiento del mundo natural; el saber ancestral de las comunidades indígenas es un componente esencial para orientar las prácticas del Buen Vivir armónico en relación con el cosmos y el universo.

Sin embargo, surge la pregunta sobre ¿cómo integrar de manera respetuosa y holística los saberes ancestrales de las comunidades indígenas en las prácticas inmediatas de las sociedades occidentales? La respuesta se puede orientar desde la etnoeducación, ya al ser un proceso intercultural se enquistas y se concentra en la creación de relaciones entre dos culturas, una eminentemente oral y la otra basada en lo impreso. Esta afirmación se sustenta en las declaraciones de Bowers (2005) cuando menciona que la cultura occidental es un sistema basado en lo impreso y no en lo textual; es decir, no es considerada una cultura basada en la escritura sino en el texto (publicación).

Esta diferenciación inicial, clave para la construcción de un verdadero sistema intercultural, nos sitúa en la comprensión y significado que cada cultura le dé a conceptos como investigación, ciencia, saber, medicina o plantas. Es claro que para la cultura occidental el significado de estos conceptos se centra en los *hechos* demostrables y validados que son reconocidos en cuanto se convierten en objeto

de la epistemología. Sin embargo, para las culturas indígenas estos conceptos se ubican en el campo de la acción, la praxis; es decir, en la práctica cultural y ancestral, por tal, son reconocidos por ser el saber de una comunidad (antropología).

De esta forma, se plantea como necesario revisar la interpretación de los conceptos para darles un valor significativo dentro del proyecto realizado, y entender así, la verdadera intencionalidad del Estudio etnobotánico, esto es, que no se instaura en el saber de una disciplina o ciencia epistemológicamente demostrable, sino que se ubica en un saber ancestral y de características holísticas validados por su práctica y saber ancestral (Guantiva & Cruz, 2015).

Investigación formativa con comunidades indígenas: un ejercicio narrativo

Para la UNESCO es necesario la promoción de un pacto social entre la ciencia y la sociedad enfatizado en la colaboración, la cultura local y el conocimiento en pro del bienestar humano y social; razones estas para indicar que el proyecto etnobotánico realizado responde no solo a las exigencias del sistema de investigaciones de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sino a los postulados de la UNESCO sobre la dialéctica entre ciencia y sociedad. Asimismo, el Estudio se alinea con principios de confianza, actitud ética, excelencia, respeto por el medio ambiente, reconocimiento y respeto por la diversidad de saberes y comunicación académica.

En este marco, y atendiendo a la necesidad de situar la investigación, es importante entender que el proyecto no solamente se desarrolla con comunidades indígenas como sujetos de investigación, ni concibe la identificación de plantas medicinales como objeto de investigación, sino que en su desarrollo involucra a miembros de las comunidades indígenas para los procesos de observación, recolección de datos, análisis y presentación de resultados, pero no desde la concepción clásica de la investigación, sino desde los preceptos y orientaciones que las mismas comunidades proveían a estas actividades.

Esta particularidad del proyecto ha llevado a adecuar y justificar el estudio desde los lineamientos de políticas internacionales, nacionales y a sistemas institucionales de investigación, y a su vez, logra insertar y modificar la clásica concepción de investigación con las prácticas y ejercicios ancestrales de producción, reconocimiento, análisis y validación de información y su posterior evolución a conocimiento. Desde la perspectiva occidental podemos hablar de Investigación formativa y formación para la investigación (Restrepo Gómez, 2003), de Investigación Acción Participativa (Fals Borda & Rodríguez, 1987) o en contextos más recientes, Investigación praxeológica (Juliao, 2011; Pineda & Velásquez, 2015); y, desde la perspectiva de las comunidades indígenas, hablamos de comunidad participante, colectivo indígena, cosmovisiones indígenas, sabiduría, poder comunal, tradición oral, todos esto sustentado en los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas. Ante esto Reascos (2000) puntualiza:

Todos los pueblos y culturas, sin excepción, han tenido en el pasado como lo tienen hoy, los conocimientos necesarios para subsistir y reproducirse. Todas las funciones humanas son posibles gracias al conocimiento que los humanos poseen. Desde esta perspectiva todos los conocimientos son útiles, legítimos, válidos, necesarios, con mucha frecuencia, verdaderos y, sobre todo, correlativos a las necesidades vitales. No existe, por lo tanto, ningún pueblo ignorante. Crear, recrear, producir, modificar y adaptarse a un ambiente lleva implícita la necesidad de conocer el funcionamiento de la Naturaleza, la constitución de los objetos, la organización social y el saber de sí mismo. El conocimiento surgió, por lo tanto, indisolublemente unido a la vida cotidiana y al trabajo (p. 3).

Entonces, surge la necesidad de construir una categorización y conceptualización del proceso realizado, con el fin de construir un fundamento teórico que sustente el desarrollo de un proceso investigativo desde la concepción e idiosincrasia de la construcción de saberes por parte de las comunidades indígenas. En primer lugar, fue pertinente delimitar el propósito investigativo del proyecto, en esa línea, se identificaron las dificultades de acceso al territorio, la pérdida

de confianza en prácticas ancestrales, el desconocimiento sobre saberes tradicionales en el tratamiento de enfermedades, todo lo anterior enmarcado en un proceso de aculturación al cual están sometidas las comunidades indígenas. En este contexto, los saberes ancestrales sobre plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del departamento del Vaupés, Colombia, se convierten en una fuente primordial de alternativas médicas, curativas y terapéuticas en las regiones donde no hay acceso a sistemas y esquemas de salud occidentales, lo que, de antemano, se convierte en el propósito investigativo del proyecto.

Por otra parte, el propósito del estudio se acordó teniendo en cuenta la coexistencia de veintitrés grupos étnicos en el departamento del Vaupés y la participación de once de estos en el proyecto, además de la acumulación a través de la historia de los conocimientos tradicionales sobre el uso medicinal, la fragilidad de la pérdida de este saber y el interés manifiesto de preservarlo. Se realizó un estudio etnobotánico con el fin de contribuir a la conservación del conocimiento tradicional sobre el uso de plantas medicinales a través de la exploración sobre cómo son concebidas estas en la misma comunidad y por los diferentes miembros de ella, la indagación e identificación de quiénes son los que manejan y poseen los conocimientos tradicionales y sobre cuáles son los métodos preventivos y curativos que conservan en su memoria histórica para combatir un mal o una enfermedad. Este estudio buscó una conceptualización de carácter holístico e integrador de los conocimientos ancestrales y tradicionales sobre el uso de plantas medicinales, y la importancia de estas en las cosmovisiones para su representación y vínculo con la naturaleza.

Así, con la identificación de los propósitos de investigación se procedió a construir el tipo de estudio a través del diálogo intercultural entre investigación formativa y construcción colectiva de saberes; enfocado bajo los preceptos de la investigación formativa, la investigación praxeológica y la investigación narrativa. Dentro de las orientaciones de conceptualización de la investigación formativa se entendió que “es aquella formación que hace parte de la función docente, con una finalidad pedagógica y que se desarrolla dentro de un marco curricular formalmente establecido” (Parra Moreno, 2004,

p. 63). Así, se separa del concepto de Restrepo (2003) sobre investigación formativa: “es una generación de conocimiento menos estricto, menos formal, menos comprometida con el desarrollo de nuevo conocimiento” (p. 200).

El proyecto buscaba establecer un paradigma epistemológico en cuanto a la denominación de investigación praxeológica en educación, entendiendo el enfoque praxeológico (Juliao, 2011) en el ámbito educativo como un proceso formativo que se orienta a la promoción y fomento de una cultura científica y tecnológica mediante la construcción, uso ético y responsable del conocimiento, lo que significa que la investigación debe trabajarse en la academia a partir de la reflexión sobre la naturaleza, la cultura, la historia y las implicaciones de las ciencias y la tecnología en la sociedad y el mundo natural, así como del desarrollo de habilidades de pensamiento, siempre concentrada en la reflexión constante sobre las prácticas.

La investigación entendida como una aventura crítica en la cual se remueven convicciones y todo tipo de obstáculos conscientes o inconscientes, se examinan ideas y procedimientos, se proponen nuevas miradas y se construyen nuevos objetos - como un medio o recurso de formación, la cual, enriquecida con otros medios, favorece el acceso a nuevas posturas hermenéuticas y críticas (Díaz, 2000, p. 204).

En ese sentido, la investigación praxeológica en educación conjugla la teoría del enfoque praxeológico en tanto discurso sobre la práctica particular, intencionada y significativa (praxis), construido después de una seria reflexión como un procedimiento de objetivación científica de la práctica o de la acción, esto es, como una teoría de esta.

La praxeología es el resultado de un análisis empírico y de un discurso crítico: ella designa desde el principio una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas, pero busca, igualmente, los principios generales y la metodología adecuada para una acción competente y acertada. Teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son,

pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto de praxeología. En todo caso, la praxeología supone siempre un proceso de reflexividad (Juliao, 2011, pp. 27-28).

Asimismo, la metodología utilizada por el enfoque praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa, conlleva la estrategia de investigación para la transformación de las prácticas; se fundamenta en la observación de la realidad y del propio quehacer como el principio de la búsqueda de una voluntad que permita identificar un punto de partida contextual y un punto de llegada ideal para la transformación social de los diferentes actores inherentes al proceso de investigación.

En consecuencia, la preocupación por fundamentar la praxis en un proyecto de investigación con comunidades indígenas es lo que permite la intervención del enfoque praxeológico; si bien es cierto que la Investigación Etnográfica se debe observar desde una posición de Investigación Acción Participativa, en la realidad los ejercicios investigativos con comunidades indígenas no pululan en lo práctico, no generan respuesta inmediata a situaciones concretas y mucho menos generan una mirada crítica de sus cosmogonías en contraste con las concepciones occidentales. Las investigaciones con comunidades indígenas parten de grupos de investigación (en el mejor de los casos) que usan el objeto (prácticas en comunidades indígenas) como estudio de caso para la fundamentación y/o confirmación de una teoría antropológica, etnográfica y/o social vigente; asimismo, estos procesos investigativos muy pocas veces tienen un espectro de trasposición endógena y/o exógena y son pocamente conocidos, ya sea en la misma comunidad indígena o en otras con contextos y/o problemáticas similares.

El Estudio inicia con la consideración del factor humano como punto central en la investigación praxeológica, por esa razón la pregunta sobre el concepto de ciencia es primordial. La ciencia objeto de la epistemología (concepción occidental) está sustentada en la ciencia como objeto, constituida y conformada por proposiciones verificables de forma experimental; en cambio, para la ciencia objeto de la antropología (concepción indígena), la ciencia se constituye en

una comunidad de saberes resultante de las actividades y prácticas ancestrales que se acumulan como mecanismo de interpretación de la realidad. Es decir, el estudio etnobotánico se concentra en los saberes y prácticas ancestrales, en sus praxis como camino de interpretación de la naturaleza, y no en la catalogación morfológica y taxonómica de plantas y mucho menos en la producción de medicamentos a través de las plantas medicinales.

Entonces, determinada la intencionalidad y objetivo del estudio desde la concepción de la investigación praxeológica, que concibe como factor esencial las relaciones entre comunidad indígena – naturaleza – sanación y que centra la mirada en las interpretaciones cosmogónicas, se dispuso que la estrategia central para la recuperación de memoria fuera la narración, el relato, ya sea biográfico, autobiográfico y/o comunitario; independiente del tipo, lo que se busca es elaborar o construir una narrativa interesante, atractiva y lo suficientemente amplia y compleja desde una perspectiva holística que sirva como marco para articular y contextualizar temas, preguntas, problemas desde la cosmogonía y prácticas ancestrales de las comunidades indígenas.

El relato es una categoría muy amplia, fácil de ubicar, pero difícil de definir sin enredarse (hay quien dice que un relato es un tipo de narrativa y otros aseguran que la narrativa es un tipo de relato y así sucesivamente). La importancia del relato es que es la forma básica y natural como las personas, le dan unidad, sentido y continuidad al mundo que los rodea, a la historia vivida y aun a lo incierto y desconocido (Vasco, Bermúdez, Escobedo, Negret & León, 2000, p. 97).

De este modo, el relato es una poderosa herramienta que posee el ser humano para integrar, vincular y articular su ser con el mundo que lo rodea; se caracteriza por su poder de contexto en la aportación de marcos temporales y espaciales, por su poder estructurante en el entrecruzamiento y enlace de hechos y situaciones no necesariamente cronológicas y temporales, por su poder hilador que enuncia a través de un eje narrativo y por un poder relacionador, esto es, que permite

construir relaciones entre temas, sujetos, objetos y hechos. El relato es un proceso transformador y de gran valor en la investigación de corte praxeológico.

El profesional humanista no puede transformar su “palabra” en activismo ni tampoco en palabrería, puesto que el uno y la otra nada transforman realmente. Por el contrario, será tanto más humano cuanto su quehacer sea más verdadero, sea praxis su acción y su reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en convivencia (Freire, 1970, p. 32).

Así pues, el relato es una herramienta usada en el presente Estudio para generar una constante reflexión sobre las prácticas particulares de las comunidades indígenas, a través de las historias, mitos y narrativas de corte biográfico y/o autobiográfico, se logran hilar y correlacionar los propósitos de investigación y estudio del Estudio con las fases de la investigación praxeológica; a su vez que, irremediablemente, se realiza y construye un diálogo de saberes y/o una investigación autoformadora.

Es claro que para las comunidades indígenas del Vaupés la oralidad ha sido la forma y el modo más permanente y perdurable de comunicación, que ha permitido su existencia y consolidación como cultura; sin embargo, es claro que los procesos de aculturación que sufren estas mismas comunidades en las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, amenazan el tejido de saberes y su continuidad ancestral por parte de generaciones más jóvenes que no evidencian la riqueza semántica en los relatos y narrativas de sus ancestros. Ahora bien, esta aparente apatía de las nuevas generaciones de indígenas producto de la marcada aculturación no es la única amenaza que posee el saber ancestral de las comunidades indígenas; el verdadero problema radica en la enajenación, olvido y subestimación que se tiene de los pueblos indígenas por parte de la cultura occidental.

En el caso particular de las comunidades indígenas del Vaupés, esta situación ocurre debido al no reconocimiento de su diversidad

cultural como comunidades originarias desde los espacios políticos y constitucionales; por tal razón, los relatos y narrativas autobiográficas y biográficas que obtuvo el Estudio no solo reflejan la caracterización en el uso de plantas medicinales en tratamientos terapéuticos, sanación y/o curación, sino que integran las percepciones, saberes y posiciones sobre educación, salud, medicina, territorio, identidad y cultura, sistemas y prácticas productivas, autonomía y gobierno propio. Por tal razón, se estableció el relato y las narrativas como estrategia propia de investigación para el “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés”.

De este modo, en los relatos de los sabedores y médicos tradicionales de las comunidades indígenas participantes, hay sucesión de acontecimientos de interés humano, producidos por unos y vividos por otros, en la mayoría de los casos hay presencia del ambiente real y del ambiente mágico y espiritual que sirve como marco para el desarrollo de las acciones del relato. Para Castagnino (1976), el relato suele usarse como una evocación testimonial en la cual el que realiza el relato trae nuevamente el suceso del que fue testigo a través de palabras y con una carga de subjetividad en los acontecimientos que permiten una mezcla entre lo real y lo ficticio (no necesariamente es falso). Según Barthes (1972) el relato es soportado por el lenguaje articulado oral y escrito, por la misma representación gráfica, la imagen ya sea fija o móvil, por los gestos y por la misma combinación de todas estas; así, los relatos denotan un documento etnocultural que sobrepasa las barreras de cualquier disciplina.

Este proceso de investigación formativa desde el enfoque praxeológico es, según Restrepo-Gómez (2003), un aprendizaje por descubrimiento y construcción praxeológica de conocimiento en el cual el estudiante-investigador (miembro de comunidad indígena), se planteó situaciones problemáticas inherentes a los relatos contruidos por los sabedores y los articuló a una metodología desde las fases del enfoque praxeológico (Juliao, 2011). En la fase de observación el estudiante-investigador indagó a través de los relatos y narrativas de los sabedores de su comunidad elementos constitutivos que permitieron aunar los conceptos de plantas medicinales, cosmología, medio ambiente, curación y sanación. En la fase de juzgar revisó y contrastó

situaciones, relatos y narrativas desarrolladas en su comunidad y en otras más; estableciendo así un diálogo intercultural. Asimismo, el estudiante-investigador examinó literatura relacionada, es decir, relatos, narrativas indígenas, planes de vida y demás producción oral y/o escrita que construyó la misma comunidad (revisión endógena); posteriormente, revisó postulados, análisis y teorías sobre la temática y sobre las comunidades indígenas realizadas por externos. No se trató de constatar el saber indígena ni de someter a juicio su validez, se trató de realizar ejercicios cognitivos de comparación y relación que permitieron al estudiante-investigador construir inferencias sobre el objeto y sujetos de la investigación y/o estudio.

En consecuencia, en la fase del enfoque praxeológico denominada por Juliao (2011) como el actuar, el estudiante-investigador ejecutó acciones de recolección y organización de datos; es decir, amplió su indagación y su construcción de relatos, los sistematizó y los analizó desde perspectivas de la etnoeducación, etnomedicina y etnobotánica. El análisis de los relatos no comportó una traducción ni una interpretación de lo expresado por la comunidad en forma individual y/o grupal; sino que buscó establecer relaciones entre lo narrado y el propósito de investigación, estructurando así enunciados medibles que están acorde con las variables establecidas. En este proceso es posible y completamente válido ampliar la construcción de relatos con los sabedores de la comunidad, pero esta vez, a través de ejercicios praxeológicos de reflexión sobre la práctica, en el caso específico del Estudio, estos nuevos relatos y nuevas narrativas se construyeron y elaboraron en la enunciación del hacer a través del actuar; es decir, se visitó el monte, la chagra, el río, las huertas comunitarias con los sabedores y la comunidad en general, con el fin de identificar físicamente la planta, entender el proceso de siembra y recolección, los rezos y ritos correspondientes, el alistamiento y preparación, y las características de la dosis suministrada por cada planta medicinal.

En esta fase, fue de vital importancia involucrar a las autoridades, médicos tradicionales y payés, para que con sus narrativas propias “alimentaran” el constructo de memoria colectiva a través de sus saberes y posiciones sobre el uso de plantas medicinales, los rezos y ritos, las dimensiones temporales y espaciales y, en general, el relato

sobre la fusión indisoluble entre naturaleza, hombre y cosmos. El ejercicio metodológico culminó con la denominada fase de la devolución creativa (Juliao, 2011), que se concentra en emitir un enunciado y un ejercicio práctico de posibles soluciones y/o intervenciones, por ejemplo, planes de desarrollo, proyectos etnoeducativos, etnoculturales o enfocados en la etnomedicina en cada una de las comunidades de origen participantes en el proyecto.

Etnobotánica y enfoque praxeológico

La etnobotánica como disciplina abarca usos tradicionales del recurso florístico, desde lo alimentario, curativo, medicinal, textil y mitológico, hasta sus relaciones con las prácticas culturales, la artesanía, los proyectos productivos, la jardinería, la fuentes de energía, el ocio y la recreación pasiva, convirtiéndose así en una disciplina no exclusivamente centrada en los pueblos indígenas; sino, en el conocimiento y prácticas populares que tienen los diferentes tipos de sociedades en lo referente al uso, apropiación e integración de las plantas a su entorno social y cultural.

Ahora, la disciplina de la etnobotánica en el marco del Estudio presentado y desarrollado con las comunidades indígenas del Vaupés, desde el enfoque de la investigación y pedagogía praxeológica, se comprende como una estrategia didáctica para el reconocimiento y comprensión de una educación ambiental que asocia los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas desde una perspectiva científica, construyendo de esta forma contenidos cargados de nueva significación y utilidad. Esta postura, que asume la etnobotánica como estrategia didáctica, logra revitalizar el saber y conocimiento ancestral de las comunidades indígenas, comunicándolo de forma ágil y coherente con las formas de pensar y estar en el mundo de los niños, niñas y jóvenes de esas comunidades étnicas.

Entonces, un proyecto de investigación y/o estudio en el campo de la etnobotánica, tiene el propósito de convertirse en un recurso de referencia válida para su entorno más próximo, fruto de las experiencias recogidas en el trabajo de campo propio de la etnobotánica. De esta forma, se propicia el intercambio de saberes entre sabedores

y generaciones jóvenes, siendo así un proyecto que involucra la etnoeducación como eje central de su accionar. La producción cultural es el objetivo central de la incorporación de la etnobotánica en un estudio y/o proyecto de investigación mediado por el enfoque praxeológico (investigación-pedagogía) (Juliao, 2011).

Desde esta posición sobre la etnobotánica, el “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés” tiene en cuenta que el enfoque praxeológico busca establecer un sistema para el análisis y reflexión de la sociedad, de nuestro actuar en ella, de nuestra concepción de sociedad y comunidad, de nuestros imaginarios sobre la realidad, la verdad y el otro; así como sobre el modo en que nos constituimos y organizamos, actuamos, nos relacionamos y aprendemos.

La praxeología se presenta como un discurso (logos) sobre una práctica particular, intencionada y significativa (praxis), construido después de una seria reflexión como un procedimiento de objetivación científica de la práctica o de la acción, como una teoría de ésta. Por el tipo de análisis que se realiza, pretende que dicha práctica sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para modificar dicho proceso. Todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora (Juliao, 2002, p. 95).

Así, el “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés”, se propuso como objetivo central dar a conocer al público en general las ricas e interesantes aportaciones que pueden hacer las comunidades indígenas a la sociedad actual en el uso de plantas medicinales. Igualmente, pretendió servir de nexo transmisor del conocimiento cultural y los saberes ancestrales en plantas medicinales a las nuevas generaciones, promoviendo de esta forma actitudes de respeto y pertenencia hacia su propio patrimonio cultural y natural; es decir, el Estudio propuso un tejido cultural de memoria colectiva en las comunidades indígenas del Vaupés participantes del proyecto de investigación.

Desde la etnobotánica se alcanzaron ciertos objetivos:

- **Recuperar el patrimonio cultural que suponen los conocimientos tradicionales en botánica popular.** Las comunidades indígenas lograron identificar treinta y ocho plantas de mayor uso en comunidades indígenas, puntualizando su nombre en lengua tradicional, la ubicación espacial y referencial, su proceso de siembra y recolección, los ritos y rezos que complementan sus atribuciones curativas y terapéuticas y su unión indisoluble con la génesis de la comunidad.
- **Utilizar la academia como nexo de unión entre los rasgos culturales tradicionales en el contexto local y los conocimientos científicos.** Los intercambios culturales acaecidos en el desarrollo del Estudio han permitido generar relaciones culturales, científicas y sociales en torno a los temas tratados.
- **Valorar la importancia de las plantas medicinales dentro de esquemas de salud propios de las comunidades.** A través de la identificación del uso curativo, de sanación y/o terapéutico al interior de cada comunidad indígena participante.
- **Desarrollar en los estudiantes el espíritu de investigación a través de la reflexión.** Se genera un espectro de constante revisión de prácticas culturales y ancestrales a través de las narrativas y los relatos.
- **Fomentar las relaciones intergeneracionales.** Se incluye en esquemas de etnoeducación la enseñanza y reconocimiento de narrativas y relatos de sabedores sobre cosmogonías y cosmologías propias.

Estos objetivos se desarrollaron bajo las orientaciones praxeológicas de práctica, participación y reflexión constante, lo que favoreció el espíritu investigativo de los estudiantes, el trabajo cooperativo, la comunicación intergeneracional, la valoración de los saberes de sus mayores, el interés por el conocimiento en el uso del recurso florístico, siendo estas herramienta eficaces para conocer diversas prácticas culturales en torno al estudio de plantas medicinales en comunidades indígenas del Vaupés.

Ahora bien, la organización social de las comunidades indígenas responde a una estructura de hermanos mayores y hermanos menores, que en varias ocasiones conforman diferentes comunidades: “en el Papurí, los tukanos mayores viven en Monfort y los tukanos menores en Acaricuara y Piracuara. Los mayores de los Wananaos viven en Naná y Yutica y los menores en Tipiaca (Villa Fátima)” (Borrero & Pérez, 2004, p. 84). Esta distribución es particularmente significativa, sí bien es cierto que algunas comunidades pertenecen a la misma familia y se ubican a lo largo de ríos y caños, sus relatos cosmogónicos varían en su narrativa; ejemplo de esto es la socio génesis y la psico génesis encontrada en los relatos sobre la leyenda de la anaconda⁹. En la mayoría de comunidades varían los acontecimientos, personajes, lugares y la lengua en la que se narra condiciona irremediablemente el sentido; sin embargo, en cada una de ellas se encuentra un elemento articulador, *el Güio*¹⁰ como ser originario de los pueblos indígenas del Vaupés. Es interesante observar cómo en los diferentes relatos y narrativas de la leyenda se identifican y asientan características étnicas, culturales y de apropiación de la naturaleza.

[...] cuando llegó a Pajuíl se bajaron del lomo del Güio los piratatapuyos, los wananos y los cubeos, pero no saltaron bien como lo pedía el Güio y no se trasformaron en gente. Los tukanos y los sirianos se bajaron más adelante río arriba, ellos si saltaron y se convirtieron en gente, por eso solo los tukanos se casan con sirianos, porque se consideran familiares, en últimas todos somos familiares y tenemos lugares sagrados donde el Güio descansó, allí nacen plantas medicinales que se usan para curar y para rezos. [...] (M. Vásquez Caicedo, comunicación personal, marzo de 2015).

9 Mito sobre el origen del Vaupés y de las diferentes comunidades indígenas que lo habitan.

10 Anaconda. Yepamase en lengua cubeo. Según las investigaciones realizadas en el proyecto y a través del análisis del discurso y de las narrativas de las comunidades indígenas, todas las comunidades participantes en el estudio coinciden en que sus ancestros llegaron en una gran Anaconda que les indicaba dónde debían asentarse.

Estas narrativas ancestrales permiten identificar, además, la línea entre etnobotánica y estructuras sociales pertenecientes a prácticas ancestrales que llevan integrados los usos y razones de las plantas medicinales de las comunidades indígenas.

A diferencia de su cultura, para los indios no es grave el aborto; si una mujer aborta y está en compromiso de matrimonio no se rechaza porque pensamos que es fértil, que no es estéril [...]. Según nuestras tradiciones la mujer puede abortar cuando es un hijo ilegítimo y para eso hay plantas y rezos que ayudan [...], pero también hay plantas que ayudan a que no hayan [sic] problemas en el embarazo y salgan los niños bien. (M. López Valencia, comunicación personal, marzo de 2015).

Los ritos y ceremonias también estuvieron presentes en los relatos y narrativas de los sabedores, quienes en sus procesos dialecticos, enunciaban de manera secuencial, accidental o de forma predominante, el uso de plantas medicinales y/o curativas en sus comunidades.

[...] los jóvenes teníamos que pasar por un rito para convertirnos en hombres, se hacía cuando el chino [sic] estaba cambiando de voz, allí el payé o kumú¹¹ los encerraban por tres semanas, se ponen a escuchar las historias de la comunidad, les da yagé, tocan el yuruparí y se van convirtiendo en hombres que se pueden casar [...], pero esas pruebas eran duras [sic], muy bravas [...], como pelear, comer ají o estar sin comer nada [...] (M. Vásquez Caicedo, comunicación personal, marzo de 2015).

[...] la mujer también tiene ceremonia y rezo, se le echa ají con agua por la nariz y en la cara para que no se vuelva vieja y fea [...] el payé le sopla tabaco y tenía intimidad [sic] con ella [...] (H. López, comunicación personal, marzo de 2015).

Así, en los relatos y narrativas sobre el quehacer diario de las comunidades indígenas, tanto ayer como ahora, se refleja la permanente

11 Médico tradicional, Chamán en lengua cubeo.

relación entre comunidad y plantas medicinales, evidencia de la indisoluble unión de estas con sus universos cosmogónicos.

El proceso de preparación de la coca, para hacer el mambe, lo realizamos entre todos los hombres de la maloca [...]; vamos a la chagra y recogemos las hojas de coca y de yarumo, en el tiesto que se usa para hacer el casabe, se usa también la hoja del árbol de la uva caimaroná para revolverla con la coca [...], tostamos la hoja, luego la pilamos hasta que quede bien en polvo, este se echaba en una bolsa de cascara de árbol para cernirla [...]. El fino polvo se saca y le agregamos ceniza de la hoja de yarumo [...], se consume en los ritos y ceremonias (Borrero & Pérez, 2004, p. 213).

Igualmente, la relación entre plantas medicinales, artesanía y alfarería fue evidente en los relatos sobre costumbres y prácticas autóctonas: “Algunas ollas echas [sic] de barro se usaban para guardar el yagé y se colgaban en los techos de las malocas, otras ollas eran para tostar las hojas de la uva y de la coca” (Borrero & Pérez, 2004, p. 214).

En algunos relatos de sabedores se pueden identificar las relaciones culturales y de intercambio entre las comunidades indígenas en torno a plantas de características mágicas y/o curativas.

En la antigüedad los Makuna eran los que daban el carurú a los otros [...], eso se usa para pintarse la cara en las ceremonias y para protegerse del sol; los payé decían que ayudaba a que se quedaran los rezos de las plantas que curaban (F. González, comunicación personal, junio de 2014).

Estos ejemplos y citas de los relatos y narraciones orales de los sabedores de las comunidades indígenas del Vaupés, participantes en el estudio etnobotánico, denotan como la etnobotánica fungió como un eje articulador entre el reconocimiento de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas y sus costumbres y prácticas ancestrales.

Etnomedicina, un sistema praxeológico de creencias y saberes

En el “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés”, consideramos la etnomedicina como la relación entre lo social, ancestral y lo médico desde particularidades físicas, psíquicas y espirituales, abordando prácticas y comportamientos referentes al diagnóstico, la enfermedad, su tratamiento y su sanación y/o curación desde los saberes ancestrales, culturales y mitogónicos de las comunidades indígenas del Vaupés participantes en el proyecto. Hablar de etnobotánica es hablar de un sistema de creencias, prácticas curativas, rituales de sanación y uso de plantas y alimentos medicinales que conllevan a un bienestar psíquico, físico y emocional, en los habitantes de las comunidades indígenas.

En el análisis de los relatos y narrativas surgidas en el proceso investigativo se pueden identificar tres tipos de etnomedicina practicada en las comunidades indígenas. En primer lugar, se encuentra la etnomedicina que usa las propiedades de las plantas para curación y sanación de dolencias físicas (dolores, traumas, heridas, fracturas, diarreas, fiebre, gripa, dolores estomacales, entre otros. En segundo lugar, está el tipo de etnomedicina que se apoya en las propiedades de las plantas, en los saberes y prácticas mágicas de los payés en el tratamiento y cura de enfermedades de tipo espiritual causadas por maleficios, envidias y malos deseos provenientes de otros humanos o enfermedades que tienen su origen en seres espirituales, animales o la misma naturaleza.

Por último, la etnomedicina que se utiliza en la prevención y protección de futuras enfermedades de índole psíquico, espiritual y físico, a través de collares, amuletos, pinturas faciales y corporales o como bebidas mágicas en rituales. Los tres tipos de etnomedicina se apoyan en ritos y rezos que potencian las cualidades y características curativas de las plantas e impactan los procesos etnoeducativos que se desarrollan en las comunidades. De esta forma, dentro de los relatos y narrativas expuestos por los sabedores de las comunidades, se han encontrado testimonios sobre la integración de la etnomedicina

a los esquemas primarios de salud, permitiendo articular la medicina occidental con la medicina tradicional y ancestral de las comunidades indígenas.

En un tiempo manejamos una cosa [sic] que llamaron dizque protocolos entre culturas [...], por ejemplo, para las mordeduras de culebra [...] nosotros tenemos unas matas [sic] que ayudan a que el veneno no los mate y puedan esperar a que vengan los de la salud de los blancos [sic] (M. Leite Silva, comunicación personal, marzo de 2014).

Sin embargo, estos esquemas integrados de salud no han sido prósperos en el departamento del Vaupés a causa de múltiples dificultades, entre ellas, la ausencia de políticas públicas de atención en salud para comunidades indígenas apartadas de los centros urbanos. Para Borrero y Pérez (2004), los factores que impiden un desarrollo intercultural de medicina y salud en el departamento radican en:

- a. El que no se haya constituido como política departamental para la atención de las comunidades indígenas, lo cual hace que su aplicación o no dependa de la buena voluntad del jefe de la entidad, generalmente personas con una formación e intereses incompatibles con la población del departamento (sic)
- b. El no poder contar con el personal suficiente para que el cubrimiento por toda la región sea al menos de dos veces por año (sic)
- c. El trabajo con personal en Trabajo Social obligatorio, cuyo período es de nueve meses (sic).
- d. El trabajo aislado por parte del Servicio de Salud, principalmente frente a un sector que es vital para desarrollar cualquier programa, el de educación (Borrero & Pérez, 2004, p. 75).

Por tal razón, esquemas y políticas públicas como la Ley 100 de 1993 han tenido poco auge en el departamento, debido a que la

ley no fue concertada con las comunidades, lo que devinó en que el departamento del Vaupés fuera el último en ingresar al régimen subsidiado y, como consecuencia, las comunidades indígenas del Vaupés soportan mayores atrasos en la atención primaria, secundaria y terciaria. El fomento de la etnomedicina podría ser una solución inmediata y pronta a las necesidades en salud; para esto, basta una política de articulación entre el nivel central y los niveles departamentales y zonales, donde se construyan esquemas y protocolos claros y probados sobre las propiedades curativas de las plantas que respeten y fomenten el sistema de creencias y saberes de cada comunidad, basado en sus ritos y rezos para el tratamiento de enfermedades.

Es allí donde la medicina cobra valor, en la unión entre cuerpo y espiritualidad. Para las comunidades indígenas del Vaupés la enfermedad es un rompimiento entre la naturaleza y las personas; las plantas medicinales son curativas, entonces, al generar un puente y restablecer el vínculo con la naturaleza a través de la unión hecha por el payé.

El payé nos cura física y espiritualmente porque nuestra religión está relacionada con la naturaleza, porque somos uno solo con la naturaleza, con el monte, con la selva y con el río, por eso el payé nos sana con todos esos elementos y nos restablece con la madre tierra (Santacruz Vélez, comunicación personal, marzo de 2015).

Esta concepción de etnomedicina está alineada con los preceptos que promulga la Ley de Origen de los Pueblos Originarios de América, que mantiene como hilo conductor la espiritualidad, entendida esta como la unión que se tiene con el entorno; es una ecología de la existencia, una conciencia holística de la vitalidad y del significado de estar vivo y, por tal razón, esta mediada por los vínculos que tienen entre sí los seres de la naturaleza y por los códigos de vida que los identifican: principios, valores, lengua, territorio, rituales, elementos sagrados, mitos, saberes, relatos, entre otros. Este sistema se sustenta por el ejercicio práxico de la unión, la comunidad, la equidad, la sabiduría, los sabedores, la comunicación, el consejo, los rituales, la tradición oral y la maloca. Este ejercicio, eminentemente praxeológico,

se media por la palabra, que en las comunidades indígenas puede ser palabra hablada, palabra cantada, palabra rezada y palabra revelada; todas presentes en narrativas, cantos, rezos y comunicaciones entre el elemento mágico y los payés.

Esto conlleva a que la etnomedicina no se preocupe exclusivamente por el cuerpo, sino que incluya el ser, pero no por la mera existencia sino por el cómo estar en el mundo. Entendemos que la etnomedicina es una postura praxeológica, tal y como lo considera Juliao (2002) como respuesta a la pregunta ¿qué es praxeología?

La praxeología se entiende como un discurso (logos), construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis), como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción; por el tipo de análisis que realiza pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora (p. 82).

Vemos así que la etnomedicina se pregunta por la relación entre seres humanos y los otros seres, que en sus relatos y cosmogonía son también ellos mismos; es la estrecha relación entre hombre-mujer-naturaleza-animal y su carácter sagrado, circunscrita en el territorio, en sus lugares sagrados y en los sueños y visiones de los sabedores. Este estar en el mundo aparece en los mitos y relatos y se vuelve real en los rituales y en los rezos (la palabra presente); por esta razón la relación planta-ser es una relación holística que abarca la misma cura y la misma enfermedad, son polos que unidos se complementan denotando armonía (salud) y al separarse enuncian el caos (enfermedad).

