




Prácticas pedagógicas y usos de las tecnologías en una comunidad indígena en Colombia

Adriana Arroyo Ortega ¹ 
Solanyer López Álvarez ² 

Artículo de investigación



¹ Institución Universitaria de Envigado - Envigado, Colombia
arroyoortegaadriana28@gmail.com 

² Universidad del Valle- Cali, Colombia
solanyer.lopez@correounivalle.edu.co

Recibido: 11/07/2023
Revisado: 17/08/2023
Aprobado: 15/11/2023
Publicado: 01/01/2024

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas y los usos de las tecnologías en una comunidad indígena en Colombia. Se adoptó la investigación acción participativa como metodología; y los talleres y entrevistas, como técnicas. Se analizan las prácticas que aún se mantienen y las que están en las memorias de la nostalgia porque se han ido olvidando y ya no son conocidas por los jóvenes y niños. Así mismo, aunque la tecnología haya alterado las dinámicas cotidianas, especialmente las de los más jóvenes, también es una oportunidad de acceso al conocimiento y de mantener las prácticas ancestrales, al deslocalizar las ideas esencialistas acerca de estas y de los propios pueblos indígenas. El eje central de la discusión es que la identidad no puede ser una trampa que fije a los indígenas al pasado y evite los diálogos interculturales, especialmente cuando sus prácticas pedagógicas se revelan como formas otras de construcción de conocimiento.

Palabras clave: población indígena, práctica pedagógica, tecnología

Pedagogical practices and uses of technologies in an indigenous community in Colombia

Abstract

This article examines how an indigenous community in Colombia uses technologies in its pedagogical practices. Using participatory action research, the study employs workshops and interviews to explore the practices that remain and those that have been lost or are unknown to the younger generation. The study challenges the essentialist views of these practices and seeks to access traditional knowledge as a means of preserving ancestral practices, despite the changes brought by modern technology, which are more detectable in the youngest generation. The main argument is that identity should not confine indigenous people to the past or hinder intercultural communication, especially when their pedagogical practices offer alternative ways of producing and understanding knowledge.

Keywords: indigenous population, pedagogical practice, technology

Práticas pedagógicas e usos de tecnologias em uma comunidade indígena na Colômbia

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os usos de tecnologias em uma comunidade indígena na Colômbia. Adota-se a pesquisa-ação participativa como metodologia; e oficinas e entrevistas, como técnicas. São analisadas as práticas que ainda se mantêm e as que estão nas memórias da nostalgia porque têm sido esquecidas e já não são conhecidas pelos jovens e crianças. Da mesma forma, embora a tecnologia tenha alterado as dinâmicas cotidianas, especialmente as dos mais jovens, ela também é uma oportunidade de acesso ao conhecimento e de manter as práticas ancestrais, ao deslocalizar as ideias essencialistas sobre estas e sobre os próprios povos indígenas. O eixo central da discussão é que a identidade não pode ser uma armadilha que prenda os indígenas ao passado e evite os diálogos interculturais, especialmente quando suas práticas pedagógicas se revelam como formas diferentes de construção de conhecimento.

Palavras-chave: população indígena, prática pedagógica, tecnologia

Según Svampa (2018), existen unos campos de tensión que “configuran y problematizan las diferentes categorías ligadas a la llamada *cuestión indígena*. Estos campos de tensión emergen de procesos de larga duración y van cambiando o modificándose al compás de las dinámicas políticas y sociales” (p. 41). Uno de estos campos tiene que ver con la reducción de la pobreza; y el otro, con el acceso a la educación superior. Aún persiste la idea errónea, jerárquica y dicotómica que separa a las sociedades nativas de las mestizas y que ha impactado todas las áreas de producción y de reproducción del conocimiento. Esta idea perpetúa privilegios profundamente arraigados en el pensamiento eurocéntrico heredado del colonialismo y al mismo tiempo ignora formas alternativas de capital cultural (Puente & Rivera, 2023).

En este sentido, pese a los resultados reportados por el Banco Mundial (2015) sobre el crecimiento económico y la reducción de la pobreza que vivió la región en la primera década del nuevo milenio, poco se beneficiaron las comunidades indígenas; por el contrario, se han incrementado distintas brechas económicas y sociales:

El 43 % de los hogares indígenas de la región se han visto afectados por la pobreza y el 24 % vive en la pobreza extrema, lo que se constituye en más del doble—en ambos casos— que los no indígenas. (p. 9)

Esto mantiene la subalternización como eje de la construcción relacional con ellas(os), impidiéndoles el acceso a capitales culturales y a mejores condiciones de existencia.

El escenario de lo educativo es el espacio en el que la educación aborígen está en la cúspide de una revolución, la cual se materializa después de una larga historia de exclusión y de escasos procesos pedagógicos de calidad para estudiantes indígenas. Esto ha dado lugar a una educación de desventajas que continúa hasta hoy y que ha eternizado los círculos de exclusión y de empobrecimiento para sus comunidades (Jackson *et al.*, 2019).

Esto, sumado a la llegada de internet, de las redes sociales y de los dispositivos digitales, ha hecho de las comunidades indígenas el objetivo de las fuerzas económicas y culturales de la globalización y del neoliberalismo. Los académicos y activistas culturales indígenas reconocen la urgente necesidad de combatir el silenciamiento y la pérdida de sus culturas, debido al dominio de las producciones en inglés y en español. En consecuencia, estas comunidades responden a las fuerzas globales al adaptar nuevas herramientas digitales y móviles para defender sus formas de vida tradicionales (Schwab, 2018). Precisamente, de manera colaborativa con las(os) jóvenes indígenas, en esta investigación se reconocieron las pocas posibilidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de dichas comunidades en Colombia y en otros países de América Latina.

