



Prospectiva

ISSN: 0122-1213

ISSN: 2389-993X

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad  
de Humanidades, Universidad del Valle

Arroyo-Ortega, Adriana; Robayo-Noreña, Sandra Milena  
Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde  
los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia  
Prospectiva, núm. 34, 2022, Julio-Diciembre, pp. 133-152  
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.11811>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574275304006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia

**Adriana Arroyo-Ortega**

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y juventud. Administradora en salud  
Investigadora asociada a Minciencias. Medellín, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-9522-4116> • [arroyoortegaadriana28@gmail.com](mailto:arroyoortegaadriana28@gmail.com)

**Sandra Milena Robayo-Noreña**

Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Trabajadora Social  
Universidad de Santander, Fundación CINDE. Medellín, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-6064-0005> • [sandrarobayo48@gmail.com](mailto:sandrarobayo48@gmail.com)

## Resumen

En este artículo se presentan los hallazgos relacionados con las barreras que los y las jóvenes, así como otros miembros de la comunidad indígena Emberá del suroeste de Antioquia, identifican en relación con la educación superior y los usos de las tecnologías, los desafíos y posibilidades que esto les representa. Bajo una metodología de Investigación-Acción- Participación, IAP, se generó un proceso de investigación intercultural que explicita la necesidad de que la educación actual pueda reconocer la valía de las prácticas de los pueblos indígenas a la vez que los vincula a los nuevos escenarios en el uso de las tecnologías sin que esto implique pérdida de sus escenarios culturales.

**Palabras clave:** Educación superior; TIC; Universidad; Juventud; Grupo étnico.

**Recibido:** 08/12/2021 | **Aprobado:** 04/04/2022 | **Publicado:** 01/07/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Financiación o proveniencia del artículo:** Artículo derivado del proyecto de investigación *Prácticas pedagógicas propias y usos de las TIC en el Resguardo Indígena Cristianía - Karmantarua para el diseño y desarrollo de aplicación móvil con contenidos etnoeducativos que favorezca el tránsito de los/as jóvenes hacia la educación superior* realizado en el periodo 2018-2020, avalado por MINCIENCIAS /financiado por la Gobernación de Antioquia y ejecutado por CINDE en el departamento de Antioquia -Colombia.

---

## ¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Arroyo-Ortega, A., y Robayo-Noreña, S. M. (2022). Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (34), 133-152. doi: 10.25100/prts.v0i34.11811

## Higher education and technologies: intercultural trails from the stories of the Emberá community in Antioquia, Colombia

### Abstract

This article presents the findings related to the barriers that young people, as well as other members of the Emberá indigenous community of southwest Antioquia, identify in relation to higher education and the use of technologies, and the underlying challenges and possibilities. Under a methodology of Participation Action Research - IAP, an intercultural research process points out the need for current education to be able to recognize the value of the practices of indigenous peoples, while linking them to new scenarios in the use of technologies without implying loss of their cultural settings.

**Keywords:** Higher Education; ICT; University; Youth; Ethnic group.

**Sumario:** 1. Introducción, 2. Metodología, 3. Hallazgos 3.1 Ingreso y permanencia en la Educación Superior: materializaciones y obstáculos para los y las jóvenes indígenas, 3.2 Tecnologías: entre los temores y formas de construcción de mundos alternativos para superar la exclusión, 3.3 El desafío de una educación superior intercultural; 4. Conclusiones, 5. Referencias Bibliográficas.

## 1. Introducción

Los procesos de educación superior en América Latina y especialmente en Colombia, se han centralizado en prácticas monolingües y coloniales que no reconocen la diversidad de pueblos, culturas y cosmovisiones, generando así una suerte de formaciones discursivas de la exclusión que se mantienen aun hoy con fragmentaciones, pero también con nuevos escenarios de ampliación de las brechas existentes, especialmente cuando los y las jóvenes indígenas no logran incorporarse a los circuitos de producción de conocimiento y de innovación. En total, se han contabilizado 826 pueblos indígenas en América Latina, de los cuales Colombia registra uno de los mayores números (102), después de Brasil con 305 (Del Popolo, 2017). En el caso particular del departamento de Antioquia, a diciembre de 2018 “se tiene una población indígena rural de 35.205 personas, ubicadas en 35 municipios de siete de las nueve subregiones del departamento. Son 51 resguardos o territorio propio, y 115 comunidades, reconocidas por el Ministerio del Interior” (Gobernación de Antioquia, 2019, p. 15). Igualmente, aunque tienen características similares en cada uno de los resguardos Emberá pueden encontrarse diferencias, ya que aunque

históricamente comparten rasgos comunes debido a los procesos de conquista, colonización, la introducción de misiones evangelizadoras y las avanzadas de colonos, se vieron forzados a abandonar sus territorios y fraccionarse como medio de supervivencia. No obstante, en ellos perviven aspectos culturales esenciales que les son propios a todos, como su origen mítico, la organización tradicional en familia extensa, la lengua materna derivada de la familia lingüística chocó, el jaibanismo o medicina tradicional, su cosmogonía, sus patrones estéticos que expresan su relación simbólica con la tierra y la naturaleza. (Gobernación de Antioquia, 2019, p. 17)

135

La investigación se realizó con los Emberá Chamies del resguardo indígena de Karmata Rúa, nombre ancestral que traduce tierra de pringamoza o semilla enraizada en la tierra (Arroyo-Ortega y Giraldo, 2020), en el Suroeste Antioqueño, quienes han enfrentado de distintas maneras los procesos de colonialidad que les han quitado históricamente su calidad de sujetos. La indagación de la que emerge este texto parte del reconocimiento de un conjunto de problemáticas que afectan a las comunidades indígenas en Colombia como “la invisibilización y las distintas estrategias que buscan arrasar con su cultura, así como las amenazas y el asesinato de sus líderes” (López-Álvarez y Arroyo-Ortega, 2020, p. 163), además de la pobreza y las dificultades de acceso a la educación, a la salud y al trabajo que ponen de relieve la existencia de condiciones de marginalidad y colonialidad lo que los hace mucho más propensos a reforzar el ciclo intergeneracional de la pobreza.

Pero de manera particular, en este artículo se quiere explicitar las visiones y tensiones que viven los y las jóvenes de las comunidades indígenas en cuanto al acceso a la educación superior y los usos de las tecnologías. Entre las razones que explican la baja incorporación de los/as jóvenes indígenas a la educación superior se encuentran, entre otras, la pobreza, el trabajo, la maternidad temprana, la migración, la distancia y las dificultades asociadas a la mala calidad de la educación primaria y secundaria; estas problemáticas disminuyen sus

posibilidades de vinculación a procesos de formación en pregrado, y mucho más complejo si se remite el análisis a la formación posgraduada. En este sentido,

(...) la participación de las personas indígenas en el sistema es menor que la de la población no indígena y suele tener lugar en instituciones convencionales de educación técnica o profesional, sobre la base de mecanismos estandarizados de acceso (postulaciones y becas, entre otros) que contribuyen a la disminución de sus posibilidades de ingreso y de permanencia. (Del Popolo, 2017, p. 410)

Esto configura una importante problematización alrededor de la persistencia de condiciones históricas que reproducen geopolíticas coloniales del conocimiento, que les excluyen, generando limitadas posibilidades de acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos por parte de esta población, lo que es especialmente visible cuando en la gran mayoría de las instituciones de educación superior se implementan propuestas curriculares que no tienen en cuenta sus características socio educativas, dado que se mantienen perspectivas educativas homogenizantes y monoculturales, siendo así que la gran mayoría de las propuestas propias de la educación superior no tienen en cuenta las prácticas pedagógicas agenciadas por las comunidades indígenas y tampoco generan condiciones de diálogo intercultural entre las distintas formas de conocimiento.

