

Cuentos infantiles en Embera: estrategia para la preservación de la lengua y la Identidad cultural en la educación propia

Sebastián Franco Llanos¹

Sandra Marcela Bedoya Lozan²

Derly Johanna Bejarano Agudelo³

Luz Karime Ramírez Gómez⁴

Recibido Mayo 2021 – Aceptado octubre 2021

Quántica. Ciencia con impacto social

Vol – 3 No. 1, Enero -Junio 2022

ISSN: 2711-4600, e-ISSN: 2954-5838

Pgs 44-63

<https://doi.org/10.56747/rcq.v3i1.3>

*Resumen

Este estudio se centra en la comunidad Embera Chamí Drua, explorando cómo la literatura infantil, especialmente el cuento, puede fortalecer la identidad cultural y la transmisión del lenguaje originario entre los niños. Adoptando un enfoque cualitativo, se utilizó un diseño etnográfico y de investigación-acción para entender mejor el contexto escolar y el sentido de pertenencia cultural. Los resultados enfatizan la importancia de la formación docente intercultural y la necesidad de métodos que promuevan la transmisión generacional de la cosmovisión indígena a través de la narrativa infantil. Se observó que tanto el contexto escolar como la formación docente son cruciales para el desarrollo de un sentido de pertenencia

1 Magister en Calidad y Mejora de la Educación. Líder de Investigación, Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga. Grupo de Investigación GISE (UNIMINUTO) y Grupo de Investigación P.F.C. (UAM Madrid). Buga, Colombia. Correo electrónico: sebastian.franco.ll@uniminuto.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3867-9349>

2 Licenciada en educación infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga. Buga, Colombia. Correo electrónico: sandra.bedoya@uniminuto.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0442-0843>

3 Licenciada en educación infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga. Buga, Colombia. Correo electrónico: derly.bejarano@uniminuto.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6810-8383>

4 Licenciada en educación infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Buga. Buga, Colombia. Correo electrónico: luz.ramirez-g@uniminuto.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8127-5581>

a la identidad cultural de los niños Embera Chamí. La conclusión destaca la urgencia de implementar estrategias y realizar más estudios que contribuyan al fortalecimiento de la lengua y la preservación de la identidad cultural y la cosmovisión de las comunidades indígenas, demostrando la relevancia del cuento infantil como herramienta educativa y cultural.

Palabras clave: comunidad, identidad, lengua, cultura, educación intercultural, cosmovisión.

Embera children's stories: a strategy for the preservation of language and cultural identity in indigenous education

*Abstract

This study focuses on the Embera Chamí Drua community, exploring how children's literature, particularly stories, can strengthen cultural identity and the transmission of the native language among children. Adopting a qualitative approach, an ethnographic and action research design was used to better understand the school context and the sense of cultural belonging. The findings emphasize the importance of intercultural teacher training and the need for methods that promote the generational transmission of indigenous worldviews through children's narratives. It was observed that both the school context and teacher training are crucial for developing a sense of belonging to the Embera Chamí children's cultural identity. The conclusion highlights the urgency of implementing strategies and conducting further studies that contribute to the strengthening of the language and the preservation of the cultural identity and worldview of indigenous communities, demonstrating the relevance of children's stories as educational and cultural tools.

Keywords: community, identity, dialect, culture, intercultural education, worldview.

*Introducción

Durante las últimas dos décadas, el proceso educativo de los pueblos indígenas ha reflejado una preocupante pérdida de sus raíces ancestrales (Espinoza y Japón, 2023; Gaspar-Rivera y Meza-Palmeros, 2024; Rodríguez et al., 2018), convirtiéndose en una problemática global que desafía la preservación de la riqueza multicultural. Esta pérdida de la lengua como una esencia compartida en las comunidades indígenas, ha generado reacciones internacionales y nacionales para minimizar los obstáculos presentes ante la revitalización de sus prácticas culturales.

La “Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas” (ONU, 2007) destaca el derecho a las prácticas y revitalización de sus tradiciones. En su artículo 11 declara:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, objetos, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas. (ONU, 2007, p. 6)

En Colombia, el marco legal para la preservación de las culturas indígenas se fundamenta en una serie de leyes y normativas que buscan garantizar y promover los derechos culturales y educativos de estos pueblos. Inicialmente, la Constitución Política de 1991 constituye el inicio del reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación y otorga un especial énfasis en la protección de las culturas indígenas, de sus lenguas y tradiciones. A través de la Ley 21 de 1991 (Congreso de la República, 1991), Colombia ratifica el Convenio 169 de la OIT, comprometiéndose a respetar la identidad cultural de los pueblos indígenas y a promover una educación que sea acorde con sus necesidades y aspiraciones, lo que generó más adelante el aporte de la Ley General de Educación de 1994 (Congreso de la República, 1994) y el Decreto 804 de 1995 (Presidencia de la República, 1995) que complementan las bases para una educación propia, intercultural y bilingüe, estableciendo los antecedentes legales existentes para la preservación de la cultura indígena en todo el país.