Si bien se han emprendido programas orientados a incrementar el acceso de las(os) ciudadanas(os) a redes de conexión inalámbrica gratuita en varios lugares de Colombia¹, el acceso se concentra en áreas urbanas alejadas de los resguardos indígenas. Esto refuerza la

1 El Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Colombia ha venido impulsado un programa de *zonas wifi* gratuitas para las personas en diferentes municipios del país. De acuerdo con el último reporte, son más de quinientos puntos de acceso a wifi en Colombia, de los cuales Antioquia reporta cobertura en todos sus municipios. La mayoría de estos puntos están ubicados en parques municipales.

brecha digital étnica (Popolo, 2017) y plantea desafíos para el desarrollo de investigaciones que puedan contribuir a su reducción.

Además, las dificultades de acceso de las(os) jóvenes indígenas a los sistemas de educación superior no son un asunto menor, ya que dificultan enormemente sus posibilidades de realizar proyectos vitales que puedan interpelar los círculos de pobreza y de exclusión en los que han sido históricamente ubicados, incluso en los

currículos y textos impuestos por el sistema educativo formal, que no reflejan la diversidad cultural de las poblaciones que habitan la región y, además, en muchos casos sus contenidos propician prejuicios y estereotipos que tienden a invisibilizar, naturalizar y demarcar la condición indígena de manera estática, folclorizada y centrada en el pasado. (Krainer & Chaves, 2021, p. 45)

Por lo tanto, reconocer la importancia del acceso de las(os) jóvenes indígenas a la educación superior no implica negar la complejidad de los territorios existenciales que este desplazamiento genera para sus propias subjetividades y las mismas comunidades, especialmente en la tensión entre incorporarse a los escenarios académicos y continuar con las prácticas y tradiciones ancestrales. Desde el reconocimiento de esta tensión, se estableció como pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas propias y los usos que hacen de las TIC las(os) jóvenes en el resguardo indígena Cristianía-Karmata Rúa, ubicado en Jardín, suroeste de Antioquia?

Con ese contexto el proyecto de investigación buscó comprender las prácticas pedagógicas propias y los usos de las TIC en dicho resguardo para generar una plataforma virtual etnoeducativa, desde el reconocimiento de la brecha digital étnica y de las dificultades de acceso a la educación superior de la población indígena. De acuerdo con Yagarí (2017),

se adjudica la fundación del resguardo indígena de Cristianía² a José Vicente Guaticamá, quien vino caminando por todas las vertientes desde San Antonio del Chamí. Departamento de Risaralda hasta Santa Fe de Antioquia cruzando por... Urrao, Suroeste antioqueño hasta el municipio de Betania, en el año de 1823. (p. 10)

Los habitantes pertenecen a la comunidad emberá-chamí, que significa *gente de la cordillera*. Esta es “una de las etnias con mayor dispersión en el país; ubicados en diferentes departamentos del territorio colombiano, e inclusive en los países de Panamá y Ecuador” (Gobernación de Antioquia 2019, p. 17). En el caso colombiano, los emberá han sufrido distintas vulneraciones a sus derechos, que han hecho incluso que algunos de ellos deban desplazarse de sus territorios, para encontrarse además con la indiferencia estatal y social frente a las dificultades que atraviesan.

Históricamente, las innovaciones o construcciones pedagógicas han sido reconocidas desde los procesos ilustrados de las sociedades occidentales, dado que los modelos coloniales y eurocéntricos (Santos, 2017) han silenciado los modos otros de construcción de conocimiento. Estos últimos han terminado desvalorizados como simples saberes, en un marco epistémico

² *Cristiania* es el nombre que a principios del siglo XX fue utilizado por la Iglesia católica para denominar a la comunidad del resguardo, como remplazo al usado por la comunidad Karmata Rúa, que significa “tierra de la pringamoza”. Aunque ambos términos son usados indistintamente por los mismos pobladores y por las autoridades locales, en este artículo preferimos usar el término *Karmata Rúa*, que es con el que el resguardo fue denominado por sus propios pobladores.

en el que la ontología occidental moderna asume la existencia de un solo mundo y de un solo universo que se construye socialmente con base en la racionalidad occidental que se sustenta en la modernidad, el colonialismo y el capitalismo (Maldonado *et al.*, 2022), mientras deja por fuera “una visión de un mundo donde quepan muchos mundos, un pluriverso” (Escobar, 2016, p. 104). Por ello, es importante el reconocimiento de las prácticas que los pueblos indígenas han venido construyendo, así como del acercamiento que han tenido a las TIC en su cotidianidad, en aras de generar mayores comprensiones y diálogos sobre tales acontecimientos y sobre los aprendizajes derivados de estos.

Metodología: rutas trazadas desde la investigación acción participativa

La investigación acción participativa (IAP) surgió en América Latina bajo el liderazgo de Orlando Fals Borda, quien proporcionó una lente subversiva y la fuerza para desestabilizar las convenciones académicas y asumir riesgos en el análisis de cuestiones de clase, de raza y de género, además de estimular otro tipo de pensamiento y diferentes maneras de ver y de comprender la realidad social (Pereira, 2022). Las contribuciones de Fals Borda son sumamente valiosas en términos metodológicos y epistémicos para procesos investigativos como los generados con la comunidad indígena de Karmata Rúa.

Aunque tiene similitudes con la investigación acción, el carácter participativo de la IAP la diferencia, pues la primera se estructura en el contexto norteamericano y la segunda surge de las luchas de resistencia del Sur. Gracias a la IAP, esta *investigación* se convirtió en una oportunidad de reflexividad crítica constante en la que participaron como parte del equipo investigador dos personas de la comunidad de Karmata Rúa. La *acción* apareció como fuente de conocimiento, ya que con las(os) jóvenes, los investigadores de la comunidad y otros miembros de esta se generaron transformaciones en los escenarios comunitarios y se propiciaron encuentros intergeneracionales entre mayores y jóvenes. También hubo deliberaciones frente a los procesos educativos y a la apropiación de la *app* que se construyó con los aportes de las(os) participantes. Precisamente, la *participación* fue un escenario clave en el que las(os) jóvenes y las(os) distintas(os) representantes de la comunidad indígena fueron desde el principio actores(trices) claves, sujetos activos que conocieron, reflexionaron y transformaron la realidad de la que son parte.