Igualmente, un punto central está relacionado con la ampliación de la brecha digital étnica, no sólo en razón de las dificultades de acceso a los recursos tecnológicos sino también en los escasos procesos de apropiación de dicha tecnología en beneficio de las comunidades y de los procesos educativos de las y los jóvenes que las conforman. Esto es llamado por Catalán-Pesce (2010) como un *factor invisible* al tratarse de una población que representa casi el 9% de quienes habitan el continente y cuyos datos siguen siendo precarios y escasos en las estadísticas nacionales. Esta brecha digital étnica puede aumentar con la incorporación de tecnologías de la cuarta revolución industrial, lo que no sólo afecta los accesos y posibilidades de permanencia en lo educativo, sino en todos los aspectos de la vida, ya que como lo explicitan Kim y Kim (2018) las nuevas tecnologías continúan integrando los mundos físico, digital y biológico, cambiando así la economía, las demandas del lugar de trabajo y las necesidades educativas de los más jóvenes, incluyendo a los indígenas.

A través de la metodología Investigación Acción Participación —IAP—, se generaron procesos de co creación con las distintas personas de la comunidad y de manera especial con los y las jóvenes indígenas, quienes se encuentran en ejes de tensión entre la cultura occidental, que históricamente ha tejido tramas de subalternización y despojo, así como de seducción, y las cosmovisiones de mundo de sus propias comunidades. En estos escenarios de tensión el acceso a la universidad y las tecnologías de la información y la comunicación, aparecen como nuevos clivajes que generan temores, preguntas y aperturas a otras realidades, a nuevos deseos, pero también a procesos de construcción de conocimiento.

## 2. Metodología

Reconociendo que la indagación sobre los usos de las TIC por parte de los jóvenes indígenas requería un acercamiento que tuviera un foco metodológico en la importancia de las vidas, los cuerpos y formas de construir el mundo de los habitantes del resguardo, porque

lo local, y especialmente lo comunitario, son espacios privilegiados de la memoria porque se sostienen en un enorme bagaje de experiencias compartidas a lo largo del tiempo, transmitidas intergeneracionalmente y que subsisten o que irrumpen de manera inesperada como memoria colectiva. (Calveiro, 2019, p. 69)

y se reactualizan con las perspectivas de los niños y jóvenes, se consideró que el enfoque epistemológico-metodológico más cercano a los objetivos de la investigación era la Investigación Acción Participativa, IAP.

La investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología que surge en América Latina con el liderazgo del sociólogo Orlando Fals Borda y busca empoderar a las comunidades para que reconozcan sus potencialidades u opacidades y logren, con su participación activa y real, la transformación o la defensa de sus propias prácticas y escenarios desde un ejercicio reflexivo. Es una metodología que se nutre de la Educación popular, por lo que reconoce los saberes propios de los colectivos humanos, evidenciando una crítica a las metodologías tradicionales que se centran en los saberes hegemónicos de los investigadores (Diplomas UCC, 2014).

137

En este sentido, se recurre a la acción participativa, asumida como una estrategia de investigación, con el fin de otorgarle un lugar preponderante a la participación de la comunidad del Resguardo Indígena desde una apuesta metodológica de colaboración, como una perspectiva ética y política que, desde la descolonización pedagógica, proponga otros modos de generar investigaciones y propuestas educativas que superen, o por lo menos, cuestionen, el neocolonialismo en la investigación (Leyva, Burguete y Speed, 2008).

Así, la comunidad de Karmata Rúa en el departamento de Antioquia se convierte en un colectivo que investiga los usos que hacen los jóvenes de las TIC y los accesos a la educación superior, de manera conjunta con el equipo investigador. Para que efectivamente esta perspectiva de construcción del proceso investigativo se tejiera de manera colaborativa, desde el principio los líderes de la comunidad participaron en algunos procesos del diseño de la investigación y posteriormente en la ejecución de la misma; dos personas de la comunidad con formación profesional fueron parte del equipo investigador en todo momento, lo que facilitó la realización de los talleres y entrevistas que se desarrollaron tanto en emberá como en español, así como en el proceso analítico.

Las técnicas utilizadas fueron talleres reflexivos y entrevistas a profundidad, trabajados con la comunidad en general conformada por: Jaibanas<sup>1</sup>, parteras, sabias, historiadores, botánicos, docentes y jóvenes. De manera específica participaron un total de 60 personas, de ellos 15 jóvenes con edad entre los 14 y 26 años.

Toda la información recolectada a través de las diferentes técnicas se transcribió y organizó en matrices, espirales o estructuras a la vez rigurosas, flexibles y significativas para todos los investigadores, generadas a partir del uso del software *NVivo*. La ruta analítica planteada implicó la lectura de los datos, de las matrices, nubes de palabras generadas con el software, de acuerdo a las categorías analíticas previamente establecidas, pero a la vez se generó la búsqueda de algunos ejes temáticos emergentes. Con este análisis inicial y en aras de tener mayor claridad sobre los sentidos iniciales construidos, se generaron conversaciones entre el equipo que incluía a dos personas de la comunidad de manera directa, con quienes desde este diálogo constante se propiciaron nuevas y más acertadas comprensiones sobre lo construido y los significados que en el marco mismo del escenario cultural emberá tenían algunas de las prácticas.

Además de estos talleres conjuntos de análisis e interpretación de la información con las dos personas de la comunidad indígena vinculadas a la investigación, los resultados fueron compartidos con la comunidad del resguardo en un proceso de validación liderado por los jóvenes que participaron en la investigación, con quienes además se desarrollaron talleres previos de formación metodológica en IAP. Es importante anotar que aunque los y las jóvenes, los líderes de la comunidad y las dos personas que fueron parte del equipo directo de investigación participaron de manera activa en distintos momentos, todos optaron por no estar en el proceso de escritura de informes u otros productos, enunciando las dificultades que en términos de tiempo esto les implicaría y que no revestía interés para ellos hacerlo.

### 3. Hallazgos

#### 3.1 Ingreso y permanencia en la Educación Superior: materializaciones y obstáculos para los y las jóvenes indígenas

El campo de la educación superior ha sido históricamente construido por paradigmas androcéntricos y coloniales de producción de conocimiento (Haraway, 2004) que como lo ha planteado De Sousa-Santos (2005) ha entrado en una crisis de hegemonía, una crisis de legitimidad y una crisis de institucionalidad, que ha generado transformaciones en los modos en que es percibida socialmente y en que construye conocimiento, pero a pesar de esto sigue siendo un referente fundamental en los procesos educativos, de formación y movilidad social. Con esto presente, y desde el reconocimiento que la educación superior es un territorio, un lugar de prestigio y entramado por juegos de poder (Bourdieu, 2002), configurado por relaciones sexo-genéricas, de clase y procesos de racialización; que en el caso específico de

<sup>1</sup> El jaibana es como el médico de la comunidad, puede ser un hombre o mujer que desarrolla ceremonias para comunicarse con los espíritus jai. Por lo general inician su aprendizaje desde la infancia aprendiendo directamente de un maestro jaibana.