El marco jurídico colombiano, establecido para amparar el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) desde el año 1996, constituye la base sobre la cual se articula la etnoeducación,

enfocándose en un proceso inclusivo y participativo. Según el Consejo Regional Indígena del Cauca (2018), el SEIP se define como un sistema educativo “construido con toda la comunidad, para orientar, planear y administrar la educación en los diferentes resguardos” (p. 9), resaltando la importancia de una gestión educativa que parte de las necesidades y visiones de las propias comunidades indígenas. En este sentido, la etnoeducación emerge como una oportunidad para reducir la discriminación étnica y cultural desde el sistema educativo colombiano, aterrizando los esfuerzos legales que respaldan la intención de fortalecer una educación propia que incluya, celebre y promueva la riqueza cultural indígena.

Kini, estudiante perteneciente al pueblo Muisca, citado por D’Angelo (2014), afirma:

La educación propia no tiene que ver con el sentarse a escribir. (...) Esta educación se inscribe en el caminar, en el vivir, en el estar haciendo. En el hacer para hacer. No se necesitan pedagogos, expertos, profesores. Los profesores son los mayores, son los mamos. Los profesores son las mujeres cuando están en la cocina, cuando van al campo, educación es cuando se manda al niño a coger el burro y por eso se levanta a las cinco de la mañana. Adquiere disciplina, adquiere valor y adquiere educación propia. (p. 143)

La educación propia que promueve la cosmovisión indígena es fundamental para el empoderamiento de estas comunidades, subrayando su papel esencial en la preservación de su lengua, su cultura y saberes ancestrales. Sin embargo, la efectividad de esta educación se ve comprometida por una comunicación insuficiente y la falta de adaptación de las políticas legales y educativas a las realidades y necesidades específicas de cada comunidad. Esta desconexión entre las disposiciones legales y su aplicación práctica evidencia un modelo educativo que, por momentos, se percibe excluyente y desajustado, pues limita, no edifica o integra (Arboleda, 2019; Franco, 2023).

Las consecuencias de este abandono se pueden ver en muchos territorios, como, por ejemplo, en el Valle del Cauca, específicamente en la comunidad indígena Embera Chamí Nabera Drua de la zona rural de Río Bravo en el municipio de Calima El Darién. Esta comunidad caracterizada por sus tejidos, medicina tradicional y producción de alimentos orgánicos, evidencia progresivamente el desvanecimiento de sus costumbres ancestrales a causa del desplazamiento de población debido a la disputa de grupos armados por tomar el territorio, en una pugna por establecer las actividades de narcotráfico de los grupos al margen de la ley dentro de su resguardo, lo que los lleva a desplazarse y a vivir fuera de sus comunidades.

Establecerse en las grandes ciudades, donde se vulneran las tradiciones y costumbres ancestrales de los miembros de esta etnia y se enfrenta el proceso de cambio de lengua, se concibe como una muestra de la poca atención de los entes gubernamentales frente a las necesidades culturales, de salud, educación, alimentación y reconocimiento del territorio propio en las comunidades indígenas.

El desvanecimiento de los procesos de identidad colectiva se presenta como una realidad violenta que en su soledad los indígenas deben enfrentar (Franco et al., 2023). ¿Desde dónde se puede luchar para salvaguardar al territorio? ¿Por qué debemos perder nuestra identidad si no le hace daño a los demás? Estos son algunos de los interrogantes que plantea la comunidad frente a su preocupación por el cuidado del territorio y la pérdida de su lengua e identidad, aquella que ha coexistido con las demás culturas de una manera pacífica. Si la base de su identidad cultural y territorial reside en su lengua, su preservación asegura la cohesión de las familias del resguardo y su interacción con el sistema educativo.

Se muestra una gran importancia a la protección de la lengua para que a través de esta:

(...) pueda prevalecer a través del tiempo como un saber ancestral que debe rescatarse para fortalecer y, si es preciso, recuperar la identidad del sujeto colectivo, y así las prácticas ancestrales no entren en riesgo de desaparición por la pérdida de las lenguas nativas. (Galván-Doria, 2021, p. 65)

Ante esta necesidad e interrogantes, el sistema educativo nacional podría facilitar la educación propia para que cada comunidad indígena tenga una mejor vida, al tiempo que apoya el cuidado de su lengua y su territorio. Sin embargo, se encuentra con una barrera que amenaza su identidad cultural: la falta de formación docente en su lengua nativa, poniendo en riesgo su cosmovisión, un destino que otros pueblos, como los Pijao, Caravayo y Macaguanje, ya han enfrentado. Ante este panorama y el objetivo de fortalecer la identidad cultural desde la literatura infantil haciendo uso de la lengua originaria en la educación propia, en los niños Embera Chamí Navera Drua, surge la siguiente pregunta: ¿De qué manera la literatura infantil, en la educación propia, puede motivar a los niños Embera Chamí a aprender y utilizar su lengua originaria, fortaleciendo así su identidad cultural?

*Materiales y métodos

El presente artículo hace parte de una investigación más amplia, con un enfoque cualitativo, el cual busca comprender el mundo desde la perspectiva de los participantes, enfatizando la importancia de sus creencias, valores y motivaciones (Parrilla, 2000, como se citó en Cotán, 2016, p. 35). Se enmarcó desde el paradigma interpretativo y su desarrollo investigativo conlleva un proceso complementario dispuesto en dos fases. La primera fase, de carácter etnográfico, que permite recabar los datos en el contexto natural (Espinoza, 2016), se centró en la descripción detallada de las perspectivas y cosmovisiones de la comunidad estudiada, utilizando técnicas de observación participante para recopilar los conocimientos y necesidades relacionadas con la preservación de su lengua a través de la educación propia. Durante esta etapa se emplearon diarios de campo para registrar las observaciones, las cuales posteriormente fueron analizadas.

