



Éberá chami kuita kawani mau awara chi tecnología
kúrraraba traja budau nau resguardo karmatarua
jardin antioquiade

**Prácticas Pedagógicas
desde el mundo Emberá Chamí**
y los usos de las tecnologías
en los jóvenes del Resguardo Indígena
Karmata Rúa
en Jardín-Antioquia

Adriana Arroyo Ortega
Editora



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



El conocimiento
es de todos

Minciencias

Anibal Gaviria Correa

Gobernador

Departamento de Antioquia

Alexandra Peláez Botero

Secretaria de Educación

Departamento de Antioquia

Mabel Gisela Torres

Ministra

Ministerio Ciencia, Tecnología e Innovación

Yadira Casas

Gestor en Ciencia y Tecnología

Supervisión técnica del proyecto de investigación

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación

Sara Victoria Alvarado

Directora General

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

Adriana Arroyo Ortega

Investigadora principal

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

Autoras: **Adriana Arroyo Ortega, Solanyer López Álvarez, Sandra Robayo Noreña,**

Melissa Restrepo Echavarría, Lisseth Carmona, María Cristina Giraldo

Primera edición 2020

Prácticas pedagógicas desde el mundo Emberá Chamí y los usos de las tecnologías en los jóvenes del Resguardo Indígena Karmata Rúa en Jardín – Antioquia / Adriana Arroyo Ortega. Editora. -1. ed. Medellín, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE; Gobernación de Antioquia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. MINCIENCIAS, 2020. 276p.: il. col.: 17x24cm.

ISBN: 978-958-5150-04-1 impreso

ISBN: 978-958-5150-01-0 digital

1. Educación Intercultural. 2. Educación y Cultura. 3. Identidad Cultural. 4. Tecnologías de la Información. 5. Brecha Digital

DEWEY: 370.117

CUTTER: AR779

La investigación aplicada “Prácticas pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Cristianía – Karmanta Rúa para el diseño y desarrollo de aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezca el tránsito de los/as jóvenes hacia la educación superior” es una iniciativa financiada con recursos de regalías de la Gobernación de Antioquia, administrada por Minciencias y liderada por la Fundación CINDE. Las obras derivadas de esta investigación, que están como compromiso en el marco de la convocatoria definida por la Gobernación de Antioquia, no tienen fines económicos o comerciales y se generan bajo la perspectiva de divulgación del conocimiento construido.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación educativa siempre y cuando se cite la fuente.

Gestión Editorial: Lucía Bernal Cerquera
Corrección de estilo: Carlos Agudelo Montoya
Ilustración: Mónica Chiquito
Diseño y diagramación: Marcela Londoño

Libro resultado de investigación
Fechas de evaluación: 09 -04-2020 / 03-05-2020

Editora académica: Adriana Arroyo Ortega

Traducciones por María Eulalia Yagari González. Traductora proyecto Resguardo Indígena de Cristianía-CINDE-COLCIENCIAS. 19/VI/2020

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

Sede Medellín: Calle 77 Sur No 43 a – 27. Sabaneta Antioquia. PBX (+57-4) 444 8424

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31. Barrio La Castellana

Sede Manizales: Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales

Gobernación de Antioquia

Calle 42B Número 52- 106 Centro Administrativo Departamental "José María Córdova" - La Alpujarra. Línea de Atención a la ciudadanía: 01 8000 4 19000- +574 409 9000

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación- Minciencias

Avenida Calle 26 No. 57 – 83 Torre 8 - Pisos del 2 al 6. Código postal: 111321. Teléfono: (57) (1) 6258480 ext. 2081 o 018000914446

Impresión: Imageprinting Ltda Colombia

A las niñas emberas que siguen siendo vulneradas y excluidas, a la ternura de su risa, a la esperanza de una mejor vida para ellas. A los y las jóvenes indígenas, a la fuerza de sus prácticas, de sus sueños que esperamos desde los intersticios puedan hacerse realidad.

Agradecimientos

Sea este también el momento para agradecer a la comunidad del Resguardo Indígena de Karmata Rúa, quienes nos abrieron no solo las puertas del mismo, sino que además permitieron la generación conjunta de experiencias llenas de afecto, de sentido, de producción de conocimiento compartido. A ellos y ellas, a cada uno de los y las jóvenes que participaron, toda la gratitud y el compromiso vigente de la acción política conjunta que nos lleve a seguir construyendo juntos y juntas. Gracias por los encuentros, por las palabras, por los rituales, por los abrazos, por la confianza, gracias por estar y creer; gracias por compartir su sabiduría.

Gracias también a la Gobernación de Antioquia y a Minciencias por haber evaluado este proyecto como posible, por haberlo financiado y apoyado en cada paso y generar las interlocuciones que permitieron el mismo. Agradecimientos a la administración municipal de Jardín y a todas las instituciones de educación superior que apoyaron el desarrollo de la APP con su oferta.

Un agradecimiento adicional a todas las personas que desde CINDE apoyaron el desarrollo de este proceso investigativo y, desde luego, a quienes leerán este texto, esperamos que puedan disfrutarlo, difundirlo y, sobre todo, generar prácticas cotidianas más sensibles a las comunidades indígenas, a sus visiones de mundo y a lo que pueden aportarnos.

Contenido

Prólogo

11

Sara Victoria Alvarado

Aberturas para nuevos comienzos

23

Adriana Arroyo Ortega

Prácticas pedagógicas, para reflexionar y construir saberes: apuestas desde el mundo indígena

33

Melissa Restrepo Echavarría y Solanyer López Álvarez

Entrecruzamientos de la identidad étnica y los usos de las TIC en los jóvenes Emberá Chamí del Resguardo Indígena Karmata Rúa

65

Lisset Carmona Monsalve y Solanyer López Álvarez

Investigación Acción Participación -IAP: memorias y rutas de lo realizado

105

Adriana Arroyo Ortega y Sandra Robayo Noreña

Contexto sociopolítico del Resguardo Karmata Rúa: desde las descripciones del territorio hasta la enunciación por la autonomía

139

Adriana Arroyo Ortega y María Cristina Giraldo

Prácticas pedagógicas ancestrales: retos, continuidades y rupturas	161
---	-----

Solanyer López Álvarez y Adriana Arroyo Ortega

El sentido de ser indígena Emberá Chamí de Karmata Rúa: rupturas y desafíos	205
--	-----

Melissa Restrepo Echavarría y Lisset Carmona Monsalve

Jóvenes, educación superior y tecnología: perspectivas desde el mundo Emberá	239
---	-----

Adriana Arroyo Ortega

Epílogo: aproximaciones decoloniales a las rutas de reexistencia de la comunidad Emberá	269
--	-----

Adriana Arroyo Ortega

Prólogo

Quiero agradecer la gentileza y confianza que han depositado en mí, para leer y comentar la obra “Prácticas pedagógicas desde el mundo Emberá Chamí y los usos de las tecnologías en los jóvenes del Resguardo Indígena Karmata Rúa en Jardín-Antioquia”. Esta invitación ha significado una oportunidad incalculable de aprendizaje, mediante la aproximación al trabajo de las investigadoras y los participantes comprometidos con la construcción de un conocimiento, no solo, académicamente pertinente y situado, sino, histórica y socialmente útil y generador de nuevas posibilidades, a través de diálogos multiculturales.

Este ejercicio, ha generado en mí, como ciudadana, maestra e investigadora, una serie de cuestionamientos epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos sobre lo que significa investigar en tiempos contemporáneos, que sin poder evitarlo se cruzan con las preocupaciones y retos del tiempo social de crisis que vivimos por la pandemia.

Aclaro que con este prólogo no pretendo hacer una síntesis analítica del texto, porque en ello se pierde la riqueza del mismo; además es claro ya que cada lector genera su propia comprensión del contenido abordado. Sin embargo, como lectora a la que se le ha pedido elaborar un prólogo, asumo la tarea de compartir con ustedes algunos elementos que, desde mi perspectiva resultan de especial interés frente al contenido y la propuesta del libro. Este ejercicio pretende animarlos para que se aventuren en la exploración de esta obra maravillosa que, sin lugar a dudas, constituye un aporte importante en el campo de la educación y la pedagogía desde la riqueza de la cosmovisión de un pueblo indígena particular que entra en diálogo con agentes sociales e investigadoras para tratar un problema de

interés común, pero, también, en la reflexión sobre las epistemologías y metodologías alternativas y críticas en las ciencias sociales que hoy son necesarias para decolonizar el pensamiento, la acción, la narración y la creación.

De acuerdo a lo anterior, paso a enunciar brevemente dos elementos que encuentro especialmente relevantes en la obra.

El posicionamiento ético político de las investigadoras en la relación con los sujetos, y la vindicación epistémico metodológica de otras apuestas para la generación de conocimiento situado, pertinente y transformador.

Según expresan la editora académica del texto,

Este texto que parte de la experiencia vivida como equipo de investigación con la comunidad indígena del Resguardo Karmata Rúa y de los resultados generados con ellos y ellas, intenta acercarse a las reflexiones alrededor de ejes claves del mundo contemporáneo. Entre ellas se cuentan las que se generan en torno a las relaciones que establecemos con la naturaleza, con la tecnología y con la construcción de conocimiento ancestral, pero también con nuestros modos de aprender y de pensar la coexistencia con otras y otros diversos, humanos y no humanos. (Arroyo Ortega, 2020, p. 8)

Esta afirmación me abrió a un texto producido desde otros márgenes donde se reconoce que los jóvenes de la comunidad indígena, hoy son sujetos que se mueven entre sus ancestralidades y las ofertas del mundo occidental para construir sus identidades, subjetividades, relaciones y prácticas;

si bien el territorio define una inicial figura de identificación, la movilidad del sujeto, los aprendizajes y las prácticas de socialización modifican su identidad de partida, pero, al mismo tiempo reafirman su pasado histórico, asunto que les permite cohesionarse en los lugares de destino. (Llanos y Sánchez, 2016, p. 326)

Además de lo anterior, el proceso que se recoge en el libro en mención también parte por un lado, de que es sumamente preocupante la situación de muchos pueblos indígenas en el país, pero mucho más aún la indiferencia social y estatal, el recrudecimiento de las violencias contra ellos y la preponderancia de un contexto de globalización-neoliberalismo-multiculturalismo que los cosifica o los determina como bienes de consumo exótico. Y por otro que se ha instalado un pensamiento hegemónico sobre América Latina y el Caribe, y especialmente, sobre los pueblos indígenas, el cual puede ser considerado colonial/racista/eurocéntrico. Este pensamiento hegemónico es blanco, masculino, letrado, urbano y extractivista, y muestra su continuidad histórica desde las crónicas de indias, el pensamiento liberal independentista, el positivismo, el pensamiento conservador, la sociología de la modernización, los marxismos, el desarrollismo y el neoliberalismo, en los que es posible identificar un sustrato colonial que impone la cosmovisión europea de la razón como único modelo a seguir en todos los campos de la vida social (Lander, 2001).

Ante este reconocimiento, encontré en la obra otras coordenadas de comprensión que parten de un reconocimiento epistémico y metodológico, pero, también ético político respecto a que,

La colonialidad es un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a la escala social. (Quijano, 2007, p. 96)

Y sobre el cual las autoras y participantes deciden reafirmar un universo amplio de prácticas ancestrales indígenas en el Resguardo Karmata Rúa que no solo dan cuenta de la riqueza de su pensamiento y de la búsqueda

histórica de aprehender la vida desde el reconocimiento de la naturaleza, de los espíritus y las cualidades de las narraciones de sus ancestros, sino de su lucha y resistencia ante las prácticas y políticas del exterminio y la languidez de la memoria o las vicisitudes propias del empobrecimiento al que se han visto sometidos desde hace más de 500 años.

Así mismo, encuentro necesario destacar los posicionamientos reflexivos de los sujetos históricos y epistémicos participantes en el proceso. Según Herrera González (2009),

las actuales ciencias sociales se encuentran en una época de autorreflexión, tanto en el sentido social, económico y político en las que se desarrollan, como en el sentido teórico al someter a revisión los modos de objetivación, de nominación y construcción conceptual. Esto ha significado la revitalización de su sentido ético político, a partir de “preguntas como: ¿qué tipo de lenguaje expresa mejor los análisis realizados? ¿Cómo se produce un hecho? ¿Cuál es el papel de las técnicas de análisis e interpretación en los procesos de construcción teórica? Esta auto reflexión está centrada en las prácticas científicas, se produce desde dentro y no a distancia, por ello, representa una visión más realista de lo que, en efecto, puede y debe esperarse del conocimiento científico”. (p. 22)

Esta actitud auto reflexiva que actualmente se vive en las ciencias sociales y que noté claramente viva en las páginas de este libro, me dejó ver su rechazo rotundo al positivismo como única forma válida para generar conocimiento. De acuerdo con Ángel (2011) se entiende por positivismo

La actitud que concibe el método como único criterio de validez. Esta postura se caracteriza además por la intención de encontrar leyes y regularidades, mediante un procedimiento experimental para comprobar hipótesis obtenidas mediante un proceso de abducción. El positivismo es

entonces, la creencia de la posible separación entre sujeto y objeto “con la consideración de que cualquier tipo de verdad en el sujeto proviene del objeto como adecuación del conocimiento al mundo objetivo mediante un método. Es el apego a las regularidades y el descarte de las singularidades. Es el afán explicativo por considerar un hecho como perteneciente a una clase. (p. 11)

En el libro encontré la intención y aporte claro de sus protagonistas en la creación y uso de un pensamiento crítico, relacional y creativo desde una praxis propia que generó alternativas a partir de sus experiencias y movimientos concretos en contextos situados, de ahí que esta propuesta pueda ser considerada contra hegemónica respecto de aquel pensamiento que justifica el estado de las jerarquías, del capital, de la desigualdad y las ideologías y reproduce relaciones de subalternidad en la investigación.

Todo ello se realizó desde la investigación acción participación en diálogo con las pedagogías decoloniales para ver los propios lugares de producción de los involucrados y entender su relación compleja con las demás historias, y, de esta manera, ser capaces de asumirlos como lugares para pensar y producir prácticas de conocimiento y acción propia. Este proceso narrado en el libro muestra el compromiso con la construcción y ampliación por parte de los participantes, de una autonomía subjetiva e identitaria en aspectos como la pedagogía y la tecnología en su vida cotidiana. Esto se afirma cuando expresan que,

Desde su apuesta epistemológica esta investigación estuvo siempre orientada a la búsqueda de que quienes participaban de ella desde el Resguardo de Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) se convirtieran de manera conjunta, con el equipo investigador, en un colectivo que investiga sus prácticas pedagógicas, reconociendo elementos íntimos de su cultura. Dicho reconocimiento requiere una lectura profunda desde sus voces,

sus experiencias, sus resistencias y sus apuestas vitales, que las distintas personas que forman parte del equipo de investigación han intentado generar a partir de la escritura de este libro. (Arroyo Ortega, 2020, p. 9)

En este sentido, siento que la obra en mención da cuenta de una investigación en la que se reconoce que, pese a la existencia de este pensamiento hegemónico occidental sobre el “nosotros” como totalidad cerrada, es posible generar nuevas apuestas desde el encuentro entre personas, pueblos y culturas que se han considerado unas a otras superiores e inferiores, y opuestas/contradictorias, para enriquecer sus visiones críticas sobre la configuración histórica de sí mismas, sus sentidos, prácticas y modos de relacionamiento, de cara a favorecer posibilidades para una superación de las relaciones de explotación y subalternidad existentes, en aspectos y áreas puntuales como la educación, la pedagogía, las tecnologías de comunicación y otras.

En sintonía con lo anterior, con gran alegría leí en el trabajo, tal como lo afirma Carosio (2017), componentes y prácticas de acción en territorio, no verticales, es decir, no de los investigadores hacia los “pobres o desamparados indígenas colonizados”, sino con ellos, los sujetos de conocimiento y acción con los que tejieron experiencias para revisar y crear la vida en común.

Algunos de esos componentes y prácticas que considero destacar acá, tiene que ver con el uso de las *Genealogías de la existencia colectiva* que permitieron la creación de una espiral del tiempo en la que se identificaron y ubicaron cronológica y narrativamente acontecimientos colectivos importantes para la comunidad, siendo una forma de reconocer el contexto general de la investigación y desde donde se empezaron a definir pistas para la aplicación de las técnicas. Otras son las Cartografías de la memoria, donde se elaboraron mapas para identificar trayectos, hitos e historias, y prácticas pedagógicas dentro del Resguardo Indígena.

Esto me lleva a entender que estamos ante una investigación que es muestra de la posibilidad de la gestación de teorías que trascienda la retórica y avancen hacia la construcción de fuerzas sociales; renuncien a los modelos de investigación extractivistas donde los sujetos y las comunidades son tratadas como objetos pasivos; se desconecten del modelo eurocentrismo de producción de conocimiento teórico, autopropulsado como el único válido, incorporando las epistemes y experiencias de resistencia del tercer mundo; desinstalen en sus categorías y prácticas “la verdad única”, y los pensamientos catastróficos que con frecuencia se han instalado al interior de las perspectivas críticas en las ciencias sociales; rescaten la diversidad y pluralidad de las culturas mediante un diálogo inter y pluricultural, que incluye no solo a los colonizados, sino a los colonizadores, como el camino hacia una filosofía de la alteridad en la que los otros son reconocidos en sus identidades y tradiciones, en el desarrollo de sus respectivos logos históricos; promuevan nuevas formas de poder, pensamiento y acción en los territorios desde la visibilización del cruce entre el patriarcado, el racismo, el clasismo.

El aporte al campo de las pedagogías y TIC, para una educación de cara a la equidad y al diálogo entre culturas diversas.

En este segundo elemento que comparto de mi lectura del libro, resalto la importancia que tiene la apuesta por situar la pedagogía más allá de los muros de la escuela y de la relación profesor-estudiante y por leerla desde otras dimensiones antes no consideradas. Según se enuncia en el libro,

esta praxis, como acción formativa, no es posible limitarla solo a una práctica exclusiva de un escenario escolar dirigida exclusivamente por quien está siendo denominado como maestro, en el caso del resguardo esta práctica se encuentra presente en diversos escenarios de la comunidad, donde también se hallan maestros, personas que la vida y su experiencia le

confieren el saber, la experticia necesaria, para aportar en su cotidianidad y desde sus vivencias, experiencias, actitudes y hábitos, integrándose a la construcción de saberes colectivos en beneficio de la población. (Restrepo Echavarría y López Álvarez, 2020, p. 22)

Además de esta comprensión, optaron asumir las pedagogías decoloniales, entendidas desde Walsh (2013) las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia, pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible, maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con. En este sentido, la obra contribuye a la línea de trabajos que vienen ampliando el abordaje de lo pedagógico desde otras maneras posibles de relacionamiento en los procesos colectivos de enseñanza y aprendizaje que tradicionalmente están atravesados por el reconocimiento de las relaciones de poder jerárquico entre los sujetos participantes.

Estas posturas hicieron posible asumir y fortalecer una propia práctica pedagógica dentro de la investigación que, centró la atención en las acciones colectivas de carácter pedagógico generadas en los procesos cotidianos que vivencia la comunidad, aquellos en los que la gente, desde sus capacidades y motivaciones, se encuentran a partir de sus intereses, necesidades y gustos, en procura de habitar su territorio y acompañar a las nuevas generaciones en el aprendizaje de sus especificidades culturales, sociales y familiares; a través de diversas prácticas intergeneracionales tales como los ritos, la música, los mitos y las leyendas, la cestería, el tejido, las prácticas alimentarias y el consejo, y desde las cuales hay un constante llamado al cuidado, protección y conservación de la lengua, del territorio y de los saberes ancestrales que les permite ser únicos y distintos en medio del resto de población.

Así mismo, permitieron reconocer a lo largo del proceso que lo pedagógico está atravesado también por la cultura, el contexto, las subjetividades e identidades, y los lenguajes diversos, así como por

las necesidades, recursos y capacidades de los individuos y grupos. Particularmente este trabajo ayuda a hacer visibles y audibles en un mismo nivel de legitimidad los elementos pedagógicos particulares del pueblo Emberá Chamí y de la comunidad del Resguardo Indígena Karmata Rúa.

Algunas de ellas son: la narración en círculos de historias y la práctica del consejo de los mayores y mayores a los jóvenes, que muestran el poder y centralidad de las palabras, de los vínculos intergeneracionales, y de la ancestralidad en los procesos de enseñar y aprender; la importancia de los espacios y procesos colectivos en la construcción y transmisión del conocimiento que se gestan en la comunidad; el vínculo central de lo humano y la naturaleza; y el rol de la mujer como dadora y cuidadora de vida y del territorio.

Por otra parte, destaco en este segundo punto, los aportes de la obra en lo referido al trazado de un panorama sobre el avance de las tecnologías de internet y la comunicación y las diferentes posturas frente al acceso de las comunidades y sus efectos en las identidades, especialmente, de los jóvenes de comunidades indígenas. En este punto, considero muy relevante la postura que asumen las autoras mostrando con fuerza las brechas digitales existentes en el acceso y uso, como producto de los procesos de la desigualdad y exclusión de amplios sectores de la población, donde se destacan las comunidades indígenas y rurales. Y sobre todo, nombrando los efectos deficitarios que dichas brechas tienen en la posibilidades de realización de los derechos, oportunidades y capacidades de los jóvenes indígenas como ciudadanos.

De igual forma resalta el aporte que hace la obra en el análisis crítico a la naturalización de la condición étnica desde las perspectivas más clásicas. Al respecto es muy notorio que las autoras y los participantes apostaron por un procesos en el cual se asumen como sujetos en relaciones complejas donde construyen identidades étnicas. Esto implicó

asumir la etnicidad como,

una categoría relacional entendida como un proceso de identificación y oposición que se modifica en el espacio y en el tiempo social, teniendo en cuenta que lo étnico no se asume como continuidad cultural, lo que da lugar a no hablar de una sumatoria de rasgos culturales, pero sí de la posibilidad de identificar una historia que se está transformando y que se ancla en una tradición cultural...Es así como la identidad étnica no se presenta como un producto terminado, caducado y fechado que termina en un tiempo histórico dentro del ciclo vital de un sujeto social o de una comunidad, sino que permite los cambios en las normas de pertenencia y autodenominación a un grupo social, dados por actualizaciones de las tradiciones culturales que el tiempo histórico trae consigo. (Carmona Monsalve y López Álvarez, 2020, p. 69)

En este sentido, se comprende como La comunidad indígena de Karmata Rúa no es ajena a este panorama de incursión de las TIC y de tensión que se vive entre adultos y jóvenes por la pérdida o amenaza de la identidad o los saberes propios, pese a ello, también se deja ver que con el uso de las TIC, la comunidad indígena ha evidenciado cómo su identidad étnica se ha transformado y resignificado, ya que esta hace parte de sus construcciones en el pasado, pero, igual de las resignificaciones que le puedan hacer en el presente, como un escenario de continuidades y discontinuidades que transforman sus maneras de pensar y de relacionarse.

Es así como la obra permite entender que, en la comunidad de Karmata Rúa, los jóvenes usan las tecnologías, utilizándolas como medio de comunicación y de información, lo cual no significa que estén perdiendo su cultura y su identidad étnica, sino que desde lo que son, también están interesados y tienen derecho a acceder a otras dinámicas

de generación de conocimiento. Esta investigación muestra cómo el uso de las TIC construido de manera situada con las comunidades, pueden propiciar procesos y herramientas para acompañar y fortalecer las memorias, saberes, historias y lengua propia, por ejemplo, a través de la implementación de plataformas que permitan la creación de sus propios contenidos etnoeducativos.

Finalmente, invito a la comunidad académica y a los diferentes actores sociales y políticos a realizar una lectura entusiasta y juiciosa de este trabajo comprometido que tiene mucho para enseñarnos.

Sara Victoria Alvarado Salgado
 Directora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
 Integrante de la Misión de Sabios 2019

Manizales, Octubre 7 de 2020

Bibliografía

Ángel, D. y Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía*, 42, 9-29.

Carosio A. (2017) Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* / Alba Carosio ... [et al.]; coordinación general de Montserrat Sagot. - 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social*. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales.

Llanos, D. y Sánchez, M. V. (2016). Ser joven en el mundo indígena: ¿un sujeto en movimiento? Un estudio de caso en Ecuador. En *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces*, por María Verónica Di Caudó, Daniel Llanos y María Camila Ospina, 315-344. Universidad Politécnica Salesiana.

Quijano, A. (2007). *Colonialidad el Poder y Clasificación Social*, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá (págs. 93-126).

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.

ABERTURAS PARA NUEVOS COMIENZOS

nautobe evabudama naka be kaba damera

Adriana Arroyo Ortega

Escribo estas líneas en medio de una pandemia de la que no se tenían noticias similares en momentos recientes y que pone en jaque el mundo tal y como lo conocemos. Miles de muertos en distintos países y sistemas de salud colapsados, millones de personas encerradas en sus hogares, y tantas otras enfermas, en la incertidumbre y con temores por las dificultades financieras que deben enfrentar, por las vidas de los seres cercanos que ya no están o las que pueden perderse.

Para muchos la vida ya no será la misma después de este acontecimiento, y precisamente este texto que parte de la experiencia vivida como equipo de investigación con la comunidad indígena del Resguardo Karmata Rúa y de los resultados generados con ellos y ellas, intenta acercarse a las reflexiones alrededor de ejes claves del mundo contemporáneo. Entre ellas se cuentan las que se generan en torno a las relaciones que establecemos con la naturaleza, con la tecnología y con la construcción de conocimiento ancestral, pero también con nuestros modos de aprender y de pensar la coexistencia con otras y otros diversos, humanos y no humanos.

Este libro expone y estructura la reflexión y los resultados de la investigación “Prácticas Pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Karmata Rúa para el diseño y desarrollo de la aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezcan el tránsito de los y las jóvenes hacia la educación superior, en el municipio de Jardín, Antioquia”. Su trabajo de campo se efectuó en el año 2019, por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—, y fue apoyado y financiado por la Gobernación de Antioquia y administrado por MINCIENCIAS. El desarrollo de la investigación, se da a través de la metodología Investigación Acción Participación —IAP—, donde se tuvo la oportunidad de generar 21 encuentros presenciales con varios grupos poblacionales de la comunidad, entre ellos: mujeres, mayores/as, jóvenes, sabios/as, médicos tradicionales, Jaibanás, Cabildo indígena, artesanas y la comunidad en general que deseara participar.

La pregunta que orientó el proceso de investigación fue: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas propias y los usos que hacen de las TIC los y las jóvenes en el Resguardo Indígena Karmata Rúa? Para aproximarse a las respuestas a esta pregunta guía, se trabajó de acuerdo a los siguientes objetivos específicos: 1. Analizar las prácticas pedagógicas propias en el Resguardo Indígena Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) orientadas al fortalecimiento, resignificación y transmisión del conocimiento tradicional y autóctono; 2. Analizar los usos atribuidos por los y las jóvenes a las TIC en el Resguardo Indígena Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) y 3. Diseñar y desarrollar una aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que facilite el tránsito de los y las jóvenes indígenas hacia la educación superior.

Desde su apuesta epistemológica esta investigación estuvo siempre orientada a la búsqueda de que quienes participaban de ella desde el Resguardo de Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) se convirtieran de manera conjunta, con el equipo investigador, en un colectivo que investiga sus

prácticas pedagógicas, reconociendo elementos íntimos de su cultura. Dicho reconocimiento requiere una lectura profunda desde sus voces, sus experiencias, sus resistencias y sus apuestas vitales, que las distintas personas que forman parte del equipo de investigación han intentado generar a partir de la escritura de este libro.

Un libro en el que se hace un recorrido por las prácticas pedagógicas de la comunidad emberá, pero también se reflexiona sobre las implicaciones de la tecnología en las comunidades indígenas y los accesos a la educación superior. De manera específica, en medio de los efectos globales de la COVID 19 y las distintas crisis que la pandemia ha generado para las comunidades indígenas, pero también para los procesos educativos, con la intensificación del uso de las TIC a partir de la cuarentena en la que se han sumido los distintos países, consideramos importante esta reflexión para brindar otras miradas que acerquen al lector a una sabiduría indígena que puede ser útil precisamente en estos momentos, mucho más allá en un horizonte histórico que esperamos permita la pervivencia, no sólo de las reflexiones y los hallazgos que este texto propone, sino de los propios pueblos indígenas en el país y en América Latina.

La educación, especialmente la educación superior, se encuentra viviendo una crisis desde hace algunos años que parece intensificarse con las caídas económicas y la explicitación de las desigualdades construidas, especialmente en América Latina, desde un modelo neoliberal que perpetúa la lógica predatoria globalizante, que incluso sigue presentándose ante la ausencia de respuestas conjuntas y ante el posible tratamiento o la vacuna que pueda generarse ante la COVID 19, ha sumido a los pueblos indígenas, afrodescendientes o a las mujeres en mayores niveles de inequidad y de vulneraciones a sus cuerpos y sus vidas.

Colombia, al igual que América Latina, está llena de profundas complejidades y contradicciones, así como se halla en medio de turbulencias y transformaciones económicas, sociales y políticas, que no la eximen de la permanencia de estructuras de colonialidad racistas que socavan las posibilidades de sociedades más equitativas, lo que hace que la apuesta de este libro y de la investigación de la cual emerge, en torno al reconocimiento de los pueblos indígenas, tenga una importancia no sólo ética sino también política.

En este sentido, el universo tan amplio de prácticas ancestrales indígenas da cuenta de la riqueza de su pensamiento y de la búsqueda histórica de aprehender la vida desde el reconocimiento de la naturaleza, de los espíritus y las cualidades de las narraciones de sus ancestros, aun en medio del exterminio, la languidez de la memoria o las vicisitudes propias del empobrecimiento al que se han visto sometidos. La trama de la cultura contemporánea occidental en la que están inmersos les seduce y a la vez les subalterniza, bajo la perspectiva de la inferiorización de sus formas de vida y de ellos mismos como sujetos, limitando sus oportunidades de vida digna.

Las ciencias sociales han ido generando cada vez mayores indagaciones sobre las comunidades indígenas (Solano, Alonso, Hernández, Escobar, Köhler, Cumes, Sandoval et al 2018; Rappaport & Ramos Pacho 2005), preguntándose por sus voces, experiencias y conocimientos, a la vez que reflexionan sobre la colonialidad de las agendas académicas y las implicaciones que esto tiene para el mundo indígena y los sujetos que le habitan (Walsh 2009; Rocha-Buelvas & Ruíz-Lurduy, 2018); pero aún hay un importante camino por recorrer en términos de la interculturalidad de la práctica investigativa y de los procesos de colaboración.

Este libro viene a sumarse a este tipo de indagaciones, reconociendo los hechos sociales y las prácticas políticas que han impregnado la existencia de las comunidades indígenas en el país y las responsabilidades

de los investigadores, en aproximarse no sólo a la comprensión de estas situaciones, sino también a su incidencia desde la investigación en torno a la transformación de las mismas.

Los pueblos indígenas en América Latina han tenido una importante presencia en los procesos de luchas nacionales y han sido, en muchos casos, estigmatizados por su apoyo constante a la protesta social en aras de mejorar las condiciones de vida, no sólo para sí mismos, sino para todos los que históricamente —al igual que ellos— han sido estigmatizados o vulnerados en sus derechos. Las luchas de los pueblos indígenas, desde las mingas y marchas de resistencia, han buscado transformar a un Estado y una sociedad que los desconoce y ha generado distintos mecanismos para desaparecerlos; de igual manera, se han pronunciado apoyando a los movimientos estudiantiles y campesinos (Cero Setenta, 2018).

Sin embargo y a pesar de que en la Constitución Política de 1991 se consagran de manera más amplia sus derechos, esto no se ha materializado en prácticas efectivas de reconocimiento social y aun hoy siguen viviendo discriminaciones reiteradas o los embates de un Estado neoliberal. Siguen presentándose vulneraciones a los derechos de los pueblos indígenas, vulneraciones a las niñas y mujeres y exterminio de los grupos armados a sus líderes

Según la Corte Constitucional (Auto 004), dentro de los principales ejes de afectación a los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas se encuentran el reclutamiento forzado de menores y jóvenes, la violencia sexual y por motivos de género, así como la prostitución forzada, las confrontaciones armadas, la instalación de minas antipersona; los asesinatos selectivos de autoridades, tradicionales, maestros y promotores de salud; y el confinamiento, entre otros. La Corte también señala que al menos 32 pueblos indígenas de Colombia están en peligro de extinción. (ACNUR, 2011, p. 1)

Pero también una omisión reiterada del Estado al reconocimiento de sus derechos y frente a lo cual se han generado de manera contundente, algunas sentencias de la Corte Constitucional, que no han encontrado en muchos casos la voluntad total para su aplicación (Sentencias T 063/2019; Sentencia SU123/18). Lo que hace que a lo largo de este tiempo no se hayan generado cambios sustanciales en las políticas de representación de los pueblos indígenas, en la redistribución del ingreso y la disminución del empobrecimiento o las relaciones de poder inequitativas.

Es sumamente preocupante la situación de muchos pueblos indígenas en el país, pero mucho más aun la indiferencia social y estatal, el recrudecimiento de las violencias contra ellos y la preponderancia de un contexto de globalización-neoliberalismo-multiculturalismo que los cosifica o los determina como bienes de consumo exótico.

En este escenario tan complejo, los pueblos indígenas del país han repensado sus distintas estrategias para continuar existiendo, para pervivir y reexistir, teniendo la propia reserva de sus prácticas como fuente inagotable de su sabiduría, la resistencia desde el “Retroceder frente a la penetración, no dejarse atrapar, ir hacia atrás y hacia adentro, en su esfuerzo por mantener instituciones y espacios étnicamente significados, fuera de las manos ‘ajenas’” (Burguete y Mayor, 2008, p.25), razón por la cual en este texto ni en ninguno de los productos resultados de esta investigación, compartiremos el detalle de las prácticas y rituales emberás en los que tuvimos la fortuna de poder participar, porque este conocimiento histórico y situado sigue siendo de ellos, su mayor poder, su más cercana epistemología.

Esto no implica el pensarse en un modo estático de vida, la búsqueda está en reconocer los nuevos tiempos y resignificar lo propio, trazándolo como un espacio de resistencia que puede reconstruirse desde lo nuevo, en diálogo con los procesos occidentales de los cuales también son

parte, especialmente los más jóvenes, pero reconociendo la historicidad y el valor de sus prácticas.

Esperamos que la sociedad colombiana, y especialmente quienes leen este texto, pueda comprender la importancia de reconocer la indigeneidad que nos habita en América Latina y la necesidad de apoyar los procesos de los pueblos indígenas en el continente y así evitar que se genere una asimilación total a las formas occidentales de vida que les lleve a la desaparición y que apoyemos su existencia como una manera de entender la necesidad de múltiples pluriversos (Escobar, 2014) como una apuesta política y ética necesarias que beneficia a la humanidad en su conjunto. Los más de 500 años de resistencia y pervivencia de los pueblos indígenas desde la cotidianidad y los intersticios del sistema, nos llaman la atención sobre la importancia de sus luchas para generar grietas (Holloway, 2012) en un sistema capitalista neoliberal y sus externalidades negativas que afectan de manera tan fuerte la vida de todas las personas, de las comunidades y en la que los pueblos indígenas, con sus opacidades y posibilidades, nos abren el camino a mirar otros mundos posibles.

Este libro también expresa, de alguna manera, un acercamiento a las reflexiones sobre las reconfiguraciones de las identidades, la politización de la enunciación y las relaciones de poder que existen en la sociedad y los procesos de racialización y racismo que aun hoy están en medio de la sociedad colombiana.

La comunidad de Karmata Rúa ha enfrentado luchas por su territorio y por su lengua, por lo que tiene hoy como resultado un territorio propio y un reconocimiento a sus derechos como titulares del mismo y son quienes definen el gasto de los recursos que les asigna el Estado, así como niveles de autonomía importantes desde su propia justicia, lo que se aúna a lo que otros pueblos como los paeces o los nasa han

venido generando. Es fundamental —sin desconocer estos logros— que la sociedad colombiana comprenda la necesidad de que ellos y ellas participen de la distribución del poder al interior del Estado mismo y de las instituciones públicas y privadas, desde el reconocimiento no sólo de sus derechos, sino y sobre todo de sus capacidades y que esto no sólo se genere desde políticas de inclusión, sino que a la vez, las instituciones y el Estado mismo, transformen las estructuras con la incorporación de sus visiones y sus subjetividades en dicho entramado.

En este sentido, no sólo es necesario el respeto del autogobierno indígena en sus territorios, sino que además los escenarios de representación pública y política cuenten con ellos como parte del Estado Nación, como actores sociales indispensables sin ser productos exotizados y racializados anclados a un pasado.

Los variados aportes de las prácticas ancestrales de las comunidades indígenas, el reconocimiento de las dificultades para acceder a la educación superior y las tensiones entre las que se encuentran las comunidades alrededor de las tecnologías y los procesos de occidentalización, son hitos y preocupaciones explicitadas por las autoras de este libro, que esperamos puedan ser herramientas útiles para la reflexión de las comunidades académicas, para la continuidad de otras investigaciones, y un aporte al reconocimiento de los pueblos indígenas y un mayor diálogo con ellos y ellas, para que cese el exterminio al que han sido sometidos y pueda abrirse de manera amplia el debate al respecto. Esta es quizás la mayor intencionalidad de este libro, que aparece como una herramienta provisoria, pero que esperamos sea efectiva en torno a abrir nuevos horizontes para sus lectores y entrecruzamientos entre la teoría y la práctica que nos lleven a comprendernos y acercarnos mucho más. Quizás ahora más que nunca, este es un llamado necesario.

Referencias

- ACNUR (2011). Situación en Colombia de los pueblos indígenas. Recuperado 15 de septiembre de 2020 https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2011.pdf
- Burguete y Mayor (2008). Gobernar en la diversidad en tiempos de multiculturalismo en América Latina. En *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* / Xochitl Leyva, Aracely Burguete y Shannon Speed. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Cero Setenta (2018). Crónica periodística. Recuperado 15 de septiembre 2020 <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/indigenas-cauamarcharan-con-estudiantes/>
- Corte Constitucional. Sentencia SU123 del 2018. Recuperado 14 de septiembre 2020 <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/SU123-18.htm>
- Corte Constitucional. Sentencia T-063/ del 2019. Recuperado 14 de septiembre 2020 <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/t-063-19.htm>
- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado 15 de septiembre 2020 <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. (Colección Pensamiento vivo).

- Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R.A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpan, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M.,... Mignolo, W. (2018 [2015]). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos.
- Holloway, J. (2012). *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Lima-Perú. Programa Democracia y Transformación Global.
- Rappaport, J. y Ramos Pachó, A. (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. En *Historia Crítica*, núm. 29, enero-junio, pp. 39-62. Universidad de Los Andes.
- Rocha-Buevas, A. y Ruíz-Lurduy, R. (2018). Agendas de investigación indígena y decolonialidad, *Izquierdas*, 41, agosto, pp. 184-197.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito. Casa Editorial: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, PARA REFLEXIONAR Y CONSTRUIR SABERES: APUESTAS DESDE EL MUNDO INDÍGENA

Ėberā Chamibida kawaniba jaradeayua ichi
kūrisiaba: saka nau kūrisia awua chokae jaduabu
abariara chi colonoraba chi kūrisia jaduaday
beregabadamina mamina poyadaebasida

Melissa Restrepo

Solanyer López

En el desarrollo de este texto, centramos la atención en comprender el concepto de prácticas pedagógicas, como un proceso formativo que se lleva a cabo bajo una intención precisa de educar, enseñar y aprender la cultura y los saberes a través de las generaciones. Se reconoce la necesidad y el compromiso constante que requiere por parte de todos los habitantes de la comunidad, la importancia por valorar, resignificar y reconocer la identidad y los valores y principios que la diferencian. Se presentan, además, las prácticas pedagógicas decoloniales como una postura de lucha y de reivindicación, por parte de aquellas culturas que históricamente han sido marginalizadas e invisibilizadas.

En virtud del trabajo a partir de esta postura, se logra evidenciar sentidos y prácticas pedagógicas con perspectiva decolonial, que se fundamentan

entre otros, en la posibilidad de educarse en los principios de las pedagogías críticas, favoreciendo la oportunidad para la participación desde la lectura de los contextos reales, la posibilidad de narrarse y reconocerse desde sus propios conceptos. Igualmente, se hace un somero reconocimiento de algunas de aquellas prácticas pedagógicas, que usualmente se identifican y se evidencian en algunas comunidades indígenas presentes en Colombia.

Desde este marco, quisiéramos dar cuenta de una forma muy sucinta del territorio en donde se desarrolló el proceso de investigación, como una forma de narrar la experiencia de vida que se tuvo en los encuentros investigativos y con la comunidad indígena.

Llegamos a un espacio lleno de vida, rodeado de una inmensa naturaleza, poseedor de un gran colorido que aparece en la diversidad de árboles frutales, flores, y enmarcado en la presencia de imponentes montañas verdes que hablan de la diversidad y las posibilidades que la Pachamama entrega a sus pobladores. Caminar por sus calles y atravesar sus senderos es reconciliarse con la vida, con su belleza, con la existencia y con el sentido de libertad; es el encuentro con el otro, con el vecino, con el que llega; pero, además, el compartir la vida rodeada de otras vidas no humanas que a su manera gozan las singularidades del territorio: perros, gatos, aves, caballos, entre otros.

Este lugar da la bienvenida, acoge y acerca lo mejor que hay en él: sus símbolos particulares, lugares sagrados y saberes ancestrales propios, gestados de generación en generación. Recorrer sus calles es toparse con la historia, con sus recuerdos, sus sentires y añoranzas, tocadas ahora por los rastros de la modernidad y el pensamiento de la cultura occidental, lo que quiere decir que, ya no es extraño reconocer al interior de las viviendas y los caminos antenas de Direct TV, productos de las marcas Coca Cola, Nike, que hacen parte de la cotidianidad.

Bajo la implementación de un enfoque de investigación IAP — Investigación, Acción, Participación— se encaminó la intervención

activa de la comunidad, quienes se unieron de manera voluntaria al proyecto, reconociendo la importancia de hacer parte de este proceso. Empezamos a trabajar conjuntamente, y en un esfuerzo dedicado y honesto se iniciaron los encuentros, en los que se develan, se piensan, se exponen sus puntos de vistas, se liberan ideas, rompiendo miedos y explorando opciones y estrategias. Todas estas aristas del trabajo conjunto se orientaron a permitir la reflexión, el pensarse respecto a las comprensiones necesarias de alcanzar, en torno a las prácticas sociales y culturales propias, y de qué manera se dan, cómo se transmiten a las nuevas generaciones, qué procesos formativos se gestan al interior de la comunidad y, al fin, comprender la imperiosa necesidad de reconocerse desde sus experiencias, desde su identidad y desde su pensamiento ancestral, como una comunidad indígena que dialoga con sus saberes y tradiciones heredadas por los ancestros.

Hablar de prácticas pedagógicas: puntos de encuentro

Hablar de prácticas pedagógicas, es acercarnos a pensar en procesos formativos que se planean, se diseñan y se ejecutan bajo una intención precisa de educar, enseñar y transmitir la cultura y los saberes, a través de las generaciones. Mediante estas prácticas se permiten la formación del ser humano en todas sus dimensiones, constituyéndose de este modo en un pacto y compromiso que ofrece la educación, que según Runge y Muñoz (2012) se expresa como “resultado del hecho de que el ser humano, en tanto ser imperfecto, es la única criatura necesitada y capaz de educación” (p.80), convirtiéndose en una práctica fundamental humana para promover su desarrollo, conservación, historia y evolución. Mediante el desarrollo como seres sociales “se pone en relación, se preocupa con el crecimiento de sus miembros” (p.80), proporcionando una orientación con sentido y direccionado a través de diversos recursos,

dispuestos para lograr prácticas educativas que favorezcan la posibilidad de encuentro desde unas pedagogías humanizadoras, que prioricen lo humano y su encuentro desde la diferencia y la alteridad.

De esta manera, se generan las prácticas pedagógicas que aportan a los procesos educativos, pensadas, vividas y reflexionadas mediante la disposición de espacios o escenarios pedagógicos, y acciones pedagógicas intencionadas. Asimismo, desde esta perspectiva la presencia del maestro es una figura representativa, designada por sus cualidades para aportar a su comunidad y quien se sirve de sus saberes, vivencias, preparación profesional, principios y valores para emprender la acción intencionada de formar.

También encontramos desde la literatura algunas características de las prácticas pedagógicas, descritas en Parra y Vallejo (2013) como

el espacio donde el docente pone su vocación, todas sus estrategias, herramientas, didáctica y elementos pedagógicos para la formación y configuración de su ejercicio; pone también todo su potencial aprendido en su formación académica, aporta su cultura; el docente también reflexiona dentro de su ejercicio, es el transformador de su práctica, muchos de estos docentes son innovadores, complementan su práctica con elementos propios de sus experiencias, poseen discursos propios y características que contribuyen a construir la práctica pedagógica. (p. 32)

Podemos observar cómo se resalta en gran medida el rol docente, en la relación pedagógica que se establece, entre el “maestro”, como aquel que enseña, y los niños y jóvenes que se forman, en este caso entendiendo la responsabilidad y compromiso que implica asumir el logro de su cometido. Ello va de la mano de cómo emprende su ejercicio, de todas las estrategias y búsquedas que emplea desde su vocación, sus saberes, intereses, objetivos, métodos, metodologías, didácticas y todas

esas maneras que utiliza dentro del ambiente educativo, para enriquecer sus prácticas.

Sin embargo, esta praxis, como acción formativa, no es posible limitarla solo a una práctica exclusiva de un escenario escolar dirigida exclusivamente por quien está siendo denominado como maestro, en el caso del resguardo esta práctica se encuentra presente en diversos escenarios de la comunidad, donde también se hallan maestros, personas que la vida y su experiencia le confieren el saber, la experticia necesaria, para aportar en su cotidianidad y desde sus vivencias, experiencias, actitudes y hábitos, integrándose a la construcción de saberes colectivos en beneficio de la población. En esta vía Guerrero (2015), afirma:

La vida comunitaria cuenta con múltiples espacios y tiempos donde hombres, mujeres y críos se realizan participando. Unas y otros con los ritmos y colores propios de su género, o bien, de su condición de infante. No es un paraíso: es vida cotidiana. (p. 117)

Lo antedicho nos permite colocar la mirada en acciones colectivas generadas a partir de los procesos cotidianos que se vivencian en comunidad, en la que la gente misma, desde sus capacidades y motivaciones, se encuentra para explorar formas, recursos y espacios a partir de sus intereses, necesidades y gustos, en procura de habitar su territorio, de construir, forjar vínculos, beneficios compartidos y para a la creación o transferencia de conocimientos que no sólo se circunscriben a lo humano.

De esta forma, reflexionamos acerca de las prácticas culturales, sociales y familiares, como escenarios formativos donde se vivencian acciones pedagógicas —intencionadas o no—, en las que a partir de las interacciones que se dan, se vivencian experiencias de aprendizaje, de tal manera que no solo se aprende en la escuela, sino que al interior de

la comunidad en escenarios como la familia y otros espacios sociales, se viven y se tienen propósitos pedagógicos, donde se enseña y se aprende cotidianamente.

Manen (1998) expresa la noción de “propósito pedagógico” como aquellas acciones que se dan entre un adulto y un niño, con el fin de lograr una influencia educativa, que deje en los niños algo valioso que sirva para su beneficio. En particular, dice:

El propósito pedagógico es la expresión de nuestra experiencia de encontrarnos con el niño como una persona más que ha entrado en nuestra vida; que nos reclama, que ha transformado nuestra vida. En este último sentido, el propósito pedagógico se puede entender como una receptividad conmovedora a la que nos sentimos impelidos cuando estamos ante él. (p. 36)

Es de esta manera como se fundamenta un tejido de relaciones en las que se consolidan las fuerzas de la comunidad, entre hilos que se forjan desde las familias, sustentadas en la relación de padres, madres, cuidadores e hijos, de quienes se aprenden los valores y principios básicos necesarios para construir identidad y respeto por lo propio y sus raíces. En coherencia con lo anterior, aparece la escuela y la relación maestro-estudiante, como un escenario más en donde se fortalecen estos hilos y se produce la necesidad por conocer y saber del territorio y el mundo en general. Todo esto ocurre embebido al interior de redes que unen, atan puntada a puntada el tejido social y el compromiso por entregar a las nuevas generaciones, la historia, las prácticas, la cultura, la tradición, la realidad y la vida.

Ahora bien, una mirada más incluyente de las prácticas pedagógicas la encontramos en Zambrano (como se citó en Parra y Vallejo, 2013)

quienes definen que:

Las prácticas pedagógicas deben ser pertinentes, coherentes, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la comunicación y el respeto por el otro, respeto por las diferencias, debe permitir la educación desde la diversidad y ser un espacio motivante y potencializador del individuo. El docente tiene la obligación y responsabilidad ética de fomentar en los esfuerzos de su ejercicio pedagógico un espacio de encuentro y de aceptación.” (p. 30)

Se destaca el espacio o escenario pedagógico donde se desarrolla la práctica pedagógica, el cual debe poseer unas características propias, que estén encaminadas hacia la búsqueda por permitir un encuentro humanizado, con condiciones que favorezcan el aprendizaje, permitiendo la posibilidad para crear, fomentar la interacción y las relaciones con los otros. Lo anteriormente expresado requiere pensarse e intencionar el lugar, dando cabida a todo aquello que se construye desde el sentir, las creencias e ideologías que atesoran y comparten los participantes o educandos.

En este caso, es válido preguntarnos por aquellos espacios o escenarios pedagógicos a los que acceden una comunidad o población —desde sus comprensiones comunitarias y sociales—, destacando la posibilidad de generar otros encuentros promovidos desde los intereses que favorecen las dinámicas propias de la cultura. Así, se constituyen lugares como la biblioteca pública, la junta de acción comunal, el parque, la calle, la esquina, solo para mencionar ejemplos de posibles lugares, que pueden transformarse en espacios pedagógicos apropiados. Esto es posible solo porque logran congregarse a la comunidad, permitir la asamblea comunitaria, en la que sus participantes y/o habitantes puedan desarrollar sus capacidades en un entorno colectivo, dialogar

e intercambiar pensamientos, además de sus competencias y valores, desde la libertad y voluntad que les da aceptar encontrarse para compartir sus ideas, aprender de la diferencia y asumir con tranquilidad posturas críticas y reflexivas a partir de su realidad.