Colombia y comparado con el contexto internacional, contempla tasas de cobertura bastante bajas dado que muchas de las Universidades existentes en el país son de carácter privado, y las públicas siguen siendo insuficientes para cubrir las demandas de la población que aspira ingresar<sup>2</sup>.

Esto en el caso de las comunidades indígenas representa desafíos adicionales, dado que como lo expresa Restrepo (2018) “la Universidad está colonizada por los sistemas científicos y el conocimiento experto en su pretensión de sistematicidad y de verdad” (p. 9), lo que hace que sea mucho más complejo para los y las jóvenes indígenas acceder al sistema de educación superior y a formaciones que puedan estar en consonancia con sus necesidades o que les habiliten para procesos más amplios en términos de la construcción de conocimiento situado y geopolíticamente pertinente:

En el Resguardo los muchachos (...) en la Educación Superior, han hecho la convocatoria que manda la Universidad de Antioquia. Aquí también estuvo en una Técnica de Cuidado Infantil que de eso se graduaron el año pasado. Los muchachos por lo general se han vinculado es a la de Antioquia, a la convocatoria que da, a la documentación que piden por ser indígena, y el ingreso es muy poquito, si mucho uno. El año pasado ingresó uno. (Entrevista Rectora de la Institución educativa Karmata Rúa, 2019)

A este panorama se suman las pocas posibilidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), representado en el bajo acercamiento a computadores y las dificultades para tener internet en los contextos rurales. Si bien se han emprendido programas orientados a incrementar el ingreso a redes de conexión inalámbrica gratuitas en varios lugares del país, estos siguen estando en las centralidades urbanas, alejados de los resguardos indígenas, acentuando la brecha digital étnica (Del Popolo, 2017). Lo que aunado a lo que plantean Ingram, Castagno, Camplain y Blackhorse (2021) los pueblos indígenas son el grupo menos representado en ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y medicina (STEMM) en distintos lugares del mundo, lo que configura un escenario de subalternización en cuanto a procesos actuales y futuros, que los deja por fuera de la producción de conocimiento y del acceso al mismo.

Así mismo, las propuestas educativas a las que tienen ingreso las comunidades indígenas están diseñadas desde parámetros y referentes culturales que desconocen o ignoran sus tradiciones, cosmovisiones y conocimientos; no incorporan en sus propuestas curriculares elementos culturales de los pueblos indígenas, lo que también restringe las posibilidades de permanencia de los/as jóvenes en su tránsito por los diferentes niveles educativos y no se generan procesos interculturales que permitan que las universidades o instituciones educativas aprendan y reconozcan el conocimiento construido desde las comunidades

<sup>2</sup> A 2022 Colombia registra ante el Ministerio de Educación 359 instituciones adscritas a la educación superior, de las cuales 116 son públicas, 243 privadas; 141 son universidades, 30 instituciones técnicas, 51 instituciones tecnológicas y 137 instituciones universitarias/escuelas tecnológicas. De las 359 existentes, 104 tienen acreditación de alta calidad y un número importante de ellas se encuentran en las capitales de departamentos como Cundinamarca, Antioquia o Valle del Cauca.



indígenas y se generen interrupciones en sus procesos académicos que propicien un auténtico diálogo de saberes.

Esto implica que el acceso y la permanencia están asociadas, de un lado, a la escasa inclusión de contenidos culturales cercanos a las comunidades indígenas, y, por otro lado, a las pocas posibilidades de ingreso a las universidades por fuera de las centralidades urbanas, además de las dificultades para lograr pasar los exámenes de admisión:

Vea, lo del tema para uno acceder a la Universidad. No, yo sé que aquí hay jóvenes muy interesados y han tratado de... Se han presentado, se han hecho la prueba de admisión, pero el problema que yo veo es que no sé porque no han llegado a pasar será... No han pasado la prueba. (Entrevista Gobernador Indígena, 2019)

Las dificultades que explicitan estos niveles de exclusión inician con asuntos aparentemente simples como el tener la información sobre los distintos programas académicos, o en tener las competencias específicas que se requieren en los diferentes exámenes de admisión que en todos los casos son en español, no siendo este su idioma materno, lo que configura relaciones socio políticas asimétricas y racistas:

De pronto por falta de información nosotros no sabemos qué es eso, cómo funciona. Yo cómo voy a estudiar, y si yo estudio, yo sí voy a ser certificado o no... Yo creo que es tratar de información más que todo (Conversación personal mujer indígena, 2019)

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. (...) para los simulacros de las pruebas ICFES<sup>3</sup> y qué tan bueno que los muchachos también se prepararen para las pruebas de la universidad. ¿cómo se llama eso? Preuniversitario. (Entrevista Rectora Institución Educativa Karmata Rúa, 2019).

La formación básica y media que reciben los y las jóvenes indígenas no parece brindarles las suficientes herramientas para acceder al mundo universitario y, como lo expresan Benavides y Etesse (2012), "si bien las desigualdades en los diferentes niveles escolares se han reducido fuertemente, la población indígena y rural sigue estando discriminada del acceso a la educación superior" (p 52), por condiciones estructurales racistas y coloniales que superan las posibilidades individuales y que no sólo los excluye del relato de la nación, sino que incluso en muchos casos, les niega posibilidades y condiciones humanas de existencia.

La universidad y los escenarios de las nuevas tecnologías aparecen entonces como alternativas que pueden movilizar y aglutinar prácticas sociopolíticas, materializar cuerpos y subjetividades en la esfera pública, lo que configura niveles de exclusión para los y las jóvenes indígenas, que no sólo no tienen como acceder a la oferta de los distintos programas de

<sup>3</sup> ICFES son las siglas de Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Este organismo es el encargado de promover la educación superior en Colombia. La prueba que lleva su nombre fue creada para evaluar a los jóvenes que cursan el último año de bachillerato y por lo tanto, es tenido en cuenta para los procesos de admisión de la gran mayoría de las universidades del país. Con el decreto 1324 de 2009, se cambió el nombre de la prueba a Pruebas Saber pro.

educación que en muchos casos pueden tener costos que no pueden asumir, sino que además al estar alejados de los principales centros urbanos se les dificulta mucho más los procesos educativos por las distancias y las consideraciones económicas:

Por qué siempre los muchachos acuden más a la de Antioquia, porque está la Seccional cerca, tienen la posibilidad de transportar más fácil a Andes, que ir a Medellín; que ir a Medellín requiere: no tenemos una vivienda dónde ir a dejar a los muchachos, hay que pagar transporte, hay que pagar apartamento dónde estar; entonces... mientras si estudian desde aquí – Por ejemplo, mi hija terminó desde la casa. Entonces los jóvenes buscan aquí lo más cercano. (...) en realidad el factor económico no le da. No tengo, no tengo. Uno dice que sí, pero dónde voy y la dejo, donde pago el alimento de ella más el semestre... porque por más privada no me van a dar oportunidad diciendo "ah no, como usted es indígena, pague después de tanto. No, uno tiene un compromiso y uno debe pagar. Entonces todo eso, el factor económico el que no lo deja avanzar a uno. (Entrevista Rectora de la I.E. Karmata Rúa, 2019).