La segunda fase se caracterizó por la implementación de un diseño de investigación-acción, orientado a mediar y resolver los conflictos identificados, haciendo uso de grupos focales para facilitar una comunicación efectiva con los participantes y validar la información recopilada, con el objetivo de construir narrativas pertinentes y significativas (Mella, 2000) sobre su cosmovisión. El fin de esta metodología es ceder la voz a los participantes para que estos sean escuchados desde sus vivencias y así, finalmente, aportar en el fortalecimiento de la preservación de su lengua.

*Resultados y discusión

En este estudio se enfatizan las perspectivas y cosmovisiones de la comunidad Embera Chamí Nabera Drua, que adquieren sentido a partir de sus conocimientos y necesidades concretas, estableciendo datos socioculturales relacionados con la preservación de su lengua a través de la educación propia. Por este motivo, se destacan algunos elementos de su discurso que se refieren a su contexto, cosmovisión y educación propia (Ipia, 2024).

Dentro de la comunidad indígena se resalta la importancia de revitalizar y visibilizar la cultura dentro de la comunidad Embera, ya que como pueblo ancestral posee una riqueza que es necesaria transmitirla, en este caso a través del material pedagógico de los cuentos.

En ese sentido, es necesario comprender que las comunidades indígenas, quienes han sido por décadas desligadas de los procesos educativos, ven en la actualidad que es importante que desde la academia se logren implementar proyectos educativos que contribuyan al cuidado de la cultura milenaria. Así lo expresa una de las líderes comunitarias de otro resguardo, quien anuncia que la educación occidental “es la responsable en gran medida de la pérdida de las lenguas indígenas, ya que la educación del mundo occidental purga la preservación de utilizar y poder disfrutar la lengua en los pueblos originarios dentro de las aulas” (13 de enero, 2024).

Por esta razón, este trabajo de investigación transmite los pensamientos de la comunidad, que invita a lo demás territorios a animarse en la creación de estrategias para promover la inclusión de su lengua como oportunidad creativa para ser trabajada dentro de su educación propia teniendo en cuenta las siguientes categorías.

*Contexto escolar

En la vereda Río Bravo (Figura 1) históricamente no se había percibido la necesidad de instituir un establecimiento educativo. Sin embargo, esta percepción cambió ante la necesidad de garantizar que la infancia y la juventud adquieran el conocimiento necesario para conservar las tradiciones ancestrales. Según Adelmo, líder comunitario (jaibana), en colaboración con Clemencia (actual profesora), en el territorio Nabera Drua se estableció la escuela Cacique Escobar hace 24 años. La iniciativa, liderada por el jaibana Escobar, contó inicialmente con el apoyo constructivo de la comunidad, y posteriormente, con el auxilio financiero de la empresa de energía EPSA, lo que permitió la finalización del proyecto. Este establecimiento, lejos de adoptar la estructura convencional de aulas, se conforma como un kiosco que actualmente sirve a 46 niños del territorio (Figura 2).



Figura 1. Vereda Río Bravo, embalse lago Calima.
Fuente: elaboración propia.

En lo concerniente a la lengua propia, se observa que, si bien los niños poseen la capacidad de comprensión y articulación del idioma, prevalece una tendencia a su no utilización. Esta situación ha suscitado reiteradas invitaciones a cuidarlo, por parte del gobernador indígena hacia las madres, señalando una deficiente labor doméstica en la preservación del patrimonio lingüístico.

Respecto a los educadores, es pertinente destacar que desde 1976, a través del Decreto 008 (Presidencia de la República, 1976), se estipula que deben ser originarios del mismo territorio en las comunidades indígenas del país. En este contexto, Clemencia se desempeña como educadora del resguardo y se encuentra en proceso de culminar su formación como licenciada, lo cual le permitiría acceder a una posición oficial y obtener una mejora salarial.

En el año 2023, la infraestructura escolar fue beneficiada con la construcción de una cocina artesanal por la gobernación del Valle del Cauca. No obstante, esta mejora no satisface las numerosas necesidades presentes, entre las cuales se incluyen la falta de materiales educativos específicos para la enseñanza tradicional, como herramientas para la horticultura, pinturas, hilos y chaquiras, elementos esenciales para la representación de su cosmovisión. Además, la docente señala la presencia de grupos armados ilegales que, en ocasiones, obstaculizan la asistencia escolar de los niños.

Este escenario evidencia las significativas necesidades en la educación rural dirigida a las comunidades indígenas, particularmente en lo que respecta a la provisión de recursos didácticos necesarios para el proceso enseñanza-aprendizaje, recursos que, pese a haber sido solicitados anteriormente, no han sido suministrados por el Ministerio de Educación.



Figura 2. Kiosco de la escuela indígena Nabera Drua.

Fuente: elaboración propia.

Sentido de pertenencia a la identidad cultural

En el corazón de la comunidad Embera Chamí, la educación trasciende los muros del aula para convertirse en un reflejo vibrante de su rica identidad cultural. Según Degawan (2019), “Para los pueblos indígenas, las lenguas no son únicamente símbolos de identidad y pertenencia a un grupo, sino también vehículos de valores éticos” (párr. 1), es desde esta afirmación donde se recuerda que sus conocimientos forman un complemento para la supervivencia generacional.