La medicina tradicional centra la mirada en la enfermedad y sus semiologías, en cambio, la medicina tradicional indígena, enfoca su atención en la integración del hombre con la naturaleza, la cultura y la sociedad. Para la medicina tradicional el sujeto importa mientras la enfermedad habita en su cuerpo, no importa su relación con el contexto o el entorno, como lo dice Clavreul (1983) “el saber del médico

es un saber sobre la enfermedad, no sobre el hombre, que no interesa al médico sino como terreno en el que evoluciona la enfermedad” (p. 139). Para la medicina tradicional indígena, como sistema praxeológico de creencias y en particular para las comunidades indígenas del Vaupés, la enfermedad es una ruptura entre los sistemas que impulsan la vida, por tanto, la importancia de esta medicina radica en la comprensión del ser social que está enfermo.

El hombre, los animales, las plantas, los ríos, la selva están unidos y hacen uno solo; por eso cuando uno se enferma consideramos que también está enfermo un animal o una planta o el mismo río o cuando la selva o el río está enfermo es seguro que se enferma el indio [sic] (C. Restrepo Benjumea, comunicación personal, marzo de 2015).

La enfermedad es, entonces, un desprendimiento del hombre con la naturaleza y para poder restablecer ese vínculo, se necesita una fuerza superior (payé) y una planta medicinal como nuevo anclaje del hombre a su mundo natural.

De esta manera, la medicina tradicional indígena fundamenta su epistemología en su propia cosmogonía y cosmología, en la tradición oral y la transmisión de saberes a través de las narrativas y relatos. Esta posición impide que la medicina occidental cuestione su conocimiento y saber, so pena de caer en reduccionismos y esquemas propios del positivismo. Al cimentar su accionar y saber en su cosmogonía, la medicina tradicional indígena permite que las creencias en el indígena enfermo estén siempre latentes en forma de esperanza y fe ante las desventuras propias del malestar y, en algunos casos, la cercanía de la muerte. Esa fe está centrada en el payé que, como médico tradicional indígena, supera los límites y los imposibles de la mente y logra una conexión mágica y espiritual que permite la solución del mal que aqueja al indígena enfermo.

Así pues, desde la etnomedicina el fin es la sanación más no la curación; la primera busca el origen de la enfermedad en sí, ya que esta desestabiliza y es la que transforma el desarrollo normal de la vida, la segunda está concebida para la eliminación sintomatológica.

Para la medicina tradicional indígena la prioridad está en el alivio completo, en la restauración de la armonía entre cuerpo, espíritu, mente y universo; es una medicina terapéutica que reconoce el dolor como la manifestación de un desequilibrio natural que es necesario restablecer a través de rezos y rituales que, entre otras cosas, contempla el uso de plantas medicinales.

Por tal razón, la etnomedicina trabaja los efectos terapéuticos de las plantas y sus prácticas medicinales; condicionando su efecto curativo y sanador al contexto y a las personas a quienes se les suministra el tratamiento a través de un ritual, rezo o la posología del extracto de la planta medicinal. Estos efectos, se establecen por medio del diagnóstico y evaluación de la enfermedad por parte del payé quien, para tener experiencias vivenciales y extrasensoriales que le faciliten hacer el diagnóstico, averiguar la causa y planear un tratamiento a seguir, consume mambe, esto es, la mezcla de hoja de coca triturada con hojas de yarumo. Mediante su consumo, los médicos tradicionales indígenas experimentan una serie de experiencias vivenciales y alucinógenas que les facilita la comprensión de la enfermedad (Díaz, 2005; Schultes & Raffauf, 2004; Taussig, 2002; Weiskopf, 2002).

Sin embargo, según como lo afirma Herrera y Lobo-Guerreiro (1988), sí estos rezos, rituales y uso de plantas medicinales y mágicas se realizan con y por personas ajenas a la cosmovisión y cosmogonía de la comunidad indígena, no tendrán el mismo efecto. Estas condiciones culturales y ancestrales específicas que posee la etnomedicina tradicional indígena es lo que Levi-Strauss (1987) denomina la eficacia simbólica, que consiste en la carga emocional y simbólica que poseen los rituales y rezos que pueden llegar a influir en el enfermo, a tal punto de ejercer sugestión y sentir así alivio y sanación en el paciente.

Para la etnomedicina las prácticas de sanación del cuerpo y el espíritu no son las mismas en todas las culturas, estas dependen de la cosmogonía, usos y costumbres propias de cada etnia. Esto se evidenció en las comunidades indígenas del Vaupés, en tanto una planta puede servir para hacer limpiezas espirituales en unas comunidades, y en otras esa misma planta es usada como medicamento esencial para

el tratamiento de diarreas y su administración es oral (Hernández, 1983; Paternina, 1999).

De esta forma, vemos como la etnomedicina está completamente centrada en la cosmogonía de cada comunidad y en sus narrativas rituales y ancestrales. Ahora, en las mismas narrativas expresadas por los sabedores de las comunidades indígenas se denota una preocupación sobre ritos mágicos y ancestrales que se practican fuera de contextos etnoculturales que pierden su validez y rigor: “hoy encontramos jóvenes blancos [...] que vienen a nuestras comunidades a buscar mambe dizque para experimentar cosas buenas, desconociendo los saberes de los ancestros y la importancia que tiene este proceso en nuestras comunidades para ritos, sanaciones y curaciones” (M. Vásquez Caicedo, comunicación personal, marzo de 2015).

Es importante reconocer que la etnomedicina tradicional indígena y la medicina occidental coinciden en la importancia de la ontología de los ejecutantes; tanto el médico tradicional o payé, como el médico occidental, gozan de prestigio y reconocimiento en su cultura, que valida sus conocimientos y reconoce sus prácticas. También es importante reconocer la vocación del médico en las dos culturas, entendida esta como el interés por ejercer las prácticas de curación; sin embargo, esa selección de la profesión de sanación es diferente en cada cultura.

Para la medicina tradicional indígena, la vocación de ser payé no parte de una predilección ni de la voluntad exclusivamente; el interesado debe cumplir con factores fuera de su voluntad, como lo son la visión del payé, espíritus y designios divinos (Castañeda 1974, 1986). Al ser identificado, el futuro payé es separado de su comunidad y empieza un proceso de formación tutorial entre él y el payé; este es un proceso riguroso y estricto que emula perfectamente el camino tomado por el aprendiz de una escuela de medicina occidental.

Así, se evidencia que la etnomedicina es un conjunto de saberes, prácticas, conocimientos, subjetividades e interpretaciones sobre enfermedad, sanación y curación que están íntimamente ligados al territorio, a la cosmogonía y al reconocimiento de los saberes a través de las narrativas y relatos orales de los miembros de una comunidad. Por esta razón se afirma que la etnomedicina es un proceso praxeológico

que se basa en la observación, el juicio, la acción y la creatividad de un sistema etnocultural.

La oralidad como didáctica praxeológica de la etnoeducación

La tradición oral es una forma milenaria de generar aprendizaje, surge a la par de la misma civilización y es la que potencia la cultura. La oralidad ha estado presente desde el primer momento en que el hombre decidió construir comunidad; así, el lenguaje se convierte en motor de la cultura y en generador de saberes, por lo que es considerado como un medio de transmisión de la memoria de un pueblo, en lo referente a su historia, religión, filosofía y creencias (Beauclair, 2013).

Sin embargo, cuando nos centramos en procesos de investigación, esa misma oralidad parece un convidado de piedra, víctima de lógicas dicotómicas sobre si es verificable o no, debido a su carencia de solidez frente a un texto escrito: “La tradición oral no siempre es entendible en su justo valor en muchos sectores de estudios que la ven menos accesible y una fuente de información menos sólida que un texto escrito” (Beauclair, 2013, p. 102).

Se desvirtúa así el valor de la oralidad incluso en las mismas ciencias sociales y humanas, que relegan el uso de este recurso a la antropología y a la historia y pierden, por ende, la posibilidad de estudiar las tradiciones orales como insumo para entender las distintas aristas de una cultura determinada.

La oralidad como estrategia de investigación conlleva cierta vulnerabilidad al estar sujeta a múltiples variaciones y tergiversaciones en el trasegar del mensaje por los diferentes y distintos emisores y receptores, con lo cual, según algunos, pierde validez y credibilidad.

Sin embargo, es esta misma particularidad de variaciones la que reviste a la oralidad de su carácter único de archivo vivo (Beauclair, 2013). En cuanto la oralidad es presencia y vitalidad, se instaura en la vida familiar, ritual y festiva de la comunidad y es asumida como la manera de entender, pensar y relacionarse con el mundo; por tal razón, forzar la oralidad a volcarse a la escritura solo para

visibilizar y validar un investigador o una investigación, es un craso error que conlleva a traducciones incorrectas, desconocimiento de estas por parte de la comunidad, mala interpretación de las cosmovisiones, unicidad de pensamientos, desconocimiento y afectación a la lengua indígena.

En consecuencia, la oralidad debe ser entendida como una didáctica que posibilita la creación de analogías a través de la narrativa, generando una lección y acrecentando una enseñanza. La oralidad es el archivo de lo sucedido, visto desde el hoy y con una enseñanza a futuro; por tal razón, las variaciones de sus discursos hacen parte de su misma vigencia y vitalidad.

El mito de origen de pueblos indígenas es el mismo ayer, hoy y mañana, pero irremediablemente se nutre de semióticas culturales de representación verbal y no verbal. Nombrar al güio, la serpiente, la anaconda, la culebra, son formas de apropiarse subjetivamente del mito y, si a eso se le añaden expresiones no verbales (subir los brazos, encoger la espalda, abrir los ojos, bajar la voz), ese relato oral cobra vida y se instaura en la dinámica propia del oyente, se involucra con su ser y se permea de él. Así, cuando el mito sea contado por el oyente, seguirá siendo el mismo, pero con un aporte personal y poderosamente semiótico.

En ese sentido, para el “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés” la oralidad es una didáctica praxeológica, que se carga de auto reflexión a través del mito, la narrativa y el relato, revistiendo y acrecentando el poder espiritual de las bondades curativas de las plantas a través de la misticidad del lenguaje que produce en el oyente fe y creencia.

Es decir, existe una simbiosis entre oralidad y planta medicinal que configura una práctica especial de conocimientos y saberes: no basta con conocer las propiedades curativas biológicas, físicas y químicas de la planta, sino que se debe complementar con un rezo, palabrería o sonidos onomatopéyicos que “activan” el poder curativo de la planta que, a su vez, tiene una ontogénesis que demarca su razón de ser dentro de la comunidad.

Podemos afirmar, entonces, que la oralidad es una didáctica praxeológica de los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos y

comunidades indígenas, inmersa sobre todo en el mito, entendido este como el relato que involucra la creación del mundo tal y como es.

La oralidad indígena, sustentada por testimonios de viva voz, existe como categoría emblemática colmada de murmullos inmemoriales en plena efervescencia y cuya beligerancia jamás ha podido ser dominada. Como sinónimo de rebeldía, simbolizando la prueba más verídica de resistencia étnica, ella ha sido desmitificación y descodificación de todos los artilugios percibidos desde el “descubrimiento”; e incluso ya pasada la celebración del medio milenio, se agudizó la discusión bizantina sobre si fuimos “encontrados”, “invadidos” o “inventados”. Entonces para desentrañar, desmontar y descubrir tanta ficción legal solo tenemos esa irreductible expresión verbal y al revisarla, debemos arribar, queramos o no, a las referencias míticas, a los aspectos religiosos y a las diversas visiones del mundo subyacentes en cualquier escriturad virtual, a pesar del decir inquisitorio y del discurso cronístico (Añez-Medina, 2010, p. 128).

La oralidad dentro del *Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés* no solo comprende el ejercicio de una lengua indígena, sino que se establece en un conjunto de lenguas (cubeo, curripaco, desano, tarapuya) en la que cada una representa su propia cultura y, al interrelacionarse con las otras comunidades, logra establecer relaciones cotidianas. Todas las lenguas indígenas de las comunidades participantes en el Estudio se universalizan a través de las experiencias cotidianas que relatan en el uso de plantas medicinales. La oralidad se configura entonces como una didáctica praxeológica que construye memoria colectiva, a pesar de las diferentes interpretaciones lingüísticas y las disimiles visiones del cosmos que posee cada comunidad y que se expresan a través de su lengua oral.

De esta manera, la oralidad propicia el aprendizaje, la enseñanza de la cultura y las estrategias para leer la realidad y transformarla. La educación en las comunidades indígenas sobrepasa cualquier interpretación sobre currículo y se instaura en un contexto histórico-social donde se comunican, a través de una educación eminentemente oral,

sus creencias, valores y costumbres. La oralidad es una didáctica de la acción, se aprende oyendo y haciendo; es decir, no hay separación entre la palabra y la acción. En las comunidades indígenas la oralidad, al igual que los postulados del enfoque praxeológico propuestos por Juliao (2011), busca la objetivación de las prácticas, de la acción, de la interpretación del cosmos.

Los miembros de las etnias “no escriturarias” tienen una óptica distinta de la “cosa nombrada”, su palabra adquiere un significado simbólico inexistente en nuestra cultura, porque la asumimos con su sentido arbitrario únicamente. Para ellos el habla es al mismo tiempo mito, creencia y creación. Este carácter mítico, el aspecto ritual y la esencia alegórica de la oralidad no acontecen en el sujeto “civilizado”: cuyos signos nombran, señalan e identifican luego de una reflexión cognoscitiva. Tal distinción resurge en el proceso dinámico que ocurre entre el narrador y sus oyentes, la cual no se da entre el lector y su objeto de lectura; las respuestas son diferentes ya que ambos fenómenos se oponen: mientras el hecho narrativo es activo y siempre se consagra a la colectividad, la acción lectora es pasiva y le rinde un culto inevitable a la soledad (Añez-Medina, 2010, p. 137).

Por consiguiente, trabajar y abordar la etnomedicina, la etnobotánica y la etnoeducación desde la investigación praxeológica, es irremediablemente una apuesta por la oralidad, el relato y la narrativa; es la configuración de acción por parte de la palabra, es el discurso hecho ciencia. Esta perspectiva considera al indígena como un investigador que ejerce sus prácticas de manera crítica y autónoma; lo que para Juliao (2015) se denominaría un “auténtico praxeólogo”, que usa y utiliza sus habilidades de reflexión y prospectiva para la transformación de prácticas y de realidades. El “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés” permite realizar una transformación social y comunitaria en torno al arraigamiento y preservación de prácticas ancestrales de carácter patrimonial.

Referencias

- Añez Medina, A. (2010). La oralidad indígena zuliana. *Académica*, 2(3), 126 -140.
- Barthes, R. (1972). Introducción al análisis estructural del relato. En Barthes, r: Greimas, A.J; Gritti, J.; Morin, V.; Metz, C.; Todorov, T y Genette, . (1972). *Análisis estructural del relato*. Pp 9 – 43. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.
- Beauclair, N. (2013). Oralidad y escritura: consideraciones teóricas sobre la consignación del conocimiento indígena. *TINKUY* (20), 101-109.
- Borrero Wanana, M. & Pérez Correa, M. (2004). *Vaupés. Mito y realidad*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Bowers, C. (2005). *Cabowers*. “Educating for a Sustainable Future: Mediating Between the Commons and Economic Globalization”. Recuperado de <http://www.cabowers.net/pdf/Educatingforasustainablefuture.pdf>
- Castagnino, R. (2016). Jurisdicción del epos: contar, narrar, relatar (Pequeña introducción a la Narratología). *Revista Chilena de Literatura*, (7). Consultado de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/41802/43355>
- Castañeda, C. (1974). *Relatos de poder*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, C. (1986). *Una realidad aparte*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Clavreul, J. (1983). *El orden médico*. Madrid, España: Emegé.
- Díaz, G. (2000). La investigación como estrategia didáctica en la construcción del conocimiento escolar. *Revista EDU-FISIC*. Recuperado de <http://www.edu-fisica.com>
- Díaz, R. (2005). *¿Una ética del yagé?* Bogotá, Colombia: Visión chamánica. Recuperado de http://www.visionchamanica.com/medicinas_etnicas/etica_yage.htm
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo, Uruguay: La Banda Oriental.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- González, F. (Junio de 2014). *Intercambio cultural*. (E. Guantiva, Entrevistador)
- Guantiva, E. & Cruz Casallas, N. (2015). *Catálogo de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Hernández, L. (1983). La enfermedad y la salud para los indígenas Tanimuka del Amazonas. *Universitas Humanística* (12), 55 - 64.
- Herrera, X. & Lobo-Guerrero, M. (1988). *Antropología médica y medicina tradicional en Colombia*. Bogotá, Colombia: Fundación Etnollano.
- Juliao, C. (2002). *Praxeología: una teoría en la práctica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2010). *La responsabilidad social una práctica de vida*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2015). *Pedagogía praxeologica y social: hacia otra educación*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona, España: Paidós.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Paternina, H. (1999). Los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta: una visión desde el cuerpo, el territorio y la enfermedad. En Vigoya, M. & Garay G. (Comp.). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. (pp. 271-296). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Pineda, E. (2015). *Investigación praxeológica. Una nueva mirada a la investigación educativa*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

- Pórtela, H. (2000). La relación cuerpo-cultura en los compuestos sintácticos de la lengua Páez. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca* (3), 71-103.
- Reascos, N. (2000). *Curso de epistemología*. Quito, Ecuador: PUCE.
- Restrepo Gómez, B. (Mayo de 2003). Investigación formativa e Investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nomadas* (18), 195 - 202.
- Rosselli, H. (1995). Psicopatología en el encuentro de tres mundos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24, 91-112.
- Schultes, E. & Raffauf, R. (2004). *El bejuco del alma*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Taussig, M. (2002). *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Vallejo Samudio, Á. R. (2006). Medicina indígena y salud mental. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 39-46. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=79890205>
- Vasco, C. E., Bermudez, A., Escobedo, H., Negret, J.C. y León, T. (2001). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá, Colombia: CINEP.
- Weiskopf, J. (2002). *Yagé. El nuevo purgatorio*. Bogotá, Colombia: Villegas Editores.

CAPÍTULO 5

La sistematización de saberes indígenas desde el enfoque praxeológico

Introducción

La sistematización de saberes indígenas buscó la producción colectiva de textos con los miembros de las comunidades indígenas participantes en el “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés”. El proceso de sistematización se desarrolló en cinco fases; observar, juzgar, actuar, devolución creativa y validación, guiadas por el enfoque praxeológico (Juliao, 2011), y estuvo orientado por la construcción simbólica subjetiva del mundo social y cultural a través de la producción colectiva de los miembros de las comunidades (Pineda & Velásquez, 2015).

De esta forma, a partir de los datos obtenidos en la aplicación de la metodología, se inicia la construcción de un proceso de sistematización de saberes de carácter educativo, que se planteó como objetivo promover el conocimiento, práctica y uso de plantas medicinales a través de la sensibilización de los miembros de las comunidades y de la producción colectiva de textos que incluyeran la descripción de dichas plantas, las competencias y habilidades a desarrollar en su cultivo y recolección, usos tradicionales y prácticas ancestrales de las plan-

tas medicinales y una metodología para la gestión e implementación de centros zonales de protección y promoción de medicina tradicional indígena.

Así, la sistematización desde el enfoque praxeológico, pretende realizar un ejercicio de resignificación de las prácticas con el fin de erigir constructos culturales de conocimiento que puedan ser validados y evaluados según su pertinencia en un contexto determinado, bajo las premisas de identidad y transmisión del saber propios de los pueblos indígenas.

Entre los objetivos fundamentales que persigue la sistematización de experiencias [...] desde el enfoque praxeológico, se encuentran la apropiación crítica de las experiencias [...] por parte de quienes han participado en ella; la valoración y visibilización de los saberes que circulan en las experiencias [...]; y el fortalecimiento de los sujetos que hacen parte de la experiencia. La sistematización busca que los participantes del proceso y/o experiencia se asuman como alteradores y constructores reflexivos de la realidad educativa y social en la que están inmersos (Pineda & Velásquez, 2015, pp. 17-18).

De esta forma, sistematizar saberes indígenas es irremediablemente un proceso autoformador de los sujetos que hacen parte de la práctica, en tanto que implica una reconfiguración de las narrativas, desarrollo práctico de ejercicios de memoria ancestral y enfoques de investigación que se centran en la validación de la oralidad, procesos de escritura, análisis, interpretación, entre otros.

Para el desarrollo de la sistematización se tuvieron en cuenta las siguientes fases relatadas por Pineda y Velásquez (2015), siguiendo las orientaciones del enfoque praxeológico propuestas por Juliao (2011):

- **Fase I. OBSERVAR. Planeación del proceso** de sistematización. Definición de objetivos generales de la sistematización, intereses e intenciones. Además, definición del objeto a sistematizar (construcción de acercamientos conceptuales al objeto y definición de categorías de registro y análisis de información). Elección de ejes de sistematización, definición del plan de trabajo y de la ruta metodológica.

- Fase II. JUZGAR. Recuperación y registro de la documentación de la experiencia. Revisión de la documentación producida en la experiencia; diseño y aplicación de instrumentos para el registro (entrevistas, grupos focales, encuestas, observación, entre otros) y compilación y codificación de registros fotográficos y audiovisuales.
- Fase III. ACTUAR. Análisis de la información registrada y compilada. Diseño y aplicación de instrumentos para el análisis de información (rejillas, foros, asambleas, matrices, entre otros), y contrastación y puesta en diálogo de la información registrada con referentes conceptuales. De esta forma, se definieron los hallazgos y resultados de la sistematización (nuevas nociones, categorías, hallazgos didácticos, pedagógicos, entre otros).
- Fase IV. DEVOLUCIÓN CREATIVA. Construcción del documento de sistematización (informe de investigación). Elaboración del documento preliminar del informe y del informe final.
- Fase V. VALIDACIÓN. Socialización y divulgación. El resultado de esta fase es el presente libro, que realiza la validación del proceso (Pineda & Velásquez, 2015).

Dimensiones del proceso de sistematización de saberes ancestrales

Identidad

Se entiende por identidad el reconocimiento jurídico y social que posee una persona como sujeto político de derechos y responsabilidades, así como su pertenencia a un Estado, un territorio, una sociedad y una familia, condiciones necesarias para preservar su dignidad individual y colectiva. Desde este punto de vista, la sistematización buscó que los diferentes resultados y/o productos del “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés” fueran fiel reflejo de los saberes, pensamientos y emociones de las comunidades indígenas, reconociendo su voz, comunicándo-

la por sus propios canales y respetando sus posiciones. El proceso generaría respeto por las comunidades indígenas y revalidaría su reconocimiento social.

En la categoría de identidad se expresan las condiciones que cada comunidad determina sobre la pertinencia y/o exclusión de contenidos en la recopilación de saberes indígenas; no todo se sistematiza, y el filtro de adscripción, auto adscripción y de exclusión lo determina cada comunidad, respetando así sus saberes ancestrales y el cultivo de su conocimiento a través de la oralidad. Esta categoría es esencial para evitar procesos de dominación por parte de los investigadores foráneos: se busca que sean los investigadores nativos de las culturas los que determinen su horizonte cultural y la calidad y cantidad de información que se comunicará, ya que esta determina la relación, vínculo, subordinación, enajenación o reconocimiento; es decir, a través de la calidad de la información sistematizada se afianza o se pierde la identidad de la cultura.

Así la identidad, como dimensión de la sistematización, está relacionada con una posición ético-política que entiende las comunidades indígenas como grupos productores de cultura y con la capacidad instalada de usar y apropiarse de sus mismos elementos culturales en contextos cotidianos. En ese sentido, el Estudio buscó identificar las plantas de mayor uso en las comunidades indígenas del Vaupés cuyas prácticas y usos no hubieran sido abandonados ni suplantados por el uso de elementos (medicinas, tratamientos) de otra cultura y que hubiese generado, así, un debilitamiento cultural. Para lograr este propósito, en principio, fue importante estudiar la diferencia que existe entre *frontera étnica* y *borde cultural*:

Mientras que el “borde cultural”, ese espacio intermedio creado por el contacto entre grupos sociales y culturales diferentes, puede diluirse gracias a los elementos específicos que de cada uno de los grupos pasan a los otros - intercambio, imposiciones, apropiaciones -, la “frontera étnica”, es decir, la percepción consciente de la diferencia, se mantiene firme para realizar su función de presupuesto de la identidad de cada uno de los integrantes de los grupos en cuestión (Amodio, 1993, p. 187).

En ese sentido, la identidad en el proceso de sistematización se comprende desde la frontera étnica, esto es, se consideran los valores individuales, culturales y étnicos que influyen sustancialmente en la generación de cambios en la realidad social y la percepción que se tiene sobre las comunidades indígenas en contextos externos. Por tal razón, el Estudio hizo énfasis en las plantas medicinales de mayor uso y que incidieron en el proceso de identidad de las comunidades indígenas participantes; sin embargo, el camino que permitió enunciar las plantas de mayor uso logró, como valor agregado, actuar sobre otro tipo de identidades culturales, individuales y sociales que reafirmaron la identidad étnica de las comunidades indígenas del Vaupés en los ámbitos ético-político, pedagógico e investigativo.

Transmisión de saberes

Se entiende por transmisión de saberes la estructura propia que cada comunidad construye sobre la base de su propia cosmovisión, en el caso particular de las comunidades indígenas del Vaupés se refiere a la transmisión de saberes por vía oral. Por tal razón, la sistematización no debe pretender la transcripción de los saberes orales a texto escrito, por el contrario, debe generar una bitácora del proceso que permita documentar el Estudio y no la tradición oral como tal.

A través de la oralidad, los saberes sobre plantas medicinales han logrado trasegar en las historias de las comunidades indígenas del Vaupés. Dicha transmisión es una herramienta primordial en la formación identitaria étnica y cultural de estas comunidades; sin embargo, debido a la constante permeabilización de sus culturas y a la hibridación de prácticas, la transferencia de saberes por vía oral ha perdido fuerza y vigencia al interior de las propias comunidades, generando un conflicto entre saber/poder que explica las tensiones entre el saber propio (culturas indígenas) y el saber ajeno (cultura occidental), que afectan la toma de decisiones en los miembros de las comunidades indígenas. Obviamente, no se está hablando de culturas puras sin la intervención de otras culturas con las que puedan establecer diálogos de saberes enriquecedores, tampoco se refiere a culturas sin identidad propia que enajenan sus prácticas por la avasalladora

cultura occidental. Esta relación entre saber/poder la explica Foucault (1979), así:

El poder produce saber [...] poder y saber se implican directamente uno a otro [...] No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder (Ball, 1994, p. 175).

Ciertamente, tomar una decisión en el campo de la transmisión de saberes produjo en las comunidades indígenas tensiones sobre su identidad, independencia, reserva e idiosincrasia. Las propuestas de digitalizar sus conocimientos no fueron bien vistas por los sabedores, quienes creían que la masificación de sus saberes no produciría bien alguno a sus comunidades. Tampoco fueron bienvenidas por las comunidades las posiciones sobre la industrialización de las propiedades fitoterapéuticas de las plantas, al ser vistas como otra forma de intervención occidental en sus prácticas.

De esta manera, el Estudio enfrentó una disyuntiva enfocada en las diferentes posiciones expuestas por las comunidades indígenas ante la transmisión de saberes: se reconoció que la oralidad es una práctica intrínseca de su identidad que, al mismo tiempo, es vulnerable debido al desconocimiento y desinterés de las generaciones más jóvenes. Con estas consideraciones, se lograron acuerdos programáticos que respetaran ambas posturas y que lograran preservar de la mejor manera dichos saberes. La posible solución estuvo siempre instaurada en la etnoeducación; al permitir establecer un plan etnoeducativo acorde a la cosmogonía de las comunidades y orientar el proceso de construcción social para que, a su vez, respondiera a las necesidades particulares en cuanto territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres para la formación y materialización del pensamiento propio indígena (Guantiva & Cruz, 2015).

La presente dimensión de la sistematización de saberes ancestrales se estableció a través de un diseño curricular propio, que logró construir un andamiaje pedagógico y didáctico basado en libros, guías, cartillas, talleres, actividades, juegos, videos y audios, entre

otros, utilizados como herramientas pedagógicas que permiten la co-creación de ambientes educativos orales en la relación comunicativa entre generaciones al interior de las aulas. Así, la transmisión oral continúa al interior de las comunidades y, al mismo tiempo, se fortalece con herramientas que un Sistema de Educación Propia Indígena (SEPI) puede producir.

Evidentemente, para que estos procesos de transmisión de saberes a través de la etnoeducación puedan surtir efecto, es necesario que las escuelas, colegios y universidades de carácter étnico respondan a un currículo propio que respete la oralidad (caso comunidades indígenas del Vaupés) como hilo conductor de la transmisión de saberes, que se realice en su propia lengua como carácter identificador de la cultura, que desarrolle procesos de praxeología (objetivación de las prácticas) como ejercicio para la creación de conocimiento y, por último, que logre comunicar sus saberes conservando su identidad. Así, “la sistematización del saber indígena y su difusión, intra e intercomunicadas constituyen también un aporte para equilibrar las relaciones de poder entre la sociedad mayoritaria nacional y las sociedades indígenas” (Fernández-Soto, 2009, p. 38).

Enfoque de la sistematización

Siguiendo la propuesta sobre enfoques de sistematización del proyecto IPA-IDEP (2013) citado por Pineda y Velásquez (2015), se establecieron diversos enfoques que han sido esenciales en el desarrollo del “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés”. En primer lugar, la **sistematización como descripción de la experiencia**, se abordó desde el Estudio como la obtención de una descripción total de las prácticas en el uso de plantas medicinales por las once comunidades indígenas participantes; para tal fin, se organizó un marco referencial que fluctuara entre el pasado, presente y futuro cosmogónico de estas prácticas ancestrales y que abarcara lugares, razones, actúares y usos característicos de la práctica ancestral en plantas medicinales.

Tabla 1. Tabla recolección información para sistematización de saberes

Nombre de la planta en lengua indígena
Nombre común
Usos
Hábitat
Características (rituales, rezos, ceremonias)
Enfermedad que cura
Fitoterapia

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la **sistematización como proceso dialectico**, se enfatizó en la producción de conocimiento indígena a partir de la objetivación de las prácticas de las mismas comunidades, con el fin de realizar reconstrucciones histórico-sociales (Pineda y Velásquez, 2015) que pudieran elaborar nuevas teorías que diversifiquen las prácticas en fitoterapia, etnobotánica y en el uso de plantas medicinales. Para tal fin, el proyecto realizó entrevistas semiestructuradas para ser aplicadas a los diferentes miembros de las comunidades indígenas que estuvieran directa o indirectamente relacionados con el uso de plantas medicinales.

Estas entrevistas buscaban establecer canales de confianza para la transmisión de saberes; por tal razón, fueron realizadas por los estudiantes miembros del semillero GRINCEMI, que cuenta con miembros de cada una de las comunidades participantes. Esta situación revistió de confianza los diálogos entre generaciones de indígenas

y especialmente permitió darle el sentido narrativo y de relato al ejercicio investigativo

Tabla 2. Instrumento para la recuperación de saberes indígenas desde el enfoque praxeológico

a. Contexto de la situación. Por favor relátenos, cuéntenos por qué es importante esta planta para la comunidad xxxx.	
(Permita como entrevistador que el miembro de la comunidad indígena dé respuesta al dónde, cuándo, quiénes participan, con qué propósito en la situación etnobotánica a referenciar).	
b. Relato	
(Conecte el contexto de la situación con una experiencia de vida del miembro de la comunidad y permita que describa lo sucedido, interpele y construya un proceso dialéctico).	
c. Aprendizajes	
(Cuestione sobre la importancia y relevancia de la planta medicinal en el desarrollo de la cultura indígena de la comunidad, indague sobre mitos, ritos y rituales que giran en torno a la planta; además, contextualice sobre vestimenta, utensilios, formas de recolectar, tratamientos y demás procesos culturales que intervengan en el uso de la planta medicinal).	
d. Conexión	
(Pregunte y cuestione sobre la enfermedad que cura, qué se entiende por esa enfermedad, cómo se produce, cómo se trata y cómo se logra la sanación o curación).	

Fuente: Pineda y Velásquez (2015).

Referente a la **sistematización como producción de saber**, se hizo referencia a las formulaciones e hipótesis realizadas en el Estudio, encaminadas a indagar sobre conceptos como sistematización, identidad, transmisión de saberes, etnoeducación, diálogo de saberes y, además, sobre cómo estas son replicadas al interior de la misma comunidad a través de una transferencia pedagógica desde el sistema etnoeducativo propio de las comunidades indígenas. Este es un ejercicio autorreflexivo que busca generar una posición frente al saber que sobre plantas medicinales se posee, la cuestión aquí es que el miembro de la comunidad indígena logre establecer prioridades sobre qué debe hacerse con ese saber: comunicarlo, resguardarlo, transponerlo, masificarlo, entre otros (Pineda y Velásquez, 2015). Este enfoque está orientado a generar reflexión, crítica y pensamiento prospectivo sobre los saberes patrimoniales que sobre plantas medicinales tienen las comunidades indígenas.

Tabla 3. Instrumento de observación y auto-observación de la práctica

Biografía del miembro de la comunidad indígena entrevistado referente a su experiencia con la planta medicinal	
a. Proceso de conocimiento de la planta medicinal (historia de vida de su relación con la planta).	
b. Proceso de uso medicinal (Relato sobre su percepción sobre el tratamiento y efectividad de la planta).	
c. Proceso ritual de la planta (Experiencias en los rituales, rezos, formas de plantación y recolección, conexión mágica y mística de la planta).	
Beneficios y bondades de la planta medicinal (en cuanto a sus usos e importancia en la comunidad).	Debilidades y contraindicaciones (en cuanto a sus usos e importancia en la comunidad).

Fuente: Elaboración propia. Modificado de Pineda y Velásquez (2015).

La sistematización como relato permitió que las diferentes experiencias y prácticas encontradas en el Estudio fueran leídas y expresadas desde múltiples voces, generando de esta manera una reivindicación de la narrativa, el valor de la palabra y la oralidad como sistemas figurativos y significantes de las comunidades indígenas. Este enfoque de sistematización fue realizado bajo las premisas de la antropología visual (Mead, 1983; Rouch, 1975; Bateson, 1976); por tal razón, el trabajo se centró en el documental, visto como un proceso que integra la antropología, la imagen, la oralidad y la etnología; sin embargo, comprende especialmente el significado y sentido de la antropología visual como territorio franco de investigación sobre los aspectos sociales y culturales de la imagen. Se crearon documentales que se configuraron en documentos visuales de carácter pedagógico, educativo y formativo, que usan la narrativa audiovisual como respuesta a ritmos y tiempos establecidos por la tradición oral de las comunidades indígenas.

Por último, se entendió la **sistematización como investigación praxeológica**, lo que permitió que todos los participantes de la Investigación Acción Participativa (IAP) desarrollaran procesos investigativos ligados a una realidad social, esto con el fin de identificar prácticas propias que subyacen a la investigación sobre plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés. Así, se evidenciaron tensiones entre la implementación de esquemas de salud y las tradiciones y prácticas indígenas endógenas de las comunidades; se identificó la pertinencia y coherencia de programas educativos de nivel terciario para poblaciones indígenas; además, se reveló cómo las prácticas en el uso de plantas medicinales y el manejo adecuado de recursos de flora por parte de comunidades indígenas puede convertirse en una estrategia educativa para combatir el cambio climático; y, finalmente, se ha podido identificar el “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés” como una propuesta de intercambio en ciencia y tecnología entre gobiernos de América Latina.

El ejercicio de sistematización desde el enfoque praxeológico abordó acciones de reflexión sobre las prácticas ancestrales en el uso de plantas medicinales, esencialmente en la búsqueda de una

“apropiación crítica de las experiencias por parte de quienes han participado en ellas, la valoración y visibilización de los saberes que circulan en las experiencias y el fortalecimiento de los sujetos que hacen parte de la experiencia” (Pineda & Velásquez, 2015, p. 24). La sistematización buscó que todos los actores investigadores participantes se asumieran “como alteradores y constructores” (Pineda & Velásquez, 2015, p. 25) de su propia realidad, transformándola de cara a su proyección en el ámbito socio-cultural y en su identidad de pueblos productores de conocimiento validado.