Los exámenes de Estado o las pruebas para el ingreso a la Universidad son requisitos en muchos casos insalvables, a los que los/las jóvenes indígenas se enfrentan, asumiendo en muchas ocasiones la frustración de no lograr superarlos en los primeros intentos:

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. (Entrevista mujer indígena Karmata Rúa, 2019)

En este sentido, se evidencia que la participación de las personas indígenas en el sistema educativo –y máxime en la educación superior– es menor que la de la población no indígena, lo que afecta sus posibilidades de movilidad social y de salir de círculos de pobreza en los que históricamente se les ha sumido, haciendo evidente la persistencia de un racismo sistemático, de medios coloniales de pensamiento y la no superación de injusticias históricamente instaladas (Walsh, 2007).

Lo que se ve reflejado de muchas maneras, incluyendo el que frecuentemente se les exijan mecanismos estandarizados de acceso: postulaciones y becas, entre otros, que aunque fueran creadas aparentemente para propiciar su inclusión, contribuyen a la disminución de sus posibilidades de ingreso y de permanencia dado que desconocen los escenarios culturales propios de los pueblos indígenas (Del Popolo, 2017), y en los que además como lo explicitan Barnes *et al.* (2021) muchos estudiantes indígenas actuales son los primeros en sus familias en emprender educación terciaria y hay una escasez de modelos indígenas a seguir con educación y calificaciones STEM para que los jóvenes indígenas se relacionen. Las prácticas de exclusión también han impedido la comprensión y la confianza de los padres indígenas en el sistema educativo y les dificulta ayudar a construir la aspiración educativa y el compromiso de sus hijos.

Frente a este escenario de reproducción de las desigualdades aparecen algunas propuestas por parte de las mismas personas que conforman las comunidades en aras de paliar las dificultades que deben afrontar:

Hay que gestionar para conseguir becas, no solo para educación para los que están haciendo Maestría, para educación avanzada, sino para los que quieran a hacer el pregrado – ¿así es que se dice? . Hay muchachos jóvenes que quieren estudiar, pero el factor económico [...] conseguir una casa grande en Medellín, para que todos los indígenas puedan tener acceso a ese lugar y puedan estudiar. (Entrevista Rectora de la I.E. Karmata Rúa, 2019)

(...) habíamos hecho una propuesta aquí con el presente Gobernador y era buscar la posibilidad de buscar un recurso desde el Cabildo, con el cual podamos financiar uno o dos estudiantes, lo podamos, incluirlo a una universidad y que estudie una carrera pero también que esta persona que estudió esto gracias al apoyo del Cabildo, tenga la posibilidad de venir aquí (Conversación personal mujer comunidad indígena Karmata Rúa, 2019)

Estas propuestas se presentan porque hay un reconocimiento de la Universidad como posibilidad de movilidad social y una alternativa para lograr tener mayores herramientas de interlocución intercultural con el mundo occidental y de construcción de un futuro con mayores probabilidades de superar la pobreza, pero se encuentran con barreras que desde lo familiar o individual se estructuran como infranqueables, especialmente porque “las desigualdades en el acceso a la educación son más probables allí donde el servicio educativo no ha sido expandido de forma general y donde las sociedades tienen sus recursos económicos y culturales desigualmente distribuidos” (Benavides y Etesse, 2012, p. 53).

Lo que hace que aunado a ciertas representaciones hegemónicas de lo indígena que han sido reiteradas en los espacios sociales y académicos, los marginan y excluyen de los circuitos de producción de conocimiento, dado que desde los orígenes de la ciencia, la misma se ha centrado en establecer el dominio –en el caso latinoamericano– de una masculinidad blanca mestiza, lo que explica la poca presencia de investigadores indígenas y las situaciones de discriminación y exclusión que muchos de ellos cotidianamente viven.

Igualmente la oferta de las universidades que se encuentra en la gran mayoría de los casos en las ciudades capitales del departamento hace que sea más difícil para los y las jóvenes indígenas o de comunidades rurales acceder a las mismas o que estas permitan la continuidad de los procesos en sus comunidades

También considero que sería importante que las universidades presentaran más ofertas, ¿si me entiende? Por ejemplo para nosotros que vivimos aquí y no tenemos ese recurso económico pa' poder viajar hasta Medellín, o a otras partes, tenemos la posibilidad de estudiar aquí en la Seccional de Antioquia, pero entonces las ofertas no son tan amplias; solamente traen carreras específicas y, por lo que hemos hablado muchas veces con los jóvenes, ellos aspiran a estudiar otras carreras: medicina, derecho; otras tan importantes que muchas veces aquí en la Regional no llegan, entonces eso hace también que los muchachos se desanimen, se salgan del Resguardo, vayan a otra parte, si es posible, o si no

pues se quedan esperando nuevas ofertas; entonces ahí me parece que las universidades también tendrían algo muy importante que hacer para las regiones, es seguir ofertando nuevas cosas. (Conversación personal mujer comunidad indígena. Karmata Rúa, 2019)

Estas exclusiones se exacerban cuando el idioma aparece como una limitante para acceder a los procesos de formación, debido al poco manejo del español o a las dificultades en torno a su lectura o escritura que hace que sufran burlas de los no indígenas y el que no se encuentre material educativo en su lengua, así como el que tengan dificultades en torno a calidad de la educación que reciben en la secundaria, que se desconozca el contexto y la cosmovisión indígena frente al mundo o el acceso limitado a las TIC o a otros recursos que van limitando las posibilidades.

Si a un niño, a un joven lo evaluaran desde el conocimiento previo de su contexto, ese muchacho pasa derecho pa' la Universidad, pero ellos no lo tienen en cuenta eso, quizás las escuelas tampoco tenemos las herramientas pedagógicas o los materiales de estudio que un colegio de la ciudad tiene, nosotros no tenemos acceso a internet, nosotros no tenemos una biblioteca gigante donde los muchachos puedan ir a hacer, no tenemos un laboratorio con todas las dotaciones que requieren, los laboratorios son el conocimiento que tienen en su contexto... (Directora IE Karmata Rúa).

Las inequidades en términos de los accesos a recursos educativos y el desconocimiento de los procesos generados para la admisión por parte de las universidades configura un panorama de exclusión sistemática para los y las jóvenes indígenas, impidiendo así la creación de nuevos lenguajes socio políticos subjetivos y colectivos por parte de ellos, así como el que se generen mayores autonomías vitales y procesos de conocimiento intercultural. Esto no sólo perjudica de manera ostensible a las comunidades indígenas, sino que empobrece las experiencias educativas de todos los participantes que terminan siendo monológicas y sin intercambios culturales que propicien otros debates y experiencias investigativas y formativas.