En este sentido, la investigación recurre a la IAP con el fin de otorgarle un lugar preponderante a la participación de la comunidad del resguardo indígena desde una apuesta metodológica de *co-labor* que la ubica como parte activa del proceso investigativo en todo momento. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas a profundidad y talleres reflexivos, trabajados con la comunidad en general conformada por jaibanás, parteras, sabias, botánicos, docentes, jóvenes estudiantes del colegio, jóvenes participantes de grupos culturales, mujeres, entre otros. La investigación vinculó especialmente a las(os) jóvenes del resguardo de entre 14 y 26 años. Algunos talleres reflexivos realizados con la comunidad fueron: círculos de la palabra, cartografías de la memoria, asamblea de la ancestralidad y genealogías de la existencia individual y colectiva. Para ellos, se tuvo en cuenta su contexto cultural, educativo y generacional, por lo cual hubo un amplio abanico de espacios de participación comunitaria en la investigación.

Durante todo el proceso investigativo fue importante el reconocimiento a la comunidad y a su conocimiento, por lo que, antes de la publicación de cualquier informe o documento, se compartió con ellas(os) los resultados de la indagación. La investigación contó, antes de su presentación a la convocatoria de Minciencias, con el aval del gobernador indígena y fue presentada en diferentes momentos a la asamblea y a distintos grupos claves de la comunidad, incluidas(os) las(os) mismas(os) jóvenes, con las respectivas consideraciones éticas de confidencialidad, anonimato y salvaguarda de su identidad. Esto implicó refrendar acuerdos, respetar a quienes no quisieron ser parte de los registros fotográficos o de video y, por ende, modificar asuntos del formato de consentimiento informado por solicitud de los miembros de la comunidad.

La incorporación de dos personas del resguardo al equipo investigador permitió la traducción de los procesos al español y al emberá de manera constante, ya que algunas personas no hablaban o no entendían con fluidez el español. Esto permitió mayores cuidados y comprensiones por parte del equipo en torno a las situaciones, realidades o discusiones que se generaron en relación con la investigación, o con otros asuntos, en el tiempo que duró la indagación, la cual se desarrolló desde febrero de 2019 hasta diciembre de 2020 en sus distintas etapas: presentación, concertación y acuerdos, trabajo de campo y socialización de resultados.

El análisis se realizó con el software NVivo, que permitió organizar y analizar información generada en el trabajo de campo y definir unas categorías iniciales que fueron validadas con los miembros de la comunidad indígena. Al retomar los objetivos planteados en la investigación, el equipo realizó una tematización inicial a partir de la lectura de la información generada con las distintas técnicas utilizadas. La codificación *in vivo* y posteriormente una codificación axial, con el apoyo del software, permitieron establecer nubes y árboles de palabras, mapas y relaciones entre las distintas categorías. En el análisis participaron de manera activa las dos personas de la comunidad pertenecientes al resguardo, lo que implicó reformulaciones y, desde la conversación, la construcción conjunta de zonas de proximidad interpretativa que permitieron el desarrollo de nuevos ejes analíticos o mayores claridades sobre los construidos, consonantes con las epistemologías y prioridades de la misma comunidad indígena (Rappaport & Ramos, 2005).

Análisis y resultados

Prácticas pedagógicas en Karmata Rúa. Entre la afirmación del lenguaje y la pérdida de la partería

A partir del diálogo intercultural en la investigación, se evidenció que las prácticas ancestrales que aún se conservan en la comunidad indígena y que se presentan con mayor fuerza son: el jaibanismo, visto como la medicina tradicional que tiene un fuerte componente espiritual; la botánica, como el estudio de las plantas y de sus efectos en los procesos de enfermedad; las artesanías, en especial el tejido de collares, aretes y pulseras; y la lengua, la cual es considerada una de las más importantes porque mantiene la tradición oral y el modo de pensamiento y expresión emberá.

- Jaibaná: Aquí la comunidad me conoce mucho. Soy médico botánico. Desde la edad de 10 años en adelante me enseñaron mis abuelos, mis bisabuelos que ya están en descanso.

Y la meta era esto lo que yo he ejercido. Mis abuelos me enseñaron desde esta época sobre las plantas, como ellos eran botánicos y también desde esa época comencé yo a soñar en el sueño de las plantas medicinales.

Uno de los asuntos claves de la forma de construcción de conocimiento en la comunidad indígena de Karmata Rúa, de sus convenciones en la generación de las prácticas pedagógicas, es que estas no se realizan desde entramados discursivos o ejemplos, como puede hacerse en las tradiciones occidentales, sino que la enseñanza y la construcción de las prácticas se genera a partir de una experiencia que se gesta desde la infancia y que está atravesada por el mundo simbólico, por los espíritus y por los sueños como acompañantes de las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que se van configurando. En este sentido, las prácticas pedagógicas se transmiten de una generación a otra no desde la imitación acrítica, sino desde la experiencia contextualizada y singular de cada sujeto, siempre inserto en la comunidad. Además, se debe tener claro que

la comprensión de las prácticas desde este lugar de enunciación nos invita a descolocarlas de los marcos de procesos de enseñanza y aprendizaje expuestos anteriormente, tampoco están limitadas al campo de la educación, más bien son pensadas desde escenarios cotidianos de la vida, como el encuentro familiar y comunitario, en donde se instalan diferentes formas de aprender, desaprender y reaprender. (López & Arroyo, 2020, p. 166)

Ello implica un modo de ver y de sentir el mundo desde la interconexión, desde la afectación continua y relacional entre todo, desde la interdependencia. Así, estas comunidades crean nuevas nociones, saberes, prácticas, normas, pedagogías y métodos de enseñanza-aprendizaje en contextos de interculturalidad étnica que son claves para la (re)producción del proyecto de resistencia cultural y política (Maldonado *et al.*, 2022).