Saberes indígenas, una caja de resonancia histórica para sistematizar

Sistematizar saberes de los pueblos y comunidades indígenas implica revelar el pasado. La tradición oral indígena, base del proceso de sistematización, se puede considerar de alto valor socio-antropológico al ser un instrumento de carácter histórico que, con el paso del tiempo, ha ganado relevancia. La sistematización de saberes indígenas genera un profundo interrogante sobre el papel que el escritor le da a la tradición oral y al ejercicio visual en la construcción o reconstrucción de la memoria indígena: Las técnicas utilizadas por el escritor-investigador en el manejo de detalles concretos, permite que dicha oralidad pueda ser utilizada como técnica para la representación de la vida social o para la investigación sobre la diversidad cultural, que de por sí, tienen las comunidades indígenas en sus saberes, en particular, sobre el uso de plantas medicinales.

Claramente, las posiciones y enfoque que el escritor-investigador asuma sobre la sistematización puede conducir a que este ejercicio investigativo sea una simple herramienta de ilustración, de acompañamiento al discurso verbal o textual; o, por el contrario, que el ejercicio se convierta en una elaboración de bases teóricas que logren fortalecer el sentido y significado de las prácticas ancestrales y de los saberes indígenas. La sistematización de saberes indígenas desde el enfoque praxeológico no pretende la creación de un compendio histórico de usos tradicionales, tampoco es un ejercicio de consignación

escritural de la tradición oral, sino que es, según Pineda y Velásquez (2015), una modalidad de investigación participativa que busca que un saber singular y propio (uso de plantas medicinales) de carácter endógeno (comunidades indígenas del Vaupés) tenga como destinatarios a sus mismos actores, con el propósito de afectar la realidad praxeológica de ellos mismos.

Así pues, la presente sistematización es realizada por y para los miembros de las comunidades indígenas del Vaupés y es vista como un ejercicio de perpetuación y conservación de la memoria a través de la imagen, la oralidad y la escritura, que se convierten en patrimonio audiovisual e historia escrita que contiene, retiene y comunica la historia de las comunidades indígenas y de sus diferentes expresiones culturales, en este caso, el proceso etnobotánico de uso de plantas medicinales.

El proyecto apostó por una estrategia que, desde el enfoque praxeológico, propendiera por almacenar el saber indígena, preservándolo a lo largo del tiempo y evitando que estos saberes se pierdan, desconozcan o enajenen debido a las grandes cantidades de información de diferentes culturas que se producen en la actualidad y que permean irremediabilmente a las comunidades indígenas.

De esta manera, la estrategia de sistematización audiovisual e historia escrita que se propone a través del enfoque praxeológico (Juliao, 2011), permite entender la funcionalidad social que el propio Louis Lumière pensaba en cuanto al cine: un instrumento científico más que un espectáculo para las masas. Entendemos que el ejercicio de sistematización audiovisual responde tanto al instrumento científico como a la comunicación para las masas; en primer lugar, como documento científico permite la reconfiguración y auto reflexión de las propias prácticas, y como espectáculo, permite la comunicación a otros de las prácticas propias de una comunidad; es decir, la sistematización audiovisual es un documento de carácter científico apoyado por imágenes representativas del discurso, con una continuidad narrativa y con un propósito comunicativo e informativo.

Los saberes indígenas son una caja de resonancia histórica, pero no aquella que se preserva intacta como un bello recuerdo de remembranzas, ni como una estrategia para poseer saberes de difícil

acceso; los saberes indígenas son memoria viva, vital y en constante reconfiguración.

Por tal razón, un ejercicio de sistematización audiovisual desde el enfoque praxeológico de los saberes, es un ejercicio que responde a los preceptos de la antropología visual y al documental; visto este, como un instrumento de análisis de un campo de estudio (saberes indígenas) que desde las ciencias sociales y humanas se apoya en los medios de comunicación social, a través, en este caso, de imágenes sobre la diversidad cultural, en especial, sobre culturas etiquetadas como no occidentales (comunidades indígenas).

En consecuencia, el ejercicio de sistematización desde lo audiovisual permite manejar distintos planos (narración, imagen en movimiento, registro etnocultural, autobiografía, entre otros), que se pueden considerar como mediaciones (Barbero, 2011) que ilustran y soportan las narrativas discursivas y subjetivadas de los participantes en el proceso de sistematización.

Así, la sistematización de saberes indígenas a través del ejercicio audiovisual representa la diversidad cultural en etnobotánica de las comunidades indígenas y favorece, con esto, la formación de identidades colectivas a partir de las narraciones del origen y cosmogonía de las plantas medicinales, sus usos y aplicaciones. Esta sistematización desde lo audiovisual responde a intencionalidades de la antropología visual en cuanto a la reproducción o análisis crítico de estereotipos culturales sobre la alteridad que puede transmitir una comunidad indígena en la coyuntura actual. Ahora, otra intencionalidad en la sistematización es utilizar la imagen como dato sobre una cultura y como técnica de investigación, producto derivado y/o consecuente del ejercicio investigativo.

En ese sentido, la sistematización de saberes indígenas a través del ejercicio audiovisual debe ser portadora de información por sí misma; la imagen como documento etnográfico ejemplariza y representa gráficamente el saber ancestral de la comunidad indígena. Esta sistematización no solo debe dar información descriptiva de los saberes o de las personas representadas; sino del propio mirar indígena a través de sus subjetividades y de la posibilidad de leer e interpretar su propia realidad por medio de sus imágenes.

Esto es lo que Rivera Cusicanqui (2010) nombra como sociología de la imagen; es decir, cuando estas tienen la fuerza epistemológica necesaria para construir una narrativa crítica, capaz de validar y afianzar los saberes. Esta aproximación epistemológica a la sistematización de saberes a través del ejercicio audiovisual se extiende, por una parte, hacia una reflexión sobre el desarrollo investigativo del proyecto “Estudio etnobotánico de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés”, desde la perspectiva de la etnología, la antropología, la filosofía social, el enfoque y la pedagogía praxeológica en relación con la posibilidad de construcción de la representación audiovisual como dato etnográfico.

Por otra parte, hacia un análisis del producto documental de sistematización audiovisual *Cruces entre lógicas del estar bien, horizontes y propuestas para caminar*, que desde la antropología de la comunicación y de la recepción de imágenes, tiene como propósito que los investigadores del proyecto (UNIMINUTO, comunidades indígenas del Vaupés, MINSAP) logren formular preguntas sobre cómo crean, tratan y dan sentido a la imagen como documento de recopilación de historia viva.

De este modo, apostar por una sistematización de saberes indígenas desde la imagen, más que desde las palabras, es rejerarquizar la cultura visual, tan presente en las comunidades indígenas. Creemos que esta estrategia permite captar idearios e imaginarios, prácticas, símbolos y significados que la cultura occidental y la lengua oficial enajenan y bloquean en las comunidades indígenas. Según Rivera Cusicanqui (2010) “hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren” (p. 6). La sistematización a través de la imagen permite descubrir otros modos de resistencia, de decolonialismo y de afianzamiento del saber y conocimiento indígena en plantas medicinales.

La sistematización a través de la imagen permite evidenciar una historia viva, que se aleja de las lógicas occidentales de la validación del conocimiento por medio de la palabra. La imagen crea puentes entre las culturas visuales y las culturas letradas, desmitificando así las interpretaciones que sobre uso de plantas medicinales y sanadoras poseen las culturas letradas. En esa línea, Rivera Cusicanqui (2010)

señala que hoy en día “coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden, sino que antagonizan o se complementan” (p. 7) a través del uso de las imágenes.

Sin embargo, no se deben entender estos puentes como caminos de hibridación. No se pretende que la imagen masifique, corrompa o prostituya los saberes ancestrales, la intención no es de divulgación comercial y mucho menos de esnobismo e imposición de lógicas temporales de apoyo a prácticas indígenas; se trata de presentar la otra mirada, al otro, a las otras versiones de una realidad (sistema de salud, uso de medicinas y plantas medicinales).

La sistematización a través de la imagen posibilita pensar la realidad, entender la coexistencia de prácticas y saberes heterogéneos que no aspiran a ser híbridos y/o fusionados y que tampoco tienen como fin una construcción epistemológica englobante; solo pretenden evidenciar la práctica y el saber puesto en imagen.

Referencias

- Amodio E. (1993). Soñar al Otro: la identidad étnica y sus transformaciones entre los pueblos indígenas de América Latina. En Daniel Mato (1993), *Diversidad cultural y construcción de identidades*. (pp:7-14) Caracas: Tropykos y CEAP-Faces-UCV.
- Ball, S. J. (Ed.) (1994). *Foucault and Education*. London, Inglaterra: Routledge.
- Bateson, G. & Mead, M. (1976). Margaret Mead and Gregory Bateson on the Use of the Camera in Anthropology. En For God's Sake, Margaret, Conversation with Gregory Bateson and Margaret Mead. *The CoEvolution Quarterly*, 10(21). Recuperado de <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=svc>
- Clifford, J. (1995). On Ethnographic surrealism. En *The predicament of culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art* (117-151). Cambridge: Harvard University Press.
- Guantiva, E. & Cruz Casallas, N. (2015). *Catálogo de plantas medicinales de mayor uso en comunidades indígenas del Vaupés*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

- Juliao, C. (2002). *Praxeología: una teoria en la practica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2010). *La responsabilidad social una práctica de vida*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Mead, M. (1983). Visual Anthropology in a Discipline of Words, en Hockings P. (ed.) *Principles of Visual Anthropology*, (pp.3-10). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter (third edition).
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Rouch, J. (1983). The camera and man. En Hockings, P. (ed.) *Principles of Visual Anthropology* (pp.13-24). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

CAPÍTULO 6

Juventudes indígenas y prácticas ancestrales en contextos urbanos

Introducción

Las condiciones socioculturales y laborales que experimentan las poblaciones indígenas que por diversos conflictos sociales se han visto obligadas a migrar del campo a la ciudad, y viven ahora en contextos urbanos y periurbanos, son vulnerables respecto a la interacción entre sujeto y contexto. La imposición de vivir en un contexto urbano, ya sea por voluntad o por condiciones agrestes, afecta sustancialmente los conceptos y prácticas de Buen Vivir en comunidades indígenas.

El arribo de estas comunidades indígenas, provenientes de contextos rurales, a las dinámicas de ciudad se convierte en un fenómeno socio-económico, socio-político y sociológico complejo, en tanto evidencia y pone a la luz prácticas discriminatorias que sufren las comunidades indígenas en sus tránsitos y establecimiento en contextos urbanos, que ahondan los problemas sociales al marginar y revictimizar a las poblaciones indígenas, exponiéndolas constantemente a situaciones de exclusión y racismo radical (Pineda & Orozco, 2018).

De esta forma, en el caso particular de Villavicencio, capital del departamento del Meta, ciudad colombiana de aproximadamente quinientos mil habitantes y ubicada en la frontera entre la región andina y la región orinoco-amazónica, las poblaciones indígenas que

constantemente arriban se han visto sometidas a ocupar espacios urbanos y periurbanos de notable precariedad. Así, se evidencia cómo la misma ciudad y sus habitantes segregan a las comunidades migrantes de indígenas, excluyéndolos de la planeación y construcción de ciudad y, por ende, de un sistema social urbano.

En este sentido, históricamente la ciudad de Villavicencio ha sobrellevado el fenómeno de colonización y despojo basado en el conflicto racial. Durante la colonia las poblaciones originarias fueron desalojadas por colonos españoles que establecieron grandes haciendas para la explotación de los incommensurables recursos naturales que proveía la región. Posteriormente, bajo la figura de la encomienda, se les permitió a comunidades religiosas la explotación y esclavitud de miles de indígenas. Después del abandono de las grandes haciendas por parte de las comunidades religiosas, estas vendieron sus propiedades (incluidos los indígenas) al Estado y a grandes terratenientes, quienes aprovecharon la displicencia del Estado para expropiar tierras de las comunidades indígenas y acrecentar su exterminio (Pineda & Orozco, 2018).

Ahora bien, con la independencia y el establecimiento del Estado colombiano la condición de los pueblos indígenas no mejoró. Muchos de los hombres indígenas fueron reclutados en las filas de los ejércitos libertadores, y luego pasaron a formar las líneas de los ejércitos nacionales. Claramente, esta vocación militar fue impuesta con la excusa de la libertad en el goce de derechos. Estas dinámicas sociales hicieron que los indígenas fueran los primeros desplazados y despojados de tierras, ya que al no tener libertad y no poseer títulos de propiedad, fueron expropiados y obligados a resguardarse cada vez más profundo en la selva.

Asimismo, una segunda ola colonizadora impulsada por la fiebre del caucho permitió, nuevamente con la venia del Estado, la esclavitud de centenares de indígenas para las empresas expropiadoras del caucho. Esta época, cargada de una fuerte violencia, mermó sustancialmente a las comunidades indígenas, exterminadas en más del 40% en el departamento del Meta (Orozco y Pineda, 2017). La anterior situación no mejoró en épocas siguientes, en las que, por políticas del Estado colombiano, se propició una colonización masiva

de las tierras del Meta llamada *colonización del llano*: centenares de colonos de los departamentos de Antioquia, Tolima, Huila y Cundinamarca llegaron a expropiar y apoderarse de las pocas tierras que aún les quedaban a los indígenas.

Lo anterior propició que generaciones enteras de indígenas nacieran fuera de un territorio, en estado de esclavitud y de mendicidad, expropiados y sin la posibilidad de construir una identidad y un arraigo propio. De esta manera, muchos de ellos fueron poblando las ciudades, en condiciones de mendicidad o habitando espacios periurbanos con todas las precariedades existentes. Con la Constitución de 1991, el gobierno colombiano posibilitó una estrategia para resarcir los daños y los despojos históricos que habían sufrido las comunidades indígenas, que incluía el derecho a la tierra y a una jurisdicción propia. Evidentemente, se ha cumplido con la asignación de territorios a comunidades indígenas que configuran resguardos donde conviven con miembros de sus comunidades o en algunos casos en condición de coexistencia con otras comunidades. Sin embargo, en el caso del Meta, los resguardos han sido dados en tierras poco productivas, alejadas de fuentes de agua y sin posibilidad de servicios básicos. Lo anterior, obliga a las comunidades indígenas a vivir en la precariedad o, en su defecto, a emigrar a la ciudad. Esta situación, unida a una nascente tendencia a la migración de culturas y pueblos indígenas de otros departamentos, configura al departamento del Meta y en especial a la ciudad de Villavicencio, en una ciudad receptora constante de indígenas.

La presencia de comunidades y pueblos indígenas en la ciudad es concebida, desde el mismo momento de su creación como caserío en el año 1840 y como ciudad capital del departamento del Meta en el año 1909, como población flotante, migrante y no perteneciente a su espacio urbano. Así, Villavicencio posee una población indígena que asciende a más de seiscientos habitantes (Dane, 2015); sin embargo, las comunidades indígenas a diario llegan a la ciudad, provenientes de municipios y ciudades de la Orinoquia y la Amazonia colombiana. Asimismo, la ciudad ha sido receptora de pueblos y comunidades indígenas provenientes de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Casanare, Arauca, Vichada, Vaupés, Amazonas,

Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo, Nariño, Huila, Tolima, Antioquia, Caldas, Pereira y Armenia, consolidándose así en una ciudad con alta presencia indígena en su espacio urbano y periurbano.

De este modo, según el estudio denominado *Cartografía social Indígena del departamento del Meta*, para el año 2010 en Villavicencio se encontraban asentadas comunidades indígenas de los pueblos Inga, Tukano, Pijaos, Huitotos, Bara, Tatuyo, Desano, Curripaco, Cu-beo, Sicuani, Piapoco, Achawa, Jiw y Embera. A su vez, se contaba con dos cabildos indígenas (Huitotos e Ingas) y un censo de más de 400 indígenas habitantes de la ciudad en condición de desplazamiento. Para la fecha (2017), en la ciudad de Villavicencio se encuentran dos resguardos, dos cabildos indígenas y un censo de más de 600 indígenas habitantes de la ciudad en condición de desplazamiento (Orozco & Pineda, 2017).

Ahora bien, a la situación social y económica de las comunidades indígenas en la ciudad de Villavicencio se suma la ausencia de políticas públicas y políticas sociales urbanas que acojan esta población. Se encuentran planes de desarrollo y políticas especiales donde se enuncian las poblaciones indígenas bajo el umbral de las categorías de poblaciones pobres y vulnerables, asociando indiscriminadamente a las poblaciones indígenas con otras de carácter diferencial.

Esta coyuntura y determinación ignora de tajo los saberes ancestrales y tradicionales, así como las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas asentados en la ciudad, reduciéndolas a unas políticas públicas de beneficencia y de caridad. Este desconocimiento de las diferentes cosmovisiones de las poblaciones indígenas habitantes de la ciudad no permite identificar en una dimensión general las condiciones laborales, económicas, educativas y ciudadanas en las que están inmersas las comunidades indígenas al ocupar y habitar espacios urbanos. Si bien el proceso migratorio de las comunidades indígenas supone un desplazamiento geográfico de un ecosistema a otro con fuertes impactos sociales, culturales y ambientales, el movimiento hacia las ciudades no implica una transformación significativa de las realidades económico-laborales de los indígenas.

De esta manera, las comunidades indígenas establecidas en la ciudad, sea en resguardos, cabildos y/o asentamientos, trabajan y

viven en condiciones de inseguridad laboral y habitacional. Es decir, habitan lugares de precariedad social en las periferias de la ciudad, por lo regular sin acceso a servicios, retardan su inserción laboral o acceden a empleos en condiciones insuficientes. Las comunidades indígenas de la ciudad de Villavicencio que están establecidas en cabildos, poseen una organización institucional que les permite acceder a los pocos recursos y políticas destinadas a su beneficio; sin embargo, el desconocimiento de sus cosmovisiones impide el goce pleno de sus derechos, ya que los gobiernos locales estandarizan los procesos culturales y/o obvian los de las comunidades indígenas para mayor comodidad burocrática.

Por otra parte, las comunidades indígenas que se establecen en resguardos si bien gozan de una organización institucional y una posesión de tierras y territorio, no cuentan con gobierno y autonomía en lo referente al acceso a servicios básicos, servicios de educación, de salud y de productividad económica que se alineen con sus cosmovisiones. Las comunidades indígenas en cabildos y resguardos en la ciudad de Villavicencio no poseen un sistema de educación propia ni un reconocimiento a sus prácticas ancestrales en etnomedicina y uso de plantas medicinales y alimenticias, mucho menos son beneficiadas con planes de salvaguarda para sus patrimonios inmateriales.

En estos mismos contextos, es pertinente analizar la situación educativa de los jóvenes de las comunidades indígenas, quienes abandonan de forma temprana su educación para contribuir al ingreso familiar. Y, en aquellos casos en que los jóvenes indígenas asisten a instituciones educativas de la ciudad, se observa un alto fracaso escolar (Orozco & Pineda, 2017). A estos indicadores que refieren a condiciones estructurales, se suman los institucionales, que señalan discriminación, es decir, mecanismos, valores y prácticas que se desarrollan desde las instancias públicas y privadas que propician tratos diferentes y que dificultan la efectiva inserción y adaptación de los jóvenes indígenas en la ciudad de Villavicencio.

Los inmigrantes indígenas, una vez instalados en las ciudades, se ven obligados a enfrentar los estereotipos producidos por las culturas urbanas y a convivir con ellos; cotidianamente,

chocan con la incomprensión respecto del valor de su lengua y costumbres por parte de instituciones y espacios públicos (Pombo, 2003, p. 147).

Esta situación de desigualdad en la que se ven inmersos los jóvenes indígenas (García Canclini, 2005), se expresa en rezago económico, discriminación, segregación socio-espacial y desigualdad educativa. Por tal razón, sus condiciones de vida se ven vulneradas por el hecho de ser indígena. Esta dinámica social discriminatoria genera una auto discriminación y una autoexclusión de los jóvenes indígenas en su interacción social, viéndose obligados a negar su propia identidad y esconder sus orígenes étnicos, lo que se ve reflejado como una estrategia de negación de origen cultural para poder ser parcialmente aceptados en los entornos urbanos y así subsistir.

Condición juvenil indígena en contextos urbanos

El concepto de juventud en diversas comunidades indígenas no existe; no se concibe como una etapa significativa en el ciclo de vida, ni se expresa como tal en las cosmogonías. De esta forma, el niño o niña indígena tiene un tránsito directo a la adultez, es iniciado y hace su tránsito a la etapa madura ya sea por un signo biológico (menstruación) o por un significado cultural intrínseco en sus propios saberes ancestrales. Hablar de juventud es hablar desde la orilla del pensamiento occidental, pensamiento que ha permeado a las comunidades indígenas que habitan espacios urbanos y periurbanos y que han desarrollado interacción y dialogo de saberes desde la comunidad, la escuela, el barrio y la ciudad en sí misma.

De esta manera, pensar en una juventud indígena o en una condición étnico-juvenil implica pensar la multiculturalidad y pensar una educación intercultural. En este sentido, una educación intercultural que se da desde el mismo acceso de jóvenes indígenas a la educación secundaria y universitaria. De esta forma, la escuela y la universidad, así como las relaciones sociales, personales e interpersonales que en ellas se tejen, permiten la visibilidad y el reconocimiento de los

jóvenes indígenas como pertenecientes a un grupo social significativo. Este reconocimiento va desde una situación antropológica hasta una posición epistémica que implica que los y las jóvenes indígenas cuestionen su posición social al interior de sus comunidades y, a su vez, su papel en una sociedad que los reconoce como jóvenes pero que los excluye como indígenas.

Dicho reconocimiento implica la configuración de una especie de “moratoria social” en la que los jóvenes indígenas postergan sus responsabilidades económicas, familiares y sociales con el fin de dedicarse a actividades propias de la educación formal. Asimismo, las instituciones educativas se han configurado como un escenario no solo donde se adquieren nuevos saberes, sino también donde se desarrollan estilos juveniles particulares (Uribe, 2013, p. 57).

En consecuencia, el surgimiento de la categoría de juventud indígena está asociada a transformaciones que experimentan las comunidades indígenas y sus instituciones sociales en su intercambio cultural, en algunos casos forzado, en su diálogo de saberes con las prácticas, realidades e imaginarios de la ciudad. En esta línea, para las comunidades indígenas se crea una problemática social y familiar que en muchos casos ha determinado su ser y estar en un espacio urbano: el papel (nuevo papel) y rol de los jóvenes en sus organigramas y responsabilidades sociales y, por otra parte, la aparición del joven indígena que no se preocupa por aquellos nuevos roles y se centra en postergar dichas responsabilidades con el fin de *vivir la vida* y prepararse para el *camino* de adulto.

Si bien la moratoria social no explica completamente lo que la juventud representa como fenómeno social –pues dicha moratoria constituye una característica reservada para aquellos sectores sociales con mayor capital económico y cultural–, sí resulta fundamental a la hora de definir lo que hace posible la juventud como configuración social significativa (Uribe, 2013, p. 54).

De esta manera, se configura una coyuntura problemática especial para las comunidades indígenas en contextos urbanos. Por una parte, al habitar espacios urbanos se puede acceder a un tipo de educación multicultural y significativamente más reconocida que la que pudiesen recibir los niños y jóvenes indígenas en sus territorios. Es decir, el acceso a la educación secundaria y a la universitaria para los jóvenes indígenas configura una posibilidad de cambio y de mejora de vida según los imaginarios comunitarios.

Sin embargo, el ingreso de los jóvenes indígenas a la educación secundaria y universitaria les permite reconocerse y autodeterminarse como jóvenes y sobre todo como jóvenes indígenas, insertándose así en la estructura social lo que afecta de manera diversa sus esquemas de percepción del mundo.

Ahora bien, los jóvenes indígenas no solo tienen que cargar con una condición social en sus comunidades en la que se consideran los responsables de la preservación y continuidad de los saberes ancestrales y de su cosmogonía; además, deben tratar de comprender los múltiples imaginarios que se han construido alrededor de la categoría juventud, entre ellos, la juventud como categoría etaria, como etapa de preparación para la vida adulta, como problema social, como agente de cambio social, y la juventud hedonista anclada a la sociedad de consumo y a la búsqueda de placer.

En este sentido, los jóvenes indígenas tienen no solo la necesidad sino la responsabilidad de resignificarse de manera individual y colectiva a partir de sus vivencias, percepciones y expectativas del ser joven indígena.

Sin embargo, esa transición a la autodeterminación de la condición juvenil indígena desde las subjetividades de sus ejecutantes genera tensiones dentro de las comunidades, debido a que los jóvenes indígenas adquieren conocimientos y construyen expectativas de vida que muchas veces entran en conflicto con los conocimientos y valores tradicionales de sus comunidades. Asimismo, su inserción en una categoría social (juventud) los confronta con diversas contradicciones y tensiones entre la vida social, cultural, política y económica que ponen en riesgo su relación cultural con el territorio, valores y costumbres ancestrales.

Los jóvenes indígenas se exponen a conflictos identitarios; esto es, a situaciones de discriminación a causa de su origen étnico (Aravena, 2009). La adaptación a la cultura urbana dominante implica para los jóvenes indígenas enfrentarse a un imaginario social instituido que, por lo general, se encuentra altamente cargado de prejuicios y rechazo hacia las minorías. En medio de este conflicto socio imaginario, el joven se ve forzado en ocasiones a negar su identidad como mecanismo de adaptación a la vida urbana; o, por el contrario, puede reafirmarla y dar lugar a lo que Aravena define como una “experiencia de etnicidad positiva” (Uribe, 2013, p. 57).

La juventud indígena como sujeto político y agente de cambio social

Los jóvenes indígenas que acceden a la educación secundaria y en algunos casos universitaria en la ciudad de Villavicencio, han gestionado procesos organizativos comunitarios mediante los cuales logran que su comunidad, y la sociedad en general, los reconozca como sujetos políticos clave para la preservación de los saberes y conocimientos de sus comunidades. Estos agenciamientos de jóvenes indígenas permiten que al interior de cada comunidad se resignifique el ser joven indígena en torno al diálogo entre las aspiraciones de los jóvenes y los anhelos de la comunidad.

De esta manera, para los jóvenes de la comunidad Pijao asentados en la ciudad de Villavicencio, es importante y significativa la lucha por un territorio que pueda generar un espacio físico para la preservación de sus saberes y conocimientos. En contraposición, para los y las jóvenes Huitotos se convierte en imprescindible la consolidación de proyectos productivos que beneficien la vida al interior de su resguardo. Y, para jóvenes de la comunidad Inga, la participación política y la presencia en estamentos del Estado se convierten en una acción fundamental que posibilita el goce de derechos de sus comunidades. Para todos los jóvenes indígenas que participaron en el Estudio, la condición juvenil se enmarca en una etapa de la vida en la

cual se deben preparar para asumir la jefatura de sus comunidades, sin que esto implique un nuevo relacionamiento con la ciudad y sus ciudadanos no indígenas.

Es importante resaltar que en las narrativas de los jóvenes indígenas la condición juvenil o las respuestas a ¿qué es ser joven? y ¿qué es la juventud? se enmarcan en prácticas culturales y sociales híbridas desde las características de lo rural y de lo urbano. De esta manera, se evidencia cómo las dinámicas sociales que viven las comunidades indígenas en contextos urbanos generan cambios y transformaciones del concepto de juventud de los indígenas.

Por tal razón, se evidencian en las narrativas de los jóvenes indígenas sobre la condición juvenil mixturas entre su vida en lo rural (territorios originarios) y su vida en lo urbano (Villavicencio), con las que buscan determinar un espacio social y unas prácticas socioculturales que los identifique como indígenas pero que no los excluya de representaciones y discursos sobre los y las jóvenes en general. El anterior panorama posibilita que los jóvenes indígenas constantemente realicen comparaciones de su vida, sus sueños, su deber ser (lineamientos de la comunidad), su realidad y sus capacidades de autodeterminación. Es un proceso diacrónico y sincrónico (Unda & Muñoz, 2011) que permite evidenciar las tensiones y posibilidades que los jóvenes indígenas poseen para realizar una autodeterminación y una identificación como sujeto político y agente de cambio social.

Asimismo, en el análisis de las narrativas sobre lo que significa ser joven indígena en contextos urbanos, se evidencia transversalidad por coyunturas sociales que atañen y aquejan el día a día de los jóvenes y sus comunidades. La constante migración y desplazamiento en la ciudad y sus periferias, la precarización de los trabajos y la ausencia de labores autóctonas y ancestrales, el desconocimiento de sus culturas y el constante estigma racial, hacen que el joven indígena en su proceso de autodeterminación se centre exclusivamente en fuentes occidentales (centroeuropeas y anglosajonas) hegemónicas sobre lo que significa ser joven en una sociedad.

Precisamente, esa dicotomía en ser joven como lo estipulan las nociones y representaciones impuestas por la cultura occidental o no ser joven según las prácticas y saberes ancestrales de sus co-

comunidades indígenas, es lo que los impulsa a buscar identificación y autodeterminación desde sus propias especificidades y mediados por las relaciones socioculturales que los dinamizan. De este modo, la constante búsqueda por una vocación ontológica (Pineda & Orozco, 2016), es lo que permite que los jóvenes indígenas construyan su propio proyecto político y social basado en la cultura, las identidades y la transculturalidad de ser indígena.

En ese sentido, cabe recordar que para las comunidades indígenas (Pijao, Huitotos, Inga, Cubeo, Achawa) la juventud es el paso a la responsabilidad adulta, no es un espacio amplio de la vida, no constituye una porción de tiempo en años, es solo un sistema de identificación en el cual el niño o la niña puede hacerse cargo de una familia y de una comunidad.

Por tal razón, el joven indígena como sujeto político no solo debe una autodeterminación de su vocación ontológica, sino que debe una creación de un espacio social, cultural y temporal dentro de su sistema comunitario y participativo. Lo anterior genera crisis y tensión generacional entre los adultos y los jóvenes de las comunidades indígenas, ya que varios procesos de autodeterminación riñen con saberes y conocimientos ancestrales y tradicionales de las mismas comunidades. Así, se identificaron tensiones referentes a la edad de ingreso a labores de trabajo, edad y decisión en cuestiones de relaciones sexuales y amorosas, uso del tiempo libre, educación, estéticas del cuerpo, roles según el género y otros campos y transformaciones sociales que surgen de los procesos de autodeterminación juvenil indígena.

En consecuencia, el proceso de autodeterminación que realizaron los y las jóvenes indígenas participantes en el proyecto les permitió, a través de sus narrativas, identificarse como sujetos políticos y de lucha por la igualdad diferenciada de la vida adulta y de la infancia, tanto en obligaciones como en ocupaciones. Reivindicando así la condición sociopolítica esbozada por Bourdieu (2002): “los estudiantes se encuentran, durante un período relativamente largo y a una edad en la que antes hubieran estado trabajando en esas posiciones casi externas al universo social que definen la condición de adolescente” (p. 166).

Esta situación permitió que los y las jóvenes indígenas irrumpieran en el espacio público (de comunidad y de ciudad) intentando diferenciarse de las generaciones anteriores, de la cultura adultocentrista y en contra de la cultura occidental hegemónica y dominante. Esta subalternidad se expresa en una contracultura que tiene una mayor pretensión de libertad y de igualdad dentro de un sistema que estructura las acciones; pero, más aún, de dejar un legado de esperanza por el cambio, por el ser joven indígena. De esta manera, preguntarse por su vocación ontológica de ser joven indígena es al mismo tiempo una pregunta por la *política* al ser esta, siguiendo a Rancière (2006), la constante construcción y deconstrucción de los sujetos en torno a los objetos, las situaciones y las necesidades con las que interactúa.

Entonces, la lucha por la visibilidad del ser joven indígena les permite ejercer acciones concretas en la búsqueda de un mayor grado de reconocimiento en su condición, desde una perspectiva de identidad transcultural donde los y las jóvenes indígenas crean una hibridación de sus vocaciones ontológicas a partir de prácticas culturales mediatizadas por entornos de globalización, junto a prácticas ancestrales y tradicionales propias de sus culturas indígenas. Configurando así una mutación de *glocalización* de la juventud indígena transcultural.

En ese sentido, la *glocalización* de la juventud indígena está conformada por tres conceptos esbozados por Zebadua (2011), la cultura, las identidades y la transculturalidad. La cultura es el eje para comprender la realidad étnica basada en los saberes ancestrales y tradicionales que poseen como patrimonio las comunidades indígenas. Estos saberes se configuran como la semilla para la búsqueda de las identidades y las nociones de ser joven indígena. Dichas identidades se nutren, además, de los sentidos y formas de asumir su ser actual, donde se configuran los jóvenes indígenas como sujetos políticos que buscan explicar su actualidad desde el hoy urbano y desde el ayer ancestral. Por último, la transculturalidad como un proceso social surgido de la interacción entre la cultura y las identidades, es una construcción política que establece al joven indígena en un ser y un actuar en un mundo con flexibilización sociocultural, un mundo creado por

ellos y ellas desde su vocación ontológica de ser joven indígena que modifica su realidad hacia adentro y hacia afuera y se configura como sujeto político y agente de cambio social.

Juventudes indígenas y prácticas ancestrales en contextos urbanos como construcción de sujeto político

Villavicencio, como capital del departamento del Meta y ciudad que conecta la Orinoquia y la Amazonia colombiana con el resto de Colombia, se configura como un eje estratégico y de unión entre dos realidades innegables en el país, la Colombia urbana y la Colombia rural. Con esta afirmación no se niega la condición de ruralidad de otras zonas del país, sino que se quiere hacer énfasis en una región (Orinoco-Amazonía) que históricamente ha estado poblada por comunidades indígenas, pequeñas familias agricultoras, afrodescendientes y colonos criollos que a pesar de su presencia lograron conservar las características rurales de la región.

Sin embargo, debido a políticas económicas, esta región se convirtió en la despensa para la construcción de un país en las dinámicas de la globalización. De esta manera el petróleo, los monocultivos, la ganadería extensiva y la minería extractiva tuvieron su epicentro en la zona; además de la histórica situación de ser corredor de grupos ilegales, guerrilleros y narcotraficantes que en sus enfrentamientos con el Estado atravesaron la zona dejando una crisis humanitaria, provocada por condiciones de orden social, que afecta negativamente todas sus dinámicas y prácticas.

En ese sentido, el conflicto social en el departamento del Meta, las vulneraciones a los Derechos Humanos que involucran a más del 80% de la población de su capital (desempleo, desplazamiento forzoso, violencia generalizada, secuestro, pobreza, corrupción, impunidad) y la indiferencia ética ante estas dinámicas y su naturalización, son sólo algunas de las situaciones que se manifiestan y con las que conviven y, en algunos casos patrocina, los y las jóvenes en la ciudad.

Sin ser ajenos a estas situaciones las poblaciones indígenas que habitan la región, ya sea por ser originarias o por ser desplazadas de sus lugares de génesis, se ven forzadas a desplazarse (nuevamente) a las periferias de la ciudad (Villavicencio), generando dinámicas sociales propias y coyunturales. Por tal razón, estas comunidades cuya economía estaba basada en el trabajo agropecuario, en el que la relación con la tierra se constituye, por una parte, en variable social y económica definitiva en el desarrollo de las comunidades, y por otra, en factor determinante de constitución de los sujetos y de los procesos de intersubjetividad, ven vulnerada su existencia por las nuevas dinámicas urbanas.

Es en esta coyuntura donde surge la problematización del joven indígena en contextos urbanos y periurbanos, el cual siente todo el peso de la responsabilidad de preservación y mantenimiento de su cultura ancestral y, asimismo, la presión de unas dinámicas sociales y culturales que lo obligan a una construcción y desconstrucción de su ser como sujeto de una sociedad. De esta manera, el joven indígena debe enfrentar desigualdades en su proceso educativo al recibir formación exclusivamente en español, en la precariedad de un sistema social que inmediatamente lo ubica en la base de la pirámide social y lo discrimina por su origen étnico, en la estigmatización de los otros habitantes de la ciudad quienes lo ven como hechicero, brujo o persona sucia y desordenada, en la poca o nula relación con la tierra y en la necesidad de una autodeterminación para encontrar su lugar en un *nuevo* mundo.