Esta profunda concepción sobre su sentido de pertenencia se manifiesta en cada aspecto de la vida comunitaria, empezando por la forma en que las madres y padres inculcan en sus hijos el valor de la educación. Desde temprano, los niños son acompañados por sus padres hasta la escuela, un viaje que no solo representa el trayecto físico hacia el conocimiento, sino también una travesía compartida hacia el fortalecimiento de su herencia cultural. Al llegar, son recibidos por la maestra, que es una mujer alegre, madre y líder del resguardo, quien en su labor apoya en la transmisión de la lengua propia, convirtiéndose en una facilitadora para promover su cultura.

Dentro de este entorno educativo, donde las madres desempeñan un papel crucial, ayudando en la formación, como también en la preparación de alimentos naturales y esperando a sus hijos en sus hogares cercanos a la escuela, se evidencia con naturalidad el acompañamiento y una vida en torno al respeto por la naturaleza. Un árbol particular ubicado al frente de la escuela, amado por todos, simboliza la conexión con su tierra y con la enseñanza misma. Este

árbol no es solo un testigo silencioso de las actividades diarias, es “ahí en donde yo jugaba de pequeña y ahí van también a lo mismo” (Mujer líder del resguardo, 2023) y además es el hábitat de algunos pájaros de la zona. Este elemento de vida se ha convertido en un referente que hace parte de la escuela y de su comunidad, hace parte de la memoria conjunta del resguardo y ha acompañado la educación de la comunidad desde hace décadas.

En torno al cuidado del árbol y sus tierras, la comunidad vive prácticas sostenibles, como el consumo mínimo de productos envasados en plástico y una dieta basada en frutas, alimentos naturales, reflejando el cuidado por las semillas y la calidad de sus alimentos que hace de sus vidas algo más duradero, pues “a nosotras nos enseñaron a cuidar los animales y la naturaleza porque luego eso nos cuida a nosotros cuando comemos, por eso ustedes nos ven así de bien en la salud” (Madre de la comunidad, 2023). Esta madre comunitaria asiente sobre la conciencia ecológica arraigada en su modo de vida que se pudo observar como una práctica común tanto en la infancia como en los adultos del territorio. Siguiendo las palabras de Lennon (2016), el ejemplo es una forma de participación en la cultura, “es una de las modalidades de aprendizajes de los niños, ya que el niño o la niña se involucra en la observación de los mayores o en la realización de las actividades de su cultura” (p. 341).

Es desde el ejemplo que la educación en la comunidad Embera Chamí se nutre también de su contexto: de la flora, la fauna y los vivos colores de su territorio para convertirlos en herramientas pedagógicas. Los colores, las formas y los sonidos presentes en su entorno embellecen su día a día y están cargados de significados profundos para la comunidad y en su lengua. Cuando se preguntó sobre un pájaro muy recurrente, su lengua expresó la referencia del mismo en un sonido silábico, lo que en español sería algo complejo de identificar. Debido al respeto de la información que se está recopilando, los detalles de la traducción se omiten. Sin embargo, uno de los resultados a destacar es la gran variedad y riqueza cultural que tiene la comunidad en su lenguaje para comunicarse, intercalando en su lengua sonidos y gestualidades que inicialmente pasaron desapercibidas. Una vez iniciados los grupos focales se puede afirmar que la investigación etnográfica puede ser limitada para comprender a las comunidades, y en la comunicación con ellos se denota que su vida, en general, es un proceso educativo del cual se responsabilizan todos.

La encargada en la escuela de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje es una profesora en formación, estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, quien maneja la lengua Embera, el dialecto Embera Drua y el español. En su labor como facilitadora de la traducción y comunicación en esta investigación, manifiesta en sus reflexiones que al apoyar

en la recopilación de información para desarrollar el diseño de estrategias para el proyecto de literatura infantil en lengua Embera Chamí, reconoce la indivisibilidad de lengua propia, de la importancia de luchar por su cultura y la necesidad de sacar espacios para generar una colaboración conjunta para sembrar el sentido de pertenencia en los niños.

(...) está muy bueno el proyecto de literatura infantil en lengua Embera Chamí, ya uno mira cómo trabajar la lengua y la cultura que son juntos para sacar historias contadas por ellos, lo que piensan o sienten y así funciona para uno poder ayudarlos. (Maestra en formación del resguardo, 2023)

Su testimonio es el reflejo de una comprensión de la importancia de su labor en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria, como también el sentido de pertenencia por fortalecer la identidad cultural en la comunidad mediante estrategias pedagógicas que reflejen la cotidianidad y lo que sucede en su entorno.

Formación docente intercultural y bilingüe

La necesaria formación docente intercultural y bilingüe se acentúa en el contexto de la comunidad Embera Chamí, especialmente al tener solo una madre que ha continuado su proceso de formación universitaria. Ante el creciente acceso a la tecnología y su influencia en las dinámicas educativas y culturales del resguardo, se evidencia una posibilidad en su uso para promover el bilingüismo, definido por la Real Academia Española (2024) como “que habla dos lenguas”, “escrito en dos lenguas” y “que ofrece palabras, expresiones o textos en una lengua y los traduce en otra”. De esta manera, el entorno de los niños de la comunidad ofrece una oportunidad para mediar el bilingüismo a través de la tecnología, ya que al estar expuestos a su lengua originaria Embera, como también al español, se hace crucial una interacción que promueva el fortalecimiento y la exploración de su cosmovisión como estrategia creativa para fortalecer la identidad cultural.