De esta forma, se conjuga la práctica pedagógica con cada uno de los criterios que la sustentan: escenario pedagógico, maestros, acciones pedagógicas intencionadas, donde se aprecia su fundamentación netamente humanizante, como requiere y necesita ser vista y acogida, que involucre, desde la socialización y establecimiento de las relaciones humanas, procesos que promuevan convivencia social al tiempo que confieren reconocimiento de identidad, generando la conciencia y sensibilidad necesaria para aceptar con aprecio todos aquellos atributos brindados por la cultura. Asimismo, permite entender y valorar la diferencia como una situación admitida naturalmente en el ser humano, que debe ser respetada y reconocida, mejor aún, concebir esta diferencia como una situación que favorece y aporta en la posibilidad de reconocer en ese otro, sus potencialidades y experiencias.

Desde esta perspectiva expuesta sobre prácticas pedagógicas, se encuentra instalado en mayor medida las configuraciones y los referentes tradicionalmente dispuestos desde la cultura y el pensamiento occidental; pero es preciso adentrarse ahora, en las narrativas y en los sucesos que se dan al interior de otras comunidades y pueblos indígenas que poseen una perspectiva autónoma y ancestral desde sus tradiciones, cultura y costumbres en Colombia. Tal es el caso del pueblo indígena Emberá Chamí de Karmata Rúa y otras comunidades, que nos lleven a reflexionar respecto a los procesos sociales y comunitarios en los que se experimentan formas de enseñanza-aprendizaje, dónde y cómo se comparten sus pensamientos ancestrales y se posibilita la transmisión de saberes y conocimientos propios.

Prácticas pedagógicas ancestrales y decoloniales

Las comunidades indígenas en Colombia poseen escenarios, prácticas y saberes culturales, que se han construido desde coordenadas temporales-espaciales atravesadas por los contextos económicos, sociales, políticos y de colonización a los cuales se han visto expuestos. Estos escenarios de diferenciación cultural e histórica nos adentran en el reto del cual pocas veces nos percatamos o fácilmente pasamos desapercibido. Este reto implica asumir que la presencia de quien llega no es para incidir, ni tener apreciaciones ni juicios de valor, sino para comprender desde una forma más reflexiva y respetuosa las formas diversas de habitar el espacio, reconocer la diferencia y permitir, si así se quiere, el acercamiento con el otro desde la experiencia.

El proyecto de modernidad y pensamiento occidental ha hecho fuerte y general la idea de ser un solo mundo, que apuesta a una misma realidad, enmarcada en imágenes de evolución y desarrollo. Nos ha instaurado un pensamiento homogeneizante, que nos hace invisibilizar y hasta exotizar aquello que es diverso, diferente, que no cumple con el estereotipo definido, lo extraño, lo disforme. Estamos llenos de una serie de lineamientos que establecemos como verdad y con los cuales parametrizamos, comparamos, marcamos diferencias e institucionalizamos valoraciones. Es así como en este trabajo se invita a despejar la mirada, a reconocer otros mundos posibles que históricamente han sido avasallados y han sufrido los embates de la civilización; que han sido subordinados, han sufrido imposiciones, y que les han dejado marcas con profundas huellas.

En esta línea, encontramos a Osorno (2015) quien nos dice:

Porsu parte, la abuela Virginia, integrante de la comunidad Bocana del Luzón¹, relata los castigos que sufrían en el convento si tenían un comportamiento inapropiado o se expresaban en alguna de las manifestaciones de su cultura, pues estas, incluyendo la lengua, iban en contravía de la nueva moral y civilidad impuestas: “Allá con rejo nos daban las monjas, uno se portaba mal y venga para acá, tres fuetazos y de rodillas, ponían pedazos de adobe o piedras, y ahí lo ponían de rodillas”. (Conversaciones con la abuela Virginia en Bocana del Luzón, febrero de 2014) (p. 25)

Este escrito invita a ubicar la mirada en los procesos formativos que se vivencian al interior de una comunidad o población indígena y reconocer aquello que la hace diferente dentro del contexto colombiano. Para ello es necesario identificar las configuraciones culturales propias de la población y las prácticas sociales y tradicionales que promueven pensamientos de reivindicación, de reconocimiento y toma de conciencia, que al día de hoy generan oportunidades y formas de valoración, resistencia y oposición, teniendo presente principios de alteridad.

Precisamente, Theodosiadis (1996) nos permite reflexionar sobre el concepto de alteridad como un elemento indispensable en el que se fundamenta el encuentro con el otro, favoreciendo actitudes que develan al otro, así como la sensibilidad y percepción necesaria para reconocer el denominado “relativismo cultural”. De esta manera:

Lo otro se presenta siempre revestido de ciertas características que lo modifican en tanto que otro; lo extraño, lo raro, lo atrayente, lo interesante, lo indiferente, lo temeroso, lo inquietante, lo deseado, lo rechazado; (...). Consecuentemente lo otro presenta a la vez aspectos positivos y negativos. Lo otro es algo/alguien y no es yo. (p. 8)

¹ La Comunidad Bocana del Luzón es un resguardo indígena ubicado en el municipio de Orito en el Putumayo, piedemonte Amazónico, en el centro de la convergencia de los ríos Luzón y Guamués.

De aquí se desprende la posibilidad de reconocer y acercar la mirada a ese otro, que muchas veces tenemos cerca, pero con quienes pocos espacios nos atrevemos a compartir. Es el momento de descubrir la mirada y de ponernos frente a ese otro, vinculándonos desde la humanidad que nos acoge, en la oportunidad de compartir desde la diferencia el mundo que habitamos.

De esta manera particular, en la cual se describen y se narran los sentidos de lucha, la formación y decisión por reivindicar, visibilizar e impulsar posturas decoloniales, nos acercamos al concepto de prácticas pedagógicas decoloniales. Este concepto nace con la intención de generar reflexiones y posturas de resistencias a las políticas de colonización, promoviendo procesos y prácticas donde se retorna a lo humano, a la reflexión y comprensión de entender la diversidad, la pluralidad y la diferencia, entendidas como valores que identifican las posibilidades humanas, y vistas como necesarias dentro de la convivencia, en un mundo diverso, globalizado y que posibilita cada vez más el tejido de redes y vínculos humanos.

Walsh (2013) define las pedagogías decoloniales como “pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia... pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible, maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (p. 19). Estas consideraciones permiten comprender y ampliar la visión del mundo, entendiendo que existen otras maneras posibles de vivir, de reconocerse, de pensarse y de crearse, utilizando métodos, prácticas y acciones diferentes que no necesariamente coinciden con las maneras que la época actual, desde las teorías enunciadas de desarrollo y modernidad que nos han enseñado.

Poner en evidencia estas prácticas pedagógicas decoloniales es la posibilidad de reconocer esas otras formas de vivir diversas, que por años han sido mancilladas, señaladas, discriminadas y hasta olvidadas. Estas prácticas pedagógicas decoloniales, tienen entre las fuentes teóricas que las sustentan, a visiones como las de Freire (2003), quien decía: “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (p. 74).

Estas consideraciones favorecen la conceptualización de las acciones y propuestas educativas, como proyectos que contribuyen a formar en el ser humano, tanto sus capacidades y habilidades para expresar con criterios y alcanzar desde la lectura de los contextos propios poder enunciar, como su capacidad de participar y entregar puntos de vista que se adquieren a través de la experiencia. Por último, también contribuyen a la posibilidad de narrarse y contarse desde su realidad.

De igual manera Freire (como se citó en Walsh, 2013), hace una apuesta por:

Una pedagogía que tiene que ser forjada con, no para, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y rehecha. El problema central es ese: ¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. [...] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (p. 39)

En función de los aportes expuestos, en este escrito se presenta las prácticas pedagógicas decoloniales, como un proyecto formativo, que brinda a quienes por muchos años fueron excluidos y discriminados, la oportunidad de alzar sus brazos, alzar sus voces, y mostrarse como son: sujetos políticos, con humanidad, con la posibilidad de soñar, crear y vivir de acuerdo a sus propias creencias y valores que los constituyen en su ser, quienes podrán presentarse sin temor a evidenciar su diferencia y a reconocer su propia identidad étnica.

Al respecto Walsh (2013) expresa:

Este trabajo está entre las propuestas más significativas que caminan con el afán de instituir movimientos de reaprendizajes sobre las relaciones humanas, sobre las dinámicas en franca ebullición, en las que los sujetos se reubican pedagógicamente con sus reinserciones y formas de pertenencia. (p. 15)

Bajo estas características, en las que se buscan privilegiar el reconocimiento de la diferencia, con principios y conciencia de alteridad, criterios de decolonialidad, de reivindicación de saberes y conocimientos propios, enunciamos algunas experiencias prácticas pedagógicas no occidentalizadas, que se generan en el pensamiento propio de comunidades indígena en Colombia; y reconociendo a la vez algunas de sus particularidades.

Es un legado que se aprende de los mayores y las mayores

Figura 1. Fotografía talleres con jóvenes de la comunidad. Archivo del proyecto 2019.



Tenemos el sueño de dejar a nuestros y nuestras renacientes lo que aprendimos y aprendemos de los mayores y mayores: la resistencia, la re-existencia, ¡que solo son posibles en comunidad, en colectivo, siendo pueblo! (...), está en nuestro ADN cultural-histórico-territorial (Machado, 2017, citado en Escobar, 2018, p. 161)

La ancestralidad está presente en el respeto y el reconocimiento heredados de los saberes que los mayores/as, sabios/as, padres y madres de la comunidad indígena transmiten de generación en generación y que dan valor a cada cultura desde los saberes y conocimientos propios. Son todos los principios y valores acogidos desde los orígenes comunales, en los que han fundado su forma y razón de existir, su cosmovisión, su espiritualidad, sus pensamientos. Es también la memoria activa, unida a vivencias y experiencias suscitadas desde el territorio y la vida que transitan articuladas en un plan de vida, formulado con la autonomía hacia la búsqueda de sus propias construcciones y sentidos.

En esta vía, Cuellar (2017) expresa, refiriéndose a la población Gunadule², que

somos poseedores de un poderoso conocimiento ancestral, que nuestros abuelos han guardado en sus corazones durante siglos para entregarlo amorosamente a sus hijos e hijas a través de las diferentes manifestaciones del lenguaje que posee nuestra cultura, por ejemplo: los cantos, el baile y otras diferentes escrituras colocadas sobre las telas de las molas, los canastos, los abanicos, las diversas elaboraciones que realizamos con chaquiras, en la naturaleza y entre otros elementos de nuestra cultura. (p. 14)

Es así como, a través de diversas prácticas tales como los ritos, la música, los mitos y las leyendas, la cestería, el tejido, las prácticas alimentarias y el consejo, se vivencian experiencias tradicionales, que son formativas mediante procesos intergeneracionales en la comunidad.

En diálogo con una habitante de la comunidad indígena Emberá Chamí Karmata Rúa, manifiesta:

Por ejemplo, si yo les digo 'Pues ya no tengo a mi madre', ustedes que la tienen decir y comenzar a exigir nuestras propias costumbres y nuestros propios derechos. Porque eso es un derecho de un indígena, saber las

² Resguardo Indígena Ibgigundiwala de Caimán Nuevo, en la comunidad Indígena de Alto Caimán. La comunidad se encuentra entre los municipios de Turbo y Necoclí, en un territorio ancestral con título de propiedad colectivo creado bajo la resolución N° 073 de 02 de diciembre de 1992, que le da el estado de pueblo indígena. La comunidad ocupa la región del Río Darién, en el Urabá antioqueño y chocoano. Se encuentran principalmente en las localidades de Arquía (Chocó) y en Caimán Nuevo (Necoclí-Antioquia). La mayor parte de la población Dule vive en Panamá, en la comarca de San Blas y el bajo río Bayano. Sin embargo, el pueblo Dule de Urabá ha permanecido en el resguardo llamado Caimán Nuevo desde mucho antes de la colonización, y cuenta con 10.000 hectáreas de territorio en el cual habitan 1.500 indígenas, aproximadamente.

propias costumbres, porque es nuestro derecho, porque nosotros cómo vamos a saber más del mundo exterior más que las cosas propias de nosotros. Es por ejemplo que una Mariana le diga a la mamá 'Hoy yo quiero comer hakuru' (comida tradicional Emberá), 'Vea, hágame esa comida yo la quiero comer'. Yo creo que una madre tiene todo el deber, me imagino que más de una madre va a decir, hay unas que tienen hasta más edad que yo y dicen '¿Qué es eso?, ¿Cómo se hace?'. Todos queremos una recuperación muchachos, eso viene desde el corazón y muy personal. (Comunicación Personal, Mujer Habitante de Karmata Rúa, 2019)

El testimonio de esta habitante de la comunidad da cuenta de cómo sus habitantes de prácticas cotidianas, del saber de las mismas personas, y cómo hacen las transferencias de esos saberes y tradiciones ancestrales a los habitantes más jóvenes. De esta manera particular, se reconoce que los mayores enseñan a los jóvenes y niños las prácticas propias, evidenciando la importancia del vínculo intergeneracional como una manera de transferir los saberes de la cultura.

Rodríguez, Chaparro y Martínez (2003) definen el concepto de educar para el pueblo Nasa³ de la siguiente manera:

Toda persona al nacer hereda de los máximos abuelos dones diversos de inteligencia, fuerza, trabajo, arte, palabra, autoridad, sentido comunitario, desarrollo afectivo, solidaridad, claridad... la idea de educación es la de potenciar en las personas los dones heredados y agregar los que hacen falta. (p. 152)

³ Los Nasa o Paez son un pueblo indígena, que habita el departamento del Cauca, en la zona andina del suroccidente de Colombia. Los municipios con mayor población Nasa son Toribío, Páez y Caldono. Se concentran principalmente en la región de Tierradentro, entre los departamentos del Huila y el Cauca. Algunos se han radicado en el sur del Tolima, en el departamento del Valle, y otros emigraron al Caquetá y al Putumayo.

Es esta una forma de construcción y apropiación de la cultura, las costumbres y tradiciones, a las raíces y a la madre tierra, es un asunto que involucra a todos en la comunidad, que se presenta como una decisión y no una imposición, que nace desde el interés y deseo de cada habitante, que busca la reivindicación y la lucha por los derechos y la valoración del ser indígena. Es frecuente el llamado que se hace de cuidado, protección y conservación de la lengua, del territorio y de las demás prácticas y saberes ancestrales que les permite ser diferentes en medio de la sociedad civil colombiana, y que le corresponde a la población reconocer y revitalizar lo propio de la cultura.

La oralidad y la experiencia: exaltación al valor y el sentido del mundo indígena

Existir es un estar expuesto a todo lo que nos pueda atravesar. Es un estar expuesto a lo otro y es quizá lo opuesto al aburrimiento de esa vida en la que nunca pasa nada, una vida que no es atravesada por nada ni por nadie. Pensamos más bien en una existencia atravesada por la aventura estética de la belleza, por la aventura de la mortalidad y la finitud —instalada, por tanto, en la tragedia— una aventura amorosa, instalada en la conmoción de la relación erótica. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 165)

El conocimiento y el saber ancestral se gestan en mayor medida en las acciones, que se viven y se promueven en la familia. También se gestan en espacios colectivos dispuestos en escenarios sociales y comunales, así como en espacios íntimos como la casa de sabios y mayores/ras quienes disponen sus propios lugares y recursos para transmitir y entregar las experiencias que trae consigo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo se vive a través del poder que ejercen las palabras, mediante las cuales se estrechan vínculos intergeneracionales, entregando la “herencia” que constituye los símbolos, los significados, las tradiciones,

consejos, narraciones, cuentos y relatos que “dan sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos” (Larrosa, 2003, p. 87). Se trata de revalorizar las palabras propias, únicas, creadas desde sus vivencias y experiencias, que no siempre podrán ser traducidas e incluso comprendidas por foráneos o por aquellos que apenas llegan al territorio.

Sus propias palabras y narrativas dan cuenta de su historia y luchas en los contextos vividos, la relación con la naturaleza, su sentir y su pensamiento ancestral; en ellas se encuentra todo el poder y la fuerza que carga el ser desde lo espiritual, en relación con el mundo y lo natural, y se reúne todo el sentido de ser indígena.

Un ejemplo de esto lo encontramos en el mural ubicado al entrar al Resguardo Indígena Karmata Rúa que dice, en su traducción:

Figura 2. Fotografía tomada en el Resguardo Indígena Karmata Rúa. Marzo de 2019. Fundación CINDE.



*"La tierra mi cuerpo
El agua mi sangre
El viento mi casa
El fuego mi espíritu"*

*"Las mujeres
nuestro
pensamiento"*

Estos enunciados permiten reconocer la relación que existe entre el hombre y la mujer indígena Emberá Chamí de Karmata Rúa y su relación con la naturaleza, la cual enaltece el amor y el cuidado al cuerpo, la sangre, la casa y espíritu, como la esencia y vida del indígena. En ellos se le da también un lugar importante a la mujer como la procreadora y dadora de vida.

El amor y la pasión son sentimientos que acompañan los procesos formativos, como condiciones que indican valoración y sentido de ser indígena. Por parte de las nuevas generaciones, esto se refleja en manifestaciones de interés y deseo por aprender, preguntas que se formulan y que acercan a la necesidad por conocer más de la cultura y las tradiciones, asumir los derechos y los deberes que se tienen por el cuidado y protección de lo propio y las raíces que se quieren conservar. Asimismo, los/as sabios/as, mayores/as, cuidadores comprometidos con la protección de todo el pensamiento ancestral, procuran transitar por la pervivencia como pueblo, compartiendo palabras, enseñanzas y valores. Pues bien, esto nos conduce a reflexionar y poner en evidencia la tensión que históricamente se ha buscado solventar, en cuanto al compromiso social y cultural que todos los habitantes indígenas adquieren como acuerdo social, en los planes de vida, y en la autonomía que se tiene como ser indígena colombiano.

En este mismo sentido, Escobar (2018) manifiesta: “la ancestralidad, el territorio como vida y como lugar para la existencia, la autonomía, la dignidad y la ética del cuidado son categorías que fundamenta una cosmovisión muy diferente a la del mundo liberal moderno capitalista y desarrollista” (p. 169). Con sus apreciaciones subraya la necesidad de promover acciones que permitan el cuidado y conservación de la cultura, además de implementar estrategias de resistencia entorno al entramado de conquistas de la cultura occidental. Se convierte en un compromiso de todos agenciar su pervivencia y fortalecer el ejercicio de su autonomía

y liderazgo, implementando acciones y formas de vivir que estén de la mano con la cultura, el cuidado de la naturaleza y el territorio, así como la cosmogonía y pensamiento ancestral.

Ahora bien, se reconoce que el proceso formativo que se vive en las comunidades indígenas favorece ante todo los encuentros intergeneracionales, en el que se introduce a los más jóvenes en el reconocimiento y conocimiento de las prácticas ancestrales, así como del reconocimiento del otro, desde sus capacidades y saberes. Posteriormente, se hace necesario vivir y participar de manera directa de la experiencia de la cual se quiere aprender. Así, aprender prácticas ancestrales sobre las plantas, sobre los tejidos, la cestería, anhelar ser partera, entre otros, implican la necesidad de adentrarse en su quehacer, sentir y vivir lo que ello signifique, con el acompañamiento de otras personas sabias que enseñan y transmiten su saber y conocimiento. En palabras de Cuellar (2017):

Aprendimos con los botánicos, que, para aprender la medicina tradicional, es necesario practicarla, así, como para aprender sobre las plantas de protección, hay que ir a buscarlas, conversar con ellas y escuchar a los sabios, ya que, solo desde ese ejercicio realizado al practicar las prácticas sociales, es posible entender cuáles son los conocimientos relacionados a cada uno de estos seres. (p. 1)

En el Resguardo Indígena Karmata Rúa, describen así este proceso formativo:

Yo desde pequeña, desde mis diez años yo le dije a mi papá 'Yo también quiero ser partera, yo también quiero aprender'. Entonces mi papá me dijo 'Usted está muy niña todavía. No se asome'. Solamente me mandaban a la cocina pa' que calentara bastante agua (...) Entonces yo era muy curiosa y

yo le preguntaba a mi papá: ¿¿por qué tiene esa cuchilla?, ¿Por qué tiene esa tira?' O '¿Cómo algo pa' amarrar algo?', Entonces mi papá decía 'Esto no me lo toquen. Esto es para atender a su mamá y al bebé que va a nacer'. '¿Pero ¿usted qué va a hacer al bebé?', yo decía, y mi papá decía 'No, no le voy a hacer nada'. Hasta que él ya me invitaba y me decía 'Corte aquí'. Me daba miedo, 'Corte aquí', 'mida aquí', 'esto se hace así'... (Comunicación Personal, Mujer Habitante de Karmata Rúa, 2019)

La experiencia significa esa forma particular en la que los sujetos de la comunidad empiezan a apropiarse de su identidad étnica, en la que, a través de la orientación, reflexión y repetición, llegan a generar su propia vivencia. En la experiencia se procura ser tocado desde lo sensible, desde su ser, desde sus pensamientos e ideas, para formarse y transformarse, desde aquello que experimenta, desde la participación activa. Se trata de comprensiones generadas a través de los sentidos, con el fin de encontrar la riqueza del conocer, aprender y el saber. Según Osorno (2015)

la experiencia significa un saber particular. Dado su carácter de singularidad, se sitúa lejos de los parámetros curriculares al no condicionar su finalidad, porque está siempre en presente y es irrepetible, o se repite en la diferencia, como un rito. Desde una mirada indígena, el saber es experiencia en sí mismo y no se separa del pensar, es una acción integradora. (p. 53)

Cada sujeto construye su saber, el cual depende en mayor medida de aquellas experiencias que logra vivir y con las relaciones y el contacto que logra establecer con otras personas de su comunidad, además del valor y el significado que alcanza a tener de los valores de respeto y cuidado frente a las prácticas propias de su cultura.

Es así como la tradición y el conocimiento de los saberes ancestrales, constituyen la base de la educación de la población. Esta se transfiere

a través de la lengua, de generación a generación. Los/las mayores/as como la autoridad, permiten encontrarse en espacios cotidianos de la comunidad, donde se acompañan desde la práctica y la experiencia para vivenciar las creencias y los saberes propios. Al respecto, González (2017) expresa:

Circulando la palabra, recorreremos la memoria de nuestros ancestros y transmitimos el pensamiento, los conocimientos y prácticas que nos permiten identificarnos como parte de un tejido, de una identidad de un pueblo o nación originaria. La oralidad, acorde al pensamiento en espiral, nos permite recorrer la memoria de nuestros ancestros (...) Por eso seguimos siendo de tradición oral y lo expresamos en las danzas, los cantos, la música, la poesía, las historias, los relatos de origen, en las ceremonias, rituales y alimentos. (p. 48)

Se da gran importancia a los encuentros en los que las familias (abuelos/las, padres, madres y cuidadores) se reunían en círculo para contar las narraciones e historias, y escuchar y aconsejar a los niños y jóvenes mediante los relatos ancestrales de la comunidad. De tal manera, se extrae que la familia es fundamental pues es donde se origina el ser y el sentido indígena, es donde se siembra el arraigo al pueblo y la cultura, a las tradiciones, a su lengua nativa, a las manifestaciones y creencias. En la población indígena Bora⁴, la educación es, según Rodríguez, Chaparro y Martínez (2003):

⁴ Población indígena Bora: se localiza en la parte sur de la Amazonía, sobre la desembocadura del río Cahuinarí, aunque también existen asentamientos en el río Caquetá, Igaraparaná, especialmente en la localidad de Providencia. El número de habitantes está por el orden de las 646 personas, divididas en linajes que habitan en una o más malocas. Viven de la horticultura, la caza, la pesca y la recolección de frutos silvestres. La lengua pertenece a la familia lingüística Bora.

aquella acción socializadora del grupo, desarrollada a través de los padres de familia, el cacique y los demás sabios de la comunidad integrada por discursos y prácticas orientados a la transmisión del conocimiento, actividades y métodos para hacer las cosas bien de acuerdo con las normas tradicionales. (p.152)

Es un proceso formativo que se vive desde la cotidianidad, mediante diversas metodologías tradicionales, como son los encuentros que se propician desde un interés particular y que favorecen las relaciones intergeneracionales. Sobresale como ejemplo el consejo, como una acción cotidiana donde se brindan a los niños y jóvenes las enseñanzas, la sabiduría y experiencias que a través de la vida y el tiempo se reúnen para aprender a convivir de acuerdo a las normas, a los valores y principios que promueve la comunidad. Entre los principios, valores y normas se cuentan el respeto, ser solidarios, cuidar de tomar buenas decisiones, elegir muy bien las amistades y no seguir malos pasos, cuidar su espíritu y conservar la salud. Por ejemplo, en el Resguardo Indígena Karmata Rúa, expresan:

Yo soy madre de cuatro y abuela de dos. Yo les hice crecer con esa armonía, una armonía de casa. Mi mamá me decía que no podía sacar a los niños después de las 4 así estuviera con sol porque va a llover. Ahí veíamos ese animal del arcoíris que nosotros llamamos, hiuma. Uno va teniendo los hijos con esas creencias y ellos son normales como si uno no hubiera dicho nada. Cuando se enferman los niños ahí sí se lamentan. (Comunicación personal, Mujer Habitante de Karmata Rúa, 2019)

Las nuevas generaciones, por ejemplo, algunos jóvenes, manifiestan inquietud e indecisión entre el creer o no creer en ciertos consejos que dan sus mayores. Sin embargo, se da un sentimiento de culpa cuando no se hace lo que debe hacerse y no se actúa como se debe actuar; en

particular, se presenta el arrepentimiento o la queja de no haber seguido el consejo de acuerdo a lo dicho por sus mayores.

En la Población Uitoto⁵, por ejemplo, se utiliza el término

Yetarafue que significa orientar a través de la palabra de consejo. Término viene de Yeta: llamar la atención, corregir, reprender. Rafue: es la palabra que sale de la boca y se hace instrumento, información, noticia, es el conjunto de la tradición. Yetarafue es lo que se da a diario para que el niño se vaya formando en el respeto y el conocimiento. (Rodríguez, Chaparro y Martínez, 2003, p. 151)

Lo expuesto permite develar la vigencia de esta práctica en la que los adultos, personas mayores/ras insisten en brindar consejos a las nuevas generaciones, como un modo de formarlos y de reconocer las creencias, tradiciones y saberes ancestrales, aunque son conscientes de que muchas veces no son escuchados como ellos quisieran por los y las jóvenes; quienes expresan que de manera usual escuchan la sentencia de sus padres:

Para los papás y es un dicho que siempre todo papá va a decir. ‘Si usted no me hace consejos algún día lo va a lamentar’, y eso es algo muy cierto. Cada uno de nosotros sembramos lo que hacemos y cosechamos lo que sembramos, si el día de hoy no escucho consejos de viejos y de sabios, el día de mañana cuando me tropiece y me caiga me voy a acordar que tal día me habían guiado a no hacer tal cosa. (Comunicación Personal, Hombre Habitante de Karmata Rúa, 2019)

⁵ Población Uitoto: habitan en la zona de la Amazonia colombiana, comprendida entre el sur del departamento del Amazonas y los ríos Putumayo, Igarapará, Carapará, Caquetá, Caguán (afluente del Caquetá) y Cauayá (tributario del Putumayo).

Así, pues, el consejo tiene una finalidad muy práctica, que se transmite a través de la tradición oral, en la que los mayores/as dan a los más jóvenes sus maneras de vivir y pensar según las tradiciones y costumbres de su pueblo. Este se da en un momento preciso, adquiere poder y significado de acuerdo a la persona que lo enuncia, dando un gran valor a los sabios, que son consejeros representados en la familia en la madre, el padre y/o los abuelos/as, y en la vida social y comunitaria están presentados en la figura del médico tradicional Jaibaná y las parteras, entre otros.

De acuerdo al contexto y la situación que se viva, son los sabios/as quienes representan los “guardianes de un tesoro de conocimientos sobre plantas, ritos y tradiciones, y sobre formas de vivir de manera genuina sobre la tierra” (Quinteros y Corona, 2013, p. 226). Seguir las palabras de los consejeros puede hacer la vida mucho mejor, por lo que son discursos brindados con amor en los que se da relevancia y contenido a los valores y conocimientos ancestrales de la comunidad.

Reconociendo espacios donde se vivencian procesos formativos

Cuellar (2017) plantea que: “hay tres espacios centrales en la educación para niños y niñas, como dinamizadores y articuladores con los otros espacios educativos: la familia, Onmagednega⁶ y la Escuela del Estado” (p. 33). Los estamentos sociales y culturales que incluyen a la Familia, el Cabildo y Autoridad Indígena, y la Escuela Estatal desempeñan un rol fundamental, constituyéndose en los espacios donde transmiten los saberes y conocimientos ancestrales de generación en generación. Los mayores/as se convierten en los “maestros/tras” que hacen posible los procesos formativos de las nuevas generaciones en las diferentes etapas

⁶ Es la casa del congreso es un lugar sagrado donde se reúnen —tanto niños, jóvenes y adultos— a escuchar a las máximas autoridades de la comunidad, sabio y dirigente, quienes comunican el saber familiar y las tradiciones a los más jóvenes.

de la vida, son la madre y el padre de familia, sabio/a, mayores/ras y las autoridades de la comunidad, quienes aportan los consejos, el respeto y valor por la cultura.

La Familia: en relación con la familia, Cuellar (2017) plantea, refiriéndose la comunidad indígena Gunadule:

Tejer es construir los saberes y los conocimientos que hemos aprendido desde la niñez, aprendemos los saberes desde nuestro hogar donde se da la primera educación, que recibimos, desde la infancia nuestro pensamiento comienza a tejer, entrelazar todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana en nuestro contexto que hemos vivido, las prácticas socioculturales Gunadule. (p. 74)

Las madres, padres, abuelas/los son quienes se encargan de buscar la armonía de casa, enseñando al renaciente las normas y comportamientos sociales de la comunidad, y los consejos y rituales necesarios para tener una buena vida y seguir el buen ejemplo de sus mayores.

En este sentido, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF— (2008), en la investigación *Niñez Indígena del Amazonas*, menciona:

La palabra se practica. Los padres y los abuelos han de buscar que los niños escuchen la palabra y la cumplan a lo largo de la vida. No basta con escuchar la palabra. Hay que convertirla en obra y en este sentido, los padres deben dar ejemplo. (p. 208)

Los mayores/ras enseñan a las nuevas generaciones a trabajar, algunas tradiciones y saberes ancestrales de su cultura, y a utilizar las plantas medicinales como medio para curar algunas enfermedades. Sin embargo, actualmente se escucha una queja generalizada en la que

se advierte que las nuevas generaciones no preguntan ni manifiestan interés por conocer acerca de su cultura, ni acerca de sus tradiciones. Esta situación se hace más difícil cuando se tienen en cuenta factores como la escuela estatal, el acceso a los medios de comunicación y a las relaciones que se establecen con otras comunidades no indígenas, que hacen que los más jóvenes experimenten otras posibilidades y pasen más tiempo en otras actividades diferentes a las que se vivían, en el mundo indígena, como son: agricultura, pesca, caza y todo aquello que implica habitar el resguardo y sus tradiciones.

Cabildo y Autoridades Indígenas: en su análisis de la comunidad indígena Gunadule, Cuellar (2017) relata:

Onmagednega define que los adultos y mayores son importantes en el proceso educativo, pues las personas adultas deben ser los centros de formación y hay que aprovechar su sabiduría porque son bibliotecas de saberes prácticos y filosóficos. Por esta razón, Onmagednega es tan importante para la formación del ser humano, porque es, el espacio donde los Gunadule recibimos la educación, en ella aprendemos los saberes por medio de cantos y nos profesionalizamos en cada saber. (p. 34)

A través de las asambleas comunitarias y acciones que realiza el cabildo indígena se permiten procesos formativos en la vida como comunidad, donde se piensa y se trabaja en busca del beneficio de la población, se brindan posibilidades para mejorar las prácticas y calidad de vida de los habitantes. Es un estamento con mucha credibilidad, que permite las asambleas, la participación activa y propositiva de todos.

La Escuela Estatal: es una institución con un importante reconocimiento al interior de la comunidad indígena, que ha marcado históricamente la vida y el pensamiento ancestral. Son muchas las

narraciones que encontramos alrededor del proceso en que se dio su creación y desarrollo, y en el que se concibió como un símbolo del poder de la colonización. Osorno (2015) lo describe de esta manera:

La escuela, aparato de poder de la colonialidad, tuvo que ser adoptada por el indio en la selva, para evitar que sus hijos permanecieran lejos de su familia y su entorno, internos en conventos que les enseñaban un nuevo Dios, una nueva lengua materna y un tablero que dibujó un único horizonte de saber, el del progreso y las letras (p. 19)

Se trataba de una educación que reproducía un solo modelo de autoridad y sumisión. En marcha y bajo la propensión de resistencia indígena, esta institución se ha visto en la necesidad de evolucionar y transformarse de acuerdo a los intereses y particularidades propias del territorio, de la identidad y de la organización política y social de la comunidad. Ahora, es posible encontrar caminos que vinculan a la población y su pensamiento ancestral en un escenario con menor tensión y muchas más razones para pensarse como comunidad con unos principios, valores, tradiciones, costumbres, saberes y conocimientos propios, de los cuales se nutre cada vez más la comunidad educativa en el caso del resguardo, pero que no necesariamente ha permeado el resto de los espacios escolares por fuera de este.

Aportes para la reflexión

Este texto se concibe como una provocación que permita reflexionar y generar preguntas respecto a las prácticas pedagógicas que se orientan en la comunalidad, en consonancia con la identidad y procesos culturales propios, buscando abrir y despejar la conciencia, los sentidos y significaciones otorgadas por las culturas, abstrayéndose del ingenuo y engañoso concepto de cultura universal.

La población indígena continúa resistiéndose a las muchas formas de colonización de su entorno, por lo que sus prácticas y saberes se continúan reinventando y transformando; existen fuerzas de poder que han sido impuestas, pero de una manera insumisa, la población sigue adaptándose, aferrándose con la mayor valía a sus raíces, principios y cosmogonías, que los erige frente al compromiso y valor que implica ser indígena.

Las diversas luchas y dificultades que las comunidades indígenas colombianas han tenido que enfrentar en pos de continuar perviviendo como pueblo, con sus creencias y cultura indígena, es una lucha que no acaba. El Estado, así como la población en general, deben de reconocer su identidad y cosmogonía, en un contexto que respete la diferencia, se convierte en un llamado a toda la sociedad donde se busca lograr la conciencia colectiva de habitar un mismo mundo bajo miradas y perspectivas diversas, respetar la autonomía y la posibilidad de construir las experiencias desde prácticas sujetas a realidades y contextos particulares.

Santos (2010) manifiesta este sentir cuando dice: “la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro” (p. 50).

Educar en la diferencia constituye una imperiosa necesidad, en la que reconozcamos y hagamos propia la posibilidad de salir al encuentro del otro y con el otro, con su diferencia, con una mirada amplia con la que lo podamos acoger y comprender. Es permitirnos deconstruir posturas que califican desde las propias experiencias como ‘bueno’ o ‘malo’, bajo la ciega mirada de una sola verdad. Es salirnos de la sinrazón y buscar la posibilidad de construir con el otro, aprender con el otro compartiendo capacidades, saberes y conocimientos, en busca de lograr intereses y beneficios comunes.

¿Accedes fácilmente a buscar y encontrar la mirada del otro? ¿Accedes a construir una idea con otros? ¿Te interesa escuchar el relato del otro? Solo son preguntas que se enuncian para apreciar lo cercano o no que te encuentras de tocar la oportunidad de habitar con otros desde la diferencia, intercambiar gustos, necesidades, intereses y de encontrarse en la experiencia que implica construir desde la particularidad de cada ser.

Desde esta posición, se hace posible revisar las nuevas situaciones o momentos por el que transitamos, en el que el mundo nos impone nuevas formas de relacionarnos, de aprender y de comunicarnos. Es importante sumar a esta reflexión la abierta posibilidad que se tiene de entrar y habitar nuevos mundos, de estar cerca a otras culturas. Pero el llamado es claro, a compartir y vivir nuevas experiencias como formas de aprendizaje, pero en el reconocimiento de la propia esencia, de la cultura y el ser que lo habita.

En esta vía recordamos a Cuellar (2017) quien nos dice que conocer otras culturas y entrar en diálogos con ellas requiere del conocimiento de la cultura propia, lo que fortalece los lazos interculturales. De esta manera, se mantiene el compromiso de las comunidades indígenas con su cultura, su identidad, sentido de pertenencia con sus prácticas y cosmogonías del mundo, de tal manera que las transformaciones dadas en el tiempo y por lo que impone el desarrollo y la innovación de otras culturas, no socaven su sentido.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Cuellar, R. (2017). La pedagogía de la madre tierra en una escuela indígena gunadule: un estudio sobre la sabiduría de seis plantas de protección. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Recuperado el 28 de marzo de 2019 <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2847>
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala /Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- González, D. (2017). Ēbērā Sō Bía (Emberá de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadaita. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Recuperado el 28 de marzo de 2019 <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2662>
- Guerrero, A. (2015). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. En *Revista Bajo el Volcán*, 15 (23), pp.113-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473007>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. (2008). *Niñez indígena del Amazonas*. Fundación Bernard van Leer.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.

- Osorno, P. (2015). Saberes ancestrales y prácticas de formación Cofanes "El conocimiento como recuerdo del olvido". (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/6473>
- Parra, A. y Vallejo, C. (2013). Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Fundación CINDE. Recuperado el 15 de abril de 2019 <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/423>
- Quinteros, G. y Corona, Y. (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contexto de tradición indígena: el objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. Casa Abierta al Tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. En *Revista Ámbito de Encuentros*, 7 (1), pp.9-30. Recuperado 15 de abril de 2019 <https://www.researchgate.net/publication/331286887>
- Rodríguez, A., Chaparro, R., Martínez, A. (2003). *Proyectos educativos y comunitarios en pueblos indígenas*. Colombia: Fundación Caminos de Identidad FUCAI.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8(2), pp.75-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Siglo del Hombre Editores.
- Theodosiadis, F. (1996). *Alteridad ¿la (des)construcción del otro?: yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.

ENTRECRUZAMIENTOS DE LA IDENTIDAD ÉTNICA Y LOS USOS DE LAS TIC EN LOS JÓVENES EMBERÁ CHAMÍ DEL RESGUARDO INDÍGENA KARMATA RÚA

Chi Ėberã Chami kŭrisia tecnología ome TIC chi
kŭrrãra ũera, mŭkirara bara chilla trajabudaa nau
Resguardo Cristiania Karmataruade

Lisset Carmona Monsalve

Solanyer López Alvarez



Figura 1.

Fotografía habitantes
de Karmata Rúa en las
cartografías. Archivo de
la investigación, 2019.

Este capítulo realiza un desarrollo conceptual del uso de las TIC, la brecha digital étnica, la identidad étnica como un campo relacional y las tensiones que experimentan los jóvenes del Resguardo Indígena Karmata Rúa con el uso de las TIC que marcan transformaciones en su identidad como indígenas.

En el primer apartado se presenta un contexto histórico, normativo y conceptual de las TIC, marcando las dificultades que tienen que vivir los pueblos indígenas por la brecha digital que se presenta en su entorno. Dicha brecha digital étnica no solo incorpora elementos estructurales que tienen que ver con los territorios, la ruralidad, las pocas posibilidades de cobertura, la señal y la velocidad del servicio de internet, sino que, además se materializa en las desigualdades relacionadas con el potencial democratizador y de igualdad en términos de calidad que deberían tener las TIC para los pueblos indígenas.

El segundo apartado da cuenta de los procesos de comprensión desde los cuales se han construido los conceptos de identidad étnica y racialización. Son conceptos que han estado atravesados por posturas estructuralistas, posestructuralistas y decoloniales, y que han sido trabajados desde diversas disciplinas. Estos conceptos nos amplían los márgenes interpretativos y de reflexión que tradicionalmente se han asumido como lo verdadero y como conocimiento científico.

Finalmente, se expone un apartado que evidencia las tensiones vividas por los jóvenes del Resguardo Indígena Karmata Rúa relacionados con el uso de las TIC y su identidad como indígenas. Esto nos permite evidenciar las transformaciones, puentes, desafíos y entrecruzamientos que se dan en esta relación.

Usos de las TIC y brecha digital étnica

Cuando se habla de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de ahora en adelante TIC, se alude a herramientas que vienen a resolver, facilitar, proporcionar el acceso al conocimiento y la información de las sociedades en cualquier lugar geográfico donde se encuentren los seres humanos; cubriendo las necesidades de todos los territorios con sus características particulares donde se propenda por la igualdad y adecuados niveles de acceso. En este apartado se abordará el tema de las TIC, para comprender cómo han sido utilizadas y qué problemáticas se avizoran frente a su uso.

Antes que nada, es importante hablar de otros términos que antecedian las TIC. Hasta hace un buen tiempo se escuchaba sobre “Computación e Internet” como elementos que generaban avances en la formación y en el mundo empresarial. Como menciona Mesa Jiménez (2012), “la década de los noventa se identifica por rápidos avances tecnológicos y porque los computadores llegan a un mayor número de personas y organizaciones, crece la comunidad investigativa y se efectúa la conexión a Internet en Colombia” (p. 77).

Lo reseñado trae como resultado la necesidad de poseer computadores para tener acceso a esa tecnología que llegaba a los colegios, universidades y, más ampliamente, a los contextos sociales, políticos, culturales y económicos. Por tanto, se vuelve común mencionar el www y resuenan los buscadores en Internet como fuentes de consulta que posibilitan la información, y la clasificación de sistemas operativos según el tipo de equipo que las personas utilizaran.

Otra de las apariciones que se dan con el boom de Internet y las tecnologías de la información, son las carreras en Informática y afines, también el Congreso de la República de Colombia (1994) decreta la Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de la

Educación, donde se establece en el Artículo 13 la importancia de utilizar la tecnología como insumo en el sector productivo: “La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (p. 2).

La tecnología y la informática se empiezan a convertir en herramientas fundamentales para que los individuos se preparen a ingresar al campo laboral, y se conciben estos elementos como necesarios para la formación y el desarrollo. Es así como al hacer uso de estos, se tiene la oportunidad de agilizar procesos y tiempos, hacer análisis comparativos y rastrear desde cualquier campo interdisciplinario, puesto que todo se centra en la relación con la tecnología.

Actualmente, se acuña el concepto de TIC, como una sigla que llegó en el año 2009 a Colombia, cuando el “Ministerio de Comunicaciones”, pasó a llamarse “Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”.

Por medio de la Ley 1341 de 2009, en el Artículo 1, “Objeto”:

Determina el marco general para la formulación de las políticas públicas que regirán el sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, su ordenamiento general, el régimen de competencia, la protección al usuario, así como lo concerniente a la cobertura, la calidad del servicio, la promoción de la inversión en el sector y el desarrollo de estas tecnologías, el uso eficiente de las redes y del espectro radioeléctrico, así como las potestades del Estado en relación con la planeación, la gestión, la administración adecuada y eficiente de los recursos, regulación, control y vigilancia del mismo y facilitando el libre acceso y sin discriminación de los habitantes del territorio nacional a la Sociedad de la Información. (p. 1)

Partiendo de este contexto normativo, es necesario ahondar en las construcciones teóricas de las TIC, las cuales hacen sus aportes desde varios enfoques. Para nuestro interés solo serán retomados dos de estos, uno relacionado con la economía y el crecimiento y otro más social, relacionado con las interacciones y el desarrollo de las personas. Los dos enfoques son retomados por varios autores sin mayores distinciones, pero dejan ver el entramado complejo que advierte el uso y apropiación de las TIC por parte de las sociedades.

En este sentido, encontramos a Cobo (2011), quien nos dice que las TIC son

herramientas que las personas usan para compartir, distribuir y reunir información, y comunicarse entre sí, o en grupos, por medio de las computadoras o las redes de computadoras interconectadas. Se trata de medios que utilizan tanto las telecomunicaciones como las tecnologías de la computación para transmitir información [...]. (p. 305)

Desde este escenario, el término TIC aparece para fundirse en la cotidianidad como un lenguaje global y fundamental para el desarrollo de los habitantes, ya que posibilita el acceso a la información y la formación de comunidades virtuales, que requieren de toda una estructura y acondicionamientos para lograr sus objetivos de comunicación e interconexión.

De esta manera particular, encontramos que el uso de las TIC por parte de las sociedades hace que estas cuenten con mayores índices de desarrollo y de crecimiento económico, logrando construir un mundo digital.

La continua expansión de las nuevas TIC digitales ha potenciado la tecnocientificación de la producción industrial y el crecimiento económico junto con la creación de redes digitales mundiales de información y comunicación por las que está avanzando de una forma arrolladora la globalización universal de la economía, las finanzas, la política y la cultura. (Levy, 2007, p. 18)

Esta era de tecnologías digitales permite situar a los individuos en un lugar que posibilita el acceso de información y comunicación, proporcionando pasos largos hacia avances y crecimiento de las sociedades, y acercando al desarrollo del país y al fluir en las nuevas dinámicas de la globalización.

Sin embargo, existen otras formas de conceptualizar las TIC, dadas desde un enfoque más social, que da cuenta a la posibilidad de ser generadoras de contenido y de intercambio como se concibe con la web 2.0¹, permiten el uso de herramientas colaborativas como gestión del conocimiento, son potencializadoras de la igualdad, facilitadoras de oportunidades y calidad de vida para las sociedades, generando así, una cultura digital.

Igualmente, las tecnologías facilitan nuevas maneras de producir y democratizar el conocimiento, y quienes las usan se convierten en consumidores y prosumidores² de contenidos, diseñando y generando

¹ Web 2.0 Esta tecnología, más social y dinámica, permite la existencia de dos tipos de interlocutores: quienes participan en la construcción de los contenidos, ya sean estos fruto del trabajo científico, ya lo sean de la mera opinión y, aquellos otros, que son usuarios de esos contenidos, bien para su utilización como información significativa para el desarrollo de alguna tarea o que su acceso a la información colaborativamente construida sea exclusivamente por un interés informativo o divulgativo. Garrido, R., Martínez, F., Solano, I. (2011).

² Son los usuarios de medios digitales que además de consumir contenidos también los producen y comparten.

nuevas identidades individuales y colectivas, con determinados comportamientos.

En esta vía, Piscitelli (2007) aborda las TIC dando importancia a quiénes las usan, y dilucida que los mayores consumidores son los nativos digitales, y quienes tienen grandes aproximaciones son los inmigrantes digitales, conceptos que han tenido resonancia y se vuelven comunes en la jerga digital.

Los consumidores y próximos productores de casi todo lo que existe (y existirá) son los nativos digitales, y entre ambas macrogeneraciones las distancias son infinitas, y la posibilidad de comunicación y de coordinación conductual se vuelve terriblemente difícil, sino imposible, a menos que existan mediadores tecnológicos intergeneracionales (carrera que hemos emprendido hace muchos años y que habría que codificar e institucionalizar un tanto más). (p. 45)

Según lo anterior, cuando se habla de TIC, es necesario referirse a quienes dan uso del concepto, dando un protagonismo especial a los jóvenes como nativos digitales con grandes facilidades a los dispositivos digitales. También habla de la responsabilidad que tienen los adultos con las llamadas TIC, evidenciando oportunidades de entretenimiento, acceso a la información y educación, pero también haciendo un especial énfasis en el acompañamiento del uso de las generaciones adultas a las nuevas generaciones.

Ahora bien, el escenario de las TIC en Latinoamérica se expone desde Lugo (2010), quien refiere:

En este escenario, la región latinoamericana se enfrenta a nuevas demandas. Por una parte, los estados tienen la necesidad de incluir a las TIC dentro del sistema educativo, sin dejar de lado su potencialidad democratizadora

e igualadora en términos de calidad, y, por otra parte, deben superar las brechas digitales. (p. 54)

En consecuencia, las TIC como redes posibilitadoras de lazos que interconectan las regiones, deben llegar con mayor fuerza a los escenarios educativos, para potenciar los usos de forma adecuada y ser herramientas de desarrollo y de construcción de conocimiento. Pero también puede que, en lugar de ser democratizadoras, de fomentar sociedades más ecuanímes, igualitarias, creen o afiancen brechas para algunas poblaciones.

Por ejemplo, para las comunidades latinoamericanas que están ubicadas geográficamente en lugares rurales y en las periferias de las ciudades el acceso es remoto. También lo es para las minorías étnicas, afrodescendientes y aquellos que presentan situaciones de pobreza, teniendo en cuenta que sus oportunidades de desarrollo son reducidas, lo cual representa celeridad para unos y un freno para otros.

En Latinoamérica, según los reportes del Banco Mundial (2015) la primera década del milenio, conocida como la “época dorada”, será guardada en la memoria por su crecimiento económico y la reducción de la desigualdad. No obstante, para los pueblos indígenas no significó lo mismo, pues no se han beneficiado igual que los no indígenas en la mayoría de los aspectos, lo que ha fomentado el aumento de brechas significativas en torno a las posibilidades de acceso a procesos educativos, de producción de conocimiento o mejores condiciones de vida.

Se visibiliza un panorama caracterizado por la desigualdad, porque los accesos son diferentes para contextos indígenas y no indígenas. Las brechas se manifiestan también por las condiciones de los territorios, la ruralidad y las pocas posibilidades de cobertura, la señal y la velocidad. Como dice Tello (2007):

La brecha digital separa los que están conectados a la revolución digital de las TIC de los que no tienen acceso a los beneficios de las nuevas tecnologías. La brecha se produce tanto a través de las fronteras internacionales como dentro de las comunidades, ya que la gente queda a uno u otro lado de las barreras económicas y de conocimientos. (p. 3)

Las comunidades que tienen pocas posibilidades de acceso a las TIC, viven también una brecha cognitiva, porque no tienen el conocimiento para usarlas. Por eso el desafío de la TIC es mucho mayor, no solo de conformidad a mirar las sociedades que avanzan en el conocimiento y desarrollo, sino de cara a superar las brechas para aquellas comunidades que por diferentes factores se han quedado atrás.