Tales condiciones ponen a los y las jóvenes indígenas en escenarios complejos para su participación en la construcción de la política como expresión de lo público. Sin embargo, estos siguen su lucha por lograr su derecho a una propia determinación y a la construcción de una categoría nueva en el entramado social: juventudes indígenas. Es en este contexto en donde las juventudes indígenas se han movilizado, reivindicándose como sujetos con subjetividades.

Estas acciones configuran en las juventudes indígenas un proyecto político de resignificación histórica y cultural que les permite ser sujetos capaces de participar en la construcción pública de su propio ser y de sus propias comunidades, desarrollando sensibilidad y

conocimiento sobre su cultura, empoderándose y comprometiéndose con la defensa de su autonomía, de su territorio, de su cosmovisión y de una identidad que el proceso de hibridación entre lo urbano y lo rural y entre lo indio y lo mestizo le permiten.

Tal vez la acción que más profundiza el enraizamiento político de los jóvenes indígenas es el rescate de las prácticas ancestrales en medicina tradicional, cosmovisión e identidad. Ante esto, la primera crítica que hacen los mismos jóvenes es hacia su nombre.

Es curioso, pero usted va encontrar que todos los de mi edad tienen nombre del extranjero, Byron, Steven, Maicol [sic], Brayán en los hombres y Mayerly, Leidi y Yurani en las mujeres. Yo le digo a mi papá que él fue el primero en olvidar las tradiciones al ponerme el nombre que tengo (Joven indígena participante de la investigación, comunicación personal, abril 2017).

Las críticas hacia sus propios nombres evidencian nuevos procesos de colonización efectuados en las comunidades indígenas, el afán por un nombre y una identidad mestiza ha llevado a que se pierdan nombres en lenguas propias y/o relacionadas con sus saberes ancestrales y populares. Este es un ejemplo de cómo prácticas colonizadoras, fruto de la globalización, desencadenan prácticas y discursos desde la lógica del consumo que se alejan paulatinamente de las tradiciones de las comunidades. Es importante resaltar que entre las primeras reflexiones que lograron los y las jóvenes indígenas participantes se encuentra el reivindicar sus tradiciones desde su nombre, manifestando un giro decolonial de dichas prácticas.

Cuando yo tenga un hijo le voy a poner un nombre que tenga que ver con la naturaleza o con un color o un animal, sería chevre [sic] nombre como nube o luna o estrella o gaviota, por lo menos mejor que el mío (Joven indígena participante de la investigación, comunicación personal, abril de 2017).

De esta manera, solo este ejercicio de reivindicación ha brindado un escenario particular que logra incidir en las maneras en que las comunidades se piensan, nombran y relacionan con los y las jóvenes

indígenas y, a su vez, en la forma en que ellos y ellas se autodeterminan como sujetos políticos y agentes de cambio social. La pregunta por su nombre se configura como un primer ejercicio semántico que busca comprender y nombrar su condición juvenil indígena.

Por otra parte, como ejercicio de auto reconocimiento y auto-determinación, los jóvenes indígenas valoran la relación que se establece con su territorio y la naturaleza para, a partir de allí, incluir estos saberes en sus interacciones cotidianas.

De esta manera, la vinculación de los saberes ancestrales en plantas medicinales a la cotidianeidad de los y las jóvenes indígenas genera procesos de vinculación social, identificación y colaboración con miembros adultos de las comunidades, propiciando de esta manera bienestar colectivo en la búsqueda del fortalecimiento de su identidad cultural a través del uso de plantas medicinales y medicina tradicional.

Yo me intereso por aprender de plantas medicinales y medicina propia porque me gusta aprender a curar y a sanar y de esta manera poder ayudar a mi comunidad y, por qué no, a las personas que no son indígenas, creo que es una manera de fortalecer mi identidad (Joven indígena participante de la investigación, comunicación personal, Mayo de 2017).

En este sentido, la vinculación de prácticas ancestrales en plantas y medicina tradicional por parte de los y las jóvenes indígenas, les permite generar un proceso de vinculación e identificación emocional con un grupo social o una práctica concreta (Henao y Pinilla, 2009), generando de esta manera procesos de inclusión, pertenencia y personalización, que los llevan a sentirse actores de su transformación.

Reconocerse como joven indígena a través de la práctica de un saber ancestral o tradicional permite la aparición del sujeto político, pues es en él donde el sujeto tiene la posibilidad de actuar para transformar. Así, las prácticas ancestrales en plantas y medicina tradicional se convierten para los jóvenes indígenas en un espacio de carácter concreto y abstracto donde se amplían las dimensiones

espirituales, cognitivas y físicas de la búsqueda de autodeterminación juvenil: “aprender de plantas medicinales es importante para conservar nuestras tradiciones, pero también para comunicar y darle a entender a las otras personas (blancos) que como indígenas tenemos saberes propios y podemos hacer investigación y ciencia” (Joven indígena participante de la investigación, comunicación personal, Junio de 2017).

Por tal razón, las prácticas ancestrales en medicina enmarcan no solo las acciones de los jóvenes indígenas, sino que se configuran como un punto común de co-existencia entre jóvenes de la misma comunidad y con otras comunidades indígenas, a través del cual se comparten experiencias y se tejen relaciones desde lo humano con la naturaleza como ser vivo.

“Interesarse por las plantas medicinales es preocuparse además por la relación que nosotros como indígenas tenemos del territorio, ya no podemos vivir en nuestros lugares ancestrales, pero cultivando las plantas podemos entender lo que vivimos y hacemos” (Joven indígena participante de la investigación, comunicación personal, mayo de 2017).

En este sentido, el interés por conocer y rescatar prácticas ancestrales en campos como la medicina, la lengua nativa, las prácticas culturales y la relación con el territorio por parte de jóvenes de comunidades indígenas asentadas en contextos urbanos y periurbanos en la ciudad de Villavicencio, se puede entender como un proceso de autodeterminación y de historización de sus vocaciones ontológicas. De esta forma, el proceso de historización de las prácticas ancestrales se nutre y se construye a través de los relatos y narrativas de experiencia de sujetos y colectivos indígenas que paulatinamente van dotando de sentido propio la construcción de los espacios físicos, cognitivos, epistemológicos y abstractos de ser joven indígena.

En consecuencia, el proceso de construcción y deconstrucción de las vocaciones ontológicas del ser joven indígena da lugar a un espiral de narrativas que se entrecruzan permanentemente en la experiencia vivida y narrada, dando significado y significativo a la comprensión de su realidad histórica como sujetos políticos. Para lo anterior, es de vital importancia el interés de los jóvenes indígenas por

prácticas ancestrales que son comprendidas y aprehendidas desde su contemporaneidad, ya que este ejercicio permite la integración del pasado al presente a través de una memoria viva y dinámica.

Se evidencia así un proceso de historización que permite a los jóvenes indígenas profundizar en la cualidad de conocerse históricamente como condición para configurar una subjetividad política.

Esta condición puede ser entendida en los jóvenes y en las jóvenes que reconocen en su tiempo pasado-presente-futuro una condición que les permite ‘ser’ sujetos de una historia que no se agota en el pasado, pues el hacer parte de una “comunidad” implica reconocerse como seres que propician o limitan un ‘territorio’ para las generaciones venideras (Alvarado, Patiño & Loaiza, 2012 p. 867).

De este modo, el reconocimiento de prácticas ancestrales por los jóvenes indígenas en sus procesos de autodeterminación y de construcción de sus visiones ontológicas, genera un tipo de conciencia histórica que puede entenderse como parte de un ciclo que es compartido por generaciones pasadas, presentes y futuras. Así, el joven indígena tiene la capacidad de desligarse de la historia como linealidad, como proceso rígido, y la interpreta desde sus experiencias e identidades generando una subjetividad política intercultural.

Para entendernos como jóvenes indígenas en el siglo XXI, debemos saber de nuestras costumbres para poder apropiarnos y cambiarlas si es necesario, para hacer cosas nuevas, actuales, que no nos hagan vivir en el pasado, pero para eso es importante reconocer de dónde vienes, un indígena sin territorio no es indígena y un indígena sin historia es un indígena sin futuro (Joven indígena participante de la investigación, comunicación personal).

En este sentido, la historización del y de la joven indígena, a través de sentidos y prácticas ancestrales, implica sentirse como sujeto político con capacidad de reconocerse y auto determinarse ante un nuevo territorio (urbano) en el cual construyen su identidad como

individuos y como integrantes de una comunidad. De esta forma, el y la joven indígena encuentra que a través del conocimiento, construcción y deconstrucción de las prácticas ancestrales de su comunidad se hace cargo de su vocación ontológica como proceso de construcción de sentidos y prácticas. Es decir, estas acciones implican que los y las jóvenes indígenas como sujetos políticos sean capaces de ubicarse conscientemente ante el territorio en el cual construyen su biografía como individuos, y su historia colectiva como integrantes de una comunidad.

El sujeto político se hace cargo de la vida y responde por su ampliación. Por tanto, es posible afirmar desde las acciones del grupo que no hay sujeto político sin movimiento, sin saber-se histórico, sin los otros, sin resistencias que generan rupturas sobre el poder hegemónico que niega la vida en todas sus formas, sin acciones que propendan por el cuidado que protege y amplía la vida como un asunto colectivo, sin deliberación que permita la expresión de los diversos y que facilite la comunicación para la vida armónica, sin marcos de acción comunes que logren convocar sentidos y necesidades para romper el individualismo, sin condiciones de creación y ampliación, tanto objetivas como subjetivas, que garanticen no sólo la reproducción sino también la creación de la vida valorada como digna, justa, armónica y bella, sin tensión-entre el sujeto y la estructura, entre la determinación y la indeterminación, sin la capacidad de creación desde la combinación y la preservación (Alvarado, Patiño & Loaiza, 2012 p. 867).

A manera de conclusión

Es pertinente comprender que los y las jóvenes indígenas se configuran como “producto histórico generacional concretamente situado” (Unda & Muñoz, 2011), y se encuentran sujetos a condiciones históricas, sociales y culturales tanto de sus comunidades de origen como de las urbes que ahora los acogen. Para el caso analizado, jóvenes indígenas en contextos urbanos y semiurbanos de la ciudad de

Villavicencio, las determinaciones estructurales que los afectan pasan por el desempleo, la baja calidad de la educación de carácter multicultural, las precarias condiciones habitacionales y el constante estigma racial que se percibe en la ciudad. Asimismo, los y las jóvenes indígenas perciben realidades estructurales que afectan sus perspectivas de vida a largo plazo, entre esas se encuentra la disminución de posesiones materiales de carácter duradero (tierras, animales, entre otras) respecto a las que poseen o poseyeron sus padres, contrapuesto con la necesidad de adquisición de bienes de consumo más cercanos a la vida urbana (celulares, ropa, electrodomésticos) que los ponen en constante tensión frente a las concepciones, relatos y discursos sobre ser joven indígena para sus comunidades.

Por otra parte, estas tensiones se evidencian en el acceso a una educación (como única alternativa para salir de la pobreza) en precarias condiciones que aumentan ante la ausencia de formación intercultural, situándolos como *otros jóvenes más*, enajenando su historia, su cultura y su identidad. Ante estas situaciones, los procesos de autodeterminación y de construcción de vocaciones ontológicas en jóvenes indígenas a través de las narrativas, relatos e historias de vida que se entremezclan entre el *deber ser* y el *querer ser*, permiten la configuración de nuevas identidades juveniles indígenas a través de la multiculturalidad entre el pasado que determina y el futuro como esperanza.

Finalmente, los y las jóvenes indígenas habitantes de la ciudad de Villavicencio poseen las herramientas cognitivas y ancestrales para configurarse como sujetos políticos activos y agentes de cambio social en la ciudad. Tienen la posibilidad de construir procesos interculturales que logran emerger en categorías de análisis hacia las juventudes étnicas y sus procesos de adaptación, migración y consolidación de resistencias políticas basadas en la cultura e identidad de sus comunidades.

Referencias

- Alvarado, S., Patiño, J., & Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 855-869.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México D.F, México: Grijalbo, Conaculta.
- DANE (2015). *Estadísticas poblacionales Colombia*. Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/>
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gobernación del Meta (2010). Cartografía Social Indígena del departamento del Meta. Villavicencio, Colombia: Gobernación del Meta.
- Henao, J. & Pinilla, V. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 2(7), 1405-1438.
- Orozco, P. & Pineda, E. (2017). *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *Sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Pineda, E. & Orozco, P. (2016). Competencias docentes, investigación formativa y pedagogía praxeológica: ¿Cómo se relacionan desde la vocación ontológica de ser sujeto?” *International Journal of Pedagogy and Curriculum*. 4(1), 7-21.
- Pineda, E. & Orozco, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: Otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía Praxeológica. *Rexe - Revista de Estudios y Experiencias en Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción*, 29(15), 125-148.
- Pombo, D. (2003). Discriminación laboral y segregación espacial en ciudades del sureste mexicano. En Castellanos, A. (Coord.) *Imágenes del racismo en México*. (pp. 147-167). México D.F., México: Plaza y Val-

dés-UAM.

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Unda Lara, R. & Muñoz, G. (2011). La condición juvenil indígena: Elementos iniciales para su construcción conceptual. *Última Década*, 34, 33-50.

Uribe Mendoza, C. (2013). Imaginarios sociopolíticos de los jóvenes indígenas en la ciudad de Bogotá. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 53 - 67. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.609>

Zebadúa Carbonell, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR*, 9(1), 36-47. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000100004&lng=es&tlng=

CAPÍTULO 7

Condición juvenil afrometense como emergencia ontológica de ser joven en contextos multiculturales

Introducción

El constante devenir de las migraciones humanas que sucedieron y viene sucediendo en el territorio del departamento del Meta, han permitido la construcción de nuevas categorías de reconocimiento étnico y ontológico. De esta manera, en el departamento se ha venido consolidando la categoría de *afrometense*, la cual busca identificar en costumbres, cultura e identidad a la población afro que está asentada y ha nacido en el departamento.

Sin embargo, esta categoría más que generar identidad y unión en los pueblos afro de la región, ha propiciado discriminación al interior de las mismas comunidades, lo que se evidencia en las reclamaciones, discursos y relatos que buscan excluir a la población afro que habita y/o que no ha nacido en el departamento.

Por tal razón, en el marco del proyecto de investigación “Mecanismos de preservación de saberes ancestrales, tradicionales y populares en comunidades indígenas y afro del departamento del Meta”, se optó por trabajar el significado de ser afrometense con jóvenes entre los 14 y 23 años, con el fin de identificar los imaginarios, percepciones,

características y particularidades de ser joven afro en el departamento del Meta.

Así, la investigación desarrolló una estrategia de investigación narrativa, centrada en los imaginarios y representaciones que sobre conceptos del Buen Vivir poseen los jóvenes afro para, de esta forma, identificar subjetividades y procesos de autodeterminación desde la búsqueda de una vocación ontológica de ser afrometense.

El proceso de análisis de narrativas en torno a la construcción de identidades sobre la condición juvenil afro en el departamento del Meta, despertó el interés por la categoría denominada *afrometense*, la cual no solamente permite una identificación geopolítica de las poblaciones afro en el departamento del Meta, sino que conlleva una carga semántica, cultural y política que permite iniciar un proceso de autodeterminación y subjetivación política en los jóvenes afros del departamento.

De esta manera, se identificó y analizó cómo a través de sus narrativas los jóvenes afro construían o reconocían su propia cosmovisión, su identidad mediada por el medio social, el espacio urbano, los saberes ancestrales y la influencia de la sociedad. Para los jóvenes afro su identidad es una cuestión preponderante para su distinción entre los grupos sociales y, por supuesto, entre los territorios que habitan, ya que ella se produce y reproduce en directa relación con los espacios en los que acontece la vida social. Lo anterior condiciona el que aparezcan rasgos distintivos, particulares y definitorios de los distintos colectivos que coexisten en lugares concretos, sin que por ello pierdan su capacidad de interacción, negociación y mediación con otras identidades, de las cuales aprehenden, acogen y rechazan argumentos culturales.

El punto de sutura entre, de un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelar, hablar por o sumir en una particular locación social a los sujetos y, del otro, los procesos que producen subjetividades, que constituyen a los sujetos que se identifican o no con esas locaciones (Hall 1996e: 5-6). Así, no se puede seguir asumiendo que el sujeto simplemente tiene una identidad ineluctablemente definida por un lugar demarcado

de antemano, sino que es necesario analizar los procesos de subjetivación que llevan a que los individuos asuman o confronten (total o parcialmente, temporal o permanentemente) dichas locaciones (Restrepo, 2004, pp. 57-58).

El presente escrito trata de comprender la construcción de identidad juvenil en comunidades afro concentradas en ambientes urbanos (Villavicencio, Colombia), desde categorías dinámicas y relacionales surgidas del análisis de narraciones y relatos sobre tensiones acaecidas en su coexistencia como afros en el contexto urbano. Este proceso permite entender a los jóvenes *afrometenses* como sujetos participantes del entramado ciudadano y político a través de sus relaciones sociales, la interpretación de su etnia y las vocaciones ontológicas que se configuran desde espacios multiculturales.

Para este fin, se analizarán las posturas que surgen al confrontar la identidad de jóvenes afrodescendientes con la emergencia del concepto de *afrometenses* como un proceso de hibridación multicultural, que pone en juego posturas políticas arraigadas en tradiciones culturales ancestrales y diversas interpretaciones del ser joven en la contemporaneidad.

¿Qué significa ser *afrometense*?

Antes de asumir la discusión sobre el concepto *afrometense*, se debe aclarar qué se entendió en la investigación por raza. Seguimos a Wade (2014) en su interpretación y comprensión de la raza como un entramado natural-cultural.

¿Se trata de un concepto que se refiere al color de la piel u otras características físicas como los rasgos faciales o el tipo de cabello? ¿Se trata de un discurso sobre “la sangre”, es decir la ascendencia, la genealogía y los orígenes ancestrales? ¿Se trata tal vez de la cultura, como, por ejemplo, el modo de hablar, la música que se escucha, la ropa que se viste? ¿O se trata más bien de la referencia a ciertas categorías históricas de gente, como son “los blancos”, “los negros”, “los indios” y quizás “los asiáticos” o “los africanos”? (p. 35).

De esta manera, se entiende la raza como un constructo entre la naturaleza y la cultura, no es determinismo biológico ni se limita a un color de piel o a una situación socio espacial, la raza es entendida como la mutación entre naturaleza y cultura (Latour, 1993). Entonces entendemos, y los jóvenes afro comprendieron a través de sus narrativas, que hablar de raza no solamente hace referencia a su color de piel o a su naturaleza biológica, sino que incluía unos replanteamientos esenciales en los planos de lo cultural, lo social y lo político.

Por tal razón, para los jóvenes afro su raza es el conjunto de valores culturales, colectivos, materiales, espirituales y políticos aportados tanto por su ancestralidad africana como por la colombiana, que se nutre de la interacción multicultural que conlleva el contexto regional urbano en el que conviven, y las influencias internas y externas de procesos de globalización y *glocalización* que les permiten la construcción de una vocación ontológica basada en la cultura, la identidad y la multiculturalidad, dándole carácter a su *ser joven* y su *ser afro*.

Ahora bien, para los jóvenes afro es claro que su identidad no está limitada solamente al color de su piel ni a la zona geográfica donde hayan nacido ellos o sus padres, sino que es el resultado de una amalgama de condiciones genéticas, humanas, sociales, culturales, económicas, lingüísticas, políticas, religiosas, espirituales, filosóficas, éticas y estéticas. En ese sentido, el proceso de autodeterminación referido al ser joven afro en el contexto del departamento del Meta, emerge como un proceso emancipatorio y contra hegemónico que busca reflejar las tensiones, los encuentros y desencuentros de ser joven afrodescendiente.

En consecuencia, y entendiendo la carga biológica y cultural que implica el ser joven afrodescendiente, la investigación ahondó en la definición de la categoría emergente de *afrometenses*. Dicho termino, arraigado en los discursos y relatos de los dirigentes y líderes de asociaciones afrodescendientes en el departamento del Meta, se encuentra en documentos públicos y privados, en borradores de construcción de política pública y, día a día, se instaura más en los imaginarios y representaciones que hacia los afrodescendientes se tiene en el departamento. Sin embargo, su génesis, origen y definición es muy

difuso, no existe unanimidad ni consenso sobre sus características, por lo que, en la mayoría de casos, se limita a señalar con este concepto a la población afro establecida, asentada y/o nacida en el departamento del Meta.

Ante lo expuesto, es interesante analizar cómo para los jóvenes participantes del estudio es completamente indiferente ser afrodescendiente, afrocolombiano o afrometense. No obstante, es un concepto que no prevalece en sus discursos cotidianos y solo emerge en escenarios públicos o de debate. De esta manera, en el proceso de construcción y deconstrucción de la identidad juvenil afro, como emergencia de la vocación ontológica, cabe preguntarse ¿cuáles son las representaciones elaboradas por jóvenes afro en cuanto a la construcción de una identidad juvenil afrometense?

La respuesta a esta y otras preguntas relacionadas con la vocación ontológica de ser joven afrometense, buscan comprender el posible origen del término y las características propias de este como etnónimo, ya sea dado y atribuido por la misma comunidad de afrodescendientes en el departamento del Meta (autónimo) o por otro grupo externo a las comunidades afro (exónimo). Esto con el fin de reconocer y resaltar la influencia del significado y significante del concepto *afrometense* en la construcción de identidad juvenil, sea por una autoafirmación de las características biológicas y culturales o, por el contrario, al ser una representación legitimada de violencia, dominación y subalternización de la comunidad afro asentada en el departamento del Meta, la cual no encajaría en un modelo de identidad departamental (Rojas, 2001).

En este sentido, en el caso del departamento del Meta, se tienen datos sobre la presencia de población afro desde finales del siglo XVI, con la instalación de las misiones jesuitas en los llanos del Meta a través de las haciendas, en especial, la Hacienda de Apiay que se convirtió a lo largo del siglo XVII en un entramado económico y evangélico de gran aporte cultural para el departamento del Meta. En estas misiones, los jesuitas arribaron a los llanos del Meta con esclavos entregados a las temporalidades para el servicio de los misioneros en su encomienda (Salcedo, 2000). Estos esclavos, en números incipientes, iniciaron paulatinamente sus procesos de arraigo

y asentamiento en el territorio metense. Posteriormente, con el auge económico y evangélico de las misiones y encomiendas jesuitas en el llano, se sustituyen paulatinamente los esclavos negros por población indígena aculturizada, dejando en las Haciendas (Apiay) muy poca población negra, zamba y/o mulata.

Un año antes de la expulsión de la Compañía de Jesús del Nuevo Reino de Granada se contabilizaba un aproximado de 120 esclavos negros que habitaban la Hacienda Apiay y sus subsidiarias en los llanos del Meta (Colmenares, 1984). La posterior expulsión de los jesuitas hizo que se mermara aún más la población de negros en las haciendas de los llanos, quienes eran sustituidos por indios a coste más económico. Para el año 1778 se registraban 122 negros y para 1779 se registraban 118 en los llanos (Tovar, 1980), de los cuales 30 estaban en la Hacienda Apiay.

Con la sublevación indígena de los llanos en 1792 y su posterior pacificación por el reino español, se empezaron a fundar pequeños pueblos en los llanos con una baja población de negros libres y algunos esclavos; población que fue creciendo significativamente para principios del siglo XIX.

Un lugar destacado dentro del proceso de mestizaje cultural que terminaría por configurar al “llanero” tuvo el elemento humano de origen africano. En el transcurso de la segunda mitad del siglo XVIII fue significativo el número de negros y mulatos que se desplazaron de la Capitanía de Venezuela hacia los Llanos. En calidad de libres y cimarrones, estos intentaron ganar su autonomía mediante el acceso al ganado salvaje de las sabanas. En otros casos, se incorporaron al cuidado del mismo en las haciendas establecidas (Gómez, 1991, p. 57).

Asimismo, es clave enunciar cómo estas poblaciones de negros libres, asentados en los llanos del Meta, fueron conformando el paisaje cultural denominado como *llanero*. El oficio de cuidar ganado en las haciendas y/o el acceso al ganado salvaje permitió que sus estéticas fueran configurándose como las propias de la región llanera. Sobre esto, Humboldt (1982), relata:

Hombres desnudos hasta la cintura y armados con una lanza, deambulan a caballo por la sabana para no perder de vista las reses, recoger las que se alejan demasiado de los pastos de la hacienda y marcar con hierro candente las que no llevan aun el distintivo del propietario. Estos hombres de color, llamados peones llaneros, son en parte libres o emancipados, y en parte esclavos (p. 170).

El aporte de los negros a la construcción de la identidad llanera es notable; sin embargo, ha sido olvidada. Hoy en día el estereotipo de *llanero* se ha blanqueado, entendiéndose como hombre blanco y recio. El desconocimiento evidente de este hito histórico en los jóvenes participantes del estudio fue muestra de aquello; conocer y leer sobre estos antecedentes los sorprendía, y también reconocían un elemento identificador para entender el concepto de *afrometense*. No obstante, al contrastarlo con la realidad, identificaban un elemento racista permanente, que sale a flote al olvidar, no conocer o sencillamente enajenar la historia negra en la construcción de la cultura llanera.

Ahora bien, para inicios del siglo XIX, la población afro en calidad de libres, emancipados y cimarrones no encontraba sustento permanente para su existencia. Así, los que no se dedicaban al trabajo con el ganado se concentraban en dos labores muy distantes. Por un lado, se encontraban dedicados a la caza; cacería de especies salvajes internas en los bosques de la altillanura y las zonas selváticas más allá de las llanuras, que les permitía subsistir por la venta de pieles, plumas y carne a blancos, criollos y mestizos. Por otro lado, un gran número de población afrodescendiente se dedicó al asalto y saqueo a viajeros, creando desde ese momento un estereotipo hacia la población afro a partir del uso en las ciudades de la denominación de *chusmeros*, sinónimo de pillo, saqueador y marginado social.

Cuando Humboldt ingresó a los Llanos, en marzo de 1800, ya tenía conocimiento del peligro que significaba transitar por aquellos lugares: “Los Llanos estaban infestados de bandidos, por lo cual algunos viajeros se unieron a nosotros, para construir una especie de caravana” (Gómez, 1984. p. 30). El mismo viajero alemán identificó los Llanos como lugar de refugio

de salteadores y bandidos, donde los “pululantes rebaños” les servían de manutención (Gómez, 1991, p. 62).

Lo anterior fue recibido por los jóvenes participantes del proyecto como una transposición de las situaciones vividas en la actualidad. Las narrativas de los jóvenes dan cuenta de la estigmatización y de los imaginarios que se tienen sobre la población negra; son tildados de ladrones, pandilleros, y en fin, un sinnúmero de denominaciones peyorativas que tratan de justificar las exclusiones y prácticas racistas.

Uno se dé cuenta de cómo la gente lo mira a uno cuando va por la calle, si vamos varios son capaces de cambiarse de anden o pasan asustados como si los fuéramos a robar, para ellos ser negro es ser ladrón. Aquí en Villavicencio existen *ollas*, o si quiere comprar algo robado le dicen: *vaya donde los negros*. Para mí eso es racismo, no todos somos ladrones (Joven participante de la investigación, comunicación personal, noviembre 2017).

En concordancia con el recorrido histórico de la presencia afro en el departamento del Meta, y con el objetivo de conceptualizar y comprender el concepto *afrometense*, se realizaron triangulaciones en cuanto al análisis hermenéutico de las narrativas de identidad con documentos históricos sobre la presencia afro en el Meta. De esta manera, se identificó que para principios del siglo XVIII se estableció en la población de San Juan de los Llanos el primer palenque de los Llanos.

Esto permitió comprender que las raíces culturales de los jóvenes afro en el departamento del Meta sí están arraigadas históricamente en el territorio, y que su identidad como jóvenes afro no dependía exclusivamente de su carácter genético y biológico, sino que estaba determinada por una presencia ancestral en el territorio.

Así, el concepto *afrometense* se fue configurando y revistiendo de importancia y significación para los jóvenes afro del departamento. Posterior al proceso de identificación de la génesis del concepto, con base en la historia de poblamiento de afros en el departamento del Meta, se decidió continuar con las narrativas y la obtención de

relatos basados en la identidad juvenil afro desde la perspectiva de la emancipación y la libertad.

Para tal fin, se continuó con el paralelismo histórico; es decir, a la vez que los jóvenes afro, individualmente o en grupos focales, relataban procesos subjetivos sobre imaginarios de libertad, emancipación y su relación con la condición juvenil, el equipo investigador trabajaba en talleres sobre el rol jugado por las poblaciones afro del Meta en los procesos de independencia nacional. Ante esto, es importante señalar cómo los jóvenes *afrometenses* iban develando recurrentes prácticas de exclusión y racismo en la configuración de la cultura llanera.

Yo no sabía que habíamos hecho parte de la independencia, eso no lo dicen en el colegio, siempre son dibujos de gente blanca pero nunca que los negros fuimos parte del ejército de Bolívar. Es más, usted va a la estatua de los lanceros que hicieron por allá en Boyacá y ustedes no encuentran negros en la famosa batalla del Pantano de Vargas (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

Ni en el himno del Meta, ni en el escudo, ni en ningún lado dicen eso que ustedes nos cuentan. Sería muy importante que nuestros papás, hermanos y los niños pequeños supieran de eso. Además, que lo enseñen en los colegios y universidades para que nos miren diferente y se den cuenta que somos parte de este país y de esta región (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal, noviembre 2017).

De esta manera, los jóvenes comprendían cómo las características e identidades obtenidas por sus ancestros afro en los Llanos, tales como la ubicación geoespacial en las extensas llanuras, el manejo diestro de caballos y lanzas, y sus dotes aguerridas y temerarias, les permitieron ser parte fundamental de los ejércitos independentistas comandados por Bolívar, Santander y Páez. Este mismo sentimiento de lucha constante, lo ven reflejado los jóvenes afro en procesos de activismo social y movilizaciones ciudadanas, que realizan en torno a la identidad afro en el departamento del Meta.

Es difícil, siempre nos van a ver como foráneos, extranjeros en el llano. En algunos casos nos tratan mal, nos dicen: “váyanse para la selva” o “esto se llenó de negros”. Pero igual, a nosotros nos queda defender nuestros derechos como ciudadanos, organizarnos y desde allí nos reconocerán como parte de esta sociedad (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

Ahora, conociendo un poco más de historia de nuestros antepasados afro, se le da más importancia a las luchas y manifestaciones que nosotros hacemos o en las que participamos, nosotros no queremos migajas o contratos con el gobierno, nosotros queremos que se nos respeten los derechos que hemos ganado como afrocolombianos. Ahora, más cuando sabemos lo importantes que fueron los negros para que este país se independizara (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

De esta manera, con la constatación entre historia de los afro-metenses e imaginarios, relatos y procesos de subjetividad sobre lo que significa ser joven afro en el departamento del Meta, se configura el desafío más importante de la construcción y deconstrucción de la vocación ontología de la condición juvenil *afrometense*. Este desafío consiste en el desarrollo de políticas públicas de prevención, protección y educación multicultural que eviten la erradicación y exclusión de las minorías étnicas.

El éxito de dichas políticas públicas radicaría en el conocimiento sobre los orígenes, causas, formas y diferentes manifestaciones contemporáneas que poseen las etnias establecidas en el territorio. De esta manera, la geopolítica cultural y de las emociones permitirá entender el carácter diferencial que poseen las comunidades afro en el departamento del Meta, además, se hará hincapié en el rescate y preservación del acervo histórico y de la participación social y cultural de la población *afrometense*, en lo que aquí hemos denominado el paisaje histórico y cultural de los Llanos del Meta.

Así, en este proceso es de vital importancia la participación de jóvenes *afrometenses* que identifiquen variables encaminadas a la

autoestima individual, la autoestima colectiva, el nivel de conocimiento básico sobre su historia como raza (biológica - cultural), sus subjetividades y sus modos de ser y estar cotidianos vistos como actitudes interétnicas que construyen tejido social. Las “actitudes interétnicas serán entendidas aquí como las respuestas u orientaciones evaluativas hacia personas de grupos étnicos distintos al propio. En tanto actitudes, el foco de atención se ubica aquí en el componente evaluativo de tales respuestas” (Smith Castro, 2003 p. 68).

En este sentido, las actitudes interétnicas se abordaron desde la pregunta ¿cómo las narrativas y subjetividades de jóvenes afrometenses pueden dar respuesta a aspectos de violencia, racismo y discriminación? y ¿cómo estas mismas actitudes pueden dar paso a agenciamientos políticos desde su condición juvenil *afrometense*?

Actitudes interétnicas como emergencia ontología de ser joven afrometense

Según Brown (1995), las actitudes interétnicas se han abordado históricamente desde la respuesta que grupos étnicos hacen a otros grupos étnicos en virtud de su pertenencia a dichos grupos sociales. Para realizar dichos análisis, los investigadores sociales se apoyan en mediciones no reactivas, como las que expone Wagner y Zick (1995) a través de la técnica *bogus pipeline*, la de medición de reacciones fisiológicas hechas por Guglielmi (1999) o los test de asociación implícita de Greenwald, McGhee y Schwartz (1998). Asimismo, se dan pruebas a papel y lápiz que buscan evaluar las reacciones implícitas a situaciones hostiles (Pettigrew & Meertens, 1995). Para la presente investigación, resultaba primordial entender las reacciones de jóvenes afro ante situaciones hostiles desde el punto de vista de sus narrativas. Por tal razón, se optó por analizar hermenéuticamente sus narrativas subjetivas desde las categorías de autoestima personal y colectiva, conocimiento y contacto social, con el fin de identificar determinantes y posibilidades de una acción política desde el ser joven *afrometense*.

De esta manera, se comprendieron fenómenos de autoestima individual y colectiva de los jóvenes *afrometenses* como puntos

esenciales para enfrentar la construcción de una vocación ontológica (Pineda & Orozco, 2016), desde cuestiones vitales enmarcadas en proyectos políticos y éticos que evidencian escenarios de colonización, discriminación y racismo persistentes, con ideales de superación de los mismos desde procesos de descolonización que conlleven a la emancipación de los jóvenes *afrometenses*.

Para tal fin, se solicitó a los jóvenes afrometenses participantes de la investigación que manifestaran sus puntos de vista ante diferentes violencias heredadas de la colonia (concepciones de cuerpo, racismo, machismo, sexualidad), a través de narrativas que posteriormente serían analizadas desde el mismo contexto en el que se produjeron, siguiendo lo expuesto por Arfuch (2010) al respecto:

En la diversidad de géneros, soportes y registros, el espacio biográfico aporta asimismo a una corriente de valoración de la narrativa como consustancial a la reflexión filosófica. Para Richard Rorty, por ejemplo, la pluralidad de las narrativas, en tanto amplían el conocimiento de los otros –y por ende, del sí mismo– tienen un papel preponderante en la afirmación de nuevos parámetros articuladores del lazo social (p. 84).

Así, las narrativas subjetivas de los jóvenes *afrometenses* en cuanto a la autoestima individual y colectiva, el conocimiento sobre su condición juvenil y las dinámicas del contacto social multicultural, se analizaron desde lo histórico, lo social y lo cultural, lo que permitió que los jóvenes participantes no solo re-significaran lo vivido, sino que le dieran nuevos sentidos desde lo sus estatus como *afrometenses* y, de esta forma, auto-crear y auto-determinarse como jóvenes y sujetos políticos.

El que la categoría sujeto este saturada de discurso, y por tanto las maneras de nombrarla estén gastadas, no quiere decir que no existan individualidades y formas de interacción entre ellas que necesiten ser “re-nombradas”, re significadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, p. 26)

a. Discriminación, exclusión, invisibilización y racismo hacia los *afrometenses*

La diáspora africana en el Meta, como se dijo anteriormente, se remonta a la misma época de la colonización, con población negra esclava, libre y cimarrona que paulatinamente fue poblando lo que hoy se conoce como el departamento del Meta, con una notable significación y renombre del palenque situado en San Juan de los Llanos (hoy San Juan de Arama). Este suceso histórico e importante para la construcción de la identidad llanera desde la participación de la población afro, ha sido invisibilizado históricamente, no se encuentran registros donde se evidencia la participación de los *afrometenses* en la construcción de identidad llanera ni en la determinación del paisaje cultural llanero. Históricamente, se han visto como una minoría inmigrante sin peso cultural en la construcción de dicha identidad.