Como parte fundamental de ese proyecto, la lengua es considerada una de las mayores prácticas de la comunidad, ya que por medio de ella se identifican como indígenas pertenecientes a los emberá-chamí, lo que tiene una gran importancia no solo para ellos y para la continuidad de su cosmovisión, sino también para los aprendizajes interculturales, dado que “uno de los ricos caminos de la teorización decolonial es, precisamente, abrir las posibilidades de *loci* teóricos de enunciación diversos y legítimos y, de este modo, reubicar el sujeto de conocimiento monológico y universal inscrito en el periodo moderno/colonial” (Mignolo, 2016, p. 24). Frente a ello, han generado distintas maneras de propiciar que todos los miembros de la comunidad de Karmata Rúa sean emberá-hablantes, así no todos lo escriban ni conozcan al detalle las reglas gramaticales.

La lengua es una de las grandes resistencias de la comunidad ante los procesos de occidentalización y de colonización por los cuales han transitado. La lengua les permite tener una visión propia de mundo diferente a las demás personas y comunidades. Permite el develamiento de una cultura en interlocución con la modernidad y de unas formas de pensar, de actuar y de posicionarse en la vida cotidiana, que rompen y fracturan las relaciones de homogenización que se pretenden con los modelos económicos, políticos, culturales y sociales dominantes.

Jaibaná: Algo que el mayor me decía que estaban hablando de los cuentos, mitos y las leyendas. Realmente, cuando se hace el estudio pedagógico de la literatura ancestral, hay muchas formas de las que uno como médico tradicional tiene que coger y hacerse el proceso tradicional: algo maravilloso, algo que transforma y motiva, [para que] les sirvan a las nuevas generaciones. No solo motiva a la defensiva, sino a lo vivencial. Socialmente el lenguaje ancestral se vuelve canto, se vuelve historia, se vuelve belleza, se vuelve, incluso razonamiento

Ese pensamiento se estructura desde la belleza del lenguaje, desde la continuidad de las tradiciones, desde la pervivencia como pueblo y la reexistencia indígena que sigue manteniendo sus formas de pensar, de ser y de estar. Para muchas personas en el resguardo, la lengua es una forma articulada de establecer el conocimiento como emberá.

- Mujer indígena 1: Si yo no sé hablar la lengua materna yo ya estoy muerta desde (sic) en vida seguro que sí, porque, aunque yo tenga, rasgos indígenas, pero si yo pierdo mi lenguaje y ya como que el espíritu, de la naturaleza, se va desconociendo se va desconociendo, se va dejando, se va dejando, y se pierde esa relación, aunque se sabe que yo soy indígena, pero como no estoy adecuando de una forma adecuada con esos espíritus, la relación respetuosa; me dejan sola.

El lenguaje es entonces una práctica potente que conecta no solo a quienes vivos conforman la comunidad, sino que también los relaciona con la Madre Tierra, con los espíritus, con la naturaleza, desde el respeto. Según Díaz (2019),

la pedagogía ha cambiado radicalmente sus formas de realización a la luz de la influencia del amplio potencial de discursos, prácticas, medios y nuevos significantes, que hacen parte del arsenal cultural actual, y cobran relevancia y legitimidad a través del significado y del impacto pedagógico que adquieren. (p. 4)

Por lo tanto, el lenguaje es ese primer escenario de construcción pedagógica en que la familia y los otros miembros de la comunidad siguen teniendo una importancia central para que la palabra no se pierda, para que siga siendo sagrada como primera forma de conocimiento, de acción política y amorosa que los saque de la invisibilidad del silencio.

Mujer indígena 2: El lenguaje materno, de las mamás jóvenes, que no se pierda, que se siga transmitiendo... Cuando se pierde ese lenguaje materno, que es el primer lenguaje sagrado... se pierde todo. ¿Yo cómo voy a ver como mamá a que me enseñen a bailar cuando yo no practico el primer lenguaje que es sagrado, la lengua materna? Primero, me parece a mí como persona que debe de tener identificado y muy fortalecido la lengua materna, y lo demás ya tendré como acompañamiento con otras personas sabias que me enseñen.

Debido a la incidencia de lo pedagógico en las formas de construcción de la vida en común como emberá, hay preocupaciones entre varios miembros de la comunidad, porque otras prácticas, como la partería, ahora son olvidos, huecos o fisuras dentro de su tradición. Aunque cuentan con algunas parteras, a lo sumo cinco, estas no practican la partería, ya que las mujeres prefieren asistir a los médicos occidentales ubicados en los centros de salud o en los hospitales más cercanos. Tal situación se explica porque esta fue una de las prácticas atacadas con mayor vehemencia por el sistema de pensamiento occidental, especialmente por el biomédico, cuando se encontró con el mundo indígena. Por ello, no se evidencia en las(os) jóvenes el deseo de aprender dicha práctica.

- Partera: Ya hoy en día las madres de aquí de la comunidad ya no se dejan ver de una partera, el día del parto de la madre, la madre primeramente va al hospital, anteriormente, era prohibido que una madre fuera al hospital a tener bebé, ahora ya no, ahora ya no; por eso a mí, anteriormente a mí me buscaban hasta día y noche sobre el parto y ya no.
- Mujer indígena 3: Porque estamos perdiendo eso, la cultura desde la partera. Es que antes yo creo que utilizaban mucho la partera, porque en ese tiempo no había eso que ya hoy en día se llama ecografías para las madres gestante, en ese tiempo más que todo utilizaban, las madres gestante, era como para saber si el bebé está sentado o cómo está, en ese tiempo por eso lo utilizaban mucho y ya hoy en día eso se perdió, eso ya es culpa cómo de eso que ya inventaron esa dizque ecografía, entonces ya las mamás, las madres ya no les están haciendo valer a las madres parteras de la misma comunidad, ya no la utilizan, ya más que todo van al hospital y en esa parte, verdad han perdido mucho.