Como lo cita Del Popolo (2017)

Una de las aristas de la brecha digital social en América Latina es la brecha digital étnica, una manifestación contemporánea de la histórica situación de exclusión en que se encuentran los pueblos indígenas en América Latina (CEPAL, 2007). Una vía de aproximación a la medición de esa brecha es el indicador de hogares conectados a Internet. La selección de ese indicador responde a tres factores: en primer lugar, la disponibilidad de datos comparables a escala regional y mundial; en segundo lugar, su sensibilidad a las diferencias sociales; y, en tercer lugar, su proximidad a los requisitos de conectividad continua y efectiva. (p. 448)

El análisis que presenta Del Popolo evidencia una reducción de conexión en los hogares de las comunidades indígenas, lo que enfatiza nuevamente las diferencias marcadas dentro de las sociedades. La conexión a internet no debería ser por un tiempo determinado, el acceso para todos debe ser continuo.

Igualmente, las Naciones Unidas (2011) ratifican que la brecha digital en los pueblos indígenas da cuenta de la separación entre quienes tienen un acceso efectivo a las tecnologías, y quienes tienen un acceso limitado. Esto expresa que la brecha digital, hace referencia a un conjunto de factores tecnológicos y a las habilidades con que se cuenta para el uso y el acceso a. Igualmente, Katz y Galperin (Como se citó en Cepal, 2014), la cual se traduce en dinámicas de inclusión y exclusión que reproducen las desigualdades sociales y económicas preexistentes, especialmente en los pueblos indígenas.

Se podría decir, entonces, que la incorporación de las TIC en los pueblos indígenas no ha dado cuenta a las intencionalidades democratizadoras del conocimiento con que inicialmente se crearon. Por el contrario, han sido ampliadas las brechas existentes entre los pueblos indígenas y los no indígenas, situación que se traduce no solo en las dificultades con el acceso a los recursos tecnológicos, sino también en los limitados procesos de apropiación de dicha tecnología, que tengan en cuenta a los procesos propios de la cultura indígena.

Como sostienen Hernández, Jurado y Romero (2014), “las limitaciones en el acceso a Internet, cuya cobertura requiere altos costos económicos, son más dramáticas en zonas rurales alejadas” (p. 108). Por lo tanto, la situación del Resguardo Indígena Karmata Rúa frente al uso y acceso a las TIC, se presenta como un escenario de demanda hacia el Estado y los programas de gobierno, en los cuales se les brinden las mismas oportunidades de acceso y conectividad que les permita a las personas de la comunidad gozar de un acceso a las TIC para su desarrollo. Teniendo en cuenta que el compromiso como ciudadanos es poder socializar de la misma manera que se establece a nivel mundial, tener autonomía y poder garantizar que se vaya cerrando la brecha digital que inevitablemente causa separación entre las naciones.

En esta línea, para Barbero (2005)

la “brecha digital” es en realidad una brecha social, esto es, no remite a un mero efecto de la tecnología digital sino a una organización de la sociedad que impide a la mayoría acceder y apropiarse tanto física, como económica y mentalmente, de las TIC. (p. 4)

En Colombia, como en otros países de América Latina, son notorias las brechas sociales y la desigualdad, lo que se presenta con mayores impactos en poblaciones rurales y en este caso en poblaciones indígenas, derivando otras dificultades socioculturales como la falta de acceso a la educación superior, la calidad en la formación, la deserción escolar y la falta de oportunidades.

Por lo expuesto, se coincide con que la “nueva expresión de la desigualdad [se da] en términos de las inequidades sociales en materia de acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (Alva de la Selva, 2015, p. 266), y que a través de las TIC se resignifican y acrecientan nuevas formas de exclusiones y desigualdades representadas en prácticas discriminatorias vinculadas a la sociedad del conocimiento.

En conclusión, se puede decir que la brecha digital étnica está relacionada no solo con conectividad y acceso a internet, sino con los problemas que se generan frente a las oportunidades igualitarias y equitativas entre los pueblos indígenas y no indígenas asociadas con “el uso con sentido y apropiación social de los recursos de las TIC” (p. 275).

Sin embargo, luego de explorar el panorama de las TIC y de la brecha digital étnica, se parte de reconocer que las TIC poco a poco empiezan a ingresar a los pueblos indígenas a ritmos más pausados, incorporando en sus vidas el uso de artefactos que median otras clases de comunicación entre ellos, y el comienzo de un acceso a la información

más desacelerado también por asuntos de cobertura. Ahora bien, esas TIC que de manera sigilosa llegan a sus manos, son generadoras de otros tipos de relacionamientos, como herramientas transformadoras de su identidad étnica y su comportamiento, sobre todo en los jóvenes.

Una de las características de las TIC es que representan la constitución de un territorio como posibilidad de relacionamiento. En otras palabras, es entender que las TIC han promovido hacer otro tipo de comunicación, porque, por un lado, se tienen a disposición dispositivos que permiten cambios en el relacionamiento, donde los interlocutores transitan de ser personas gesticuladoras de pensamientos, sensaciones y sentimientos, a enviar emojis y escribir mensajes de texto. Estas acciones, a su vez, se van posicionando como prácticas cotidianas en cualquier espacio geográfico. Por ejemplo, las formas de cómo se mira al otro, y cómo se da la importancia a un dispositivo que tiene un poder omnisciente y permite entablar todo tipo de conversación.

La solidez manifiesta de las TIC y tecnologías digitales en diversos momentos de la vida, como lo denomina Escobar (2016), “computación ubicua”, ha apartado a este terreno su *glamour* anterior como fuente de nuevas prácticas epistémicas, sociales y culturales. Ahora lo ciber es solo un espacio de mayor práctica, entre muchas otras.

El acceso a las tecnologías ha permitido que las relaciones adquieran otros significados. Estas nuevas formas de comunicación pueden ser más practicadas por los jóvenes, por su condición de nativos digitales, e incluso, mucho más que por los adultos, causando otros comportamientos en los rasgos culturales. Lo que antes suponía una relación física mediada por el diálogo, el intercambiar palabras desde la oralidad, ahora se hace desde la virtualidad, donde se exploran otro tipo de configuraciones en las conversaciones, la posibilidad de conformar grupos de amistad y la dinámica del compartir dando *likes*, o dejándose seducir por otros atributos que trae la red.

Acosta (2014) por su parte, expresa:

En Colombia, los pueblos indígenas han optado por diversas estrategias para incorporar las TIC de manera diferencial en sus formas de vida; cambio contemporáneo que ha posibilitado desarrollar paulatinamente vínculos político-sociales y comunicacionales más allá de la dimensión territorial física. (p. 153)

De esta forma, el uso de las TIC ha traído otras prácticas que se han ido agregando a las acciones cotidianas de las comunidades indígenas. Esto representa para algunos mayores del Resguardo Indígena Karmata Rúa la preocupación por la pérdida de la cultura, y el temor a la desaparición de su identidad étnica, tal y como lo expresa en un punto de vista una mujer mayor de la comunidad: “Nuestros jóvenes a través de las redes sociales van perdiendo sus costumbres su forma de vestir, su forma de hablar y es algo que ha afectado a las familias” (Comunicación personal, Mujer habitante de Karmata Rúa, 2019).

Este relato presenta una tensión entre lo tradicional y lo occidental, representado en la llegada de las TIC a su población, pues la relación que surge entre las tecnologías y los jóvenes puede resultar una amenaza, ya que se genera según ella la pérdida de sus tradiciones ancestrales. No obstante, puede ser una visión esencialista de la construcción de la identidad, ya que la misma no es inamovible, antes bien, es dinámica y acepta procesos de transformación que no impiden que se pierda lo que conocen, sino que se sumen a las construcciones culturales ya generadas y a otras formas de ver y habitar el mundo desde las transformaciones sociales que se dan en sus contextos y desde los nuevos escenarios de relacionamiento que se presentan en la actualidad.

Tal como lo afirma Velasco (2003),

la identidad étnica debe ser vista como una identidad dúctil, dinámica y sujeta a cambios. La influencia de sus portadores y los cambios en el entorno mismo no solo pueden reafirmar la identidad étnica, sino que incluso pueden sustituirla por otra mediante procesos de conversión, como a menudo ocurre con las identidades religiosas. (p. 32)

Es indiscutible bajo este contexto que existe una influencia de las TIC en la formación de la identidad indígena actual, y que desde la intencionalidad de este escrito se aspira a dar cuenta, no sin antes dar paso al desarrollo de los enfoques, teóricos y conceptuales, por dónde ha trasegado la categoría.

Identidad étnica un campo relacional

La identidad étnica ha sido una categoría no solo teórica y conceptual sino también empírica trabajada desde la historia, la antropología, la política, la psicología, la sociología y otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas, que han posibilitado adentrarse en los entramados complejos de sus enfoques, conceptualización y formas de darse en la vida cotidiana y relacional de los pueblos indígenas, afrodescendientes, y aquellas mal llamadas minorías.

Algunos de los enfoques más clásicos relacionados con la construcción de la identidad étnica, son aquellos llamados esencialistas, que la constituyen como una única forma de ser y estar en el mundo social, como aquella que se establece de forma estable, inmutable y homogénea. Tal como Jimeno (1996) establece cuando nos habla de las dificultades que se han tenido para la comprensión de la identidad étnica desde este enfoque:

Buena parte de las dificultades conceptuales respecto a la noción de identidad étnica residen, probablemente, en el enfoque que ve la etnicidad como producto de un momento histórico particular del grupo social, o basada en un conjunto de hábitos culturales relativamente estable y homogéneo. (p. 97)

Tal vez, uno de los mayores aportes desde este enfoque esencialista de la construcción de la identidad étnica (y que ahora se puede entender como uno de los mayores problemas actuales), es ubicar la identidad étnica solo en el campo de la cultura, como si fuera solo una construcción que los sujetos sociales realizan en un momento histórico de sus vidas, por medio de las tradiciones culturales que son heredadas de las generaciones mayores que nos anteceden.

La noción de vivir en una cultura estable y homogénea que contribuye a la construcción de una identidad en los sujetos sociales, nos lleva a pensar que estamos viviendo en sociedades estables y autocontenidas que no permiten la emergencia de conflictos, tensiones y desgastes sociales y culturales, que ineludiblemente se encuentran presentes en este mundo moderno y que son inherentes a los procesos históricos por donde transitamos.

En esta vía, para Telban (1988) la identidad étnica permite la autodeterminación y autodenominación como grupos étnicos, posibilitando formas de autodenominarse no solo como indígenas sino como aquellos pertenecientes a una comunidad indígena en especial. Por ejemplo, cuando los indígenas se nombran como “soy Wayuu”, “soy Emberá”, “soy Nasa”, entre otros, es porque están siendo parte de un determinado grupo indígena.

Los grupos étnicos vistos de esta forma poseen entonces características propias que los diferencian de otros grupos. Como lo enuncia Telban (1988):

Casi cada comunidad indígena tiene su forma de producción, organización social, política, forma de educación y sistema de valores íntimamente relacionados con sus creencias mágico-religiosas y la mayoría de los grupos étnicos también poseen su propia lengua por la cual todos identifican y distinguen una etnia indígena de otra. (p. 22)

La identidad étnica de los indígenas permite entonces la autodeterminación como sujeto indígena, que pertenece a X o Y comunidad, que tiene en sí características particulares que hacen parte de su proceso histórico, de construcción colectiva e individual.

Esta autoidentificación de los pueblos indígenas permitió que las comunidades construyeran sus propias naciones particulares. Tal como lo enuncia Vasco (1989):

Podemos, pues, decir, que una nacionalidad es un grupo social que se ha formado a lo largo de un proceso histórico cuyo resultado hace que sus miembros presenten una comunidad de lengua, de organización socio-política, de economía, de cultura, todos ellos sobre la base de un asentamiento en un territorio propio común y, finalmente, una autoidentificación étnica, alrededor de la cual sus miembros se consideran como una unidad y con base en la cual, al mismo tiempo, se diferencian de otros grupos sociales de la misma naturaleza. (p. 7)

Las comunidades étnicas indígenas construyen entonces sus propias identidades, no solo individuales sino colectivas, alrededor de elementos propios en los cuales la gran mayoría de autores coinciden: la lengua, la organización socio-política, el territorio, la economía y la cultura, lo que nos lleva a pensar que la construcción de identidad de las naciones y de los grupos étnicos, tienen un común denominador, la cultura, como elemento diferenciador étnico que va más allá de un elemento productor

de la etnicidad y homogeneizador de la identidad, tal como se ve desde el enfoque esencialista.

El tránsito de un enfoque esencialista de la construcción de la identidad étnica, a unos más constructivistas, dialógicos, relacionales y hasta poscoloniales, lleva a comprender la identidad étnica como una categoría teórica y empírica que muta, se transforma y transcurre por los intersticios de los ámbitos políticos, culturales, económicos y sociales, dados en los vínculos relacionales.

En esta vía, Correa (2006) quien a su vez retoma los estudios de Jimeno (1993) enuncia:

La etnicidad en cuanto «categoría explicativa» sólo puede entenderse como proceso de identificación «referido a un medio social de oposiciones y relatividades, donde se sobreponen variedades de identidades que se modifican en espacio y tiempo sociales». La identidad étnica como categoría relacional, desde vínculos sociales y no continuidades culturales, puede entenderse como «un conjunto cambiante de normas de pertenencia y autoidentificación de un grupo social, sustentadas en un real o atribuido origen y conjunto, también cambiante, de tradiciones culturales». Por ello, afirmó, que la identidad étnica no se sustenta en rasgos culturales sino «en relación con una herencia que se transforma en la historia vivida... en la recreación de una identidad social, de una adscripción particular y distintiva que se ancla en la tradición cultural, inclusive con sus modificaciones por el contacto colonial. (p. 27)

La identidad étnica vista entonces desde un campo relacional, da un lugar importante al sustrato de la cultura, que de alguna forma la sostiene, pero la aleja de los marcos globalizantes y homogeneizadores de que es la continuidad de la cultura el ámbito total en donde se construye identidad.

Partiendo de lo anterior, consideramos la etnicidad como una categoría relacional entendida como un proceso de identificación y oposición que se modifica en el espacio y en el tiempo social, teniendo en cuenta que lo étnico no se asume como continuidad cultural, lo que da lugar a no hablar de una sumatoria de rasgos culturales, pero sí de la posibilidad de identificar una historia que se está transformando y que se ancla en una tradición cultural.

Las discontinuidades en la historia y las tradiciones culturales posibilitan escenarios de construcción colectiva e individual que entretejen otros marcos de experiencia vivida, y que recrean la identidad étnica por medio de los nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales que se van presentando. Es así como la identidad étnica no se presenta como un producto terminado, caducado y fechado que termina en un tiempo histórico dentro del ciclo vital de un sujeto social o de una comunidad, sino que permite los cambios en las normas de pertenencia y autodenominación a un grupo social, dados por actualizaciones de las tradiciones culturales que el tiempo histórico trae consigo.

Continuando con Jimeno (1996) la identidad étnica, entonces, no puede responder a una esencia transhistórica o instrumental, sino que debe contener “el aglutinante del collage de significaciones” (p. 105) del complejo universo político que hace parte de la identidad étnica.

Hacer el tránsito, entonces, de una identidad étnica que se constituía desde los marcos estereotipados, esencializados y autocontenidos de una cultura inamovible y transhistórica, hacia una identidad étnica que se construye dentro de marcos políticos de acción y de reflexión de los sujetos sociales, lleva a interpretar a lo político de la identidad étnica en la vía de las luchas ante la defensa de sus derechos y el reconocimiento como comunidad indígena ante la sociedad colombiana.

En esta vía, encontramos a Sotomayor (1998) quien, analizando un caso del Cauca Colombiano, expresa que la identidad étnica se configura desde un campo político, a partir de la década de los 90's cuando los indígenas podrían ser distinguidos por el carácter político, social y cultural que guiaba las acciones del Cabildo. Ello estaba relacionado con la tenencia colectiva de la tierra, bajo la figura legal del Resguardo y la organización que tiene un Cabildo, dando así contenido a lo étnico. Sotomayor afirma entonces que el concepto de indígena que se construye culturalmente con aquellas tradiciones que se tienen y se crean (y que además se apropian por las personas) tiene siempre un sentido político de acción y de organización que les permite movilizarse y defender los derechos que tienen como indígenas y comunidad étnica.

Es así como, para Jimeno (1996)

La etnicidad se mueve en permanente tensión, susceptible de desarraigo. Ésta es su propia naturaleza cambiante, contradictoria. Con reorganizaciones temporales y autorías múltiples, con escasas continuidades históricas... Pero no sólo las colectividades reinventan la etnicidad. Los individuos retrabajan continuamente las identidades, de manera personal, desde sus intereses y perspectivas. No hay una homogeneidad intracomunitaria tal donde se excluyan las motivaciones individuales de los sujetos sociales. La etnicidad, la identidad étnica son punto de confluencia de niveles y aspiraciones variadas, donde grupos e individuos interactúan para proyectar una siempre renovada "política propia". (p. 105)

La identidad étnica, vista entonces como un punto de confluencia de niveles y aspiraciones variadas, donde los sujetos sociales y las comunidades interactúan para proyectar una política propia, corresponde a la ineluctable experiencia de la temporalidad. En esta experiencia, el pasado, el presente y el futuro se conjugan y traslapan para dar paso

a las tradiciones culturales, pero también a las nuevas experiencias de las nuevas generaciones que siguen siendo indígenas, pero que deciden, además, en qué siguen creyendo y en qué no.

¿Qué los constituye como indígenas? Esta sería una de las preguntas que desde lo político la identidad étnica podría dar cuenta, ya que puede comprenderse como las características que tradicionalmente se le ha dado a lo indígena. Pero que, además, involucra los elementos emergentes del proceso histórico que ha dejado su tránsito por el tiempo.

En este ámbito, encontramos a Zambrano (1989, citado en Correa, 2006) cuando considera que en la identidad se tendrían en cuenta ciertos elementos:

no existe una sola identidad sino varias identidades de acuerdo con ciertos niveles de participación social, económica, cultural, política o religiosa de individuos o de grupos; 2) estas identidades son históricas y son contemporáneas, por tanto, cobran sentido en la modernidad y no en el pasado; y, 3) en la medida en que son partícipes de procesos actuales son luchadas y conquistadas por los sujetos de un movimiento social, es decir tienen una dimensión política. (p. 27)

Las luchas por hacer posibles los derechos a los indígenas le han incorporado a la identidad étnica el carácter de lo político, la han sacado del estrecho campo de la cultura, y le ha permitido asumirse como discurso político renovado. Es así que la autodeterminación de los pueblos indígenas como proceso de construcción de la identidad étnica, les facilita a los pueblos trabajar por el futuro y el reconocimiento de sus derechos colectivos, lo que de alguna forma permitirá garantizar la reproducción cultural y social. Tal como sostiene Ramos (1993) la etnicidad segregada de lo político y relegada al campo de la cultura, recobró su cariz político.

En coherencia con lo anterior, encontramos el desarrollo que hace Escobar (2010) del carácter político de la identidad cuando hace análisis de las comunidades negras en el Pacífico Colombiano. El autor coloca parte de este carácter político en las luchas de los activistas indígenas y negros y de los movimientos sociales enfocados en la defensa de sus derechos, pero más allá de eso, frente a la necesidad de reconocimiento de la diferencia en medio de elementos homogenizadores de la globalización desde perspectivas económicas, culturales y ecológicas dadas en el modelo de desarrollo capitalista y las políticas neoliberales.

La teoría contemporánea (el postestructuralismo, la teoría feminista y los esquemas psicológicos y culturales en diferentes campos) ha dado una gran notoriedad a las preguntas de la identidad como una expresión de la política de la diferencia; los activistas inequívocamente describieron sus acciones en términos del derecho a la diferencia cultural y a una identidad indígena y negra. (Escobar, 2010, p. 27)

La política de la diferencia enmarca los contenidos políticos de la identidad étnica, y los ubica en marcos de comprensión más amplios que nos permiten darles un lugar histórico, social y cultural a las comunidades indígenas, determinando así lo que son y el lugar que ocupan en la sociedad colombiana, así como las visiones del mundo que tienen y las formas que encuentran para relacionarse.

Es la diferencia entonces, la que permite que las comunidades indígenas existan en un lugar y en un espacio determinado, con resguardos, tierras, cabildos, y territorios específicos que les posibilitan ser y estar desde su propio mundo y desde sus propias cosmovisiones. La diferencia los define como tales, posibilitándoles construir y fortalecerse como una fuerza activa que se ocupa de su propia identidad, de su presente y de su futuro.

En esta vía para Escobar (2010) la identidad tiene dos argumentos que le permiten definirla y comprenderla:

1. La identidad es una articulación particular de la diferencia. Las identidades son el producto de discursos y prácticas que son profundamente históricas, y por tanto se encuentran siempre dentro de una economía del poder.
2. Las identidades son construidas por prácticas diarias en muchos niveles. Desde el ámbito de las tareas y actividades diarias, las cuales crean micromundos, hasta la producción de mundos figurados más estables, aunque siempre cambiantes, la construcción de la identidad opera por un compromiso activo con el mundo. Hay una constante ida y vuelta entre la identidad, la práctica contenciosa local y las luchas históricas que le confieren a la construcción de la identidad un carácter dinámico. (p. 235)

La construcción de la identidad tiene siempre un carácter dinámico, que se va construyendo en la medida que se va viviendo, con la influencia de marcos temporales entre el pasado y el presente, que traen consigo nuevas prácticas, actividades diarias, y luchas que permean la identidad de las nuevas generaciones, que las vuelven porosas, con nuevos intersticios, que la dilatan y fluctúan cada vez hacia nuevas orillas y escenarios no solo epistemológicos sino empíricos.

Para Escobar (2010) las identidades siguen siendo dialógicas y relacionales, y ello implica el trazado de fronteras con los otros, la identificación selectiva de algunos aspectos que, sin duda, dará lugar a exclusiones y marginalizaciones de los otros. La producción de identidades en las interacciones de personas con otras personas y con objetos, implica la construcción de mundos culturales; esto sucede a través de improvisaciones recursivas dentro de un bagaje histórico sedimentado.

También involucra varios tipos de mediaciones (por ejemplo, simbólicas, lingüísticas y otras “herramientas de agencia”). En algunos casos, como en el de los activistas, estos mundos culturales pueden pensarse como “mundos figurados”, definidos como mundos situados localmente, contruidos culturalmente y organizados socialmente, que hacen visible la agencia decidida de las personas, esto es, su capacidad de rehacer el mundo en el que viven. Aunque estos mundos están sujetos a un continuo ajuste, pueden adquirir cierta durabilidad (p. 57).

La identidad étnica permite, entonces, las negociaciones culturales y políticas de las comunidades indígenas, como prácticas culturales compartidas, que facilitan el ser y estar de las comunidades y de los sujetos sociales, convertidos en posicionamientos, continuidades y discontinuidades de la cultura.

Es así como una construcción de identidad étnica desde las relaciones y las interacciones entre las personas, con mediaciones dialógicas, simbólicas y lingüísticas permiten el movimiento de la identidad y de los mundos que se construyen social y culturalmente. Esto se manifiesta en la comunidad Emberá Chamí Karmata Rúa, en donde la identidad étnica se ve permeada desde el uso de los dispositivos tecnológicos de la información y la comunicación que se encuentran realizando los jóvenes en la actualidad.

Ahora bien, partiendo de este contexto de comprensión de la identidad étnica, pasamos a la relación que hace Restrepo (2009) de lo étnico, la raza y la racialización, que de una forma muy sucinta en este acápite nos ofrece nuevas aristas de comprensión e interrogantes que posibilitan desenzializar lo étnico. Para Restrepo lo étnico ha estado asociado en alguna medida con el término de raza, debido al rechazo que desde académicos y algunos activistas se ha presentado para la utilización del término de raza, partiendo de la inexistencia de ésta como entidad biológica. Es así, como en varias ocasiones lo étnico y la raza se

han articulado solapadamente, lo que en palabras de Restrepo solo ha propiciado la reproducción de la imaginación racial.

Cuando la cultura, el grupo étnico o la etnia se entienden como una determinación naturalizada y jerarquizando diferencias entre las poblaciones humanas, dejando de indicar contingencias configuraciones históricas, no hacen más que reproducir la imaginación racial en ropajes culturalistas o etnicistas. (p. 20)

Esta imaginación racial que nos ofrece Restrepo (2009) pasa por las marcaciones culturalistas o étnicas que fácilmente operan como eufemismos de cuerpos racializados, es decir, cuerpos que tienen ciertas formas, cierto color de piel, cierto tamaño de la cabeza, formas del cabello, de los ojos, entre otros, y, además, ciertos discursos y prácticas sociales. Estas características de los cuerpos producen corporalidades determinadas. En consecuencia, las corporalidades marcadas por la raza, se convierten entonces en cuerpos racializados, que no solo se configuran en sí mismos, sino que tienen que ver con los regímenes en donde se construyen y se producen. Siendo entonces los contextos en donde se vive y se actúa, espacios geográficos y simbólicos en donde se presentan los cuerpos racializados, “se puede afirmar que existen ciertos contrastes en las marcaciones raciales de los cuerpos que deben tener en consideración las diferencias nacionales, regionales y locales, es decir, la dimensión de lugar” (p. 23).

Esta marcación que se ha realizado de los cuerpos se basa en un desarrollo histórico estudiado desde diversas disciplinas, lo que requiere de mayores abordajes teóricos que desde este escrito no se pretende abarcar. Sin embargo, consideramos pertinente resaltar que la imaginación racial ha pasado por disímiles concepciones que operan en las diferentes épocas de variadas formas, y que, además, sirven de

sustrato para otras comprensiones que se hacen de lo étnico, la cultura, los grupos indígenas y la raza.

Es así entonces, que la racialización se comprende desde Restrepo y Arias (2010) en estos términos:

La racialización apuntaría a ese proceso de marcación-constitución de diferencias en jerarquía de poblaciones (en el sentido foucaultiano) a partir de diacríticos biologizados que apelan al discurso experto, e independientemente de que su inscripción sea en el cuerpo-marcado o en el sujeto moral, pero siempre apuntando a la gubernamentalización de la existencia de las poblaciones así racializada. (p. 58)

Partiendo de la idea de racialización, es importante resaltar para finalizar este apartado, que los cuerpos racializados deben ser comprendidos desde la complejidad que los habita; son cuerpos situados, históricos y relacionales, que cambian y se transforman con el devenir que tienen con el mundo y en el mundo que habitan; que, además, no se contienen en sí mismos, sino que hacen parte de contextos, de otros cuerpos y de relaciones que van mutando.

Estas comprensiones ampliadas de raza y de lo étnico, permiten la desmitificación homogenizante y científica en donde se han encapsulado los grupos indígenas para este caso. Igualmente, facilita la emergencia de nuevos y diferentes presupuestos y conceptualizaciones situadas históricamente desde los diversos contextos en donde se generan.

Usos de las TIC e identidad étnica: tensiones y desafíos

El uso de las TIC por parte de los jóvenes en el resguardo se va incrementando. Cada vez más, se ven los jóvenes con sus Smartphones

haciendo uso de redes sociales, canales de música, internet y plataformas, que les implica el contacto y el relacionamiento con personas y grupos que pertenecen a otras culturas, que podríamos llamar occidentalizadas o dominantes.

Lo antedicho reafirma los aportes de Quinchoa (2011) cuando señala que los y las jóvenes de las comunidades indígenas son más propensos al uso de las TIC, en contraste con el escaso o nulo uso que hacen los adultos y ancianos/as de ellas. Los jóvenes tienen mayor apertura y flexibilidad para la interacción con este tipo de TIC, mientras que los adultos de las comunidades indígenas suelen manifestar rechazo, resistencia e, incluso, temor para usarlas, y esto se traduce en una tensión representada en amenazas a la identidad étnica, al asumir que se trata de herramientas o recursos ajenos a sus propias costumbres y cosmovisiones del mundo.

Para Arévalo Mosquera (2010)

la relación entre las y los pueblos indígenas se determinan desde dos enfoques, el primero tiene que ver con el uso y la apropiación de las TIC para fortalecer los procesos organizativos y políticos, la comunicación, el aprendizaje y el uso de las lenguas indígenas y el segundo, hace referencia a las resistencias que existen entre “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”. (p. 13)

Este último enfoque tiene que ver con aquellas propuestas de innovación y de tecnología que llegan a las comunidades indígenas a imponerse, sin tener en cuenta las visiones de mundo que tienen, sus saberes y prácticas ancestrales, desconociendo que las TIC pueden llegar a reconocer, resignificar, fortalecer o revitalizar sus prácticas lingüísticas y culturales, estableciendo redes organizativas que ayuden a la comunidad en sus acciones de empoderamiento y reivindicaciones.

En esta vía, se retoma e identifica desde este proyecto de investigación lo expuesto por Garrido, Martínez y Solano (2011), quienes señalan que los estudios sobre los pueblos indígenas y las TIC tiene un componente importante como

herramienta destinada al rescate y revalorización de la cultura indígena, sometida a la presión de una desaparición cultural vía la extinción de la lengua de los pueblos originarios, encontrando en las TIC un conjunto de recursos que posibilitan su perpetuación y difusión de saberes (Belcourt, 2009; ONU, 2007), lo que resulta crucial en la Sociedad del Conocimiento (PNUD, 2004; UNESCO, 2005). (p. 3)

La comunidad indígena de Karmata Rúa no es ajena a este panorama de incursión de las TIC y de tensión que se vive entre adultos y jóvenes por la pérdida o amenaza de la identidad o los saberes propios. Como lo evidencia la narrativa de una mujer de la comunidad:

Pues digamos que es entre bueno y malo, porque eso no hay que negarlo también. Estos nos sirven como para ayudarnos a educarnos también, pero depende del uso de la persona, porque hay jóvenes, que dan un mal uso a estos tipos de tecnología, digamos, porque de ahí viene el cambio del resguardo, de ahí viene los cambios de actitudes de jóvenes, los cambios de querer otras cosas, entonces estos espacios son los que dañan a nuestros chicos, a la vez hacen que abran los ojos también, a la vez es como darnos más conocimientos, por eso digo entre malo y bueno. (Comunicación personal, Mujer Habitante de la Comunidad, 2019)

Existe en esta narrativa la tensión entre lo tradicional y lo occidental, representado en el uso de las TIC por parte de los jóvenes. Hay un reconocimiento de que las TIC bien usadas pueden servir para ampliar los horizontes de conocimiento de la población, pero también es evidente

la preocupación y la amenaza que siente por la pérdida de la identidad étnica.

Las identidades no son estáticas, reciben esas nuevas prácticas basadas en la adopción de las tecnologías como beneficiadoras y difusoras de cultura y de la etnia. Por ejemplo, Acosta (2014) se refiere al papel central que ha cumplido Internet en muchos pueblos indígenas, en cuanto a la validación de sus proyectos o planes de vida, lo que ha planteado diversas posibilidades de uso y apropiación. Para la población indígena Kokonuco³, ubicada en el departamento del Cauca, al sur de Colombia, Internet ha resultado ser un importante medio para procesar, difundir, limitar y generar un sin número de procesos relacionados con temáticas como unidad, autonomía, organización, comunicación, territorio, economía y política que, hoy por hoy, les ha permitido desarrollar paulatinamente vínculos político-sociales y comunicativos más allá de la dimensión territorial física (p. 156).

Internet y las TIC consiguen un panorama fortalecedor de la memoria histórica de los pueblos como lo expresa Meneses (2014) “Las comunidades deben abrirse a otros dispositivos, multiplicar y democratizar los formatos, que posibiliten salvaguardar la memoria-identidad” (p. 132). Cada práctica que se tiene en las comunidades indígenas, hace parte de su riqueza, la aparición de la virtualidad llega como otra práctica que se adhiere a su propia identidad, como la oralidad y la escritura. Cada una de estas prácticas conserva la esencia Emberá Chamí de Karmata Rúa, las historias que se cuentan utilizando dichas prácticas, podría quedar en la

³ El pueblo Kokonuco hace parte de los municipios de Puracé, Coconuco, Popayán y El Tambo. La población se encuentra distribuida a lo ancho de la cordillera Central y la meseta pubenense. El pueblo está conformado por los resguardos de Puracé, Coconuco, Paletará, Quintana, Poblazón, Alto del Rey, Guarapamba, que integran la Asociación de Cabildos Indígenas de la Zona Centro, llamada Genaro Sánchez, y a su vez hacen parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRI) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Acosta, P. (2014).

memoria de otras audiencias, como los transeúntes literarios o quienes se interesen por conocer la cosmogonía y la ancestralidad.

Es así que, con el uso de las TIC, la comunidad indígena ha evidenciado cómo su identidad étnica se ha transformado y resignificado, ya que esta hace parte de sus construcciones en el pasado, pero igual de las resignificaciones que le puedan hacer en el presente, como un escenario de continuidades y discontinuidades que transforman sus maneras de pensar y de relacionarse.

Restrepo (2007) afirma que “las identidades no están en el más acá y en el antes de la acción colectiva, sino que devienen en existencia y se transforman en estas acciones y las experiencias derivadas” (p. 28). Por ello, cuando en la comunidad de Karmata Rúa, los jóvenes y los habitantes se adhieren al uso de las tecnologías, utilizándolas como medio de comunicación y de información, no significa necesariamente que estén perdiendo su cultura y su identidad étnica, porque desde lo que son también están apostándole a nuevas dinámicas y acceso al conocimiento. Las TIC se pueden utilizar como herramientas que permitan salvaguardar su memoria, aquellos aprendizajes, saberes, historias y lengua que heredan de sus padres, abuelos, y sabios y ancestros como formas de transmisión de los conocimientos. Como lo expresan Ceballos, Jaramillo, Duque y Niaza (2016):

La incorporación de tecnologías no solo debe solucionar el acceso a la información, sino estimular la conformación de otro tipo de saberes y habilidades, los cuales permitirán enaltecer los procesos de aprendizaje, estimulando en los aprendices la creatividad, la colaboración, el conocimiento adaptable y la formación continua. (p. 38)

En otras palabras, no se puede suprimir la aparición de las tecnologías en las comunidades indígenas, pues estas mismas traen

avances, posibilitan cercanías y otras formas de transmitir su tradición oral, por medio de plataformas que permiten la creación de sus propios contenidos etnoeducativos.

La preocupación por la pérdida de los saberes ancestrales, es latente. Su cultura de tradición oral se encuentra poco documentada en manuscritos, textos o libros. Muchas historias solo están en la memoria de los mayores y de quienes han tenido el privilegio de haber crecido y escuchado las narraciones de padres y abuelos, visto esto como el vínculo intergeneracional que establecen en la transmisión de sus saberes ancestrales. Seguramente los espacios que compartían con sus antepasados han sufrido cambios, y se han mutado a otros momentos diferentes. La comunidad debe ser responsable de seguir heredando sus saberes, y hacer sus encuentros intergeneracionales para aconsejar y mantener vivas sus prácticas ancestrales, pero deben ser conscientes que su identidad no sólo se mantiene bajo tradiciones culturales. Por el contrario, la identidad abre la mirada para las adopciones o transformaciones que se generen con nuevas prácticas que potencien su sentido social y político. Restrepo (2007) dice:

Las identidades no son definidas de una vez y para siempre, sino que las cadenas denotativas y connotativas asociadas a una identidad específica se desprenden de prácticas significantes concretas, de las interacciones específicas entre diversos individuos donde se evidencia la multiplicidad de sus significados. (p. 31)

En ese sentido, las tecnologías podrían aportar a la conservación de la cultura, pero mayormente a la recuperación de la memoria, permitiendo que las personas de la comunidad puedan dar a conocer sus anécdotas, expresiones, contar sus cuentos y hacer difusión de quienes son, de dónde provienen y hacia dónde van.

La incorporación de las TIC presenta entonces retos y desafíos para las comunidades indígenas y para las personas que acompañamos estos procesos, ya que debe dar cuenta a las transformaciones que se presentan en las formas de transmisión de los conocimientos tradicionales, a las prácticas de los saberes ancestrales de las comunidades y a seguir apostando por el empoderamiento de pueblos ante la lucha por la educación propia como etnia.

Así mismo, la educación para los grupos étnicos y culturas afrodescendientes, no solo deben pensar en qué conocimientos ancestrales deben seguir construyendo los saberes propios de las comunidades, también debe pensarse el cómo hacerlo, lo que invita la incursión de las TIC como medio en la enseñanza, como facilitador de contenidos, de búsquedas de conceptos, creación de la identidad y resignificación de la cultura.

De este modo Quero y Madueño (2006), incluyen las TIC en la educación de los pueblos indígenas, y lo que puede significar para ellos, esta integración:

El uso contextualizado de TIC en escuelas indígenas hace que estos se sientan reconocidos como pueblo ancestral que merece respeto, les eleva la autoestima. La resistencia o temor de los docentes en aplicar las TIC no tiene que ver con su condición de indígena, sino más bien con la actitud generalizada de los docentes a los cambios en el proceso de enseñanza. (p. 8)

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje dados no solo en los espacios formales como la escuela y el colegio, sino también en ambientes comunitarios y familiares dentro del Resguardo Indígena Karmata Rúa, deben abrirse a nuevas formas de transmisión del conocimiento ancestral, en donde se puedan pensar y usar las TIC como vehículos de

memoria ancestral, resignificación de la cultura y empoderamiento de las comunidades.

Conclusiones

Figura 2.

Fotografía jóvenes en los talleres de la investigación. Archivo del proyecto Karmata Rúa, 2020.



En el presente capítulo la reflexión partió del contexto en el cual emergen las llamadas TIC, las cuales se presentan en primera instancia como posibilitadoras de conocimiento y de información, llegando a la vida de los seres humanos para formar redes de igualdad, mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo. No obstante, existen territorios que por sus características geográficas, sociales y económicas no tienen acceso ni cobertura. Allí las tecnologías no son democratizadoras, ni traen mejores condiciones de vida. Antes bien, dependen de un orden económico, político y social, razones por las cuales las mal llamadas minorías étnicas, afrodescendientes y aquellas que se encuentran en lugares periféricos con índices de pobreza marcados, permanezcan desconectados o intermitentes en el acceso, lo que configura la llamada brecha étnica digital.

La brecha étnica digital no solo se refiere a las condiciones de costo, cobertura, acceso, conectividad, que dan cuenta a elementos

estructurales y tecnológicos frente al uso de las TIC. La brecha digital étnica también marca condiciones de exclusión e inclusión de las personas y de las comunidades, que tienen que ver con la democratización del conocimiento, y la educación sobre cómo usarlas, y la consideración de los contextos, y las cosmovisiones que tienen las diferentes etnias. Todo ello se traduce no solo en inequidades frente al uso, acceso y apropiación de las TIC, sino también a inequidades sociales y cognitivas que de una u otra forma marcan a las comunidades y el desarrollo de las mismas.

A pesar de la brecha digital étnica que se vive en Colombia, la comunidad indígena de Karmata Rúa, se ve permeada por el ingreso pausado de las TIC, con el manejo de los celulares, el internet y las redes sociales por parte de los jóvenes. Este contacto de la comunidad con las TIC, hace que se presenten tensiones manifestadas especialmente por los adultos de la comunidad, tensiones determinadas por el miedo ante la pérdida de los saberes y las prácticas ancestrales, ante la incorporación de nuevas prácticas occidentalizadas, evidenciadas en nuevos códigos en el lenguaje, cambios en el vestuario, y formas de relacionamiento. Todo esto se traduce en tensiones entre lo tradicional y lo occidental, y entre lo indígena y lo Kapunía (no indígena).

La imparable presencia de las TIC en la comunidad indígena de Karmata Rúa, hace que la comunidad se pregunte por la identidad étnica, la cual en muchas ocasiones es colocada solo en el campo de la cultura, que se construye en un momento histórico de la vida de la comunidad, por medio de las tradiciones culturales que son heredadas de generación en generación. Esto abona a una noción de identidad desde un enfoque esencialista, que la ve como una identidad estable, homogénea, que no tiene en cuenta las tensiones y los cambios en los contextos sociales y culturales que representan cambios, continuidades y discontinuidades de los saberes ancestrales.

Es así como los mayores de la comunidad indígena de Karmata Rúa se siente amenazada ante la incursión de las TIC, vistas como los factores causantes de pérdida de prácticas y saberes ancestrales, soslayando que, por medio de las TIC, también se pueden lograr escenarios de preservación de la cultura, fortalecimiento de procesos organizativos y políticos, preservación de la memoria, de aprendizajes, saberes, historia y lengua. Estas otras facetas exigen una apertura de la comunidad ante estos nuevos escenarios, que además implica asumir retos frente a la forma en cómo se enseñan las prácticas y los saberes ancestrales en contextos familiares y comunitarios.

Igualmente, la comunidad de Karmata Rúa, por ser una comunidad permeada por procesos occidentales, podría alentar en sus jóvenes el uso de las TIC, el aprendizaje de nuevos saberes, estimular la creatividad, permitir el trabajo colaborativo por medio de la conectividad y hacer uso de la formación y de la educación continua que posibilitan este tipo de herramientas, sin desconocer las tensiones, opacidades y dificultades que su uso pueda entrañar, pero construyendo formas de articulación que les permitan situarse activamente frente a las mismas.

Referencias

- Acosta, P. (2014). Culturas tradicionales y cambios contemporáneos: el pueblo indígena kokonuco y las tecnologías de la información y la comunicación. En *Desafíos*, 26(2), pp.153-179. <http://dx.doi.org/10.12804/desafios26.02.2014.06>
- Alva de la Selva, A.R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223), pp. 265-286. <file:///Users/usuario/Downloads/Dialnet-LosNuevosRostrosDeLaDesigualdadEnElSigloXXI-4933568.pdf>
- Arévalo Mosquera, J. (2010). *Tejiendo la Red Pueblos Indígenas y TIC: la presencia de la CONAIE en el ciberespacio*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO-, Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2484/1/TF-LACSO-2010JAM.pdf>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Banco Mundial.
- Barbero, M. (2005). *Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas*. <https://es.scribd.com/document/6313584/Cultura-y-nuevas-mediaciones-tecnologicas>
- Ceballos, Y., Jaramillo, I., Duque, N. y Niaza, C. (2016). Diseño y creación de recursos digitales etnoeducativos con contenido lúdico: pueblo indígena Emberá Chamí. En *Revista Vínculos*, 13, (1), pp.35-44. <https://doi.org/10.14483/2322939X.11582>
- CEPAL (2014). Los pueblos indígenas en América Latina avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf

- Cobo, J. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. En *Revista de Estudios de Comunicación ZER*, 14 (27), pp.296–318.
<https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2184>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de la educación.
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1341 de 30 de julio de 2009 por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones –TIC-, se crea la agencia nacional de espectro y se dictan otras disposiciones.
- Correa, F. (2006). Interpretaciones Antropológicas sobre lo «Indígena» en Colombia. En *Universitas humanística*, 62 (62), pp.15-41.
<https://core.ac.uk/download/pdf/25748768.pdf>
- Del Popolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43187/6/S1600364_es.pdf
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Envión Editores.
<https://semilleropacifico.uniandes.edu.co/images/document/antropologia/Escobar-LUGAR-en-Territorios-de-diferencia-Lugar-movimientos-vida-redes.pdf>
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño la realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
https://www.academia.edu/36789021/Autonomia_y_diseno_arturo_escobar_ok
- Garrido, R., Martínez, F. y Solano, I. (2011). Las TIC en las Comunidades Mapuches: un proyecto de integración de las TIC para el desarrollo

social de pueblos indígena. Proyecto de Cooperación Internacional. Recuperado el 28 de marzo de 2019 file:///Users/usuario/Downloads/Cap_Garrido_Mart%C3%ADnez_Solano_def_digitum.pdf

Hernández, O., Jurado, H. y Romero, Y. (2014). Análisis de publicaciones hispanoamericanas sobre TIC en escuelas y zonas rurales. En *Revista Colombiana de Educación*, (66). 103–126. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce103.126>

Jimeno, M. (1996). Juan Gregorio Palechor: tierra, identidad y recreación étnica. En *Alteridades*, 6, (11), pp.97-106. http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1414/7033/1671/Palechor_Jimeno.pdf

Levy, P. (2007). *Cibercultura informe al consejo de Europa*. Anthropos Editorial. https://www.academia.edu/1738997/Ciberculturas._la_cultura_en_la_sociedad_digital._Pierre_L Levy

Lugo, M.T. (2010). Las Políticas TIC en la Educación de América Latina. Tendencias y Experiencias. En *Revista Fuentes* (10), pp.52–68. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2587/2415>

Meneses, Y. A. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. En *Praxis* 10(1), pp.119-133. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1364>

Mesa Jiménez, F. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación en la universidad colombiana: evolución y prospectiva. En *Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), pp.71-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976004>

Naciones Unidas. (2014). *Tecnologías de la información y las comunicaciones para el desarrollo social y económico incluyente*. (A/RES/65/141). Recuperado de

http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/141&Lang=S.

Piscitelli, A. (2007). Nativos Digitales. En *Contratexto*, (16), pp.43–56.
<http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/782/754>

Quero, S. y Madueño, L. (2006). Süchiki Walekerü: un ejemplo del uso de las TIC en escuelas indígenas caso wayuu. En *Educere*, 10(34), pp.435-442.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20089/articulo5.pdf?jsessionid=BF62B8EA3A5F9DD99631C424B90B6657?sequence=2>

Quinchoa, W. J. (2011). Apropiación y resistencia social de las TIC en el resguardo indígena de Puracé, Cauca, Colombia. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18), pp.241-258.
<http://www.revistacts.net/files/Volumen%206%20N%C3%BAmero%2018/FINALES/Quinchoa.pdf>

Ramos, A. (1993). *Nações dentro da Nação: Un desencontro de ideologia*. Universidad de Brasilia.
http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_44/Zar44_Ram.aspx?culture=en&navid=221

Restrepo, E. y Arias, J. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. En *Emancipación y crítica*, 2(3), pp.45-64.
<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/historizando%20raza.pdf>

Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. En *Jangwa Pana*. (5), pp.24-35.
<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>

- Restrepo, E. (2009). Cuerpos racializados. En *Javeriana*, 146 (770), pp.16-23.
<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/cuerpos%20racializados.pdf>
- Sotomayor, M.L. (1998). Porque somos indígenas, pero ¿por qué somos indígenas? En *Modernidad, Identidad y Desarrollo*. M.L. Sotomayor (ed.). ICAN.
<https://antropologiaunad.files.wordpress.com/2009/04/sotomayor.pdf>
- Telban, B. (1988). *Grupos étnicos de Colombia Etnografía y Bibliografía*. Ediciones ABYA-YALA MLAL (Movimiento Laicos para América Latina).
<http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5714/8052/6454/GRUPOS.pdf>
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4 (2), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v4i2.305>
- Vasco. L.G. (1989). Nacionalidad y Etnocidio. Politeia. En *Revista de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales*. 1 (4).
https://www.academia.edu/27838348/NACIONALIDAD_Y_ETNOCIDIO
- Velasco, S. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_col-posg/23_Mov_indigena.pdf
- Zambrano, C.V. (1989). Identidad, Indios y Etnias en el Debate de Silvia, Cauca. Panel sobre la Identidad Regional e Identidad Nacional de la Jornada Regional de Cultura Popular. En *Aluna*. Recuperado 20 de Abril de 2020
<http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/8514/5615/3374/CorreaCONSTRUCCIONES.pdf>



INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN —IAP—: MEMORIAS Y RUTAS DE LO REALIZADO

**Saka bidika waupedada maude saka kabapedada:
nama araa bukoba saka wau pedada nau traju**

Adriana Arroyo Ortega

Sandra Robayo Noreña

Figura 1.
Fotografía comunidad
en actividad
gastronómica en
el marco de la
investigación. Archivo
del proyecto Karmata
Rúa, 2020.



Pensando en otras maneras de acercarse a la construcción de conocimiento colectivo y teniendo como punto de partida las apuestas generadas desde una investigación que busca la comprensión de las prácticas pedagógicas propias y los usos de las TIC en el Resguardo Indígena Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) y que convoca a centrar la mirada en “los sujetos, en sus contextos particulares, con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales” (Galeano, 2004, p. 11), se eligió la Investigación Acción Participativa —IAP— como el camino para este proceso. En este sentido, este capítulo se detallarán algunos aspectos de lo vivido y aprendido metodológicamente.

La IAP es una metodología que surge en América Latina con el liderazgo de Orlando Fals Borda. Busca empoderar a las comunidades para que reconozcan sus potencialidades y opacidades y logren, con su participación, la transformación o la defensa de las mismas. Es una metodología que se nutre de la educación popular, por lo que reconoce los saberes propios de los colectivos humanos, evidenciando como lo afirma Torres (2014), una crítica a las metodologías tradicionales que se encuentran centradas en los saberes hegemónicos de los/las investigadores/as.

Otro elemento altamente significativo de la IAP, y que tiene relación directa con esta investigación, es que busca empoderar y fortalecer los procesos comunitarios. De tal suerte que la investigación recurre a la acción participativa, con el fin de otorgarle un lugar preponderante a la comunidad del Resguardo Indígena Karmata Rúa en co-labor, como una apuesta ética y política que, desde la descolonización pedagógica, propone otros modos de generar investigaciones y propuestas educativas, invitando a cuestionar y movilizarse frente al neocolonialismo

en la investigación (Leyva, Burguete y Speed, 2008). Así, la comunidad se convierte en un colectivo que investiga sus prácticas pedagógicas y los usos que hacen sus jóvenes de las tecnologías de la información y la comunicación —TIC—, reconociendo elementos de su cultura, haciendo lecturas desde sus voces, experiencias, resistencias y apuestas vitales.

La construcción de esta investigación tiene importantes connotaciones ético-políticas, no sólo por las estrategias metodológicas definidas, sino también por la elección del trabajo con la comunidad indígena, y la apuesta a tejer con ellos la producción de sentidos alrededor del significado de sus saberes y prácticas ancestrales. De esta manera, la investigación problematiza los procesos de producción de conocimiento desde sus inicios al incluir a la misma comunidad indígena en el proceso, retomando que “las alternativas para reestructurar las estrategias de producción de un conocimiento Otro, han supuesto el desplazamiento y, en ocasiones rupturas epistemológicas” (Prigorian y Bracamonte, 2017, p. 25).