Esta invisibilización genera una violencia basada en la degradación epistémica, sociocultural y política de la diáspora africana en el departamento del Meta. En consecuencia, la construcción territorial del Meta se ha estructurado con base en una cuidadosa división jerárquica de las poblaciones que conforman el departamento. Dicha diferenciación realiza una marcación racial y de clase, situando a los mestizos (colonos) como los únicos herederos de la cultura llanera, en menor medida se nombra a las culturas indígenas originarias del departamento y se excluye totalmente a las poblaciones afro.

La condición diaspórica es resultado de las lógicas de terror y muerte de la esclavitud transatlántica y tiene como consecuencia la implantación en el largo plazo de condiciones persistentes de desigualdad económica, exclusión política y desvalorización cultural de los sujetos afrodiaspóricos (Lao-Montes, 2007, p. 36).

De esta forma, la representación identitaria de la cultura llanera ha sido elaborada por elites económicas y políticas en referencia a una identidad blanca, masculina y católica que deja por fuera otras representaciones encarnadas en las poblaciones negras, indias y femeninas, que aportaron significativamente en la construcción de dicha

identidad llanera. Esta violencia de la representación se evidencia en las estéticas de configuración del llanero (hombre, blanco, delgado y recio), en las cuales no se encuentra ni una sola representación estética de un llanero afro. Lo anterior evidencia una realidad política y social que, por medio de discursos y prácticas sobre el *llanero*, ha legitimado una violencia simbólica de dominación y subalternización de los *otros* (afrodescendientes).

Usted no encuentra una sola vaya o publicidad del gobierno del Meta donde aparezca una afro, tal vez en las que están destinadas para los afros. A nosotros nos consideran extraños, prestados a esta cultura. A usted siendo *afro* lo ven bailando joropo y le dicen de todo, que ese no es baile de negros o que se ve rara, que mejor baile cumbia o mapalé, que ese si es baile de negros (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal, noviembre 2017).

Solo hasta hace unos años hemos tenido oficina de asuntos afro en la gobernación, pero esta se centra en vernos como figuras de adorno, para mostrar que de verdad el Meta es multicultural, pero en realidad es muy baja la presencia de los afros y de su cultura en las políticas públicas, nos ven exclusivamente como desplazados, cuando hay personas afro que han vivido aquí toda la vida (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal, diciembre, 2017).

En ese sentido, se evidencia cómo los anhelos civilizadores de las elites del Llano, en particular del departamento del Meta, han enarbolado una estrategia basada en el mestizaje y el blanqueamiento poblacional, histórico y cultural de la identidad llanera, que lleva a unificar la identidad de la región en la raza blanca y/o mestiza. Paulatinamente, se ha venido excluyendo de la identidad llanera, centrada en la ciudad de Villavicencio, a los afrodescendientes. De esta forma, se relatan historias basadas en la colonización y poblamiento del llano por parte de inmigrantes venidos de Antioquia, Boyacá, Tolima y Cundinamarca (buscando acercamientos a las poblaciones del centro), excluyendo los asentamientos que desde la pre-invasión española

y los procesos de conquista y colonización ejercían los indígenas y posteriormente los afrodescendientes en la región del departamento del Meta.

La creación de la imagen de sí mismo de una civilización superior implicaba un desposeimiento violento de la historia, la cultura y la identidad del otro [...] En el caso concreto que nos interesa resaltar, el desposeimiento histórico y cultural de las poblaciones negras o afrocolombianas (Rojas, 2001, p. 111).

Este discurso de menosprecio hacia lo negro sustentado en un blanqueamiento civilizatorio, ha permeado los estatutos sociales y ha permitido notables y evidentes procesos discriminatorios hacia poblaciones afrodescendientes. Así, los valores, creencias y discursos de la *llaneridad* se han venido afianzando a través de la homogeneidad de dichas características *blancas* como sistema de representación socio-cultural y racial, como proyecto político y económico del significado de ser del departamento del Meta.

Para mí, nosotros, aunque nacidos en Villavicencio, no somos de cultura llanera. O por lo menos de lo que dicen que es ser llanero, yo me siento extraño, porque no comparto costumbres del pacífico de donde son mis padres, pero tampoco me considero de aquí. Tengo muchos amigos negros que sus papas nacieron aquí en el Llano y ellos también, pero se sienten igual de perdidos que yo (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

En ese sentido, la violencia de representación y simbólica que se evidencia en el espacio sociocultural y geopolítico del departamento del Meta, se vive por parte de los jóvenes *afrometenses* que sufren invisibilización y discriminación al no sentirse identificados con el proyecto de identidad llanera, o por ser tildados de raza menor sin importancia cultural en el espacio geopolítico.

Piensan que todos somos trabajadores de las palmeras, rusos (albañiles), empleadas del servicio o vendedores ambulantes.

No es que esos trabajos sean malos, sino que nos etiquetan como si todos fuéramos iguales, les parece raro un negro en la universidad o un negro o negra candidato o en un buen puesto o con mejor calidad de vida. Como dice mi mamá “todo lo del pobre es robado”, así pasa con nosotros, si te ven con una mejora económica es que has robado o eres corrupto o pandillero, pero no asimilan que es por el esfuerzo y las ganas de salir adelante (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

Por otra parte, es importante destacar las violencias heredadas de la colonia hacia el cuerpo de los hombres y las mujeres negras. Este fenómeno se puede analizar desde el concepto de *interseccionalidad* propuesto por Crenshaw (1991) y profundizado por Lugones (2008) y Segato (2014), en el que se evidencia la relación entre colonidad del poder y colonidad de género. Estos autores permiten comprender los imaginarios y representaciones sobre el *cuerpo afro* que tienen los blancos y mestizos y que irremediablemente afectan la concepción del joven afrodescendiente.

Es bastante molesto que para algunos hombres que no son de raza negra, la discusión o la conversación con uno es sobre el tamaño del pene de los hombres, la sexualidad, las caderas o nalgas de las mujeres negras. Son tan atrevidos, que hasta te preguntan “Que se siente estar (sexualmente) con una mujer negra (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

Uno como mujer afro, que se sale del estereotipo de caderas y cola grande, se siente constantemente ofendida, he recibido comentarios como “¿dónde dejó la cola, negra? O esta no parece negra con ese cuerpo”. Pero sin ir más lejos, nos juzgan hasta por el tipo de cabello que tenemos. Es muy incómodo que las preguntas sean solo hacia el cuerpo “¿Cómo hacen para tener esa piel? ¿La cola es natural o se la operan? ¿Usted si se peina con ese afro? (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

De esta manera, las referencias hacia el *cuerpo afro* derivan irremediablemente en violencia sexual, especialmente hacia la mujer, que no encaja en la belleza hegemónica (Bidaseca, 2016) que desde el proceso de blanqueamiento de la identidad llanera se viene realizando. Dicha *identidad llanera*, que se centra en el machismo y la imagen del hombre fuerte y recio, el vaquero, el *llanero*, configura lógicas de discriminación sexual hacia la mujer afrometense. Estas lógicas descienden por las escalas sociales y generacionales y se encarnan en las dinámicas cotidianas, planteando a la mujer afro como objeto sexual y cosificándola debido a sus atributos físicos.

El reconocimiento de las comunidades *afro* solo por sus cuerpos implica que no nos tomen en serio en espacios políticos y comunitarios, que nos sigan invisibilizando en la sociedad del Meta. Ahora, eso no implica que se acepten los ideales de cuerpo que nos quieren imponer (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

En consecuencia, el acercamiento a las actitudes interétnicas sobre discriminación e invisibilización que perciben los jóvenes *afrometenses* permitió el acercamiento a sus realidades concretas como sujetos situados en un territorio. El proceso de expresarse a través de narrativas que después eran analizadas y comentadas en forma grupal, contribuía a que los jóvenes involucrados se encontrasen con ellos y con los otros. Así, el ejercicio logró que los jóvenes definieran una autoestima apartada del sujeto unitario y trascendiera a la autoestima plural, al reconocimiento comunitario de pluralidad de voces sobre lo que significa la condición juvenil *afrometense*.

b. Subjetividades políticas desde las actitudes interétnicas

Pensar la autoestima individual y colectiva y reconocer el papel de la génesis y de la historia de la raza (biológica – cultural) en jóvenes afro, junto con el análisis de las propias formas de vida, de sus subjetividades, permitió que el y la joven *afrometense* fracturaran los preceptos y discursos de la homogenización. El análisis de las subjetividades

políticas de los jóvenes *afrometenses* inaugura el resquebrajamiento de la ideología blanca sobre la *identidad llanera*; les permitió situarse en un espacio y un territorio determinado e, irremediablemente, les hizo reconocer su valor político y social en la inclusión de los afros en la *identidad llanera* y en la condición *juvenil afrometense*.

Recuperar o activar el sujeto, pero no el sujeto cartesiano, sino los sujetos en su enteridad: los sujetos con su conocimiento, con su capacidad de pensar críticamente, con su capacidad de nombrar y lenguajear el mundo, con sus emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, p. 30).

Frente a esto, y considerando que el racismo, la invisibilización y la discriminación, así como las condiciones de inequidad social y precaria condición económica han sido características estructurales en las que históricamente se ha cimentado la vida de los *afrometenses*, se quiere explicitar cómo a través de las subjetividades de los jóvenes se ha logrado una conciencia social (limitada aún) sobre las poblaciones *afrometenses*, cuyo objetivo es afrontar la invisibilidad a las que han sido relegadas, año tras año, sus demandas y problemáticas. De esta manera se busca, a través de la compresión de las narrativas de jóvenes *afrometenses*, encontrar en las subjetividades políticas el instrumento para que sea aceptada y reconocida su presencia y la importancia que esta ha tenido en la definición del carácter étnico y cultural de la *identidad llanera*.

Es interesante resaltar que desde el año 2014, se han gestado movimientos juveniles *afrometenses* que buscan la compresión de la diferencialidad étnica afrocolombiana. Estos movimientos sociales juveniles, unos de corto y otros de largo aliento, han buscado que a través de las identidades y condiciones de vida de los *afrometenses* se pueda contribuir a la inclusión y reconocimiento en las políticas

públicas, se contribuya al reconocimiento de la cultura *afrometense* como aportante significativa de la identidad llanera, y se participe en la definición y determinación de la condición juvenil *afrometense*.

Uno de los avances más notorios en el conocimiento de la juventud ha sido descubrir que la pregunta por lo que significa ser joven no es sólo una pregunta generacional, ni menos aún una pregunta pedagógica o disciplinaria [...] la interrogación por lo que significa ser joven es una pregunta social y es una pregunta por el tiempo. Al preguntar qué significa hoy ser joven, encontramos que la sociedad que se responde que su futuro es dudoso o que no sabe cómo construirlo está contestando a los jóvenes no solo que hay poco lugar para ellos. También se está respondiendo a si misma que tiene baja capacidad por decir así, de rejuvenecerse, de escuchar a los que podrían cambiarla (García Canclini, 2004, p. 43).

Desde sus narrativas y subjetividades los jóvenes *afrometenses* abordan las problemáticas de invisibilización, exclusión y discriminación a las que son sometidos; sin embargo, también muestran esperanza al buscar, desde sus movimientos y su activismo social, la defensa de lo *afrometense* como alternativa de sociedad intercultural y pluriétnica. Este activismo social, reflejado en colectivos de jóvenes, liderazgo social y agenciamientos políticos, son resistencias que los jóvenes *afrometenses* realizan en la defensa de sus derechos, en la búsqueda de justicia o como camino de reivindicación individual y/o colectiva.

Pensar la subjetividad política implica dos desplazamientos, uno: un desplazamiento para repensar la categoría de política, para que esta no sea solo la parte procedimental para concretar formas de gobierno, sino que sea asumida incluso como el ejercicio “del poder en los ámbitos de la vida cotidiana” y, segundo, relacionarla con la categoría de lo político que asume un potencial distinto en cuanto ya no es lo procedimental, sino lo procesual. Lo político es lo que podemos llegar a trabajar dentro de los procesos de subjetivación política, estos no se hacen sobre los procesos de la política, sino de lo político (Díaz, 2010, p. 336).

De esta manera, para los jóvenes *afrometenses* desarrollar diferentes agenciamientos sociales les permite generar reivindicaciones colectivas: en primer lugar, de ellos como jóvenes *afrometenses*, en segundo lugar, de sus comunidades que los reconocen como sujetos y miembros de la misma colectividad y, en tercer lugar, de la sociedad mestiza que permite un dialogo de carácter reflexivo sobre las acciones y pensamientos que los jóvenes quieren dar a conocer. Así, estas subjetividades de carácter político emergen desde lo emocional, desde experiencias de sufrimiento, discriminación, reconocimiento social y sentido de pertenencia.

Yo soy la presidente de una organización de jóvenes mujeres afro. Nosotras buscamos reivindicar nuestra cultura negra a través de charlas sobre liderazgo, afrodescendencia y rol de las comunidades negras en el departamento del Meta. Estudio Derecho y esto me ha servido para conocer más a fondo nuestros derechos, las legislaciones y las garantías que tenemos como mujeres afrodescendientes (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

Pertenezco a una asociación de afrometenses de mi municipio, nosotros estamos organizados como recolectores de palma, no somos un sindicato, lo que buscamos es espacios de recogimiento y reflexión sobre nuestros derechos. Claro, que, si hay que pelear por malos tratos en el trabajo, ahí estamos. Organizamos partidos de futbol, asados, celebramos los cumpleaños de los asociados y de sus familias en conjunto y ahora estamos participando en un curso sobre mecanismos de preservación de nuestros saberes (Joven afro participante del proyecto, comunicación personal).

Yo me considero una activista social y lidero procesos de restitución de tierras en mi asociación. Yo estudio Ingeniería Ambiental y mi familia fue desplazada por la violencia desde San José del Guaviare. Busco que el Estado nos repare como comunidad y que nos reconozcan como una comunidad que preserva el medio ambiente. Ahora mismo, estamos organizándonos con

jóvenes para recuperación de un humedal aquí en Villavicencio (Joven afro participante de la investigación, comunicación personal).

Estas narrativas constituyen y son evidencia de cómo se configura lo político en los jóvenes *afrometenses* a través de lo afectivo y emocional. El establecer un vínculo territorial, espacial y ancestral define la condición juvenil de los *afrometenses*; es el sujeto político desde lo cotidiano como compromiso y discurso de la transformación.

En esa medida es necesario entender que las subjetividades políticas también se expanden cuando se encuentra el compromiso político de otras personas, que a pesar de las dificultades que les ha impuesto la propia existencia lideran procesos sociales desde la cotidianidad de la vida (Arroyo-Ortega & Alvarado, 2017, p. 393).

En consecuencia, las actitudes interétnicas son esenciales en el agenciamiento político que los y las jóvenes *afrometenses* desarrollan desde lo étnico, el género y las diferentes intersecciones que se generen al romper la hegemonía del ser *afro* y el de ser joven.

Los agenciamientos políticos que desde el activismo o la misma cotidianidad realizan los jóvenes *afrometenses* buscan la transformación de las políticas públicas que, desarrolladas bajo los enfoques clásicos neoliberales, se concentran en programas focalizados, asistencia-listas y promotores de estrategias de redistribución y resignificación parcial.

Condición juvenil afrometense

La condición juvenil de los *afrometenses* está fundamentada en un universalismo y una multiculturalidad que busca, a través de la autodeterminación juvenil, generar acciones de redistribución y reconocimiento de la cultura *afrometense* en la construcción de una identidad llanera, determinada por la focalización del contexto y la participación social. De esta manera, el reconocimiento histórico que hacen los jóvenes *afrometenses* se configura como una resistencia hacia el habitar cons-

tante de las opresiones de carácter socioeconómico, racial, de género, territorial, ambiental y generacional que viven y experimentan.

Son de suma importancia dentro de los agenciamientos juveniles *afrometenses* configurados como subjetividades políticas, los que buscan desdibujar el panorama de opresión y violencia simbólica que refuerzan las estéticas y éticas basadas en prejuicios y estereotipos racistas y sexistas, provenientes de discursos y prácticas de una identidad llanera de carácter blanco y europeo. En este sentido, se reivindica la importancia de la condición juvenil *afrometense* como posibilitadora de la construcción de nuevos discursos contrahegemónicos donde se visibilicen voces, se cuestionen y re-signifiquen políticas públicas y, así, se transforme la sociedad y se transite hacia una verdadera multiculturalidad.

Es viable afirmar que solamente con el agenciamiento juvenil y las subjetividades políticas que posibilitan un verdadero significado del concepto *afrometense*, se lograrán deconstruir imaginarios sociales y prácticas políticas en torno a racialidad, invisibilización, racialización, racismo y colonialismo en las relaciones sociales. Justamente, es a través de estas donde se reivindica el aporte histórico de los *afrometenses* en la construcción de identidades en la región del departamento del Meta.

Es importante que otras investigaciones profundicen en los caracteres genealógicos y epistemológicos de la diáspora afro en el departamento del Meta. Una posibilidad, ante esta invitación, es la evaluación y reconstrucción de conceptos basados en la etnoeducación y las cátedras afrocolombianas, las cuales deben robustecerse a nivel regional y territorial, con el fin de generar verdaderos vínculos multiculturales.

Asimismo, es esencial encarar esta empresa investigativa con el fin de deconstruir y compartir presupuestos comunes con enfoque crítico desde la diversidad y el compromiso social, que contribuyan a la articulación de los movimientos sociales y orienten las políticas públicas de carácter multicultural.

Por otra parte, es vital continuar con el análisis situacional y contextual de las infancias y juventudes *afrometenses* desde los agenciamientos sociales como herramientas contrahegemónicas,

instauradas en las dinámicas sociales y relacionales que evidencian desigualdades y relaciones de poder no equilibradas que, a su vez, son transversalizadas por la cuestión cultural de una identidad llanera blanca o mestiza que refuerza las prácticas de racismo estructural en el departamento del Meta.

Por último, se debe resaltar que la construcción de una identidad juvenil *afrometense* como práctica de vocación ontológica, inaugura el desmantelamiento de manipulaciones inscritas en los discursos, relatos y narrativas políticas estigmatizantes y hegemónicas que invisibilizan las acciones de reconocimiento que los mismos jóvenes *afrometenses* realizan en la lucha por el goce de derechos de sus pueblos.

La conclusión de la investigación no es un cierre, más bien es una invitación para abordar nuevos cuestionamientos sobre ¿cómo deconstruir el concepto de “raza” en las políticas públicas e imaginarios sociales mediante la producción y visibilización del pensamiento crítico que emerge de los variados contextos socio históricos de la población *afrometense*? ¿cuáles son las particularidades y las convergencias de las identidades *afrometenses* en la región? ¿qué nuevas lecturas, propuestas de acción y transformación deben centrar el debate del pensamiento crítico en la región en materia del reconocimiento de la diversidad identitaria *afrometense*? ¿qué políticas públicas favorecen u obstaculizan la garantía de derechos y la inclusión social de los *afrometenses* y cómo se intersectan con los discursos multiculturales? ¿qué contribuciones realizan las luchas de los jóvenes *afrometenses* en la reconfiguración del mapa político de la región?

“Ser joven *afrometense* es una responsabilidad política y social, por una parte, con nuestros ancestros, por otra con nuestras generaciones y sobre todo con la construcción de una verdadera identidad llanera” (Joven afro participante de investigación, comunicación personal).

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6, 19-43.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arroyo-Ortega, A. & Alvarado, S.V. (2017). Subjetividad política: intersecciones afrodescendientes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 389-402. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512404072015>
- Bidaseca, K. (2016). ¿Dónde está Ana Mendieta? Lo bello y lo efímero como estética descolonial. En Bidaseca, K. *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 77 -88). Buenos Aires, Argentina: CLACSO/UNSAM. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20160210113648/genealogias.pdf>
- Brown, R. (1995). *Prejudice: its socialpsychology*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Colmenares, G. (1984). Los Jesuitas: modelo de empresarios coloniales. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 21(02), 42-53. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3307
- Crenshaw W. (1991). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*.
- Díaz, A. (2010). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: Aportes conceptuales y metodológicos – (Entrevista a Sara Victoria Alvarado). *Cuadernos del Cendes*, 26(70), 47-68.
- García Canclini, N. (2004). Culturas juveniles en una época sin respuesta. *Revista de estudios sobre juventud*, 8(20), 43-55.
- Gómez, A. (1991). *Indios, colonos y conflictos: Una historia regional de los llanos orientales*. Bogotá, Colombia: Siglo Veintiuno Editores.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test.

Journal of Personality and Social Identity, 74, 1464-1480.

Guglielmi, S. (1999). Psychophysiological assessment of prejudice: Past research, current status, and future directions. *Personality and Social Psychological Review*, 3, 123-157.

Humboldt, A. (1982). *Del Orinoco al Amazonas*. España/Colombia: Guadarrama.

Lao-Montes, A. (2007). Sin justicia étnico-racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórico-mundial. En Mosquera, C. y Barcelos, L. (Eds.). *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 131-154). Bogotá, Colombia: CES - Universidad Nacional de Colombia.

Latour, B. (1997). *Nous n 'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris, Francia: Editions La Découverte.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.

Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Salcedo, E. (2000). Las misiones jesuitas en Colombia. Las regiones del Casanare y el Meta durante el siglo XVII y XVIII. En Negro, S. y Marzal, M.M. (Eds.) *Un reino en la frontera. Las misiones jesuitas en la América Colonial* (pp. 97-115). Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.

Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Puebla, México: Pez en el árbol.

Smith Castro, V. (2003). Determinantes psicosociales y sociodemográficas de las actitudes interétnicas en jóvenes de San José y Limón. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, I(99), 67-84.

- Tovar, H. (1980). *Grandes empresas agrícolas y ganaderas*. Bogotá, Colombia: Ediciones CIEC.
- Wade, P. (1987). Raza y ciudad: los chocoanos en Medellín. *Revista Antioqueña de Desarrollo Económico*, 23, 35-46.
- Wagner, U. & Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: Its reliability, validity, and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56.

CAPÍTULO 8

Uso tradicional de plantas medicinales en mercados populares de la ciudad de Villavicencio

Introducción

De acuerdo con la Declaración de Beijing (2008), adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre Medicina Tradicional, esta es entendida como una práctica de salud en el marco de la atención primaria. Esta práctica de salud, comúnmente usada por comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, es vista no solo como una práctica de saber ancestral propio de cada colectivo racial, sino como un eslabón en los procesos de atención en salud de los países. “La necesidad de que la comunidad internacional, los gobiernos, los profesionales y trabajadores sanitarios actúen y cooperen para velar por que la medicina tradicional se utilice adecuadamente como elemento importante que contribuye a la salud de todas las personas” (Declaración de Beijing, 2008, p. 78).

En ese sentido, se evidencia cómo el potencial en plantas medicinales, sus usos, saberes y prácticas en salud son de un alto valor biocultural y patrimonial en países como Colombia, categorizado como el segundo país a nivel mundial en diversidad de especies vegetales, de las cuales se considera que más de seis mil poseen propieda-

des medicinales. Lo anterior, sumado a que el carácter pluriétnico y multicultural del país lleva a que una planta medicinal tenga diferentes usos y propiedades según la comunidad, los saberes o las creencias del grupo étnico o del contexto espacial, configuran un espacio de investigación en patrimonio biocultural en relación con los usos y saberes asociados a las plantas medicinales, aromáticas y alimenticias en el contexto colombiano.

De esta manera, surge una investigación denominada “Estrategias de preservación de saberes ancestrales, tradicionales y populares en el uso de plantas medicinales en el departamento del Meta”, que tiene como objetivo reconocer y emitir estrategias para el rescate, fomento y preservación de estos saberes en el departamento del Meta. Así, se reconoce que en esta región confluyen diferentes comunidades étnicas, entre las cuales se encuentran las indígenas, afrometenses y mestizas que, en sí mismas y en sus cruces raciales, derivan en una pluriétnicidad que se ve reflejada en las prácticas multiculturales de las principales ciudades.

En consecuencia Villavicencio, como capital del departamento del Meta, se convierte no solo en el núcleo de la convergencia de dichas culturas, sino en el escenario propicio para la evaluación y comprensión de fenómenos culturales derivados, en este caso, del intercambio social, político, económico y cultural que las plantas medicinales propician en los espacios de las plazas de mercado de la ciudad.

La ciudad de Villavicencio posee alrededor de 550.000 habitantes que conviven con una población flotante de más de doscientas mil personas, lo que hace de esta una urbe en constante desarrollo donde confluyen diferentes culturas, imaginarios y formas de apropiarse cultural y socialmente de la ciudad. Asimismo, esta convergencia social da para que fenómenos multiculturales como las prácticas relacionadas con el uso de plantas medicinales coincidan contextualmente en un espacio concreto, las plazas de mercado.

Las plazas de mercado se erigen como epicentro de la relación urbe-ruralidad; además, se constituyen como un sector benéfico para la economía regional al satisfacer necesidades de primer nivel, entre las que se encuentra la salud. Por esta razón, se proyectó analizar el

comportamiento y las relaciones existentes entre los consumidores y vendedores de plantas y hierbas medicinales de las plazas de mercado de la ciudad de Villavicencio.

Las plazas de mercado como dinamizadoras relacionales

Las plazas de mercado constituyen un aliado importante para la generación de empleo primario así como de sinergia con el comercio de materias básicas. Su importancia radica en la capacidad de dinamizar la actividad económica y la prestación de servicios; además, al ser reguladoras de precios, mantienen un equilibrio entre la oferta y la demanda que impide los abusos de los comerciantes y el desabastecimiento de productos.

Igualmente, las plazas de mercado mantienen una oferta de productos agropecuarios de carácter tradicional que campesinos, indígenas y afrodescendientes se resisten a olvidar. Por tal razón, estos escenarios se configuran como un enlace entre la ruralidad y la urbe que permite mantener la herencia campesina, afrodescendiente e indígena de la población. Allí se reviven prácticas ancestrales de intercambio, renace la comida ancestral y se conocen sus formas autóctonas de preparación. En ese sentido, las plazas de mercado se erigen como patrimonios simbólicos de nuestros pueblos étnicos a través de contextos agrícolas, estéticos y espirituales que perduran en estos espacios simbólicos.

De esta forma, se han configurado como parte importante de la historia de los pueblos latinoamericanos ya que fue allí, en las plazas públicas, que en general eran plazas de mercado, donde se gestaron los diferentes movimientos de independencia y emancipación latinoamericana. El grito de independencia en la plaza mayor de Santa Fe (hoy Bogotá) y los campanazos en la plaza de Dolores (México) que marcaron la independencia mexicana, son un claro ejemplo de aquello. Razones de corte económico, político y social son claves para analizar la vinculación de la población en las dinámicas de las plazas de mercado, al ser estas foco de relaciones interétnicas e interculturales

que se separan de lógicas raciales y permiten así la convergencia de saberes ancestrales, tradicionales y populares.

Ante lo expuesto, cabe resaltar el trabajo de Richardson (1982), que expone la multiplicidad de relaciones que tienen los pobladores con respecto a las plazas como escenarios de intercambio estético de carácter histórico, arquitectónico y económico, donde se juega una interacción simbólica y significativa dentro de un espacio social. En este sentido, Richardson indaga por las transformaciones y apropiaciones que los pobladores hacen de las plazas de mercado en su interacción con el espacio físico y el espacio social, que pueden devenir en una mutación del espacio y del participante.

Desde lo urbanístico, cabe rescatar la mirada que realiza Pergolis, Orduz y Moreno (2003) en relación con la construcción, diseño y semiótica de las plazas de mercado frente a una situación de modernidad materializada en estilos y tendencias espaciales y sociales. Precisamente, la transformación del espacio en las plazas de mercado permite entender los lugares como espacios de memoria y agendamiento social; así como analizar las relaciones entre productores de bienes, servicios y mercados alimenticios y los consumidores y asistentes a las plazas de mercado (Castiblanco, 2009).

En ese sentido, las plazas de mercado son escenarios sociales donde se tejen relaciones de intercambio e interacción entre compradores y vendedores, con lógicas de mercadeo y negociación relacionadas con la circulación de mercancías y la dinámica de precios y valores en sintonía contrahegemónica con las impuestas por los modelos neoliberales. En consecuencia, las plazas de mercado están ligadas a la misma historia de la civilización. Originalmente, las plazas de mercado eran a su vez el epicentro social, cultural y político de las ciudades, pueblos y asentamientos, en torno y alrededor de ellas se erigían ciudades y se conformaba la sociedad (Castiblanco, 2009).

La reconstrucción histórica de las plazas de mercado se remonta a la antigua Grecia, allí la plaza pública de las ciudades era conocida con el nombre de *ágora* y cumplía con la misma función en cada ciudad: además de ser epicentro de debates políticos y filosóficos, ofrecía productos y servicios a buen precio y calidad y, a su vez, se convertía en foco y lugar de concurrencia de turistas.

Asimismo, en la época del Imperio Romano surge el denominado foro romano, lugar de concentración de los pobladores para realizar actividades políticas, sociales, culturales y comerciales. Era un gran mercado de cielos abiertos donde los habitantes se reunían en torno a las ventas de productos cosechados y/o manufacturados por sus mismos vendedores.

Posteriormente, en el Medioevo, las plazas son importantes porque revolucionan el mercado a sus alrededores; mantienen concentrado el comercio y facilitan a los consumidores encontrar los productos en un solo lugar, “los comercios se desarrollaron rápidamente a partir de las edificaciones ubicadas sobre la plaza de mercado donde se combinaban las arcadas de los edificios como calles para las actividades comerciales y mantenían como límite los equipamientos” (Baquero, 2011, p. 8). Esta época marcó una gran evolución para dichos mercados, que mostraron un gran avance en la organización y la adquisición de productos, así como en las dinámicas relacionales y sociales de sus pobladores y usuarios.

Con el avance de la historia de la humanidad, nos situamos en el espacio histórico del auge de la cultura anglosajona. Durante los siglos XII y XIV, las plazas centrales en la isla británica se configuraron como centro de intercambio y comercio con mayor periodicidad y continuidad, allí se comercializaban productos agrícolas, manufacturados y textiles; además, se realizaban actividades de tipo mercantil y financiero (prestamos, créditos, entre otros). En efecto, esta convergencia que tenía como epicentro la plaza de mercado, llevó a la creación de gremios y federaciones de pequeños comerciantes y permitió el nacimiento y auge de los hoy denominados bancos.

En el caso latinoamericano, la historia se remonta a la época prehispánica. En Mesoamérica existía la usanza de un mercado tradicional de confluencia social denominado *Tianguis*, palabra originaria del vocablo en lengua náhuatl que significa mercado. Este mercado se establecía en las calles que desembocaran en plazas centrales y/o monumentos significativos (pirámides, tótem, entre otros), ofrecían productos agropecuarios, orfebres, metalúrgicos, artesanales y, en algunos casos, fue centro del comercio de esclavos (Rios Ceron, 2014).

Tiene esta ciudad muchas plazas, donde hay continuos mercados y trato de comprar y vender. Tiene otra plaza tan grande como dos veces la ciudad de Salamanca, toda cercada de portales alrededor, donde hay cotidianamente arriba de sesenta mil ánimas comprando y vendiendo; donde hay todos los géneros de mercaderías que en todas las tierras se hallan, así de mantenimientos como de vituallas, joyas de oro y de plata, de plomo, de latón, de cobre, de estaño, de piedras, de huesos, de conchas, de caracoles y de plumas; véndese tal piedra labrada y por labrar, adobes, ladrillos, maquila labrada y por labrar de diversas maneras (López de Gómara, citado en Rios Ceron, 2014, p. 114).

Para la época de la conquista y la colonia las plazas de mercado compartían su vocación de comercio, en la mayoría de casos agrícola y manufacturera. Con una agitada vida social y política, las plazas de mercado se convirtieron en fortín político de ideas revolucionarias y emancipadoras de las nacientes repúblicas. Posteriormente, las plazas de mercado marcaron una creciente influencia en el desarrollo de las urbes latinoamericanas.

En el caso colombiano, actualmente las plazas de mercado son de vital importancia en pueblos o ciudades intermedias: son el centro del comercio los fines de semana al llegar cultivadores y familias que viven en el campo con sus cosechas a ofertarlas y adquirir productos de subsistencia para la semana o el mes. La comercialización al interior de la plaza de mercado, y alrededores, se convierte en el motor de la economía de muchas regiones del país. Incluso, las actividades religiosas –por no mencionar otras– tienen mayor dinamismo durante el fin de semana y dependen de la dinámica comercial de la plaza de mercado.

Villavicencio, capital del departamento del Meta, considerada la puerta de los Llanos Orientales, es la ciudad más grande del departamento, la primera fuente comercial y de abastecimiento de la región y el epicentro de la producción de productos agropecuarios y agroindustriales. Actualmente, la ciudad vive una transformación de sus plazas de mercado y por ende de las dinámicas relacionales de sus productores y consumidores, a causa de la resignificación del espacio

urbano que ha generado el desarrollo de nuevos formatos comerciales (grandes superficies), que involucran no solo la comercialización de alimentos no perecederos sino que, a través de grandes estructuras y valor agregado, ofrecen hoy productos alimenticios diferenciados para los consumidores (frutas, verduras, carnes, pescado).

De esta manera, en contraste con la situación colombiana, la mayoría de los residentes de la ciudad de Villavicencio se han olvidado del valor que tienen las tradicionales plazas de mercado, que en países como España y Francia son atractivos turísticos invaluable. Aunque es importante destacar el trabajo que se viene coordinando entre el sector público para dar a conocer más las plazas de mercado como sitios turísticos y gastronómicos de la ciudad, es prioritario buscar el reconocimiento de estos espacios con base en su valor patrimonial y su potencial como polo de desarrollo para el turismo nacional e internacional. Así, el proyecto “Estrategias de preservación de saberes ancestrales, tradicionales y populares en el uso de plantas medicinales en el departamento del Meta”, busca promover el reconocimiento del valor etnocultural de las plazas de mercado como espacios de confluencia e interacción étnica en torno a la comercialización de plantas medicinales.

En consecuencia, las plazas de mercado en Villavicencio se entienden como patrimonios bioculturales en donde los saberes ancestrales, tradicionales y populares juegan un papel importante dentro del desarrollo de la sociedad y de la ciudad. Lo anterior se sustenta al ser estas espacios de comercio al por mayor y por menor de productos y servicios que ayudan a la gente a suplir las necesidades primarias, como la alimentación y la salud, y se concentran en establecer vínculos emocionales entre los productos agrícolas con los comerciantes y los consumidores, generando así espacios bioculturales y biopolíticos de discusión en torno a lo autóctono e identitario.

De esta forma, siguiendo a Baquero (2011), “[l]as plazas de mercado son equipamientos que vinculan la actividad comercial y el abastecimiento para la ciudad manteniendo la constante actividad urbana y alta densidad en la movilidad” (p. 4).

Estos lugares le permiten a la sociedad adquirir productos de primera necesidad a precios cómodos, y por supuesto, garantizan

la buena calidad y variedad de los productos, por lo cual se hace indispensable su conservación en las ciudades.

Plazas de mercado y plantas medicinales. Relaciones socioculturales en la ciudad de Villavicencio

En Villavicencio, la comercialización de plantas y hierbas medicinales se lleva a cabo ampliamente en las plazas de mercado de la ciudad. Aunque es permanente la presencia de pequeños puestos ambulantes en el centro de la ciudad, estos no constituyen una dinámica sociocultural manifiesta, como sí sucede en las plazas de mercado donde la venta y comercialización de productos etnobotánicos se entremezcla con creencias y saberes ancestrales, tradicionales y populares sobre la medicina, la curación, la sanación y la medicina tradicional.