La partería, como práctica ancestral y pedagógica de la comunidad, se diluye en medio de los avances tecnológicos y de la modernización del sistema de salud, el cual les ofrece a las mujeres indígenas más y mejores posibilidades de hacer un seguimiento más detallado de su embarazo. Sin embargo, la colonialidad del saber desdibuja y deslegitima la práctica a los ojos de la misma comunidad, especialmente de las(os) más jóvenes. Incluso, desde una perspectiva racista, se generan violencias hacia las mujeres indígenas en los hospitales.

- Partera: Entonces me sentí muy mal cuando yo le pedí el favor al médico que me regalara la placenta para que el esposo trajera a la casa. Él me irrespetó y me dijo “usted pa’ qué quiere eso, es que ustedes se las comen o qué”. Eso me dolió mucho... Entonces, hasta ahora yo he sido una de las mujeres que he peleado mucho porque la forma de tener un hijo no es como nos lo han enseñado ahora, primero... ¿por qué? Uno siempre debe expresar desde la necesidad vivencial nada más. Porque primero en esos hospitales nos están brindando seguridad a la mamá y al bebé, pero no están pensando en la comodidad y la seguridad en un futuro, de nosotras las mujeres. Porque no es el médico el que está pariendo al hijo, es la mujer y no tienen en cuenta tanto a la mujer indígena ni a la mujer campesina como debía ser... Como tenían nuestras abuelas para su salud propia. No nos están teniendo en cuenta eso (..) El acompañamiento más que todo de su pareja porque en el momento de dar a luz no es la mujer, es que tiene que ser también el hombre para que aprenda a considerar a su pareja, para que aprenda a valorar la vida, de la importancia de traer hijos al mundo, no solo por traerlo.

Este relato nos muestra cómo las prácticas pedagógicas en la comunidad de Karmata Rúa no se reducen a unas acciones establecidas e instrumentalizadas, sino que encierran un posicionamiento profundo ante la vida, un escenario epistémico que, desde el parto, por ejemplo, se encuentra en relación con la tierra, con la pareja. No solo la mujer es parte de la vida del recién nacido y de la construcción de una familia; hay una visión de lo que implica traer un niño al mundo. La violencia obstétrica racista, que se genera desde un sistema biomédico homogenizante, no solo desconoce dichos asuntos, sino que se sitúa en la superioridad del hombre occidental, que pretende conocer el cuerpo de las mujeres mucho más que ellas mismas y que humilla a las indígenas por su supuesta ignorancia. Al centrarse en lo que Santos

(2017) ha denominado *la lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber*, desconocen los múltiples ejes de reflexividad ética y los conocimientos de las comunidades, mientras sitúan a algunos sujetos, culturas o colectividades como ignorantes, atrasados o subdesarrollados, lo cual evidencia el profundo arraigo del racismo y del clasismo colonial en la cultura occidental dominante.

La pérdida progresiva de la partería en el marco de la comunidad indígena explícita, por un lado, la pérdida del encuentro entre las mujeres y de la construcción de un significativo acercamiento entre sus cuerpos y, por otro, el aumento de mayores condiciones para la generación de la violencia obstétrica, la cual es

un mal invisible en muchos casos, dado que no se tienen estadísticas ni se le ha dado importancia en los procesos de los sistemas de salud, quizás porque la mayoría de quienes la sufren son mujeres indígenas, afrodescendientes o de sectores populares. (López & Arroyo, 2020, p. 173)

Este tipo de violencia de hecho es sufrida por un número amplio de mujeres en todo el mundo. Sin embargo, en el caso de las mujeres indígenas y/o empobrecidas, sus afectaciones son mucho mayores (CIDH, 2014). Es importante además notar cómo la práctica de la partería, que ha sido históricamente realizada por mujeres y que les daba a estas un sitio de importancia comunitario—de saber poder (Foucault, 1999)—, se está perdiendo sin que haya en la comunidad acciones tendientes a su conservación o recuperación. Además, el sistema occidental biomédico sigue viendo con sospecha esta práctica, que, más allá de sus limitaciones, propiciaba que las mujeres se encontraran, conocieran sus cuerpos y generaran rituales y ceremonias de complicidad alrededor del embarazo, del parto y del puerperio, desde una consideración amorosa a la mujer, a la madre y al bebé.

- Partera: Desde pequeña, desde mis diez años, yo le dije a mi papá “yo también quiero ser partera... aprender cómo es que saben ellas que eso sale completo y yo quiero aprender”... Mi papá me dijo “usted está muy niña todavía. No se asome”. Solamente me mandaban a la cocina pa que calentara bastante agua y en el hospital nunca a uno lo consideran como esas costumbres bonitas en la casa. Todas esas costumbres eran con el fin de que la mujer no se enfermara en un futuro, no viviera muy enfermosa y que el niño también no viviera enfermoso.

Estas prácticas son pedagógicas porque involucran aprendizajes graduales que se van generando desde la infancia. Son experiencias que se van gestando en la cotidianidad de la vida y que se estructuran como prácticas que a la vez cuestionan y desafían la razón occidental y la colonialidad del saber y del poder (Walsh, 2013). Se organizan en formas de construcción de conocimiento que no se limitan a lo escolar o al escenario educativo. No se centran en una transmisión unidireccional del saber, sino que está en una construcción como “una forma otra de resistencia política aún no totalmente explicitada, pero que resuena corporalmente como una forma de activismo juvenil poético-existencial que interroga la colonialidad existente y traza mapas ético-estéticos y ético-políticos centrados en su cuerpo” (Arroyo, 2019, p. 154). Jóvenes y niñas(os) se van involucrando en dichas prácticas, que son formas articuladas de resistencia ante la colonialidad que aún persiste.