En los apartados siguientes, no solo se desarrolla la ruta metodológica construida y vivida con la comunidad, sino que es la oportunidad para reflexionar sobre la construcción epistemológica desde lo reflexivo, teniendo como punto fundamental el Sentipensar. Se propone el trabajo de campo como espacio de co-teorización y se incluye algunas reflexiones éticas desde los ejercicios colaborativos, recuperando no solo la experiencia de lo vivido, sino algunos de los tejidos logrados en comunidad.

Sentipensar como forma de construir lo epistemológico reflexivo

El sentipensamiento, como lo plantea Escobar (2014), fue

popularizado por el maestro Orlando Fals Borda (1986), y que aprendiera de las concepciones populares ribereñas de la Costa Atlántica. *Sentipensar* con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista; es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. (p. 16)

Este concepto es parte fundamental de la estrategia metodológica propuesta en la investigación de prácticas pedagógicas, desde el reconocimiento de la importancia que tenía en el acercamiento al resguardo de Karmata Rúa y al pueblo indígena Emberá Chamí, el respeto por sus tradiciones y cosmovisiones, así como el permitir que la experiencia habitara los cuerpos y las subjetividades de quienes investigamos con ellos y ellas, más allá de los escenarios de la racionalidad occidental y retomando las posibilidades planteadas desde la IAP como metodología. Hay un reconocimiento no sólo de la potencia metodológica en términos de la producción de conocimiento, sino también como una enunciación política y homenaje a Fals Borda, como una búsqueda a acercarnos mucho más al trazado abierto con su pensamiento.

En ese escenario de acercamiento al pensamiento de Fals Borda, resulta central su configuración del hombre hicotea como ese ser humano mitad anfibio, de una cultura híbrida, fluida, que en la adversidad se encierra para volver luego a la existencia con energía, que es también el “hombre sentipensante” que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón. Como lo expresa el mismo Fals Borda (1985)

el aguante que es saber esperar para satisfacer necesidades. Aunque huelan a fatalismo, en el fondo ni el rebusque ni el aguante ribereños tienen trazas de la pasividad y abulia observadas en otras regiones campesinas colombianas por Miguel Triana, Armando Solano y Luis López de Mesa, sino que son fuente de cierta creatividad y de gran ingeniosidad. Los pobres de todas partes, bien se sabe, son maestros en estas técnicas de supervivencia y de manejo del medio ambiente. En Jegua, como en toda la cuenca aplanada y cenagosa del San Jorge —y en la mayor porción de la depresión momposina de la que forma parte— el aguante y el rebusque son reglas de vida que se aprenden desde niño, se desarrollan en la juventud y se afirman con la madurez en el contexto de las comunidades de reproducción. (p. 26)

Lo expresado en la cita anterior da cuenta de un conocimiento profundamente asociado al contexto, imbricado con el medio como forma de resistencia política y práctica descolonizadora, que no necesita de retóricas salvacionistas o populistas frente a sus modos de vivir. Como lo retoma el autor:

En efecto, como he dicho, el campesino costeño se adapta a las malas situaciones de manera plástica, en silencio y casi sin protesta. En esto el hombre anfibio sostiene una tradición de dureza cultural ante la adversidad que viene de muy atrás, que se evidencia en el aguante de la gente común, una actitud conservadora que rodea como una concha dura un espíritu en el fondo indomable y expresivo. (p. 27)

Lo que ha configurado el sentir y vivir de muchos de los campesinos ribereños del país, centrándose en formas de relacionamiento, de construcción del mundo no violentas, que fueron retomadas precisamente por Fals Borda desde el reconocimiento del conocimiento en esos modos de vivir sencillos, pero llenos de profunda sabiduría que han sido silenciados por los saberes modernos, eurocentrados y disciplinares.

La constitución fallogocéntrica de las sociedades latinoamericanas ha generado, como bien lo expresa Svampa (2018, p. 41), “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”.

Frente a estas dinámicas el sentipensar que retomamos de Fals Borda aparece como un modo de acercamiento epistémico y ético a la vida de la comunidad indígena de Karmata Rúa, desafiando y problematizando los modos de producción vital y de conocimiento en las que como investigadoras estamos constantemente implicadas, reconociendo que era necesario transitar “desde las otras lógicas, desde el sentipensar y sentisaber con el ser-sentir-actuar-saber decir- tener-poder y fortaleza de los de abajo del abajo engendrando su propia emancipación” (López Intzín, 2013, p. 87).

Por su parte, Galeano (1989) hace popular el sentipensar como aquella capacidad para mantener a unísono mente y cuerpo, emoción y razón. De manera que razón y emoción reunidas en el cuerpo, es sentipensamiento, y este es contrario a lo que la modernidad liberal unipensante y en ocasiones castradora, propone como universalización. De modo que este concepto nos invita como investigadoras/es en estos encuentros a romper las barreras del lenguaje, a compartir y a escuchar sin prejuicios, a generar lazos de confianza intercultural.

Esta IAP propicia espacios de encuentro donde la apuesta por la interculturalidad implicó la propia revisión de prácticas e ideas naturalizadas, la reflexión conjunta, horas de conversación y espacios denominados ‘seminarios permanentes’ para develar asuntos tan imbricados en nuestras prácticas occidentales de las cuales el equipo de investigación compuesto por indígenas y no indígenas, no era totalmente consciente, y que desde el sentipensamiento nos pasaron

por el cuerpo, por la mente y la emoción, e hicieron que pudiéramos articular escenarios de comprensión a la cosmovisión del mundo Emberá Chamí y al reconocimiento de ellos y ellas como productores de conocimientos. Pero, sobre todo, permitió que el equipo mismo reflexionara conjuntamente sobre las posibilidades del encuentro, de la palabra y del diálogo intercultural porque “cuando es verdadera, cuando nace la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare [...] Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada” (Galeano, 1989, p. 15).

El surgimiento del sentipensamiento en la investigación se fue dando paso a paso, poco a poco, entre quienes formaban parte de la investigación en un proceso que aún hoy se sigue generando y que ha sido también en ocasiones desconcertante para algunos miembros del equipo, pero ha podido afianzar en muchos el reconocimiento de lo importante que han sido los pueblos indígenas para la humanidad misma, para la protección de la naturaleza y lo necesario de su presencia en los Estados latinoamericanos, ya que

las luchas indígenas desplegadas en América Latina fueron enfáticas en intentar transformar el diseño del Estado-nación mono étnico, y propusieron e impulsaron reformas legales en favor del reconocimiento de sus derechos específicos en tanto pueblos indígenas y hacia un nuevo Estado multinacional. Se manifestaron en contra de la inexorabilidad de su desaparición, a la que habían sido condenados por los proyectos nacionales, sustentados éstos en el paradigma de un Estado, una nación, un pueblo. Los movimientos indígenas estuvieron presentes también en las luchas contra las dictaduras y los gobiernos autoritarios, y han sido actores relevantes en los procesos de democratización en la región, desde la década de los setenta hasta nuestros días. (Burguete y Mayor, 2008, p. 17)

Construyendo con ellos y ellas, con los jóvenes y la comunidad indígena de Karmata Rúa lazos de ternura, de sueños juntos, de luchas que esperamos seguir tejiendo desde múltiples lugares, generando deslocalizaciones en las formas de hacer investigación que se centraron ahora en descolonizar la mirada, en interrogarnos mutuamente — indígenas y no indígenas— para reencontrar nuestro camino, nuestro sentipensar en el mundo.

Construimos con ellos y ellas, desde la práctica cotidiana que no se centra ya solo en modos racionales estructurales de vivir, sino que este está articulada a racionalidades diversas, a estructuras de pensamiento que le dan un lugar en el pensar a la emoción, a las sensaciones del cuerpo y que como los campesinos de la costa colombiana con los que se encontró Fals Borda, comenzamos a saber la importancia de re-existir en medio de las adversidades de la vida, de seguir juntos transformándonos y transformando el espacio que habitamos, en conexión con la naturaleza de la que somos parte. Estos aprendizajes pueden ser menores para algunos, pero para quienes fuimos parte de la investigación, son sumamente relevantes.

La Investigación Acción Participación: ruta metodológica construida

La investigación Acción Participativa, conocida por su sigla IAP, surge en América Latina con el liderazgo de Orlando Fals Borda, logrando su consolidación a finales de los años 60 en un contexto atravesado por la segregación racial, la injusticia social, la industrialización, la masificación de la educación pública, el monopolio de la ciencia positivista, entre otros aspectos que enmarcaban ese contexto histórico. Aunque tiene similitudes con la Investigación Acción, su carácter participativo la dota

de grandes diferencias; además, la primera se estructura en el contexto norteamericano y la segunda surge de las luchas de resistencia del sur.

El sociólogo Fals Borda desarrolla dos ideas fundantes sobre la IAP: Por un lado, insta a valorar y respetar el conocimiento popular y, por otro, llama a articular la ciencia de la academia clásica y la tradición popular, de tal manera que, al integrar la rigurosidad científica con la acción y la participación, se materialice la transformación de la realidad y su utilización al servicio de la humanidad.

No sobra rememorar las principales razones que tuvimos al sembrar aquella semilla de rebelión intelectual como búsqueda alterna en nuestros países. Un propósito fue protestar contra la castrante y fútil rutina universitaria, colonizada por la cultura del Occidente euroamericano, con una subordinación tal que no nos permitía descubrir ni valorar nuestras propias realidades; ello nos hizo trabajar de manera independiente y fuera de los claustros, lo cual, en balance, todavía nos parece positivo. Otra razón, algo quijotesca y más utópica, fue la de corregir entuertos para mejorar la forma y el fondo de nuestras sociedades en crisis, combatiendo sus injusticias y buscando erradicar la pobreza y otras plagas socioeconómicas producidas por los sistemas dominantes. (Fals Borda, 2008, p. 81)

Desde este punto de partida, la IAP es considerada como un proceso de construcción de conocimiento desde la praxis y desde allí es metodología integradora del conocimiento y la acción. Se trata de un proceso que resulta de la praxis de los seres humanos y que no termina en el objeto cognoscible ya que busca cambios en la realidad y en los sujetos cognoscentes. Es pues una filosofía de vida, concebida como un proceso dialéctico continuo; una investigación sistemática, rigurosa, crítica y legítimamente científica.

En la IAP, se posiciona un nosotros que investigamos para transformar, que invita a la movilización, al cambio de paradigmas frente a la investigación, las relaciones entre los sujetos de la misma, las metodologías, sus alcances y fines.

Retomando a Miguel Martínez (2009, p. 239) “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema”, y expresa que la IAP alcanza ambos propósitos, siendo una apuesta que se ha desarrollado más en ámbitos como la Educación popular, Educación de personas adultas y jóvenes, Educación Comunitaria, Desarrollo Comunitario, Movimientos sociales (feministas, indígenas, campesinos, estudiantiles, defensores de derechos humanos) y programas institucionales y académicos, pero que ha llegado a muchas disciplinas y campos de conocimiento.

En palabras del mismo Fals-Borda (2008):

El núcleo disciplinario principal de la IAP ha sido sociológico-antropológico, pero se ha extendido su empleo y su filosofía a las disciplinas más diversas, tales como Agronomía y Veterinaria, Medicina y Enfermería, Odontología, Ingeniería, Administración de Procesos, Educación, Trabajo Social, Derecho, Economía, Historia, Pintura y Música, Periodismo y Comunicación, Literatura y Etnomatemáticas. (p. 82)

El ciclo Acción–Reflexión propuesto desde la IAP, insta a los sujetos de la investigación a una participación activa, propositiva y transformadora, que da lugar al diálogo de saberes para realizar construcciones horizontales y en co-labor, cuyo

propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia y pasividad previos, y llevarlos a comprender que la solución está en el esfuerzo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de cosas. (Balcázar, 2003, p. 63)

En este sentido, la comunidad indígena de Karmata Rúa se convierte en un colectivo que investiga sus propias prácticas pedagógicas y los usos que hacen sus jóvenes de las TIC, reconociendo en estos dos componentes otros elementos de su cultura y haciendo colectivamente lecturas críticas a partir de sus propias voces, experiencias, resistencias y apuestas vitales de manera conjunta con las investigadoras. Así como lo menciona Martínez (2009):

La ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más autorrealizados como tales; sin embargo, es consciente de su función, y por tanto, trata al mismo tiempo de respetar su libertad y de ayudarlos pero no sustituirlos en sus decisiones, para que sean ellos los forjadores de su propio destino. (p. 243)

Constituyéndose esto de alguna manera en una poética de resistencia (Leyva Solano, 2019) que se trazan en el marco no sólo de las luchas de los pueblos indígenas, sino también en su vida misma, en las formas en que siguen creyendo en la esperanza en medio de un país que se desangra y en el que siguen construyendo con otros y otras en la re existencia.

Las fases del proyecto: un tejido colectivo

Partiendo de esta base epistemológica, el proyecto de investigación y desarrollo sustento de este libro, se llevó a cabo en dos fases estrechamente relacionadas entre sí. En primer lugar, la denominada *Fase de investigación*, dirigida al análisis participativo de las prácticas pedagógicas propias orientadas al fortalecimiento, resignificación y transmisión del conocimiento tradicional y de los usos que hacen los/as jóvenes de las TIC. Y, en segundo lugar, la *Fase de desarrollo de un producto tecnológico*, orientada al diseño y desarrollo de una Aplicación Móvil para Android, cuyo contenido y forma son producto de la anterior fase; a partir de la acción participativa de la comunidad indígena, principalmente los/as jóvenes. Una aplicación que busca reducir las brechas de ingreso y permanencia de estos jóvenes a la Educación Superior.

Para hacer IAP no hay un solo camino; estas investigaciones diseñan sus propias rutas e inventan o re-crean técnicas que buscan ser posibilitadoras de la palabra, del lenguaje, lo que, a su vez, trae consigo una invitación a la apertura de una amplia gama de posibilidades para interpretar y con ello, posibilitar maneras otras de transformación. Desde esta IAP, el proceso se vivió en ocho momentos, ocho pasos en este caminar que tejer, vincular, reflexionar y construir conjuntamente:

1. *Definición de las preguntas de investigación desde las necesidades e intereses de la comunidad.* Para ello se realizó un encuentro con los líderes de la comunidad, reconociendo que la pregunta y los objetivos de esta investigación hacen parte de sus intereses. Esto se valida en la carta de intención de participación en la investigación presentada por la comunidad Indígena Karmata Rúa.
2. *Formación del equipo que va a investigar.* La comunidad eligió sus investigadoras, teniendo presente unos criterios iniciales, pero

principalmente considerando su lugar participativo al interior de la misma, su reconocimiento y vinculación cultural. Hicieron parte del equipo, dos mujeres emberá chamí, con la disposición y la entrega, el compromiso y cuidado por su cultura, con la apertura y responsabilidad para darle al proyecto más de lo contenido en los asuntos formales. Posteriormente, con un equipo de profesionales que no formaban parte de la comunidad, pero que poco a poco fuimos generando la empatía necesaria y estableciendo vínculos con ellos y ellas, se determinaron conjuntamente los elementos teóricos y metodológicos que requerían ser conocidos por todos los participantes para el desarrollo equitativo del proceso. A partir de este momento inicia la capacitación del equipo. En esta fase se valora y reconoce el conocimiento de los participantes, pero a su vez se identifican las posibles ausencias previas de elementos investigativos, sin los cuales no sería viable una relación horizontal y colaborativa entre todos los investigadores.

3. *Definición conjunta de las fuentes de información.* Como uno de los primeros frutos del grupo de investigación y la comunidad, se definieron las fuentes que pueden proveer la información requerida para cumplir los objetivos de la investigación, en ejercicios de diálogo y concertación, retomando experiencias previas de la comunidad y con la puesta en escena de estas aperturas que como apuesta ético-política se propuso en el proyecto.
4. *Diseño de técnicas participativas de reconocimiento.* Las técnicas empleadas en esta investigación hacen parte del constructo de técnicas interactivas para la investigación social, las cuales, además, han sido adaptadas de acuerdo a los elementos significativos de la comunidad, partiendo de la flexibilidad e innovación metodológica que permite y motiva la IAP.

5. *Análisis e interpretación de la información.* Toda la información generada a través de las diferentes técnicas fue transcrita y organizada en matrices, espirales o estructuras rigurosas, flexibles y significativas para el equipo de investigación, en las que, sin perder la potencia de los datos, se identificaron las ideas fuerza analíticas que se convirtieron en los resultados de este proceso. Se realizaron talleres conjuntos de análisis e interpretación de la información con la comunidad indígena en el Resguardo. En este momento la teoría se encuentra presente, sin que se convierta en el centro del análisis, ya que las voces, sentires y pensamientos que suscitaron lo vivido, más lo que se va hallando, permiten luego tejer resultados.
6. *Escritura de los resultados.* En este paso el equipo de investigación determinó conjuntamente las estrategias y los momentos para la escritura de los resultados garantizando también en esta fase la participación de la comunidad al vincularse como parte del equipo, personas del resguardo. Los resultados fueron tratados con toda la rigurosidad científica y académica a la vez que con toda la sensibilidad posible desde una postura de reconocimiento ético.
7. *La devolución de la información,* no se dio como una acción concreta, sino antes bien como parte de la construcción dialéctica del saber que favorece la IAP, siendo la devolución, un proceso cíclico de Reflexión/Acción/Reflexión, donde se ponen en escena los resultados, y donde a su vez, son ellos la base para la aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que facilitan el tránsito de los/as jóvenes indígenas hacia la educación superior. Este momento, además, permite reconocer el legado ancestral de esta comunidad a partir de sus prácticas pedagógicas, también incluidas en la APP, en las formas en que la comunidad considera pertinentes.

Finalmente, se llevaron a cabo el equipo de investigación estrategias de difusión de los resultados en la comunidad de Karmata Rúa, empleando elementos rituales, artísticos y lúdicos en coherencia con las apuestas educativas de la misma comunidad. También se realizaron algunos momentos de presentación a otros públicos, como las administraciones municipales y otros actores estratégicos, y aunque esta fase se habría querido mucho generar de una manera más amplia, los asuntos propios de la emergencia del Covid 19 impidieron que se llevara a cabo como inicialmente se había definido.

8. El último, pero no menos importante momento en este proyecto es la *generación de nuevas preguntas*, como posibilidad de nuevas investigaciones y acciones en el Resguardo, con jóvenes indígenas, en Educación Superior, sobre prácticas ancestrales, sobre la misma metodología y el lugar del saber científico, generadas por no solo por el equipo de investigación, sino en el contacto mismo con la comunidad, en la vivencia de la IAP, en la elaboración de un desarrollo tecnológico, esbozadas ellas entre los resultados de investigación, se confía que serán la base de futuras investigaciones con esta comunidad o con las que se compartan características similares.

Equipaje para el camino, como las fibras del tejido: técnicas en esta IAP

Así como en la IAP no hay un solo camino, sino que se hace el camino, tampoco existe una sola forma, se preparan las herramientas para ese caminar. En este caso, se diseñaron, prepararon y ajustaron las técnicas con relación a los objetivos de la investigación, de manera que se apostara a los replanteamientos epistemológicos, políticos y por tanto

metodológicos de la Investigación Acción Participativa como las fibras de este tejido. En el siguiente gráfico se simboliza con un patrón del tejido emberá chamí los objetivos y las técnicas implementadas en esta IAP.

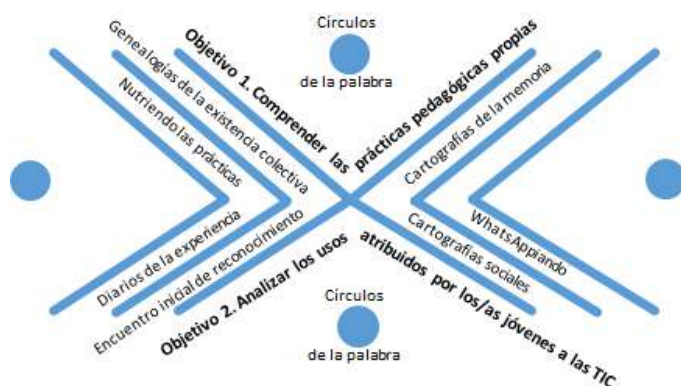


Figura 2. Técnicas con relación a los objetivos de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Frente al primer Objetivo de la investigación, que consistió en analizar las prácticas pedagógicas propias en el Resguardo Indígena Karmata Rúa (Jardín, Antioquia), orientadas al fortalecimiento, resignificación y transmisión del conocimiento tradicional, se diseñaron las siguientes técnicas:

Las *Genealogías de la existencia colectiva* fueron reconocidas en un espacio abierto al interior de la comunidad, que contó con la presencia de personas representativas, como niñas, niños, jóvenes, mujeres, dirigentes, docentes, artesanos, agricultores, entre otros. Se construye de forma conjunta una espiral del tiempo tan atrás como los/las participantes lo plantearon, llegando en esta genealogía hasta el momento en que los primeros pobladores arribaron a estas tierras del suroeste antioqueño, a

lo que hoy se reconoce como el Resguardo. En esta línea, se detallaron cronológicamente acontecimientos colectivos importantes para la comunidad, siendo una forma de reconocer el contexto general de la investigación y desde donde se empezaron a definir pistas para la aplicación de las siguientes técnicas.

Por su parte, *las Cartografías de la memoria*, contaron con la participación de integrantes de la comunidad de diversas edades. Con ellos y ellas, se realizaron recorridos a sitios sagrados. Luego a partir de un trabajo en subgrupos, elaboraron mapas de la memoria identificando en los trayectos no sólo lugares importantes, hitos e historias, sino, que se hizo un énfasis en resaltar las prácticas pedagógicas dentro del Resguardo Indígena, las de antes y las ahora. Éstas cartografías de la memoria permitieron ampliar la narración alrededor de las prácticas y su localización geográfica. Los mapas luego se presentaron en plenaria y entre todos/as se ampliaron o se complementaron las narraciones y las reflexiones.

La técnica que más movilizó fueron los *Círculos de la palabra*, tal vez porque en ellos se conversaba a partir de la información recolectada en las técnicas anteriores. También puede ser porque en estos Círculos se convocaron Jaibanás, parteras, artesanas/os, botánicos y estudiantes, con la intención de discutir, priorizar, ampliar o agregar información a las prácticas pedagógicas presentadas por los participantes de los encuentros anteriores.

De este primer objetivo, se cierran los encuentros con un espacio abierto, donde se da el reconocimiento profundo de la práctica para su posterior visibilización en la aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que se construirá como parte de este proyecto, bajo el siguiente objetivo. Este encuentro lleva por nombre: *Nutriendo las prácticas*, y bajo el lugar simbólico de los alimentos, se invita a quienes participaron de este encuentro a reconocer de los anteriores encuentros

las prácticas pedagógicas ancestrales más significativas, nutriendo de contenido cada una de ellas, describiéndolas detalladamente para la comprensión general. Sin lugar a dudas éste fue un espacio intergeneracional muy interesante que propició encuentros al interior de la misma comunidad que como ellos y ellas referían posteriormente no se habían generado.

Así, una comunidad que inicialmente presentó sus puntos de vista en resistencia por la postura extractivista con la que han superado otras experiencias de investigaciones anteriores, se lograron vinculaciones, se permitieron conversar en su lengua y compartir entre ellos/ellas y con las investigadoras, la genealogía de su comunidad como una experiencia de existencia colectiva, recorrieron sus lugares sagrados y compartieron narrativas de sus prácticas pedagógicas, se abrieron al diálogo, a la conversación, sus ancestros de manera bondadosa y sus jóvenes se sentaron a tejer, dibujar, compartir el alimento, se vincularon y permitieron que el equipo de investigación se implicara, permitiendo todo esto que se diera lo que propone la Investigación Acción Participativa en muchos de sus planteamientos epistemológicos.

La tarea de cambio social no podía acometerse a cabalidad sin una alianza ideológica de compromiso mutuo entre los pobladores locales y los intelectuales de afuera para llegar a unas metas compartidas. (...) De una parte, los profesionales buscaron superar la actitud de clase, el viejo vanguardismo, la academia y la racionalidad cartesiana de la costosa y complicada ciencia moderna, para convertirse en intelectuales orgánicos de las clases trabajadoras. De la otra, la gente procuró descartar el complejo de inferioridad, aportar su experiencia y saber tradicionales en pos de su propia racionalidad práctica y desarrollar una nueva concepción —no tan alienada— del mundo. (Fals Borda, 1985, p. 44)

Para el segundo objetivo del proyecto, que consistió en analizar los usos atribuidos por los/as jóvenes a las TIC en el Resguardo Indígena de Karmata Rúa (Jardín, Antioquia), se consolidó un grupo diverso de 20 jóvenes de la comunidad, hombres y mujeres entre 14 y 26 años, invitándoles a ellos/as a ser sujetos participantes de la investigación y de esta manera estuvieran presente en todos los escenarios para la construcción de conocimiento, que se describen a continuación:

- En el *Encuentro inicial de reconocimiento*, se les presentó a los/as jóvenes la investigación. Se propiciaron actividades de conocimiento e integración. Se favorece la cercanía y se crean vínculos desde la confianza para lo que continua. Se les convoca a que cada uno/una de los participantes escriba en un Diario, acciones cotidianas.
- En un segundo encuentro, se les plantean los *Diarios de la experiencia*, como un escenario para socializar las construcciones, los escritos, las experiencias recopiladas por los/as jóvenes, reconociendo en esas prácticas cotidianas, los momentos en los que se relacionan con las TIC, la forma como lo hacen y el carácter que les atribuyen. Este espacio, comienza a fortalecer entre los/las implicados/as los lazos, quienes se abren más a la conversación y al tejido conjunto de conocimiento, se sienten escuchados/as y tenidos/as en cuenta.

En estos encuentros hemos visto que hay unión, unión de varias experiencias, cada quien comparte lo poco que sabe, entonces eso es como una unidad para que las demás personas se enteren de lo que no saben o de que nosotros aprendamos de cosas que nosotros no sabemos, al fin es, como la finalidad como que cada persona aprenda cosas que no sabe y cosas que no. (Jóvenes del Resguardo, Encuentro Diarios de la Experiencia, 2019)

Bueno, esa también es la idea de estos espacios, que nosotros conozcamos, y más por ellos, porque ellos son los expertos, que ellos son los que conocen, si lo vamos haciendo así de generación en generación, nunca se va a perder y no va a quedar olvidada nuestra cultura. (Jóvenes del Resguardo, Encuentro Diarios de la Experiencia, 2019)

También con los/las jóvenes se motivaron *Círculos de la palabra*, como encuentros para compartir colectivamente los usos de las TIC y su percepción en lo individual y lo comunitario, dando lugar a preguntas y conversaciones animadas al respecto entre ellos y con las investigadoras. Los mapas también fueron convocados como una técnica para indagar con los/las jóvenes sobre los usos de las TIC en diferentes situaciones de la vida cotidiana y comunitaria. Así, las *Cartografías sociales*, aparecen en escena con el fin identificar los lugares de las TIC y los usos personales y comunitarios asociados a ellas.

En los últimos encuentros, y acercándonos a los usos que los/las jóvenes del resguardo hacen de las TIC, se propone *WhatsAppiando*, un grupo por esta red social, que se acomoda flexible, abierta y voluntariamente al acceso digital que tienen en el Resguardo. Se creó un grupo en WhatsApp para seguir conversando, compartiendo y tejiendo colectivamente, teniendo en cuenta el uso de las TIC, las prácticas pedagógicas y los vínculos generados entre ellos/ellas y entre la comunidad y el equipo de investigación.

En lo referente al proceso de análisis, se inicia con la organización y lectura de la información. Para ello, se recurre a la codificación (abierta, axial y selectiva, esta organización metodológica es prestada de la Teoría Fundamentada) y a la categorización, lo que implicó varios pasos subsecuentes: la lectura detallada de los textos generados desde las diversas estrategias metodológicas, la identificación de aspectos relevantes relacionados con las categorías de análisis, el establecimiento

de relaciones entre categoría y finalmente la traducción del texto social que producen los actores de la comunidad en torno a las prácticas pedagógicas y los usos de las TIC.

En el momento de la codificación, se retoma de Strauss y Corbin (2002) la codificación abierta, concebida como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). Esta codificación implica realizar sobre el texto un ejercicio de marcas o subrayado, preguntándose por la idea principal que tiene ese párrafo o esa oración, de manera que al releerlo se van identificando pistas con relación al significado y al sentido de lo que se quiere encontrar. Este ejercicio inicial de codificación abierta, puede favorecer la identificación de las relaciones entre varios códigos para la construcción de una categoría.

Se retoma de igual manera, la codificación axial entendida por los mismos autores, como “el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135). Con el relacionamiento entre conceptos y categorías emergen las respectivas tendencias.

Por su parte, desde la codificación selectiva, se integra y se da forma al texto producido socialmente, y así se genera un nuevo conocimiento como resultado del proceso investigativo. (Para Strauss & Corbin, 2002), “la codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías” (p. 157) para construir sentido. Por medio de estructuras gráficas desde el software NVivo, se hace el esfuerzo por interpretar el sentido atribuido por los actores sociales a las prácticas pedagógicas y usos de las TIC. Es importante señalar que este proceso de análisis, como principio fundamental de la IAP, fue acompañado por la comunidad del Resguardo desde las investigadoras que hacían parte del equipo y fue socializado

con ellos y ellas, con el fin de identificar conjuntamente ideas fuerza, matices en los datos, sentidos emergentes y nuevas preguntas.

Manejo responsable de la información y la participación de la comunidad en esta IAP

La construcción ético reflexiva generada como parte del trabajo de investigación es otro aspecto sumamente importante en el proceso investigativo, ya que es transcendental referir que quienes participan son seres humanos con historias y trayectorias vitales diversas, por ello es necesario hacer explícitos los principios éticos que orientan este proceso de construcción colectiva y situada de conocimiento, teniendo en cuenta las características de la comunidad y el respeto por sus saberes, prácticas y tradiciones. A continuación, enunciamos los principios que acompañaron este proceso:

Principio de la participación activa y auténtica de la comunidad

La participación de la comunidad indígena en la investigación debe ir mucho más allá de responder a cuestionarios o asistir a las sesiones contempladas en el trabajo de campo; esta tiene que ver con la forma en la que se desarrollan las relaciones intergeneracionales y la manera cómo interactúan con las TIC desde sus tradiciones y saberes. Asimismo, este principio tiene que ver con la creación de condiciones favorables para que ellos/as ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en la investigación, en qué grado, qué implicaciones tiene y de qué manera. Estas decisiones fueron analizadas y discutidas en el Cabildo, máxima instancia de participación de la comunidad sobre los asuntos que los atañen y afectan a todos/as.

Principio de respeto por las opiniones y decisiones de la comunidad

Este principio se asume como una práctica centrada en el reconocimiento

de la libertad y, por lo tanto, en la autonomía de los/as participantes y de las comunidades para actuar según sus propias convicciones y criterios, sin cuestionar sus decisiones y opiniones; ello implicó transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información de la investigación y acoger la decisión de cada uno/a de participar o no en ella. En el caso del Resguardo, también implicó indagar por la voluntad de participación del Cabildo previa presentación del proyecto, de sus objetivos y alcances.

Principio de retribución-beneficio

Este principio hace alusión al compromiso de no hacer daño a los/as participantes ni a las comunidades e incrementar al máximo los beneficios, y disminuir los daños posibles. Por lo tanto, en el estudio se presentaron a la comunidad indígena y a las autoridades del Resguardo, los posibles riesgos que pudieran ocurrir como resultado de la investigación, y de la misma manera, se explicitaron las implicaciones a largo plazo en términos de la generación de conocimiento asociado al desarrollo de la investigación. Adicionalmente se escucharon sus preguntas, se hicieron transformaciones en formatos y se establecieron compromisos frente al análisis y publicación de la información generada.

Principio de rendición de cuentas

Este principio alude a la necesidad de validar y socializar los resultados de la investigación con los/as participantes y la comunidad, ajustando el lenguaje de manera que sean comprensibles y que pueda ser cuestionados, incluso mucho antes de presentar reportes a entidades financiadoras o comunidades académicas. En este sentido, se tuvieron distintas sesiones de socialización de los avances y de los resultados con la comunidad y con las autoridades indígenas del Resguardo con el fin de tener en cuenta sus observaciones y recomendaciones. Es importante tener en cuenta que se propuso en sus inicios que los informes se presentarían en emberá y en español para facilitar el acceso a la información por parte

de cualquier miembro de la comunidad indígena o de la comunidad científica, encontrándose en lo práctico algunos limitantes para dicha traducción que imposibilitaron el cumplimiento de este acuerdo, lo que también fue conocido en su momento por las autoridades del resguardo.

Principio de información

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), el consentimiento informado es un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión a participar. El consentimiento informado se materializa en un formato escrito, firmado y fechado. Este documento contiene la información general del proyecto, los aspectos prácticos de la investigación, los beneficios, los riesgos, la mitigación de posibles riesgos, el compromiso de confidencialidad con los datos generados y con la información aportada por los/as participantes y por la comunidad indígena, la autorización para la grabación, en vídeo y en audio, de los testimonios de los/as participantes y su posible publicación en medios impresos y digitales.

En la investigación, este documento fue diligenciado por cada uno de los/as participantes, previo aval del Cabildo Indígena, y allí se registraron los datos del equipo de investigación, de manera que pudieran ser contactados por cualquier miembro de la comunidad o por las autoridades indígenas para aclarar dudas, presentar quejas o realizar comentarios, en el momento en que lo consideren necesario. Es importante aclarar que los asuntos éticos no solo pasan por la firma o por la oficialización de estos principios, sino por la vivencia de cada uno de ellos en todos los momentos de la investigación.

Frente a este aspecto también es importante resaltar que se firmó un consentimiento para el registro fotográfico y audiovisual que sufrió

distintas adaptaciones después de la solicitudes y preguntas colectivas de distintos miembros de la comunidad que expresaron su desacuerdo con la versión inicialmente entregada. En este sentido parte del ejercicio ético de respeto fue incluir lo que ellos consideraban clave, pero entender también los temores y el deseo de quienes no quisieron aparecer en dichos registros e incluso de quienes no quisieron participar en la investigación o expresaron sus desacuerdos o preguntas respecto a la misma.

Precisamente el ejercicio de la investigación con la comunidad y los investigadores indígenas estuvo siempre marcado por el diálogo abierto, directo y colectivo que explicitaba con franqueza los acuerdos y desacuerdos, asuntos bastante distintos a los modos de relacionamiento de la cultura antioqueña y latinoamericana en general, mucho más centrada en ciertos modos más diplomáticos o incluso velados de tramitar las diferencias y los disensos, lo que al principio aunque desconcertante para el equipo, a medida que se fue avanzando en el conocimiento mutuo fue posible no sólo adaptaciones sino también comprensiones sobre los modos deliberativos, públicos y directos de tramitación de los temas y problemas en el mundo indígena de la comunidad.

El trabajo de campo como espacio de co-teorización

Como lo explicita Rappaport (2005),

la IAP fue un avance tremendo, fue la posibilidad de coordinar la investigación con el activismo político, la posibilidad de mirar la historia de los pueblos desde el punto de vista de ellos, las técnicas que él tenía, como los archivos de baúl. (p. 101)

pero sin duda el ejercicio que hacemos en la actualidad de los procesos de IAP tienen otras configuraciones que reactualizan el ejercicio de producción de conocimiento, ya que, como lo expresa la autora,

el hecho de sentarse durante horas y horas en talleres con indígenas que están hablando a su manera, y en su idioma muchas veces, pero también en castellano, es otro tipo de investigación y eso abre posibilidades porque no estamos atados a la producción académica, pero que supone algo importante, y es que nosotros no podemos hacer la investigación solos y ellos tampoco. (p. 101)

Sentarse por horas a hablar, de eso se trató todo esto. Darle un espacio a lo que pensaban, sentían, callaban y decían. Muchos de ellos cansados de la postura extractivista con la que se han aproximado otros, en otros momentos, con el temor fundado en experiencias pasadas de investigaciones pensadas desde la academia o la ideología occidental-colonial, que poco o nada responden o coinciden con los intereses de los pueblos indígenas y su cotidianidad; se mostraban distantes o reacios al principio, especialmente los mayores, por temor a que se escribiera en su lengua, a que se mostrara en detalle asuntos de su cultura que siguieran reproduciendo su lugar de vulnerabilidad. Pero con las conversaciones que se fueron generando y al ser parte como comunidad de las prácticas y el proceso investigativo mismo, estas resistencias iniciales se fueron difuminando y cada vez más se entendió que desde la investigación se tenía la premisa del respeto ético por ellos y ellas, por su conocimiento y que los aspectos detallados de sus saberes ancestrales no serían objeto de publicación, dada la importancia de los mismos para la comunidad.

Co-teorizar juntos como investigadores indígenas y no indígenas no fue un proceso fácil, así como tampoco lo fue el encuentro con la comunidad en el marco de una apuesta enmarcada en un sistema de

ciencia y tecnología, que tiene sus propios tiempos, lógicas y formas de construcción, lo que desde el principio también fue discutido abiertamente con ellos y ellas. Co-teorizar, entonces, retomando nuevamente a la antropóloga Joanne Rappaport (2007), es la producción colectiva de vehículos conceptuales que hacen uso de un cuerpo de teorías de las ciencias sociales y las vinculan con los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores. En este sentido, nuestro trabajo de campo fue efectivamente un ejercicio de co-teorización, con dispositivos como múltiples posibilidades para que se dieran “[...] complejas negociaciones entre las prioridades y discursos políticos del movimiento étnico, por un lado, y de la construcción de sistemas de investigación epistemológicos y metodológicos indígenas que dialogan con los sistemas de investigación occidentales, por el otro” (Rappaport, 2005, p. 29).

Estos encuentros permitieron crear conocimientos conjuntos, no fueron ellos aprendiendo de nosotros, ni nosotros aprendiendo de ellos. Los Círculos de la palabra, las cartografías, las genealogías de la existencia, el análisis de la información, la producción de la cartilla, la creación de la APP, fueron la posibilidad de pensar-nos, dibujar-nos, hablar-nos, escribir-nos, de manera que con lo que se iba tejiendo en conjunto a la vez se continuaba reflexionando, retroalimentando, rehaciendo las propias prácticas.

Este es precisamente un aspecto que nos parece central resaltar, hablamos de la co-teorización con los investigadores indígenas que hicieron parte del proyecto, porque esto fue precisamente de lo que se suscitó en los encuentros con Eulalia y Milvia, a quienes hay que agradecerle por todas las preguntas, las aclaraciones, las traducciones pacientes que hicieron siempre, no sólo de lo que no entendía el equipo que se decía en emberá, sino también de los códigos culturales y de vida que tenían parecidos o diferencias con los de las investigadoras/es, con las maneras occidentalizadas de comprensión de las realidades.

Además, la co-teorización también se generó en ocasiones durante los encuentros con los y las jóvenes en los distintos talleres, que permitieron que conjuntamente nos interrogáramos sobre lo que la comunidad hacía o había dejado de hacer.

Para cerrar temporalmente este escenario reflexivo sobre lo que fueron y siguen siendo las apuestas de esta investigación, es importante hacer énfasis que los propios ejercicios generados desde la IAP con la comunidad y la co-teorización que se generó en algunos momentos con ellos, los cuales no están circunscritos a un aislamiento socio temporal, ya que se dieron en marcos de interconexión con la comunidad socio política de la que son parte en el Suroeste antioqueño e incluso más amplia a nivel global a partir de la incursión, precisamente, de las tecnologías de la información y la comunicación, hace ya algunos años en el Resguardo.

Habrà sin duda que avanzar en experiencias mucho más fortalecidas de investigación conjunta con comunidades indígenas. Para ello es fundamental no desconocer los desafíos y las dificultades que se presentaron, por ejemplo en el caso de esta investigación fue muy complejo tener la traducción de los textos del español al emberá porque aunque desde el principio este fue un asunto central y se concertaron a lo largo del tiempo personas elegidas por parte de la comunidad para que fueran parte del equipo investigativo en torno a este tema, estas personas por distintas razones no pudieron o quisieron asumir dicha labor, especialmente porque aunque todos los miembros de la comunidad hablan el emberá, no todos lo escriben, lo que sigue reiterando la importancia de la lengua y su estudio para la continuidad de los pueblos indígenas en los contextos contemporáneos.

De igual manera, es importante decir que las otras dos personas que formaban parte del equipo, y que eran a su vez de la comunidad, no quisieron participar del proceso de escritura que la investigación proponía, en uno de los casos porque no se tenía experiencia previa y en

otro porque se consideraba que esto requería un nivel de esfuerzo y de implicación con el español que la superaba, además de la propia gramática de la escritura científica. Esto pone además en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de vocaciones científicas y de escritura en el marco de las comunidades indígenas y afrodescendientes, para que desde sus saberes puedan no sólo participar en los procesos de construcción y trabajo de campo, sino que puedan ser parte de la escritura analítica que les permita incidir en los espacios de representación académica.

En otra arista de la investigación misma están los ejercicios de horizontalidad que se intentaron generar desde el equipo para deslocalizar las divisiones instaladas entre quienes son los investigadores principales, los co-investigadores, los estudiantes en formación y los asistentes o quienes realizan trabajos técnicos. Por lo que desde el principio se trató de involucrar a todos en las mismas actividades y que en los productos finales ellas y ellos —de acuerdo también a su deseo— pudieran escribir, lo que se ve reflejado en algunos de los capítulos de este libro para quienes quisieron y pudieron hacerlo.

Queremos resaltar los procesos de co-teorización vivida, porque en los escenarios racistas desafortunadamente aún existentes en las sociedades y las academias latinoamericanas, se ve a los indígenas como seres racializados, con saberes exotizados pero pocas construcciones de pensamiento y conocimiento, lo que impide reconocer las distintas racionalidades propias de sus culturas y las construcciones de pensamiento y conocimiento profundas que ellos y ellas tienen. Este apartado metodológico estaría incompleto si no reconociéramos como equipo todos los aprendizajes que el contacto con la comunidad indígena generó y la profunda sensibilidad y apertura de ellos y ellas para enseñarnos, para aprender también con nosotros, para hacerse preguntas en algunos casos sobre sus prácticas o indagar fuertemente

sobre las nuestras y las que la academia extractivista aún quiere imponer a las comunidades.

Apuntes para el cierre

Figura 3.

Fotografía encuentro
en el marco de la
investigación. Archivo
del proyecto Karmata
Rúa, 2019.



La ecología de saberes se materializó en esta investigación no sólo por el diálogo con la comunidad indígena, con los y las jóvenes, sino también por el propio equipo de investigación que se reunió con experiencias diversas, con formaciones disciplinares plurales que propiciaron una polifonía de voces y encuentros, que sumados a la riqueza de la comunicación y los debates con la comunidad fortalecieron el pensamiento, los lazos y las posibilidades de la investigación misma que va mucho más allá de lo que inicialmente se planteó en términos de la amplitud del pensamiento y los conocimientos generados.

En este sentido, retomando a Santos (2013), “la ecología de saberes persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista” (p. 54) que aporta desde los conocimientos existentes, pero también las ignorancias, lo que implica la posibilidad

de seguir aprendiendo mutuamente y de reconocer la incompletud humana, como experiencia vital de fragilidad que nos sobrecoge a todas, todos, y nos lleva a abrazar la incertidumbre y entender la vigilancia epistemológica que implica la temporalidad de nuestras respuestas.

En el orden geopolítico existente es imperativo construir metodologías, prácticas de encuentro existencial e intercultural de aprendizaje mutuo, que no se centre en afianzar el extractivismo metodológico y epistemológico y se aparte de las vías en las cuales la ciencia es usada para perpetuar los saqueos históricos. Por lo contrario, es necesario que la investigación científica aporte a que las memorias de los pueblos indígenas y otros históricamente subalternizados, puedan ser parte de los debates académicos y de la esfera pública de interés, posicionando sus voces y experiencias en dichos espacios. Esto es especialmente importante dado que no podríamos afirmar que existan culturas que no están mediadas por los flujos e intercambios humanos, y en esa medida reconocer las formas culturales de vida de otros y otras que se configura no sólo como posibilidad de aprendizaje juntos, sino a la larga como aprendizaje sobre nosotros mismos, sobre la humanidad en su conjunto ya que como bien lo plantea Said (2002) “las culturas son híbridas y heterogéneas (...) las culturas y las civilizaciones están tan interrelacionadas y son tan interdependientes que es difícil realizar una descripción unitaria o simplemente perfilada de su individualidad” (p.455), por lo que es central focalizar esfuerzos académicos en los distintos países para que la investigación en ciencias sociales y educación, en la comprensión de las formas diversas de vida y organización social, tenga un lugar y aportes en la comprensión de las distintas problemáticas sociales y en la generación de nuevas preguntas sobre las formas de vivir juntos.

La naturaleza de las relaciones sociales que emergen de los pueblos indígenas y quienes han sido relegados a las fronteras del conocimiento

o incluso subalternizados históricamente, nos ofrecen desde sus propias experiencias de vida un conjunto de horizontes de comprensión sobre la vida en común que puede aportar a la identificación de otras problematizaciones y soluciones a los más importantes debates contemporáneos que no les son ajenos, pero que son abordados por otras claves de lectura, que no necesariamente deben ser adoptadas acríticamente, o esencializadas con los sujetos que las portan como salvadores mesiánicos, desconociendo las contradicciones, opacidades y vacíos que cada escenario cultural también tiene; pero por lo menos deben ser conocidas y reconocidas como alternativas válidas en un escenario de exploración de las heterogeneidades sociales.

Esta es parte de la búsqueda metodológica de la investigación de la cual este texto surge, en aras de aportar a los debates y problematizaciones contemporáneos intelectuales y políticos sobre la diferencia, la homogenización y la pluralidad de la experiencia humana en tiempos de crisis profundas de los modos occidentalizados de vida, entendiendo que la ciencia y la investigación no están de espaldas a las problemáticas y preguntas vitales que nos acechan, sino que por lo contrario están en la necesidad de persistir en la investigación de dilemas que son parte de los tópicos actuales y futuros.

Referencias

- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. En *Fundamentos en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis. 1,2 (7/8).
- Burguete, C. y Mayor, A. (2008). Gobernar en la diversidad en tiempos de multiculturalismo en América Latina. En *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina hacia la investigación de co-labor*. Centro de estudios superiores en Antropología Social. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Punta Lanza.
- Fals Borda, O. (2008). *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana. Investigación Acción Participativa*. Serie Pensamiento Local.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- López Intzín, J. (2013). Ich'el ta muk': la trama en la construcción del Lekil kuxlejal (vida plena-digna-justa). En *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*. Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil (Red-IINPIM, A.C.) D. R. © Red de Feminismos Descoloniales.
- Leyva, X., Burguete, A. y Speed, S. (2008). *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina hacia la investigación de co-labor*. Centro de estudios superiores en Antropología Social. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Prigorian, N. y Bracamonte, L. (2017). Introducción. En *Polifonías del sur: desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. Sara Victoria Alvarado et al; editado por Sara Victoria Alvarado; Jaime Pineda Muñoz; Karen Correa Tello. 1a ed. CLACSO; Universidad de Manizales; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas
- Organización Panamericana de la Salud (2005). Buenas prácticas clínicas: Documento de las Américas. Revisado el 15 de septiembre de 2020. https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=

article&id=1588:2009-grupo-trabajo-buenas-practicas-clinicas&Itemid=41776&showall=1&lang=es

Rappaport, J. (2005). *Cumbe renaciente. Una historia etnográfica andina*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Rappaport, J. (2007). "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración". En *Revista Colombiana de Antropología*, 43, pp.197-229.

Santos, B.S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.

Said, E. (2002). *Orientalismo*. Random House Mondari.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Svampa, M. (2018). *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia, populismo*. Programa democracia y transformación global.

Torres, A. [Diplomas UCC] (10 de abril de 2014). La investigación acción participativa. [Vídeo] Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=IR3M9EOry7Q&t=902s>.

CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DEL RESGUARDO KARMATA RÚA: DESDE LAS DESCRIPCIONES DEL TERRITORIO HASTA LA ENUNCIACIÓN POR LA AUTONOMÍA

Nama jara bua kuskarededa a idida saka
bibinure chi organización jomaurade maude chi rua
chi aotonomia bara nau reaguardo karmatarua de

Adriana Arroyo Ortega

María Cristina Giraldo Quijano

Figura 1.

Fotografía joven
emberá en emisora
radial comunitaria.
Archivo del proyecto
Karmata Rúa, 2020.



El 2019 fue declarado por la Asamblea General de la ONU como el año Internacional de las Lenguas Indígenas, acogiendo el llamado urgente realizado por el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas por intermedio del Consejo Económico y Social. Este Consejo ha señalado como grave la pérdida de lenguas indígenas, invitando a los Estados Miembros, a que, en cooperación con la UNESCO, participen activamente, pues son consideradas por este último como una manera de lograr los Objetivos del Desarrollo Sostenible. La declaración, da cuenta de la importancia que tienen las lenguas indígenas y los pueblos ancestrales para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Como lo menciona Degewan (2019),

[...] para los pueblos indígenas, las lenguas no son únicamente símbolos de identidad y pertenencia a un grupo, sino también vehículos de valores éticos. Constituyen la trama de los sistemas de conocimientos mediante los cuales estos pueblos forman un todo con la tierra y son cruciales para su supervivencia. El futuro de sus jóvenes depende de ellas. (p. 7)

En razón de lo anterior, reconocer los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios, es admitir que estos constituyen una importante fuente de conocimiento, incluyendo la manera en que habitualmente se han relacionado con la naturaleza y que este conocimiento debe ser preservado y transmitido. Mientras el llamado a nivel internacional gira en torno hacia seguir avanzando en el cumplimiento de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, a nivel nacional y en el marco del inicio de nuevos procesos políticos en Colombia, se avizora en medio de la bruma del incumplimiento por parte del gobierno colombiano a los acuerdos pactados en la Habana y firmados en 2016 en el teatro Colón, la continuidad del exterminio y la discriminación sistemática a la que han sido sometidos. A ello se le suma, la muerte de cientos de líderes sociales acontecidas con posterioridad a la firma del acuerdo, y movilizaciones

en distintos lugares del país a las que se han sumado algunos grupos indígenas.

