



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**¿A DÓNDE VA MI CASA? Educación e identidad indígena en contextos de migración y
desarraigo**

Maria Paula Rojas Portugal

Informe de práctica presentado para optar al título de Antropólogo

Asesor

Simón Puerta Domínguez, Doctor (PhD) en Filosofía

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Antropología

Medellín, Antioquia, Colombia

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Rojas Portugal, 2026)

Referencia

Rojas Portugal, M. P. (2026). ¿A dónde va mi casa? Educación e identidad indígena en contextos de migración y desarraigo [Informe de práctica]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Esta experiencia, desde sus inicios, dio muchos giros inesperados, situándome en lugares donde a veces aparecían la frustración y el miedo. Sin embargo, el apoyo de muchas personas hizo de este un proceso académico y personal profundamente valioso.

Quiero agradecer a mi asesor de trabajo de grado, Simón Puerta Domínguez, por su disposición para ayudarme desde el comienzo, por su orientación para encontrar un camino, por su paciencia y constante acompañamiento. A la profesora Erica Paulina Uribe Cardona, quien con generosidad me aportó sus conocimientos sobre el trabajo con infancias y comunidades, orientando mi ejercicio de intervención desde la ética y el respeto. Al profesor Mateo Berrío Soto, por responder con apertura al llamado para darme mayor claridad sobre el ejercicio antropológico en el sector educativo desde su experiencia, y porque en su curso también encontré otras rutas para mirar y evaluar lo que había vivido en este campo. A la profesora Sabine Sinigui, por destinar unas horas de su tiempo para conversar conmigo. Sus aportes y reflexiones ofrecieron luces fundamentales para la construcción de un pensamiento crítico que atraviesa esta investigación. Sin duda, a los y las docentes encargadas de las aulas Emberá dentro de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, por permitirme estar en sus clases, compartirme sus vivencias, motivaciones, inquietudes y pensamientos; por tenerme en cuenta en sus dinámicas, dejarme entrar a sus salones y, de alguna manera, también a sus historias. A cada niño y niña de estos cursos, por permitirme habitar sus aulas, acompañarles y escucharles, por dejarme conocerles y también por enseñarme tanto. Este trabajo se debe, en esencia, a su participación y confianza. Han sido ellos el fundamento y el corazón de este proyecto.

Finalmente, a quienes siempre me sostienen desde el amor y la contención: mi familia. A mis padres, que desde la distancia escucharon mis conflictos e ideas, y cuya enorme confianza motivó mis pasos. A mis amigos y amigas, testigos de todo, aquí en la ciudad y también en la distancia, por su respaldo, por las conversaciones que fueron fundamentales para construir discusiones profundas y significativas, y para darme aliento. A Camila, Isabella, María Paula, Juana, Juan José y especialmente a Jhonatan Villegas y Laura Amaya, quienes además me acompañaron en algunos espacios haciendo trabajo de campo. A todas y todos, gracias. Realmente creo que culminar esta investigación representa un logro colectivo, tejido con las voces, saberes y afectos de quienes hicieron posible este proceso.

Tabla de Contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo 1: Mirar(se) la ciudad y ser mirado por la ciudad: los ojos que Medellín no quiere ver. 12	
Capítulo 2: Superposición de territorios: la memoria infantil entre el origen y la ciudad	19
Capítulo 3: Habitar una escuela de muros: tensiones entre etnoeducación e interculturalidad	27
Conclusiones	34
Referencias	36

Lista de figuras

Figura 1 Medellín en mis ojos: preescolar y procesos básicos emberá.....	26
Figura 2 Medellín en mis ojos: aceleración emberá.....	26

Resumen

Este estudio analiza la experiencia de niños y niñas emberá en un contexto educativo urbano en medio de procesos migratorios en la ciudad de Medellín, Antioquia, específicamente en la institución educativa Héctor Abad Gómez. A partir de un enfoque etnográfico que incluyó observación participante, entrevistas y talleres de cartografía social, se examinan las tensiones que emergen entre migración, identidad y escolarización en la ciudad. El estudio muestra que la presencia indígena en el espacio urbano desafía las concepciones tradicionales de la interculturalidad usualmente asociadas a sus territorios. Si bien la institución implementa estrategias de etnoeducación y reconocimiento cultural, la interculturalidad tiende a operar como un componente añadido que no transforma de manera estructural las jerarquías epistémicas y organizativas del modelo escolar dominante. En este escenario, el peso de la adaptación recae principalmente sobre los estudiantes emberá, quienes negocian cotidianamente su identidad entre memorias territoriales y dinámicas urbanas. Se propone, entonces, repensar la ciudad como un espacio también constitutivamente indígena y avanzar hacia una escuela que no solo incluya la diferencia, sino que se reconfigure a partir de la presencia y los saberes de las comunidades que la habitan.

Palabras clave: interculturalidad, migración indígena, identidad, ciudad, escuela urbana

Abstract

This study analyzes the experience of emberá children in an urban educational context amid migratory processes in the city of Medellín, Antioquia, specifically at the Héctor Abad Gómez Educational Institution. Based on an ethnographic approach that included participant observation, interviews, and social mapping workshops, the study examines the tensions that emerge between migration, identity, and schooling in the city. The findings show that Indigenous presence in urban spaces challenges traditional conceptions of interculturality, which are usually associated with ancestral territories. Although the institution implements strategies of ethnoeducation and cultural recognition, interculturality tends to operate as an added component that does not structurally transform the epistemic and organizational hierarchies of the dominant school model. In this scenario, the burden of adaptation falls primarily on emberá students, who daily negotiate their identity between territorial memories and urban dynamics. The article proposes rethinking the city as a constitutively Indigenous space and moving toward a school that not only includes difference but is reconfigured through the presence and knowledge of the communities that inhabit it.