Además de la partería, prácticas pedagógicas como la pintura facial, el vestuario tradicional y la gastronomía también se han ido perdiendo en los procesos de occidentalización generados en la comunidad desde la folclorización o incluso por las burlas frente a dichas prácticas. Por ello, muchas de estas formas de construcción sociopolítica del mundo en común ya no son conocidas por las(os) más jóvenes, lo que tiene repercusiones fuertes en las tradiciones compartidas y en las formas de emancipación frente a la colonialidad, frente a las posibilidades de reexistir como emberás y de resistir a la homogenización capitalista desde visiones de mundo diversas:

- Investigadora de la comunidad emberá: ¿Cuáles son las características que fundamentan al emberá? Las leyendas, los rituales, la vestimenta, la forma de tejer, la cestería, parte de lo que tiene que ver, por ejemplo, con las manualidades que ellos hacen y muchas otras variables; la cosmología, la forma de mirar el mundo, la vida, el sistema de la producción— de sembrar en la oscuridad las matas más bajitas para que nos dé harta cosechas como el maíz, el frijol, las flores... de sembrar en luna brillante porque allí crecen los árboles maderables—, la forma del estilo de vida, el tratamiento de la maternidad. En el marco del proyecto del desarrollo de crecimiento, se dice que una mamá se prepara desde el momento del embarazo, le habla al niño, lo frota. Ahí tiene que ver mucho la partera.

Este interés por la continuidad de las prácticas pedagógicas, de este proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los cuentos, de las experiencias cercanas, de aprender haciendo desde la tradición, no solo debe interesarle a la comunidad emberá, sino que requiere la recuperación crítica de esas experiencias en un diálogo intercultural que permita que la población colombiana entienda la importancia de tener perspectivas de mundo plurales y combatir el arraigado racismo desde la educación infantil. Se necesita enriquecer el conocimiento con las cosmovisiones de los pueblos indígenas existentes en el país, especialmente porque en toda América Latina hombres y mujeres de las comunidades indígenas se exponen a la muerte individual para proteger la vida en común (Calveiro, 2019) y construir otros mundos posibles para todas(os).

Tecnologías: usos y accesos. Entre los temores y formas de construcción de mundos alternativos para superar la exclusión

Las marginalizaciones a las que se ven sometidos los pueblos indígenas en Colombia no solo reflejan un patrón excluyente en la distribución de la riqueza y en el acceso a las oportunidades históricamente arraigados, sino que además incrementan su vulnerabilidad en medio de condiciones económicas globales que no parecen muy prometedoras. A esto se suman problemas como el calentamiento global, la catástrofe ecológica, el agotamiento de los recursos naturales y el crecimiento de la desigualdad social que estructura formas de fascismo social (Santos, 2017), exacerbadas desde la pandemia de covid-19.

Frente a las distintas situaciones de exclusión y a las barreras de acceso a la universidad, las(os) indígenas se sienten llamadas(os) a mantener las materializaciones de su cultura.

- Mujer joven indígena: Si nosotros seguimos permitiendo que los blancos vengan, exploten minas, hagan daño a nuestros resguardos, ¿qué vamos a esperar en un futuro?

Hay que cuidar la casa de conejo... hay que cuidar la casa de mis abuelos... hay que cuidar las aguas, los pájaros, o sea, lo que uno alcanza a entender, porque ya lo he escuchado, no porque lo escuche aquí, sino que me dedico tiempo a escuchar música emberá... Tenemos que conservar y cuidar nuestra cultura... Las cosas que nos dicen nuestros ancestros es real... hay que seguirlo cogiendo muy de nosotros y no permitir que otras personas vengan y hagan lo que nosotros mismos nos estamos negando, porque los capunias quieren ser emberá y nosotros queremos ser capunias. Entonces no es, eso es ilógico, porque uno nació siendo indígena, no blanco. Mi Dios nos mandó a nosotros por algo y por cosas de la vida tenemos varias identidades y tenemos que cuidar las cosas de nosotros mismos.

La búsqueda de condiciones permite tener formas de resistencia y de construcción subjetiva y comunal. Así, la tecnología aparece como una alternativa para las mismas comunidades, especialmente para las(os) jóvenes, quienes no desconocen que estos recursos deben adaptarse a las condiciones culturales y sociales de los grupos marginalizados para lograr un uso real y pertinente de ellos. Sin embargo, también reconocen las circunstancias de exclusión y de rechazos históricos por sociedades que han buscado su exterminio, al que se suma la poca valoración de sus propios saberes y prácticas, lo que no es un asunto menor o ingenuo, sino que da cuenta de una forma de la construcción de las relaciones con otras(os).

Hay una diferencia que no es ontológica ni cultural sino colonial, es decir, es una diferencia que está siendo constantemente construida y reconstruida asumiendo los valores necesarios implicados en la modernidad y los valores que deben ser desplazados o reemplazados cuando son diferentes. (Mignolo, 2016, p. 424)

Según Quinchoa (2011), los desarrollos tecnológicos que han llegado a las comunidades indígenas en diferentes lugares de América Latina, en general, y de Colombia, en particular, lo han hecho “sin tener en cuenta sus condiciones locales ni visión de mundo” (p. 3). En este sentido, con la exclusión de los indígenas de los adelantos tecnológicos, se amplían las desigualdades y se afianza la brecha digital, que, según las Naciones Unidas (2011), es la separación entre quienes tienen un acceso efectivo a las tecnologías y quienes tienen un acceso muy limitado o carecen de él. No es nada nuevo que la brecha digital que caracteriza a los países de la región se acentúe en el caso de los pueblos indígenas (Popolo, 2017). Sin embargo, a pesar de las condiciones estructurales que dificultan estas posibilidades, las(os) niñas(os) y jóvenes buscan acercarse a los desarrollos tecnológicos en la cotidianidad.

- Joven indígena: Y ya, pues uno ve a niños menores de edad con celulares, con WhatsApp, que esto, y entonces ellos ya comienzan como en ese mundo de la tecnología, y ya los niños de esa edad son más, digamos que, como dicen los jóvenes, son más tesos que uno, uno no sabe, hay veces uno es como, no se sabe meter en una página y ya los niños lo ven a uno y le dicen bueno, es que yo se meterme en esto. Entonces ya uno queda sorprendido con eso.