Aparece nuevamente en este contexto el temor por las ejecuciones extrajudiciales o falsos positivos, los asesinatos y las amenazas a distintos grupos indígenas en el país y las dificultades ambientales o de salud en el marco de la pandemia del Covid 19. Estas situaciones, al igual que otros procesos, amenazan de manera más fuerte a los grupos indígenas, por las profundas desigualdades a las que se han visto históricamente expuestos.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre las políticas de exterminio generadas desde el mismo Estado o con la aquiescencia de este, y sobre las formas de colonialidad existentes aún, que han invisibilizado a una población tan amplia como los pueblos originarios en el país. Frente a esta invisibilización, se han planteado desde ellos y ellas distintas resistencias que se han explicitado en las luchas que han tenido por constituirse como resguardos, por la defensa de su autonomía y los derechos a la tierra y al respeto a su propia justicia. Unas luchas que han costado incluso la vida para muchos de los miembros de las comunidades indígenas, porque tal y como lo expresa Dávalos (2005),

esta participación política de los movimientos indígenas se sitúa en un ambiente en el cual la imposición del neoliberalismo es cada vez más fuerte, un neoliberalismo que por definición se presenta como una voluntad autoritaria, violenta, impositiva. En efecto, en la matriz epistemológica más íntima del pensamiento liberal subyace una pretensión de universalidad que genera necesariamente conflictos cuando se encuentra con sociedades que piensan, actúan o viven de manera diferente.

Parecería ser que al interior del paradigma del pensamiento liberal no existe espacio para reconocer la diferencia. Sus pretensiones normativas se quieren civilizatorias y ontológicas. (p. 18)

Estas consideraciones de Dávalos dan cuenta que los procesos de colonialidad continúan y se perpetúan con más fuerza a lo largo y ancho del país y de América Latina y que siguen teniendo una incidencia directa en la manera en que los indígenas y sus problemáticas o necesidades, son vistos e interpretadas socialmente, en la medida en que pueden ser objetos de consumo cultural, pero no sujetos de reflexión y pensamiento. Esto deriva en que las sociedades contemporáneas, y de manera particular la sociedad colombiana, caen en una suerte de canibalismo que, desde una retórica de supuesto respeto a sus visiones de mundo, no interpela las condiciones de empobrecimiento a las que se han visto sometidos los indígenas en el país y las imposiciones violentas y de exterminio simbólico y fáctico que les son útiles a los modelos neoliberales, a las grandes multinacionales o a los mismos gobiernos. Estas retóricas además omiten la defensa de la vida, de la tierra y del ambiente, de la Pacha Mama, que muchos de ellos y ellas hacen o los esencializan exclusivamente en dicho lugar de ubicación, desconociendo posibilidades otras de construcción subjetiva y colectiva.

Desde este reconocimiento al contexto territorial y geopolítico en la que se encuentra la comunidad de Karmata Rúa, nos parece importante entender las resistencias y las luchas de la comunidad indígena asentada en este territorio, así como muchas otras que se han generado a lo largo del país, dado un sistema colonial moderno, capitalista y neoliberal, que sigue arrasando con todo lo que encuentra a su paso, en el marco de una lógica etnocéntrica que genera procesos de inferiorización y racialización constantes. Como lo explica Yagarí (2017):

El despojo de tierras y los asesinatos iniciados en la conquista, que generó el cimarronismo, como una manera de desplazamiento forzado, lo seguimos viviendo con la presencia de actores armados y las consecuencias del conflicto armado en nuestros territorios. Esta presión histórica ha hecho

que las comunidades Emberá, busquemos refugio en territorios alejados de la geografía nacional y estemos dispersos en 18 departamentos del país. Esta dispersión nos ha generado variaciones lingüísticas y cambios en las formas específicas de asumir prácticas y saberes culturales que se han ido adaptando al entorno socio ambiental y geográfico. (p. 12)

La comunidad de Karmata Rúa no ha sido ajena a estos procesos y este capítulo se centra en la reflexión sobre la enunciación, la conformación territorial y el reconocimiento político que hoy tienen y que da cuenta de las luchas que han venido haciendo y que aún hoy continúan.

Karmata Rúa o Cristianía: escenarios de enunciación geopolítica de una comunidad en la lucha por su territorio

Aunque la población colombiana es mayoritariamente mestiza, el país tiene una fuerte composición de grupos étnicos tales como indígenas, afrocolombianos y gitanos. Los Emberá chamí se constituyen en el “pueblo indígena con mayor dispersión territorial en Colombia pero con menor densidad poblacional sobre los territorios que ocupa”(Cardona-Arias, Rivera-Palomino, Carmona-Fonseca, 2015, p. 82), lo que expresa las profundas brechas existentes entre los grupos étnicos y la población mestiza del país y se pone en escena lo expuesto por Meneses y Bidaseca (2018) quienes sostuvieron que

o legado da ideologia colonial, intimamente associado à dominação capitalista e patriarcal é tão pesado que, nos espaços do Sul, os subalternos oprimidos não têm o direito à voz, a exprimir os seus saberes e a falar das suas realidades e experiências. (p. 12)

sometiéndoles a círculos de empobrecimiento y violencia constantes.

En este contexto las comunidades indígenas del país han generado procesos de re existencia, de mingas, de organización colectiva en defensa de sus derechos. Se han acogido además a convenciones internacionales como el Convenio 169 de la OIT, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos Indígenas, a lo definido en la Constitución Política de Colombia de 1991 (que establece el respeto a su soberanía territorial, lingüística, de justicia y cultural) y, en el caso particular del departamento de Antioquia, a la Ordenanza 032 de 2004.

El resguardo de Cristianía que fue denominado así por la iglesia católica a principios del siglo XX o Karmata Rúa, que según Yagarí (2017, p. 10) este “nombre que ha sido interpretado de diferentes maneras, en los documentos oficiales de la comunidad se plantea que significa ‘la tierra de la pringamoza’” (Resguardo Indígena Karmata Rúa, 2015, p. 16); por su parte, Yagarí (2010), plantea que significa “semilla enraizada a la tierra” (p. 27).

[...] Yo también hago una interpretación diferente, “Karmata” es una palabra compuesta, donde “kar” es raíz u origen, “ma” es estar, “ta” es semilla, y “Rúa” es territorio, por lo que puedo interpretar “territorio donde está la raíz o el origen de la semilla”. (p. 17)

Actualmente se encuentra localizado a 12 km del municipio de Jardín y a 5 km del municipio de Andes, en el suroeste del departamento de Antioquia, sobre la troncal del café, estableciéndose como una Entidad Territorial Indígena —ETI—, es decir, como unidad político-administrativa que tiene su expresión jurídica en la organización de un resguardo y un cabildo, siendo este último una disposición jurídica que realiza procesos de planificación, gobierno y elección en el marco de sus competencias al interior del Estado colombiano.

En este sentido el resguardo Karmata Rúa ha sido de los pocos en establecer procesos definidos por la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial, ya que el cabildo elegido por sus habitantes desarrolla labores de descentralización, planeación y administración de recursos e intereses de la misma comunidad, siendo autoridad en su territorio e interlocutando con las otras autoridades civiles y militares de los municipios cercanos.

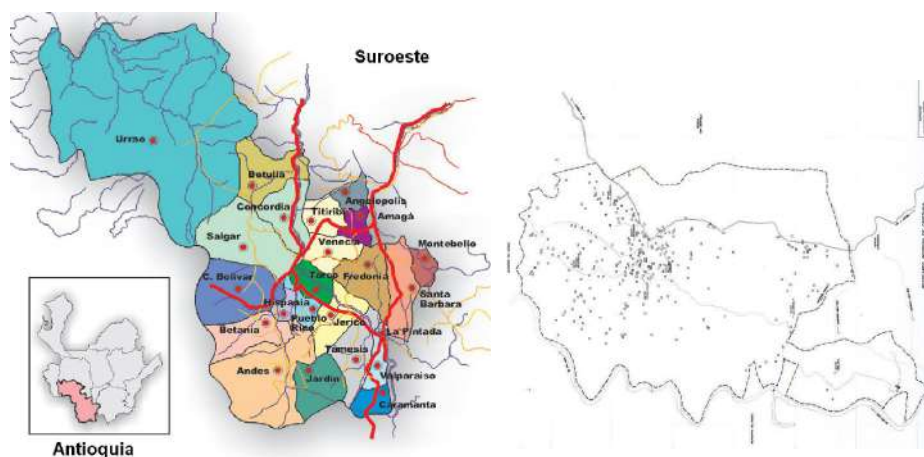


Figura 2. Mapa del territorio de Karmata Rúa. Fuente: Cabildo Indígena, 2020.

A través de la figura del Cabildo Indígena y como un mecanismo de participación pública, la comunidad tiene un sistema de autoridad que se basa en la reflexión colectiva, la organización comunitaria y sistemas normativos propios. Según la Ley 89 de 1890, el Cabildo, como instancia legal es el que está llamado a intervenir en la solución de los conflictos que se presentan en y con la comunidad.

Sus habitantes pertenecen étnica y lingüísticamente a la etnia Emberá Chamí, que significa gente de la cordillera. En las historias narradas por los mayores y las mayores de Karmata Rúa a Yagarí (2017), sobre la procedencia de las primeras familias que llegaron a conformar esta

comunidad, aparecen nombres como el Río Capá, Lloró, San Antonio del Chamí y Andágueda. Se trata de territorios ubicados en las cabeceras de los Ríos Atrato y San Juan, que nacen en los cerros de los Farallones del Citará, delimitan a los Departamentos de Chocó, Antioquia y Risaralda y son el resultado de varias migraciones desde el siglo XIX. Según López (2011), al año 2009 su población ascendía a 1.705 habitantes agrupados en 380 familias; entre las tipologías nuclear y extensa; las cuales preservan en la actualidad varias de sus tradiciones, especialmente el uso de la medicina tradicional administrada por el Jaibaná y la lengua propia.

La lucha por su territorio está signada por el sometimiento y el adoctrinamiento ideológico y espiritual de los religiosos misioneros, quienes además comienzan a señalar a los Jaibaná (Médico tradicional que significa jai-espíritu, bana-dueño: amo de los espíritus) como seres diabólicos. Según Yagarí (2017),

en las narraciones orales de los mayores Emberá del Chocó, Antioquia, Risaralda y Valle, plantean que los sacerdotes y monjas, empezaron a señalar a los Jaibaná como personas que tenían pactos con el diablo y por eso fueron perseguidos y quemados vivos, esta narración la recopiló el antropólogo (Vasco Uribe, 1979) con el título “Destrucción de Cartago por un Jaibaná” (p. 13). Este relato también es narrado en Karmata Rúa con el nombre de “cartá”.

Por eso, en la tradición oral de mi comunidad, los mayores cuentan que las primeras familias que llegaron a este territorio eran Jaibaná que venían huyendo a la persecución de la iglesia y por los problemas internos relacionados con la práctica del jaibanismo. Por esta razón, varios de ellos, con sus familias, abandonaron el territorio ancestral del Chamí y buscaron otros, donde refugiarse. En esta huida desde San Antonio del Chamí, un aribada orientó el camino hasta el territorio actual de Dojuru, según el relato narrado por la lideresa Gloria Tamaniz. (p. 15)

Después de años de expulsión, sometimiento y negación de sus derechos sobre el territorio, la comunidad comienza a organizarse y a recuperar su historia, esta situación lleva a los indígenas de Karamata Rúa a generar procesos de recuperación de la memoria y de la tierra en la que sus ancestros habían vivido, lo que representa uno de sus más importantes hitos históricos, como fue señalado por Yagarí (2017):

El proceso de recuperación de esta tierra, generó mucha represión contra la comunidad, se militarizó toda la comunidad, se encarceló a mujeres y hombres que participaron en la ocupación de la tierra, entre ellos estuvo mi padre. Durante este proceso, yo estaba en la escuela, veía que en nuestras casas hacían reuniones para coordinar el ingreso a la finca. La fuerza pública conformada por el ejército y la policía recorría la comunidad, perseguían a los líderes y si encontraban a la gente reunida, la perseguían, los capturaban y los encarcelaban.

Aníbal Tascón, era un Emberá de la comunidad, era abogado, por eso denunció estos hechos ante la opinión pública, y gracias a sus denuncias, el proceso contó con el apoyo de muchos sectores de la sociedad antioqueña, entre ellos, “docentes y estudiantes de la Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Medellín, defensores de derechos humanos como Jesús Abad Gómez, sindicalistas de varias empresas, las hermanas misioneras de la Madre Laura Montoya, el periódico El Mundo, El Colombiano” (Yagarí González & Yagarí González, 2009, p. 33) y muchos otros líderes sociales.

En 1982 el Instituto Colombiano de Reforma Agraria-INCORA compra la finca y la entrega a la comunidad. En el año 1995, el INCORA mediante la Resolución 59, tituló como Resguardo un área de 323,2 hectáreas en jurisdicción del municipio de Jardín en el sector Marsella-Ceibo-San Bartolo, que comprendía el territorio que habían conservado nuestros abuelos y otras fincas compradas por el INCORA y la Gobernación de Antioquia. En el 2001 mediante Resolución 037, amplió el resguardo con 978 hectáreas en

el territorio ancestral de Dojuru, ubicado en el corregimiento de Santa Inés, del municipio de Andes. (Resguardo Kamata Rúa, 2015) (p. 21)

En la actualidad el resguardo presenta en su territorio más cercano al casco urbano un relieve variado, con una zona céntrica plana, sin un patrón urbanístico definido. Concentra aquí la mayoría de su infraestructura, la cual está conformada por unidades de vivienda rústicas separadas entre sí por algunas huertas caseras, o pequeños cultivos de plátano, caña y frutales y las más recientes en adobe y concreto. También se puede encontrar la Institución Educativa Emberá Karmata Rúa, el puesto de salud, el centro infantil, una placa deportiva recién terminada, un tambo (construcción tradicional emberá) recién terminado, donde se realizan ceremonias, la iglesia, la casa donde se atienden los asuntos administrativos del Cabildo, el calabozo y en las altas pendientes se encuentran los cultivos de café.

Su economía en mayor medida depende del cultivo y recolección del café, seguido por pequeñas plantaciones de caña de azúcar, yuca, maíz, plátano y frijol, los cuales son mayormente consumidos por la propia comunidad; de otro lado, y como parte de sus tradiciones culturales ancestrales, algunas mujeres asociadas e individuales se dedican a la elaboración de artesanías, entre las cuales se destacan la realización de Okamas (collares tradicionales), pulseras, aretes, cestería y cerámica, entre otros.

Cada familia tiene asignada una porción de tierra para el cultivo. Su actividad económica principal son las plantaciones de café cuyo producto se comercializa en los pueblos cercanos con la Federación de Nacional de Cafeteros de Andes y con la Asociación de Productores de Café de Karmata Rúa —ASOPICK—. Le siguen otros productos para el consumo interno como lo son la caña de azúcar, el plátano, el maíz, el frijol, las frutas, las hortalizas y la cría de aves de corral. Estos productos

son cosechados o criados, en la mayoría de las veces, por todos los integrantes de las familias y comunidad.

También es importante destacar que la elaboración de artesanías son un renglón importante en su economía, facilitando a las mujeres de la comunidad organizarse comunitariamente para producirlas y comercializarlas, con lo cual contribuyen al sostenimiento económico de sus familias.

Este proceso de constitución territorial ha permitido que hoy puedan desarrollarse estas actividades económicas al interior de la comunidad, que están además apuntaladas por la construcción de una forma de gobierno local desde la misma comunidad indígena:

el Cabildo, viéndolo así en esa lógica es un pequeño municipio, pero diferenciado que es un pueblo indígena donde tenemos nuestras propias costumbres diferentes a los del kapunía, pero en el tema administrativo, por ejemplo, esta comunidad, ha sido una de las comunidades más... que es muy muy piloso en el tema administrativo, le dan seguimiento en algún momento, debate; ¿qué más hacen? Investigan y aunque hay de pronto, hay veces se pasan... se pasan de pronto. Hay veces hablan sin argumentos, pero eso es como cosas de la administración. En cualquier parte mucha gente habla por hablar, pero lo que diferencia es que nosotros por ejemplo que uno ve, por ejemplo, en una alcaldía la gente chilla o se queja... "Ahh... que no está haciendo nada" y no pasan de ahí hasta que de pronto la ley si no lo coge en casos de pronto reales de malversación de fondos... hasta que no lo... no le quiten la función él termina, así no haga nada, pero termina. Mientras a nosotros, si uno no está haciendo nada por ahí en dos años ya empiezan y si la cosa es grave lo bajan, lo bajan de la función. Eso es reglas de la función del Cabildo de la comunidad. (Entrevista gobernador indígena, Comunidad Karmata Rúa, 2019)

Como lo menciona el gobernador, estas maneras propias de organizar la estructura de gobierno desde lo comunal y de generar incidencias políticas cuando no se cumplen las expectativas definidas comunitariamente, son bastante distintas a las formas de construcción de esquemas políticos del mundo occidental, lo que a su manera se constituye en un modo de insurgencia epistémica por cuestionar, desafiar y enfrentar las estructuras dominantes del Estado —las que sostienen el capitalismo y los intereses de las elites y del mercado— y por poner en escena conceptos, conocimientos, lógicas y racionalidades que transgreden los esquemas racionales – occidentalizados, alentando otros modos de pensar, estar, ser, saber y vivir.

Estos modos de pensar distintos, nos muestran formas otras de construcción de pensamiento y estructuras organizativas por parte de los pueblos indígenas, que los sitúan lejos de los estereotipos racistas en que se los ha querido ubicar, dando relevancia a la construcción de pensamiento epistémico que se genera desde sus asambleas, formas de gobierno y construcción de la vida en común. Esto no implica que no sea necesaria la problematización de los modos de relacionamiento generado o que se forje un tipo de esencialismo que considera que en el mundo indígena se encuentran todas las respuestas, pero sí el que, como lo plantea Dávalos (2005),

los pueblos indígenas se saben portadores de una racionalidad diferente, y de lo que se trata es de no clasificar a esa racionalidad como “premoderna”, “tradicional”, “inocente” o peor aún, como “subdesarrollada”. Los pueblos indígenas no quieren esa visualización que los identifica como permanentes menores de edad, como pueblos en tránsito hacia la modernidad. La dinámica política de los movimientos indígenas plantea reivindicaciones que tienden a enriquecer el legado mismo de la modernidad en sus contenidos emancipatorios, que apuntan a que se realice la hipótesis de

Dussel, esto es, que la modernidad pueda finalmente descubrirse a sí misma y retomar sus promesas de emancipación. (p. 23)

Esto implica la necesidad de reconocer la heterogeneidad de prácticas organizativas, cosmovisiones y cosmoaudiciones (Lenkersdorf, 2008) de mundo que existen y que van mucho más allá de las conocidas en el universo occidental. También marcan la urgencia no sólo de reconocerlas, sino de descolonizar las maneras coloniales de relacionarnos con las comunidades ancestrales, reconociendo las singularidades de quienes han sido racializados y subordinados por la modernidad occidentalizada noreurocéntrica.

Estas formas comunales de administración interrogan algunas de las prácticas establecidas en el modelo de gobierno occidental, máxime en un país como Colombia, en el que, aunque hay elecciones democráticas de mandatarios locales y nacionales, no se sigue esta dinámica en sus esquemas de gobierno, ni tampoco se definen formas de trabajo desde la diferencia, incluso desde la divergencia con el otro. Como lo plantea el gobernador indígena:

Ya como Cabildo en pleno sería el Gobernador, el Secretario(a), el tesorero(a) y el Consejo de Conciliación y cuatro consejeros. Ahí estaría el equipo del Cabildo. Y el representante de la Guardia que es el Mayor de la Guardia. Ahí está el Cabildo. ¿cómo se eligen? Se eligen también popularmente. Primero eligen al Gobernador, luego ya sigue la secretaria, así van eligiendo uno por uno hasta llegar ya a la junta compleja. Al interior del Consejo sí se puede de los cuatro decidir, bueno usted va a ser la secretaria, que de pronto tiene más capacidad de desenvolverse en el tema de... escritura, de pronto. Ya así al interior del Cabildo sí tiene que decir "usted va a ser la secretaria" y lo elige la Asamblea, pero no hay forma de decir, por ejemplo, como el Alcalde, el Alcalde lo eligen y el nombra todo el resto de su gabinete, aquí

no, aquí lo nombra la Asamblea, entonces uno no puede decir “no usted no puede ser secretario”. No, si lo nombraron, con el que le tocó, quédese a trabajar con él. (Entrevista gobernador indígena, Comunidad Karmata Rúa, 2019)

En suma, las prácticas de gobierno y justicia del resguardo están imbricadas en el modo occidental desde el reconocimiento a la Constitución Política de Colombia como el marco que les respalda, sin embargo, se han establecido modos comunales de gobierno que además se encuentran en los intersticios del capitalismo, porque los miembros del cabildo no reciben paga alguna por sus labores, y adicionalmente se deben a la asamblea, a la comunidad en pleno, que debate sus informes cada seis meses y define o no la continuidad de los elegidos. En este sentido pareciera que estas formas de justicia y gobierno se constituyen en grietas que interrogan los esquemas hegemónicos, por lo que, como lo plantea Holloway (2012),

lo importante en la grieta o contra mundo no es el que, sino el cómo: “no, no haremos lo que el dinero nos ordena hacer, sino lo que consideramos necesario o deseable”. El que en ambos casos no tiene contenido, lo importante es la forma en que se toma la decisión, ya sea como una imposición o coacción externa, o como el intento de decidir por nosotros lo que deberíamos hacer. La grieta es, simplemente, un impulso hacia la autodeterminación. (p. 65)

Lo que une, entonces, a la comunidad del resguardo con otras comunidades indígenas en el país, en su intento de re-existencia y de pervivencia ante las distintas amenazas a su sobrevivencia, especialmente porque

...durante mucho tiempo y desde diversos registros – académico, científico, político -, los indígenas fueron considerados objeto de estudio de las diferentes ciencias e incluso patrimonio científico (en Bolivia se hablaba de “indilogía”); algo que los acercaba indefectiblemente a la naturaleza y los alejaba de cualquier conceptualización como sujetos sociales y políticos. (Svampa, 2018, p. 47)

Lo que además se articulaba a distintos escenarios de exterminio y despojo desde el mismo Estado o por parte de grupos armados, que se sigue presentado aun hoy. Ante estas circunstancias, las comunidades indígenas se fortalecen, construyendo sendas conjuntas que inciden territorialmente:

Según los caucanos y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), dentro de su política social, identifica la figura del Guardia como miembro representativo del tema jurídico al interior de la comunidad y está identificado que la Guardia dentro de un Resguardo es toda la gente. Toda la comunidad es Guardia. Por eso ahí no hay distinción que “ella no puede ser guardia”, “que usted no”. Usted es guardia en el momento en que se requiera demostrar que usted está defendiendo su territorio. Es más por la defensa del territorio, así lo identifica la Organización Nacional... En este caso, por ejemplo, una de las comunidades, que son más grandes a nivel nacional, que son los del Cauca. Entonces de ese lineamiento político es de donde aparece la protección del territorio desde la entidad, en este caso, desde la misma comunidad, de niño hacia arriba todos pueden ser Guardia. (...) Y eso puede que con ese abismo puede detectar a temprano momento, algún daño que pueda suceder en el Resguardo. Entonces por eso es que dicen que todo el mundo debe ser Guardia. Otra cosa es que de pronto no todo el mundo va a utilizar Bastón, pero debiera ser así, todo el mundo pudiera utilizar un Bastón que es el símbolo de la Guardia Indígena a nivel nacional. Y ya acompañado en el tema espiritual, según los Mayores,

el mayor protector del territorio históricamente fue el Jaibaná; el Jaibaná era el protector del territorio tanto espiritual como físicamente. Ahorita no, ahorita el Jaibaná casi no... (Entrevista gobernador indígena, Comunidad Karmata Rúa, 2019)

Esa protección del territorio se considera un elemento central de la vida de las comunidades indígenas, no sólo por las luchas históricas y resistencias que han tenido que asumir ante el despojo, que desde los procesos de colonización y colonialidad se les ha querido imponer, sino también por la conexión fundamental que se tiene con la Pachamama, con la naturaleza, como elemento central de un escenario de relaciones en las que la tierra misma con los espíritus, con los animales, configuran el mundo y se establecen además relaciones de fraternidad no sólo con lo humano o entre humanos, también con lo vivo y no vivo, en sus diferentes manifestaciones. Esta es una forma de construir fisuras y grietas, como marca Holloway (2012) que se convierten en,

exploraciones en la asimetría, investigaciones en la antipolítica de la dignidad. La dignidad es la afirmación inmediata de la subjetividad negada, la afirmación de que —contra un mundo que nos trata como objetos y niega nuestra capacidad de determinar nuestras vidas— somos sujetos capaces y dignos para decidir por nosotros mismos. (p. 66)

Precisamente lo que está en juego desde Karmata Rúa y en otras comunidades indígenas es la posibilidad de tener una guardia indígena, una justicia propia y escenarios de autodeterminación y gobierno, que desde sus entramados culturales y explicativos de mundo —y sin desconocer los espacios globalizados de los que son parte— puedan trazar campos discursivos de acción desde otros lugares de ubicación distintos, que reconozcan las membranas ético – políticas generadas

ancestralmente, a la vez que los desafíos y encrucijadas que la contemporaneidad también les plantea.

Estos desafíos tienen una mayor envergadura en Karmata Rúa al tener una cercanía con dos municipios de los que son parte —Jardín y Andes—, que hace que los procesos de occidentalización se generen con mucha más fuerza y rapidez. También exhiben mayor potencia, las preguntas frente al mantenimiento de sus tradiciones, las resistencias para no seguir siendo subalternizados en un país y una región que ha mirado con niveles de racismo histórico a los pueblos indígenas y para no seguir empobrecidos y por fuera de los circuitos de producción de conocimiento.

Este conocimiento que ellos tienen, que está asentado en procesos de construcción socio histórica y comunitaria, se constituye en un importante legado, no sólo para el resguardo mismo y para sus jóvenes, sino para el país que podría aprender del pueblo Emberá Chamí y de otros pueblos indígenas, de sus prácticas pedagógicas ancestrales alrededor de la botánica, la siembra o la gastronomía, pero también sus formas de organización política y de debates políticos, invisibilizados aun en la Colombia actual por los estereotipos racistas dominantes en un amplio sector de la población, que aun sitúa a los indígenas en la barbarie, como dispositivo de otrerización o en el escenario de lo exótico.

Aproximaciones para un cierre temporal

Figura 3. Fotografía ambientación generada en el trabajo de campo de la investigación. Archivo del proyecto Karmata Rúa, 2019.



Quijano (2014) plantea la raza como un invento generado a partir del violento proceso de conquista de América realizado por españoles, portugueses e ingleses, que estigmatiza poblaciones enteras a partir de fenotipos con una clara motivación económica y de subordinación. Así lo reafirma Svampa (2018):

en consecuencia, si hablamos de raza estamos haciendo referencia a la historia europea, esto es, al modo de pensar y representar la diferencia que Europa ha elaborado a la hora de vincularse con otras culturas o civilizaciones, lo cual incluye particularmente la América colonial. (p. 46)

En ese sentido, no podría pensarse que la construcción de la categoría indígena está exenta de estas políticas de representación racial. No implica esto desconocer que hay otros modos de construcción cultural o formas de vida, y que en escenarios de homogenización dominantes y de subordinación y racismo históricos, estos no deban ser visibilizados en términos de su valía, pero también es esencial no situar a estas

poblaciones en esquemas de perpetuación de condiciones de exotismo o de otrerización que los sitúan por fuera de la humanidad misma, o en un estatuto de la diferencia peyorativizada o de museo.

En el caso del Estado colombiano, aunque se encuentra una constitución que reconoce la autonomía de los pueblos indígenas, las prácticas cotidianas del Estado y de la sociedad no solo no han incorporado de manera plena a los indígenas como parte del Estado Nación, sino que se encuentran prácticas sistemáticas de exclusión y de segregación racista, que no les reconocen e impiden su movilidad social, además de perpetuar su empobrecimiento desde la peyorativización generalizada de sus tradiciones culturales y formas de vida.

El despojo y las políticas de exterminio que aún existen contra los pueblos indígenas, exacerbadas en el marco del conflicto armado, se encuentran permeadas por procesos históricos de usurpación territorial, de racismo que explicitan una visión sesgada y miope en el país frente a las riquezas culturales, políticas y de todo orden del mundo indígena. A esto se suma un concepto excluyente de la construcción de país, que se ha afianzado en las elites del poder y se ha extendido al resto de la población, y que no considera entonces que ciertos grupos o sectores poblacionales deban tener acceso igualitario a derechos, ejercer cargos públicos o tener escenarios de representación como sujetos que piensan, sienten y proponen modos otros de existencia.

El territorio del que se habla en sus narraciones, no sólo involucra a los vivos, también están los espíritus y los cuidados a la Pachamama, siendo fundamental, como lo expresa Escobar (2014) que

los derechos de los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes a sus territorios pueden ser vistos en términos de dos grandes procesos entrelazados: la problematización de las identidades “nacionales”, con el concomitante surgimiento de conocimientos e identidades indígenas,

afrodescendientes y campesinas; y la problematización de la vida, en relación con la crisis de la biodiversidad, el cambio climático y el incremento del ritmo de la devastación ambiental por las industrias extractivas. (p. 19)

En este marco es precisamente que la experiencia de Karmata Rúa se constituye, con las opacidades que también le habitan, en un hito valioso en términos de las posibilidades de la autodeterminación, especialmente cuando los escenarios de centralización siguen siendo tan fuertes en el mismo Estado y distintas instituciones públicas y privadas, así como el concepto de comunidad/comunalidad desafía fuertemente el modelo económico capitalista centrado en las estructuras de producción individualista y homogenizante, que disminuye la pluralidad humana. La resistencia que aún tienen desde el territorio que habitan, desde la lengua que hablan, se establece como un escenario de lucha esperanzador del que podemos aprender, sin necesidad de oterizarlos a ellos o a las alternativas que sus formas de vida proponen, porque como lo plantea Escobar (2014, p. 56)

hay un intento serio por des-alterizar la comunidad (es decir, desvincularla de ser aplicable solo a grupos diferentes, étnicos o con apego a territorios rurales o silvícolas). También hay un cuidado nuevo en no idealizar lo comunal ni suponer sujetos puros (como insisten los Zapatista y las comunidades Afro en Colombia). Más bien, se enfatiza la creación de “nuevos ámbitos de comunidad” (Esteva, 2012, p. 270) y se vislumbra la amplia gama de entramados tanto antiguos como nuevos. (Gutiérrez, 2012)

Estas consideraciones pueden interrogarnos a todos sobre las maneras en que vivimos juntos, sobre las posibilidades de la autonomía y la interdependencia como construcciones desde una lógica y gramática territorial, que trace otras coordenadas de la geografías del poder y del saber, frente a las contemporáneas fuerzas del capitalismo global y el

neoimperialismo, y que puedan impulsar el compartir, realmente desde lo comunitario, las prácticas y los significados que han llevado y siguen generando la marginalización de algunos sujetos y pueblos, para poder generar transformaciones efectivas y situadas en variados contextos al respecto.

Referencias

- Cardona-Arias, J. A., Rivera-Palomino, Y, y Carmona-Fonseca, J. (2015). Expresión de la interculturalidad en salud en un pueblo emberá-chamí de Colombia. *Revista Cubana de Salud Pública*. 41 (1), pp.77-93. <http://scielo.sld.cu>
- Dávalos, P. (2005). *Pueblos Indígenas, Estado y democracia*. (Comp.) CLACSO.
- Degawan, M. (2019). Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza. En *El Correo de la UNESCO*, (1), pp.7-9. https://en.unesco.org/sites/default/files/cou_2019_1_sp.pdf
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA.
- Holloway, J. (2012). *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Programa democracia y transformación global.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya tojolabales*. Plaza y Valdés.
- López, A. (2011). El gobierno del cabildo indígena de Cristianía. La organización vista desde dos enfoques gerenciales: integral y social. Trabajo de grado para optar al título de especialista en gerencia. Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Estratégicas.

- Meneses, M. P. y Bidaseca, K. (2018). *Epistemologías del Sur - Epistemologías do Sul*. Boaventura De Sousa Santos [et al.]; coordinación general de María Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca - 1a ed. CLACSO - Centro de Estudos Sociais - CES. Libro digital.
- Naciones Unidas (2017). Foro Permanente para las cuestiones indígenas: informe sobre el 16° periodo de sesiones (24 de abril a 5 de mayo de 2017). <https://undocs.org/es/E/2017/43>
- Quijano (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Svampa, M. (2018). *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia, populismo*. Tejiendo Saberes.
- Yagarí, D. (2017). Ēbēřã Sõ Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbēřã Sõ Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadaíta. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación, Línea Pedagogía y Diversidad Cultural – Madre Tierra. Universidad de Antioquia.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ANCESTRALES: RETOS, CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Ėberā chamibida naberaededa kūrisia kuita
jaradeanure: saka waukaḁaiba sã kare āri ḁaiba

Solanyer López Álvarez

Adriana Arroyo Ortega

Figura 1.
Fotografía mujeres
de la comunidad en
actividades de la
investigación. Archivo
del proyecto Karmata
Rúa, 2019.



En la tradición occidental se encuentra una resistencia a la incorporación del conocimiento indígena —con sus posibilidades y opacidades— a la discusión pedagógica y científica, lo que se encuentra directamente relacionado con la opresiva servidumbre a la que ha sido sometidos los indígenas, la fractura racial y el colonialismo interno (Quijano, 2014), por lo que hacer visible sus prácticas y darles un lugar de ubicación para comprender las maneras como desde ahí se vive y comprende el mundo, no sólo es una apuesta académica que se emprende desde la investigación de la que emerge este texto, sino un asunto sumamente necesario en los contextos contemporáneos en que dichas formas de vida han ido desapareciendo.

En escenarios de neoliberalismo global, cierres de fronteras y exclusión exacerbada de migrantes y poblaciones enteras, por la condición de empobrecimiento a las que han sido sometidos o por el estatuto de diferencia peyorativizada en la que han sido rotulados, preguntarse por las prácticas pedagógicas ancestrales constituye un hito importante para movilizar la reflexión en términos de los procesos identitarios, de construcción de lo humano y de las relaciones que establecemos con la naturaleza.

Las prácticas ancestrales de la comunidad indígena de Karmata Rúa, se constituyen en prácticas pedagógicas no sólo por las características de enseñanza aprendizaje experiencial y dialógica como lo veremos más adelante, sino porque adicionalmente se organizan en posibilidades de descolonización, de resistencia ante los escenarios normalizadores y homogenizantes, que cada vez más se ciernen no sólo en lo educativo sino en distintos escenarios sociales, y en este sentido como lo expresa McLaren (2012):

Las prácticas pedagógicas descolonizadoras son fundamentalmente *actividades*, más que una contemplación de conceptos abstractos; están diseñadas para socavar el imperio, creando conexiones entre los sentimientos subjetivos de alienación que experimentan los estudiantes y una comprensión de su ubicación objetiva en la división social del trabajo. En otras palabras, el proyecto de descolonización implica una lucha histórica concreta y no una lucha por una utopía abstracta. (p. 75)

Lucha concreta que realizan las comunidades indígenas día tras día, batallando frente a la invisibilización y las distintas estrategias que buscan arrasar con su cultura, así como las amenazas y el asesinato a sus líderes; pero en medio de estas y otras presiones, incluyendo las del empobrecimiento y el racismo, los pueblos indígenas siguen re-existiendo, aprendiendo y generando diversas interlocuciones que generan nuevas transformaciones sociales y políticas que nos llevan a hacernos preguntas sobre las formas en que se vive la vida, sobre las cosas a las que les damos importancia y como ejercemos nuestras propias prácticas en los momentos actuales, en los que la palabra crisis resuena constantemente: la crisis propia del encierro, de los virus y de las economías globales, la crisis capitalista y de los modos de vida occidentales, que parecen no ser suficientes para entender que millones de personas vivan en la pobreza o que otros millones sean prescindibles porque no tienen posibilidades de acceder a los escenarios de consumo y sean fagocitados por sociedades que los rotulan como migrantes, infectados o desplazados.

En este escenario las prácticas y las cosmovisiones de vida de los pueblos indígenas, como los de otros que se encuentran en los márgenes, pueden constituirse en fisuras, en posibilidades en los escenarios totalizantes y en procesos de luchas de “descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención” (Walsh, 2013, p. 24).

Este enlace de las prácticas ancestrales como prácticas pedagógicas se estructuran como formas de pugnas, de disputas políticas y epistémicas que logran

cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (p. 28)

Que como bien lo plantea Walsh no se circunscribe a lo escolar, que se desarrollan en otros espacios y que no se centran sólo en la transmisión, sino que conforman modos de reflexividad, de pensamiento y acción, porque “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 29). Y es en este sentido en que las prácticas pedagógicas ancestrales se configuran como una oportunidad de aprendizaje, de encuentro intercultural y de descolonización.

Prácticas pedagógicas ancestrales en la comunidad indígena de Karmata Rúa: identificaciones y construcciones

Dentro del proyecto de investigación consideramos las prácticas pedagógicas ancestrales desde diversos lugares de enunciación que necesariamente no coinciden con las formas tradicionales como se han comprendido las prácticas pedagógicas, algunas desde procesos de enseñanza y aprendizaje que requieren de ambientes de educación

formal como la escuela. Para Parra y Vallejo (2013) la “práctica pedagógica hace referencia desde tiempos atrás al arte y oficio de enseñar, tarea que fue asignada por la sociedad a los maestros, delegando en ellos la responsabilidad de transmitir la cultura a través de generaciones” (p. 25). Esta visión de práctica pedagógica requiere la preparación profesional del docente, conocimientos, saberes, principios, valores y vivencias que incorpora en su desempeño profesional. Lo que implica claro está de una planeación de su quehacer, con desarrollos metodológicos, ambientes del aprendizaje, recursos y objetivos a conseguir.

De esta manera, el maestro se convierte en el responsable de la transmisión de su conocimiento, que también incorpora formas instruccionales y el poder regulativo de los estudiantes dentro del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje. En Díaz (1990) el maestro incorpora varios elementos dentro de la práctica pedagógica; enseña, produce, reproduce significados, comunica enunciados, lo cual debe ser pensado y reflexionado partiendo de los contextos en los cuales se da. Estos elementos relacionados entre sí, posibilitan que dicha práctica pedagógica se afecte o se potencie.

Esta forma tradicional de comprender la práctica pedagógica ha pensado más en la transmisión de los conocimientos, que en los sujetos con quien trabaja, en este caso, los estudiantes que hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta visión, un poco reduccionista, la práctica pedagógica ha carecido de visiones más políticas, éticas, dialógicas y reflexivas que nos lleven a pensar de otros modos posibles los procesos por los cuales transitan los niños, niñas y jóvenes.

De esta forma particular, encontramos dentro del proyecto de investigación que las prácticas pedagógicas que identificamos en el resguardo indígena, hacen mayor alusión a una perspectiva crítica y decolonial, desde las cuales la humanización del otro y el análisis reflexivo

de los contextos, prácticas y relaciones son procesos constantes de interlocución y dialogo. En esta vía, encontramos a Giroux (2001), quien nos dice que las prácticas pedagógicas deben partir del otro, de ese momento actual e histórico que está viviendo, lo que indiscutiblemente debe llevar a nuevas contextualizaciones de las formas en cómo se están haciendo las cosas, derrotando los estrechos límites de la teoría y las prácticas tradicionales, pensando así en las personas y no solo en los procesos.

Al reconocer al otro como un sujeto político y activo dentro de las practicas pedagógicas, nos permitimos construir aprendizajes y experiencias conjuntas que vinculan las preguntas por los procesos humanos y sociales dentro de espacios de socialización, como lo dice Morín (2000): “la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (p. 23). Tanto el pensamiento como la forma de enseñar deben mantenerse en constante transformación.

Así entonces, las prácticas pedagógicas ancestrales que se identificaron en el resguardo se acercan a lo que Walsh (2013) menciona como “pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (p. 28). De esta manera, la comprensión de las practicas desde este lugar de enunciación nos invitan 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.

Tal como lo dice la rectora del colegio en uno de los encuentros investigativos:

Con fases de la luna, porque por lo general uno siembra dependiendo del tiempo de la luna. Uno debe sembrar en creciente, porque los árboles no se pueden quedar enanos, se busca que crezcan, sean frondosos y su tronco pueda anchar y pueda tener buen fortalecimiento porque lo que se está buscando es para la utilidad del servicio, también para el mismo aire, para que él pueda crecer más frondoso, más alto. Porque si sembramos en menguante él va a quedar chiquito. (Rectora institución educativa Karmata Rúa, entrevista, 2019)

La comunidad indígena rige su tradición del cultivo desde las fases de la luna, que le indican a las personas de la comunidad cuándo deben sembrar, de acuerdo a los objetivos que deseen conseguir con sus plantas y árboles. Esta prácticas se convierten en toda una forma de conocimiento distinto al formal que invitan a un vivir y sentir diferente en relación con la madre tierra y que configuran también otros modos de construir lo pedagógico, centrado en el aproximarse a la práctica con el acompañamiento de alguien que ya la habita para que te guíe y vivas paso a paso la experiencia, no en la idea de reproducirlo como el otro lo hace, sino el de poder generar un vínculo, un saber y un comprender la vida desde el acompañamiento conjunto.

Igualmente, la comunidad logra identificar que una de sus mayores prácticas ancestrales es el jaibanismo, es decir, la medicina tradicional. La comunidad tiene en la actualidad entre 5 y 10 Jaibanás, quienes realizan rituales de protección y de sanación.

Según el don que cada uno tenga, por eso se visualiza uno. Entonces nosotros utilizamos un bastón también largo, por ahí más o menos así de largo, utilizamos un bastón largo en el momento del ritual, entonces este es el que anda con uno, a donde quiere que vaya y ya uno comienza a chupar el mal que tiene el paciente, con este bastón lo chupa uno, lo

llama el espíritu bueno, para eso también hay un frasquito que viene en el momento del para chupar se viene, ese espíritu cuando llega ya comienza a decir “bueno, ofrézcame itua —el aguardiente—, o si tiene el agua de esa planta”. (Jaibaná de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

El componente espiritual fuertemente establecido en el jaibanismo, es una forma de resistencia de la comunidad indígena ante los procesos de colonización occidental, que irrumpe con sus formas únicas y homogéneas de ver y sentir el mundo. La espiritualidad podríamos decir, da cuenta de los procesos de perseverancia de la tradición, persistencia de los modos de ver y actuar en el mundo indígena y afirmación de su estar. Tal como menciona Walsh (2013): “así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes, políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad” (p. 36).

Los lugares políticos, éticos, reflexivos y dialógicos desde los cuales se comprenden las prácticas pedagógicas ancestrales en el proyecto de investigación, requieren de procesos de apertura y deshielos de las epistemes, que no solo se queden en las formas en cómo se comprenden, sino que incluyan procesos activos de vivir y de actuar reflexivamente. Las comunidades indígenas, los académicos e investigadores y en general todas las sociedades requerimos de procesos de incertidumbre frente a los márgenes que nos habitan en el conocimiento, para lograr así transitar por otros lugares y nuevas formas de conocer que se resistan y pongan en cuestión la razón única de la modernidad y la occidentalidad.

Las comprensiones éticas y dialógicas de las prácticas pedagógicas ancestrales de la comunidad indígena, las encontramos desde el pensamiento espiral que desarrollan para concebir el mundo que tienen, habitan y construyen, con entrecruzamientos no solo entre las personas

que hacen parte de la comunidad sino entre todas las formas de vida que se dan en el territorio.

Este pensamiento espiral es propio de las comunidades y los pueblos indígenas que según González (2017) “corresponde a un pensamiento integral de los pueblos en el cual todos los aspectos que componen la vida están relacionados, todo depende de otro y otros” (p. 45). La vida conjunta y colectiva, el respeto por el territorio y la madre tierra, el componente espiritual y la relación que tienen con el tiempo, son elementos claves dentro de su cosmovisión del mundo.

Las prácticas pedagógicas ancestrales se mueven y constituyen en un pensamiento en espiral, que le permite a la comunidad recorrer la memoria de sus antepasados, de sus abuelos, bisabuelos, padres, sabios... que desde la oralidad permiten a las nuevas generaciones aprender sus saberes ancestrales, lo que marca las concepciones diferentes de tiempo que tienen y la importancia que le dan a la distancia temporal.

Si quisiéramos realizar una imagen mental de una espiral, posiblemente podríamos tener la imagen de un ADN, que con sus dos cadenas que se enrollan entre sí forman una estructura de doble hélice con puntos de encuentro y desencuentro, lo que, de alguna manera, podría ilustrar los entrecruzamientos que se dan entre las generaciones de la comunidad atravesados por las condiciones espaciales y temporales.

Ahora bien, la representación gráfica que nos ofrece la codificación que hicimos desde el programa NVivo, nos permite identificar las prácticas ancestrales de la comunidad:

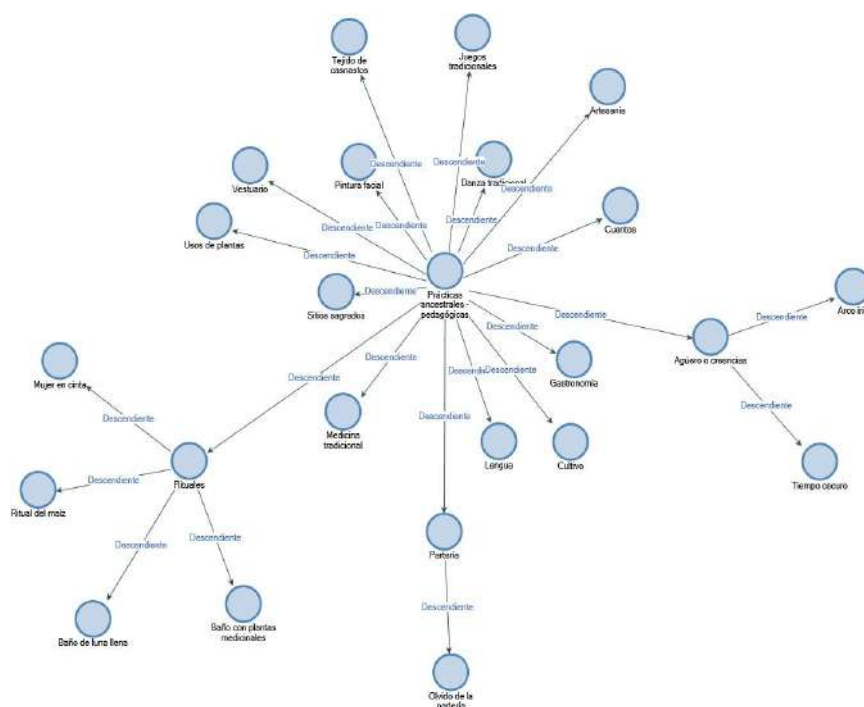


Figura 2. Prácticas pedagógicas ancestrales. Fuente: elaboración propia desde la codificación en el programa NVivo.

Partiendo de esta imagen, encontramos las prácticas pedagógicas ancestrales de la comunidad que se ilustran desde las narrativas de los y las participantes:

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, sembrar en la oscuridad las matas más bajitas para que nos dé harta cosechas como el maíz, el frijol las flores; pero sembrar en luna brillante porque allí crecen los árboles maderables, la forma del estilo de vida, el tratamiento de la maternidad. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

La mujer nos describe el cultivo, los rituales, el vestuario, el tejido, la partería y su cosmogonía como prácticas ancestrales. Sin embargo, existen otras que se destacan en los relatos de los y las participantes como la lengua, la pintura facial, la gastronomía y el Jaibanismo mencionado anteriormente.

La partería es una de las prácticas ancestrales que transita por el olvido por parte de los habitantes de la comunidad, ya que, aunque aún conservan parteras, no existen nuevas generaciones que se interesen por este saber. La partería es una de las prácticas que mayormente nos muestra el entrecruzamiento de las personas con su territorio, con la madre tierra y con el componente espiritual.

Mientras en la historia anterior de nosotros los indígenas, cuando una mujer es atendida dentro del territorio, la placenta de la mujer es atendida dentro del mismo territorio y cuidado, porque es que eso no lo dejan tocar de ningún animal, esa es una parte del cuerpo de nosotros. Ellas lo cuidaban, lo enterraban, le hablaban y ahí quedaba. Ahí queda la relación. Entonces es que el cuerpo y el espíritu de todo ese humano que está saliendo ahí estaba más pegado, arraigado al territorio, ahora no, ahora la creencia es que bueno, una mujer tuvo el bebé en el hospital entonces ya no se sabe ese espíritu o esa parte de ese cuerpo para dónde cogió. (Gobernador indígena)

Desde la partería el nacimiento de un bebe se comprendía no solo como algo biológico, como se entiende desde el mundo occidental, sino como un acontecimiento espiritual, que requiere de la conexión con la madre tierra, como un lugar de suma relevancia para los indígenas y que explicita como lo plantea Guerrero Arias (2011) que

la espiritualidad se presenta como un sendero para la liberación interior, de las subjetividades y de las sociedades; la espiritualidad es una forma particular de construir sentido en los territorios del vivir, consiste en formas distintas de sentir, de pensar, de hablar y de actuar en el mundo y la vida, es un horizonte para interactuar con otros seres humanos o no humanos, con los que se construye el tejido de la existencia. (p. 22)

Y en el que la llegada de un nuevo ser al mundo está configurada como un acontecimiento espiritual en sí mismo, en el que la labor de la partera es acompañar a la familia, especialmente a la mujer en todas las nuevas prácticas que debe asumir desde el embarazo, el parto y después de este. Esta práctica que se ha ido perdiendo en la comunidad por la aparición del dispositivo médico de salud que ha deslegitimado lo que las parteras hacen, sin entender que más allá de un escenario clínico, frente al cual los médicos y unidades de salud occidentales, pueden tener mayores herramientas o por lo menos distintos modos de análisis de la situación de salud; las parteras en el mundo indígena se configuran como un acompañamiento emocional que le permite a las familias y, sobre todo, a la futura madre tramitar con confianza las inquietudes, experiencias y temores ante el embarazo y el parto.