Keywords: interculturality, Indigenous migration, identity, city, urban school

Introducción

La antropología es una disciplina que otorga la capacidad de leer y de pensar el mundo bajo miradas profundas, complejas y críticas, de dudar y de reflexionar sobre lo que se ve, lo que se vive, lo ajeno y lo propio. El ejercicio de la antropología va más allá de lo que una aprende en las aulas, implica incomodarse, cuestionarse, interpelarse muchas veces y cuando una se enfrenta a estos escenarios la teoría y la realidad se entrelazan, y justo ahí es donde encuentra muchas preguntas más que respuestas, pero también es allí donde la disciplina cobra vida.

El colegio Héctor Abad Gómez es una institución educativa ubicada en la zona central de la ciudad de Medellín, que se ha destacado, entre muchas otras, por sus estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión. Se caracteriza por recibir a niños, niñas y jóvenes de forma flexible, es decir, sin las exigencias que quizá otras instituciones disponen, lo anterior con la idea de brindar una educación de calidad que sea para todo el que la desee y necesite, como lo plantea en su visión: "el primer espacio formativo integral de la ciudad que lidera procesos de inclusión a partir de la implementación de modelos flexibles e innovadores" (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2025, párr. 1). Así pues, parte del estudiantado pertenece a población migrante, afrodescendiente e indígena, además de los programas que se abren para adultos en horarios versátiles.

Su sede Darío Londoño Cardona integra los cursos de preescolar y básica primaria, además de las aulas flexibles que corresponden a procesos básicos, aceleración y las aulas indígenas. Se encuentra en el sector Niquitao, cerca al cementerio San Lorenzo. Es un lugar grande, con aulas amplias y largos corredores, comparte espacios públicos como una cancha multideportiva con la comunidad, en una zona compleja de la ciudad atravesada por múltiples problemáticas sociales.

Este texto da cuenta de un proceso de práctica investigativa desarrollado en la institución educativa durante el segundo semestre del año 2024 y el primer semestre del 2025, como parte de mi formación en el pregrado de antropología. La práctica se enmarca en una experiencia de observación etnográfica y acompañamiento con tres aulas de niños y niñas de la comunidad indígena emberá, quienes hacen parte de una población migrante que habita en la ciudad.

La llegada de este gran número de familias ha generado procesos de asentamiento y, con ello, nuevas formas de escolarización. Así, el ingreso de niños y niñas indígenas a escuelas urbanas como la Institución Educativa Héctor Abad Gómez ocurre en un contexto de desplazamiento forzado y reconfiguración territorial, que no solo implica un cambio geográfico, sino la

confrontación con nuevas normas, expectativas y formas de aprendizaje que transforman sus experiencias cotidianas y pueden incidir en sus procesos de identidad.

La localización del colegio de alguna u otra forma también permea, o tiene una influencia significativa, en las experiencias de los y las estudiantes. Si bien el hecho de que los niños y las niñas desde edades tan tempranas se encuentren inmersos en un sector con tantas tensiones sociales hace de sus vivencias distintas a las de otros estudiantes, esto quizá puede condicionar sus perspectivas, construir sus realidades, obligándolos también a enfrentarse a otros desafíos en sus procesos de formación.

Puntualmente, durante mi tiempo de prácticas tuve interacción con los y las estudiantes y docentes de tres aulas indígenas, que tienen aproximadamente 20 estudiantes matriculados, con una asistencia diaria de entre 6 y 15 niños y niñas. Sus docentes son todos pertenecientes a la comunidad indígena emberá, se han formado en Etnoeducación y Pedagogía de la Madre Tierra, lo que les permite combinar la enseñanza formal con los saberes tradicionales de su cultura. No obstante, estas apuestas conviven con las exigencias curriculares del sistema escolar urbano, lo que produce tensiones entre los modelos educativos occidentales y los saberes y prácticas indígenas.

Así, mi práctica se propuso analizar los procesos de transformación identitaria y las dinámicas de diálogo intercultural que experimentan los niños y niñas de la comunidad indígena en su escolarización dentro de una institución educativa urbana. De manera específica, identificando los cambios en sus prácticas cotidianas y las expresiones de identidad cultural; estableciendo el papel que la institución desempeña en los procesos de adaptación y transformación de los estudiantes y sus retos para implementar una propuesta de educación intercultural; e interpretando cómo las condiciones estructurales, contextuales y las dinámicas urbanas inciden en la conservación de la identidad de los niños y niñas emberá en la ciudad.