Este reto presenta tanto desafíos como oportunidades significativas para la educación en el resguardo. Lo hace evidente una madre del resguardo al expresar su preocupación por la dificultad de limitar el tiempo que sus hijos pasan en dispositivos móviles, señalando que “es un problema aquí cuando se les quita el teléfono a los niños porque quieren estar todo el día pegados de eso y toca reprenderlos” (Madre del resguardo, 2023). La preocupación de la comunidad por la educación de sus hijos, el tiempo y las actividades que realizan, hacer parte del buen vivir, por lo tanto, se traslada tanto a la comunidad como a los maestros el reto

de pensar en el uso constructivo de la tecnología, apuntando al cuidado de sus prácticas de vida como parte importante de su cosmovisión.

Por otro lado, la maestra en formación del resguardo ve en esta realidad tecnológica una oportunidad educativa: “como profesora quiero aprender las formas para que ellos aprendan, que puede ayudar en la educación, así como nos ha mostrado usted en la universidad” (Maestra en formación del resguardo, 11 de noviembre, 2023). Este interés por incorporar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el proceso educativo refleja una intención positiva para la educación intercultural y bilingüe, donde la tecnología puede ser un aliado para fortalecer la identidad cultural y la visibilidad de la comunidad, utilizando ambas lenguas.

En una de las reflexiones manifestadas por la profesora en formación en Educación Infantil, al acompañar el proceso del diseño de estrategias para fortalecer la identidad cultural desde la literatura infantil haciendo uso de la lengua originaria en la educación propia, reconoce la inseparabilidad de la lengua propia, la cultura y la etnoeducación como elementos que nutren el desarrollo de los niños dentro del proceso de educación propia. La frase “somos nosotras las que educamos porque no viene nadie más” (Madre del resguardo, 2023) revela el importante proceso de formación docente que realiza una de las madres y que permitirá el desarrollo de habilidades lingüísticas en ambas lenguas, debido a que el proyecto se está mostrando como un ejemplo de cómo integrar de manera efectiva las TIC en el aula, respetando la expresión de los niños, retomando su identidad presente en su cosmovisión y promoviendo la interacción con su cultura Embera Chamí al tiempo que utilizan su lengua Embera.

Transmisión generacional de la cosmovisión

La transmisión de la cosmovisión Embera Chamí representa un eje central en la perpetuación de su rica herencia cultural. Su cosmovisión “es el corazón del mundo y el río sus venas” (Czernietzki, 2008, p. 38). Las madres de la comunidad, portadoras de saberes ancestrales, relatan cómo aprendieron de sus antepasados, resaltando que Embera Chamí es más que su identidad; es un nexo que los une con otros resguardos que comparten un aprendizaje similar. Su educación propia y el proceso de enseñanza, profundamente arraigado en sus vidas, refleja una conciencia colectiva de la importancia de preservar su cosmovisión, aun cuando ciertos aspectos de esta deben mantenerse reservados, respetando los límites de lo que puede ser compartido fuera de su entorno inmediato o con los cajunías o “blancos”, refiriéndose a los campesinos o personas externas a la comunidad.

En el corazón de esta transmisión cultural, como en el caso de los grupos indígenas, el significado a su entorno otorgado por su lengua va más allá de eso, pues contiene también conocimiento esencial sobre su entorno natural, cada grupo tiene el derecho a proteger y desarrollar su cultura propia, a tener su identidad cultural (Galván, 2021, p. 74).

En este sentido, se encuentra el compromiso con el bienestar comunitario, como lo expresa una de las madres:

(...) también cuidamos todo, mire que hasta las gallinas son libres, pero eso me lo enseñaron de antes, cuando a uno le decían que haciendo el bien se aprende y me contaban las historias de cómo la tierra les devolvía lo bueno que hicieron en la vida. (Madre del resguardo, 2023)

La narrativa se convierte en una tradición que utiliza la lengua para recordar la interdependencia de su vida, inmersa en su entorno, con el objetivo de hacer el bien como enseñanza crucial para las nuevas generaciones.

La implementación de cuentos infantiles como estrategia educativa ha recibido una acogida positiva entre los miembros de la comunidad, resultando un facilitador de la conversación, de su palabra como elemento tradicional para la transmisión de enseñanzas, donde, además, la escritura en la lengua Embera lleva al uso positivo de ambos recursos comunicativos que impactan en el aprendizaje y en la expresión anímica de los niños. “Esta iniciativa está buena, ahora sí nos queda más fácil ayudar a la profesora (...) y los niños se ven contentos con esas fotos de los rostros y haciendo el dibujo de una en la casa cuando les enseña algo” (Madre del resguardo, 2023).