### **3.2 Tecnologías: entre los temores y formas de construcción de mundos alternativos para superar la exclusión**

Las exclusiones y marginalizaciones (Arroyo-Ortega y Alvarado-Salgado, 2016) a las que se ven sometidos los pueblos indígenas en Colombia, no sólo reflejan un patrón excluyente en la distribución de la riqueza y el acceso a las oportunidades históricamente arraigado, sino que además incrementan su vulnerabilidad en medio de condiciones económicas globales que no parecen ser muy prometedoras, como lo menciona De Sousa-Santos (2017)

(...) el calentamiento global y la inminente catástrofe ecológica; el impacto destructivo del capital financiero no regulado sobre la vida y las expectativas de las personas; la menguante sostenibilidad de los medios de vida de grandes poblaciones (por ejemplo, el caso del agua); el impulso descontrolado hacia la guerra eterna, y la violencia y destrucción de la vida humana que provoca; la creciente escalada del agotamiento de los recursos

naturales; y, por último, el crecimiento exponencial de la desigualdad social que da origen a nuevas formas de fascismo social (p. 16)

Frente a las distintas situaciones de exclusión que como indígenas han vivido, incluyendo las barreras de acceso a la educación superior, ellos y ellas se sienten llamados a seguir manteniendo las materializaciones de su cultura

si nosotros seguimos permitiendo que los blancos vengan, exploten minas, hagan daño a nuestros resguardos ¿qué vamos a esperar en un futuro? Dice que hay que cuidar la casa de conejo, que hay que cuidar la casa de mis abuelos, que hay que cuidar las aguas, los pájaros, o sea, lo que uno alcanza a entender, porque ya lo he escuchado, no porque lo escuche aquí, sino que me dedico tiempo a escuchar música Emberá; habla de cosas muy importantes, sobre que tenemos que conservar y cuidar nuestra cultura es lo que ellos reflejan y están diciendo ahí, que ante todo hay que cuidar la cultura y que las cosas que nos dicen nuestros ancestros es real, que hay que seguirlo cogiendo muy de nosotros y no permitir que otras personas vengan y hagan lo que nosotros mismos nos estamos negando, porque los Capunias<sup>4</sup> quieren ser Emberá y nosotros queremos ser Capunia, entonces no es, eso es ilógico, porque uno nació siendo indígena, no blanco, mi Dios nos mandó a nosotros por algo y por cosas de la vida tenemos varias identidades y tenemos que cuidar las cosas de nosotros mismos. (Taller Diarios de la experiencia mujer joven indígena, 2019)

Y es precisamente la búsqueda de condiciones que permitan tener formas de resistencia y construcción subjetiva y comunal, en lo que las tecnologías aparecen como una alternativa para las mismas comunidades, especialmente para los jóvenes, que no desconocen que estos recursos deben adaptarse a las condiciones culturales y sociales de sus propios contextos, para lograr un uso real y pertinente de ellos, desde una perspectiva epistemológica de reconocimiento intercultural. En este sentido, este proceso es sumamente importante cuando se trata de pueblos indígenas (Quero-Ramones y Madueño-Madueño, 2006, p. 437), los cuales han sido históricamente rechazados por sociedades que han buscado su exterminio, a lo que se suma la poca valoración de sus propios saberes y prácticas ancestrales. Como lo señala Quinchoa-Cajas (2011), los desarrollos tecnológicos que han llegado a las comunidades indígenas en diferentes lugares de América Latina, en general, y de Colombia, en particular, lo han hecho “sin tener en cuenta sus condiciones locales ni visión de mundo” (p. 3).

En este sentido con la exclusión de los indígenas de los adelantos tecnológicos se amplían las desigualdades y se afianza la brecha digital, que no sólo implica el reconocimiento al mayor acceso y uso cotidiano de dispositivos digitales móviles o de la conectividad a internet, sino que implica la conciencia de oportunidades potenciales, inclusiones, exclusiones y efectos geopolíticos que la tecnología y sus usos pueden generar en las comunidades y personas (Clarke y Lewis, 2016). No es nada nuevo que la brecha digital que caracteriza a los países de la región se acentúa en el caso de los pueblos indígenas (Del Popolo, 2017), pero a pesar de las condiciones estructurales que dificultan estas posibilidades, los niños y jóvenes buscan acercarse a los desarrollos tecnológicos en la cotidianidad de la vida:

<sup>4</sup> Capunia es la forma en que los indígenas emberá denominan a los mestizos o en general a la población no indígena.

Y ya, pues uno ve a niños menores de edad con celulares, con WhatsApp, que esto, y entonces ellos ya comienzan como en ese mundo de la tecnología, y ya los niños de esa edad son más, digamos que, como dicen los jóvenes, son más tesos que uno, uno no sabe, hay veces uno es como, no se sabe meter en una página y ya los niños lo ven a uno y le dicen “bueno, es que yo sé meterme en esto”, entonces ya uno queda sorprendido con eso. (Joven indígena. Taller Whatsappingando Karmata Rúa, 2019)

A lo anterior se suma que el panorama con respecto a las TIC entre los pueblos indígenas en la región se mueve entre dos referentes: el primero alude a las posibilidades que se derivan del uso y de apropiación de las TIC para fortalecer los procesos organizativos y políticos, la comunicación y el aprendizaje y 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” (Arévalo-Mosquera, 2010, p. 13). Así lo evidencian las voces de quienes participaron en los encuentros promovidos por la investigación:

(...) yo opino que hay que concientizar mucho a los jóvenes y a los niños respecto a la tecnología, por ejemplo el uso de los celulares. En esta cualidad se ha visto a niños desde pequeños con celulares de alta gama, por ejemplo, yo he visto aquí niños así (gesto señalando un niño pequeño) y da tristeza ver que les dan un mal uso a los celulares porque los padres no saben, no concientizan a los niños, no los educan, cómo se debe usar o que no se debe hacer... (Jaibaná. Taller genealogías de la existencia, Karmata Rúa, 2019).

145

Situaciones como las anteriormente descritas han estado asociadas a iniciativas que han tratado de imponer sus perspectivas, por encima de las decisiones y aspiraciones de las comunidades indígenas o han tratado de obtener beneficios económicos, sin mayores repercusiones en la calidad de vida de sus pobladores, en una administración soterrada de la diferencia que se centra en la exotización del otro, pero no en la construcción de verdaderos espacios de participación y mucho menos en interrogar los mecanismos de exclusión del orden político colonial dominante. Por lo que se hace necesario emprender procesos que visibilicen y reconozcan esas prácticas culturales educativas propias de los pueblos indígenas para incorporarlas no sólo como parte de currículos interculturales sino como prácticas pedagógicas alternativas, en sintonía con el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento, que propendan por aprendizajes significativos de la diferencia en tanto oportunidad para valorar la pluralidad y las múltiples formas de ser y estar en el mundo compartido.

Como lo traza Escobar (2017)

entre los Silicon Valleys del mundo y las comunidades en lucha, uno encuentra todo tipo de instrumentaciones y desarrollos tecnológicos, incluidos aquellos informados por una conciencia ecológica de los límites planetarios y el cambio climático global. Estos serán cruciales para una imaginación de diseño que evite las trampas de la instrumentación industrial capitalista y que vaya más allá de la ontología, de la separación que se alimenta



de la jerarquía, la competencia, la agresión y el control de los seres humanos y la naturaleza.  
(p. 42)

Por lo cual es fundamental que los pueblos indígenas no sean sólo consumidores pasivos de contenidos, tecnologías e información, sino que precisamente las luchas se estructuren desde el reconocimiento de sus prácticas y saberes; que los y las jóvenes indígenas puedan acceder a los circuitos de producción de conocimiento, de las tecnologías y la información que sobre ellos y sus comunidades circula en el mundo.