El enfoque metodológico fue cualitativo y etnográfico, priorizando la inmersión cotidiana, la construcción de vínculos de confianza y la escucha activa. El trabajo de campo se desarrolló de manera presencial dentro de la institución educativa. Sin embargo, también se realizaron visitas esporádicas a ciertos espacios que frecuentan los y las estudiantes y sus familias. Entre ellos, una fundación sin ánimo de lucro en la ciudad, en la que se implementaron estas mismas estrategias. Así pues, se aplicaron herramientas distintas para el ejercicio de investigación y análisis, tales como la observación participante, una estrategia que facilitó la comprensión profunda de dinámicas sociales a través de experiencias personales. Esta se realizó tanto en las aulas de clase como en

otros espacios como patios, corredores y en talleres dentro de la fundación, llevando un registro por medio de notas de campo sobre interacciones, juegos, prácticas lingüísticas, gestos y acciones significativas.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas, a través de una guía de preguntas generales a docentes de las aulas indígenas, al coordinador de la institución educativa, a los fundadores de la fundación, personal de apoyo y una docente del programa de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, del que dos de los profesores del colegio son egresados. Estas entrevistas estuvieron orientadas a comprender sus percepciones sobre la experiencia educativa de niños y niñas emberá y los desafíos culturales en el entorno urbano y escolar. En medio de la observación participante surgieron conversaciones interesantes no solo con los mismos docentes sino también con otros actores claves que laboran dentro de la institución, como el personal de aseo y los vigilantes. Estas interacciones espontáneas permitieron captar percepciones, comentarios y detalles del día a día que enriquecieron la comprensión del contexto escolar y sus dinámicas. Asimismo, en medio de las actividades de la jornada, se priorizó la escucha atenta a los propios niños y niñas, valorando su voz para poder leer a través de ella sus sentires y pensares sobre sus propias experiencias de vida.

Adicionalmente, se realizó una cartografía social con el fin de explorar cómo los niños y niñas representan su espacio, su origen y su tránsito territorial; para ello, se desarrollaron dos talleres titulados “Medellín en mis ojos ¿Cómo pienso la ciudad?”, que permitió a través de recursos visuales, como fotografías, y ejercicios como el dibujar y colorear, reflejar sus pensamientos y emociones con respecto a los lugares que habitan. Con el fin de proteger a las y los interlocutores y evitar cualquier tipo de inconveniente derivado de su participación, se optó por anonimizar algunas de las entrevistas, priorizando una representación ética y cuidadosa de sus voces, orientada no a la exposición, sino al aporte comprensivo del proceso investigativo.

El análisis a partir de estas técnicas en contexto resulta interesante porque la escuela es un espacio donde convergen muchas tensiones sociales, y puntualmente el Héctor Abad Gómez se ha convertido en un referente comunitario que responde a múltiples complejidades, actuando como un entorno seguro para los niños, niñas y jóvenes, cuya misión y visión se alinea con la promoción de una transformación de contextos familiares, sociales y culturales. Existe entonces una especie de interacción en la que el entorno evidentemente impacta las vidas de los y las estudiantes, pero

también la comunidad educativa hace una importante contribución a él, ejerciendo un rol transformador.

Investigar estas experiencias permite aportar a la comprensión de los procesos de interculturalidad en contextos escolares urbanos, donde la identidad indígena no puede pensarse como un elemento fijo o esencialista, sino como una construcción en permanente negociación con nuevas normas, lenguas y expectativas.

La mayoría de los estudios sobre educación intercultural en Colombia se han centrado en instituciones rurales o en experiencias de etnoeducación situadas en los territorios indígenas. En cambio, existe menor producción académica sobre lo que sucede cuando estas infancias se escolarizan en ciudades, especialmente en escenarios atravesados por desigualdades estructurales, presiones institucionales y miradas que pueden folclorizar o diluir sus referentes culturales.

Por ende, este trabajo, busca también aportar a ese vacío, mostrando cómo los niños y niñas experimentan la ciudad y la escuela, qué continúan, qué transforman y qué deben negociar para habitar nuevos espacios educativos.

Capítulo 1: Mirar(se) la ciudad y ser mirado por la ciudad: los ojos que Medellín no quiere ver

Migrar es un acontecimiento que implica cambios, adaptaciones y casi que la construcción de una nueva vida. Cuando una comunidad abandona su territorio para establecerse en otro lugar también se enfrenta a muchas negociaciones y renunciaciones entre lo que traen de sus lugares de origen y lo que encuentran en los nuevos espacios que van a habitar. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para 2018 en Colombia los pueblos indígenas representaban un 4,4% del total de la población del país, y estos hacen parte de los grupos más afectados por la migración y el desplazamiento forzado debido al conflicto armado, la violencia, la explotación de sus territorios, la militarización, y la presencia de economías ilegales y megaproyectos extractivos. En Medellín, habitan más de 5.500 personas representantes de 69 pueblos indígenas, entre los cuales se encuentran los emberá, de quienes un número significativo de familias migrantes provenientes del Chocó se ha asentado en el sector de Niquitao, Comuna 10 – La Candelaria.

Muchas de estas familias se organizan en habitaciones que alquilan en la zona, los llamados “inquilinos”, un tipo de vivienda de alquiler a bajo costo en la que comparten zonas comunes con muchas más personas. Al llegar a la ciudad, debido a factores como el desempleo, estas familias recurren a la venta de artesanías en las calles o a la mendicidad como forma de sustento. Según la Alcaldía de Medellín (2025), de 104 miembros de la comunidad Emberá Katío, el 1.8 % de la población indígena que habita el Distrito, se encuentra en esta situación, lo que representa entonces un problema a nivel social con profundas raíces en la pobreza, la desigualdad y la falta de oportunidades, específicamente para estas familias. Por otra parte, al estar en la ciudad algunos ya no cuentan con un cabildo que esté pendiente de ellos y esto implica, entonces, que pierden un soporte clave de representación, autonomía y continuidad cultural. Bajo estas condiciones, la identidad y la organización comunitaria entran en tensión con la vida urbana.