El papel de los educadores en este proceso es crucial. El grupo focal como facilitador de la comunicación comunitaria, permitió que un profesor, hombre, de otra comunidad indígena, se expresara sobre los conocimientos recopilados y su opinión frente al recurso en construcción para la comunidad Embera Chamí Drua: “aquí necesitamos trabajar mucho eso de los aspectos culturales que se viven y aunque se transmiten —porque es la labor de uno como docente— sería importante que se visibilizaran mediante elementos pedagógicos como cartillas o dibujos” (Profesor de otra comunidad, 2024). Además, la práctica de invitar a los mayores para narrar mitos en lengua materna, aunque no es tarea fácil, se utiliza como un esfuerzo de ayuda comunitaria en el proceso de educación propia

para preservar la cosmovisión: “yo llamo a la mayora para que cuente los mitos en lengua materna” (Profesor de otra comunidad, 2024). La oralidad y la presencia de los ancianos en la educación propia, asegurando que el legado cultural y su identidad sea un ejemplo en la palabra que mantiene vigente la lucha por preservar la lengua Embera Chamí mediante la educación propia (Figura 3).



Figura 3. Narrativa de cuentos en lengua Embera.

Fuente: elaboración propia.

¿Por qué el cuento?

El cuento, como parte integrante de la literatura infantil, emerge como una herramienta poderosa para el fortalecimiento de la identidad cultural dentro de la educación propia, utilizando el lenguaje como puente entre generaciones y como medio para la transmisión de la cosmovisión, conocimientos y creencias que son fundamentales para las comunidades indígenas. La efectividad del cuento radica en su capacidad para capturar la atención de los niños y adultos por igual, gracias a su brevedad y estructura, que permiten una lectura en “no muchos minutos” (Díez, 2009, p. 9) o abarcar no más de 30 páginas (Piña-Rosales, 2009), haciéndolos accesibles y atractivos.

Existen tres aspectos beneficiosos del cuento en la intervención educativa: el didáctico, el lúdico y el ético (Badenas, 2018). Desde el contexto escolar, el cuento se convierte en una herramienta didáctica esencial que, más allá de ofrecer diversión y placer, facilita la transmisión de conocimientos específicos y la educación en valores fundamentales para la convivencia y comunicación dentro de la comunidad (Cante et al., 2019). En este sentido, el cuento actúa como un espejo de la identidad cultural, reflejando las tradiciones, prácticas, mitos y leyendas que configuran la cosmovisión de un pueblo, permitiendo a los niños identificarse

con las historias de sus ancestros, al tiempo que fortalen su pertenencia a la comunidad y se promueve un avance en la formación docente intercultural bilingüe, relacionando el saber, la interculturalidad y el vínculo comunitario en este proceso (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008, p. 97).

Se beneficia igualmente del recurso del cuento como estrategia, porque provee a los educadores de un recurso pedagógico inclusivo, flexible y potente para mediar temas complejos de forma accesible y, al mismo tiempo, promover el bilingüismo en el aula. Más allá de su estructura clásica de inicio, desarrollo y conclusión, la expresión artística y la participación de los niños, profesora y la comunidad, fortalece el SEIP, resultando un camino para la práctica de la educación propia mientras se fortalece la riqueza cultural desde el trabajo con la lengua propia y sus posibilidades de usar un segundo idioma.

En cuanto a la transmisión generacional de la cosmovisión, los cuentos populares, caracterizados por su transmisión oral y el anonimato de sus autores (López, 2020), juegan un papel crucial, pues es en estos donde se encuentra gran carga de la esencia de las comunidades, convirtiéndose en los relatos que contienen gran parte del arraigo de la tradición, pero que resultan difíciles de datar. Estos relatos preservan los saberes ancestrales y las enseñanzas éticas y morales de una comunidad, así como lo afirma Cañadas-García (2017), “relatar anécdotas y hechos fantásticos o inverosímiles es inherente a las civilizaciones” (p. 17). Por lo tanto, más allá de invitar a la imaginación, los cuentos se convierten en la primera fuente para recopilar saberes y personificarlos como ejercicio de conservación de la identidad cultural generacional (Figura 4).

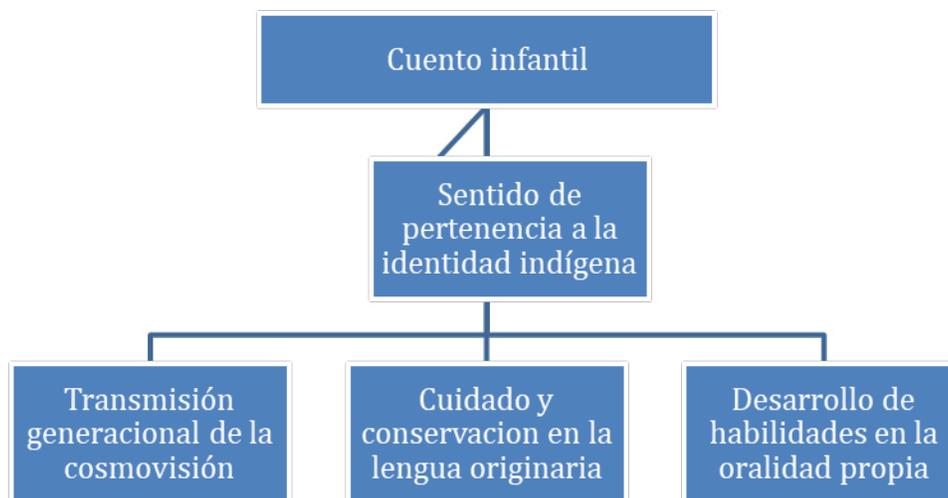


Figura 4. Elementos socioculturales implicados en la creación de cuentos infantiles.

Fuente: elaboración propia.