Pero además el no entendimiento de las prácticas culturales por parte del personal de salud hace que se desestimen las mismas y lo que simbólicamente esto significa para las comunidades y los sujetos que hacen parte de ellas:

en mi tercer parto le pedí el favor o el consentimiento que me respetara, al médico que me estaba atendiendo, que mi esposo se hiciera presente en el momento sagrado de dar a luz a mi hijo y que la placenta me fuera facilitada para que mi esposo hiciera lo que se debería hacer... el rito. Un momento sagrado, a pesar de que yo haya tenido a mi hijo en el hospital.

Entonces cuando yo le pedí el favor fue negado que mi esposo estuviera en ese momento y es de mucha vitalidad. (Mujer partera, Karmata Rúa, 2019)

Asuntos como el que los hombres puedan ser parte del momento del parto y que acompañen a las mujeres en un escenario significativo de traer al mundo al hijo de ambos, no es contemplado aun en un sistema de salud que sigue centrado en escenarios de reproducción patriarcal que centra todo el proceso en las mujeres, disminuyendo las responsabilidades masculinas frente al embarazo, parto y crianza de niños y niñas, excluyendo a los hombres de experiencias valiosas que no sólo podrían significarles positivamente en términos emocionales sino también en la configuración de las propias relaciones familiares, pero además generando condiciones de violencia obstétrica que se exacerban ante la ausencia de un entorno de cuidado emocional y físico que se genera desde la partería como practica ancestral.

La violencia obstétrica se configura como 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, campesinas o de sectores populares que no tienen mecanismos para defenderse de la misma o se resignan a aceptarla porque sus condiciones socio-económicas no les permiten otras posibilidades de atención. De manera especial en el caso de las mujeres indígenas, además de las violencias habituales que sufren otras mujeres en los servicios de salud, se encuentra también las humillaciones o estigmatizaciones con relación a sus prácticas culturales y en las que, además, no se tienen en cuenta sus necesidades o percepciones, las cuales son descalificadas de manera inmediata.

Ya no se practica porque la misma gente no acude, pues ya no quiere saber las culturas propias y eso hace que se vaya perdiendo lentamente. 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 la 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. (Mujer partera, Karmata Rúa, 2019)

Precisamente una de las mayores dificultades de la concepción, embarazo y parto es que las mujeres tienden a ser invisibilizadas en la toma de decisiones, en la explicitación de los miedos, temores, sensaciones y desafíos que estos acontecimientos les generan y son escasamente tenidas en cuenta en los servicios de salud en términos de una participación efectiva y consensuada con el personal médico alrededor de lo que les sucede, lo que en el caso de las mujeres racializadas se exagera, porque la gran mayoría de las veces, desde una perspectiva racista dominante, son consideradas ignorantes o infantilizadas desde la perspectiva de la ausencia de la adultez como imposibilidad de la comprensión o la posibilidad de decidir.

En este sentido, como lo expresa Trejo Méndez (2019), la práctica de la partería se constituye en una forma de resistencia que desafortunadamente se ha venido perdiendo y que desconfigura los modos de instalación patriarcal del modelo biomédico que centra en lo

masculino el saber dominante, mientras que la partería se constituye en una relación de sororidad entre mujeres, por esto

las parteras, al ejercer su conocimiento, retan al sistema patriarcal que las ha desdeñado por siglos. Ellas alimentan el saber propio de su cosmovisión, que les viene por linaje o que ha sido transmitido en sueños. Las parteras también retan a la lógica moderna/colonial al anteponer la vida, el cuidado y la preservación de la vida en todas sus formas. Por último, desafían al sistema capitalista, que implica explotación y destrucción sin límite de la vida. (p. 326)

Esto da cuenta de una práctica que viene desapareciendo precisamente porque establece formas de reconocimiento del cuerpo de las mujeres, de complicidad entre ellas, de agenciar prácticas de cuidado que escapan a la institucionalización biomédica hegemónica y trazan recorridos de emancipación sobre sus cuerpos, por lo que es marginalizada en aras de invisibilizar y prohibir el conocimiento que las mismas mujeres han adquirido sobre ellas y que pone en evidencia la necesidad de que esta práctica deje de ser socialmente estigmatizada y comience a ser incorporada a los mecanismos de atención del embarazo, el parto y el puerperio, como una forma de disminuir las múltiples violencias que en los sistemas de atención se generan y evitar el que siga pasando que

la exaltación excesiva de la maternidad valorizando la infancia, hace que las mujeres aparezcan en muchos casos como el receptáculo de la vida, pero no como una vida digna y valiosa en sí misma, mucho menos si es una vida racializada y joven en sistemas de salud que no tienen necesariamente una perspectiva de género, a pesar de que se encuentren en sus servicios mujeres, aun así, se reproducen otras lógicas de violencia y crueldad. (Arroyo Ortega, 2016, p. 122)

Por lo que es fundamental que comiencen a generarse transformaciones en unas prácticas instaladas que afectan a miles de mujeres cada día, teniendo presente que

lo corporal se puede constituir en un lugar en el que se viabilice la reflexión y la intervención frente a políticas identitarias esencialistas y representadas en estrategias coloniales de poder que subsumen sujetos, cuerpos y procesos cognitivos y culturales desde la proliferación de discursos misóginos, racistas o sexistas en el espacio público y violencias verbales y sistemáticas en lo privado (Arroyo Ortega, 2019, p. 152)

Que han tenido en los cuerpos de las mujeres, múltiples formas de enañamiento, algunos como los de la violencia obstétrica, bastante invisibilizados aun en el país, especialmente cuando afectan a mujeres racializadas y en zonas rurales.

Por otra parte, la lengua materna aparece también como una práctica destacada por los participantes de la comunidad y que a diferencia de la partería no se ha perdido en su desarrollo oral, ya que sus habitantes se preocupan porque siga estando viva en las conversaciones, intercambios y expresiones cotidianas. Todas las practicas ancestrales tienen la base de la oralidad, tal como lo expresa González (2017),

pese a los cambios socioculturales que hemos sufrido y la presión que seguimos viviendo de la sociedad mayoritaria, desde nuestros territorios, seguiremos transmitiendo nuestros saberes desde la oralidad porque nos permite sentir desde el silencio, la escucha de las narraciones de nuestros mayores, que va acompañada de gestos, risas, llantos, puesta en escena que reviven los relatos e historias. (p. 49)

La lengua se constituye en una de las mayores resistencias que la comunidad hace ante los procesos de occidentalización. Sus habitantes reconocen la importancia de que todas las personas de la comunidad, incluyendo niños y niñas, la aprendan, ya que es una de las formas de transitar por los procesos coloniales. Tal como uno de sus habitantes lo narra, “y lo poco que tengo, de la comida tradicional, ancestral, también hay veces lo práctico, lo que tengo es la lengua de nosotras, eso nunca he querido perder, ojalá, nunca” (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019).

Durante los encuentros investigativos, los y las participantes hacían la relación de la lengua con su mundo indígena, expresaban con mucha frecuencia que, si perdían la lengua, se perdían como pueblo indígena, lo cual da cuenta del lugar de importancia en que colocan a la lengua como una de sus mayores prácticas pedagógicas ancestrales que inician desde los procesos familiares hasta los educativos y comunitarios. Sin embargo, esta misma lengua que todos hablan no necesariamente escriben y esto se configura también en una preocupación para muchos de ellos que temen que con las políticas de exterminio y de colonialidad los lleven a desaparecer. Por esto algunos de ellos insisten en que

el lenguaje materno, de las mamás jóvenes que no se pierda, que se siga transmitiendo, porque cuando se pierde ese lenguaje materno, que es el primer lenguaje sagrado, yo digo cuando se pierde eso se pierde todo. Yo cómo voy a ver como mamá a que me enseñen a danzar 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. (Mujer partera, Karmata Rúa, 2019)

Y esto tiene sentido porque el lenguaje no sólo estructura formas de construcción de comprensión del mundo, de lo que tiene importancia nombrar o no nombrar, sino que además establece claves políticas de

encuentro y modos históricos de prácticas, de reflexión y modos míticos de conciencia, en suma “la lengua predomina sobre el territorio local como el principal marcador de identidad para los sujetos políticos” (Andolina, Radcliffe y Lauriep, 2005, p. 137), dando cuenta de la importancia que tiene esta para la configuración subjetiva e identitaria.

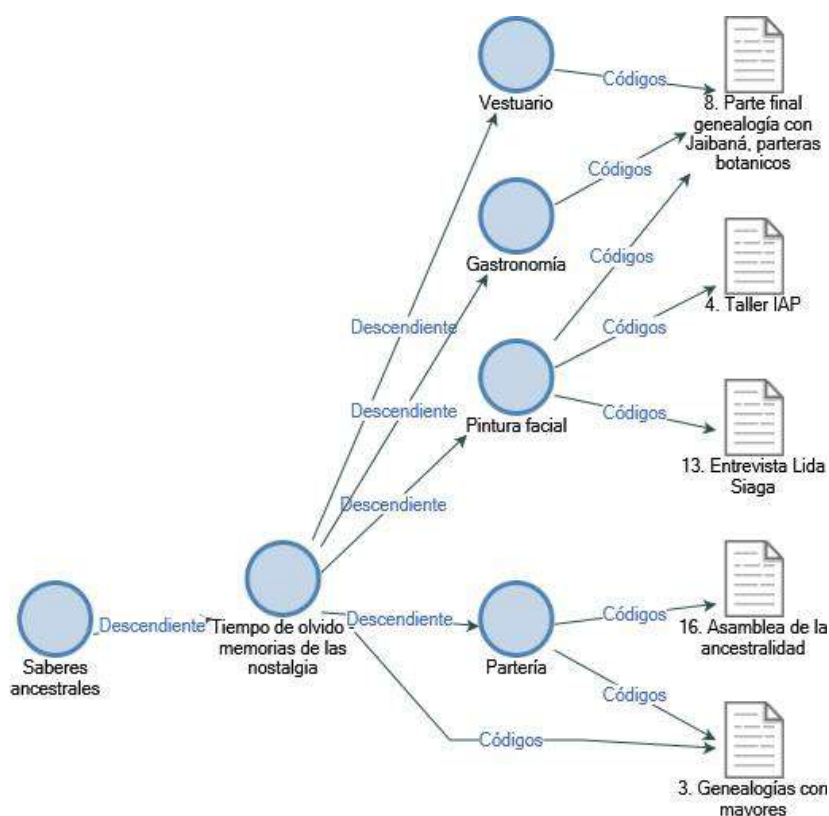


Figura 3. Saberes ancestrales de la comunidad.

Fuente: elaboración propia Nvivo, 2020.

Por otro lado, encontramos que la pintura facial y el vestuario hacen parte de las prácticas de la comunidad indígena, como formas de identificar a las personas de la comunidad, pero también, como formas de protección espiritual.

Bueno, las pinturas faciales, hay muchas, de acuerdo al momento, siempre lo he dicho, por ejemplo, en los rituales hay diferentes diseños, digamos, diseños que se hacen, igual para identificar a una mujer casada, a una mujer soltera, a una niña, a un líder, de acuerdo con eso se hacen las pinturas faciales. (Mujer autoridad del Cabildo Karmata Rúa, 2019)

La pintura facial, lo que nos decía nuestros abuelos es una protección, es una protección por eso, nuestros antepasados siempre tenían su cara pintada y siempre tenían, o sea, todo el tiempo lo utilizaban eso que era para protegerse de los espíritus malos, o sea, era, digamos, era como una contra, como una contra de protección. (Mujer de la comunidad, Karmata Rúa, 2019)

Estas dos últimas prácticas, aunque siguen siendo reconocidas por los habitantes del resguardo como valiosas, se han ido perdiendo con el paso del tiempo y en el caso de la vestimenta se usa excepcionalmente en ceremonias o actividades muy especiales, así como la pintura que está siendo retomada por un pequeño grupo de jóvenes, pero que no forma parte ya de la cotidianidad de la vida. Otra práctica que está casi extinta es la de la cestería que tiene ya solo en personas ancianas de la comunidad este saber, pero que no se ha seguido enseñando a miembros más jóvenes. Igualmente, las prácticas gastronómicas que, aunque se practican en momentos ocasionales, su incidencia cotidiana es cada vez menor

y también pues, hay muchas historias que contar sobre la comida, que nuestros abuelos comían la comida típica, eso nos falta todavía para contar,

porque aquí pues, ya nuestros hijos faltan mucho educarse en esto, porque la cultura de nosotros ha avanzado bastante.... no todo sí, pero si podemos recordar la historia, la comida ancestral, porque de eso vivían mucho, porque nuestros ancestros no vivían como nosotros hoy en día que diario o cada rato correr para el hospital y ellos vivían era en la selva, entonces falta mucho para recordar todo esto. (Mujer mayor partera, Karmata Rúa, 2019)

Estas prácticas pedagógicas ancestrales representan formas distintas de habitar el mundo, que se configuran en escenarios de resistencias, ampliaciones y deshielos epistémicos y experienciales que apuntan a la construcción del pensamiento Emberá, que se transmite de generación en generación por medio de la oralidad y que, según González (2017), se construye desde diversas expresiones como los relatos de origen cósmico, cantos, músicas, alimentos, ceremonias, rituales, historias de vida y festejos, todos dados como prácticas pedagógicas ancestrales y aunque muchas de ellas se han venido difuminando en medio de las presiones de la occidentalización, otras se mantienen como resistencias históricas de las comunidades ancestrales, que

a partir de la llegada de los españoles a su territorio, resistió de las más diversas formas para evitar tanto la consolidación del orden colonial, como las sucesivas fases reformistas que introdujeron renovados mecanismos de opresión y despojo material y cultural. En esta dialéctica de oposición entre invasores e invadidos, se sitúa uno de los principales mecanismos de formación y transformación de las identidades en un país como el nuestro. Como se verá más adelante, las identidades étnicas plurales que cobijó el Estado multiétnico del Tawantinsuyu, fueron sometidas a un tenaz proceso de homogeneización. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 41)

Por lo que la persistencia de estas prácticas en el mundo material se constituye en otros modos de vida que estructuran redes y condiciones de

re-existencia “como respuesta a las relaciones de dominación neoliberal, en desafío a un patrón de poder de más largo alcance” (Hoetmer, 2009, p. 95), y es por esto por lo que es fundamental que las mismas — aunque puedan adaptarse a las necesidades de las comunidades en la contemporaneidad— no se pierdan y puedan continuar como “saberes alternativos, prácticas políticas subalternas y experiencias de vida contrahegemónicas, como revelan los ‘ecos del subsuelo’ (Zibechi, 2007)” (Hoetmer, 2009, p. 95).

Dispositivos de construcción pedagógica de las prácticas desde la cosmovisión Emberá Chamí

La configuración de estas prácticas ancestrales como prácticas pedagógicas se da por distintos entramados al interior de la comunidad indígena, desde la cual se configuran a partir varios dispositivos de construcción que dan cuenta de lo experiencial y dialógico, como dos apuestas vitales que les permite ir enseñando y transmitiendo a las nuevas generaciones el pensamiento Emberá Chamí, la cultura y las reivindicaciones a las cuales se ven abocados.

Como un asunto central de estas formas de construcción de conocimiento se encuentra lo experiencial. La comunidad indígena de Karmata Rúa transmite sus saberes a las nuevas generaciones por medio de lo experiencial, como proceso que permite la expansión y reinvención de la formación de sus niños, niñas y jóvenes, en los contextos de luchas sociales, culturales, políticas y económicas en donde se encuentran. Estos entramados complejos contextuales dados por el mundo occidental, patriarcal, individualista, colonial, y capitalista que se encuentran a la orden del día, y que se entrecruzan constantemente en la vida cotidiana de los miembros de la comunidad.

La transmisión de los saberes ancestrales de niños, niñas y jóvenes desde la experiencia se puede entender desde lo que Runge y Muñoz (2012) dicen:

desde la ancestralidad, en donde el saber se adquiere en la experiencia, es decir, hay que vivir la experiencia, pues esta es intransferible, no se puede enseñar lo que se tiene que sentir en la particularidad, porque en la experiencia el conocimiento no está por fuera de las cosas, habría que vivenciar el mundo desde adentro para conocerlo. (p. 53)

La perspectiva ética de las prácticas pedagógicas, de la cual hablamos anteriormente, se materializa en el encuentro con el otro y lo otro que se da en el mundo indígena, por medio de lo experiencial. Otro humano, vivo, histórico y biográfico que tiene múltiples perspectivas de la realidad. Otro que siente, aporta, transforma y hace parte de los mundos que se habitan y se construyen.

Para Osorno (2015) el encuentro con el otro es una acción formativa que se da en la vida cotidiana y que implica la integración con la comunidad y la cultura, se convierte más que en proceso de formación en un compromiso colectivo y comunitario, que traspasa los límites del individualismo.

En los rituales con las plantas espirituales, nos formamos, primero, en la ética. Es el primer saber que estas plantas nos enseñan, para aprender a reconocer al Otro y a lo otro, para ser corporeidad —un yo, que es un tú y es el mundo—, caminado el pensamiento ancestral que dice que somos uno con el todo. (p. 51)

La formación desde el reconocimiento del otro y de lo otro como parte del mundo que se habita, del respeto por su componente espiritual

y de lo que aporta a la vida misma y a la comunidad, revela la impronta de lo experiencial. Ya que no se puede formar en reconocimiento del otro por medio de la teoría, o de las lecciones conceptuales que se dan los procesos de escolarización. Por el contrario, se enseña el valor del otro y de lo otro por medio del ejemplo y de la enseñanza compartida entre generaciones. Tal como lo expresan los participantes de nuestra investigación “la forma en que me han enseñado la enseñanza de los saberes ancestrales, como el mayor ahorita nos compartía, es por medio de las experiencias que desde niño a uno le ha pasado” (Adulto del cabildo Karmata Rúa, 2019).

Los niños en la casa generalmente todos los días escuchan lo que dice la mamá, ve lo que hacen los padres; toda la cotidianidad la van aprendiendo. Pero cuando un niño se enferma de gripa lo primero que hace la mamá es ir a la huerta busca la planta medicinal, le cocina y le dice: tome esto que es para esto, el niño le pregunta para qué es y ella le dice para esto y por pura capacidad de resistencia las mamás siempre le están enseñando a los niños qué plantas se toca cuáles no. (Jaibaná de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Y en el fogón, los cuentos se enseñaban mientras la mamá asaba los plátanos, mientras hacía de comer, yo lo aprendí así. Otro sistema de enseñanza era de aquí las cinco y seis de la tarde después de la comida, el abuelito, el tío, el Jaibaná y las mamás también sacaban tiempo para disfrutarlo. (Adulto de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Este sistema de enseñanza explicitado desde el encuentro cotidiano, se centra en el encuentro con el otro y con lo otro, nos invita entonces al reconocimiento de su rostro desde sus propias implicaciones y responsabilidades éticas y morales, en palabras de Osorno (2015),

la experiencia tiene lugar en prácticas de la vida cotidiana que resultan formativas desde la singularidad del encuentro, traducida en el reconocimiento del Otro como rostro, como cómplice y en el respeto de su vida, de su otredad. El encuentro no es solo una práctica repetitiva, es un ritual cotidiano que me devuelve la certeza y la convicción de la responsabilidad para con la vida del Otro. (p. 55)

Las prácticas ancestrales dadas desde lo experiencial le imprimen ese carácter político-pedagógico a la formación de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, porque se convierte en una filosofía de vida, tal como lo expresa Freire (1979), cuando habla de la educación popular. Esta filosofía de vida desde el mundo indígena, que nos dice que se aprende por medio de la propia experiencia, permite configurar subjetividades que sienten legítimo lo que están haciendo, incorporando las fuerzas para revertir ordenes colonizadores de lo propio.

Sí. A través de nuestros abuelos, padres, comunidad y uno mismo, pero lo más importante es a través del respeto, del amor, la tolerancia y la paciencia y a través de los años haciendo lo tradicional con los hijos practicando para que se conserve de generación en generación, para que nuestras memorias no se mueran, para que sigamos vivos a través del tiempo. (Adulto de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Aprender desde lo experiencial implica para las nuevas generaciones disponerse y abrirse a lo nuevo, como algo externo que les acontece, que además no está bajo su dominio, ni su control personal. Como lo sugiere Larrosa (2006), la experiencia tiene que ver con un viaje, un camino o pasaje que se hace desde el exterior, que implica los principios de alteridad, reflexividad y transformación sobre ese acontecer que sucede y que indiscutiblemente me traspasa en mis temporalidades y espacialidades.

Igualmente, aprender desde la experiencia configura en los niños, niñas y jóvenes una acción integradora entre el saber, pensar y vivir, como aquella búsqueda que se tiene de coherencia entre lo que hacemos, pensamos, vivimos y soñamos, habitando otras formas y desplegando los límites propios de los pensamientos y sentimientos.

La otra característica de estas prácticas ancestrales que se configuran como pedagógicas, tiene que ver con *Lo dialógico* como otra de las formas en que la comunidad indígena transmite sus saberes a los niños, niñas y jóvenes en torno a sus prácticas pedagógicas ancestrales compartidas por medio de la oralidad, que es determinante en la relación que se establece entre los adultos y las nuevas generaciones en un escenario de diálogo intergeneracional que permite que se generen más que ejercicios de transmisión del conocimiento y las experiencias comunitarias, resignificaciones y actualizaciones de la práctica.

A mí me gusta que compartan conmigo, yo llego a la casa y lo comparto con ellos hablamos del tema, comparto lo que me contaron y así vamos aprendiendo todos. (Adulto de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Nosotros a veces nos sentamos al lado del abuelo para escuchar cuentos, historias, ¿cierto?, yo sé que muchos hemos escuchado de dónde venimos. (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019) (fin de cita 2)

Mi respuesta fue aprendemos de las demás personas, hablando y dialogando con ellas. Por lo cual, con las personas, entre uno más dialogue con ellas o de pronto viviendo experiencias que uno no ha vivido en esta vida, uno aprende a vivir la vida. (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Este escenario dialógico intergeneracional se constituye en una especie de ecología de saberes (Santos, 2013) que permite a las posibilidades de la visión de mundo del pueblo Emberá Chamí mantenerse como una forma de

lucha continua por la descolonización. Luchas que en la Región Andina en particular, están íntimamente ligadas a las dinámicas de identidad, poder y lugar, al apretado entretejido de poder y saber y que hizo y todavía hace posible las situaciones coloniales. (Walsh, 2007, p. 433)

Igualmente, en este escenario de la construcción de las prácticas pedagógicas ancestrales se encuentra un liderazgo y apropiación de las mujeres de estos escenarios, aunque hay un escenario dialógico en el que todos los miembros de la comunidad participan, las mujeres indígenas tienen en lo público y lo privado un rol importante:

Mi familia es una familia en donde la mayoría son mujeres, entonces como que la transmisión de saberes es una cosa diferente. Pues creo que casi todos nosotros los que estamos aquí presentes bien o no, las familias nos han enseñado a respetar a los mayores y a respetar la medicina tradicional. (Miembro del cabildo Karmata Rúa, 2019)

No sé si diría que es lo más importante porque de los niños de esta sociedad o de nosotras como madres que somos las que transmitimos el conocimiento principalmente a la comunidad, depende de qué sociedad queramos en un tiempo, depende de cómo queremos que sea Karmata Rúa en un tiempo, y depende de esos niños que estamos criando, cómo va a ser nuestro territorio. (Miembro del cabildo Karmata Rúa, 2019)

Ella falleció ya va a ajustar cuatro años... Entonces son experiencias que a uno le enseñan y eso le queda para toda la vida porque cuando yo tengo tiempo libre me pongo a tejer. Yo me pongo a pensar que si mi abuela no me hubiera enseñado pues obviamente no hubiera aprendido, entonces son experiencias que cuando ella esté grandecita pues yo también le voy a enseñar lo poquito que yo sé y ella va a enseñar a sus hijos y así sucesivamente se puede preservar la cultura de nosotros. (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Las mujeres en los distintos roles como abuelas o madres van generando procesos de enseñanza aprendizaje de las prácticas ancestrales, de la cosmovisión del pueblo Emberá Chamí en sus niños y jóvenes que implican la construcción de escenarios cotidianos de encuentro, de aprendizajes dialógicos y experienciales. Además, las mujeres indígenas desde estas prácticas

se disponen a descolonizar la palabra que han retomado en la lucha política de sus pueblos y donde deciden colectivamente refundar sus relaciones entre sí y con los hombres, a través de una educación y una comunicación propias. A la vez que se declaran “en acción permanente para afianzar la despatriarcalización de nuestro territorio cuerpo y territorio tierra, sin lo cual, es incoherente la descolonización de los pueblos. (Gargallo, 2014, p. 47)

Y en este sentido comprender las prácticas ancestrales como prácticas pedagógicas aporta una mirada que explicita diversas formas de construcción de significados culturales, de experiencias sociales y dinámicas políticas que interpelan las formas neoliberales y capitalistas que consideran lo educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje como una forma transmisionista de preparar a los más jóvenes para el trabajo y que en muchos casos no generan reflexiones sobre la expansión

de sus capacidades, sobre cómo pueden vivir y tener un horizonte cultural que les permita transitar con mayores arraigos ante el mundo. Esto no significa que el conocimiento de las prácticas culturales por parte de los y las jóvenes sea perfecto o permita que puedan transitar totalmente en un mundo incierto, pero les genera un escenario comunal de seguridad, un piso identitario más o menos estable desde el cual asirse en medio de las rupturas de las mismas, de las pérdidas de algunas de ellas o las transformaciones que otras prácticas han sufrido.

Las prácticas pedagógicas: entre tensiones, rupturas y retos

Las prácticas pedagógicas ancestrales de la comunidad indígena se enmarcan en procesos de transformación, que se instalan en escenarios de continuidades y discontinuidades, que indican algunas tensiones, rupturas y desafíos para la misma comunidad. Queremos destacar, que los miembros de la comunidad que participaron del proyecto de investigación reconocieron la importancia de esta, en la medida que pocas veces se habían preguntado por sus propias prácticas pedagógicas ancestrales, tal como lo dice un joven del Resguardo: “El compromiso de nosotros, pues es no dejar perder esta oportunidad que nos dan ustedes, aprender más de las culturas de nosotros, y valorar todo lo que nos dieron nuestros ancestros o abuelos” (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019).

La comunidad indígena se encuentra situada entre dos municipios de Antioquia, Andes y Jardín, sus interacciones con el mundo occidental, que involucran sectores como la educación, la salud, el empleo, el comercio, la economía, entre otros, son cada vez mayores. De igual forma, dentro de la historia del Resguardo encontramos que este ha tenido procesos de colonización desde los grandes terratenientes de la zona que los han querido despojar de sus tierras.

A Aníbal lo mataron como en 1991 por las luchas por la tierra. Aníbal no pudo tocar la entrega de la tierra. Aníbal lo asesinaron antes de que nos entregaran la tierra y para la tierra fue también muy difícil, tuvimos que reunirnos con la policía, con el ejército nacional, en esa época era el DAS. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Entonces, para recuperar la tierra fue muy duro porque en medio de todo eso, mi madre, que en paz descanse, tenía cicatrices, que le mostraba a uno como que dizque cuando los policías nos golpeaban, nos ultrajaban y todo lo que quedó en las marcas del cuerpo de ella. Y entonces yo me pongo a acordar todo lo que le tocó hacer a esas mujeres para poder recuperar esa tierra porque los Emberá fueron errantes, porque de igual manera nos quitaron tierras. Como decían por ahí, eh, decían: “Indio, váyase de acá”, el indio salía, porque les decían “indios”, y nosotros somos indígenas. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Incluso costó vidas de algunos líderes indígenas, muchos de los que lucharon para la recuperación de tierra fueron encarcelados, ¿cómo era la lucha?, empezaron a trabajar de noche en los terrenos que los colonos tenían, y cuando los colonos se daban cuenta que los indígenas se estaban metiendo a los terrenos a trabajar mandaban a la inspección de policía, llegaba la policía, eso se armaba mero tropel, los llevaban a los calabozos en Jardín, allá los dejaban y así en esta situación costaron dos vidas, dos vidas. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Este contexto ha implicado, para la comunidad, tensiones entre sus propias prácticas ancestrales y los procesos de occidentalización, se le ha ido dando mayor importancia a lo occidental, naturalizando su accionar dentro los procesos de formación y dentro de las prácticas pedagógicas que se dan en la comunidad indígena.

La mirada ontológica centrada en el hombre blanco, patriarcal, heterosexual, que se cree superior a los demás hombres, mujeres y otros seres de la naturaleza, ha marcado formas homogéneas de ver y actuar en la realidad. Igualmente, ha fracturado varios de los lazos colectivos y comunitarios, tal como lo expresa Todorov (2008), “el trato con los otros hombres es una carga de la cual hay que intentar desembarazarse” (p.18).

En González (2017), esta ontología

promociona un conocimiento individualista y útil al modelo económico, donde el otro es concebido como la competencia, que pone en riesgo los intereses que cada individuo defiende en un modelo de vida fundamentado en la explotación de los recursos de la Madre Tierra y donde prevalece la propiedad privada, la acumulación y la subordinación. (p. 53)

Es así, como encontramos en la narrativa de uno de los adultos de la comunidad que algunas de sus mayores dificultades son la envidia y el egoísmo: “la peor enfermedad es la envidia... aquí hay mucha envidia y egoísmo, entonces vamos a recuperar la confianza” (Adulto de la comunidad Karmata Rúa, 2019).

La comunidad indígena no es ajena a los avatares que trae consigo estas estructuras de pensamiento patriarcal, capitalista y colonial, que dominan las diferentes esferas por donde transita la vida cotidiana occidental. Los y las participantes en los encuentros investigativos dan cuenta en sus narrativas de las tensiones que viven entre lo tradicional y lo occidental.

Nosotros estamos dejándonos llevar es de la cultura de la gente blanca, nuestros abuelos se nos están yendo, por ejemplo, yo me imagino que aquí ya no queda ninguna partera. (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Hoy en día me he dado cuenta que los niños, la juventud, se le están irrespetando a la naturaleza porque se le ha olvidado esos principios morales que nuestros abuelos los practicaban. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

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, era 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. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Estas narrativas evidencian las tensiones que enfrenta la comunidad indígena, cambios en las prácticas ancestrales que traen consigo discontinuidades y transformaciones en las formas en cómo se concibe el mundo y como se actúa en él. Algunos de los integrantes de la comunidad ven estos cambios en forma de pérdida y/o amenaza de su cultura como indígena, lo que aunque tiene un trasfondo real, a la vez explicita el que no se reconozcan las profundas conexiones que implican lo occidental y lo tradicional para las poblaciones indígenas en el mundo contemporáneo; es decir, es imposible pensar que en la actualidad las culturas indígenas estarán atemporales y sin ser atravesados por los dispositivos de la modernidad, pero la no reflexión sobre cómo les afectan estos dispositivos y cómo pueden o no usarlos a favor de sus propias luchas y el mantenimiento de sus prácticas culturales, puede a la larga sumirlos más en la occidentalización total y hegemónica a la que temen como pérdida de su identidad.

Existen, especialmente entre los jóvenes, otros elementos importantes que destacan las tensiones que viven en la cotidianidad. Algunos de estos elementos se enmarcan en procesos de reconocimiento y menosprecio que se dan en espacios de socialización como el colegio y las relaciones con los amigos no indígenas. Los jóvenes resaltan que en algunas oportunidades sus prácticas pedagógicas ancestrales son poco comprendidas por personas que no pertenecen a la comunidad, lo que genera que en algunos momentos se sientan estigmatizados o señalados por llevar consigo algunos elementos de su cultura.

Entonces por ejemplo yo estaba estudiando y todo el mundo lo miraba a uno como raro, y pues a uno no le importa porque es la cultura de uno y eso es normal, entonces llegó un señor y me dijo “ay niña ¿usted porque se está dañando la mano así?”, y yo le dije “no, es que, o sea, yo no me la estoy dañando, esto es mi cultura, entonces yo me lo pinto”. Y el señor se quedó callado, pero sí, y varias personas se quedaron observando como “bueno, esta india qué”, digámoslo así, pues “esta india se pinta eso”, o como eso, entonces muy incómodo también. (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Las personas se burlan a uno, es que le da como miedo ya de tener esas cosas así, por ejemplo, de pintarse la piel, pues, yo digo que es por miedo, o sea, porque ellos les da miedo de que otra persona lo burle, (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

No darnos pena de demostrar lo que somos porque hay veces, por ejemplo, si salimos pa’ Andes, Jardín o pa’ Medellín, ¿por qué tenemos que fingir algo que no somos? (Joven de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

El hecho de sentirse burlados o señalados por llevar consigo una pintura de su comunidad o alguna otra práctica cultural, implica para

los jóvenes sentirse avergonzados, incómodos y excluidos en algunos contextos en donde tienen que compartir con personas del mundo occidental, lo que hace que en ciertos lugares no hagan alusión a su origen indígena. Estas tensiones que se evidencian en las prácticas pedagógicas ancestrales se enmarcan desde las transformaciones que se dan en las mismas prácticas del mundo indígena, hasta llegar a sentirse con temor por ser y sentirse indígenas en un mundo occidental.

En esta medida, encontramos que la comunidad de Karmata Rúa se encuentra en un tiempo de tránsito y despliegues de otras formas de ser y estar en los mundos que se habitan, aun sintiéndose amenazados y con miedo, se logran ver algunas aperturas a los cambios y las transformaciones que implican el diálogo de saberes, que se convierten entonces en los desafíos de la comunidad. Ahora bien, las tensiones entre lo ancestral y los procesos de occidentalización deja entrever algunas rupturas de la comunidad, que tienen que ver con las prácticas que se dan desde lo comunitario y lo individual, rupturas que se configuran en el trasegar temporal y espacial de la comunidad.

Tal como lo expone Torres (2002)

el triunfo de la razón moderna no significó la emancipación del sujeto, sino el empobrecimiento de su subjetividad, de sus relaciones con otros y el deterioro de su entorno; ha significado la masificación de la vida de muchos, correlativa a su individuación, pero también la fragmentación y la insularización social, debilitando la posibilidad de emergencia de fuerzas sociales que impugnen el modelo económico y cultural predominante a nivel mundial. (p. 6)

Lo anterior se ilustra en los relatos de la comunidad cuando narran la historia que los conformó como pueblo indígena en el territorio de Jardín-Antioquia. En dicho relato se evidencia las luchas sociales que

tuvieron que dar por la defensa de su territorio y de sus derechos, por medio de las acciones comunitarias y de solidaridad que se entretejían entre sus habitantes.

Todo eso tiene historia porque ahí quedaron las huellas y los pasos de nuestros mayores, porque para llegar allá ellos andaban días y noches para encontrar un territorio en donde estar y en el tiempo de ellos fue así de difícil. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Sí, llegan ellos, llegamos nosotros, le decimos eso y la gente empieza organizar comisiones para la toma de la tierra, o para la recuperación de tierra. ¿Comisiones como cuáles? (pregunta la investigadora) Por ejemplo: la logística, la comisión por ejemplo, de la guardia, los que iban a vigilar de día, de noche; y ya sabíamos que no podíamos golpear la tierra en un lugar si no que había que destruir en sitio estratégicos y así empezamos, y claro, hostigamiento de la policía, aquí se llegó a encarcelar más de siete veces a las personas, por ejemplo, Cándida sufrió rupturas, a Martincito le dispararon la policía y tenían que dispararles sobre la piedra, aquí hubo un momento muy crucial cuando la policía, en la última vez que agredió a los indígenas, aquí les disparaban a los indígenas, y una sola mujer se agarraban hasta con 11 hombres. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Las luchas sociales que se han dado en la comunidad indígena se han realizado desde la potencia de los lazos comunitarios, desde los cuales se puede obtener mayor fuerza, oposición, resistencia y logros frente a los objetivos que se quieren lograr. Además, han permitido que la comunidad indígena tal como lo menciona Torres (2002), logren dinámicas y relaciones que fueron constituyendo el tejido social que da la identidad, fortaleciéndolos ante los contextos y actores excluyentes que han tenido que padecer. Es así, como los lazos comunitarios, dados en las luchas por su territorio, producen y reproducen sus saberes ancestrales

y sistemas culturales que les permiten identificarse con el ser indígenas poseedores de tradiciones y de un territorio.

Estas prácticas comunitarias se manifiestan en lo público en escenarios como la asamblea o en algunos rituales especiales, pero en su gran mayoría se encuentran más en clave de lo privado, ambientes relacionados con la familia y en el mejor de los casos con la escuela y el colegio, siendo estos los espacios de aprendizaje de las mismas y dándoles a los escenarios familiares especialmente un lugar en torno a la socialización de niños, niñas y jóvenes.

Uno en la familia aprende a ser solidario con las demás personas, respetuoso y además ser sincero con las demás personas. Y... prácticamente uno se basa de la educación familiar para convivir en la sociedad. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

En la familia uno aprende a convivir con las demás personas y tanto como dialogar también, por... pues en el hogar como dicen uno forma los valores y uno aprende a convivir con las demás personas de la sociedad. (Mujer de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

Según mi concepto, primero sale desde la familia, de mi papá y de mi mamá y de ahí ya el niño lleva una noción del conocimiento, de su mundo, cómo se vive... hasta que entra a la institución educativa, pero aquí como gozamos de unos profesores bilingües, que son indígenas, aquí se alimenta más de la información, cuando ya el niño termina esa etapa de formación ya tiene todo el conocimiento y ya es voluntad de él seguir con la práctica o conservar. (Autoridad del cabildo indígena Karmata Rúa, 2019)

De esta forma, las prácticas comunitarias que los unieron frente a las luchas por su territorio, se han ido diluyendo con el trasegar del tiempo

y con el habitar otros espacios posiblemente más occidentalizados y modernos, que fracturan lo comunitario y ahondan en la individualidad, la competencia u otras formas de constitución subjetiva más centradas en los modelos de construcción de sujetos occidentales. La pérdida de la comunalidad no es total, pero se ha ido gestando lentamente, imperceptiblemente, afectando las maneras en que las prácticas pedagógicas ancestrales se expanden, mantienen y resignifican desde la cotidianidad, y las formas en que estas pueden constituirse en una pedagogía revolucionaria que

intenta producir un exceso de conciencia por encima de nuestra conciencia condicional o naturalizada, para crear, como si fuera, un desborde que exceda las condiciones históricas que la enmarcan y que buscan amarrarla, así que podríamos liberar nuestro pensamiento y por extensión nuestras prácticas cotidianas de su enraizamiento en las mismas condiciones materiales que permiten que ocurra el pensamiento y la actividad social en primer lugar. (McLaren, 2012, p. 34)

Esto implica, además, retos sociales, culturales, políticos y éticos a los cuales se ve avocada la comunidad. Algunos de estos retos se determinan por la necesidad de transformación, desde la interculturalidad crítica que se

propone como un pensamiento “otro” que se afirma en América Latina como proyecto alternativo de carácter ético, ontológico, epistémico y político (Walsh, 2009b). Además, la interculturalidad crítica cuestiona el perfil funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad. (Cuevas Marín, 2013, p. 95)

Esta interculturalidad que se convierte en uno de los retos no solo de la comunidad indígena, sino en general de toda la sociedad, de quienes hacemos parte de las estructuras, relaciones y contextos en

los que interactuamos, se apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, además de la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

El proyecto de la interculturalidad no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.

Es así, como las prácticas pedagógicas ancestrales vistas desde este contexto se entretajan desde diversos lugares, que evidencian las resistencias, la oposición y la insurgencia que reafirma la re-existencia como pueblo indígena. Tal como lo enuncia uno de los participantes de la investigación:

ellos saben del poder curativo del médico tradicional, eso es de verdad y da buenos resultados ayudándolo a ellos. Por ejemplo ya nosotros hoy en día acostumbramos cuando una madre está esperando el bebé y está empezando el dolor del parto, lo primero que hacemos es hacerle un baño ritual con plantas a la madre para que en el momento del parto no vaya a enfermar demasiado, para que el parto sea rápido, y si de pronto, de pronto la madre tiene algún mal, también de pronto con anticipación, la familia pueden acudir con el médico tradicional para que le haga sanación antes de llevar al hospital y si de pronto llevando al hospital él empieza como más

bien a calmar el dolor, viene el dolor así, entonces es una precaución muy grande. (Jaibaná de la comunidad Karmata Rúa, 2019)

La narrativa del Jaibaná, da cuenta el entretelado entre la medicina tradicional y la medicina occidental como un diálogo de saberes que se conecta y se construye desde la diversidad y la diferencia, desde el reconocimiento y la necesidad que se tiene de interactuar. Aprendiendo de otras formas de conocimiento que se tienen, sin olvidar el propio.

Es clara la necesidad que tenemos, de caminar hacia la ampliación de marcos de comprensión sobre los otros modos que tienen las comunidades, que les permite ser diferentes en lugares de homogenización colonial, tal como lo expresa Walsh (s.f):

Permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos. Así alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para críticamente leer el mundo, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente. (p. 13)

La posibilidad de aprender y (re)aprender que tenemos todos y todas, desde los diversos lugares desde donde habitamos el mundo, adquiere su sentido ético y político en la acción y la transformación de la vida misma, aquella que se va dando desde las relaciones, las prácticas y las memorias de lo que se ha venido siendo no solo como persona sino como comunidad, en las cuales es posible abrir la mente, despertar y permitir nuevos nacimientos y finitudes. Tanto las comunidades indígenas como

las no indígenas en este caso, tendríamos el desafío de construir puentes entre las culturas, por llamarlo de alguna forma, puentes entre las formas de estar, sentir y vivir en el mundo, desde el cual se han elaborado, epistemes, cosmogonías y espiritualidades.

Conclusiones

La investigación y la reflexión construida con la propia comunidad sobre sus prácticas pedagógicas ancestrales generó pequeños espacios de conversación intergeneracional y procesos de cultivo de la solidaridad y la acción política por parte de los mismos jóvenes, que en muchos casos terminaron mucho más involucrados en los procesos comunitarios de lo que habían estado antes, revitalizando las prácticas mismas y contribuyendo a movilizaciones tanto de ellos como de los adultos que participaron del proceso de investigación.

La importancia que tienen las prácticas ancestrales y su explicitación como prácticas pedagógicas desde las maneras en que se configuran las mismas en torno a los espacios no necesariamente escolarizados de aprendizaje, la centralidad de lo experiencial, de lo dialógico, del ir aprendiendo paso a paso en las mismas dinámicas de la cotidianidad de la vida, se constituyen en formas revolucionarias que interrogan las formas más ortodoxas de construir las teorías al respecto y lo que se ha definido en estos espacios que deben ser las mismas, eclosiona las formas tradicionales de concebir la pedagogía y construye, como lo explicita McLaren (2012), en una pedagogía revolucionaria que

alude a tomar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento están fundidas indeleblemente, tanto que el objeto de conocimiento es conformado irrevocablemente por el acto mismo de ser contemplado. Ese es, el mismo acto de la contemplación (necesito enfatizar que este acto de contemplación es colectivo y dialógico)

conforma —y es conformado por— el objeto de investigación. Los sabios se conforman —a través del diálogo— por el conocimiento. (p. 34)

Y quizás de este proceso de investigación y encuentro —aunque falte mucho aun por hacer y construir— todos salimos un poco más sabios o por lo menos más conscientes sobre la necesidad de los diálogos internos, sobre la continuidad de responder a las inquietudes sobre la teoría y la práctica y de seguir analizando y deconstruyendo nuestras propias investigaciones, discursos, prácticas y textos que nos brindan certezas a la vez que nos impiden comprensiones más amplias y enriquecedoras del mundo. Esperamos que quienes se hayan acercado a estos resultados sobre las prácticas pedagógicas ancestrales de la comunidad de Karmata Rúa también puedan hacerlo, así como encontrar caminos de pensamiento, escritura y vida que no desconozcan la existencia de estas otras visiones y puedan reconocerlas como valiosas, en términos de lo que pueden enseñarnos o por lo menos confrontarnos y puedan ser el vehículo para nuevas formas de re existir.

Referencias

- Andolina, R., Radcliffe, S. y Laurie, N. (2005). *Gobernabilidad e identidad: indigeneidades transnacionales en Pueblos Indígenas, Estado y democracia*. Pablo Dávalos (compilador). CLACSO.
- Arroyo Ortega, A. (2016). *Marginalizaciones, insurgencias y acciones políticas de un colectivo de mujeres jóvenes afrodescendientes*. Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE – Universidad de Manizales.
- Arroyo Ortega, A. (2019). *Cuerpo: aproximaciones danzantes, puntos de reflexión y resistencia desde la narrativa de una joven emberá en Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina / Nora Garita... [et al.]; editado por Marina Larrondo; Camila Ponce Lara - 1a ed.- CLACSO. Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo)*
- Cuevas Marín, P. (2013). *Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial en Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*. No 1 enero - diciembre. pp 1-14.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Editorial Corte y Confección, Ciudad de México. Primera edición digital. <http://francescagargallo.wordpress.com/>
- Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales*. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto. Paidós Ibérica.

- González, D. (2017). *Ėbĕrā Sō Bía* (Emberá de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia *Ėbĕrā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurĕadaita*. Universidad de Antioquia.
- Guerrero Arias, P. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. En *Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, N.º 10*, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- Hoetmer, R. (2009). Después del fin de la historia: reflexiones sobre los movimientos sociales latinoamericanos de hoy. En *Repensar la política desde América Latina: Cultura, estado y movimientos sociales*. Programa Democracia y Transformación Global.
- Larrosa, J. (2006). ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. En *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Artes y Letras Ltda.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. 1 ed. Ediciones Herramienta.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Osorno, P. (2015). *Saberes ancestrales y prácticas de formación Cofanes "El conocimiento como recuerdo del olvido"*. Universidad de Antioquia.
- Parra, A. y Vallejo, C. (2013). *Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*. Universidad de Manizales, Fundación CINDE.
- Quijano (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Editorial Piedra Rota.

- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8(2), pp.75-96.
- Santos, B. S. (2013) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Lom Ediciones.
- Torres, A. (2002). *Vínculos comunitarios y reconstrucción social*. Universidad Pedagógica nacional. N43 II semestre
- Todorov, T. (2008). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. 1.ed Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Trejo Méndez, P. (2019). *Guardianes del corazón de la Tierra en Tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* / Xóchitl Leyva Solano y Rosalba Icaza (coords.) Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Cooperativa Editorial Retos; Institute of Social Studies.
- Walsh (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos en Pedagogías decoloniales. En *Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (s.f). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado el 19 de septiembre de 2020 en <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagoggc3ada-decolonial-walsh.pdf>



EL SENTIDO DE SER INDÍGENA EMBERÁ CHAMÍ DE KARMATA RÚA: RUPTURAS Y DESAFÍOS

Dachi Ēberā Chamibidarā nau Karmataruade nau
Cristiania ruade: wau dapeda mau junebena
tecnologiaba kabadayua mamaburuu dachi
ignorancia āri dayua

Melissa Restrepo Echavarría

Lisett Carmona Monsalve



Figura 1.

Fotografía mujer mayor
en actividad de cestería
en el marco de la
investigación. Archivo
del proyecto Karmata
Rúa, 2019.

En el desarrollo de este texto, nos centramos en comprender lo que representa el sentido de ser indígena para el Emberá Chamí de Karmata Rúa del municipio de Jardín, Antioquia, no sólo en la manera de preservar las prácticas y saberes propios tradicionales de su identidad, sino también en tanto permite reflexionar en torno a cómo la comunidad asume el desafío y la importancia de reconocer la necesidad de construir relaciones interculturales, donde se fomenten los vínculos que respeten la diversidad, la pluralidad y la diferencia, en un contexto cambiante, que ha vivido transformaciones, y en las que se han venido favoreciendo las formas de interrelación y el encontrarse con otros.

Es así como recurrimos en primera instancia a destacar el contexto que habitan las comunidades indígenas actualmente en Colombia. Para ello, aludimos a algunas situaciones desfavorables presentes en la cotidianidad de los contextos que habitan, localizados en mayor medida en lugares rurales, lejos de la urbe, lo que proporciona y desencadena una serie de condiciones, y aspectos adversos. Entre ellos dificultad de acceso a la educación, altos niveles de pobreza, dificultad de acceso y uso de los recursos de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, entre otros.

Estas situaciones ponen a las comunidades indígenas en escenarios de desfavorabilidad, desigualdad y falta de oportunidades frente a otras poblaciones o comunidades. Esto se hace patente en diferentes planos que afrontan las familias cotidianamente: en términos educativos, en el uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación; en las pocas oportunidades de empleabilidad; en las escasas oportunidades para desarrollar las habilidades y capacidades en los propios entornos; así como también en la difícil situación de pobreza a la que se enfrentan las familias.

El texto transcurre también por las manifestaciones que los habitantes de la comunidad del Resguardo Indígena Karmata Rúa expresan desde sus

apreciaciones y vivencias. En ellas se muestran algunas preocupaciones y tensiones, y se señalan situaciones que van en contravía y ponen en riesgo la valoración y sentido de ser indígena. Es así como encontramos posiciones distintas entre las generaciones, representadas por los y las Mayores/Mayoras, y los y las Jóvenes, donde los mayores y mayores se aferran al origen de sus prácticas y saberes ancestrales, con la intención de mantener intactas sus costumbres, y se resisten a los cambios que promueve el entorno y los contextos. Por su parte los y las jóvenes de la comunidad implementan estos cambios promovidos por el entorno y en los contextos, evidenciando las transformaciones que se viven en ellos y la propia cultura, que es cambiante. De esta manera, algunas prácticas y saberes se han ido desvaneciendo por la adopción de nuevos hábitos y costumbres no indígenas que van mitigando lo que han sido a lo largo del tiempo. Asimismo, los y las jóvenes viven su presente y se interesan por reconocer, aprender y adoptar otras formas de entender el mundo, otros puntos de vista que nutren lo que han sido y que les permite adentrarse, a los cambios que se han producido en las formas de vivir. Esto incluye y abarca, las transformaciones que han permitido el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la llegada de dispositivos que cambian las maneras de comunicarse y transforman los discursos.