Ahora bien, estas problemáticas atraviesan a las infancias que llegan en estos contextos, para quienes todo el proceso de cambios que conlleva la migración quizá se hace más difícil. A su corta edad deben enfrentarse a espacios desconocidos en los que también se ven obligados a aprender y desaprender, adquirir cierto tipo de responsabilidades y crecer en una realidad diferente

a la que enfrentan otros de su edad, rodeados de dinámicas propias del entorno urbano local, presenciando conflictos de todo tipo y muchas veces afrontando condiciones de mera supervivencia. Sumando a ello, vivir en Niquitao es habitar un entorno permeado por profundas complejidades sociales, como consumo de sustancias psicoactivas, actividades delictivas, actividades económicas informales, entre otras.

El acceso a la educación de estas infancias es un factor importante y al estar en la ciudad sus familias deben inscribir a sus hijos e hijas en colegios oficiales urbanos, lo que también implica retos y tensiones en todo este proceso. Así pues, el colegio Héctor Abad Gómez, puntualmente su sede Darío Londoño Cardona ubicada cerca a los lugares donde residen estas familias, se ha convertido en el centro que ha atendido de alguna forma estas necesidades. Una de sus apuestas ha tomado forma en la organización de tres aulas diferenciales (preescolar indígena, procesos básicos y aceleración indígena) orientadas específicamente a los niños y las niñas indígenas con tres educadores pertenecientes a la comunidad emberá, formados en Etnoeducación y Pedagogía de la Madre Tierra, quienes combinan enseñanza formal con saberes propios, desarrollando sus clases en castellano y lengua nativa.

Sin embargo, pese a los intentos desde la institución por no desestabilizar por completo sus procesos identitarios, los niños y las niñas emberá han tenido que cambiar y adaptarse a nuevas dinámicas urbanas: obedecer normas que desconocían, permanecer en lugares a los que no estaban acostumbrados, aprender una nueva lengua, entre muchas otras cosas, tal como me expresó en entrevista uno de los educadores:

Entender normas de ciudad, adaptarse a vivencias de territorios ajenos, incluso en términos educativos y de aprendizaje (...) El colegio entra también en políticas que demanda el Ministerio y entonces a veces es más un problema social que se vuelve un problema interno. Los niños quieren ser libres, por eso corren por todos lados, andan en los pasillos, juegan brusco, los niños están en proceso de adaptación en una escuela llena de muros. En ciudad todo es diferente. (Comunicación personal, octubre, 2024).

Y, aunque la institución educativa ha planteado alternativas para responder a esta realidad, tanto lo que viven dentro de ella como lo que enfrentan en la ciudad incide directamente en sus procesos de identidad y adaptación cultural.

En las aulas, los niños y las niñas suelen en ocasiones mostrar poco interés por las temáticas de algunas áreas, pero participan activamente de otras dinámicas como la danza, las manualidades, el dibujo y la pintura. Fuera de los salones son activos, disfrutan los espacios abiertos, participan con entusiasmo en actividades físicas, deportivas y recreativas. Al ser esta una escuela con salones cerrados, en algunos momentos deben estar sentados en sus sillas atendiendo una clase o cátedra tradicional, lo que para ellos es un ejercicio complejo ya que están acostumbrados a un estilo de vida mucho más activo. La necesidad de moverse constantemente refleja no solo su energía física, sino también una forma de ser y aprender, más ligada al contacto con el entorno que a la educación estática, lo que hace que la estructura rígida del aula sea percibida como limitante.

Como se mencionó anteriormente, la escuela urbana funciona bajo un currículo general, que a menudo no integra ni respeta del todo la lengua, las costumbres o la cosmovisión indígena, desde allí ya se empiezan a evidenciar ciertas rupturas, sin pasar por alto que los padres y madres de los niños y las niñas emberá tienen proyecciones diferentes sobre la educación de sus hijos, debido a que en su comunidad había otros ritmos y prioridades.

En un contexto local tradicional indígena, la educación se vincula más a la vida práctica y comunitaria, en sus actividades lúdicas se incluye la lucha libre, trepar árboles, resistencia bajo el agua, ejercicios que en este nuevo contexto ya tienen connotaciones distintas. Hay una serie de normas de ciudad cuya asimilación toma mucho tiempo para los niños, las niñas y sus familias, desde los tiempos diferenciales entre estudiar y trabajar, juegos y espacios de dispersión, hasta la mera concepción del estudio como actividad privilegiada para los menores. La institución enfrenta dificultades para comprender esto, ya que las normas y exigencias escolares impuestas no dialogan del todo, ni han logrado converger con los tiempos y formas de aprendizaje de la comunidad.

Además de ir a la escuela, muchos de los niños y las niñas acompañan a sus familias en sus trabajos en las calles de la ciudad. Esta situación incide en sus procesos de escolarización, ya que algunos prefieren quedarse trabajando o llegan a la institución cansados, con sueño y sin ánimo alguno de realizar cualquier otra actividad. Con frecuencia, mencionan que pasan la mayor parte de su tiempo en sectores como Laureles y el Poblado, donde se dedican a actividades informales. Estos sectores de Medellín, conocidos por su atractivo turístico y alto flujo de visitantes, se convierten en espacios propicios para obtener ingresos, lo que también les expone a otro tipo de riesgos, particularmente de explotación y estigmatización. Como lo señalan Anacona et al. (2010, citado en Londoño-Calero, Lasso-Toro & Rosero-Prado, 2019): El indígena sin su comunidad, sin

su pueblo, en un ambiente de ciudad es más vulnerable, tiene más riesgos frente a la marginalidad, el empobrecimiento y la falta de oportunidades que caracteriza la vida de las comunidades indígenas en lo urbano. Ante ello, las autoridades asumen el deber de protegerlos, pero esta intervención suele ser percibida como una forma de control que contradice la idea de cuidado.