*Conclusiones

La literatura infantil, particularmente el cuento, se destaca como un recurso pedagógico valioso dentro SEIP. Montemayor (2000) menciona que el cuento de la tradición oral en la lengua indígena tiene una conexión con el universo cultural, y que, además, la tradición oral para estas comunidades no es primitiva. Para la comunidad Embera Chamí Nabera Drua, la lengua Embera es el medio directo para avanzar en el fortalecimiento de la identidad y la cosmovisión cultural mediante la educación propia y el cuento resulta un medio propicio para fortalecerlo. La transición de estas narrativas a formatos escritos bilingües, según señala Ramírez (2012), es fundamental para la conservación y difusión del conocimiento indígena, garantizando que el patrimonio cultural esté al alcance de las nuevas generaciones, evitando su desaparición.

También es una garantía para el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y literarias, donde la lectura se promueve como parte de la educación propia. Pensar en la incorporación de cuentos en los currículos escolares es algo ya habitual, sin embargo, para la comunidad Embera Chamí Nabera Drua, es la oportunidad de vincularse para reflejar las tradiciones, mitos y lecciones éticas de la comunidad, enriqueciendo la experiencia educativa y profundizando el reconocimiento de su cultura. Se presentaron actitudes positivas en gran parte de las opiniones de los participantes del estudio en el *focus group*, destacando una muy representativa que surgió al entregar la primera compilación de cuentos.

La educación indígena es importante porque ayuda al cuidado de la vida, y esta educación propia lo que busca es que se sigan protegiendo los saberes de las mayores y los mayores desde la oralidad, y ver en los libros de los cuentos a nosotros mismos jamás había pasado, pero nos hace muy felices que nos ayuden a conservar nuestro idioma originario, porque así lo consideramos nosotros como un idioma. (Profesora de la escuela, 13 de enero, 2024)

En relación con la creación de los cuentos y las sugerencias de continuar con otros recursos didácticos, como cartillas en lengua indígena y materiales reciclables, puede percibirse como una actitud positiva hacia el proceso de investigación, donde se reconoce un avance en el proceso hacia la conservación de la identidad cultural de la comunidad Embera Chamí Drua, dentro de los cambios interculturales (Melo, 2020, p. 951) que suceden e inquietan en sus comunidades.

La revisión y diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje se muestra como una oportunidad para incursionar en la investigación educativa, proyectando el trabajo con las comunidades indígenas como una oportunidad de enseñar estrategias que favorezcan su educación propia y faciliten la formación de los docentes. De esta manera, se genera un vínculo que permite el fortalecimiento de la transmisión del conocimiento aportando a este proceso aislado que enfrentan solitariamente las comunidades indígenas en sus resguardos.

La conexión ante esta situación por la que actualmente pasan los niños que pertenecen a la comunidad indígena Embera, no ha de continuar en la ignorancia, pues esta actitud da fragilidad a la conservación de un legado ancestral, donde la lengua materna y lo nativo de sus raíces requieren de nuevas semillas que acompañen el nacimiento de cada miembro de la comunidad para preservar y fortalecer la identidad que llevan en su sangre. Bajo esta premisa, el proyecto de investigación supera los límites de la enseñanza académica para convertirse en una acción de afirmación cultural y social como forma de resistir el olvido y fomentar una práctica educativa inclusiva con las comunidades.

A pesar de los hechos de movilidad forzada de algunas comunidades hacia áreas urbanas y la presencia de grupos armados en las zonas rurales, los resultados obtenidos llevan a la conclusión de que las comunidades indígenas enfrentan como comunidad olvidada el peligro de una pérdida generacional de su lengua, normalizando la violencia y el olvido como una condición frente a la cual deben luchar, con leyes en mano, pero con actos educativos que siembren la herencia cultural de su lucha por la conservación de sus tierras e identidad.

Ante esta realidad, la investigación representa un avance aprobado para difusión, bajo consulta hacia el fortalecimiento y la preservación de la lengua Embera y como una invitación a explorar las historias de otras comunidades indígenas (Figura 5). A pesar de la distancia existente entre cada resguardo, su lengua representa la unión, y su cultura el legado de su existencia. Por esta razón, en el transcurso de esta investigación, se espera realizar nuevamente el proceso de la consulta para solicitar el consentimiento de la comunidad en la publicación de estas historias. Mientras esto sucede, es válido afirmar que en el ámbito internacional y nacional se cuenta con un gran patrimonio cultural invaluable que merece ser descubierto, apreciado y rescatado del olvido para salvaguardar el legado a las generaciones futuras. Siguiendo las palabras de Eabida Wera, “podrán quitarnos la tierra, pero lo indígena jamás”, por lo tanto, el compromiso inquebrantable con la conservación de una lengua y cultura ancestral de las comunidades indígenas debe ser un frente hacia el cual los futuros docentes, estudiantes e investigadores deberían aportar.



Figura 5. Cartilla narrativa de cuentos en lenguaje Embera.

Fuente: elaboración propia.