De estas circunstancias, vivenciadas y narradas por pobladores en la comunidad indígena de Karmata Rúa, resulta la necesidad de reivindicar el mundo indígena a partir de la significación, comprensión y valoración de sus prácticas y saberes ancestrales, mediante encuentros intergeneracionales, que permitan articular y llegar a puntos de confluencia. En estos encuentros se busca que sea posible compartir las nuevas visiones y posibilidades que hallan y tienen los y las jóvenes, con las vivencias, experiencias y consejos que los mayores y las mayores brindan. Además, se asume el reto y el desafío que implica vivir en un contexto abierto, intercultural, donde se entretajan y concurren varias

culturas, se reflexione y se haga posible la oportunidad de encuentro y de intercambio, en un escenario de respeto, pluralidad y diversidad.

Problematizaciones alrededor de la situación de los pueblos indígenas en Colombia

Cuando hablamos de la población indígena en Colombia, es posible reconocer la situación de exclusión, vulneración de derechos, falta de oportunidades que históricamente han sufrido en sus territorios y sus formas de vivir, desde la época de la colonización. Son frecuentes los escenarios y vivencias que van en contra de lo propio, y que siguen siendo hechos que los apartan y subalternizan: desalojo de los territorios, imposición de una nueva lengua, menosprecio a sus prácticas y saberes ancestrales, imposición de una manera de habitar en el mundo de acuerdo a una cultura hegemónica, dispuesta por los órganos e instituciones sociales y estatales que la representan como la escuela, la iglesia, las creencias, entre otras.

A esta serie de exclusiones y desigualdades, se suman otros nuevos procesos discriminatorios, como es la brecha digital étnica, expresión que alude “en términos de las inequidades sociales en materia de acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (Alva de la Selva, 2015, p. 266); la cual es promovida por una cultura hegemónica en la actual época moderna, denominada sociedad de la información y el conocimiento; al respecto Alfonso (2016) refiere que

la expresión “sociedad de la información” designa una forma nueva de organización de la economía y la sociedad. Los esfuerzos por convertir la información en conocimiento es una característica que la identifica. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento. (p. 236)

De esta manera, es posible caracterizar la situación de desfavorabilidad existente en poblaciones indígenas colombianas, que habitan en áreas rurales, alejadas, que no cuentan con accesos, infraestructura, conectividad, ni posibilidades económicas para disponer de estos recursos tecnológicos, ni de comunicación, que les permitan hacer uso y tener una apropiación social de ellos.

Según García (2004), “los incluidos son quienes están conectados; sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión” (p. 73). Este hecho fomenta, como históricamente ha sucedido, procesos de racialización, término que alude a las relaciones de poder y superioridad, de ciertos sectores de la población, quienes son los “incluidos y que tienen acceso”, al tiempo que son quienes dominan y subalternizan a los “otros” ubicados en posiciones de marginalización, exclusión, desigualdad social y desfavorecimiento. En este último lugar se identifican las poblaciones y familias indígenas del país, por sus históricas condiciones y características de pobreza y discriminación.

En este contexto, evidenciamos la situación de pobreza y marginalización, que viven las comunidades indígenas en Colombia. Los datos muestran que el hecho de nacer en una familia indígena aumenta significativamente la probabilidad de crecer en un hogar más vulnerable, donde se tiene pobreza monetaria y limitado acceso a los servicios públicos básicos que “no les permite alcanzar sus propias metas de desarrollo” (Ojea, 2016). Esto a su vez limita el pleno desarrollo de los niños y las niñas indígenas, anclándolos a la pobreza, en un círculo vicioso difícil de romper.

Según los datos del Banco Mundial (2015), el número de indígenas que vive en la pobreza ha disminuido, pero la brecha que los separa de los no indígenas se ha estancado o se ha ampliado. Más específicamente

la pobreza afecta al 43% de los hogares indígenas de la región —más del doble de la proporción de no indígenas— y el 24% de todos los hogares indígenas vive en condiciones de pobreza extrema, es decir 2,7 veces más frecuentemente que la proporción de hogares no indígenas. (p. 9)

Estas estadísticas se convierten en indicadores que permiten reconocer las dificultades que vivencian en su cotidianidad las familias y poblaciones indígenas en comparación con las situaciones cotidianas que experimentan las poblaciones no indígenas, que habitan en su mayoría en las centralidades, capitales y centros urbanos.

En términos educativos, en particular, persiste la limitada posibilidad de acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos por parte de los pueblos indígenas en Antioquia y Colombia. Esta situación tiene que ver con la escasez de recursos económicos de las familias, las distancias entre el hogar y la escuela, y el temor frente a la posible pérdida del vínculo y de la identidad cuando los y las jóvenes deben vivir en las ciudades.

En relación a este punto, Ojea (2016) manifiesta:

La educación que reciben las niñas y los niños indígenas es de baja calidad, pero en su caso también es culturalmente insensible, lo que no solo limita las oportunidades de los indígenas de insertarse en el mercado y superar la exclusión, sino que contribuye a la pérdida de conocimientos tradicionales.

De esto resulta que, los niños y las niñas, las y los jóvenes que hacen parte de la comunidad, experimentan escasas posibilidades educativas, así como reducidas oportunidades laborales. Esta doble restricción trae consigo limitadas alternativas para desarrollar sus habilidades y capacidades frente a las opciones que el contexto les brinda, al tiempo que se propicia el desconocimiento y desinterés por las prácticas y saberes propios de su cultura. Esto se expresa con datos como que “solo

uno de cada tres jóvenes indígenas habla una lengua nativa al culminar la escuela primaria, menos del 6% al terminar el secundario y menos del 2% cuando terminan la educación terciaria” (Ojea, 2016).

Realidades como estas, se evidencian en las narrativas y son reconocidas por los habitantes de la comunidad Emberá Chamí de Karmata Rúa, quienes expresan que aquellos pobladores escolarizados que participan en la implementación de propuestas educativas y de currículos no tienen en cuenta las características de los pueblos indígenas. Sus integrantes se ven obligados muchas veces a adaptarse o “sobrevivir”, asumiendo parámetros externos y ajenos a sus prácticas y saberes; en una situación que los enfrenta a poner la mirada en su identidad étnica, donde emergen una serie de tensiones y preocupaciones que aluden a la transformación de los saberes y prácticas tradicionales propias de la cultura, que se ven frecuentemente amenazadas y vulneradas por factores exógenos.

García (2006) expresa que “la identidad como un fenómeno social, [es] resultado de las relaciones del ser consigo mismo y con otros” (p.48). Estas relaciones se construyen cotidianamente, a partir de las situaciones y hechos sociales que emergen de los conflictos, tensiones, encuentros y desencuentros, y toda una serie de desgastes sociales y culturales inherentes a los procesos de relacionamiento y procesos históricos por donde transita la colectividad.

Así mismo, Bari (2002) concibe

un grupo étnico como una organización social local caracterizada a partir de normas de auto-inclusión y de atribución por otros, orientada por un sistema de valores. Este sistema de valores se dinamiza por prácticas de producción y reproducción de la vida material y social, las cuales ordenan las relaciones internas y externas, definiendo sus límites étnicos. (p. 153)

Es así que los habitantes de estas colectividades, representados en grupos étnicos, se valen de su identidad étnica para definir su autodeterminación y autodenominación. Esto les permite nombrarse y reconocerse como indígenas, categorizándose a sí mismos y a los otros, y reconociéndose como indígenas que se identifican por sus particularidades, nombrándose de esta manera como Wayuu, Nasa, Emberá, Katío, entre otros, porque hacen parte de un determinado grupo indígena.

Es por ello que, en este capítulo nos ocupa la reflexión en torno al sentido de ser indígena. Los interrogantes, cuestionamientos, inquietudes, fueron reiterados, prestos a despertar los sentidos por un llamado urgente, que invita a volver, a retornar a lo propio, las costumbres, las tradiciones, las prácticas formativas; en suma, todo aquello que identifica y reivindica el ser indígena Emberá Chamí de Karmata Rúa, sin caer por esto, en un determinismo absoluto o en una categorización esencialista de lo indígena.

Una habitante de la comunidad dice:

cuando nos daban consejos nos sentaban mucho en círculo, a los nietos, nos daban muchos consejos en el sentido que nos decían que era para conservar la cultura. Y un día nos decía el papá de mi prima ¿usted piensa que usted algún día va a seguir siendo indígena? Hoy en día me hago la misma pregunta. (Mujer habitante de la Comunidad Indígena, comunicación personal, 2019)

De esta manera, es posible enunciar los hallazgos donde se manifiestan los temores hacia su identidad y sentido indígena de la comunidad de Karmata Rúa, al estar en medio o cerca de otras comunidades no indígenas, pues se percibe como una forma de vulnerabilidad en la identidad y la cultura propia. Por eso es necesario generar acciones que permitan

resistencia y la conservación de la “expresión Emberá”, marcadas por el fortalecimiento del cuerpo, cuidados y comportamiento. Es un llamado permanente que invita a promover en los renacientes de la comunidad el no perder su identidad, su lengua y promover los arraigos de su propia cultura.

Continuando con el análisis, una habitante de la comunidad expresa:

lo que se busca es que sean niños y jóvenes de pensamiento bueno, de corazón bueno, amantes a la Madre Naturaleza, que aprendan a ser buenos productores, que sean buenos padres de familia. Y ¿por qué no?, también cuando llegue a su educación superior, cuando llegue a la carrera universitaria, que no pierda ese sentido indígena... Que puede ser un médico, que puede ser alguna otra profesión que tenga ante el Estado o ante entidades, pero teniendo en cuenta su arraigo, su pueblo, y su lengua nativa... Algunas de las manifestaciones y creencias que tenemos. (Rectora de la Institución Educativa de la Comunidad Indígena, Comunicación Personal, 2019)

Existe en la comunidad una fuerte tensión que se hace visible en todo momento, al encontrar una atracción por todo aquello que viene del exterior. En particular, la televisión, la radio, y el uso de las nuevas tecnologías de información, han permitido proyectarse otras formas de vivir, en la que cada vez menos se encuentra la preocupación por reconocer lo propio, escuchar y preguntar a los mayores y mayores por sus costumbres, tradiciones, rituales, así como el reconocimiento del pensamiento y saberes ancestrales. Es así, como la comunidad expresa que, poco a poco, se ha transformado su sentido de ser indígena Emberá Chamí del Resguardo Indígena Karmata Rúa.

En este sentido, González Yagarí (2017) expresa:

en Karmata Rúa los niños y niñas del grado cuarto desconocían los sitios sagrados de la comunidad; en cambio los adolescentes y jóvenes mayores de 13 años, sí habían escuchado de esos sitios, pero no conocían las historias de cada uno. Les pregunté que si sus padres o abuelos les contaban los naverara neburuxiii y todos contestaron que no. Desde que llegó la electrificación a la comunidad, las familias se dedican a ver los programas de televisión y no sacan espacio para escuchar, narrar, interpretar y aconsejar desde los relatos ancestrales. (p. 35)

Ahora es más común en el territorio, habitar experiencias que coinciden con el mundo no indígena: “ser blanco es que todo lo queremos... la ropa... la moda.” (Mujer habitante de la Comunidad, Comunicación Personal, 2019); desde las prácticas gastronómicas y preparación de los alimentos, usando ahora productos ya preparados como enlatados y conservas, desde sus formas de vestir y atuendos que les permiten “estar a la moda”, el uso de maquillaje, el uso de tinturas para el cabello, todas son prácticas cada vez más usuales. Actualmente “muchos jóvenes sueñan también con salir a buscar la educación no indígena, porque sus aspiraciones no son las mismas que las que plantea la comunidad, de quedarse en el territorio y continuar la vida como un Emberá” (González, 2017, p. 119).

Este tipo de realidades son las que se viven en el mundo indígena actual, por un lado, se sienten atraídos por las tendencias de los no indígenas y por el otro, confluye en ellos la imperiosa necesidad de reivindicar su existencia y trabajar para continuar construyendo el sentido de ser indígena desde las acciones cotidianas heredadas, las prácticas formativas propias, los saberes ancestrales y el reconocimiento. Bajo la mirada de una sociedad globalizada, los indígenas son desconocidos en

sus procesos identitarios étnicos, por ello en sus manifestaciones buscan ser integrados para lograr hacer parte de los movimientos sociales, políticos y económicos.

Cada vez más la población indígena asume el reto de cuidar y proteger la cultura, las prácticas y saberes propios tradicionales de su identidad étnica, que los diferencia, y que han aprendido de la orientación, reflexión y propias vivencias generadas a través de los sentidos, de generación en generación. Pero a la vez también está el desafío de lograr un proyecto compartido que permita alcanzar consensos y acciones entorno a las nuevas dinámicas sociales que promueven relaciones interculturales, teniendo presente los principios de respeto, diversidad y pluralidad.

El sentido de ser Indígena: preguntas y aproximaciones

¿A qué se denomina ser Indígena?, ¿cuál es el sentido de ser indígena?, ¿cuáles son las características que permiten fundamentar y consolidar este sentido?, son las preguntas que surgen al transitar y reflexionar por este camino.

Para esta presentación de resultados de investigación recobra valor el hecho de reconocer cómo se construye el sentido de ser indígena a partir de la propia voz de los indígenas y no desde “otras” voces externas, representadas en la población no indígena. Más aún, teniendo en cuenta que las poblaciones no indígenas, en algunos casos han adoptado roles de dominadores, inquisidores y colonizadores, han impuesto su propia verdad y el deber ser como regla social, desconociendo otras cosmovisiones y otras formas de estar presente en el mundo. Es así como se reconoce y se valora el sentido de ser indígena, a partir de la construcción que se tiene de las imágenes, símbolos, vivencias, experiencias y narraciones que identifican y caracterizan a los habitantes.

El significado de ser Embera Chamí de Karmata Rúa, está representado en los símbolos, sonidos, imágenes, narraciones relacionadas con la composición de sus procesos identitarios que involucra aspectos culturales. La comunidad ha consolidado su sentido indígena a partir de las formas, figuras, colores, que representan su historia, y se ha hecho visible a través de características propias, tales como:

1. Artesanías y manualidades: como son la pintura facial, que representa a través de formas y trazos geométricos, su sentido y conexión con la naturaleza, esencia y expresiones para comunicar sentimientos y espiritualidad; la alfarería, mediante la construcción de ollas de barro y figuras que los representan; la cestería, mediante el tejido y uso de plantas tradicionales del territorio. Estas artesanías y manualidades sirven para crear cestas e instrumentos útiles que se usan como herramientas en las labores cotidianas del campo.
2. La riqueza de su historia y los orígenes de su población: consistente en reconocer el territorio, los sitios sagrados, los orígenes descritos desde el valor que tiene la tierra, los ríos, las plantas y los animales.
3. Los símbolos y valores que los representan: que se transmiten a través de los consejos, principios y valores que identifican la comunidad.
4. La cosmogonía y las formas de mirar el mundo: que abarcan las creencias, los rituales, los mitos y leyendas, y que se difunden, se transmiten de generación, en generación y que son motivo de profundo respeto en la cultura.
5. El sistema de producción y siembra: en el que se conservan creencias y mitos que favorecen el cultivo y las cosechas.

6. Los cuidados y atención a la salud: mediante prácticas en la que se cuida del espíritu, la mente y el cuerpo, a través de los saberes y dones propios que posee el Jaibaná (médico tradicional).

La suma de vivencias generacionales se compone desde los orígenes de la población y se constituyen a lo largo de los años de lucha, en una urgencia por mantenerse como indígenas en medio de dos poblaciones no indígenas, donde conviven manteniendo viva la imagen de Cabildo, de un gobernador como líder y representante del pueblo, y del apoyo de mayores y mayoras, sabios/as, Jaibanás, parteras, botánicos/as y artesanos/as como grandes personalidades para salvaguardar su conocimiento ancestral.

Cuando se habla del sentido de ser indígena, nos permite pensar en la construcción que se hace y se compromete frente a sí mismo, desde el valor y los símbolos que lo representan y lo hacen diferente en relación con otros. De esta manera, cada ser desde que nace asume la responsabilidad de elegir de acuerdo a un contexto y seres que lo rodean. Un sentido que se construye a partir de las experiencias y vivencias propias, ya que es así que "... la vida, a priori, no tiene sentido. Antes de que ustedes vivan, la vida no es nada; les corresponde a ustedes darle un sentido, y el valor no es otra cosa que este sentido que ustedes eligen" (Carrillo, 2018, p. 13).

Una comunidad gesta desde su propia existencia, procesos identitarios étnicos particulares, donde se modela una experiencia de vida, con unos elementos y valores elegidos que los diferencian y que los identifican en aquello que quieren ser y hacer desde sus propias vivencias, tejiendo así una serie de vínculos y relaciones que comparten con otros similares, y consolidan un cuerpo y sentido a sus vidas en sociedad.

García (2006) expresa que "la identidad no puede entenderse a cabalidad sin el reconocimiento pleno de la alteridad como un factor constitutivo. El otro precede al yo, lo alimenta e instruye, y lo acompaña

toda la vida". (p. 48). De aquí es posible interpretar como este sujeto empieza hacer parte de una colectividad, a partir de la interacción y relaciones que establece con el otro, que lo enriquece y le da sentido en un contexto compartido. Es así como "el ser es resultado de una compleja interacción entre ambos. No se puede ser sin el otro" (p. 48). El sujeto se convierte en un entramado de relaciones que se comparten y enriquecen mutuamente. Esto abarca situaciones cotidianas, que permiten la construcción de la propia identidad, que se forma y se transforma desde el propio sujeto, desde su ser como persona, al igual que en su ser social, perteneciente a un contexto de sentidos, enmarcados por el diálogo y la interrelación.

Se reconoce esa identidad como aquella que se comparte al interior de una comunalidad, al tiempo que se diferencia y se distingue por sus particularidades de otros grupos. Bari (2002) define que

la identidad étnica se constituye a partir de un proceso de contrastación, pero fundamentalmente de confrontación con el otro, razón por la cual no se puede analizar independientemente de las relaciones intra-étnicas e interétnicas, porque esos son los espacios de interacción temporal donde se mantiene, se actualiza y se renueva la identidad. (p. 156)

En este caso, la identidad cambia de acuerdo a las situaciones y hechos sociales que se agenciaron desde las posibilidades y marcos políticos de acción y reflexión entre los sujetos sociales, otorgando de esta manera la posibilidad de interpretar y gestar desde lo político, una identidad cambiante, con aspiraciones en la vía de las luchas ante la defensa de sus derechos, y el reconocimiento, en este caso, como comunidad indígena ante la sociedad.

Por su parte Sánchez (2013) expresa:

ahora bien, la identidad indígena, lo que para el indígena significa serlo, sólo puede expresarse y formularse en la medida que él mismo es sujeto de un reconocimiento por parte del 'otro'. De lo contrario su identidad de indio o de indígena será producto y objeto del discurso del 'otro', pero no resultado de un recíproco reconocimiento entre sujetos. Es en el reconocimiento de su propia identidad en relación personal con 'otro', que el indígena toma conciencia de dicha identidad propia, lo que a su vez le permite reforzar todo el movimiento de su propia identificación. (p. 108)

De aquí que el ser indígena Emberá Chamí de Karmata Rúa, significa un cúmulo de experiencias y prácticas que se tejen, se forjan y se sustentan en las relaciones humanas donde se consolidan, convirtiéndose en símbolos, significados, tradiciones, consejos, narraciones, cuentos y relatos que "dan sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos" (Larrosa, 2003, p. 87). Esto se hace visible a través de los rituales, la lengua, las danzas, los cantos y el respeto por el territorio y la madre tierra, constituyéndose en un pueblo que se aferra a sus costumbres, vinculándose a crecer y potenciar su tejido ancestral.

Una joven de la comunidad, narra:

Yo me pongo a pensar que si mi abuela no me hubiera enseñado pues obviamente no hubiera aprendido, entonces son experiencias que cuando ella esté grandecita pues yo también le voy a enseñar lo poquito que yo sé y ella va a enseñar a sus hijos y así sucesivamente se puede preservar la cultura de nosotros. (Mujer habitante de Karmata Rúa, Comunicación personal, 2019)

Mediante el poder que ejercen la palabra y la lengua en esta cultura oral, a través del consejo, y de los mitos y leyendas, se estrechan vínculos intergeneracionales, entregando la “herencia”, y viviendo experiencias que hacen factible los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto el aprendizaje retoma su valor y sentido desde la oportunidad que se da, en la vivencia y en la experiencia, aunado al compromiso, al pacto tácito que se genera entre los mayores y las mayores, padres, madres y los estamentos sociales de la comunidad, profesores, cabildantes y comunalidad en general. Bárcena y Mélich (2000), afirman que

el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque en la aventura de aprender tiene lugar un acontecimiento, una revelación, un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizás aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama. No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, escapa a nuestro control. (p. 162)

Por consiguiente, se advierte de la necesidad de que se susciten encuentros intergeneracionales: los niños y las niñas, padres, madres, mayores y mayores, sabios y sabias, que favorezcan la comunalidad, en la que de manera colectiva se siga gestando el intercambio de prácticas y saberes tradicionales que caracterizan la comunidad. Entre ellas, mantener la lengua, participar de las ceremonias, reconocer sus propias cosmogonías, permitir la comprensión y el reconocimiento que hacen de la cultura, de la identidad y su sentido de pertenencia, configurar el compromiso que queda en cada cultura y lo que la hace particular.

Pero a la vez se hace evidente que el sentido indígena, se ha visto permeado por diferentes situaciones, entre ellas, por el establecimiento de relaciones con Kapunías¹, que requieren el uso del castellano, la adquisición de otras costumbres, el cambio de vestimenta, el maquillaje, el paso por distintos oficios, incluso las creencias, así como otras situaciones que detonan en el abandono al territorio, lo que proporciona el olvido del lenguaje, la etnia y la identidad. Un habitante de la comunidad, describe el siguiente recuerdo:

en ese tiempo yo tenía siete años, y no se me olvida, él me dijo: “al paso que vamos, ya no va a haber indígenas, vamos a ver es Kapunías, campesinos, acá en la comunidad. Los indígenas nos vamos a ir extinguiendo y los de afuera van a venir es a mandar esto acá y nosotros vamos a perder cada día más la identidad”... (Hombre habitante Karmata Rúa, Comunicación Personal, 2019)

Estas son las reflexiones que cada vez más retoman fuerza y se escuchan con mayor persistencia; son los temores que manifiesta la comunidad, ante la posible pérdida de su propia cultura.

Construyendo el sentido de ser indígena: experiencias vividas

Los pueblos indígenas no están preconcebidos a permanecer tal y como se constituyeron en tiempos de la colonización, o incluso antes de este suceso, y no por esta razón, pierden su valor. Las comunidades indígenas están llamadas a conservarse y preservarse en el tiempo, pero también tienen toda la posibilidad de transformarse, porque las nuevas generaciones están supeditadas a los cambios que enfrentan como consecuencia de la globalización, el desarrollo de la ciencia y

¹ N° indígenas u hombre blanco de acuerdo a los habitantes del resguardo.

las tecnologías y las nuevas relaciones sociales e interculturales que constantemente se están adaptando y modificando.

En este sentido, Tamagno (2014) afirma que

así las transformaciones que acusan y muestran los pueblos indígenas —y que le han hecho decir a Bartolomé (1987) que se puede ser indígena de muchas maneras— no implican que necesariamente dejen de ser indígenas al transformarse, pues el límite o frontera que los separa de los demás permanece toda vez que mantienen su distintividad y desde ella se relacionan con el contexto. (p. 24)

De esta manera, es posible visibilizar cómo una comunidad, en este caso la comunidad de Karmata Rúa, vivencia una serie de cambios y transformaciones naturales que se producen como resultado de las dinámicas, movilizaciones y procesos de relacionamiento e interculturalidad que el contexto y los escenarios cotidianos van permitiendo, sin que esto necesariamente represente un peligro para su identidad y su cultura, aunque no implique dejar de desconocer los riesgos que les entraña:

pero que sí podemos rescatar lo que son nuestras pinturas faciales, lo que son nuestros vestidos típicos, el idioma de nosotros que también se nos está yendo de las manos, porque somos de los que mezclamos el español con el idioma de nosotros, los adultos mayores que la mayoría se están yendo con un libro ahí con ellos y si es algo preocupante y eso es lo que queremos rescatar y tenerlo vigente para nuestras próximas generaciones. (Mujer habitante de Karmata Rúa, Comunicación Personal, 2019)

Las transformaciones que se generan en las comunidades indígenas pueden traer diversos interrogantes sobre las prácticas y saberes propios

de la cultura. Los mayores y las mayores son quienes conocen el origen de sus tradiciones, pero los cambios generados son también la consecuencia de años de vivencias intergeneracionales, interculturales de personas que transitan en la comunidad y en otros espacios no indígenas. Es en este preciso momento que, el sentido indígena recobra un valor incalculable, porque representa el reconocimiento de la identidad por el otro y por él mismo, en su lucha por defender su ser en la integración y relación entre culturas.

Sánchez (2013) expone cómo históricamente se han diferenciado y han entrado en tensión dos visiones postuladas por los representantes indígenas y cronistas históricos Guamán Poma de Ayala² (1534) y Garcilaso de la Vega³ (1539), quienes han presentado dos teorías que paradójicamente, suman a la discusión en la actualidad, en la búsqueda por reconocer e identificar algunas comprensiones sobre cómo se ha entendido en el tiempo el sentido indígena.

Guamán Poma expresaba que hay que ser “español puro, indio puro, negro puro” (Sánchez, 2013, p. 89), y que “el mestizaje terminaría por extinguir al pueblo indígena” (p. 89); ofreciendo una visión en la que expone su censura al mestizaje. Actualmente, esta visión es acogida y muchas veces presentada en las narrativas, como una forma que permite mantener y dar vigencia a la identidad indígena, además de convertirse incluso, muchas veces, en reproches y señalamientos frente a quienes tienen relaciones interraciales no solo en el mundo indígena sino, en general, entre los distintos pueblos.

² Felipe Huamán Poma de Ayala (1534-1615) fue un Indígena Quechua, cronista, reconocido por las denuncias a los maltratos que los españoles cometían en contra de los nativos de los Andes.

³ Gómez Suárez de Figueroa (1539-1616), conocido con el nombre de Inca Garcilaso de la Vega, fue un escritor e historiador que aportó desde su condición de mestizo (hijo de español con india), a la reivindicación de su raza, defendiendo y proclamando la memoria de las tradiciones propias de su cultura.

Es este un buen ejemplo de racialización, del cual históricamente hemos sido víctimas, en la historia de la humanidad, en las que se imponen clases sociales y razas, jerarquizando e imponiendo dominantes y dominados, invisibilizando y opacando, enalteciendo culturas y dando superioridad a otras. Appelbaum, Macpherson y Roseblatt (como se citó en Restrepo y Arias, 2010) asumen la racialización como el instrumento analítico referido al “proceso de marcación de las diferencias humanas de acuerdo con los discursos jerárquicos fundados en los encuentros coloniales y en sus legados nacionales” (p. 50), dando cuenta que la racialización es un concepto que va más allá de la distinción de la raza, ya que también se refiere a las relaciones de poder que se establecen entre los pueblos, a las voces dominantes con ideas y pensamientos superiores a otros, y a la diferencia en los discursos.

Por el contrario, Gómez Suárez de Figueroa, conocido como el Inca Garcilaso de la Vega, “representa más bien no sólo el elogio del mestizaje sino incluso una fuerte identificación indígena al interior del mismo” (Sánchez, 2013, p. 89). En su sentir y posición teórica presenta su historia de vida, y se identifica como mestizo, reconociendo ser hijo de indígena, que habita unas tierras y un territorio donde prima una identidad indigenista y un sentido indígena particular.

Garcilaso descubre que la propia cultura es siempre interculturalidad, que como toda cultura es producto de interculturalidad, y que al interior de cada una hay diferentes culturas que luchan por el reconocimiento recíproco entre ellas. La interculturalidad no es pues una actividad ni algo que se hace, sino una cualidad de la misma cultura, que sólo puede ser objeto de reconocimiento, y simultáneamente es efecto del reconocimiento mutuo entre diferentes sociedades y grupos humanos sobre sus respectivas culturas. Puesto que dicho reconocimiento comporta siempre una recíproca identificación. (p. 90)

Estas reflexiones han permitido alcanzar algunas comprensiones en la época actual, en torno a la posibilidad de establecer nuevas y posibles relaciones entre diversas culturas e identidades, favoreciendo en gran medida la oportunidad de encontrarse con el otro, reconocer y reconocerse desde la diferencia y desde las particularidades. Asimismo, estas reflexiones permiten la gestación de iniciativas que aportan a la posibilidad de ir en contravía de las relaciones de dominación, racismo y etnicismo.

Es así como las luchas y las resistencias, impulsadas en contra de los procesos de colonización que históricamente se han llevado a cabo en las comunidades indígenas, actualmente se siguen debatiendo y reflexionando, de tal manera que cada vez más se visibilizan y exponen a manera de denuncias públicas las diversas formas de discriminación, presentes en el día a día. Se trata de situaciones que muchos de los habitantes indígenas se ven obligados a enfrentar, en las que manifiestan temores y preocupaciones por constantes situaciones de exclusión y falta de oportunidades que en el contexto y en el encuentro con otras culturas deben de vivir.

Una habitante de la comunidad indígena expresa: “Nosotros nos creímos tanto la colonización que desvalorizamos lo nuestro. Tenemos un menosprecio a lo propio y a la cultura ancestral, por seguir el adoctrinamiento y la imposición de otra cultura” (Mujer habitante de la Comunidad, Comunicación Personal, 2019).

Desde el mismo instante de la colonización, “se reduce al ‘otro’ en la escala de valores y se pretende luego asimilarlo al intentar hacerlo a ‘imagen y semejanza’ del europeo, asimilación que implica someterlo, a su servicio” (Theodosiadis, 1996, p. 43). Así se explican los temores que el mismo Guamán Poma de Ayala y muchos otros indígenas después de él siguen teniendo, ya que se han encontrado con una serie de atropellos,

que aún no acaban, en nombre de la invención, del desarrollo, del progreso, y se les ha sometido, exterminado y expulsado.

En consecuencia, se presenta un conflicto no resuelto que se da entre los y las mayores/as y los y las jóvenes, porque los primeros aspiran a que las nuevas generaciones continúen preservando tal y como se conciben las prácticas y saberes tradicionales desde el inicio, y estos últimos tienen en mente otras cosas que hacen parte de su proyecto de vida, ligado a las influencias de su entorno, a las tecnologías, y nuevas comunidades virtuales que van forjando y determinan sus decisiones. Los reclamos que hacen los adultos tienen que ver con sus temores, pero el legado cultural de tradiciones siempre dependerá de los principios enseñados en la familia, la escuela y la comunalidad presente desde el ámbito social.

Walsh (2013) expresa:

la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. (p. 31)

Las resistencias, luchas, esperanzas, aspiraciones, de aquellos que históricamente han sido dominados, menospreciados, ahora permite además espacios y movilizaciones para las reivindicaciones y la valorización social y cultural de sus sentidos e identidades particulares de vida. Los procesos de descolonización, y el trabajo incansable en camino por incentivar la diversidad, la identidad y la interculturalidad, son movilizaciones que continúan emergiendo bajo la comprensión de entender que otro mundo es posible, con características como las expresadas por Quijano (2014): “igualdad social de individuos heterogéneos, la libertad de pensamiento y de expresión de todos esos individuos” (p. 859).

Desde esta perspectiva, se plantea entonces la necesidad por procurar el acercamiento a estrategias y acciones intencionadas que motivan el reconocimiento y la vivencia de experiencias que permitan identificar prácticas cotidianas de sus propios contextos. Se trata de un diálogo de saberes desde el reconocimiento por la diversidad, la identidad y la interculturalidad, de tal manera que se procure la confrontación con el otro, sus formas de vivir, de relacionarse y de compartir desde la diferencia, sumando al entendimiento y convivencia humana.

A esto se añade el aporte que nos brinda Escobar (2014) cuando, centrándose en la etnicidad, habla en términos de la diversidad de las comunidades. El autor nos acerca a la posibilidad de pensar los territorios vinculando lo ancestral con el futuro, y dejando atrás la idea de pensar en pueblos aferrados a perpetuar sus tradiciones tal cual han sido. Por el contrario, postuló la posibilidad de mantenerse y ser respetados así tengan transformaciones, situaciones para lo cual toda la comunidad tendrá que reconocer, reflexionar y emprender acciones que los movilice en la construcción de la memoria e identidad (es).

En línea con lo expuesto, una habitante de la comunidad expresa:

eso depende de la mentalidad que yo cultive y deseo que en mi nazca, porque yo puedo tomar de la cultura occidental cosas buenas para mi aprendizaje y para aplicar algunas cosas en mi vida cotidiana, pero no por eso si yo tengo mi mentalidad y mi corazón fuerte, adherida a mi ser como indígena no significaría que yo cambie, donde caería yo, cuando mi mentalidad se apegue más al mundo occidental y diga que yo me voy a pintar el pelo de rojo cuando no lo soy, cuando deje de hablar mi propio idioma, cuando deje de creer que hay espíritus a mi alrededor, cuando deje de creer en mis abuelos y sobre todo tratar de negar que tengo un pasado ancestral muy marcado y cuando pretenda creer que yo no soy indígena, que mis hijos no tienen sangre indígena, entonces yo diría que eso depende depende de lo

que yo piense. (Mujer habitante Karma Rúa, Comunicación Personal, 2019)
de lo que yo piense. (Mujer habitante Karma Rúa, Comunicación Personal, 2019)

Es así como esta narrativa se convierte en una invitación en la que se hace posible conservar el sentido de ser indígena Emberá Chamí de Karmata Rúa, al tiempo que establece vínculos y relaciones con otras culturas. De esta manera, se recoge la necesidad por reflexionar y configurar un pensamiento e ideas que permitan la apertura de estar y compartir con otras culturas, sin que esto implique una amenaza o atente contra la propia identidad; antes bien, constituye la oportunidad por reconocer la diferencia, con respeto y pluralidad entre quienes se encuentran en el diálogo intercultural.

Pues bien, como dice Santos (2015),

la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Significa que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental. La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos distintos de ser, pensar, sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios, y el ocio. (p. 13)

Por tanto, habitamos un contexto, donde se develan procesos complejos de relacionamiento, invisibilización de condiciones humanas de grupos humanos, así como de situaciones de menosprecio que se suscitan, dado las condiciones de poder y globalización que se vive en el mundo promovidos por el modelo económico y social neoliberal.

Este modelo propicia situaciones que afectan los entornos locales, por ejemplo, en el Resguardo Indígena de Karmata Rúa de Jardín, Antioquia, donde se vive un presente inquietante y turbado por un sincretismo cultural, que pone en riesgo y avizora una posible extinción de la cultura, la lengua, de algunas prácticas y saberes tradicionales. Una habitante de la población lo expresa en los siguientes términos:

ella es indígena Emberá Chamí, pero resulta que todo su pensamiento, ella dice que ella es Emberá, y piensa en Emberá, pero cuando actúa, actúa la mitad como blanco y la mitad como indígena, y al mismo tiempo ella tiene corazón de indio y la mitad corazón de blanco, piensa como indio y piensa como blanco pero al mismo tiempo ella tiene una lucha por dentro, ella llega un momento donde dice, yo siendo india porque pienso como blanca, o soy india o soy blanca, ella se mira al espejo y se da cuenta que su piel es morena, su pelo es negro, sus ojos son negros, pero tiene el estilo de los blancos. Y en seguida tiene una religión que se llama Jaibanismo, pero la vemos metida en la iglesia y rezando y de un momento a otro se viste como indígena y se viste como los blancos. (Mujer habitante de la Comunidad, Comunicación Personal, 2019)

A partir de esta narrativa, buscamos proponer una reflexión en torno al reto y desafío que implican los cambios y transformaciones que trae consigo la sociedad y la cultura, que comprometen el sentido de ser indígena desde el reconocimiento y valoración que se tiene de sí, exaltando su propia identidad indígena, contenida en su memoria, y en la posibilidad de identificar en los actos del pasado, vivencias y experiencias, la sólida estructura que los mantiene vigente como Emberá.

Desafíos: un proyecto por el respeto, la diferencia y la pluralidad

Este apartado nos convoca a reflexionar acerca de la interculturalidad y la pluralidad como aspectos indispensables propios del ser humano. Para esto, tomamos como punto de partida esta consideración: “La idea de avanzar hacia un pluriverso, en el sentido de crear las condiciones para la coexistencia de múltiples mundos interconectados... Se introduce la idea de pasar del mundo como universo al mundo como pluriverso” (Escobar, 2014, p. 11).

De hecho, esta serie de planteamientos referidos en la sección anterior posibilitan encuentros dados desde el lado de la interculturalidad. Esta es definida por Walsh (2009) como

el contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana caribeña. (p. 3)

La cultura aparece muchas veces para homogeneizar al otro, como si la riqueza estuviera en la necesidad de sesgar y coartar pensamientos y libres expresiones, para actuar de manera uniforme. El concepto aparece en cierto sentido en busca de querer evaluar qué culturas son más valiosas que otras. Sin embargo, el concepto de interculturalidad se propone como un proyecto que permite pensarnos desde el encuentro de seres humanos diversos que poseen modos diferentes de actuar, pensar y

habitar en el mundo, con historias locales propias, así como experiencias vitales, entendiendo lo diverso y la pluralidad como ejes fundamentales que establecen los procesos de relacionamiento humano.

De esta manera, declara Walsh (2008),

la interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí referimos no sólo las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (p. 140)

Actualmente el mundo nos impone vivir una serie de transformaciones, donde el encuentro y la interconexión con otras personas, de otras culturas es más fácil. La globalización y las políticas neoliberales nos permiten acceso a una infinidad de posibilidades como viajar, visitar otras ciudades y países, adquirir productos como ropa, alimentos, juegos procedentes de otros lugares. Más específicamente, a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, nos permite ver televisión, escuchar música, ver videos y demás actividades. De esta manera, cotidianamente nos estamos enfrentando a la posibilidad de relacionarnos unos con otros, y de establecer relaciones interculturales.

Un habitante de la comunidad, refiere:

en esta época, “No es que queramos, sino que toca”, no es malo compartirlo sino depende de cómo lo vamos hacer, porque las cosas se pueden utilizar para un bien y para un mal porque a mí sí me interesa que me conozcan y me respeten, allá hay un Resguardo Indígena de Chamies que son respetuosos

porque también nosotros merecemos que nos respeten los espacios y lo indios que somos. (Mujer habitante de Karmata Rúa, Comunicación Personal, 2019)

Es así como reconocer y reflexionar este encuentro entre diversas culturas, se torna en un reto que requiere pensarse y planearse, y que además debe ser pensada desde un proyecto social de ciudad y de país, en el cual no se nombre, como se ha hecho habitualmente, en términos de “inclusión” y de favorecer una “categoría especial o étnica”. Así nombrado, ya el discurso está dado en términos de exclusión y de señalamiento de la diferencia. Se requiere, por el contrario, construir un pensamiento social que exponga de manera abierta el hecho de vivir en una cultura con enfoque intercultural, donde se dé cabida sin más, a la diversidad, y que desafíe de una vez por todas “el concepto de la universalidad”.

En lo que respecta a la comunidad indígena de Karmata Rúa, podrá transformar su cultura cuidando de respetar y dar el valor que corresponde a sus símbolos, creencias y principios; al tiempo que podrá hacer uso, adaptación y reapropiación de aquellos recursos que por diversas razones ahora hacen parte de su entorno. De tal manera que, así como bien lo menciona Walsh (2008),

sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción. (p. 141)

En concordancia con lo expresado por Walsh, la interculturalidad se convierte en una herramienta y un proyecto que se debe pensar, en

busca de fortalecer las relaciones y articulaciones con otros, desde la comprensión y cuidado por el respeto, la diferencia y la pluralidad.

Conclusiones

Figura 2.
Fotografía jóvenes
indígenas emberá
en talleres de la
investigación. Archivo
del proyecto Karmata
Rúa, 2019.



Desde los procesos de colonización en el mundo, se han gestado diversos modos de racialización, como formas de dominaciones, ocasionando profundas huellas, marcas en los cuerpos y en las mentes que quedan y perduran; hechos de maltrato y menosprecio, que hasta el sol de hoy persisten dejando descrédito y subvaloración a otras culturas y organizaciones sociales.

Haciendo alusión a las narrativas es posible evidenciar las luchas que históricamente se han librado en busca por recuperar y defender sus territorios, tradiciones y creencias. Desde la diferencia, las cosmogonías, principios y valores han sido muchas veces señaladas, discriminadas, tachadas y hasta queriendo ser aniquiladas, por no ser homogéneas a las propuestas que promulga la época moderna desde la visión particular de desarrollo, progreso y expansión, sin antes ser identificadas y reconocidas. Sin embargo, se evidencian resistencias históricas, luchas y

conquistas que las mal llamadas minorías étnicas, han enfrentado en la búsqueda por reivindicar y re-nacer a su propia cultura. De esta manera la identidad étnica se consolida como la raíz fuerte que ata al territorio y sus ancestros, las formas, significados, imágenes, narrativas, valores y representaciones que dan sentido de ser y habitar en el mundo desde la diferencia.

Asimismo, en las narrativas se describen algunas situaciones que evidencian cómo se ha vivido y se han hecho las transferencias de los saberes y conocimientos ancestrales, de tal manera que se hace usual que, desde el encuentro, a través de las prácticas y experiencias, un padre prepara y enseña a sus hijos, allí se consolidan las prácticas formativas donde empiezan a reconocer y resignificar su propia identidad. En los encuentros se permiten los consejos, vivir, sentir y experimentar las prácticas, como un factor importante de encuentro entre las generaciones, se quiere que los más jóvenes mantengan el interés, el deseo por conocer, las ganas y el gusto por hacer parte de estas prácticas que se consolidan en su propia y particular cultura.

Es así como, las comunidades ancestrales ya no se reconocen en el concepto amplio, tal como fueron nombrados como “indígenas”. Antes bien, se identifican y se nombran desde el reconocimiento propio que hacen de sí mismas y desde las interacciones que como sociedad en sus contextos llevan a cabo, eligiendo ser y retomando aquellos sentidos que los acercan a lo propio y singular, que les permiten nombrarse como Emberá, Wayuu, Inga, Nasa, Quichua, Zenú, según corresponda.

Actualmente, se ha favorecido cada vez más la posibilidad de presentarse y estar en el mundo con una posición decolonial, que permite que quienes han sido subalternizados puedan presentarse, evidenciando su lengua, sus tradiciones, narrando sus historias de vida, dando a conocer su procedencia e identificándose según su sentir. Se necesita trabajar mucho más en ello, pero existen avances significativos,

que hacen posible ponerlo en evidencia, pues a partir de esta presencia, se favorece la construcción de relaciones desde la diversidad apelando a la interculturalidad.

Referencias

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), pp.265-286.
- Alfonso, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento, Sociedad del Aprendizaje. Referentes en tomo a su formación. *En Revista Bibliotecas anales de investigación*, 12 (2), pp. 235-246. file:///Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaSociedadDeLaInformacionSociedadDelConocimientoYS-5766698.pdf
- Banco Mundial (2015). Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/98544-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Latinoamerica-indigena-SPANISH.pdf>
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bari, M.C. (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *En Cuadernos de Antropología Social*, (16). doi: <https://doi.org/10.34096/cas.i16.4607>
- Carrillo, R. (2018). El sentido filosófico de la vida en el pensamiento existencialista: una lectura desde Ellacuría. *En Teoría y Praxis*, 16(32), pp.29-44. doi: <https://doi.org/10.5377/typ.v0i32.6390> 1-16.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. En *Acta poética*, 27(1), pp.45-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&tlng=es.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- González Yagarí, D. (2017). Ēbērā Sō Bía (Emberá de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadaita. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Ojea, M. (17 de febrero de 2016). Al identificarse como indígenas, las familias tienen más probabilidades de ser pobres. *El País*. https://elpais.com/internacional/2016/02/17/america/1455723469_876372.html
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Restrepo, E. y Arias, J. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. En *Emancipación y crítica*, 2(3), pp.45-64.
- Sánchez, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena: más allá de la comunidad y la lengua*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Santos, B. (2015). Prólogo. En: *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, entre guerras*. (13). La Casa del Mago. <https://democraciaglobal.org/wp->

content/uploads/pracc81cticas_otras_de_conocimientos_a-a-v-v-
_dossier-compressed.pdf

- Tamagno, L.- (2014). Políticas indígenas hoy. Un nuevo “parto de la antropología”. Etnicidad y clase. En H. H. Trinchero, L. Campos Muñoz y S., Valverde. (Eds.), *Pueblos indígenas, estados nacionales y fronteras: Tensiones y paradojas de los procesos de transición contemporáneos en América Latina*. Tomo 2, pp.9-35. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Theodosiadis, F. (1996). Alteridad ¿la desconstrucción del otro?: yo como objeto del sujeto que veo como objeto. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político - epistémicas de refundar el estado. En *Revista de Humanidades Tabula Rasa*, (9), pp.131-152.
- Walsh, C. (marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya Yala. https://glefas.org/download/biblioteca/estudios-descoloniales/PEDAGOGICC81AS-DECOLONIALES_2.pdf



JÓVENES, EDUCACIÓN SUPERIOR Y TECNOLOGÍA: PERSPECTIVAS DESDE EL MUNDO EMBERÁ

kūrrāra ũerara, mūkirara, kabadayua chi tecnología:
dachi Ēberā dauba dachi Ēberā kūrisiaba.

Adriana Arroyo Ortega

Figura 1.
Fotografía joven
indígena emberá en
entrevista en el marco
de la investigación.
Archivo del proyecto
Karmata Rúa, 2019.



El campo de los estudios indígenas y especialmente de las configuraciones asociadas a la constitución de sus movilizaciones sociales, han estado atravesados por debates particulares e intensos, aunque aún en un nicho un tanto reducido en las ciencias sociales, especialmente en torno a la validez de las aproximaciones metodológicas y teorizaciones que se han generado y que no han estado exentas de conflictos, como lo explican Leyva Solano y Speed (2008):

a decir de Hale (2001, p. 15), las personas y grupos “tienden a proveer más y mejor información cuando tienen algo en juego en los resultados” y no sólo son reducidos a simples “informantes”, a “materia prima” digna de ser analizadas sólo por el “experto”. Pero el asunto es recíproco, puesto que el académico que forma parte en ese tipo de investigación asume una responsabilidad diferente frente a quien colabora, ya que no es lo mismo hablar sólo entre colegas y recibir sus críticas que discutir con la contraparte —es decir, los miembros del grupo organizado en lucha—, los resultados, mismos que pueden llegar a tener “graves efectos políticos directos y demostrables sobre las vidas de las personas y los procesos que nos importan”. (p. 76)

Por lo que generar esta indagación implica también reflexionar sobre las propias certezas teóricas instaladas y la configuración de nuevas preguntas alrededor de cómo se vive o no la juventud en el resguardo, cuáles son las distintas experiencias que ellos y ellas han tenido con la tecnología y sus expectativas acerca de la educación superior y la aplicación móvil, que se generaría como resultado concreto de este esfuerzo investigativo forjado de manera conjunta, intentando con esto obturar nuevas propuestas analíticas y acercamientos teóricos que posibilitaran otras luces sobre estos ejes de indagación.

La historia de los pueblos indígenas puede leerse desde las innumerables formas de desconocimiento de sus especificidades lingüísticas y culturales, así como el despojo territorial, económico y simbólico; pero también como resistencia a las marginalizaciones sistemáticas de las que han sido objeto, y frente a las cuales las nuevas generaciones tienen que asumir inesperados retos en las centralidades afectivas y políticas de sus luchas.

Desde este entramado las tecnologías de la información y la comunicación pueden —desde el uso y el análisis que se genere— convertirse en aliados para el establecimiento de nuevas formas de reivindicación de sus derechos o en una nueva forma de sumirlos en narrativas de homogenización y de subalternización. Igualmente, la educación superior, el acceso a ella y la disminución de la brecha digital, pueden ser las alternativas para avanzar en la disminución de los círculos de empobrecimiento o los dispositivos finales que impidan la continuidad de sus prácticas lingüísticas, culturales y políticas. Todo esto depende del entramado de fuerzas a las que están expuestos y a las propias capacidades de responder activamente y establecer estas herramientas como nuevas formas de generar luchas emancipatorias y procesos de resistencia política y cultural que, sin desconocer los intercambios en un mundo global, puedan a su vez valorar positivamente las construcciones identitarias y subjetivas como emberás, como pueblos originarios.

Este desafío no es exclusivo de los emberás o de los indígenas en el mundo, es un reto que tienen millones de jóvenes en sus contextos locales y que implica tener las herramientas para leer las modificaciones sociales y a la vez continuar con un trabajo de memoria individual y colectiva, que propicie la acción política que pueda subvertir u horadar el orden dominante en favor de un mundo más solidario y menos despiadado, que reconozca la pluralidad humana y no humana, así como la posicionalidad fluida desde la diferencia no peyorativizada de los sujetos.

Quizás, como en cualquier horizonte, no se logre la totalidad de lo que se pretende, pero las distintas luchas sociales, especialmente las de los pueblos indígenas tienen un sentido amplio, que en los términos de Quijano Valencia (2013)

no sólo se trata de confrontar al imperio en el mismo plano de totalidad, sino ante todo de volver legibles, visibles e inteligibles las diversas y proliferantes visiones y prácticas de diferencia económico/ cultural como expresiones de la existencia de otros espacios/superficies, de otros actores y de otro tipo de actuaciones en pro de la (re)solución y agencia de conflictos existenciales, epistémico/epistemológicos, ecológico/ distributivos y político/culturales en el marco del retorno hacia lo local, el lugar, la diferencia y la diferencia en la diferencia. (p. 118)

Es en esos horizontes en los cuales ahora las nuevas generaciones de los pueblos originarios deben encontrar formas de conectar lo ancestral con las nuevas tecnologías y oportunidades de la contemporaneidad, a la vez que reconocer sus opacidades, para desde ahí seguir existiendo y re-existiendo, por lo que este apartado precisamente explicita las formas en que ellos se han acercado a estos ejes.