Para los padres estas acciones no son bien recibidas, pues chocan con sus formas tradicionales de crianza y subsistencia. Estas tensiones reflejan las rupturas entre el sentido comunitario del trabajo infantil en su territorio de origen y las condiciones adversas que enfrentan en el contexto urbano: “Ellos corren cuando ven a las autoridades, Bienestar familiar, los del chaleco verde... Pero es porque a veces se los han llevado” (Comunicación personal, abril, 2025). Esta clase de intervenciones institucionales, más allá de contemplarse como un acto de cuidado, genera en ellos desconfianza y miedo. Por estas razones muchos niños y niñas dejan de asistir al colegio, lo que complejiza aún más el asunto, ya que todo lo que viven a diario incide profundamente en su manera de responder a sus otras actividades. De igual modo, cuando los niños y las niñas son llevados a las autoridades, van a otros centros u hogares, que, pese a que sea bajo la intención de brindarles protección, atención o restituir sus derechos, se distancian de los grupos sociales con quienes comparten su lengua y tradiciones, lo que vuelve a poner en disputa sus identidades.

Es este, por ejemplo, el caso de una niña que ahora vive con una familia no indígena. Las docentes cuentan que ha experimentado un cambio notorio y allí reside su preocupación principal: en el olvido y en el desarraigo... “Ya vienen como si fueran indígenas modernos e incluso se sienten superiores, cambia su lengua, su forma de actuar y pensar. Se está desarraigando de sus tradiciones” (Comunicación personal, abril, 2025).

Durante una entrevista con la profesora Sabine Sinigui, una académica de la Universidad de Antioquia (UdeA) con formación avanzada y liderazgo destacado en pedagogía indígena, menciona que, en un contexto de ciudad, el indígena, al hacerse preguntas sobre lo que es, reconoce con mayor claridad su pertenencia a un pueblo, y que al cambiar de contexto se empieza a crear una consciencia sobre cómo se ve. De acuerdo con esto, en el caso de la niña indígena que ahora ha cambiado tantos aspectos de sí, esa sensación de superioridad con relación a esos cambios responde también a una idea que empieza a dominarle, en la que lo indígena se ve como algo inusual y lo más cercano a esta nueva vida en la ciudad se presenta como lo deseable, lo mejor y lo correcto.

Mientras que el negro esté en su tierra, no tendrá, excepto con ocasión de pequeñas luchas intestinas, que poner a prueba su ser para los otros. Tendrá, por supuesto, el momento de «ser para el otro» del que habla Hegel, pero toda ontología se vuelve irrealizable en una sociedad colonizada (Fanon, 1952/2009, p. 111).

Y así como Fanon explica que en una sociedad colonizada la persona negra no puede simplemente “ser”, sino que siempre está mediada por la mirada del colonizador, un niño o niña emberá de 4 y hasta los 12 años, para quien de repente cambia el escenario de vida, las relaciones sociales y el territorio, está constantemente en una situación de “ser para el otro”. Lidia con la confrontación entre lo que alguna vez le nombraron como cotidiano y lo que hoy ya se convierte en algo raro, es decir, se ve confrontado consigo mismo, con lo que es y lo que se espera que sea, en espacios que constantemente lo perciben como otro; un otro que es diferente y cuya identidad, parece llamada a reconfigurarse. Aquí, el dilema no es la interacción con un contexto cultural distinto, sino que esta, inmediatamente implica una desvalorización de la formación cultural emberá como extraña, inferior o atrasada. Esa experiencia de extrañeza obedece a una mirada externa, y esa mirada es la que reciben todo el tiempo en la ciudad, en las calles, incluso en el mismo colegio, en el que todo lo que alguna vez fue normal hoy está siendo cuestionado.

Otro de los lugares que frecuentan las familias y los niños es una fundación liderada por una pareja de misioneros extranjeros cuyo fin es atender las necesidades de la comunidad a través de la creación de oportunidades económicas, y lo que ellos mismos nombran como “una reintegración cultural y social de los emberá en Medellín”. Aquí también se tejen relaciones importantes, y a la vez se maximizan todas estas tensiones que anteriormente se han señalado. Si bien, mediante esta fundación se han resguardado sobre todo mujeres y madres que han encontrado allí un lugar para cuidar a sus hijos, también participan en espacios en los que su identidad se ve subordinada a relaciones de poder que establecen jerarquías entre quienes acompañan y quienes son acompañadas. Algunos de estos espacios son con psicólogas y/o profesionales, como funcionarias de la Secretaría de salud, conocedoras de su cultura, en los que les hablan del cuidado de sus cuerpos, el fortalecimiento de sus vínculos, también de sus territorios, de sus prácticas y sus tradiciones. Sin embargo, durante las jornadas hay instantes previos a estas charlas en los que las convocan para escuchar otro tipo de historias, como, por ejemplo, historias de la religión cristiana,

a través de imágenes y en ocasiones incluso en su lengua, con el objetivo de que aprendan sobre ello. Esto puede asimilarse a una evangelización orientada a introducir en ellas ciertos valores y creencias. Aquí es donde nuevamente entra en juego la confrontación de identidades y sentidos de pertenencia, en un lugar que les aporta, pero también puede conllevar ciertas pérdidas simbólicas y con la experiencia de ser miradas nuevamente desde perspectivas ajenas, casi como otra ayuda condicionada, que se presenta como cuidado y acompañamiento, pero que introduce simultáneamente cambios, que aunque ellas tomen o dejen, lo problemático es que se encuentran asociados con el acceso a ayudas y servicios por parte de la fundación en aspectos como salud y educación.