*Referencias

- Badenas, S. (2018). Cuentos breves, un recurso didáctico en la enseñanza del francés como segunda lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 21-30. <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/8694>
- Cante, R., Alfaro, D., Mendoza, A. y Yepes, Y. (2019). Cuentos y rondas tradicionales de Arjona como estrategia pedagógica. Arjona tierra de amores, de historias y cantadores. *Praxis Pedagógica*, 19(24), 101-123. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2124>
- Cañadas-García, T. (2017). El cuento tradicional y su percepción actual. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 42, 15-36. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207012>
- Colombia, Congreso de la República. (6 de marzo de 1991). Ley 21 de 1991 por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra 1989. *Diario Oficial* n.º 39720. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Colombia, Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.º 41214. <https://www.medellin.gov.co/es/centro-documental/ley-115-de-1994-ley-general-de-educacion/>
- Colombia, Presidencia de la República. (22 de enero de 1976). Decreto Número 008 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial* n.º 34495. https://mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Presidencia de la República. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995 por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial* n.º 41853. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument>

- asp?ruta=Decretos/30015977
- Consejo Regional Indígena del Cauca —CRIC—. (2018). *Sistema educativo indígena propio. Segundo documento de trabajo, vivenciando la autonomía de los pueblos*. Edición ilustración 6 tejido del componente pedagógico del SEIP.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Gaceta Constitucional. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/jspui/bitstream/10637/8295/1/EA19-sentido.pdf>
- Czernietzki, K. (2008). *El desarrollo nacional versus la cosmovisión indígena* (trabajo de grado). Universidad de los Andes, Colombia. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/44801f94-97be-4d79-ab09-0cab15443cce/content>
- D'Angelo, A. (2014). El círculo de palabras de vida: Un espacio de resistencia cultural problemáticas identitarias de los estudiantes indígenas en Bogotá. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 2(2), 139-151. https://www.academia.edu/43071513/El_Circulo_de_Palabras_de_vida_un_espacio_de_resistencia_cultural_Problematicas_identitarias_de_los_estudiantes_indigenas_en_Bogota
- Degawan, M. (2019). Gran angular: Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza. *El Correo de la UNESCO*, 1, 6-8. <https://www.un-ilibrary.org/content/journals/22202315/2019/1/1>
- Díez, M. (2009). El cuento literario o la concentrada intensidad narrativa. <https://www.monografias.com/trabajos-pdf4/cuento-literario-o-concentrada-intensidad-narrativa/cuento-literario-o-concentrada-intensidad-narrativa.pdf>
- Espinoza, M. V. (2016). *Propuesta didáctica basada en la etnografía para desarrollar habilidades investigativas en el área de formación ciudadana y cívica, en las estudiantes de 3 año, de secundaria de la Institución educativa Santa Magdalena Sofía* (trabajo de grado). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6463>
- Espinoza, O. R. y Japón, E. J. (2023). Procesos de transculturación acelerada en las comunidades indígenas amazónicas de la provincia de Pastaza. *Universidad y Sociedad*, 15(S2), 472-480. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3916>
- Franco, S. (2023). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 110-127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1977>
- Franco, S., Bedoya, S. M., Ramírez, L. K. y Bejarano, D. J. (2023). Viajando al corazón de la montaña para conocer el lenguaje Embera. *Revista Boletín Redipe*, 12(12), 75-80. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i12.2057>
- Galván-Doria, C. M. (2021). Preservación de la lengua Guajiba en estudiantes de la etnia zenú y su construcción de identidad. *Revista Eleuthera*, 23(1), 59-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v23n1/2011-4532-eleut-23-01-59.pdf>
- Gaspar-Rivera, J. E. y Meza-Palmeros, J. A. (2024). Estrategias empleadas por mujeres indígenas para preservar sus saberes alimentarios en el área metropolitana de Monterrey. *Estudios Sociales: Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 34(63). <https://orcid.org/110.24836/es.v34i63.1402>

- Lennon, O. (2016). Limitaciones y posibilidades de la pedagogía intercultural para niños indígenas. *Estudios Pedagógicos, XLII(1)*, 339-353. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n1/art22.pdf>
- López, J. (2020). *El cuento y su valor*. ICB, S.L. (Interconsulting Bureau S.L.). https://books.google.com.co/books/about/El_Cuento_y_su_Valor.html?id=uMFiDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Melo, D. (2020). Pérdida de identidad cultural: Un retroceso para las comunidades indígenas y, por ende, para el turismo. *V Congreso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica*, 947-956. <https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/66-perdida-de-identidad-cultural.pdf>
- Mella, O. (2000). *Grupos focales "focus groups": técnica de investigación cualitativa* (trabajo de grado). Universidad Alberto Hurtado, Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8439>
- Montemayor, C. (2000). La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales. *Desacatos*, 95-106. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n5/n5a7.pdf>
- ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Piña-Rosales, G. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 3(92), 476-487. <https://www.jstor.org/stable/40648388>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261006.pdf>
- Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 129-143. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105325282011.pdf>
- Real Academia Española. (2024). Bilingüismo. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es>
- Rodriguez, M. E., Magalhães de Carvalho, A. M. y Michelena, M. (2018). "Somos charrúas, un pueblo que sigue en pie": Invisibilizaciones y procesos de reemergencia indígena en Uruguay. *En El pensamiento y la lucha: Los pueblos indígenas en América Latina: Organización y discusiones con trascendencia*. Ariadna. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/157544>

Para citar este artículo: Franco Llanos, S; Bedoya Lozano, SM; Bejarano Agudelo, DJ; Ramírez Gómez, LK. (2022). Cuentos infantiles en Embera: estrategia para la preservación de la lengua y la Identidad cultural en la educación propia. *Revista Quántica*, Vol. 3 No. 1, X-X. <https://doi.org/10.56747/rcq.v3i1.3>