Juventudes indígenas: lecturas de una categoría y sus interlocuciones con las propias prácticas

A lo largo de este libro hemos hablado de jóvenes indígenas y parece importante aclarar cuáles son los límites y aperturas que tiene esta enunciación al interior de la comunidad de Karmata Rúa, dado que, aunque es aceptada por ellos, no significa que el sentido construido sea exactamente el mismo que circula en la teoría latinoamericana al respecto o en las políticas públicas existentes. De hecho, la forma de enunciación es aceptada precisamente por los intercambios que históricamente

ha tenido la comunidad con el mundo occidental, pero no existe al interior de quienes se denominan o reconocen la conceptualización como jóvenes, una estructura de moratoria social que ha sido de los ejes más tradicionales como se estructura la juventud, pero sobre lo que de manera afortunada se han venido generando transformaciones.

Actualmente, existe acuerdo en las ciencias sociales sobre la necesidad de deconstruir la juventud como categoría homogénea y universal, analizando la diversidad de prácticas, comportamientos y universos simbólicos que ella puede incluir, articulada con variables como clase, género, etnia, cultura, región, contexto sociohistórico, entre otras. (Bourdieu, 1990; Reguillo, 2000). Investigaciones realizadas en diferentes latitudes muestran claramente que no podemos hablar de “la juventud” en singular, puesto que esto supone considerarla como un sujeto homogéneo que reconoce una —y sólo una— forma de ser joven. Por eso, debemos hablar de juventud en plural, de “las juventud(es)”. Única vía de cuestionar y deconstruir aquello que Braslavsky (1986) ha denominado “el mito de la juventud homogénea”. (Bonvillani, Ítati Palermo, Vásquez y Vommaro, 2010, p. 24)

Igualmente se interpela la idea de una juventud urbanizada cuando el resguardo en su extensión tiene una fuerte composición de lo rural, que más allá de una estructuración acerca de una biomasa biológica o densidad física, habla de un entramado de relaciones distintas en términos de la configuración del tiempo, que además se suma a la cosmovisión indígena y que no implica que estas comunidades estén en un tiempo no moderno, sino que tienen otras racionalidades témporo-espaciales que coexisten con las organizaciones modernas del mismo y que, en el caso de la comunidad de Karmata Rúa, una enunciación como la de juventud les permita de alguna manera “comprender la tradición y la modernidad, los anclajes profundos del pasado y las potencialidades del

presente” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 36) , por lo que, como lo expresan Pinilla Sepúlveda y Lugo Agudelo (2011),

la juventud no es un hecho universal e inmutable; no es, por lo tanto, una realidad que se encuentra en términos equivalentes en todas las culturas de todas las épocas, sino una condición social, que existe en tanto que es socialmente construida y que cambia históricamente, en la medida en que la sociedad es igualmente cambiante (Giménez, 2002; Feixa, 1999). La ausencia de un significado único sobre ella y de reconocimiento homogéneo por todos los individuos, como lo plantea Feixa (1999), es una muestra de esto. (pp. 36-37)

En este sentido, la construcción de dicha condición social se realiza en el resguardo articulada entre dos mundos: en uno en el que no hay necesariamente una configuración de lo juvenil y se pasa de la niñez a la adultez, por lo que muchos de ellos no terminan sus estudios o apenas finalizan la secundaria se incorporan al mundo del trabajo; y en otro en el que se espera que constituyan “grupos de acción política diferenciales organizados en torno a banderas, objetos, creencias, estéticas y consumos culturales que varían de acuerdo con el nivel socio económico, el grado de escolaridad, las épocas en que viven y los contextos donde habitan” (Botero Gómez, 2008, p. 3), y en el que las interlocuciones con los dispositivos tecnológicos comienzan a generar la inserción en el mundo global, sus estéticas y gramáticas de sentido.

Desde esta perspectiva los y las jóvenes de Karmata Rúa, como otros indígenas, se debaten entre el interés por continuar con sus prácticas ancestrales y reconocer la importancia de estas y de la construcción identitaria en sus propias vidas, pero a la vez se ven atravesados por las llamadas del mundo occidental y sus regímenes de producción cultural y de consumos, que además con la estigmatización existente hacia los

pueblos indígenas en el país, los ubica en una situación compleja en la que en algunos casos se sienten avergonzados de sus raíces o sufren vulneraciones en los espacios cotidianos por fuera del resguardo.

Los jóvenes ya prefieren es la costumbre de la gente blanca, de los Kapunías y están dejando perder las tradiciones y hasta la lengua que es lo más importante y ya también muchos de los jóvenes no nos interesamos a saber las historias, en las que habían pasado nuestros abuelos y todo eso, entonces es muy bueno hacer un recorderis de todo eso. (Joven en Taller de Genealogías de la Existencia Colectiva, Karmata Rúa, 2019)

Lo que configura desafíos importantes en torno a la continuidad de las prácticas al interior de la comunidad y su expansión más allá de las fronteras del resguardo mismo. Por lo tanto, frente a estos saberes ancestrales, aparecen las demandas de los jóvenes por una mayor enseñanza de la lengua en la escuela, dada la importancia que la misma comunidad le ha dado a esta como una característica fundamental identitaria; y la construcción colectiva de lazos comunitarios como base de las luchas.

La enseñanza del emberá en la escuela podría involucrar asuntos más fuerte de procesos de lectura, pero sobre todo de escritura, que permitan que la lengua se mantenga viva, que resista el paso del tiempo y pueda ampliar su comunidad de hablantes y facilite, como ha ocurrido con otras lenguas en América Latina como el quechua, tener manuales, generar cursos universitarios, etc., y puedan hablarla y escribirla indígenas y no indígenas, lo que fortalecería un proceso de revitalización del idioma. La institución educativa de Karmata Rúa hace ya un importante esfuerzo alrededor de esto y de la continuidad de algunas prácticas, pero sigue siendo necesario el establecimiento de un mayor énfasis en este tipo de acciones y el que esto pueda llegar al sistema escolar en su conjunto

en un escenario realmente intercultural que permita la articulación de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que posibilite el que niños y jóvenes tengan herramientas para la afirmación y conocimiento de su lengua y su cultura, a la vez que herramientas que les permitan moverse en los escenarios occidentales y que los niños y jóvenes no indígenas conozcan las lenguas y formas de vida de los pueblos indígenas del país.

La construcción colectiva y lazos comunitarios aparecen como un aspecto crucial, porque este es un elemento diferenciador importante de las formas de construcción de la vida en común en el mundo indígena, aunque, como lo enunciábamos en capítulos anteriores, ha sido precisamente lo colectivo y comunal lo que sutilmente se ha ido perdiendo, a pesar de que las prácticas continúen.

Esto no implica una visión romantizada de lo comunitario o lo comunal, sino que pueda reconocerse su influencia en la configuración de mundos posibles y en los esquemas de resistencia ante el capitalismo neoliberal, sin que esto involucre pensarlo como un escenario naturalizado en el que “aparece como lo «realmente real» (Baker, 1994: 96), como lo que estaría ahí desde siempre en el sujeto predisponiéndolo hacia los otros, hacia la comunalidad, la cooperación, la sociabilidad, la armonía” (Sáenz Obregón y Granada, 2013, p. 220); en ese sentido, como lo expresan los autores refiriéndose a lo social, sería importante frente a lo comunal abordarlo “como campo, dispositivo, concepto y objeto, cuya influencia «sobre nuestra imaginación política se estaría debilitando» (Rose, 2007: 146)” (p. 220), y en lo que aparece como necesidad, precisamente, frente a las múltiples exigencias que recaen sobre los sujetos, así como el tipo concreto de formas de relacionamiento consigo mismos y con los otros que se espera que tengan, donde la pregunta por cómo se estructura el campo de interconexiones de lo comunal-comunitario y las estructuras organizativas colectivas propias de los mundos indígenas sigue siendo importantes, especialmente para ellos mismos.

Al revisar el cuadro analítico de las 50 palabras que mas se repiten en las distintas técnicas realizadas, llama particularmente la atención esta fuerte centralidad de la comunidad en las palabras de quienes estuvimos en el ejercicio investigativo, lo que se contrapone con la debilidad que se ha venido instalando en el resguardo mismo alrededor de lo colectivo-comunitario y que puede quizás explicarse a partir de las palabras de Rivera Cusicanqui (2010):

los cambios introducidos por el liberalismo económico y político van imponiéndose hacia fines del siglo XIX, y tienen diversos desenlaces regionales. La modernidad “civilizada” triunfa progresivamente sobre la “incultura” y la “barbarie” cholo-indígena, pero estructura diversas vías de ciudadanización, todas ellas articuladas, aunque de distintas maneras, con el horizonte colonial de larga duración. (p. 80)

Que establece además formas de desarticulación de las redes establecidas para la comprensión del mundo y se generan nuevos modos de explotación económica, simbólica y cognitiva, siendo así de suma importancia reflexionar y transformar las maneras en que se siguen viendo y representando a los indígenas.

En el marco específico del grupo de WhatsApp construido, aparecen distintos intercambios entre los jóvenes indígenas, las investigadoras, apoyos indígenas al proceso y las investigadoras no indígenas que configuraron un diálogo de saberes diversos, usando no solo el chat sino distintos recursos como la fotografía y el vídeo, en los que se comparte las posibilidades de las plantas para usos gastronómicos o medicinales, siendo la botánica, una de las prácticas pedagógicas ancestrales que mayor acogida tuvo entre los jóvenes, en términos de afianzar los aprendizajes adquiridos y conocer mucho más sobre ellos.

El uso de vídeos y fotografías, así como de intercambios teatrales o juegos de roles, fueron sumamente bien recibidos por los y las jóvenes, porque hay además al interior de ellos algunos grupos artísticos que desde su propia lengua y tradiciones generan interlocuciones con otras prácticas propias del mundo occidental, interrogando esas visiones estereotipadas de los pueblos indígenas, que caen en perspectivas dicotómicas de occidentalización absoluta o de esencialismo originario que los sitúa en el atraso y siendo las investigadoras, las aprendices en esta travesía con los jóvenes.

Desde este lugar se reconoce la necesidad de avanzar en propuestas más fuertes de generación de procesos investigativos con la comunidad a todos los niveles, que logren que muchos más de ellos puedan involucrarse y generar escenarios de encuentro, dado que desde el ejercicio realizado se pudo vislumbrar como “la investigación ha desempeñado un papel central en los procesos de revitalización de la lengua y la cultura propia y ha aportado pistas conceptuales claves para reconstruir la historia y la identidad de los indígenas” (Leyva Solano, 2018, p. 61), especialmente de los más jóvenes, permitiendo el cruce epistémico entre ellos y generando pistas que podrían afianzarse en un proceso con niños y niñas, por ejemplo, desde una investigación descolonizada que les reconozca como sujetos activos en la ruta de indagación. En este sentido, los y las jóvenes expresaron la necesidad de un mayor fortalecimiento del currículo educativo en términos de sus propias prácticas como emberás, pero también de esas herramientas de pensamiento crítico que les permitan salir mucho más fortalecidos al mundo exterior.

La educación superior: desde las barreras de acceso hasta las posibilidades y desafíos

En cuanto a la educación superior, existe en varios de los y las jóvenes que participaron de la investigación un interés por revisar posibilidades de acceso a la misma, pero persisten ingentes barreras de acceso que están configuradas desde lo económico, lo lingüístico —por la dificultad que les representa no ser totalmente hispanohablantes— y la salida, en otros casos, de la seguridad del resguardo a enfrentarse a las incertidumbres culturales y sociales del mundo fuera de Karmata Rúa.

Como logra verse en el siguiente gráfico, esto tiene una relación con las trayectorias de vida de los y las jóvenes, en lo que también aparecen dudas sobre los impactos que podría generarles en términos sociales y financieros, sobre la posibilidad o no de volver al resguardo y las reacciones que sus pares no indígenas tendrían ante ellos, asunto de especial preocupación por la necesidad humana de ser aceptado y reconocido en los espacios de socialización y lo que se unen las barreras de acceso adicionalmente mencionadas.

Los programas académicos y el desconocimiento de la oferta existente se configuran como otro problema de acceso para ellos y ellas, lo que, sumado a las dificultades económicas y de conectividad, se entrelazan para hacer que, en muchos casos, quienes tienen inicialmente algún interés al respecto, terminen desistiendo de la continuidad de sus estudios académicos.

Una parte porque es por medio de por ejemplo tener plata para uno pagar esa carrera ¡eh! porque uno venir de una familia, pues, pobre, digámoslo así, le da difícil pagar lo que uno quiere y conseguir un trabajo que, que por medio de ese trabajo uno se pueda ganar esa plata, como que es también difícil encontrarlo. Le digo pues que por esa parte también es. (Joven taller de educación superior, Karmata Rúa, 2019)

No tener los recursos económicos suficientes, además de las pruebas estructuradas por las universidades que están en otras claves de comprensión lectora en una lengua que no es su lengua materna, la falta de sensibilidad cultural frente a sus cosmovisiones y con nociones de competencia individual por encima de los escenarios de cooperación a los cuales pueden estar más habituados, entre otras significaciones culturales distintas, se configuran en ocasiones como obstáculos infranqueables, además de la estigmatización y sensación de soledad y aislamiento que muchos de ellos pueden sufrir al alejarse de sus territorios para ir a las universidades, que en su gran mayoría tienen su oferta académica en las ciudades y centros poblados, lo que genera desde sus dinámicas otras dificultades de acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas o de las zonas rurales:

por ejemplo, pues casi la mayoría de aquí nacimos aquí y morimos aquí cierto, somos muy pocos los que podemos salir para afuera ir a experimentar cosas nuevas, entonces pues hacer eso por primera vez, la ciudad bien grande, por ejemplo, cierto o sea el temor de que alguna persona nos haga daño o que nos discriminen por ser indígenas también, cosas así. (Joven mujer indígena, Taller educación superior, Karmata Rúa, 2019)

La posibilidad de experimentar cosas nuevas y de establecer un campo de acción más amplio de los que el resguardo les permite, se vive entre el deseo y el temor, que se explica a partir de las posibilidades de la afectación y el daño que pueden vivir, precisamente por los procesos históricos de amenazas a su vida y a la integridad que han sufrido sus ancestros y que aun hoy siguen existiendo, en este sentido,

se trata para ellos, literalmente, de un enfrentamiento a un proyecto violento y excluyente que quiere reducirlos a una matriz cultural que les es ajena, y que los visualiza como enemigos o, en todo caso, como recursos a

ser utilizados por el poder. Si bien se trata de un enfrentamiento que ha sido persistente a lo largo de los siglos XIX y XX, y si bien bajo los parámetros de las políticas desarrollistas los pueblos, naciones y sociedades indígenas siempre fueron asumidos como sociedades tradicionales, y en virtud de ello se los consideró como sociedades “atrasadas”, “premodernas”, también es cierto que en esa confrontación corremos el riesgo de su desaparición definitiva. (Dávalos, 2005, p. 19)

Pero los más jóvenes reconocen sus deseos de aprender del mundo que les rodea, de tener otras experiencias y ampliar la visión del mundo más allá de los límites del resguardo:

Joven mujer indígena: quiero experimentar, conocer lugares.

I: ¿Tener experiencias?

Joven mujer indígena: ¡Sí, tener esa experiencia de bucear bajo el mar! La segunda es, representa lo que quiero hacer en mi territorio, me enfoque más en el futuro que en el presente.

I: ¡Muy bien, muy bien!

Joven mujer indígena: quiero representar a mi territorio, conservar el medio ambiente y tratar de hacer cosas buenas como para prevenir mucho la contaminación aquí. La tercera imagen representa nuestra cultura, quiero aprender cosas, ser como una médica tradicional, cierto.

Este interés por nuevas experiencias no significa abandonar sus tradiciones y prácticas pedagógico-ancestrales sino que desde el reconocimiento de la importancia de estos aprendizajes, también se gesta la curiosidad por otros modos de vida, lo que tiene directa relación con sus trayectorias de vida, con sus aspiraciones y sueños que no desconoce la memoria de lo que han sido, ya que está

se vuelve una herramienta indispensable para recordar de dónde venimos, como fue nuestra vida en el entorno familiar inmediato, en la familia ampliada y la comunidad, así como los hechos sobresalientes que nos marcaron y que a la vez moldearon el contexto social, cultural, político y económico en el cual nos fuimos formando. (López, 2012, p. 144)

Ante lo cual también es importante poder reflexionar sobre el papel que las universidades tienen en la disminución de las barreras de acceso de los jóvenes indígenas, afrodescendientes y, en general, de la población racializada a los espacios de la educación superior y como se hace necesario que se comiencen a generar cada vez más una educación intercultural bilingüe que implique a indígenas y no indígenas, para fortalecer los planes nacionales de educación y que la legislación existente deje de ser letra muerta y transforme realmente las prácticas educativas, como ya viene sucediendo en otros países latinoamericanos:

Esta nueva situación viene obligando al sistema universitario, y particularmente a las escuelas y facultades de educación, a organizar programas tanto de pregrado como de posgrado, dirigidos a la formación docente o a la formación de formadores para la educación indígena, así como también programas de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo. (López, 2012, p. 152)

Lo que implicaría interpelaciones epistemológicas y metodológicas para las universidades que han estado instaladas en “una orientación tradicionalmente uniformizadora y culturalmente asimilacionista que ha caracterizado a la universidad latinoamericana” (p. 152) y que sigue estando vigente en muchas de sus prácticas en Colombia y otros países en el sur y el norte global.

Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente. (Santos, 2005, pp. 69-70)

Dando cuenta de las responsabilidades, pero también oportunidades que las universidades mismas pueden tener si comienzan a saldar la deuda que tienen con los pueblos históricamente excluidos, mejorando la calidad de la educación, la oferta y accesibilidad en las zonas rurales; en vez de seguir perpetuando mecanismos de exclusión académica desde pruebas de ingreso y exámenes rígidos, busquen contemplar otros mecanismos colaborativos de aprendizaje propios de las dinámicas actuales que incorporan una mayor sensibilidad y acompañamiento cultural, y así se fomente “la integración regional, el intercambio académico y la cooperación mutua entre universidades, centros de investigación, organizaciones indígenas y los ministerios de Educación de los países involucrados” (López, 2012, p. 154); porque como lo plantea Villacorta (2012), refiriéndose a los jóvenes rurales que intentan inscribirse a las universidades públicas, “ingresar a la universidad para un joven del campo no es fácil y se convierte en una cruzada familiar y en una prueba de perseverancia para intentarlo una y otra vez por las dificultades para lograrlo” (p. 175), lo que queda expresado en algunos de los relatos de los miembros de Karmanta Rúa:

Hay jóvenes que han presentado hasta tres o cuatro veces, por ejemplo esta es la tercera que mi hija va a presentar y ella dice “yo no voy a darme la pela, espero que pase”, pero ella quiere hacer una virtual, una carrera, una licenciatura virtual; entonces vamos a ver cómo va. Es más, ellos tienen admisión, el martes de la próxima semana. (Rectora Institución Educativa Karmata Rúa, 2019)

Presentarse en varias ocasiones no solo tiene que ver con el alto número de personas que buscan ingresar a las universidades públicas y a la escasez de cupos en las mismas, sino que se suma también a las condiciones de los exámenes de admisión: “yo creo que la mayor dificultad es la preparación, que ellos hagan simulacros, porque ellos tienen que entender y comprender cómo es la prueba de admisión que hacen en las universidades” (Rectora Institución Educativa Karmantarua, 2019), que se centran en construcciones espacio-temporales, lingüísticas y culturales, que en muchos casos les son ajenas y frente a los que no existe ningún elemento de acompañamiento más sensible, dando cuenta que

las dificultades en el ingreso corroboran el carácter estructural de la problemática educativa en la que, desde la escuela, las diferencias de orden cultural y lingüístico no han sido consideradas ni valoradas para ser utilizadas como potencialidades y no constituirse, como sucede, en barreras para ingresar a la universidad. (Villacorta, 2012, p. 175)

Como un mecanismo central se encuentra también la mayor difusión de las becas y el establecimiento de estímulos económicos concretos para los y las jóvenes indígenas, que pueden estructurarse desde las universidades e instituciones de formación, pero que especialmente plantean preguntas para el Estado colombiano y las políticas públicas que han determinado para esta población, así como los escenarios de

representación público-política a los que se los ha vinculado o en el que se los ha invisibilizado.

Eventos como la muerte selectiva de los líderes indígenas o las conversaciones racistas entre distintos funcionarios públicos en América Latina, hacia los pueblos indígenas y sus necesidades, se constituyen en puntos de inflexión recientes frente a los procesos históricos de marginalización, de los cuales las mismas universidades no están exentas y ponen en evidencia algunas de las muchas dificultades cotidianas que los indígenas tienen que asumir en la cotidianidad.

El modo en que cada sujeto asume el paso por la educación superior está mediado por circunstancias de representación colectiva e individual que articulan los procesos subjetivos y culturales que se inscriben también en los cuerpos, en su superficie anatómica, en sus ropas y formas de aparición, lo que hace que la educación, de manera general, y la educación superior, de manera específica, estén construidas a partir de procesos históricos que han sido naturalizados reproduciendo modos coloniales de poder, detrás de jerarquías instituidas.

La imposición de un pensamiento único ejercida por la colonialidad epistémica impregna todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, se concreta y sistematiza en el terreno de la educación en todos sus niveles. Desde el jardín maternal hasta la posgraduación, el sistema se retroalimenta a sí mismo, fortaleciendo en distintas dimensiones y con diversas estrategias el conocimiento único, una idea de nación y de ciudadanía que excluye a amplios sectores de la sociedad (Palermo, 2014, p. 135)

Por lo que es fundamental que las universidades puedan no sólo pensar en ampliar su oferta hacia las poblaciones indígenas, sino poder reflexionar sobre sus propias prácticas, sobre cómo puede incorporarse visiones interculturales en sus currículos, en sus cotidianidades y generar

procesos de investigación que respondan, de alguna manera, a las deudas que se tienen socialmente con los pueblos indígenas

proponiendo desde la universidad investigaciones que indaguen en la propia genealogía, que construyan una historia de los olvidados y que validen las formas de conocimiento no occidentales. Desde allí, intervenir en los otros niveles del sistema garantizando la validez de esos conocimientos otros. Ello no significa que se dejen de considerar las formas propias de otras culturas, en particular de la occidental que también nos constituye, pero colocando en el centro los conocimientos locales. (Palermo, 2014, p. 136)

En este sentido aparece, entonces, una deuda histórica del sistema de educación superior en Colombia, y en otros lugares de América Latina, con las poblaciones indígenas y afrodescendientes, con los que comprobadamente han sido marginalizados, en términos no solo de abrir los espacios académicos para ellos y ellas, sino de realizar transformaciones en sus procesos, en sus planes de estudio y en sus modos coloniales de producción y reproducción académica e investigativa.

Las universidades y en general los sistemas educativos latinoamericanos, han generado prácticas racistas históricamente que aun hoy siguen perpetuando modelos de producción de conocimiento excluyentes de colectividades enteras, lo que hace necesario repensar, es decir,

poner atención a estas subjetividades subalternas, a lo que Ashcroft llama la producción creativa, teórica y estratégica de las mismas sociedades colonizadas, y las maneras en que la gente construye y cuestiona la condición (post) colonial dentro de espacios locales pero con implicaciones globalizadas. (Walsh, 2007, p. 434)

Las resistencias de los pueblos indígenas a los escenarios de poder colonial pueden involucrar a las mismas TIC, siempre y cuando logren hacer un uso estratégico de estas, razón por la cual el otro punto que aparece como un escenario esencial para disminuir las barreras de acceso para los jóvenes indígenas, tiene que ver con el conocimiento de la oferta educativa y para esto, en el marco de esta investigación, surge el desarrollo de una aplicación móvil que establezca esta posibilidad, por lo menos de la oferta educativa del departamento de Antioquia, permitiendo la generación de mayores posibilidades de acceder a una información básica en un solo sitio, así como a las becas que algunas organizaciones ofrecen; en aras de generar espacios reales de interlocución que posibiliten que los y las jóvenes indígenas tengan realmente alternativas para la toma de decisiones frente a su presente, su futuro y opciones de formación.

La investigación generada, aunque logra avanzar en torno a aspectos centrales de los procesos de marginación en lo educativo y tecnológico, reconoce las profundas transformaciones que deben hacerse en la sociedad colombiana, en sus escenarios educativos y en general en América Latina dada la

persistencia (y reconstitución) tanto del racismo como de medios coloniales de pensamiento, de todo aquello que no ha permitido la superación de injusticias o la construcción de un proyecto social distinto – un proyecto enraizado en la diferencia y en el establecimiento de condiciones estructurales, institucionales y relacionales enfocadas en la igualdad, el diálogo y la interculturalidad. (Walsh, 2007, p. 444)

El debate y las necesarias transformaciones de los sistemas educativos latinoamericanos en sus herencias y persistencias racistas coloniales, deben explicitarse en la esfera pública y las mismas instituciones de educación superior podrían aportar a la interrogación de sus prácticas,

a las indagaciones al respecto y la transformación de las mismas, para generar procesos reales de interculturalidad y emancipación.

Los sueños educativos y las apuestas comunitarias: escribiendo un nuevo texto educativo desde una APP

Muchas personas continúan con imaginarios estereotipados sobre los indígenas que no se corresponden con las formas en que ellos y ellas se interrelacionan con las TIC y el contexto global actual, considerando que los pueblos indígenas están alejados de los dispositivos tecnológicos. El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación se encuentran en Karmata Rúa al igual que en otros lugares del mundo contemporáneo, desde la infancia, quienes navegan en las herramientas tecnológicas de una manera intuitiva y clara.

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. (Joven en taller whatsappiando, Karmata Rúa, 2019)

Pero también establece nuevos temores, realidades sobre los usos de las tecnologías y los desafíos que estas estructuran para los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes, pero también para los mismos adultos.

Y a nivel internacional es importante que sepan que hay personas, hay redes de trata de blancas, eso son personas que se llevan a los jóvenes, niños, niñas de tempranas edades para venderlos y prostituirlos, entonces es

importante que puedan tener cuidado frente al tipo de personas con las que se relacionan, especialmente ya han identificado en temas de explotación de niñas, jóvenes y adolescentes de explotación sexual, personas que se acercan o que les ofrecen cosas, por ejemplo, dinero o les ofrecen mejores oportunidades laborales, o en algunos casos se han identificado personas que se encargan de enamorar chicos o a chicas con el ánimo de robárselos. Entonces es importante que ustedes puedan protegerse frente a ese tipo de extraños, no todo, cómo se dice, no todo lo que brilla es oro, y en ese sentido usted debe tener mucha seguridad de con qué personas se están relacionando, hombre o mujer. (Joven mujer indígena Karmata Rúa, 2019)

Los temores que tienen muchos de los habitantes del resguardo frente al uso de las tecnologías no difieren en muchos casos de los que pueden tener grupos no indígenas alrededor del acercamiento que las niñas, niños y jóvenes tengan a estas y los desafíos o riesgos que les implican, y como se pueden exacerbar también escenarios digitales y virtuales de reproducción de las violencias existentes o de la generación de nuevas violencias simbólicas a través de los entornos digitales y de las TIC, que recaen en muchos casos con vulneraciones a los derechos especialmente de mujeres, niños y niñas.

Muchas veces, una de ella, algo que sucedió fue el atentar contra la dignidad de una persona mediante las amenazas ¿sí? Yo puedo poner tu fotografía y yo le puedo dar un escrito a alguien diciendo: “ella es una bruja, es una asesina”, no sé qué, y la publico; una vez que la publique ya no hay vuelta atrás, eso va hasta el final del mundo, mejor dicho. Eso hacemos muchas veces, que yo le estoy afectando a ella psicológicamente, le estoy afectando la vida social de ella, como persona, su reputación y quizás poniéndola en riesgo ante la sociedad, ¿cierto? Entonces, para nosotros o los que mandan a Internet, pues, redes, en el futuro. ¿Qué puedo publicar? ¿Qué no puedo publicar? Las mamás muchas veces o la que no es mamá, cometemos el

error de publicar fotos desnudos de los hijos, entonces yo he aprendido mucho de eso y yo tengo página de Face, en la que me limito publicar fotos de mis hijas por ejemplo; entonces esa es otra de las consecuencias que uno también empieza a ver desde las redes, es que son tantas la gama de riesgos que se pueden discutir, es una idea de sí, aprender cómo utilizarlas ¿cierto? ¿Qué responsabilidades tengo yo que asumir?, porque pues, más de uno de nuestros papás en las casas no saben manejar, más de uno; uno puede que sí. Entonces, depende de nosotros poder ser responsables con el uso de los celulares, de los computadores. (Mujer indígena, Taller Whasapiando, Karmata Rúa, 2019)

Quedando entonces como reflexión fundamental para quienes participaron del taller y de la investigación, la importancia de aprender a usar los dispositivos tecnológicos y tomar precauciones que garanticen la seguridad, el bienestar y los derechos de ellos y ellas y de sus seres queridos, dado que

el desarrollo científico y tecnológico se ha convertido en un asunto político en las últimas décadas como consecuencia de dos procesos paralelos y frecuentemente interrelacionados. Por una parte, como ya se señaló, los posibles efectos negativos o consecuencias perversas de un desarrollo científico tecnológico sin control o límites se están haciendo progresivamente más claros. Simultáneamente, en diferentes partes del mundo y como consecuencia de distintos procesos y a diversos ritmos, hay una creciente demanda ciudadana de participación en asuntos que pueden tener incidencia en sus vidas individuales o colectivas. (Lander, 1992, p. 35)

Lo que implica que para las comunidades indígenas, como para otras poblaciones, el desafío no sea aislarse de estos desarrollos, sino poder entenderlos, construirlos desde sus visiones de mundo y usarlos sin posturas ingenuas o de satanización, pero sí entender las opacidades

y posibilidades que van intrínsecas a la generación de estos modos de encuentro y procesos tecnológicos.

En ese sentido los talleres de construcción de la APP¹ y su posterior pilotaje, no solo les permitió a las y los jóvenes mayores comprensiones sobre algunos asuntos relacionados, sino el poder compartir sus sueños al respecto, ver algunas de sus ideas materializadas en el desarrollo tecnológico realizado y ser partícipes de una ruta de enunciación de sus saberes y conocimientos históricamente contruidos en su idioma.

Pues para que las generaciones que van a venir nuevos cierto, que recuerden de esto y que dentro de esta aplicación espero que se encuentre plasmada todo lo que hemos hecho a lo largo del tiempo, por ejemplo, las historias, los cuentos, las leyendas, los mitos, los cantos, las danzas y muchas cosas de la comunidad. Y pues no, pues es muy chévere, pues mirándolo bien, pues es como el Facebook cierto, donde uno ve estados, acontecimientos nuevos que han pasado, cierto. (Joven en taller de construcción de APP, Karmata Rúa, 2019)

No pues de que la aplicación también tenga lenguajes, cierto, solamente, que haya como ambas cosas, que traiga dos lenguajes, la lengua de nosotros y la lengua de ustedes, que se traduzca igual lo que se está leyendo. (Joven en taller de construcción de APP, Karmata Rúa, 2019)

Ver la primera versión de la aplicación en su lengua significó para muchos de estos jóvenes una posibilidad de afianzar el sentirse orgullosos con su identidad como emberas, el poder reconocer la historia y la fuerza

¹ Dado que la Aplicación Móvil es un producto tecnológico que se estructura a partir de los resultados de la investigación que se explicita en este libro, no es como tal parte del análisis investigativo y por esto solo se comparte lo que en el marco de los talleres de diseño de la misma se generó por parte de los y las jóvenes.

de sus prácticas ancestrales y la importancia pedagógica de las mismas, porque como lo expresa López (2012),

este ha sido uno de los principios que ha orientado la educación intercultural bilingüe (EIB) entre los estudiantes indígenas latinoamericanos y, particularmente, el uso de los idiomas originarios como vehículos de educación y de soporte afectivo y cognitivo en los procesos educativos. (p. 135)

Lo que da cuenta de la necesidad de que la universidad, y en general la educación colombiana, transforme sus horizontes de inteligibilidad y reorganice sus prácticas para llegar a la construcción de teorías que, fuertemente anidadas en lo cotidiano, sean

teorías que acompañan la práctica revoltosa para facilitar los intercambios de experiencias y la densificación de su sentido, para ampliar las señales emergentes que dan fuerza a la lucha y hacen creíbles los esfuerzos y los riesgos, para criticar la novedad que se disfraza de rutina y la rutina que se disfraza de novedad, para ayudar a los que caminan más despacio y evitar que se pierdan y que su andar los encamine hacia la contrarrevolución. (Santos, 2018, p. 21)

y que permitan que no sea la exclusión de los jóvenes indígenas, afrodescendientes o racializados de lo que hablemos, sino la incorporación plena de estos a un escenario social que también se transforme con su llegada, con sus apuestas y una educación que no se centra en generar procesos para una elite cognitivamente apta y económicamente privilegiada, sino en el compromiso pedagógico, ético y político del acceso plural y posible para todas, todos.

A modo de conclusión: para un cierre temporal

Dada la importancia que tiene explícita el marco colonial como estructura clave de las representaciones que aún existen frente a los pueblos indígenas en América Latina y los racismos evidentes y soterrados, también quisiera reconocer las transformaciones que se han venido dando desde las rupturas y las crisis, especialmente desde el reconocimiento de un grueso operacional de alternativas jurídicas para la protección de los derechos de indígenas, afrodescendientes u otras poblaciones racializadas que establecen marcos de relación de los Estados u otros grupos, siendo en muchos casos sancionados internacionalmente si estas iniciativas legales no se respetan.

Las propias poblaciones indígenas o afrodescendientes han ido entendiendo la importancia de la articulación de sus discursos y sus luchas a las esferas públicas. Se encuentran hoy con mayor interés de generar procesos educativos de largo alcance y llegar a la educación posgraduada incluso como un escenario de preparación para la reivindicación de sus derechos y generar otras opciones de movilidad social, sin abandonar sus prácticas ancestrales, pero revisitándolas y enunciando sus visiones de mundo a los escenarios contemporáneos.

Igualmente, han entendido cada vez más claramente la importancia de su posicionamiento político frente a los propios procesos de investigación o de formación a los que los convocan, interrogando, aprobando o definiendo reformulaciones a los procesos generados y estableciendo los cuidados que en dichas interlocuciones se deben tener con su intimidad, las configuraciones detalladas de sus prácticas o las fórmulas de sus remedios o rituales; lo que establece responsabilidades adicionales sobre las interpretaciones, análisis y los procesos de escritura que se realizan en las investigaciones, en términos de las políticas de representación sobre ellos y ellas, y estableciendo acuerdos y formas de

aparición en su territorio, generando interrogaciones importantes para los propios equipos de investigación sobre sus prácticas colonizadoras y los estereotipos que aun habitan a algunos de sus miembros o las visiones homogeneizadoras de la construcción subjetiva a partir de su experiencia personal.

En este sentido, la apertura de mayores posibilidades de reconocimiento de las prácticas pedagógicas, los rituales y cosmovisiones ancestrales por parte de los jóvenes indígenas, a la par de su incorporación a escenarios de profesionalización y acceso a la educación superior, se constituyen en elementos centrales para que las comunidades puedan fortalecer sus espacios locales y a la vez generar las interlocuciones críticas frente a los retos que se les presenten.

Pensar las tradiciones y los distintos pueblos indígenas de manera plural, implica un escenario positivo ante las presiones homogeneizadoras que desconocen los distintos lugares de ubicación, y a la vez reconocen las necesidades de una formación de sujetos que “desafíen el sistema de representaciones ideológicas que sostiene las prácticas de discriminación que han sufrido y que puedan aportar al desarrollo de los pueblos y colectividades a las que pertenecen” (Zabala y Bariola, 2012, p. 224), permite que las universidades, los centros de investigación, el Estado y los propios pueblos indígenas puedan construir procesos de educación intercultural bilingüe muchos más completos y extendidos, así como metodologías que entiendan y visibilicen la perspectiva situada de los jóvenes y niños indígenas desde una visión respetuosa, ética y problematizadora políticamente que propicie la descolonización de las prácticas existentes y el surgimiento de nuevas que aporten a los procesos de emancipación.

Referencias

- Bonvillani, A., Ítati Palermo, A., Vásquez, M. y Vommaro, P. (2010). *Del Cordobazo al kirchnerismo*. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina en Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. Sara Victoria Alvarado y Pablo A. Vommaro (comp.). 1a ed. Homo Sapiens Ediciones.
- Botero Gomez, P. (2008). *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação* | E-compós, Brasília, v.11, n.3, set./dez.
- Dávalos, P. (2005). *Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra en Pueblos Indígenas, Estado y democracia*. Pablo Dávalos (comp.) CLACSO.
- Lander, E. (1992). *Los límites de la democracia en la sociedad tecnológica: La ciencia y la tecnología como asuntos políticos*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Leyva Solano, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler ... [et al.]. - 1a edición digital - CLACSO; Cooperativa Editorial Retos; Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Taller Editorial La Casa del Mago, Tomo I.
- Leyva Solano, X. (2018). *¿Reconfiguración del régimen moderno de saber/poder en América Latina: dónde, cómo y quiénes?* Una mirada al tomo I en *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* / Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler ... [et al.]. - CLACSO; Cooperativa Editorial Retos; Programa Democracia y

Transformación Global (PDTG); Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Taller Editorial La Casa del Mago.Tomo I.

López, L. E. (2012). Viajes de autodescubrimiento: autobiografías y procesos de transformación identitaria con estudiantes indígenas. En *Educación Superior, movilidad social e identidad*. Cuenca, R. (ed.). IEP- Instituto de Estudios Peruanos.

Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia colonial. En *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Walter Mignolo et al; María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (comp.). - 1a ed. EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Pinilla Sepúlveda, V.E. y Lugo Agudelo N.V. (2011). Juventud, narrativa y conflicto: Una aproximación al estado del arte de su relación. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 9, núm.2, julio-diciembre, pp.35-62.

Quijano Valencia, O. (2013). Economía, ecosimías y perspectivas decoloniales: Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Catherine Walsh, editora. Ediciones Abya-Ya la.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Editorial Piedra Rota.

Sáenz Obregón, J. y Granada, C.M. (2013). El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo XX en Colombia. En *Proyecto Ensamblado en Colombia*. Olga Restrepo Forero (ed.). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales(CES).

Santos, B. S. (2005). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

- Santos, B. S. (2018). Prólogo. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Leyva, X. J., Alonso, R. A., Hernández, A., Escobar, A., Köhler ... et al - 1a edición digital. CLACSO; Cooperativa Editorial Retos; Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Taller Editorial La Casa del Mago.
- Villacorta, A. M. (2012). La universidad pública desde la mirada de los estudiantes. En *Educación Superior, movilidad social e identidad*. Cuenca, R. (ed.). IEP- Instituto de Estudios Peruanos.
- Walsh, C. (2007). *(Post) colonialidad en Ecuador: Las políticas y prácticas de (re) significación y descolonización del movimiento indígena en Colonialidad y crítica en América Latina*. Universidad de las Américas Puebla.
- Zabala, V. y Bariola, N. (2012). "Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema": discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos. En *Educación Superior, movilidad social e identidad*. Cuenca, R. (ed.). IEP- Instituto de Estudios Peruanos.



EPÍLOGO: APROXIMACIONES DECOLONIALES A LAS RUTAS DE REEXISTENCIA DE LA COMUNIDAD EMBERÁ

Adriana Arroyo Ortega

Recapitulando el itinerario trazado en este libro, podemos reflexionar sobre los interrogantes que nos planteamos al inicio del mismo y de la investigación de la cual emerge. La diseminación de las prácticas ancestrales de la comunidad emberá desde la singularidad y la potencia de las mismas, ha sido el trazado que se ha propuesto ya que tiene importantes reverberaciones políticas en términos de la necesidad del reconocimiento de sus saberes como conocimiento válido. De lo que se trata primordialmente es de una reconfiguración de sus prácticas y subjetividades desde la potencia de lo pedagógico y la importancia política de estas, que se estructura en directa relación con la transformación de las sociedades contemporáneas en las que de alguna manera también están implicados.

La investigación de la que da cuenta esta obra materializa una búsqueda a partir de los resultados y las reflexiones del estudio, reconociendo los esfuerzos de las comunidades indígenas para continuar existiendo y generando prácticas de autogobierno y pensamiento, desde sus propios contextos y en condiciones especialmente difíciles que deben afrontar y que incluyen escenarios de exterminio desde grupos armados, amenazas o la indiferencia estatal, así como la extensión del proyecto neoliberal cosificante. Este texto quiso centrarse en la riqueza de sus experiencias, en la potencia de sus prácticas pedagógicas y los desafíos que las tecnologías les implican.

Colombia al igual que otros países de América Latina se encuentra entre el colonialismo interno (González Casanova, 2003) y prácticas multiculturales, siendo ambas no solo insuficientes en términos de reconocimiento y respeto a las cosmovisiones indígenas, sino que además perpetúan la continuidad de la colonialidad del poder (Quijano, 2014) y la subalternización de los pueblos indígenas.

Esos procesos de colonialidad no solo están representados por el mismo Estado, sino que además tienen en las multinacionales o los intereses de los grandes capitales, en escenarios geopolíticos de articulación neoliberal, sus mayores exponentes. La comunidad de Karmata Rúa se debate entre la necesidad de comprender y acercarse al mundo occidental y la necesidad de reafirmar sus prácticas, conocimientos y saberes a la vez que ponen una distancia a los Kapunías como forma de definir un campo íntimo, más propio de encuentro para no desaparecer. Esta protección del conocimiento propio, de la sacralidad de la experiencia, ante personas que quizás no logren entender la longitud de estas, se constituye en una dimensión epistemológica-ontológica frente al conocimiento y las subjetividades producidas, que buscan resguardar lo que han sido y van siendo, del saqueo que aún siguen viviendo o de las brechas de comprensión existentes entre una cultura y otra.

El ejercicio de traducción —que no se limita sólo al tema lingüístico— tuvo como posibilidad enunciativa fundamental la incorporación de personas de la comunidad al equipo investigador, pero no resuelve todas las dificultades implícitas en una investigación que espera dilucidar las comprensiones de unas prácticas desde las propias lógicas de la cultura en la que están inscritas, reconociendo las posibilidades y opacidades de la misma y del diálogo epistémico que se generaría, desde el ejercicio colaborativo.

Los retos que exige afrontar una investigación que tiene como apuesta la IAP y la descolonización y reflexión de las propias prácticas en el marco de las obligaciones de un contexto institucional como el del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, implicó entender —lo que esperamos que también sea parte de las comprensiones de los lectores que han recorrido esta producción— que las mismas, son formas ético políticas y pedagógicas de dar sentido al mundo, de construir sensibilidades para la vida, teniendo presente que centrar la interculturalidad en los procesos de las pedagogías decoloniales podría llevar a los escenarios académicos y pedagógicos a cuestionar los contenidos, postulados y enfoques con los que han venido trabajando históricamente, y descentrar los acercamientos epistémicos hegemónicos descorporalizados y deslocalizados que bajo una aparente neutralidad encubren unas maneras excluyentes de relacionarse con los fenómenos sociales, con las personas y comunidades (Arroyo Ortega, 2016, p.60).

Rechazando la aparente neutralidad investigativa y la idea de una forma exclusiva de racionalidad, que nos centra en reconocer que hay otras maneras posibles de explicar el mundo, de vivir en él, más allá de las visiones occidentales de significar la vida, que implican en el caso de la comunidad indígena de Karmata Rúa la importancia de la lengua dado que

las lenguas indígenas (muchas de ellas vertidas en escritura alfabética) también están vinculadas con la territorialidad, si por territorialidad entendemos un sentido de ser y pertenecer más allá del aparato administrativo y jurídico por el cual la tierra es propiedad de un grupo de personas y la nación es construida simbólicamente por un grupo de intelectuales. De hecho, la supervivencia de las lenguas nativas desde el Río Bravo hasta Tierra del Fuego, así como los patrones culturales y las tradiciones asociadas a estas lenguas, que es en y por la lengua que se crean (o inventan) territorios. (Mignolo, 2016, p. 107)

En esa medida se entiende porque para el pueblo emberá la lengua se constituye en un punto fundamental identitario, que además implicaría como ya sucede en otros países, la necesidad de procesos educativos alrededor de las distintas lenguas indígenas, que permitan mayores comprensiones de las interconexiones que establecen las mismas y que puedan generar diálogos interculturales ya que “como refiere Walsh (2008, p.140) para construir la interculturalidad crítica es necesario visibilizar, comprender y confrontar desde nuestros propios escenarios los patrones de dominación, exclusión, desigualdad, como también la conflictividad que estas relaciones y condiciones generan” (Arroyo Ortega, Giraldo y Guerra Correa, 2020, p. 189).

Lo que implica el reconocimiento de la diferencia como un asunto co-sustancial a las sociedades humanas que nos enriquece y que amplía el abanico de las posibilidades de vida para todas y todos, generando una amplitud mucho más profunda de lo humano desde la pluralidad misma, pero que no está exenta de la divergencia, el conflicto o la potencia de la práctica del encuentro.

Todas las culturas, incluyendo la nuestra y la de las propias comunidades indígenas están incompletas (Santos, 2013), por lo que no se trata tampoco de las interacciones generadas en el marco de la

investigación y en general con los grupos indígenas asumir una postura esencializante que impida ver las opacidades o incompletudes de su accionar, así como tampoco una retórica salvacionista que los victimice, sino que pueda reconocer las realidades contextuales de las que son parte, los desafíos que tienen y las potencias de sus diversas prácticas, sin que esto implique perpetuar relaciones de dominación, etnocentrismo u otrerización.

En el mundo indígena no están todas las respuestas ni todas las preguntas a las vicisitudes contemporáneas, pero si existen artefactos culturales, rituales y símbolos que nos pueden llevar a entender la vida de un modo otro, a corazonar (Guerrero Arias, 2010), transitando hacia adentro de la propia comunidad, de la rebeldía en su hacer que aún se mantiene intacta y estar —de manera quizás afortunada— un paso atrás de las modas y las rutinas de domesticación capitalista, para generar un activismo político que se tiñe de reflexividad colectiva, de una palabra certera y directa.

La esperanza de que los pueblos indígenas se mantengan siendo parte del mundo, no sólo requiere la continuidad de ellos y ellas en sus luchas, también de muchos otros y otras con antepasados indígenas, o totalmente no indígenas, que puedan ser aliados de la permanencia de sus prácticas y tradiciones, de su lengua y sus valores, de la defensa de la naturaleza, del territorio y el legado de sus ancestros. Los pueblos indígenas y de manera particular el pueblo emberá, que es con quienes se realizó la investigación, necesita que nos sumemos a sus reivindicaciones, que seamos emberas de corazón y podamos contribuir de manera conjunta con ellos y ellas a impulsar agendas políticas de equidad, de esto depende su presente y su futuro como pueblo.

Referencias

- Arroyo Ortega, A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas en Interculturalidad y educación desde el Sur Contextos, experiencias y voces*. 1ra edición. Universidad Politécnica Salesiana. CINDE: Fundación Centro Intemacional de Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Arroyo Ortega, A., Giraldo, C., y Guerra Correa, J. (2020). Subjetividades políticas juveniles e interculturalidad crítica. En *Universitas*, 32, pp.175-192.
- González Casanova, P. (2003). Colonialismo interno (una redefinición). En *Rebeldía*, núm. 12, octubre.
- Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. En *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, pp. 80-94. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mignolo, W. (2016). *El lado más oscuro del renacimiento: alfabetización, territorialidad y colonización*. Universidad del Cauca. Sello editorial.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Santos, B.S. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. 1 ed. LOM ediciones.

Sobre las autoras

Adriana Arroyo Ortega. Administradora en Salud de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Investigadora principal de la investigación “Prácticas pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Cristianía - Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) para el diseño y desarrollo de aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezca el tránsito de los/as jóvenes hacia la educación superior”. Docente investigadora del CINDE y de la línea de socialización política y construcción de subjetividades.

Solanyer López Álvarez. Trabajadora social. Magister en Educación y Desarrollo humano. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Co-investigadora “Prácticas Pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Cristianía – Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) para el diseño y desarrollo de aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezcan el tránsito de los/as jóvenes hacia la educación superior”. Docente investigadora de la alianza CINDE - Universidad de Santander.

Sandra Robayo Noreña. Trabajadora Social. Administradora de Empresas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Participante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Co-investigadora del proyecto “Prácticas Pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Cristianía – Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) para el diseño y desarrollo de aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezcan el tránsito de los/as jóvenes hacia la educación superior”. Docente investigadora de la alianza CINDE - Universidad de Manizales.

Yahira Melissa Restrepo Echavarría. Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia. Especialista en Hermenéutica Literaria de la Universidad Eafit, Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE - Universidad de Manizales. Participante del Proyecto “Prácticas Pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Cristianía – Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) para el diseño y desarrollo de aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezcan el tránsito de los/as jóvenes hacia la educación superior”, como estudiante en formación.

Lisett Katherine Carmona Monsalve. Comunicadora en Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín. Especialista en Gerencia de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del CINDE - Universidad de Manizales. Participante del Proyecto “Prácticas Pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Cristianía – Karmata Rúa (Jardín, Antioquia) para el diseño y desarrollo de la aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezcan el tránsito de los/as jóvenes hacia la educación superior”, como estudiante de Maestría en formación.

María Cristina Giraldo Quijano. Abogada, estudiante del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE Universidad de Manizales. Líder de Proyectos CINDE sede Sabaneta.



La contemporaneidad latinoamericana ha estado atravesada por profundos debates relacionados con los procesos identitarios y migratorios, y por las distintas luchas sociales y políticas que han movilizado mutaciones importantes en cada uno de los países que conforman la región. Este libro, resultado de investigación, aporta a las comprensiones desde lo educativo y lo político, en torno a las prácticas pedagógicas y las construcciones identitarias de la cosmovisión indígena del pueblo Emberá Chamí, los usos de las tecnologías que hacen los y las jóvenes de esta comunidad, y las tensiones existentes entre mantener su legado cultural, acompañadas de la posibilidad de interlocutar con el mundo occidental sin perder su autonomía. Este texto explicita la apuesta ética de una investigación acción participación —IAP—, que combina elementos de la cuarta revolución industrial y los procesos comunales con los habitantes del resguardo de Karmata Rúa, permitiendo identificar la potencia política y pedagógica de sus prácticas ancestrales, desde un quehacer decolonial que puede generar reflexiones interculturales y críticas para agenciar conjuntamente otros mundos posibles.