A ello se suma que el panorama con respecto a las TIC entre los pueblos indígenas en la región se mueve entre dos referentes: el primero son las posibilidades que se derivan del uso y de la apropiación de las TIC para fortalecer los procesos organizativos y políticos, la comunicación, el aprendizaje y el uso de las lenguas indígenas; el segundo hace referencia a las resistencias en “sectores indígenas que denuncian a las TIC como una nueva forma de

injerencia de la sociedad nacional, cuyo objetivo busca sumar a las comunidades al consumo informático pautado desde intereses ajenos” (Arévalo, 2010, p. 13). Así lo evidencian las voces de quienes participaron en los encuentros promovidos por la investigación:

- Jaibaná: Hay que concientizar mucho a los jóvenes y a los niños respecto a la tecnología, por ejemplo, el uso de los celulares. En esta actualidad se ha visto a niños desde pequeños con celulares de alta gama. Por ejemplo, yo he visto aquí niños así [señala a un niño pequeño] y da tristeza ver que les dan un mal uso a los celulares porque los padres no saben, no concientizan a los niños, no los educan, cómo se debe usar o qué no se debe hacer.
- Rectora de la institución educativa: La tecnología nos ha permeado de muchas maneras, pero hay que aprovechar esa tecnología que les permita a los jóvenes mejorar su intelecto, su académica, su formación universitaria. Si tiene un equipo de alta gama, tiene oportunidad de conectarse a internet, de hacer cursos a través de ello; tiene oportunidad de leer sobre cultura general, sobre política, sobre otras actividades... internacionales, para que él pueda orientar, pueda conocer. Entonces, con los muchachos hay que permitir que hagan la actividad, pero con orientación porque el muchacho está... cuando hay internet en el colegio... desesperado. “Yo vengo a hacer tarea”, “vengo a investigar” y se quedan horas y horas solo en redes sociales.

Al respecto, Garrido *et al.* (2011) señalan que la literatura sobre los pueblos indígenas y las TIC pueden clasificarse en dos tendencias: una sobre la dotación tecnológica de las comunidades con el fin de superar la exclusión digital; y otra relacionada con las TIC como herramienta destinada al rescate y a la revalorización de la cultura indígena, sometida a la presión de una desaparición cultural a través de la extinción de la lengua de los pueblos originarios, quienes encuentran en las TIC un conjunto de recursos que posibilitan la existencia y la difusión de saberes, pero además reactualizan el debate sobre la importancia de la soberanía tecnológica de los pueblos indígenas y el derecho de estos a incorporarse desde sus prácticas y saberes a los circuitos de producción de conocimiento y comunicativos.

Por lo tanto, hay que evidenciar las tensiones y preocupaciones que generacionalmente hay al interior de las comunidades indígenas sobre el uso de las tecnologías o de la inteligencia artificial, y comenzar de manera crítica y propositiva—sin desconocer sus riesgos— a generar procesos educativos más amplios que fortalezcan sus capacidades en torno no solo a su uso, sino también a la generación de conocimiento y productos a su alrededor. Asuntos como el STEAM, los lenguajes de programación, el conocimiento y uso de la inteligencia artificial, entre otros, parecen estar por fuera de las prácticas y de las conversaciones en el departamento de Antioquia—y en el país— cuando se habla de comunidades indígenas, pues se desconocen los grandes riesgos de seguir ampliando las desigualdades en torno a la brecha digital étnica. Además, se imposibilita el intercambio y la producción de conocimiento conjunto.

Discusión y conclusiones

Los procesos de la comunidad de Karmata Rúa son atravesados por sus prácticas pedagógicas ancestrales, que se construyen desde diversos lugares de encuentro intergeneracional. Las prácticas pedagógicas en la comunidad son una forma de resistencia y de lucha desde el mundo

indígena, que no está exento de tensiones y de preguntas sobre el discurrir de las mismas y sobre cómo devenir emberá en medio de las interlocuciones tecnológicas contemporáneas.

Las tensiones que se viven en la comunidad por los procesos de occidentalización y colonización son evidentes en la pérdida de algunas de sus prácticas más tradicionales, como la partería. Las tecnologías aparecen como dispositivos culturales que—al igual que la ciencia— pueden ser posibilidades de resistencia o de eliminación, dado que se generan a partir de procesos de negociación con personas y grupos que tienen intereses diversos. Por ello, no podemos desconocer la politicidad implícita en la ciencia y la tecnología. Así, las luchas de poder también se encuentran imbricadas en estos procesos (Escobar, 1997). Entonces, es fundamental la incorporación crítica de las comunidades originarias a los circuitos comunicativos, tecnológicos y de producción de conocimiento, para que puedan crear sus propios contenidos y tener incidencia directa en las formas de representación político-estética sobre sí mismas.

Esto implica poner en discusión los clivajes que han construido históricamente las políticas de la identidad que fijan a las(os) indígenas en una permanencia intacta en el tiempo y que se establece como una limitación a sus posibilidades de construcción, de resignificación de su cultura y de avanzar en torno a diálogos intergeneracionales e interculturales que les permitan a ellas(os) y a todas las sociedades latinoamericanas mayores comprensiones colectivas y la valoración del conocimiento construido, mientras se propicia la descolonización de prácticas y la superación de las estructuras coloniales de opresión.

Las pedagogías educativas están “integradas en la cultura y guiadas por las prioridades y objetivos educativos específicos de una sociedad determinada. Se reflejan en modelos de generación y transmisión de conocimientos y habilidades, en métodos de enseñanza y estilos de aprendizaje” (King & Schielmann, 2004, p. 33). Por eso, es necesario explicitar que en los distintos escenarios culturales hay formas diversas de enseñar y de aprender, que tienen pertinencia ético-política. Como se evidenciaba en el caso de la comunidad de Karmanta Rúa, estas maneras de construir y de transmitir el conocimiento están integradas en una episteme experiencial y dialógica que se integra a lo largo de la vida.