Por otra parte, la mirada urbana no solo impone transformaciones para adaptar lo indígena, sino que cuando no lo consigue también produce un efecto inverso: el de congelar su identidad en moldes estetizados. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando la presencia del indígena se convierte en algo para mostrar. En varias ocasiones, a los niños y las niñas se les invita a bailar, cantar o vestirse con atuendos tradicionales en actos culturales, como una forma en la que se manifiesta la diversidad. Durante un ensayo para una presentación artística de baile fuera de la institución, una de las funcionarias del Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER) les enfatizaba a las niñas que para el día del evento llevaran sus vestidos y accesorios, ya que en ese momento del ensayo no los estaban usando y que era importante que otras personas lo vieran. Esto porque, evidentemente, son prendas que a los ojos externos se asocian con lo indígena y tal vez en este caso resulten más atractivas. Situaciones sutiles como esta sugieren que hay circunstancias en las que su identidad se vuelve espectáculo y autenticidad performativa más que un proceso vivo y cotidiano. Además de que se exija por ejemplo en ciertos espacios en la institución educativa a los docentes que resalten estos aspectos: *“A veces quieren que les mostremos lo que sí se refleja como un grupo étnico. Debemos enseñarles a otros”* (Comunicación personal, octubre, 2024).

Pero ese deseo de aprender, de conocer o de observar, más que desmontar las jerarquías, sigue acentuando que son un “otro”, ahora bajo la forma de un “otro exótico”. Así también lo ha expuesto Margarita Serje (2005/2011) al hablar de la manera en que el proyecto de la modernidad colonial ha construido una imagen estática y exótica del indígena, convirtiéndolo en una herramienta para validar la narrativa del progreso occidental

La estetización se produce entonces como un proceso de fetichización [...]. El indio es al mismo tiempo, en cuanto ‘tipo’ (ejemplar típico) de una cultura que solo existe como monumento arqueológico, parte del *Tableau* del progreso de la humanidad; y en cuanto ícono de una cultura material, un *objet d’art* colonial, un objeto estético. En adelante, la autenticidad del indio depende de su fidelidad a esa imagen estetizada de su cultura. (p. 107)

Aquí, la inclusión termina operando bajo una lógica de “mostrar la diferencia” sin cuestionar de fondo la estructura curricular ni las condiciones que limitan la continuidad de sus formas propias de aprendizaje y vida comunitaria. Esta tensión entre cambiar para sobrevivir y permanecer fieles a una identidad exotizada muestra cómo la ciudad mira y define los límites de lo que considera aceptable de lo indígena.

Bajo estas ideas, es inevitable pensar que en la ciudad se replica una nueva forma de colonialidad del poder, del saber y del ser, que se revela en todos los desafíos, presiones e incluso el rechazo que enfrentan estas comunidades. En esos ojos que los miran y a través de los cuales ellos también se miran, en los que los excluyen, pero también los esencializan y desde los cuales, desde sus cortas edades son controvertidos.

Esto se refleja de manera particular en la institución, allí aparece una constante necesidad de que cambien para adaptarse, pero al mismo tiempo de que no dejen de ser. Esa paradoja atraviesa también su entorno, pues la mirada de los niños y las niñas sobre la ciudad es una que, si bien es nueva, sorprendente y grande, también impone desconfianzas y fracturas.

No se trata de que ellos permanezcan siempre iguales, sino de que la iniciativa de transformación no parta de un ejercicio colonial de imposición y homogeneización. Se trata de abrirse a la idea de que en una ciudad es posible una unión distinta, más consciente y justa, donde confluir no signifique borrarse. En esa tensión es donde aparece la idea de superposición: habitar dos mundos al mismo tiempo, con todo lo que ello implica

Capítulo 2: Superposición de territorios: la memoria infantil entre el origen y la ciudad

Llegar a la ciudad y sumergirse dentro de sus dinámicas para las comunidades indígenas representa el encuentro de dos fuerzas, una que corresponde a la memoria, que apela a un pasado en su territorio de origen y a cómo se desenvolvían allí; y otra que corresponde al cambio, lo nuevo, lo que hay en la ciudad y cómo se empieza a construir su vida en estos espacios. Este encuentro se hace evidente en las miradas y en las prácticas cotidianas de las familias y de los niños y las niñas, en sus juegos, en sus trabajos, interacciones, conversaciones y en distintos momentos de su vida.

Durante una de las visitas a la fundación ya mencionada en el capítulo anterior, ubicada en un sector cercano a la institución educativa, que ha apoyado y acompañado a las familias de las niñas y los niños con actividades de cuidado y oportunidades económicas, pude observar cómo emerge con fuerza esta dualidad entre memoria y cambio. Se trata nuevamente de uno de los espacios que les brinda apoyo y acompañamiento a las madres, permitiéndoles elaborar y comercializar los accesorios que ellas tejen. Para estos, las mujeres utilizan materiales que la fundación les proporciona. Sin embargo, en conversación con quienes administran el lugar, señalaron que los colores y diseños que tradicionalmente elaboran no siempre coinciden con lo que les gusta a sus compradores, en su mayoría extranjeros. Por ello, los insumos que reciben actualmente están seleccionados según dichas preferencias y basados en modelos circulantes en internet, con el fin de asegurar una mayor venta, lo que hace entonces que lo que fabrican esté ya mediado por las afinidades e intereses de sus compradores potenciales: los colores que utilizan, tonos y estilos.