Estos saberes socioculturales sobre las características, propiedades y curaciones de las plantas y hierbas medicinales son desarrollados por adultos (generalmente mujeres), quienes adquirieron y desarrollaron sus conocimientos a través de la trascendencia de la palabra que va de generación en generación, lo que otorga mayor valor a su oficio. Asimismo, se encuentran indígenas y población *afrometense* que tiene en la comercialización de plantas medicinales su sustento económico. Así, en un total de cuatro plazas de mercado visitadas, se encontraron doce puestos de venta de plantas medicinales en la ciudad de Villavicencio.

De estos doce puestos, cuatro puestos son administrados por mujeres campesinas, seis puestos son administrados por familias indígenas de las comunidades Inga (3), Cubeo (1), Pijao (1) y Tukano (1); otro puesto es administrado por una mujer afrodescendiente y otro puesto por un ciudadano mestizo habitante de la ciudad de Villavicencio.

A las doce personas responsables de los puestos de plantas y hierbas medicinales se les aplicó una entrevista semiestructurada y un cuestionario Delphi (Pineda & Velásquez, 2015), que buscaban indagar el origen del conocimiento y saberes sobre plantas medicinales,

sus métodos y metodologías para la formulación de las mismas y, por último, su relación con los consumidores.

En primer lugar, referente a la indagación sobre el origen de los conocimientos y saberes sobre propiedades y características curativas de las plantas medicinales, los miembros de comunidades indígenas centraron sus respuestas en la vinculación que tienen estas con su espiritualidad y sus costumbres ancestrales. De esta manera, para ellos las plantas medicinales son una de las partes de una triada espiritual que conforma, además, el ser humano y los animales. Así, los poderes curativos de las plantas medicinales están ligados a procesos de espiritualidad propios de cada comunidad indígena.

Por tal razón, los saberes transitan de generación en generación, en el caso de los Inga y Tucanos, el saber es dado por las divinidades ancestrales al taita, el cual en su debido momento lo pasa a su discípulo, quien no necesariamente debe ser parte de su familia. En el caso de las otras comunidades indígenas, los saberes hacen parte de una tradición oral que se transmite de generación en generación. En ambos casos, se evidencia una adquisición de saberes a través de las relaciones espirituales y por medio de los linajes o líneas familiares.

Por otra parte, en el caso de las mujeres campesinas se manifiesta que su conocimiento sobre las características curativas de las plantas medicinales tiene un origen empírico. Este origen tiene como raíz haber trabajado en puestos de venta de plantas medicinales en su juventud y/o en el conocimiento adquirido al oír y convivir con personas que poseían dicho conocimiento. Para estas mujeres las plantas poseen características curativas debido a sus componentes naturales, no hay una asignación de tipo espiritual, mágico o ancestral.

En este sentido, las anteriores relaciones entre plantas medicinales y mujeres generan interacciones que definen la identidad del puesto de plantas y hierbas medicinales. Estas interacciones se enfocan en dos categorías.

Por un lado, están “los puestos de plantas medicinales de los indígenas” y, por otro lado, las “señoras de las plantas y las hierbas”. Estas interacciones enmarcan la historicidad e importancia de las subjetividades que develan tensiones existentes en las prácticas propias de la socialización.

Por tanto, el análisis de las interacciones, diálogos, discursos e intenciones del comprador y el vendedor de plantas medicinales en las plazas de mercado revelan procesos de subjetividad y saberes propios de interlocutores que poseen un fin explícito (planta medicinal) y un fin implícito (curación, sanción y saberes asociados). Asimismo, estos fines están revestidos de saberes propios e historias de vida en los que se devela, a través del ejercicio de observación y de análisis hermenéutico de narrativas sobre los modos de compartir y transmitir los saberes en plantas medicinales, cómo los clientes y los vendedores generan una relación personal en la que intercambian experiencias, datos y características de sus vidas personales.

De esta manera, la dolencia, enfermedad, problema o angustia que acaece al comprador y por la que se acerca al vendedor de plantas y hierbas medicinales, se establece como el puente de comunicación e interacción que enmarca los modos de sentir, pensar, actuar y estar en la vida y mundo personal de cada sujeto. Esta comunicación surge desde la cotidianidad y desde los puentes de intimidad que se construyen como tejido relacional entre los actores; en esa relación, se van desarrollando subjetividades, es decir, la interacción en torno a la dolencia o la enfermedad permite el intercambio de saberes desde sus propios conocimientos que, paulatinamente, configuran relaciones más íntimas y entrañables. La dolencia y la interacción con la planta permiten que la relación económica del intercambio comercial mute y se convierta, con el pasar de los días, en una relación familiar.

Así, el comprador es mucho más que eso y la relación entre los sujetos va más allá de un simple intercambio comercial. Esta relación entre sujetos es una construcción permanente a partir de sus historias de vida, en la que confluyen sus maneras de entender y comprender el espacio y el entorno. En el proceso de interacción se transforman sus sentires y pensamientos, hasta el punto de nombrar o renombrar su experiencia como parte de sí mismos.

Yo prefiero venir donde doña Margarita, ella toda la vida ha estado aquí, sabe mucho de plantas y aromáticas. Uno le consulta las dolencias y ella de una busca la hierba. Es más efectiva que el médico y más barata. Yo confió mucho en ella, le cuento

todo, los dolores del alma y del cuerpo (Mujer compradora en plaza de mercado de plantas medicinales, comunicación personal).

Nosotros somos los que sabemos sobre plantas medicinales, no es solo un menjurje, aquí hay saberes y conexiones espirituales. Por eso, nosotros somos tan buscados para esas cosas, la gente reconoce nuestros saberes y prefieren nuestros rezos y nuestras preparaciones que son para cada persona diferente (Indígena vendedor de plantas y hierbas medicinales en plaza de mercado, comunicación personal, Enero de 2018).

Estas relaciones resaltan el entretejido constante y permanente del espacio y las maneras de percibir las experiencias. Las dinámicas al interior de las plazas de mercado, entre compradores y vendedores, construyen una interacción epistemológica de arraigo ancestral relacionada con los saberes asociados a las propiedades típicas de cada planta y hierba medicinal; así como a las historias de vida y experiencias asociadas a la dolencia consultada o a la planta que la cura.

En ese sentido, se puede afirmar que los modos de sentir y pensar de los sujetos en torno a las plantas y hierbas medicinales se transforman dentro del mismo espacio de socialización (plaza de mercado). Así, a partir de las prácticas intersubjetivas se dan nuevas configuraciones e interacciones comerciales, culturales, sociales, políticas y familiares que les permiten reconocerse y conocerse a través de los intercambios de saberes: “la gente viene a la plaza a buscar lo que no les da la medicina normal.

Aquí sí los escuchamos y tratamos de buscar el origen de las dolencias, las plantas no solo sanan el cuerpo sino el alma” (Mujer vendedora de plantas medicinales en plaza de mercado, comunicación personal).

Para las mujeres vendedoras de plantas y hierbas medicinales es importante la interacción social con sus compradores; para ellas, lo relevante no es vender a cualquier persona, sino conocer en profundidad a sus compradores, sus familias y sus contextos. Estos tejidos relacionales se gestan en la plaza misma, allí se reinventan los ambientes sociales, políticos y se crean normas específicas que dan cuenta

de la continuidad de las relaciones íntimas y familiares que en esos diálogos se tejen.

Por ende, la planta medicinal no es un objeto comercial en sí mismo, al contrario, es una parte más del entramado social y relacional. De esta manera, la planta medicinal se convierte en el agente reafirmante de los procesos de socialización y de colectividad para la constitución de las subjetividades, que se evidencian en lenguajes y narrativas verbales y simbólicas.

Yo no le compro sino a la señora María. Ella ya me conoce y sabe qué me hace bien y qué me pone maluca. Ella con solo mirarme ya sabe que dolor o que tristeza tengo, me da las ramitas o el remedio y yo sagradamente lo hago (Mujer compradora de plantas y hierbas medicinales en plaza de mercado, comunicación personal).

A mí no me gusta ir donde los indios. Ellos le mezclan rezos y brujerías a las cosas y eso sí me da miedo. Yo solo compro donde la señora Herminia, ella le da a uno la planta fresca y uno hace una agüita o unos pañitos y con eso uno anda aliviado (Hombre comprador de plantas y hierbas medicinales en plaza de mercado, comunicación personal).

Las relaciones de índole personal y familiar que se tejen en el proceso de compra y venta de plantas y hierbas medicinales en las plazas de mercado de Villavicencio, se categorizan según la cotidianidad de los sujetos, siendo las relaciones de saber y poder las de mayor prevalencia en estas dinámicas interrelacionales. En la dinámica relacional no se resaltan las riquezas económicas, se construye una dinámica social basada en las costumbres, valores y saberes que las mujeres vendedoras de plantas y hierbas medicinales poseen.

A partir de lo anterior, se destaca la importancia del intercambio de ideas, del diálogo de saberes, pensamientos y creencias frente a una misma planta o hierba medicinal. Esos saberes, prácticas y usos se transmiten en dos líneas; una línea generacional, representada por las hijas, sobrinas y/o nietas de las mujeres vendedoras que van heredando los saberes y, por otra parte, la línea relacional, que refiere a

los saberes y conocimientos que van adoptando y adquiriendo los y las compradoras de plantas y hierbas medicinales quienes, a su vez, transmiten estos conocimientos en sus entornos familiares.

Yo siempre recomiendo tomar aguas. Para todo mal siempre hay una planta que al prepararla bien y con amor puede curar la dolencia. Por lo menos, yo llevo más de treinta años comprándole a doña Julia aquí en la plaza y ella me ha enseñado cómo preparar las aguas o los ungüentos. Por eso en mi casa, yo les recomiendo y les digo cómo se preparan las plantas medicinales a mis hijas, a las esposas de mis hijos y a mis vecinas (Mujer compradora de plantas y hierbas medicinales en plaza de mercado, comunicación personal).

Esa transmisión empírica, relacional y en clave de género (exclusivos de las mujeres) de los saberes, los ubica en la memoria colectiva y se instauran, así, en los saberes populares por largo tiempo. Lo mismo ocurre con los saberes, conocimientos y relaciones que se gestan en la dinámica de compra y venta de plantas y hierbas medicinales por parte de las comunidades indígenas presentes en las plazas de mercado de Villavicencio.

En ese sentido, los puestos de plantas y hierbas medicinales atendidos por líderes indígenas (hombres), tienen clientes mayoritariamente indígenas quienes, independientemente de su cultura o etnia, confían más en los saberes de carácter ancestral de los *taitas*, *payés* o *chamanes*, que en los conocimientos populares de las mujeres campesinas vendedoras de plantas y hierbas medicinales.

Para los indígenas las plantas medicinales son el vínculo entre el ser humano y la naturaleza (*pacha mama*), son las que permiten explorar, construir y deconstruir nuestras relaciones espirituales. Para estos no hay enfermedad, lo que existe es una ruptura del vínculo con la naturaleza. Por tal razón, las plantas medicinales no son un remedio ni una droga, son un componente vegetal de carácter espiritual que logra sanar las dolencias del ser terrenal.

Trabajar con plantas medicinales es más complicado de lo que la gente piensa. Para trabajar en esto, se debe tener una

condición especial. Usted encuentra que la mayoría somos médicos ancestrales, formados espiritual y técnicamente. Una planta mal suministrada puede causar la muerte de una persona. Las plantas medicinales y los saberes que se poseen son patrimonio de los pueblos indígenas, no deberían sino ser trabajadas por indígenas (Medico tradicional indígena vendedor de plantas medicinales en plaza de mercado, comunicación personal).

En consecuencia, las plazas de mercado se configuran como escenarios de una construcción de identidad indígena. Por esto, en los puestos de trabajo administrados por los líderes indígenas se encuentran, además de las plantas y hierbas medicinales, ungüentos, pomadas, preparaciones y recetas completas para alcanzar la sanación; además, jabones, piezas dentales de animales, artesanías e indumentaria de carácter mitológico y mitogónico. Estos productos complementan las características y propiedades de las plantas medicinales, se consideran tratamientos holísticos de sanación y conllevan una carga de fe mayor a la que poseen las aguas y las infusiones medicinales.

Por tal razón, la interacción de compra y venta de plantas medicinales entre indígenas se sustenta en los diálogos ancestrales basados en las cosmovisiones de los sujetos. Allí no se cuestiona la utilidad de la planta, ni su preparación, posología y tratamiento; al contrario, se expresan seriamente las indicaciones y estas se siguen al pie de la letra. A diferencia de los conocimientos populares de las mujeres vendedoras, los saberes y conocimientos sobre las plantas medicinales no son transmitidos espontáneamente, ya que hacen parte de una tradición que se entrega solo a algunos *ungidos* y señalados como médicos tradicionales. Asimismo, la transmisión de saberes en clave de género cambia: para los indígenas el poseedor del conocimiento en plantas y hierbas medicinales es el hombre, este saber es transmitido al hombre y, en la mayoría de los casos, la interacción comercial se realiza entre hombres indígenas. Lo anterior implica que, aunque haya conocimientos populares sobre usos y prácticas en plantas y hierbas medicinales, estos saberes y prácticas

no se usan deliberadamente, sino que deben estar guiados por un médico tradicional garante de la espiritualidad y del respeto por la cosmovisión de la planta y de sus usos.

De esta manera, los procesos sociales y de interacción que giran en torno a las plantas y hierbas medicinales se establecen como símbolo de colectividad; una categoría esencial en el desarrollo de procesos sociales intersubjetivos fundamentales en la construcción de vida de los sujetos.

Así, las interacciones surgidas desde los procesos de compra y venta de plantas y hierbas medicinales concretan identidades y lazos entre los sujetos, fortalecen el sentido de lo propio, del espacio y de la comunidad.

Aquí conseguimos todas las plantas que necesitamos para nuestras ceremonias. Igual don Lorenzo no es de nuestra comunidad indígena, pero él logra conseguir las plantas que ya no podemos sembrar. Yo solo le compro a don Lorenzo, él es indígena y tiene el respeto por las plantas y por la espiritualidad (Hombre indígena comprador de plantas medicinales en plaza de mercado, comunicación personal).

Es necesario reivindicar las plazas de mercado como espacios físicos de aspecto simbólico y dialógico en torno a las plantas y hierbas medicinales. Estas prácticas son constantes y generan una impronta de cotidianeidad en el espacio mismo y entre los sujetos que las visitan.

Las prácticas de compra y venta de plantas y hierbas medicinales se establecen como interacciones sociales que fortalecen la actividad cultural y las acciones socioeconómicas que allí se desarrollan. Así, el proceso intercultural de compra y venta de plantas y hierbas medicinales en plazas de mercado, reivindica y le da sentido a la naturaleza de las plazas de mercado como lugares de encuentro, diálogo de saberes y riqueza cultural, así como escenario para la interacción de cotidianeidades urbanas y rurales.

Igualmente, el proceso intercultural de comercio de plantas y hierbas medicinales en plazas de mercado es evidencia de las

representaciones sobre la dinámica política y social de comunidades rurales y pueblos indígenas, que establecen espacios culturales y de preservación de prácticas tradicionales.

Asimismo, se concibe a los sujetos que confluyen en esta práctica intercultural como sujetos productores de subjetividad, quienes a través de la generación constante de relaciones van configurando nuevos agenciamientos y epistemes sobre ancestralidad, tradición y cultura popular (Pérgolis, Orduz & Moreno, 2003).

Alrededor de las prácticas interculturales que las plantas medicinales proveen en las plazas de mercado, se pueden entender concepciones médicas preventivas y temporales que nacen en los mercados tradicionales.

De esta manera, en torno a las plantas y hierbas medicinales se teje una red que va desde la percepción subjetiva de los conceptos salud-enfermedad y sanación-curación, el origen físico o espiritual que causan las patologías, la diversidad de formas de utilización de las plantas y hierbas medicinales, hasta los posibles rituales que deben acompañar la aplicación de los remedios y/o curas.

De esta manera, cada una de las plazas de mercado, cada puesto de plantas y hierbas medicinales, cada uno de los sabios empíricos indígenas, cada una de las mujeres campesinas y cada uno de los compradores, conforman una aventura intercultural digna de vivirse y de contarse.

Referencias

- Baquero, D.L. (2011). *Las plazas de mercado como catalizadores urbanos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Castiblanco, A. (2009). Las plazas de mercado como lugares de memoria en la ciudad: anclajes, pervivencias y luchas. *Ciudad Paz-ando*, 4(2), 123-132.
- Declaración de Beijing (2008). En *Congreso de la OMS sobre Medicina Tradicional*. Beijing, China.
- Pérgolis, J.C., Orduz, L.F. & Moreno, D. (2003). *Relatos de ciudades posibles: la práctica significativa*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Richardson, M. (1982). Being-in-the market versus Being-in-the plaza: Material culture and the construction of social reality in Spanish America. *American Ethnologist*, 9(2), 421-436.
- Rios Ceron, M. (2014). Función de las plazas en la época prehispánica del altiplano Mesoamericano. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales Humanísticas RICSH*. 3(5), 1-43.

CAPÍTULO 9

Narrativas políticas de infancias y juventudes indígenas en contextos urbanos

Introducción

Las narrativas y relatos biográficos de niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos permiten identificar las tramas de vida que los configuran como sujetos políticos. La pregunta por las narrativas y relatos políticos de los niños, niñas y jóvenes indígenas pasa necesariamente por el reconocimiento de la constitución de la dimensión política de la subjetividad. En efecto, el ejercicio de la política actualmente puede ser explicado desde muchas perspectivas teóricas que pueden ir desde la reacción a los cambios fundamentales del proyecto inconcluso de la modernidad expuesto por Habermas (1998), pasando por el desplazamiento de la política hacia otras esferas (Arendt, 2003) o la subsunción de la política en la economía (Lechner, 2002).

Lo cierto es que las condiciones para la acción política y el sentido mismo de lo político han cambiado: la correlación de fuerzas de poder ya no se entiende únicamente en términos verticales encarnados en figuras de autoridad de determinado tipo de relaciones sociales, sino que pueden formarse en cualquier situación y conferirle un sentido político a dicha interacción. De esta forma, toda clase de

relaciones, de procesos sociales, de objetos públicos o privados, la propia vida, pasan a ser comprendidos como susceptibles de ser considerados como medios u objetivos de la acción política.

Dichos procesos de subjetivación política se interpretaron no solo desde el prisma de los procedimientos tradicionales de las Ciencias Sociales (categorías sociales, teorías filosóficas y políticas, análisis crítico del discurso, sociología de la juventud, teorías de la subjetividad), sino también desde los principios centrales de la estética literaria, entendiendo este último como mito fundacional de lo joven, lo cual posibilitará establecer el marco ético-estético para caracterizar las narrativas como textos literarios y, en consecuencia, pasar de la interpretación científico-social a la *interpretación y escritura literaria*. De esta forma, a partir de la escritura literaria –como interpretación y conclusión– se accederá no solo a los niveles funcionales y pragmáticos del discurso, sino que se podrán determinar las maneras como los sujetos se constituyen al interior de sus discursos, es decir, de las formas como han configurado y consolidado sus imaginarios políticos.

Esta autodeterminación está anclada en las narrativas y relatos de niños, niñas y jóvenes indígenas a través de escritos literarios (cuentos, historietas, fabulas, mitos) en cuyos contenidos se evidencian símbolos, signos y significados de sus trayectorias de vida y de sus relatos entre la vivencia en la comunidad indígena, su desplazamiento a la ciudad y su actual condición de ciudadano emergente que pasa de la pasividad al agenciamiento político de sus propios sentidos de vida (Contreras, 2007). De esta manera, se reconoce a los niños, niñas y jóvenes indígenas como sujetos y subjetividades y no como desplazados y marginales de una ciudad¹² (Galende, 2006).

La investigación buscó visibilizar las prácticas de los niños, niñas y jóvenes indígenas quienes a través de sus narrativas y relatos construyen nuevas ciudadanías al hacer visibles maneras de entender lo político desde la vivencia del sujeto enajenado, oprimido y marginal, quien no tiene la palabra en lo público ni en lo institucional, ya sea por su condición de niño, niña y joven, por su condición de

12 El estudio se realizó con niños, niñas y jóvenes de comunidades indígenas que habitan la ciudad de Villavicencio, Colombia.

indígena o por su condición de pobre, que desde la perspectiva de las narrativas estéticas exige ser escuchado (Granada & Alvarado, 2010).

Planteamiento del problema

La ambigua condición política de los niños, niñas y jóvenes colombianos en un país comprometido con la construcción de paz, no ha permitido comprender agenciamientos políticos de las infancias y juventudes que pasan por alternativas de resistencia basadas en la corporeidad, las estéticas, las expresiones artísticas, la socialización y subjetivación política, que se entrecruzan para construir horizontes hacia la comprensión de agenciamientos y compromisos emergentes (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz 2008).

Asimismo, la precariedad de las condiciones de vida de poblaciones indígenas en contextos urbanos los obliga a la mendicidad, el subtrabajo y el desempleo, prácticas que van menoscabando su identidad y su relación con el Otro y con lo Otro. Los niños, niñas y jóvenes indígenas en zonas urbanas no poseen acceso adecuado a la información sobre servicios y derechos, lo que provoca marginalidad y discriminación y, a su vez, pérdida identitaria al no conservar su lengua, identidad y prácticas ancestrales y tradicionales (Unda & Muñoz, 2011).

Lo anterior, sumado al desconocimiento y en muchos casos la descalificación de las posibilidades estéticas de los jóvenes y la ausencia de políticas, escenarios y lugares para la expresión artística en niños, niñas y jóvenes en la ciudad de Villavicencio, Colombia, configuran la triada problemática para establecer una situación que busca comprender la subjetivación política de niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos a través de narrativas y relatos biográficos de carácter literario y estético.

Se configura, así, una posibilidad para analizar y comprender los ambiguos modos de producción de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes indígenas, con la dificultad que implica observar y analizar sus configuraciones subjetivas y de autodeterminación. Los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos evidencian una

manifiesta crisis de identidad, reflejada en una permanente ausencia de proyecto de vida, transfiguración, nomadismo, nihilismo, espíritu trágico; pero a su vez, una gran capacidad creadora y de expresión estética que los conecta con su ancestralidad y sus saberes tradicionales (Uribe, 2013).

De esta forma, se establece la hipótesis sobre la posibilidad de comprender los procesos de subjetivación política de los niños, niñas y jóvenes indígenas desde la perspectiva ético-estética de sus narrativas y relatos biográficos como mito fundacional (Feixa, 2006). La subjetividad política en niños, niñas y jóvenes indígenas se construye a través de múltiples discursos y posturas de sujeto, complejas y potencialmente contradictorias, que no están limitadas a una posición particular de clase, raza o género. En este sentido, existe una adscripción parcial y precaria a identidades, ya que no es posible que los sujetos se autodefinan y se auto determinen en forma única y exclusiva como indígenas.

En consecuencia, la investigación se planteó una pregunta orientadora ¿cómo deviene la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes indígenas en sus narrativas políticas desde la perspectiva de expresiones estéticas como determinantes de identidad? Los sujetos de estudio fueron cinco niños, cinco niñas y cinco jóvenes de cuatro comunidades indígenas (Pijao, Huitoto, Sikuani, Piapoco) habitantes de la ciudad de Villavicencio. El segmento de edad estuvo comprendido entre los 6 y 25 años. Las narrativas y relatos exploraron historias de vida sobre lo recordado y evocado en su estar en la comunidad originaria, las causas e imaginarios sobre el desplazamiento a la ciudad y las experiencias relativas a vivir en una ciudad.

En el estudio, se instaura lo político como práctica de resistencia y potencia evidenciada en sus narrativas ético-estéticas (Ricoeur, 2006), en las cuales según Granada y Alvarado (2010):

Amplificamos los sonidos, las palabras, las expresiones que daban cuenta de lo político, como formas cotidianas de interacción consigo mismos, con el entorno y con los otros; formas en las cuales se gestó una posición política como una forma de relación con lo público y, más allá, como formas de acción con

intención o con capacidad transformadora de los sentidos, de los significados atribuidos a los significantes (p. 314).

La vocación ontológica de ser sujeto en niños, niñas y jóvenes indígenas

Hacerse sujeto, para decirlo en palabras de Touraine (1993), es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor. La acción, por su parte, no solo se expresa en el nivel fáctico, también lo hace en el de los agenciamientos y en el del imaginario, y en este nivel, como muchos lo han manifestado, la literatura como expresión estética juega un papel preponderante para entender y acceder a estructuras profundas de significado (Durand, 2000; Callois, 1997).

Cuando se propone que la literatura puede hacer más inteligible una narrativa biográfica, se da un paso más allá de la clásica interpretación que generalmente se realiza desde la teoría social o del formalismo propio del análisis del discurso, y se abre la posibilidad de transitar no solo a la aplicación de unas categorías analíticas de las Ciencias Sociales para la interpretación de relatos de experiencias políticas, sino al discernimiento de imaginarios y representaciones mentales, acaso inconscientes e inadvertidas, que no sólo orientan la acción sino que revelan cómo podrían ser o haber sido las cosas (Arendt, 1988).

Se apuesta, entonces, por entender la dimensión política de la subjetividad a través de sus narrativas, con base no solo en los procedimientos tradicionales de la investigación social, sino avanzando hacia la fértil relación entre la literatura y las narrativas biográficas como herramientas de investigación social y educativa (Lepenies, 1994). El recurso teórico y metodológico de las narrativas da la posibilidad a, lo que en palabras de Rorty (1991), sería un progreso moral en tanto nos posibilita entender la ampliación del conocimiento de los otros –y, por ende, de sí mismo– como una forma de ser más con los demás, de estar juntos y los unos con los otros de los diversos, que se traduciría en la extensión de nuestra comprensión de los

seres humanos como incluidos en un nosotros. Este giro narrativo le apuesta entonces a la pluralidad, temporalidad y subalternidad de las diversas narrativas con las que devenimos sujetos políticos, y a través de las cuales nos representamos y significamos en el ejercicio de lo público.

Los niños, niñas y jóvenes indígenas se identifican en la ciudad como en una tierra ajena, que no los acepta, no les ofrece oportunidades y los discrimina por ser indígenas.

No creo que sea suficiente que nos dejen ir a los colegios, es importante que en el mismo colegio permitan que los otros conozcan nuestra cultura y de esa forma los otros compañeros no seguirán pensando que todos los indígenas somos iguales y además molestarían con chistes y palabras ofensivas (sic) (Adolescente indígena participante, comunicación personal, Febrero de 2018).

De esta forma, el trabajo con narrativas ético-estéticas en clave de literatura (cuentos, historietas, mitos, entre otros) de niños, niñas y jóvenes indígenas permitió analizar el discurso tanto en lo oral como en lo escrito, según planteamientos de Van Dijk (1998), con el objetivo de construir una propuesta para entender la ontología del sujeto a través del ejercicio dialectico entre él mismo y el otro y lo otro. Estas interacciones permitieron fundamentar el cuestionamiento sobre ¿cómo el sujeto indígena puede construir significados ciudadanos basándose en su actuar y praxis social? Este interrogante estableció la estrategia didáctica para la transformación de las prácticas ciudadanas desde una mirada de la vocación ontológica del ser sujeto (Pineda & Orozco, 2015).

En el desarrollo de las narrativas ético-estéticas de niños, niñas y jóvenes indígenas se evidenció una constante existencial en relación con sus permanentes preocupaciones por la trascendencia como seres humanos. Esta preocupación existencial está implícita y explícitamente en sus escritos (cuentos, historietas), en las narrativas transmediales (programas de radio on line y videos) y en sus biografías, desplegadas en forma escrita (historietas), en forma virtual (hipernarrativas) o en

forma oral (entrevistas). Estas preocupaciones están orientadas por concepciones de vocación ontológica intrínseca en el ser humano, la cual se construye, reconstruye y deconstruye en su constante interacción cultural y social en contextos urbanos (barrio, escuela, calle).

Lo anterior denota un proceso de autodeterminación, de exigencia individual y de apropiación de sí mismo a través de los actos personales, lo que significa un autoconstruirse en el mundo a través de su praxis, de sus labores donde se materializa el pensamiento.

Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí (Freire, 2006, p. 53).

Es decir, los niños, niñas y jóvenes se autoconstruyen según sus praxis sociales. Así, se evidencian posiciones de seres colaborativos y comunitarios, respetuosos con el otro y lo otro, ilustrado en el medio ambiente y los animales cuando narran historias conectadas con sus orígenes y sus estadias en sus territorios originarios. Sin embargo, también se configuran narrativas de sujeto discriminado, emergente y desterritorializado en sus relatos sobre habitar la ciudad; asimismo, se evidencia una preocupación por el medio ambiente, el maltrato, la insolidaridad, la apatía y la discriminación de la que son objeto y que están reproduciendo, sea con otros ciudadanos o con miembros de otras comunidades.

El problema son los de las otras comunidades, las que no son del Meta, esa gente viene y se pone es a pedir y a mendigar y están todo el día por ahí y eso da mala imagen, la gente piensa que todos somos iguales (Joven indígena participante, comunicación personal).

En narrativas y relatos sobre el futuro y la prospección de vida en niños, niñas y jóvenes indígenas, se revela que el sujeto es un ser que se configura a través de todo un universo de interacciones e

interrelaciones que produce con su mundo, es un ser que abandona el individualismo y se apoya en la idea de comunidad y sociedad para erigirse como sujeto, transformador y co-creador de su propia existencia (Freire 1990). En este tipo de narrativas y relatos, enmarcados en un volver a sus territorios o en un convertir sus barrios en lugares más cercanos a la naturaleza, no existe una relación del sujeto con el mundo, lo que existe es un vínculo, ya que no solo se afecta el mundo interior o exterior, sino que la interacción e interrelación de estos los modifica y reconstruye a ambos. Este postulado se evidencia en la relación entre la concepción de sujeto-mundo con la de *espiral dialéctica* de Pichon Rivière (1957).

Estamos acostumbrados a usar la noción de relaciones objétales en la teoría psicoanalítica, pero la noción de vínculo es mucho más concreta. Relación de objeto es la estructura interna del vínculo [...] Es posible establecer un vínculo, una relación de objeto con un objeto interno y también con un objeto externo [...] Tenemos así dos campos psicológicos en el vínculo: un campo interno y un campo externo (p. 35).

De esta forma, tanto en las narrativas del pasado como en las del futuro, se evidencia al sujeto en una constante actividad de intencionalidad humana, son seres que se desvanecen, dudan, sueñan y se esperan; se manifiestan movimientos vitales de la consciencia en apertura hacia la búsqueda humana y humanizante, que el sujeto puede descubrir (no en todos los casos) en su propia experiencia cotidiana. Asimismo, son sujetos que en el desarrollo dialéctico de autoconstrucción encuentran, a través de la reflexión, el significado ulterior y final a su existencia; a su trascendencia existencial.

En ese sentido, el análisis de las narrativas de niños, niñas y jóvenes indígenas sobre sus orígenes y sus proyecciones de vida señalan esperanza y vitalidad, se separan del pesimismo determinante de las narrativas sobre su ser presente, en las que se advierte que todo está hecho y que no existe forma de ser de otra manera en una ciudad que los agrede y discrimina. Es interesante comprender cómo para los niños, niñas y jóvenes indígenas el pasado es un ejercicio crítico que

pretende explicar el propio presente y, a su vez, permite comprender y entender las acciones del ahora; afirmando que “el presente, con todas sus injusticias y contradicciones, es el espacio de posibilidad, de construcción de un mundo más humano; y que el futuro siempre es problemático” (Prada, 2009, p. 12). O en palabras de Freire (1998):

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica (p. 87).

Así, la primera acción política que desarrollan los niños, niñas y jóvenes indígenas es su propia autodeterminación como sujetos históricos, esto significa que poseen una historia, vivencian un presente y tienen sueños, anhelos y utopías que los reconfiguran permanentemente. La vocación ontológica de ser sujeto permite el autoconocimiento, la autodeterminación y el reconocimiento de las subjetivaciones desde el análisis de las propias prácticas existenciales.

Espacios de subjetividad política en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos

El trabajo con las narrativas ético-estéticas de los niños, niñas y jóvenes indígenas posibilitó situar los diferentes espacios donde la interacción y la comunidad están presentes en la construcción de ciudadanos y sujetos políticos. Estos espacios se configuran en dos categorías; en primer lugar, están los espacios enunciados como interacción obligatoria, la escuela, el barrio, los espacios públicos y, por otro lado, los espacios de interacción y comunidad placentera, estos son, la comunidad íntima, el territorio original (abuelos, tíos que no se desplazaron a la ciudad), los parques, ríos, espacios abiertos.

Asimismo, las narrativas analizadas especificaron un *modus* de comportamiento en cada uno de estos espacios; comportamientos que,

unidos a una territorialidad, presuponen la creación de subjetividades políticas. Estas subjetividades políticas son entendidas, en palabras de Alvarado, Patiño y Loaiza (2012), como “la expresión de sentidos y acciones propias que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de las interacciones con otros y otras, en contextos sociohistóricos particulares” (p. 859). Los espacios de interacción permiten que los niños, niñas y jóvenes indígenas construyan una intersubjetividad en sus múltiples formas de ser y de estar en un mundo, que aunque los excluye les exige adaptación. Según Alvarado *et al.* (2008):

La subjetividad política tiene que ver con la capacidad de los sujetos para [...] conocer y pensar críticamente, para nombrar y lenguaje el mundo, para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros, y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido [...] Y está constituida por la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder (p. 10).

Lo anterior se evidencia en las posibilidades de interacción que proponen las narrativas analizadas, entre el pasado (onírico) y el futuro (utópico), para la configuración de un presente que pueda negociar con sus interpretaciones de cuidado y protección del otro y de lo otro. Por tanto, es interesante comprender cómo para los niños, niñas y jóvenes los puntos de encuentro con la ciudad que los discrimina no pasan por la determinación de sujetos sino por la comprensión de respeto a la unicidad entre territorio y sujeto, es decir, la discriminación no solo es por etnia y forma de hablar, la discriminación se siente y se percibe por el no cuidado de la naturaleza, la ausencia de interacción

con animales, la contaminación y la basura. Además de percibir una contradicción nominal, al ser ellos (indígenas) señalados de vivir en condiciones insalubres, de no tener cuidado personal y de ser *sucios*.

De esta forma, a medida que se construían las narrativas se iban develando las concepciones de sujeto diferenciado y de sujeto situado. Siguiendo los planteamientos de Alvarado *et al.* (2012):

[e]ste sujeto diferenciado es aquel que se reconoce como un sujeto distinto a los otros, con capacidad de traer a la presencia aquello que está potencial en lo instituido, puesto que se sabe indeterminado. Sin embargo, este sujeto que se sabe distinto, es a su vez un sujeto situado, en tanto se reconoce ubicado en un contexto histórico de producción particular, pero a la vez se comprende en relación con otros que son y están ubicados en lugares de afirmación distintos al suyo (p. 860).

Entonces, la subjetividad política en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos se entiende como las maneras de sentir, pensar y hacer interacción en un territorio urbano, territorio que constantemente reduce e invisibiliza buena parte de escenarios en los que las emociones, vivencias, acontecimientos y experiencias políticas se tornan inaprensibles e ininteligibles para la ciencia política y en general para las ciencias sociales, en el caso de los niños, niñas y jóvenes indígenas, las relaciones entre naturaleza y sujeto.

Esta territorialidad donde se ubican las subjetividades políticas en las infancias y juventudes indígenas en contextos urbanos, muestran que en esta población se ha producido un tránsito de la política a la cultura, y ahora se hace necesario desplazarse de la cultura a las relaciones sociales y al ejercicio de lo público: indagar no solo por los procesos de participación social y política sino también por las formas de lucha, resistencia y reconocimiento ciudadano y político que desde el respeto por el territorio y por el medio ambiente posicionan estos niños, niñas y jóvenes indígenas. Estas subjetividades políticas de interacción entre naturaleza y sujeto deben ser exploradas y analizadas con el fin de comprender nuevas formas de entender las ciudades desde éticas del Buen Vivir y el respeto por animales y naturaleza:

“Sólo por la vía de la exploración del conflicto, la relación social y el todo social los jóvenes serán portadores de una palabra frente a la ética y lo público” (Perea, 2008, p. 282).