Aunque aún hoy las ideologías coloniales arraigadas en los ámbitos social, económico y político continúan perpetuando narrativas de poder, de opresión, de extracción y de control (Rowe & Shawanda, 2023), con el uso de las tecnologías para la continuidad de estas formas de relacionamiento también es posible generar procesos de conservación y de diálogo intercultural que permitan que el conocimiento indígena propicie avances de la ciencia y de la tecnología más holísticos (Popp, 2018).

Como corolario, es importante tener presente que los pueblos indígenas son competentes para defenderse y necesitan aliados, no salvadores. El mundo no indígena debe responder habilitando la infraestructura y las bases pertinentes para que se produzca este intercambio de conocimientos (Lulkowska, 2021) desde criterios de equidad y de dignidad que finalicen con el despojo y a la vez permitan la descolonización de las prácticas educativas permeadas por el racismo y la desigualdad.

Referencias

- Arévalo, J. (2010). *Tejiendo l@ Red Pueblos Indígenas y TIC: la presencia de la CONAIE en el ciberespacio* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2484>
- Arroyo, A. (2019). Cuerpo: aproximaciones danzantes, puntos de reflexión y resistencia desde la narrativa de una joven emberá. En M. Larrondo & C. Ponce (Eds.), *Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina* (p 143 -p 160). Clacso. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20191202034521/Activismos-Feministas-Jovenes.pdf>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Banco Mundial. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primera-d%C3%A9cada.pdf>
- Calveiro, P. (2019). *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*. Siglo XXI Editores.
- CIDH. (2014, marzo 27). Audiencia sobre salud materna y denuncias de violencia obstétrica en México. 150 Período de Sesiones. Disponible en <https://www.oas.org/es/CIDH/Sesiones/Default.asp?S=150>
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Escobar, A. (1997). *Antropología y tecnología*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales, vol. 2*. Paidós.
- Garrido, R., Martínez, F., & Solano, I. (2011). *Las TIC en las comunidades mapuches: un proyecto de integración de las TIC para el desarrollo social de pueblos indígena*. (p 101-117). En PRENDES, M.P. *Tecnologías, desarrollo universitario y pluralidad cultural*. Alcoy: Marfil. Disponible en file:///C:/Users/user/Downloads/Cap_Garrido_Mart%C3%ADnez_Solano_def_digitum%20(1).pdf
- Gobernación de Antioquia. (2019). *Antioquia indígena*. Fondo Editorial de Cultura y Patrimonio de Antioquia.
- Jackson, E., Gower, G., Price, A., & Herrington, J. (2019). Skilling Up: Providing Educational Opportunities for Aboriginal Education Workers through Technology-based Pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1), 52-75. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.4>
- King, L., & Schielmann, S. (2004). *The challenge of indigenous education: Practice and perspectives*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134773>
- Kraimer, A., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y educación superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 199(50), 27-50. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- López, S., & Arroyo, A. (2020). Prácticas pedagógicas ancestrales: retos, continuidades y rupturas. En A. Arroyo (Ed.), *Prácticas Pedagógicas desde el mundo Emberá Chamí y los usos de las tecnologías en los jóvenes del resguardo indígena Karmata Rúa en Jardín – Antioquia* (pp 161-pp 204). CINDE; Gobernación de Antioquia; Minciencias.

- Lulkowska, A. (2021). Decolonising Local Knowledge: Arhuaco Filmmaking as a Form of Cultural Opposition. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(2), 132-149. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.dlka>
- Maldonado, E., Paneque, J., Demaria, F., & Napoletano, B. (2022). Grassroots innovation for the pluriverse: evidence from Zapatismo and autonomous Zapatista education. *Sustainability Science*, 17(4), 1301-1316. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01172-5>
- Mignolo, W. (2016). *El lado más oscuro del renacimiento: alfabetización, territorialidad y colonización*. Universidad del Cauca.
- Naciones Unidas. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones para el desarrollo*. http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/141&Lang=S
- Pereira, Á. (2022). Fals Borda's Historia doble de la Costa: The Anatomy of a book unfolding into Queerness. *Latin American Perspectives*, 49(4), 191-206. <https://doi.org/10.1177/0094582x221103858>
- Popolo del, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Cepal.
- Popp, J. (2018, enero 2). How Indigenous knowledge advances modern science and technology. *The Conversation*. <https://theconversation.com/how-indigenous-knowledge-advances-modern-science-and-technology-89351>
- Puente, M., & Rivera, M. (2023). Epistemologies from the Abya Yala: Configuration of Indigenous women journalisms in Ecuador. *Information, Communication & Society*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2023.2250417>
- Quinchoa, W. (2011). Apropiación y resistencia social de las TIC en el resguardo indígena de Puracé, Cauca, Colombia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18).
- Rappaport, J., & Ramos, A. (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, 1(29), 39-62. <https://doi.org/10.7440/histcrit29.2005.02>
- Rowe, R., & Shawanda, A. (2023). Indigenous Pedagogies and the Implications of EdTech, Data, and AI in the Classroom. En S. Cote-Meek & T. Moeke-Pickering (Eds.), *Perspectives on Indigenous Pedagogy in Education: Learning From One Another* (pp. 215-247). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3425-3.ch010>
- Santos, B. (2017). Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 114, 75-116.
- Schwab, J. (2018). Keeping Up with the Sun: Revitalizing Isthmus Zapotec and Ancestral Practices through Cellphilms. *Canadian Modern Language Review*, 74(3), 363-387. <https://doi.org/10.3138/cmlr.4056>
- Svampa, M. (2018). *Debates latinoamericanos: indigenismo, desarrollo, dependencia, populismo*. Sonimágenes del Perú.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya Yala.
- Yagarí, D. (2017). *Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēa aita* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].