A mí me gusta instalar aplicaciones o programas de juegos y en el cual es como una mutación de la pc, a mí me gusta jugarlo y pues como casi todo juego ya en estos momentos ya es globalizado con internet, (...) como por ejemplo uno sin internet pues uno se siente raro, pero para distraerse tiene que tener una App que sea compatible con el celular que esté jugando, cierto? (Joven taller tecnología y diseño APP, Karmata Rúa, 2019)

Lo que pone en tensión las necesidades de acercarse a la producción de conocimientos y a las innovaciones tecnológicas, pero a la vez no desconocer las matrices coloniales de poder epistémico en que están inscritas, que amenazan a sus propias prácticas culturales y de conocimiento:

Yo creo que la situación digámoslo del tiempo, de la población, he estado viendo que la tendencia, sea ya el estudio en el futuro es más por internet, entonces, para tener ese espacio o esas posibilidades, tiene que tener uno de pronto esa forma de acceder a ese servicio. Pero eso sí si en el futuro se pone que todo el mundo quiera tener internet, no sé si pueda ser barato o sea demasiado caro, entonces tampoco va a tener uno la posibilidad de tener; puede haber que la línea esté por ahí pero si es bien cara uno dice: " no mejor yo no ... prefiero ir a estudiar allá presencial que ponerme..." Pero si hubiera esa posibilidad, uno es capaz de ponerse a estudiar por vía internet. Porque es que hay muchas posibilidades, uno puede trabajar de día de noche ir a estudiar en la casa. (Entrevista Gobernador indígena Karmata Rúa, 2019)

Los y las jóvenes indígenas no están inscritos en la moratoria social propia de los jóvenes de sectores occidentalizados y urbanizados de muchos lugares en Latinoamérica, por lo que los programas universitarios dirigidos a la población juvenil urbana no tienen tampoco en cuenta sus realidades vitales y no están planteados desde entramados de reconocimiento a las lógicas otras de aparición como sujetos jóvenes indígenas; sino que proponen escenarios en la gran mayoría de los casos de asimilación cultural o de homogenización. En este sentido internet aparece para las comunidades indígenas rurales como una alternativa a las dificultades para trasladarse a las centralidades urbanas o compaginar los escenarios laborales y familiares con sus procesos de formación, y que así sus voces no sigan ausentes de los escenarios académicos e investigativos. Igualmente las redes sociales explicitan las tensiones entre cerrarse a los procesos de occidentalización, exterminio simbólicos y violencias, y a la vez la búsqueda de posicionar sus voces y cuerpos en las esferas públicas geopolíticas.

Esa sería una de las opciones que los jóvenes podrían tener, pero para la comunidad tener las redes abiertas al 100%, pero ya escasos por estudio si amerita tenerlo. Eso depende ya...



de buscar la educación en eso y tratar de darle un buen uso a eso, tampoco es que nos sumerjamos en el mundo de las redes todo el tiempo, porque también sería muy triste. (Conversación personal mujer comunidad indígena. Karmata Rúa, 2019)

La cultura de darle un uso adecuado a esas tecnologías. Como todo muchacho, que todo nuevo están curiosos de, primero aprender las cosas malas, pero no se están motivando a aprender las cosas buenas y positivas, que eso es lo que yo he recalado mucho con los muchachos, "muchachos la tecnología no es mala, el internet no es malo" es uno, el internet no le va a hablar a usted "úseme, úseme". Uno es el que está en internet, y uno es el que busca en el navegador qué quiere saber. Todo eso está ahí pero uno es el que debe interesarse, en sí qué es lo que le va a servir para la vida de uno. (Entrevista Directora IE Karmata Rúa, 2019)

Pudiendo constituirse así herramientas como el internet, como una posibilidad de reivindicación de prácticas y conocimientos situados de los pueblos indígenas, pero a la vez la posibilidad de diálogo intercultural con otras culturas, conocimientos y sujetos que por los procesos propios de la globalización circulan en los espacios virtuales, siempre y cuando se resuelvan también las dificultades de conectividad y se generen rutas pedagógicas de encuentro con otros y otras, pero también de comprensiones de dichas herramientas, sus posibilidades y opacidades.

A los muchachos hay que caminar y orientar, referente que este... la tecnología nos ha permeado de muchas maneras, pero hay que aprovechar esa tecnología que les permita a los jóvenes, mejorar su intelecto, su académica, su formación universitaria. Si tiene un equipo de alta gama, tiene oportunidad de conectarse a internet, de hacer cursos a través de ello, tiene oportunidad de leer sobre cultura general, sobre política, sobre otras actividades... internacionales. Para que él pueda orientar, pueda conocer. Entonces, con los muchachos hay que permitir que hagan la actividad pero con orientación porque el muchacho está... cuando hay internet en el colegio está desesperado "yo vengo a hacer tarea, vengo a investigar" y se quedan horas y horas solo en redes sociales. (Entrevista Directora IE Karmata Rúa, 2019)

Esto implica desafíos pedagógicos importantes para las mismas comunidades en aras de no terminar instrumentalizados al servicio de los procesos hegemónicos capitalistas de desculturización, sino que por el contrario, herramientas como el internet les permitan construir diálogos geopolíticos desde un *locus* de enunciación centrados en sus prácticas y cosmovisiones, que instaure espacios epistemológicos de diálogo, que no los lleve al aislamiento autorreferenciado, sino a la generación más amplia y fortalecida de opciones de vida distintas a las lógicas hegemónicas y predatorias neoliberales.

### 3.3 El desafío de una educación superior intercultural

El acceso de las comunidades indígenas a la educación superior y a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, TICs, se ha configurado en asuntos importantes en aras de las posibilidades de movilidad social o de eliminar las formas reiteradas de discriminación, pero esto no significa que ellos deban perder su identidad cultural, las lenguas o las prácticas ancestrales y terminar asimilándose al mundo occidental,

sino que puede ser la oportunidad para el establecimiento de ecologías de saberes y diálogos interculturales, que sólo podrán efectuarse en la medida en que se generen prácticas descolonizadoras y de reconocimiento, en que se elimine el despojo y el exterminio histórico a los indígenas, que sigue aún hoy desde una modernidad colonial que desde sus discursividades y símbolos justifica y mantiene el estatuto de colonialidad del poder (Quijano, 2014) y del ser (Maldonado-Torres, 2011).

Por lo que

(...) En este contexto —desde la perspectiva de Mato y otros (2012)—, hacer intercultural la educación superior constituye una tarea que debería interesar no solo a los pueblos indígenas, sino a todos los sectores de la sociedad. Es una condición necesaria para lograr una mejor calidad de la educación superior de los países de la región y para ampliar sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales. (Del Popolo, 2017, p. 412)

Una educación que no se quede en agenciar exclusivamente procesos de inclusión de los indígenas al mundo occidental, sino que se comprometa en implementar prácticas y relaciones sociales que construyan un nuevo imaginario histórico de reconocimiento de sus conocimientos y de sus subjetividades, así como desestructurar las formas coloniales de dominación y propicie el que ellos y ellas, los jóvenes indígenas, logren asumirse como sujetos políticos en formación, reflexionen, aprendan y desaprendan de sus propias prácticas y acciones colectivas; de manera que al construir conocimiento en conjunto se posibiliten otras formas de gestionar alternativas que favorezcan su tránsito hacia la educación superior, a la vez que se fortalezcan sus referentes culturales e identitarios.

Quizás lo que se necesite para esto es una universidad que pueda articular las prácticas pedagógicas del mundo indígena, la profundidad de sus cosmovisiones y a la vez de manera crítica les propicie dialogar interculturalmente con los modos de construcción de conocimiento, de las tecnologías, pero sobre todo de un pensamiento propio que les permita crear lo nuevo desde la memoria de su ancestralidad (Colectivo Situaciones y Universidad Trashumante, 2004). Ese es el desafío que precisamente tiene la educación superior en América Latina, en Colombia de manera particular y en las mismas comunidades indígenas.