De esta manera, las narrativas de niños, niñas y jóvenes indígenas denotan un sujeto natural, una unidad entre espíritu, sujeto y naturaleza que, a su vez, permite identificar problemáticas de ciudad desde las representaciones de los niños, niñas y jóvenes indígenas y políticas de reconocimiento, a partir de cuatro factores: 1) una preocupación moral por el entorno, resultado del reconocimiento de la falta de atención hacia la naturaleza en la ciudad; 2) el pánico y temor social relacionado con las diversas formas de violencia contra la naturaleza (contaminación, basuras, alimentación); 3) la irrupción de las culturas indígenas como formas de expresión cultural y política con sus manifestaciones emergentes en la relación naturaleza-sujeto, y 4) los consumos mediáticos y las expresiones culturales surgidas en el contexto de la modernidad, las culturas populares y la globalización en cuanto el consumismo y la devastación del medio ambiente.

Ahora bien, es pertinente enunciar que, a partir del análisis de las narrativas, se revela que el espacio territorial donde debería generarse un mayor compromiso con esta emergencia de reivindicación del sujeto con la naturaleza es en la escuela. Es evidente que los procesos de subjetivación, los devenires identitarios y las diversas expresiones de las culturas indígenas son literalmente uniformizados y homogeneizados por la escuela; sin embargo, no se puede negar que allí se están produciendo procesos de formación ético-políticos, así como prácticas, experiencias e imaginarios sobre el significado de lo público y lo político. De esta forma, se percibe en las narrativas y relatos analizados una constante crítica a los rituales y jornadas del ejercicio escolar (Castillo, 2003). Pensadas y planeadas para promover la participación y el ejercicio del respeto al otro y a lo otro, estas actividades han terminado por producir el efecto contrario; se enfatiza en la cura y paliativos a los daños producidos y no en la prevención de estos. No se concibe una relación de respeto con la naturaleza y con los sujetos, el Buen Vivir, la relación entre los sujetos y su entorno o la convivencia pacífica en contextos de respeto, es decir, estas y

otras enseñanzas de las comunidades indígenas son desvirtuadas y reducidas a simulacros de reparación y protección, y no a una cultura del cuidado y respeto por el territorio.

Es el escenario en el que los sujetos se mueven históricamente por la espiritualidad y por la comunidad; es decir, es el escenario de la vida y construcción del tejido social. Esta concepción da cuenta de un entramado de lugares físicos y simbólicos que sólo pueden ser contruidos con la aparición y participación de los otros y de lo otro; así mismo, se hace evidente que el territorio es una condición para la aparición del sujeto político, pues es en él donde el sujeto tiene la posibilidad de actuar para transformar (Alvarado et al., 2012, p. 865).

Se entiende entonces, que la participación política de los niños, niñas y jóvenes tiene como objetivo la reivindicación de particularidades identitarias, culturales y de consumo. Se trata de la emergencia de nuevas formas de participación en las cuales el medio ambiente, la comunidad, las nuevas socialidades, las emociones y los rituales compartidos, constituyen sus características principales. Se podría decir, desde esta interpretación, que a los niños, niñas y jóvenes indígenas les interesan las acciones puntuales, con propósitos claramente delimitados y con denuncias o reclamaciones concretas relacionadas con su vida personal y que no pueden ser canalizadas o cooptadas por organizaciones convencionales ni partidos tradicionales.

Lo que se juega en ello son luchas de distribución de todo tipo: luchas por bienes materiales, por interpretaciones del mundo, por identidades colectivas, por hábitos y calidades de vida, por espacios sociales, tiempo y recursos, por oportunidades de configuración, por cuestiones de principio y de detalle (Hitzler, 1999, p. 17).

En síntesis, las luchas y reivindicaciones de los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos se alejan de los llamados bienes posmateriales (el ocio, la sexualidad) y se concentran en luchas de carácter identitario, materiales e incluyentes; búsquedas de nuevas for-

mas de entender y practicar la política, de involucrarse con lo público o de ejercer la ciudadanía (por ejemplo, a través del arte, el medio ambiente o la solidaridad), que promueven formas de participación no convencionales que ejercen presión sobre la planificación y el diseño de las políticas públicas.

Dimensión política de la subjetividad en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos

La pretensión de validez de la dimensión política de niños, niñas y jóvenes desde subjetividad, es posible desde la narrativa de sus experiencias políticas; sin embargo, estas respuestas, relatos o narraciones no pueden reducirse a una enunciaci3n desde la indignaci3n; es claro, que las narrativas est3n mediadas por las situaciones de injusticia, inequidad y violencia que sufren los pueblos indígenas pero esto mismo, no deben nublar el an3lisis , ya sea por la prevalencia de las injusticias o por la ausencia de las mismas. Es decir, las narrativas desde la subjetividad deben separarse del espontaneismo y ubicarse en la lectura oscilante de la visi3n pol3tica y autodeterminaci3n de los ni1os, ni1as y j3venes ind3genas.

De esta forma, las representaciones simb3licas expresadas en las narrativas pol3ticas mediante las cuales los ni1os, ni1as y j3venes ind3genas significan y le dan sentido a las transformaciones sociales, no pueden sustraerse a esta condici3n tensional de la pol3tica. Este car3cter tensional de la pol3tica no hace otra cosa que reflejar las dos determinaciones insuperables de los conflictos humanos: *la pluralidad* y *la contingencia*. Es por eso por lo que esa pluralidad de identidades y formas de vida se expresa en la naturaleza contingente de las relaciones sociales, y dicha contingencia a su vez es el resultado de la pluralidad. Serrano (2002) lo explica claramente:

El hecho de que la pluralidad de formas de vida e identidades sea contingente significa que el antagonismo de intereses, el

politeísmo de los valores y el conflicto que de ellos se deriva, no son resultado de la irracionalidad e ignorancia de los hombres, sino una consecuencia de la pluralidad y la contingencia que definen el mundo humano (p. 161).

Así, una primera tensión que aparece claramente en las narrativas analizadas consiste en entender la política como trasfondo abstracto o como práctica concreta, esto es, como la acción o actividad pública que sustenta la identidad y las narrativas propias de un sujeto individual o colectivo. Una segunda tensión se expresa a través de la dialéctica homogeneidad/pluralidad la cual constituye uno de los puntos de discusión fundamentales sobre el sentido que tiene la política. Estas tensiones tienen notables efectos principalmente en la forma como se concibe la relación entre nosotros y los otros, y, por ende, en la forma como se entienden las relaciones de inclusión y exclusión. De esta manera, los niños, niñas y jóvenes indígenas que no se ven reflejados en las dinámicas de ser y estar en una ciudad, en la escuela y en la calle, se ven y se sienten excluidos.

En el colegio todo es estudiar, jugar futbol y chatear, entonces como a mí me va mal en las clases, no se jugar futbol y no tengo celular, entonces no me hablan y no me dejan pasarme con ellos (Niño indígena participante, comunicación personal).

Las compañeras quieres estar jugando a las modelos, tomándose fotos y buscando novio, mi mamá no me deja hacer eso y no me deja salir, entonces en el colegio se burlan de mí y no me dejan estar con ellas (Niña indígena participante, comunicación personal, febrero de 2018).

Entonces me voy a la ciudad para tener plata y comprarme un celular y una moto y ser como los de Villavicencio (Apartes de una historieta sobre un superhombre indígena, realizada por un niño indígena de 12 años, febrero de 2018).

Precisamente, la tensión entre homogeneidad y pluralidad se orienta aquí hacia los procesos de endoculturación en los cuales

cada cultura, en la preservación de su autonomía, se puede cerrar al intercambio, la interacción y, por esta falta de contacto con otras, evoluciona por sí misma y corre el riesgo de aislarse.

Es mejor el colegio de mi cabildo, allá todos ermaos [sic] iguales y hablábamos sikuani y las clases si eran chéveres (Narrativa biográfica 1. Joven indígena de 14 años).

Lo malo es que aquí yo soy el raro, el indio, el que huele maluco, el que habla raro, entonces yo trato de peinarme como ellos y ser igual para que no me la monten¹³ (Narrativa biográfica 2. Joven indígena de 15 años).

Una tercera tensión que se debe tener en cuenta en las narrativas políticas es la de la política y lo político. Una cuarta tensión es entre política normativa y política deliberativa. El núcleo de esta tensión se halla en la concepción de justicia y participación ciudadana que se posee. En las narrativas políticas de niños, niñas y jóvenes indígenas se evidencian estas tensiones en las relaciones entre sujetos y Estado:

Vamos a la ciudad y hacemos marchas para pedir lo que nos tiene que dar (Aparte de cuento sobre la realidad de la comunidad 1. Niña indígena de 10 años).

Tenemos que protestar para que el doctor alcalde nos de trabajo y nos de comida y nos dé vestidos para las mujeres o si no vamos a romper vidrios y tapar las calles (Aparte de cuento sobre la realidad de la comunidad 1. Joven indígena de 17 años).

La quinta tensión que se identificó al delimitar las narrativas políticas de niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos, es la tensión entre seguridad y libertad. Las narrativas políticas analizadas fluctuaban entre la seguridad entendida como espacios protectores

13 Expresión que se usa para referirse a acciones como molestar y burlarse de un compañero en espacios públicos.

en la ciudad, y la libertad vista como la capacidad de volver a sus territorios o, por lo menos, vivir en la ciudad de manera similar a como lo hacían allí.

Nos vinimos porque allá estaban los guerrillos [sic] y los paracos [sic] y entonces nos tocaba decidir con quien estábamos, mis papas mejor se vinieron a villavo porque aquí es más seguro (Joven indígena participante, comunicación personal).

Villavo es muy caliente¹⁴, aquí roban y matan por cualquier cosa, era mejor en mi pueblo allá uno podía estar donde quisiera y no había güio¹⁵ (Joven indígena participante, comunicación personal, febrero de 2018).

De esta manera, la identificación de estas tensiones permitió entender que la dimensión política de las subjetividades en niños, niñas y jóvenes indígenas pasa por un proceso colectivo de participación e interacción. Inicialmente, ligados a una remembranza por el pasado, se van configurando a través del reconocimiento de capacidades y de poder transformador en contextos de exclusión, debido a las construcciones colectivas, las relaciones y la vinculación de su vocación ontológica con su prospectiva de vida.

Viviremos en una ciudad que tenga ríos limpios, animales por todo lado y que la gente no bote basuras ni llantas, de esa manera el capitán indígena podrá ser feliz junto a sus habitantes (Fragmento de cuento sobre prospectiva 1. Niño indígena de 12 años).

Yo voy a estudiar algo de la naturaleza porque quiero mostrarle a la gente que uno puede vivir sin tanta contaminación y que uno puede comer bien sin tanto químico, además que quiero que conozcan lo de las plantas medicinales (Niña indígena participante, comunicación personal).

14 Significa peligroso, inseguro.

15 Hace referencia a problemas. Güio es una serpiente para las comunidades indígenas y es expresión que denota peligro.

Finalmente, las narrativas analizadas revelan un expresionismo simbólico, que sitúa a la persona como sujeto y agente de sus relaciones con la naturaleza y con el otro. Las narrativas se enmarcan en la construcción de un mundo exterior a partir del mundo interior; el respeto, la solidaridad, el amor y el cuidado son consecuencia de haberlos sentido interiormente. Asimismo, la exclusión, la envidia, el abandono y el rechazo son prácticas de seres oprimidos y humillados. Existe una relación dialógica entre el sujeto y el contexto, una relación intrínseca entre naturaleza y ser aparatada de determinismos y prácticas hegemónicas. “La relación dialógica que, sin desconocer la influencia de los determinismos estructurales en el comportamiento humano, reconoce al ser humano, no individualmente, sino de manera colectiva, la posibilidad de devenir él mismo, definidor de situaciones” (Ospina, Carmona & Alvarado, 2014, p. 54).

De los componentes de las narrativas políticas en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos

Las narrativas se ocupan más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con el equilibrio de estructuras lógicas. En la cognición narrativa, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus formas de conceptualización se expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de las historias. Sus argumentos no son lógicos, son retóricos: persuaden o disuaden, convencen o no convencen. Desde ese punto de vista, la narrativa biográfica “consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 43).

Asimismo, el tiempo de las narrativas es el movimiento hacia atrás y hacia adelante teniendo como referencia el presente. Hacia

atrás, con la memoria, las narrativas resignifican, añaden, suman o restan, vivencian de manera diferente cada recuerdo que se evoca. Tanto en las narrativas de la memoria como en las del futuro lo que paradójicamente le concede verosimilitud al relato es, precisamente, ese elemento ficcionalizante que corrige y atenúa, que teje y encadena, que disimula o expresa los pliegues más ocultos de la subjetividad. Así lo expresa Gomez Esteban (2012) “La ficción, sea como manifestación íntima o colectiva, sea como reductor de angustia o promotor de catástrofes, es inseparable de los imaginarios dominantes y las prácticas interpretativas de una comunidad” (p, 8). Entonces, El pensamiento narrativo está dirigido hacia el mundo, su modo es subjuntivo, no se ocupa de cómo son las cosas, sino de cómo podrían ser o haber sido.

Ahora, Desde la *Poética* de Aristóteles se sabe que la trama es lo que le da inteligibilidad y sentido a una narrativa. No hay narrativa sin trama, anécdota, fábula, argumento, historia o como se le quiera llamar. La trama, conformada por episodios, acontecimientos singulares y secuencias subjetivas, es la que proporciona unidad de sentido a la narración (Ricoeur, 1996). A través de la trama se encadenan vivencias, experiencias o acontecimientos que no solo muestran lo que ocurrió (está ocurriendo o va a ocurrir), sino que indican la forma como el yo relator asume y expresa los pliegues de su subjetividad. En efecto, el *qué* se cuenta es indisoluble del *cómo* se cuenta, es decir, que la trama es tan importante como la forma o el tono –y si se quiere, el estilo–, ya que esto último es lo que decide la profundidad o la trivialidad, la pobreza o la riqueza, la dimensión ética y política o la banalidad pedestre de la historia.

Por lo anterior, la narrativa se configura como elemento fundamental para la comprensión de lo político a través de la identificación del lenguaje, la trama y sus significados. Las narrativas políticas de los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos se desarrollaron en cinco momentos inspirados en el enfoque praxeológico (Juliao, 2014) y en la ruta metodológica propuesta por Pineda y Velásquez (2015).

Así, el primer momento de tipo descriptivo correspondió a un momento de *observación* desde una perspectiva de evocación, su

objetivo era identificar y comprender las condiciones existenciales. Un segundo momento de *juzgar*, tuvo un corte comprensivo que buscaba elaborar tramas narrativas sobre la situación actual y sus condiciones y capacidades. Un tercer momento de *acción*, inquiría por la construcción de sentido en cuanto a la vocación ontológica de ser niño, niña y/o joven indígena en un contexto urbano. Un cuarto momento de *creatividad*, buscaba ampliar la comprensión de sí mismo y autodeterminación desde la expresión ético-estética. Por último, un quinto momento de *análisis y trascendencia*, posibilitó el conocimiento de las tramas narrativas propias y del colectivo con el fin de establecer reflexiones y agenciamientos políticos.

El agenciamiento político de la expresión ético-estética en las narrativas biográficas

Cuando se habla de *agenciamientos*, se habla de las voluntades, los deseos, las fuerzas corporales, los afectos, todo lo que constituye la intencionalidad y el sentido de la acción social transformadora (Pineda & Velásquez, 2015). En el desarrollo, construcción, análisis y deconstrucción de las tramas narrativas en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos el agenciamiento político se concentró en la expresión ético-estética a través de la literatura.

Por tal razón, el paso a la acción transformadora necesita que el sujeto haga propio el concepto de congruencia y reconstruya sus actuares y acciones en torno a una articulación entre lo que dice, lo que hace, las estrategias para probarlo y la prospección para mejorarlo. Para las narrativas de los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos, el sujeto debe ser consciente del papel que cumple en la sociedad, y comprender que la relación entre su querer y su saber está mediada por una intencionalidad pedagógica que para todo ser humano se configura en dos dimensiones: el cuidado y la comunidad, ejes fundamentales para la transformación social.

La comprensión del proceso de concientización y su práctica se encuentra, por tanto, vinculada directamente con la comprensión

que tengamos de la conciencia en sus relaciones con el mundo [...]. Toda conciencia es siempre conciencia de algo, aquello que se busca (Freire, 2004, p. 84).

La subjetividad política en infancias y juventudes indígenas: entre la deconstrucción y la reflexividad

Propuesta por Derrida (1984) para establecer las relaciones entre la investigación social y la escritura, la deconstrucción presenta al menos tres aspectos o momentos diferentes pero complementarios en el análisis de narrativas de niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos. En primer lugar, la deconstrucción busca develar los argumentos conceptuales, las secuencias y asociaciones de ideas que preceden y condicionan el pensamiento de un autor, en donde, bajo la forma de citas directas y detalladas paráfrasis, se señalan las contradicciones inmanentes del texto.

En este sentido, más que una refutación directa, la deconstrucción de las narrativas de niños, niñas y jóvenes indígenas puede ser descrita como una forma de diálogo crítico que utiliza ejemplos de historias de casos particulares como síntomas de una configuración o estructura general. En las narrativas se identifican relatos que contienen conceptos de familia y comunidad, entrecruzados en una concepción del mundo desde la participación y la construcción de un sujeto infantil, que desarrolla un pensamiento crítico al asumir posiciones frente a lo que observa y lo que vive en el bienestar social. La comunión entre infancias y naturaleza permite identificar una concepción diferente de comunidad: esta no se concibe sin la relación entre sujeto, comunidad y naturaleza, es una sola, es unicidad y permanencia del sujeto natural comunitario.

En segundo lugar, con base en este diálogo crítico, se efectúa un ensanchamiento de los marcos de referencia o, si se quiere, un relajamiento de los sistemas cognitivos que constriñen nuestra comprensión del mundo. Lo anterior nos permite entender la escritura

como una estructura fundamental de sistemas complejos, en lugar de concebirla como una práctica o fenómeno discreto (Johnson, 1998). En este sentido emergen categorías de sujeto en los niños, niñas y jóvenes indígenas que señalan una fractura en su bienestar social, marcado por el conflicto social. Estas acciones privativas del ser sujeto los ubican como sujetos despojados de la posibilidad de participar en su entorno y en su prospección de vida.

La comunión entre infancia y naturaleza se destruye y pasa a ser una relación privativa, que establece un sujeto obediente, sometido a las decisiones de los adultos que los protegen, que los extraen de su relación entre sujeto, comunidad y naturaleza y los depositan en un contexto urbano privativo y discriminatorio con ellos mismos y con sus prácticas tradicionales.

En tercer lugar, la deconstrucción demuestra que lo literario y lo filosófico son aspectos inseparables. En efecto, en la formulación de su teoría sobre la escritura, Derrida (1984) considera la pluralización de sus atributos como uno de los aspectos centrales para trascender lo puramente conceptual-filosófico y transitar, mediante esta estrategia de diseminación lingüística, hacia un discurso más literario y menos rígido. Aquí se manifiestan aquellas narrativas de prospección de vida en niños, niñas y jóvenes indígenas.

Estos, al ser considerados y entenderse como migrantes, desposeídos y desarraigados, intentan configurar una nueva forma de ser y actuar en la ciudad. No buscan volver a toda costa a sus territorios originales, por el contrario, buscan transformar la vida urbana y las relaciones de los ciudadanos a través de prácticas ancestrales y tradicionales enmarcadas en el cuidado de la naturaleza, la convivencia con el medio ambiente, el manejo y producción de basuras, la agricultura urbana, las plantas medicinales, la espiritualidad, la territorialidad, el comercio y las relaciones humanas basadas en los saberes más que en los poderes.

Ahora bien, el concepto de deconstrucción ha sido resignificado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas (López Jiménez, 2001) para aplicarlo a la comprensión de los diversos modos de subjetivación política en niños, niñas y jóvenes indígenas. Así, se destacan enseguida sus principales acepciones:

- Una forma de intervención activa no solo en las estructuras sociales sino en las diversas formas en que está institucionalizado el poder.
- Una técnica que permite entrar en la voz y la conciencia institucional y en los imaginarios de todas las personas involucradas en una comunidad.
- Una actitud de escucha de las voces que se encuentran en las márgenes, en los intersticios, en las fisuras que tienen las instituciones y todo aparato de saber y poder de las personas que lo ejercen.
- Un descentramiento frente a lo instituido y una apuesta por lo instituyente. Esto significa sospechar de lo que está bien para los que detentan el saber y el poder, proponer formas alternativas de relaciones interpersonales e institucionales.
- La capacidad de ver lo que se invisibiliza, de reconocer las prácticas sociales diferentes a las instituidas y aceptadas.
- Buscar la genealogía de los valores, del conocimiento, de la moral, lo cual implica “insistir en las meticulosidades y azares de los comienzos; prestar una atención escrupulosa a su irrisoria mezquindad; prepararse a verlos surgir, al fin sin máscaras, con la cara de lo otro; no tener pudor en ir a buscarlos allí donde están” (Foucault, 2002).
- La capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia y de los propios contextos, y contrastarlo con los textos oficiales y los contextos instituidos.

De esta forma, el sujeto político infantil y juvenil en comunidades indígenas urbanas se asumió desde el concepto de *enteridad* (Barbero, 2004; Freire, 1997; Aguilar, 2001), que define al sujeto desde sus múltiples dimensiones, superando así la racionalidad de ser niño, niña y joven y sobre todo de ser indígena. Por tal razón, las narrativas desarrolladas por los niños, niñas y jóvenes se ubicaron en el campo de la literatura, ya que es en este campo donde sus escritos, narraciones orales y prácticas transmedia podían contener deseos, emociones, cotidianidad, contexto, historia y corporalidad.

De esta forma, los niños, niñas y jóvenes indígenas se revisten de un “protagonismo infantil” (Alvarado, Loaiza & Santacoloma, 2013; Contreras & Pérez, 2011) y un protagonismo juvenil al reconocerse y autodefinirse como sujetos pertenecientes a una ciudad, como ciudadanos que pueden tomar decisiones sobre sus entornos y sobre sí mismos, trazando así una emancipación y un empoderamiento de su prospección de vida.

Se evidencian narrativas que sobrepasan las barreras de género, tan marcadas en comunidades indígenas; se construyeron discusiones y narraciones orales enfocadas en la identidad sexual, el embarazo adolescente (fracturando prácticas hegemónicas de las culturas indígenas), y se evidenciaron nuevas masculinidades y agenciamientos ciudadanos alternativos y emergentes.

En el mundo del futuro no tendremos hambre ni frío, todos viviremos igual y lo que le falte a uno se lo da el otro, no hay copetencia [sic], todos seemos [sic] felices (Fragmento historietado sobre el mundo futuro 1. Niño indígena de 9 años).

Ahora los chinos y las viejas quieren tener tatuajes y pircin [sic] y se sienten a la moda. Esas cosas ya las hacíamos los indígenas solo que en ellos si se ve bien. Pero ahora mi mamá no me deja me dice que eso es de ladrones, pero yo veo que lo hacen los indígenas primero (Narrativa biográfica 4. Joven indígena de 19 años).

Villavix citi es una ciudad que limpio los ríos y no hace basura, todos van a los parques que tiene benaos [sic] y conejos, ya no ay [sic] buses y todos vamos en vici [sic] (Fragmento de cuento prospectivo 2. Joven indígena de 14 años)

Yo no quiero estar en la casa lavando ropa y teniendo hijos, yo quiero ser una líder, trabajar por las mujeres indígenas para que no sean bobas y no se dejen de los tipos [sic], jejej, pero mi mamá no me deja todavía (Narrativa biográfica 5. Joven indígena de 18 años).

En consecuencia, la configuración de las subjetividades políticas se reveló como una práctica comunicacional cualitativa que, a través de una conversación, intercambio verbal cara a cara o a través de mediaciones (literatura, emisora, video), hace evidente un profundo y detallado conocimiento de ser sujeto (niño, niña, joven) en relación con una situación particular (contexto urbano), dando como resultado un relato biográfico que implica toda una experiencia subjetiva frente a la realidad. Estas mediaciones permitieron consolidar entrevistas en profundidad que recopilaron la información sobre las experiencias de los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos, en la cual la subjetividad se logra expresar con mayor fuerza e intensidad. De esta forma, las narrativas y relatos biográficos activaron y catalizaron prácticas literarias que develan las experiencias y acontecimientos sedimentados en los pliegues más profundos de la subjetividad (Alonso, 1995). Por tal razón, las historias que cuenta el yo (niño, niña, joven) se incluyen como parte de la historia general, lo cual posibilita acceder al “elemento añadido” de cualquier relato, es decir, al imaginario político de los entrevistados y, en consecuencia, a los surcos más hondos de la dimensión política de la subjetividad.

Una segunda estrategia de subjetividad política en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos se dio a través de las historias de vida. Las *historias de vida* constituyeron una metodología cualitativa que permitió percibir las relaciones existentes entre lo individual (niño, niña y joven) y lo colectivo (comunidad, barrio, escuela, ciudad). En ese sentido, las historias de vida de niños, niñas y jóvenes permitieron apreciar, a través de la reconstrucción de la historia de los sujetos, los acontecimientos y vivencias a partir de los cuales esa misma historia ha tomado forma en la trama de diversos procesos sociales, culturales y económicos de su vida y de la vida de su familia y comunidad indígena.

Un valor agregado de las historias de vida para acceder a los imaginarios políticos de los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos, es que ayudaron a reconstruir historias de lo diferente, a identificar desplazamientos en el orden de lo instituyente, es decir, a reconocer las identidades que han tomado forma en procesos al margen de los grandes relatos de dominación que han enmarcado

los procesos colectivos en comunidades indígenas. La historia de vida como herramienta metodológica para identificar subjetividades políticas en niños, niñas y jóvenes indígenas recalca el sentido político al afirmar que existen historias que vale la pena recordar, que deben ser rescatadas del olvido (Herrera & Garzón, 2007).

Entonces, el elemento diferenciador fue la narrativa literaria, ya que no se pidió que se escribiera, dibujara o relatara en forma sincrónica, sino que se utilizara la imaginación y la evocación, que se mezclara fantasía y realidad. Se puede entender lo instituido y lo instituyente en las narrativas de subjetividad política de niños, niñas y jóvenes indígenas a través del uso de expresiones estéticas para recrear narrativas, relatos e historias de vida que evidencian nuevas comprensiones de la infancia y la juventud indígena, de sus imaginarios y de sus proyecciones ontológicas, estéticas y políticas en torno a sus relaciones sociales y espirituales ente sujeto y naturaleza. Desde lo político las expresiones estéticas se configuraron como prácticas ético-estéticas que mostraron formas alternativas de abordar los procesos de subjetivación política de los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos. Asimismo, se delimitó la esfera de lo político en la participación política y en la investigación sociológica y educativa, centrándose en la necesidad y emergencia de lo comunitario y en la reivindicación del medio ambiente y la naturaleza.

Ahora bien, aunque no se abordó en profundidad en este artículo, las expresiones y narrativas ético-estéticas de niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos permiten situar y proponer una discusión sobre la educación desde las esferas de lo étnico, lo multicultural, lo ciudadano, lo ambiental y lo político. Una educación que tenga en cuenta los procesos de subjetivación de niños, niñas y jóvenes indígenas (se puede ampliar a infancias y juventudes afro, rrom, rurales, entre otras) en las relaciones entre sujeto, currículo, educación y educabilidad. Sin embargo, esta concepción se trabajará en otro artículo.

Esta propuesta de análisis hermenéutico de las ontologías políticas de niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos, permitió acceder y representar la dimensión política de la subjetividad desde una escritura e interpretación literaria, contemplando tanto lo

instituido como lo instituyente. Se delimitó lo político en los sujetos y se caracterizaron formas de subjetivación política desde perspectivas diferentes a las que tradicionalmente emplean los análisis de comunidades indígenas.

Se asume esta estrategia como perspectiva de la pluralidad (alteridad), la imprevisibilidad, la novedad radical (el nacimiento), el nomadismo y la narración, reconociendo que en las infancias y juventudes indígenas se construyen relatos de identidad, reconocimiento y reivindicación.

De igual forma, se contemplan los tres ideales de la *paideia* griega como objetivos centrales de la educación política en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos: la verdad (cuyo equivalente epistemológico sería la auto comprensión), la belleza (cuyo equivalente estético sería la autoexpresión y la autorrealización), y la justicia (cuyo equivalente político sería el pacto social basado en la confianza y la reciprocidad generalizada).

Reflexiones finales

La irrupción de los niños, niñas y jóvenes en el mundo social y político ha generado la necesidad de interpretar y conocer sus actuaciones, experiencias, preocupaciones, anhelos, entre otros asuntos, en la configuración de sus vocaciones ontológicas de ser sujetos y de autodeterminación. Así pues, se han configurado múltiples discursos acerca de su existencia, legitimidad y reconocimiento social. Es precisamente la categoría de reconocimiento social la que permite que esta investigación haya abordado a las infancias y juventudes desde la perspectiva indígena. Ahora bien, es bien sabido y estudiado que las contingencias sociales y culturales de las comunidades indígenas no comprenden las categorías de infancias y juventudes, sino que se centran en la enajenación de estos grupos. Esta condición, al ser puesta en otro contexto, el de lo urbano, se reviste de otras posibilidades y permite el reconocimiento, el agenciamiento y el surgimiento de subjetividades políticas en niños, niñas y jóvenes indígenas, creando una amalgama interesante e intercultural en sus prácticas ciudadanas.

Es precisamente el proceso migratorio que efectúan las comunidades indígenas en sus desplazamientos (forzados) entre lo rural y lo urbano, lo que posibilita que emerjan las categorías de infancias y juventudes y que los sujetos (niños, niñas y jóvenes) se puedan auto determinar. Sin embargo, esta migración urbana genera de forma abrupta conflictos y contradicciones con las prácticas culturales tradicionales, causando un desprecio por parte de las poblaciones adultas indígenas hacia las nuevas condiciones y subjetividad política de niños, niñas y jóvenes.

Asimismo, las migraciones urbanas afectan principalmente a los miembros más jóvenes de las comunidades, quienes deben afrontar diversas tensiones y contradicciones derivadas de su proceso de inserción a la vida social, cultural, política y económica de la ciudad, con lo cual ponen en riesgo su relación cultural con el territorio, valores y costumbres ancestrales (Uribe, 2013, p. 57).

De esta manera, los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos se enfrentan a una doble discriminación. En primer lugar, a los conflictos identitarios al interior de sus comunidades generados por las tensiones que produce la adquisición de nuevos conocimientos y saberes urbanos, que no solo entran en pugna con los conocimientos y saberes tradicionales de sus comunidades, sino que modifican sus prospecciones y expectativas de vida.

Para mí es muy duro ser joven indígena, para mi comunidad yo no respeto los valores y las tradiciones de nuestro pueblo, porque me visto diferente, tengo cortes de cabello modernos y oigo otro tipo de música. Pero para mis amigos blancos [sic] tampoco hago parte de ellos, soy el indígena, el raro, el de costumbres diferentes, el ingenuo, el tramposo. Es muy difícil ser joven indígena (Joven indígena participante, comunicación personal).

Ahora bien, las expresiones estéticas cargadas de simbolismo ético permiten que los niños, niñas y jóvenes desarrollen procesos de autodeterminación a partir de la construcción de su vocación

ontológica de ser sujetos. Estas expresiones narrativas dan lugar a lo que Aravena (2009) ha definido como una *experiencia de etnicidad positiva*. Las narrativas literarias, transmedia y orales en niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos permiten que se reafirme su identidad como indígena en contexto urbano, una especie de mutación social que les permite encontrar sus subjetividades políticas y ciudadanas. Estas identidades surgen al posicionarse y agendarse como sujetos políticos en una ciudad y, por otra parte, por consolidarse como miembros de una comunidad indígena. Esto último refiere al hecho de que, en tres de las cuatro comunidades indígenas trabajadas, no existe un término en lengua original para referirse a las infancias y a las juventudes.

Cabe destacar las posibilidades que producen las narrativas en las concepciones e imaginarios sobre sujetos políticos en niños, niñas y jóvenes indígenas. Las narrativas han permitido un diálogo generacional, niños, niñas y jóvenes de edades similares en las mismas comunidades construyen, a través de la interacción, identidades de infancias y juventudes étnicas y, por otro lado, un dialogo intergeneracional con sus padres u otras personas adultas allegadas a sus comunidades familiares o comunitarias. De esta manera, no resulta extraño que los niños, niñas y jóvenes sigan usando las practicas orales, narrativas y literarias para reproducir discursivamente la idea de infancia y juventud y, de esta manera, legitimarse y auto determinarse, tanto en su comunidad de origen como en la ciudad que los acoge.

A su vez, estos niños, niñas y jóvenes en cuanto sujetos políticos, resignifican el imaginario instituido e instituyente de las categorías de infancias y juventudes, atribuyéndole características derivadas de sus propias vivencias, perspectivas, particularidades y contextos ancestrales y tradicionales. Lo anterior posibilita nuevas y emergentes formas de socialización política y ejercicio ciudadano, la relación del sujeto con el entorno como una comunión de respeto y alteridad revisten las subjetividades políticas de una concepción diferente de cuidado y protección que tienen las infancias y juventudes urbanas.

Para las infancias y juventudes indígenas, la ciudad tiene un significado más amplio y más abarcador que para los demás ciudadanos, puesto que la conciben como el territorio que condiciona y

determina su existencia. La relación indígena y territorio va más allá de la habitabilidad y compone elementos constitutivos de su existencia. La relación con el agua, por ejemplo, se establece más allá de las lógicas del mercado; es un elemento de vida y un derecho (se niegan a pagar recibos públicos del servicio de agua). Asimismo, la naturaleza no es un campo de explotación y saqueo en búsqueda de calidad de vida; la naturaleza es un miembro más de la comunidad, por esa razón en sus lugares de vivienda urbana conviven con múltiples animales que se conciben como pares y no como mascotas.

Asimismo, existen resistencias marcadas en los niños, niñas y jóvenes indígenas evidentes en sus concepciones de ciudad. En primer lugar, hay una palpable resistencia a la inseguridad y a las lógicas “de protección” que se instauran en las ciudades a través de empresas de vigilancia que coartan la movilidad y el desplazamiento libre, curiosamente, las empresas de vigilancia son las entidades que más contratan adultos indígenas en la ciudad. La educación, la violencia urbana, los sistemas de salud y la occidentalización de la cultura y de los valores son, entre otras, las categorías más relevantes de resistencia que se perciben en las narrativas ético-estéticas de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

Las prácticas políticas alternativas de la población juvenil indígena permiten constatar un distanciamiento con respecto al imaginario político socialmente instituido. En este orden de ideas, los jóvenes consideran que la participación democrática no se reduce a los mecanismos establecidos constitucionalmente para ello, sino que también abarca ciertos espacios de encuentro comunitario como el círculo de la palabra o la minga. Por otra parte, sus reivindicaciones políticas denotan que los jóvenes indígenas han asumido nuevos intereses y compromisos políticos relacionados con su cotidianidad y su cosmovisión en el contexto urbano (Uribe, 2013, p. 64).

Es necesario ahondar en la investigación y comprender las categorías intrínsecas que hacen configurarse como sujeto político a los niños, niñas y jóvenes indígenas en contextos urbanos. Igualmente, es importante visibilizar estas expresiones con el fin de crear puentes

interculturales entre las subjetividades políticas de las infancias y juventudes indígenas con las concepciones de ciudad y de política. El camino está abierto, solo falta reconocer un poco más las condiciones de la infancia y juventud indígena.

Referencias

- Aguilar, M. (2001). *Concepto de sí mismo. Familia y escuela*. Madrid, España: Dykinson.
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias sociales* (pp 1 – 23). Madrid, España: Síntesis.
- Alvarado, S. V., Loaiza, J. & Santacoloma, J. (2011). “Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política”. En Ospina, H. F., Alvarado, S. V., Botero, P., Patiño, J. & Cardona, M. (Eds.) *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, (pp. 140-160). Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 19-43.
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(10), 855-869.
- Alvarado, S. V., Botero, P. & Luna, M. T. (2008). *La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales*. Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa. Buenos Aires: Universidad de La Matanza.
- Aravena, A. (2009). La resignificación imaginario-social de la etnicidad como componente de participación ciudadana y política en las y los jóvenes en la ciudad de Santiago de Chile. *Revista Observatorio de Juventud*, 22, 47-58.
- Arendt, H. (1998). *¿Qué es la política?* Madrid, España: Paidós.

- Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía de Kant*. Barcelona, España: Paidós.
- Barbero, M. (2004). *Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad en debates sobre el sujeto*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://cedum.umanizales.edu.co/mds/modulo4/unidad2/pdf/CRISIS%20IDENTITARIAS%20Y%20TRANSFORMACIONES%20DE%20LA%20SUBJETIVIDAD.doc>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Callois, R. (1997). *Acercamientos a lo imaginario*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, E. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana De Educación*, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5494>
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación infantil invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811 -825.
- Contreras, T. (2007). Los “11” en democracia: ¿vandalismo anómico o nueva radicalidad política juvenil? En *Jóvenes: la diferencia como consigna*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios Socio-Culturales CESC.
- Derrida, J. (1984). *De la gramatología*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona, España: Ediciones de Bronce.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 4(2), 2-21
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: La Piqueta.
- Freire, P. (1990). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 7a ed. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Paidós.

- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Galende, E. (2006). Subjetividad y resiliencia: Del azar y la complejidad. En Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N. y Rodríguez, D. (Comps.). *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. (pp. 23-61). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Gómez Esteban, J. (2012). La vida no es un argumento: las narrativas biográficas y el relato de formación en la investigación social. *ESFERA*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/esfera/article/view/5787>
- Granada, P. & Alvarado, S.V. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 311-327
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid, España: Paidós.
- Herrera, J.D., & Garzón, J. (2007). *Las historias de vida como método de investigación*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Hitzler, R. (1999). El ciudadano imprevisible. Acerca de algunas consecuencias de la emancipación de los súbditos. En Beck, U. *Hijos de la libertad*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica
- Johnson, C. (1998). *Derrida*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Juliao, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago, Chile: LOM.
- Lepenies, W. (1994). *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- López Jiménez, N. E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Ospina Alvarado, M.C., Carmona Parra, J.A. y Alvarado, S.V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.

- Perea, C. M. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Medellín, Colombia: La Carreta Social.
- Pichon Rivière, E. (1957). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *La sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Prada, M. (2009). La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. *Pedagogía y Saberes*, 30, 9-18.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como el otro*. México, D. F., México: Siglo XXI.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, España: Paidós.
- Serrano, E. (2002). *Consenso y conflicto. Schmitt y Arendt: la definición de lo político*. Medellín, Colombia: Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid, España: Temas de hoy.
- Unda-Lara, R. & Muñoz, G. (2011). La condición juvenil indígena: Elementos iniciales para su construcción conceptual. *Última Década*, 19(34), 33-50.
- Uribe Mendoza, C. J. (2013). Imaginarios sociopolíticos de los jóvenes indígenas en la ciudad de Bogotá. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 53-67.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F., México: Siglo XXI.

CAPÍTULO 10

Narrativas e hipernarrativas como estrategia de lectoescritura en jóvenes indígenas universitarios

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito analizar los componentes sociales, comunicativos y cognitivos que constituyen el fenómeno transmedia, así como sus potencialidades para fomentar aprendizajes lectoescriturales y agenciamientos políticos en jóvenes indígenas universitarios. Se expone una estrategia pedagógica y didáctica nacida de la articulación de prácticas narrativas e hipernarrativas con prácticas socioculturales que transitan en una convergencia cibercultural. Posteriormente, se plantea cómo estas nuevas prácticas pedagógicas y didácticas enmarcadas en una convergencia cibercultural no solo afectan los modos de socialización, sino que configuran otras formas de aprendizaje y desarrollo de capacidades de lectura y escritura en sujetos dentro de un contexto universitario.

La lectoescritura transmedia es una propuesta que no pretende convertirse en un modelo ni en una fórmula para hacer efectivo el desempeño en lectura y escritura en universidades. Se trata, más bien, del reconocimiento de una nueva esfera público-privada en la que están presentes sujetos, saberes, prácticas e intereses, la cual deviene

de la convergencia cibercultural, esto es, modos de ser, pensar y actuar que emergen a partir del tránsito del consumidor al prosumidor. Este tránsito está mediado por la participación de las personas comunes en la narrativa digital y en ambientes interactivos (ecología de medios): “[e]l prosumidor (prosumer) no solo es consumidor sino también productor. Este cambio sugiere el advenimiento de nuevos atributos en el sujeto, que hacen posible otras maneras para el aprendizaje y la acción colectiva (Amador, 2013, p. 13)

De esta manera, siguiendo a Amador (2013), se entiende por nuevos atributos el desarrollo de habilidades multitasking en diversas pantallas y a través de diferentes modos de conexión; comprensión de nuevos sistemas de codificación y decodificación hipertextual y transmedia; generación de espacios y formas de participación y agenciamiento ciudadano, que potencian la lectura y la escritura como activadores de la colaboración y el movimiento social comprometido.

Por tal razón y ante la avasalladora presencia del fenómeno transmedia, surge la necesidad de vincular los medios y las TIC a la educación y formación en lectura y escritura, eso sí, atendiendo a la afirmación de Dussel (2006) y Ferrés (2008) de que no se trata del uso de artilugios sofisticados, que lo único que hacen es reproducir currículos y prácticas pedagógicas tradicionales. Es importante, asimismo, que esta vinculación de las TIC al aprendizaje y formación en lectura y escritura esté separada de preceptos y mandatos procedentes de las industrias culturales y las corporaciones transnacionales de software, hardware, telefonía móvil e Internet, que prometen mundos de interconexión permanente como consumidores de banalidades y contenidos sin crítica social.

Así, la vinculación de las TIC al aprendizaje y formación en lectura y escritura debe propiciar en los jóvenes agenciamientos y compromisos sociales y comunitarios que generen pensamiento crítico, libertario y emancipador.

En consecuencia, el estudiante de competencias escritas y procesos lectores (ceplec) entiende que el uso de la tecnológica en su proceso de aprendizaje no determina su ser ni su existencia (Castells, 2006; Latour, 2005; Lévy, 2007) y que, por el contrario, estas (TIC) le

posibilitan una co-construcción de su vocación ontológica (Pineda & Orozco, 2017a) y su agenciamiento ciudadano como emergencia de una trascendencia cibercultural.

La estrategia didáctica que desde la convergencia cibercultural se adopta para un proceso de aprendizaje y formación en lectura y escritura con jóvenes indígenas universitarios, radica en los usos y las apropiaciones que estos jóvenes producen en su vida cotidiana al relacionarse en, con y a través de los medios desde un contexto interétnico. Esto supone hacer un tránsito de los medios a las mediaciones (Martin-Barbero, 2003); es decir, alejarse del análisis instrumental de los medios y las tecnologías y pasar al análisis de las tecnomediaciones y la tecno pedagogía, tal y como lo afirman Pineda y Orozco (2016). De esta manera, se aborda el problema de las TIC en el aprendizaje de la lectoescritura en el ámbito universitario como un proceso que atiende la complejidad humana, social y política que configura la cultura popular, la cultura visual y, de manera más reciente, la cultura digital. Así, surge la necesidad de repensar la enseñanza y las didácticas de la lectoescritura, no solo desde el uso del equipamiento tecnológico para enseñar contenidos académicos, sino reconociendo el universo de aprendizajes invisibles (Cobo & Moravec, 2011 que están adheridos a la condición juvenil contemporánea.

Por tal razón, los planteamientos que se presentan en el artículo se enmarcan en las preocupaciones sobre la pregunta ¿es posible una nueva lectura y escritura desde la convergencia cibercultural? y se apoyan en los hallazgos de la investigación titulada “Competencias escritas y procesos lectores en estudiantes de primer año universitario”. La investigación buscó comprender estrategias alternativas para el desarrollo de capacidades lectoescritoras desde elementos, acciones y modos insertados en la cibercultura (Lévy, 2007), con el fin de establecer implicaciones en la educación y formación en lectura y escritura en el ámbito universitario. El estudio se apoyó metodológicamente en el análisis semiótico audiovisual procedente de la perspectiva de Roland Barthes (1980), en la etnografía virtual (Hine, 2003) y en el análisis de mutaciones de Amador (2013).

Sin embargo, el artículo no hará alusión a los resultados del estudio en sentido estricto, sino que, tal como se anunció al inicio,

desarrollará un análisis del fenómeno de la convergencia cibercultural (categoría emergente de la investigación) y sus posibles relaciones con los procesos de aprendizaje y formación de jóvenes indígenas universitarios en contextos de interacción interétnica. Para tal efecto, se desarrollarán tres grandes temáticas: la convergencia cibercultural como escenario para prácticas emergentes de lectura y escritura; los atributos de la cibercultura, haciendo énfasis en los ambientes para el aprendizaje y el desarrollo de procesos de formación desde las narrativas; y el aprendizaje, problematizando su carácter político, social, comunicativo y cognitivo, así como el despliegue de la subjetividad de quienes aprenden en medio de una ecología de medios.

Convergencia cibercultural

Observar la realidad contemporánea como un ecosistema de carácter social, técnico y cultural que modifica las condiciones de existencia de las personas, instituciones y sectores desde la emergencia de lo virtual, lo digital y lo interactivo, es lo que se conoce en el pensamiento de Pierre Lévy (2004, 2007) como Cibercultura, categoría que plantea, a su vez, el desafío de construir una inteligencia colectiva. Por otra parte, desde la orilla de lo comunicativo y semiótico se encuentra Scolari (2008), quien señala que en el inicio del nuevo milenio se observa un tránsito de las mediaciones a las hipermediaciones.

Según estos autores, existe una matriz cultural que se ha venido consolidando a través de los usos y apropiaciones de los medios de comunicación y que ha logrado configurar una hibridación cultural estrechamente relacionada con la epistemología y los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Esta cultura híbrida se puede entender y comprender por medio de las relaciones existentes entre los sujetos y los objetos, esto es, la Teoría del Actor Red (TAR) de Latour (2005). Se establece que dichos objetos no son vistos desde una postura accidental que los inserta dentro del mundo social, sino que se configuran en mediadores, capaces de participar en los compromisos y agencias que el sujeto ejerce a través de sus prácticas y los sistemas de significado que recrea constantemente mediante la cultura.

Los planteamientos de la cibercultura, las hipermediaciones y la TAR, en medio de sus diferencias, coinciden en plantear que, tanto en el carácter fenoménico del mundo contemporáneo como en sus marcos comprensivos-explicativos, subyacen tres registros fundamentales que permiten entender la relación entre comunicación, medios y tecnologías digitales frente a las transformaciones sociales y subjetivas del sujeto: otros modos de asumir la realidad; nuevas formas de gestionar la participación; y una ruptura de la totalización mediante la creación interactiva (Amador, 2013, p. 15).

De esta manera, entender la convergencia cibercultural implica la comprensión de las relaciones entre tres fenómenos emergentes que vinculan sujetos, mediaciones e inteligencia colectiva a través de diferentes plataformas de conexión y distribución, a través de dispositivos que configuran un ecosistema digital que actualmente logra atravesar la mayoría de los contextos e interacciones de vida de los jóvenes en sus prácticas sociales y culturales. Por tal razón, esta hibridación entre lo virtual, digital y presencial ha permitido la digitalización de las agencias sociales, políticas y culturales asociadas con proyectos colectivos y de participación comunitaria. Es precisamente esta digitalización de las agencias juveniles la que permite y configura un nuevo campo de acción de la lectura y escritura, el llamado espacio virtual.

En ese sentido, el advenimiento de la convergencia mediática da lugar a nuevas formas de participación e interacción (Jenkins, 2008). En esta convergencia mediática propiciada por el entretenimiento, los jóvenes mutan de consumidor a prosumidor: generan, consumen y comparten contenidos de base subjetiva que paulatinamente se convierten en acciones contra hegemónicas y de marcada oposición a lo instaurado desde lo político, lo cognitivo y lo estético. Esto, a su vez, conlleva una posibilidad expresiva y literaria desde las propias narrativas autobiográficas y relatos de vida, que se revisten de hipertextualidad al apoyarse en múltiples plataformas mediáticas y en la constante migración de las audiencias. Este panorama se puede explorar en el campo de las competencias escritas y procesos lectores de jóvenes indígenas universitarios, desde la propuesta de Amador (2013), sobre

la intersección entre cultura popular, cultura visual y cultura digital y sobre cómo estas afectan el proceso de aprendizaje y las interacciones interétnicas de los sujetos en cuestión.

Así, el punto a analizar de esta intersección es la cultura popular y el influjo de esta en la convergencia cibercultural como ecosistema alternativo para el aprendizaje y formación en lectura y escritura. Por tal razón, es necesario entender la movilidad y flexibilidad de la cultura popular, la cual se redefine desde hitos generacionales.

En ese orden de ideas, para los jóvenes universitarios la cultura popular es aquella que se concreta desde lo audiovisual y digital, donde la imagen es el referente para entender el mundo social, político y cultural a su vez que es determinante en la concepción de cuerpo, corporeidad, estilo de vida, ciudadanía y relaciones sociales, siendo entonces el elemento promotor para la identificación de puntos comunes generativos de narrativas y relatos en los jóvenes (Arfuch & Devalle, 2009).

El centro de gravedad de la cultura visual es la imagen. No es tanto un holograma como sí una experiencia con sustratos semiológicos y ontológicos, que ha adquirido progresivamente sus propios atributos. Por esta razón, la imagen no es la representación de un objeto ni la analogía de un pensamiento o de una situación de la vida. Es una reinención de la realidad que se vale de la metáfora, la ficción y la imaginación (Amador, 2013, p. 15).

Lo anterior permite entender cómo la imagen se configura en una experiencia generativa de expresión y comunicación en la convergencia cibercultural, que se sustenta no solo en las TIC sino en actitudes y posicionamientos éticos, cuyas orientaciones fomentan la construcción y distribución de la cultura (Casacuberta, 2003). Esta manera de asumir la cultura entiende la comunicación como la mediación y el enlace privilegiado para favorecer la participación, la producción, la reproducción y la difusión de contenidos.

Ahora bien, esta comunicación está determinada por la escritura, la lectura y la oralidad como ejes articuladores de una nueva

manera de establecer relacionamientos con el mundo, a partir de experiencias propias o de la identificación con experiencias de otros (Manovich, 2001).

En consecuencia, la convergencia cibercultural expone las características de una cultura popular basada en lo visual y digital, donde la juventud ha generado un espacio propio y una experiencia de carácter mediática enfocada en el compartir pensamientos y posturas desde lo narrativo e hipernarrativo. En suma, la convergencia cibercultural se entiende como una ecología de medios (McLuhan, 1996), que fluyen múltiples, efímeros y cambiantes a través de los entornos visual y digital donde se configuran los mundos de vida de las personas comunes.

Siguiendo a Martín-Barbero (2003), es evidente que lo popular se construye a partir de usos y apropiaciones de contenidos culturales, no solo a través de la recepción o de la imposición ideológica. En el contexto de la cultura visual y la cultura digital, los sujetos producen usos y apropiaciones a través de vínculos de distinta intensidad con la imagen, el diseño y la narrativa.

Estos elementos, aparentemente lejanos a las prácticas lectoescriturales en la Educación Superior, logran una articulación propicia entre la lectura, la escritura y la oralidad con ambientes de aprendizaje que generan nuevos lenguajes y nuevas formas de socialización y sabiduría colectiva.

De esta manera, la convergencia cibercultural es un fenómeno que vincula el construccionismo social y el desarrollo de subjetividades desde múltiples pantallas con la mediación de la lectura, la escritura y la oralidad, que involucran un ambiente de ecología de saberes interconectados. Esta concepción permitió establecer el mundo visual y digital como el ecosistema propicio para el desarrollo de competencias escritas y procesos lectores en jóvenes universitarios, quienes a través del análisis de contenido audiovisual establecieron narrativas y relatos propios de su cultura popular, que al ser compartidos, se constituyeron como narratopedias (Rodríguez, 2011) sobre sus estados y estares en la sociedad contemporánea.

Ecosistemas de aprendizaje en la convergencia cibercultural

La investigación sobre aprendizaje y desarrollo de competencias escritas y procesos lectores en la educación superior, puso de frente nuevas comprensiones sobre el cerebro, el comportamiento del sujeto y sus maneras de representar, construir, compartir y apropiar conocimiento y desarrollar nuevos aprendizajes (Pineda & Orozco, 2017b). Por tal razón, entender el espacio donde suceden los aprendizajes en el siglo XXI, es comprender de manera integradora los avances de las neurociencias en la comprensión del cerebro en el ámbito de la educación a distancia (b-learning), virtual (e-learning) y móvil (m-learning) y cómo esta interacción con las plataformas genera nuevas exigencias y metodologías.

Estos nuevos *espacios* que se configuran para el aprendizaje en el siglo XXI no son exclusivos de las aulas de clase, hoy en día los espacios virtuales, los espacios on line, los espacios sociales, comunitarios y de esparcimiento, configuran *otros lugares* donde sucede el aprendizaje. De esta manera, el ambiente de aprendizaje que comúnmente se le asignaba al *espacio* del aula de clase dentro de un horario establecido y geográficamente ubicado en la escuela, ha mutado; hoy en día, hablamos de ecosistemas de aprendizaje como el espacio contemporáneo donde sucede el aprendizaje.

Por tal razón, en un ecosistema de aprendizaje los sujetos actúan, usan sus capacidades, crean o utilizan herramientas y artefactos para obtener e interpretar información con el fin de construir su aprendizaje (Pineda & Orozco, 2017a). Así, el ecosistema de aprendizaje propicia un mínimo de tensión y un máximo de eficacia.

En consecuencia, los ecosistemas de aprendizaje se configuran como una respuesta espacio – temporal para la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se hace necesario generar situaciones educativas cuyo centro sean los y las estudiantes. La forma como se organice el espacio y se utilice la tecnología va a propiciar la relación de sus diversos componentes. Por tal razón, hablar de ecosistemas de aprendizaje, en la era de la convergencia cibercultural, es

hablar de interacción, observación y criticidad. El papel del estudiante es el de un *curador de saberes*, entendiendo *curador* como aquel que selecciona, ubica y produce una narrativa con elementos internos y externos (información), con el fin de establecer una propia historicidad subjetiva y crítica.

Los ecosistemas de aprendizaje se conciben como la conjunción de ejes puestos en funcionamiento para el logro de las realidades existentes en el ámbito educativo, es decir, que los objetivos, medios y recursos al alcance, tanto humanos como materiales, se organicen, estructuren y sistematicen en un proceso único y global que permita la realización plena del individuo en la sociedad. Este proceso está orientado desde la creatividad, la cognición, los estilos de aprendizaje, las emociones, el trabajo cooperativo y la reflexión sobre los actúes y las prácticas (Pineda & Orozco, 2017, p. 74).

De esta manera, un ecosistema de aprendizaje no se concibe como un conjunto de racionalidades instrumentales, al decir de Habermas (1984), que se diluyen en el entramado de la cotidianidad educativa, sino que se proyectan hacia el horizonte de la praxis en búsqueda de la emancipación, la transformación y la producción de nuevos capitales culturales (Bourdieu, 2005). Pensar nuevos *espacios* de aprendizaje es pensar de otro modo la sociedad y la cultura, es ubicar el aprendizaje más cercano a la creatividad y más lejano a la repetición y asimilación. En esta línea, un ecosistema de aprendizaje es una estrategia de formación desde la pedagogía a partir de la acción colectiva, es un espacio de interacción entre la sociedad, la academia, la vida propia del estudiante y del profesor, su entorno familiar y barrial, sus expectativas, sueños, ideales y utopías que se conjugan en un ejercicio reflexivo de querer, saber y poder educar desde la reflexión y a través del uso de TIC que fomenten la cognición, la creatividad y la interacción social.

Entonces, los ecosistemas de aprendizaje para la formación y el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes indígenas en la educación superior, se promueven como herramientas didácticas para pensar a través de la integración de diversos elementos que se deben

incentivar al interior y exterior de las aulas de clase y que surgen de los estudiantes a partir del manejo que el maestro haga de los componentes del diseño. Así, la motivación, la metacognición y el trabajo en equipo se configuran como los ejes centrales de los ecosistemas de aprendizaje en la convergencia cibercultural.

De esta manera, para el fomento y construcción de procesos de aprendizaje en lectura y escritura a través de ecosistemas de aprendizaje con estudiantes indígenas en la educación superior, se puede decir que se considera la concepción teórica como la praxis del diseño y desarrollo, selección y utilización, evaluación y gestión de los recursos TIC aplicados a los entornos educativos como herramientas didácticas para pensar y autodeterminarse en un contexto específico (interétnico). Precisamente, su propósito está centrado en el aprendizaje y en contribuir a la mejora de las actividades educativas y a la resolución de sus problemas a través de la constante reflexión sobre la realidad desde la lectoescritura, basado en la observación y la experiencia, en el que se asiente la práctica desde los objetos, los medios y las mediaciones que promueven el aprendizaje y la reflexión crítica sobre la lectura y la escritura como mediadoras de su subjetividad y acción política.

En ese sentido, los ecosistemas de aprendizaje para la lectura y la escritura en estudiantes indígenas de educación superior se centran en el entrecruzamiento de la pedagogía y las tecnologías. Este entrecruzamiento se materializa con el diseño y puesta en marcha de estrategias didácticas a través de las narrativas y relatos autobiográficos de los jóvenes indígenas. Con este fin, se establece que la lectura y la escritura sirven para elaborar categorías desde la creatividad y la cognición, posibilitando la capacidad para pensar, proporcionando, gestionando y elaborando recursos y didácticas orientadas a las narrativas y los relatos autobiográficos, personales, íntimos y subjetivos de carácter interétnico.

Precisamente, estas narrativas y relatos contienen una fuerza epistemológica y una fuerza moral poderosa para el fomento de aprendizajes en lectura y escritura. La fuerza epistemológica constituye el saber que se pretende que el estudiante posea en lectura y escritura, desde sus propias reflexiones y desde el análisis de su realidad y contemporaneidad, y la fuerza moral hace referencia

a la transformación que el saber en lectura y escritura ejerce en el individuo y/o en su realidad (Pineda & Orozco, 2017). Las narrativas en los ecosistemas de aprendizaje buscan dar respuesta a la pregunta: ¿qué relato construye el estudiante cuando trabaja con tecnologías? Esta respuesta debe abarcar el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades de creatividad y cognición y la constante reflexión sobre sus prácticas.

Es en ese momento, justamente, cuando los ecosistemas de aprendizaje en sus transiciones entre tecnología, pantallas y espacios configuran las hipernarrativas. Estas, a diferencia de las narrativas, son una respuesta espacio-temporal para la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje en lectura y escritura, donde se hace necesario generar situaciones educativas cuyo centro sean los y las estudiantes y su forma de organizar el *espacio* de aprendizaje va a propiciar la relación de sus diversos componentes, permitiendo interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos y de habilidades sociales. Estas hipernarrativas vinculan elementos de *otras lecturas* y *otras escrituras*, condicionando su mensaje a un estímulo y a una respuesta audiovisual más cercana a los estudiantes para el desarrollo de competencias escritas y procesos lectores como mediadores de su subjetividad y agenciamiento político.

Así, las narrativas e hipernarrativas construidas en dichos ambientes se ven fortalecidos en tanto el estudiante se convierte en un agente significativo y determinante en su proceso lectoescritor y su autodeterminación en un contexto (interétnico). Igualmente, la manipulación e interacción entre narrativas e hipernarrativas por parte del estudiante facilita su captura y aprendizaje en competencias escritas y procesos lectores, lo que favorece además la acción de una metodología por proyectos y de aprendizaje colaborativo. De esta manera, se evidencia cómo los ecosistemas de aprendizaje en la era de la convergencia cibercultural posibilitan que los aprendizajes en lectura y escritura trasciendan el contexto meramente académico, se integren en cualquier tipo de realidad para convertirse en una herramienta para gestionar el pensamiento y la gestión del conocimiento a través de relatos y narrativas hipermediatizadas y con alto nivel de participación social y de permanencia en medios.

Lo anterior permite entender la importancia que contienen los ambientes en el fenómeno transmedia. El prosumidor explora los contenidos que le interesan a través de diversos soportes y plataformas mediáticas. Por esta razón, su recorrido puede ser en espiral, laberíntico, rizomático y/o acrobático, al estilo del surfista. Su capacidad no sólo está en descifrar los contenidos, sino en producir sentido intertextual y adictivo, a tono con el contexto comunicativo, pues no siempre va de lo general a lo particular o viceversa. Debe encontrar los rastros, los vestigios, las pistas y las tramas que se explicitan de manera directa o metafórica en las dimensiones temporales y espaciales de los medios, así como en los intersticios de esto (Amador, 2013, p. 18).

Por tal razón, los ecosistemas de aprendizaje en la era de la convergencia cibercultural son esenciales para generar, siguiendo a Ricoeur (2004), una identidad narrativa que se nutre de la interrelación entre los relatos históricos (narrativas) y los relatos de ficción (hipernarrativas), propiciando procesos ontológicos de ser sujeto (Pineda & Orozco, 2017) en espacios virtuales que favorecen el desarrollo de procesos lectores y escritores en el contexto de sus tránsitos entre lo logopédico y lo transmedia.

Puntualmente diremos, apoyados en Scolari (2013), que las hipernarrativas aluden a una especial forma narrativa que se expande en diversos sistemas de significación de tipo verbal, icónico, audiovisual o interactivo, así como en distintos medios, por ejemplo, el cine, la televisión, el videojuego, el cómic o el teatro. Sin embargo, es importante señalar que no se trata de una simple adaptación de lenguajes, proceso muy recurrente en la transferencia de historias de la literatura al cine. Se trata más bien, de una construcción de mundos que se apoya en distintos lenguajes y medios.

Por esta razón, dependiendo del ambiente, surgen relatos, tramas, personajes y desenlaces distintos, sin perder los hilos conductores de una matriz original. Esta red de relaciones profundiza y expande la narrativa, promueve la inmersión de los prosumidores en la ecología de medios y fomenta la generación de contenidos creativos en lectura y escritura como mediadores de la subjetividad y el agenciamiento político contextual (interétnico).

Lectura, escritura y subjetividad interétnica desde las narrativas e hipernarrativas

La era de la convergencia cibercultural implica, entre otras cosas, entender nuevas formas de relacionarse con el mundo que poseen los sujetos nacidos desde finales del siglo pasado hasta nuestros días. Estas diversas formas y modos de relacionarse contienen elementos de lo llamado por Amador (2013) “plasticidad social, cognitiva y emocional” (p. 20); que posibilitan adaptaciones y aceptaciones hacia los cambios tecnológicos. Estas nuevas formas de relacionarse influyen y modifican los procesos de aprendizaje y los reconfiguran a través de la construcción de subjetividades, en una constante relación entre lo social, el aprendizaje y lo tecnológico (Prensky, 2002).

De esta manera, los procesos de lectura y escritura desde las narrativas y las hipernarrativas rompen los esquemas hegemónicos de enseñanza adultocentristas donde los tipos de lectura y los modos de escritura son establecidos por el docente, imponiendo paradigmas geopolíticos, económicos y socioculturales que enmascaran relaciones de poder y de violencia simbólica nocivas para la generación de vocaciones y emociones vinculadas a las actividades lectoescritoras.

Ahora bien, trabajar procesos de lectura y escritura en espacios virtuales, digitales y otros en donde imagen y texto estén en el mismo nivel, permite emparejar las formas de socialización de los jóvenes indígenas con el acceso al saber y con las interacciones interétnicas que ofrece el contexto. Esta reconfiguración de los modos y las didácticas separadas de caprichos adultocentristas y ubicados ahora en ejercicios problematizadores, generadores y potencializadores de subjetividad, permite que los jóvenes indígenas a través de sus escritos y lecturas compartidas vinculen una construcción de un yo situado e historizado, y afina los devenires complejos de los ámbitos social, político y cultural en los que viven inmersos. En efecto, el papel de la lectura y la escritura muta de una competencia a una capacidad. Una capacidad para la redefinición ontológica y humana de los estudiantes indígenas a través de las narrativas e hipernarrativas que hablan de sus cuerpos, lenguajes, experiencias y que adquieren niveles

de profundidad y análisis al ser compartidas, leídas, criticadas y compiladas en escritos epocales a través de narratopedias (conjunto de narrativas e hipernarrativas subjetivas sobre una misma temática).

Por tal razón, los aprendizajes en lectura y escritura a través de narrativas, hipernarrativas y narratopedias con jóvenes indígenas estudiantes de educación superior, permitió la reconfiguración de ecosistemas de aprendizaje enriquecidos y dotados de imágenes, hipertextos, movimiento, paisajes sonoros y narrativas, que viabilizaban tres procesos en los estudiantes que favorecen y potencializan el aprendizaje en lectura y escritura: la interactividad, la socialización de saberes y la participación colaborativa para la generación de acciones colectivas.

En tal sentido, lo aprendido como prosumidor en la convergencia cultural lo puede llevar a desplegar diversos modos de interactividad: interactividad con los contenidos (los cuales están dispersos por diversos medios y expresados en distintos lenguajes); interactividad con el profesor (a quien es preferible considerarle mediador del aprendizaje); e interactividad con otros (compañeros de clase, redes de interesados en el tema y/o comunidades de práctica expertas en el tema) (Amador, 2013, p. 20).

En relación con los contenidos, el aprendizaje de la lectura y la escritura generó innovación pedagógica y didáctica al transitar de las prácticas guiadas por los textos y el conocimiento del docente, al desarrollo de capacidades en el estudiante relacionadas con la creatividad a través del rastreo y tratamiento de la información que circula por diversos medios, plataformas y soportes textuales, audiovisuales, sonoros, icónicos y digitales permitiendo la lectura, la escritura y el raciocino hipertextual mediado por lo oral, lo visual, lo audiovisual y lo escrito (Orozco, 2010).

En tal sentido, los aprendizajes en lectura y escritura se fundamentan en reflexiones del campo de la educomunicación. En primer lugar está Ferrés (2008), quien plantea la educación como un proceso que articula lo intelectual-racional con lo emocional-persuasivo. Por tal razón, el estudio proyectó romper la hegemonía del texto y la lectura propuesta por el docente, y planteó al estudiante el ejercicio de escribir sobre sí mismo, sin pretensiones ni adornos, el relatarse así

mismo de la forma que fuese más cómoda en el ecosistema de medios y a través de la pantalla que más llamara su atención, en un ecosistema transmedia donde prima lo emocional en el proceso lectoescritor.

Por otra parte, el proyecto asumió los planteamientos de Orozco (2010), al señalar que el uso de diversas pantallas con fines educativos posibilita la interacción y el aprendizaje colaborativo, donde el intercambio de saberes paulatinamente va ubicando a los estudiantes en procesos de producción de contenidos. Por tal razón, el proyecto tomó como plataforma de aprendizaje las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram); herramientas web 2.0 de colaboración y debate (Blogs, Wikis) y herramientas de carácter transmedia como el video, la fotografía, el performance, la danza y el teatro. Estos elementos propiciaron procesos colectivos que se veían mediados por la escritura y la lectura entre pares.

En suma, el desarrollo del proyecto evidenció que el aprendizaje y los procesos actuales de formación en lectura y escritura requieren una reconfiguración de sus didácticas, ya que los estudiantes están predispuestos en sus intereses y formas de pensar y aprender. Así, estos se expresan y relacionan por diversos medios y canales que se usan, además, para compartir, generar comunidades de aprendizaje y de práctica, debatir y construir subjetividades y agenciamientos de orden político, social y cultural.

Sin embargo, las nuevas generaciones le dan significativa importancia a la construcción de comunidades más que a los modos de comunicarse. Por tal razón, las lecturas de imágenes, el video, el cómic y el grafiti también encuentran lugar en procesos de construcción de narrativas e hipernarrativas generativas. Estas se configuran en compendios de filosofía política y de educación popular, lo que en el proyecto se entendió como narratopedias. Las narratopedias se consolidaron como construcciones de lo común, esenciales para la acción colectiva, la formación ciudadana y el agenciamiento político en el proceso de autodeterminación como joven indígena en un contexto de interacciones interétnicas (Rodríguez, 2011).

De esta forma, las narratopedias o compendios de narrativas e hipernarrativas acerca de una misma temática o tema común, permitieron comprender la emergencia de articular el aprendizaje de

la lectura y la escritura con la comunicación, no solo desde el punto de vista instrumental, sino especialmente a través de dimensiones políticas, éticas y estéticas. En ese sentido, algunas teorías del aprendizaje centradas en la comunicación en el aula (Edwards & Coll, 2006), evidencian que el aprendizaje no sólo requiere de formas creativas de interactividad, sino especialmente de mecanismos de participación de la comunidad, expresados en conversaciones, problematizaciones, análisis de contextos (textuales, audiovisuales, icónicos, digitales, entre otros), e incluso mediante su vinculación a rituales.

En conclusión, las narrativas, hipernarrativas y narratopedias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, no se generan en el aula o en la universidad, sino en la interacción de los elementos constitutivos de la ecología de medios que, según McLuhan (1996), no solo es la coexistencia de medios y contenidos, los cuales están dispersos por diversos lugares y tiempos, sino el intento de la sociedad por hacer de las tecnologías extensiones del cuerpo y el pensamiento humano. En esta ecología de medios, que se configura en el mundo en el que viven e interactúan los estudiantes y jóvenes universitarios, es posible generar capacidades y procesos de empoderamiento para reconstituir la esfera pública desde los procesos lectoescritores.

Es decir, la lectura y la escritura con un propósito y una orientación política, que se enmarque en el desarrollo de capacidades más que en el de competencias y en el que los estudiantes indígenas evidencien las posibilidades de expresión, empoderamiento y agenciamiento desde sus experiencias significativas que se comparten, se exponen, se debaten y se compilan en una amalgama que busca comprender quiénes son los jóvenes indígenas en el hoy y en el ahora de una sociedad con constantes interacciones interétnicas.

Por consiguiente, la lectura y la escritura como proceso de emancipación y declaración de autonomía y autodeterminación¹⁶, demostró que la vinculación de emociones políticas y morales permite la generación de geopolíticas de narrativas e hipernarrativas de jóvenes

16 El proyecto “Competencias escritas, procesos lectores en estudiantes universitarios en primer año”, se realizó durante los años 2014, 2015, 2016 y 2017 con estudiantes que ingresaron a primer año de carreras universitarias en dos instituciones de educación superior en la ciudad de Villavicencio, Colombia.

indígenas universitarios como sujetos políticos, que generan contenido transmedia de altas condiciones y que a través de ellos se expresa su autodeterminación, sus subjetividades y el agenciamiento político en condiciones de afianzamiento étnico.

Referencias

- Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24.
- Arfuch, L. & Devalle, V. (Comps.). (2009). *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona, España: Paidós.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I La sociedad red*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Cobo Romaní, C. & Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Dussel, I. & Quevedo, L.A. (2006). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. 1a ed. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Edwards, D. & Coll, C. (2006). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid, España: Fund. Infancia y aprendizaje.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Habermas, J. (1984). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid, España: Taurus.
- Hine, C. (2002). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: UOC.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de*

- los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington, Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, España: Anthropos, U. Autónoma Metropolitana.
- Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, España: Paidós.
- Martín-Barbero, J. M. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- McLuhan, M. & Nevitt, B. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Orozco Gómez, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 27, 155-175. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/973>
- Orozco, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. En Aparicci, R (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 267-280). Barcelona, España: Gedisa.
- Pineda, E. & Orozco, P. (2017a). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. *Praxis Pedagógica*, 18, 11-25.
- Pineda, E. & Orozco, P. (2017b). Ecosistemas de aprendizaje con gestión de TIC. Una estrategia de formación desde la pedagogía praxeológica. *Docencia universitaria*, 17(1), 71-95. Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/6777>
- Pineda, E. & Orozco, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 125-148.
- Prensky, M. (2002). Digital natives, digital immigrants. *On The horizon*, 9 (5), 1-6.

- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Rodríguez, J. A. (2011). Narrativas del ciberespacio. En Rodríguez, J. A. (Ed.). *Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, España: Gedisa.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Planeta.



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y papel
bond beige de 75 gramos para las páginas internas.
Tipografía de la familia Sabon.
Junio de 2019.