Esta situación particular reproduce una lógica que Serje (2005/2011) describe como uno de los actos fundadores de la relación colonial: “separar el objeto de su contexto específico, cultural, histórico, subjetivo, para situarlo en el marco de un nuevo orden” (p. 146). En este sentido, “es la economía de mercado la que define los parámetros de su recontextualización” (p. 146), legitimando las imposiciones que transforman sus tejidos en mercancías.

A través de estos hechos, es posible contemplar cómo una práctica cargada de significado cultural, como lo es el tejido manual, que en muchos contextos indígenas es memoria, identidad y transmisión de saberes, empieza a transformarse bajo la lógica de la demanda urbana y global, se reconfigura para responder a los gustos de un mercado externo. Esa memoria cultural, heredada y encarnada, convive con nuevas exigencias, se somete a una superposición de significados para

convertirse en un objeto adaptado a otras miradas y a las condiciones económicas que las mismas mujeres deben enfrentar. Así como esta situación ocurre en este lugar, sucede de forma compleja y expresiva en la institución educativa, y es allí donde mi análisis se concentra y profundiza.

Para los docentes emberá es una tarea compleja la de compartir sus saberes ancestrales y promover un sentido de pertenencia o de identidad, como ellos lo denominan, sin apartarse de la cultura occidental, integrando a sus vidas actuales lo aprendido y lo vivido en su lugar de origen. De este modo, durante las clases siempre surgen ideas que aluden a lo que ya han vivido y lo que recuerdan, tanto ellos como los niños y las niñas.

En los recreos muchas veces los estudiantes buscan jugar lucha libre, algo que es común dentro de sus territorios, “un juego tradicional”, como lo mencionaron las docentes emberá en medio de una entrevista. Además de querer con frecuencia trepar los árboles cercanos a la cancha, otra de las cosas que cuando vivían en el Chocó podían hacer constantemente pero que aquí choca con la normatividad, lo que hace que las profes intervengan porque dentro de este contexto son vistas como acciones problemáticas de riesgo y seguridad. Situaciones como estas hacen que los niños y las niñas se encuentren constantemente interpelados.

Otros momentos en los que esta situación se hace más evidente se relacionan con la lengua. En la institución, además del uso del castellano, que ya desplaza en gran medida la lengua nativa, también se promueve el aprendizaje del inglés, en su búsqueda por fortalecer esta lengua extranjera. Esta propuesta refleja ese encuentro entre el origen y lo nuevo, donde los vínculos con el territorio se tensionan aún más.

Mientras me encontraba con uno de los grupos, llegaron varias personas de visita a la institución. Al entrar al salón les presentaron a los niños y las niñas a quienes en primer lugar les pidieron que saludaran en emberá y luego en español, gesto que al escuchar todos celebraron. Después, quien les hacía el recorrido a los visitantes les comentó que estos estudiantes no solo sabían español y emberá, sino que estaban aprendiendo inglés. Nuevamente celebraron este hecho, quisieron escucharles algunas palabras, se despidieron y se retiraron. Entonces, además de que este contexto constantemente les exige a los niños y las niñas hablar castellano, también se aspira a que incorporen otra lengua; de esta manera, no solo aprenden nuevas palabras, sino nuevos modos de existir y ser leídos.

Esta escena me hizo pensar en esa transición identitaria, en cómo la lengua es un territorio simbólico, un espacio que se habita, y ahora se pierde, se reconfigura o se superpone con otros. A

través de estas dinámicas es posible observar cómo la identidad misma empieza a reconfigurarse y se pone en disputa nuevamente entre lo propio y lo que ahora la ciudad y la institución les demanda aprender. Como dice Fanon (1952/2009):

Uno debe verse obligado a reconocer que «hablar» no significa tan solo hallarse en posición de emplear cierta sintaxis, de captar la morfología de este o de aquel lenguaje [...] es sobre todo asumir una cultura y soportar el peso de una civilización. (p. 334)

Se trata de un tipo de jerarquías territoriales superpuestas, donde el emberá es una lengua que por más que se muestra, no se sostiene, al contrario, poco a poco se desplaza; el español como la lengua dominante y el inglés como un horizonte de prestigio. Lo anterior permite una vez más comprender cómo la escuela urbana se convierte en espacio de ensamblaje identitario forzado y surgen múltiples cuestiones sobre qué mundos y qué valores se les está pidiendo de algún modo habitar a estos niñas y niños.

Por otro lado, pude observar la presencia de una memoria viva, cuando algunas niñas en ocasiones pintaban en su piel distintas figuras, manifestando que así lo habían visto en sus madres, imágenes alusivas a una práctica tradicional de sus comunidades como lo es el maquillaje corporal, que las docentes también promueven en espacios como los centros de interés, que incluyen una cátedra de “saberes ancestrales” donde lo enseñan, lo recuerdan y explican. Esta cátedra también la toman estudiantes de otros cursos, que tienen la oportunidad de familiarizarse con la cultura indígena. Este es entonces un buen ejemplo de cómo pueden dialogar estos saberes, pese a que es una iniciativa reciente que ha implementado la institución con el interés de que la interculturalidad se integre más a la práctica.