Los y las jóvenes indígenas sienten las presiones del mundo occidental, así como la necesidad de entender y acercarse a los circuitos de producción de conocimiento que se estructuran en este, de salir de los círculos de pobreza y de fijación identitaria en los que los han instalado, que parecen que sólo los ven como productores de artesanías –no de arte–, de saberes –no de conocimiento– y así les impiden verse también a sí mismos desde la potencia y la polifonía de sus experiencias. Esto no sólo estructura otros mecanismos para disminuir las desigualdades y los círculos de pobreza existentes, sino que contribuiría a generar escenarios plurales de representación ético-política y visibilidades que propicien nuevos paradigmas de relacionamiento humano y con la naturaleza, con la tecnología misma, resistencias interculturales más amplias a los racismos y colonialismos; en suma, otras y mejores condiciones de existencia.

La educación superior en Colombia está inmersa hoy más que nunca, en una realidad que la desafía en términos de ampliación de coberturas y mejoramiento de la calidad, pero sobre todo de propiciar apuestas interculturales y ético-políticas que reconozcan las distintas posiciones de comunidad y sujeto que habitan el territorio colombiano, no para incluirlos en el molde pre-establecido, sino para desafiarlo, desestructurarlo y aprender con ellos y ellas otras formas de agenciar lo educativo. El reto mayor, es la consolidación de procesos de educación intercultural crítica que promueva que los y las jóvenes se asuman, y la sociedad así les reconozca, como sujetos políticos, que reflexionen, aprendan y desaprendan de sus propias prácticas y acciones colectivas; procesos de educación que, orientados a la construcción conjunta de conocimiento, posibiliten formas otras de gestionar alternativas y fortalezcan sus referentes culturales y de buen vivir.

En este sentido Becerra-Cortes (2012) señala la existencia de barreras que han dificultado el ingreso de los/as jóvenes indígenas en México a la educación superior y que se aplican al contexto colombiano, tales como: a) Distancia geográfica, la cual revela la tendencia centralizadora de la oferta formativa y el poco interés de algunas instituciones por diversificar la oferta para atender a poblaciones con un origen étnico distinto al de la mayoría de la población; b) Barreras culturales, entre las cuales se destacan las diferencias lingüísticas y las cosmovisiones del mundo, al no incorporar otros referentes simbólicos distintos; c) Barreras económicas vinculadas a la necesidad de viajar grandes distancias para ir a la escuela, lo cual tiene un costo que la mayoría de las familias no pueden asumir; d) Calidad educativa y barreras de oportunidad, como la extra edad y el rezago académico que tiene incidencia, por ejemplo, en los resultados de las pruebas de ingreso para acceder a una institución de educación superior; lo cual no se resuelve con aparentes consideraciones hacia la “diversidad étnica”, ya que como lo expresa Walsh (2007) las prácticas educativas pueden verse atravesadas por las tendencias hegemónicas con las que se disfraza el multiculturalismo neoliberal, que no reconoce que

la “cultura indígena” fue interrumpida por procesos de conquista y colonización europea. Este acontecimiento histórico provocó que la diversidad cultural del país haya sido invisibilizada por más de 500 años, cuando constituye una problemática de relevancia para el sistema político contemporáneo. De este modo, en la actualidad cobra sentido la afirmación de que “el mundo se ve desde el yo cuando debe verse desde el nosotros” (SENPLADES, 2009). Es decir, no se reconoce la diferencia, por ende, no existe diálogo intercultural. (Herrera-Montero, Novillo-Verdugo, Castellano-Gil y Vera-Cabrera, 2019, p. 12)

Lo que hace que no sólo los indígenas tengan las barreras de acceso que mencionamos para acceder a la educación superior, sino que la misma no incorpora una ecología de saberes (De Sousa-Santos, 2017) que reconozca todo el conocimiento del mundo indígena y las posibilidades de interlocución cultural, epistémica y política que propicie mejores condiciones de vida para toda la población, que potencie otros mundos posibles, y ante lo cual se hace necesario acercarse a los marcos de comprensión propios y de los otros con los que compartimos el mundo desde la posibilidad reflexiva de la construcción de conocimiento y

diálogo de saberes (De Sousa-Santos, 2017) que no desconozcan las desigualdades históricas existentes, a la vez que se explicita su constitución como sujetos políticos en los territorios que habitan y el reconocimiento de sus derechos colectivos, de procesos autonómicos y de autodeterminación, en los cuales la educación intercultural sigue siendo un aspecto fundamental.

#### 4. Conclusiones

Este tránsito por las reflexiones sobre los procesos educativos y los usos de las tecnologías que se generaron en la comunidad indígena emberá de Karmanta Rúa, lleva también a explicitar la necesidad de desarrollar epistemologías y metodologías de interconexión, que conecten las distintas perspectivas culturales en los espacios educativos, propiciando nuevas sensibilidades, creando puentes entre diversos grupos sociales y comunidades.

Las experiencias de los miembros del resguardo indígena con las tecnologías se han construido lentamente, pero es fundamental que cada vez más las distintas instituciones superen las barreras estigmatizantes histórica y colonialmente instalados, y puedan acercarse a entender y explicar cómo existen estas experiencias y los aportes que pueden generar a la sociedad, las preguntas, posibilidades y potencias que las comunidades indígenas pueden generar a los espacios de cuarta revolución industrial y a los procesos pedagógicos contemporáneos.

Las distintas formas de construcción subjetiva de lo indígena – que no es un campo homogéneo, sino que está intrínsecamente atravesado por disputas, tensiones y posibilidades – no pueden quedarse en los espacios de idealización esencialista, que igualmente los cosifica, si no que pueden ser problematizados cuando aparece la incorporación de las tecnologías y los escenarios educativos interculturales, que pueden explicitar las imposiciones de los paradigmas teóricos occidentales arraigadas a formas históricamente coloniales de racismo y exclusión, centrados en binarismos simplistas y anacrónicos que busca seguir despojando a las y los jóvenes indígenas de las posibilidades del pensamiento en sus múltiples perspectivas y de las políticas de desterritorialización que desconocen los agenciamientos epistémicos más allá de la modernidad neoliberal.

Los diálogos interculturales pueden y han generado históricamente otros espacios de re-existencia no sólo para las comunidades indígenas sino también para los no indígenas y los procesos educativos, las formas epistémicas de construcción y acercamiento a lo tecnológico, sus usos, posibilidades y opacidades, que pueden desculturizar o generar nuevas subjetividades y formas de acción estético políticas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Arévalo-Mosquera, J. (2010). *Tejiendo l@ Red Pueblos Indígenas y TIC: la presencia de la CONAIE en el ciberespacio* (Tesis de maestría). Maestría de Comunicación y Sociedad con mención en políticas públicas para internet, FLACSO. Quito, Ecuador.
- Arroyo-Ortega, A., y Alvarado-Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en colabor: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas*, 14(25), 121-148. doi: 10.17163/uni.n25.2016.07
- Arroyo-Ortega, A., y Giraldo M. C. (2020). Contexto sociopolítico del Resguardo Karmata Rúa: desde las descripciones del territorio hasta la enunciación por la autonomía. En A. Arroyo-Ortega (Ed.), *Prácticas pedagógicas desde el mundo Emberá Chamí y los usos de las tecnologías en los jóvenes del Resguardo Indígena Karmata Rúa en Jardín-Antioquia* (pp. 139-160). Medellín, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE; Gobernación de Antioquia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-MINCIENCIAS.
- Barnes, E. C., Jamie, I. M., Vemulapad, S. R., Yaegl Community Elders., Breckenridge, D., Froud, A. E, .... Jamie, J. F. (2021). National Indigenous Science Education Program (NISEP): Outreach Strategies That Facilitate Inclusion. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 245-251. doi: 10.1021/acs.jchemed.1c00393
- Becerra-Cortés, Y. E. (2012). Estudiantes indígenas y los usos y apropiación de las tecnologías de información y comunicación. *Paakat. Revista de Tecnología y Sociedad*, 2(3). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/180/252>
- Benavides M., y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas de hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima, Perú: IEP-Instituto de Estudios Peruanos.
- Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Montessor.
- Calveiro, P. (2019). *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*. México: Siglo XXI Editores.
- Catalán-Pesce, R. (2010) Los desafíos de la inclusión digital étnica. *Diálogos de la comunicación*, (82), 1-7.
- Clarke, R., y Lewis, R. M. (2016). Reconfiguración de la inclusión, práctica descolonizadora: participación digital y aprendizaje en el patrimonio liderado por la comunidad de mujeres negras. *Revista de Educación Continua y de Adultos*, 22(2), 134-151. doi: 10.1177/1477971416672323
- Colectivo Situaciones y Universidad Trashumante. (2004). *Universidad Trashumante: territorios, redes, lenguajes*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- De Sousa-Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Sousa-Santos, B. (2017). Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (114), 76-116. doi: 10.4000/rccs.6784
- Del Popolo, F. (Ed.). (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago de Chile, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL.
- Diplomas UCC. (10 de abril de 2014). *La investigación acción participativa por Alfonso Torres*. 1 [Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IR3M9EOry7Q&t=902s>



- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Gobernación de Antioquia. (2019). *Antioquia Indígena*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial de Cultura y Patrimonio de Antioquia.
- Haraway, D. (2004). *Testigo\_Modesto@Segundo\_Milenio. HombreHembra@\_Conoce\_ Oncorotón@ Feminismo y Tecnociencia*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Herrera-Montero, L., Novillo-Verdugo, M., Castellano-Gil, J., y Vera-Cabrera, J. (2019). La interculturalidad de los planes nacionales del Buen Vivir. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (9), 10-21.
- Ingram, J. C., Castagno, A. E., Camplain, R., y Blackhorse, D. (2021). Role of Professional Societies on Increasing Indigenous Peoples' Participation and Leadership in STEMM. *Frontiers in Education*, 6, 753488. doi: 10.3389/feduc.2021.753488
- Kim, S., y Kim, H. Y. (2018). A Computational Thinking Curriculum and Teacher Professional Development in South Korea. En M. S. Khine (Ed.), *Computational Thinking in the STEM Disciplines Foundations and Research Highlights* (pp. 165-178). doi: 10.1007/978-3-319-93566-9\_9
- Leyva, X., Burguete, A., y Speed, S. (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Ciesas; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso.
- López-Álvarez, S., y Arroyo-Ortega, A. (2020). Prácticas pedagógicas ancestrales: retos, continuidades y rupturas. En A. Arroyo-Ortega (Ed.), *Prácticas pedagógicas desde el mundo Emberá Chamí y los usos de las tecnologías en los jóvenes del Resguardo Indígena Karmata Rúa en Jardín-Antioquia* (pp. 161-204). Medellín, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE; Gobernación de Antioquia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-MINCIENCIAS.
- Maldonado-Torres, N. (2011). El pensamiento filosófico del giro descolonizador. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos* (pp. 683-697). México: Siglo XXI.
- Quero-Ramones, S., y Madueño-Madueño, L. (2006). Süchiki Walekerü: un ejemplo del uso de las TIC en escuelas indígenas, caso Wayuu. *Educere*, 10(34), 435-442. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20089>
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y Horizontes De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quinchoa-Cajas, W. J. (2011). Apropiación y resistencia social de las TIC en el resguardo indígena de Puracé, Cauca, Colombia. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 6(18), 241-258. Recuperado de <http://www.revistacts.net/contenido/numero-18/walter-julian-quinchoa-cajas/>
- Restrepo, E. (2018). Descolonizar la Universidad. En J. Barbosa y L. Pereira (Eds.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Sincelejo, Colombia: Corporación Universitaria del Caribe-CECAR.
- Walsh, C. (2007). (Post)colonialidad en Ecuador: Las políticas y prácticas de (re) significación y descolonización del movimiento indígena En C. Jáuregui, y M. Moraña (Eds.), *Colonialidad y crítica en América Latina* (pp. 429-452). Puebla, México: Universidad de las Américas.

## OTROS ARTÍCULOS DE PROSPECTIVA No. 34

### EDITORIAL

*Caja básica de herramientas conceptuales sobre la "intervención intercultural"*

Carlos Alberto Valderrama-Rentería

María Janeth Mosquera-Becerra

*La investigación sobre desarrollo cultural comunitario en Cuba: una mirada a sus aportes y desafíos*

Beatriz Drake-Tapia

### TEMA CENTRAL

*Construyendo políticas culturales descolonizadoras. La interculturalidad como recurso de ciudadanía y democracia sustantiva*

Agustín Lao-Montes

*Liderazgo cultural y modalidades de agenciamiento colectivo en la Comuna 1 de Medellín, Colombia*

Olga Lucía Mazo-Mejía

Herwin Eduardo Cardona-Quitián

*Trayectorias de la interculturalidad en la intervención social de Trabajo Social*

Rubby Esperanza Gómez-Hernández

*Las cuestiones raciales y el Trabajo Social: ausencia radical y presencias selectivas en la trayectoria de la disciplina en Brasil*

Ruby Esther León-Díaz

*Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México*

Silvia Georgina Sosa-Castillo

Juan Carlos Mijangos-Noh

### TEMAS DE INTERÉS

*Trabajo Social territorial: interacciones familiares y comunitarias para la producción frutícola de durazno en Tuta, Boyacá, Colombia*

Anderson Yamid Álvarez-Plazas

Wilson Iván López-López

*Retos y Oportunidades de la Gestión Comunitaria del Agua en la ruralidad de la Cuenca Alta del río Cauca, Colombia, bajo la pandemia del COVID-19*

Carolina Blanco-Moreno

Daniela Ruiz-Grisales

Mario Alejandro Pérez-Rincón

*Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia*

Adriana Arroyo-Ortega

Sandra Milena Robayo-Noreña

*Dimensiones de los estilos de vida saludable durante el confinamiento por COVID-19 en población mexicana*

Jesús Alberto García-García

Rosa Isabel Garza-Sánchez

Martha Leticia Cabello-Garza



*Narrativas de profesionales en torno a las intervenciones con madres de niños(as) abusados sexualmente en Araucanía, Chile*

Lilian Olimpia Sanhueza-Díaz

*Cuerpos sexuados - cuerpos tecnomediados: una aproximación a las subjetividades sexuales de jóvenes escolares en Bogotá-Colombia*

Stephanny Parra-Ordoñez de V.

*Del «desorden a la diversidad». Una revisión de los modelos para la intervención social en la infancia y la adolescencia trans en el Estado español*

Noemi Parra-Abaúnza

## **ARTISTA INVITADO**

*Jose Eibar Castillo*

Prospectiva



No. 34 • jul.-dic. 2022  
e-ISSN: 2389-993X • Universidad del Valle