Durante otra clase, al recibir una visita de las funcionarias de la alcaldía, quienes pidieron a los estudiantes que participaran en las decisiones sobre actividades y alimentos para una celebración institucional, mientras se explicaba el ejercicio a los niños y niñas se les daban ejemplos de comidas como hamburguesas o pizzas, que era lo que los otros cursos habían elegido. Sin embargo, los niños y niñas de las aulas indígenas en sus respuestas siempre aludían a alimentos como el pescado, y otros juegos como los de resistencia bajo el agua, que hacen parte de lo que en su territorio hacían y consumían. Esta es otra prueba de esa memoria que pese al tiempo y los

cambios está presente y resiste en sus cotidianidades y en su forma de ver y habitar escenarios nuevos.

Estos vínculos con su territorio, aunque para algunos son muy fuertes, para otros comienzan a desvanecerse con la llegada de nuevas influencias, referentes y experiencias. En una actividad en la que los estudiantes debían responder preguntas sobre sus gustos y expresar qué querían ser cuando estuvieran grandes, algunos mencionaron aspectos relacionados con su territorio, el deseo de regresar y los recuerdos de sus antiguos hogares. Otros, por el contrario, manifestaron su intención de quedarse en la ciudad.

La música es otro ejemplo claro de ello. En ciertos momentos de clase, las profesoras emberá suelen poner melodías tradicionales y danzar con los niños y las niñas, como lo hacían en sus comunidades. No obstante, en medio de las conversaciones con las docentes, ellas señalaron que algunos estudiantes ya no quieren participar, no les interesa o incluso les molesta, esto sobre todo sucede con los más grandes. “*Hay unos que, póngales ese reggaetón, esos cantantes de acá y ahí sí se paran y bailan, eso sí les gusta*” (Comunicación personal, abril, 2025). Durante una de estas jornadas, cuando la profesora les permitió elegir la música después de bailar junto a ella, las niñas empezaron a buscar canciones del género urbano y de artistas reconocidos de la ciudad y populares en los medios actuales, sustituyendo el repertorio tradicional por aquello que escuchan y consumen aquí.

Esto no es en sí mismo un problema, claramente los y niños y las niñas se han visto influenciados por estos nuevos códigos culturales, incluso lo que actualmente obedece a una moda en la ciudad. Pero, estos hechos evidencian cómo la memoria, si bien actúa como un motor de resistencia, con las referencias a las prácticas en territorio, a los juegos, las costumbres y la comida, al mismo tiempo se encuentra desafiada por lo nuevo: por reglas, ritmos y expectativas que corresponden a la vida urbana y escolar. Estos escenarios muestran cómo la memoria se transforma, evidenciando que la ciudad va dejando una huella que reconfigura sus identidades y a través de la cual estas infancias también empiezan a actuar, responder y tomar posición como sujetos activos.

Un taller de cartografía titulado “Medellín en mis ojos: ¿Cómo pienso la ciudad?” realizado con los niños y las niñas de las aulas emberá permitió un análisis más riguroso de estos procesos. En un principio, se presentaron algunas imágenes de los espacios de Medellín que los niños, niñas y sus familias más frecuentan como el Poblado, el Parque de los deseos, la institución educativa, sus alrededores, entre otros...Además, también vieron fotografías sobre sus territorios, casas

similares a las que ellos habitaban y el río. Estas imágenes fueron seleccionadas con ayuda de cada docente, quienes desde sus conocimientos más específicos apoyaron la recolección de la información.

En medio de este ejercicio, se realizaban preguntas como “¿Conocen estos lugares? ¿Qué es lo que más les gusta de esta ciudad? ¿Qué es lo que no les gusta? ¿Creen que hace falta algo en estas fotos?”, con el fin de indagar en sus primeras impresiones al observar las imágenes. Posteriormente, a cada grupo se le entrega una ilustración de una ciudad para colorear y unos papelitos de colores con adhesivo, y se les propone que piensen que esa ciudad es Medellín, y que dibujen en cada papelito las cosas que creen que hacen falta, lo que les gustaría y lo que quisieran tener aquí. Después cada uno debía pegar los papeles sobre la ilustración con el fin de construir y completar la ciudad que ellos imaginan.

A partir de esta actividad surgen muchas reflexiones. En primer lugar, y lo más interesante es que mientras observaban las primeras fotografías los niños y las niñas del curso de procesos básicos y algunos del preescolar, reconocieron de manera inmediata las imágenes del Chocó y se referían a esos espacios como “sus casas”, pese a que ya llevan un tiempo viviendo en Medellín. También comentaban que allí se encontraban algunos de los miembros de sus familias. Solo unos pocos, de hecho, los más pequeños, no mencionaron nada al respecto. Por otra parte, al observar las imágenes de la ciudad igualmente hablaron de lo que realizan cotidianamente, sus juegos y el tiempo que pasan allí. Para ninguno, los lugares urbanos que se les presentaron resultaron ajenos.

Ahora bien, al momento de empezar a dibujar lo que “hacía falta” dentro de sus ciudades o lo que les gustaría incorporar, los niños y las niñas, sobre todo quienes son un poco más grandes, manifestaron que desearían incluir más árboles y animales. En sus dibujos no solo aparecían estos elementos, sino que también una de las niñas incluyó un accesorio tejido, puntualmente una manilla, y varios representaron palafitos, que son viviendas construidas sobre pilotes o estacas, comunes en zonas ribereñas como las de su territorio de origen (Figura 1). Tanto en lo que expresaron de forma oral como en lo que plasmaron en el papel hay referencias claras sobre su lugar de procedencia, muy evidentes al nombrarlo aún como “su casa”, es decir, sigue siendo su lugar de pertenencia, casi como si se tratara de un presente simbólico todavía vigente.

En cambio, cuando el taller fue realizado con el grupo de aceleración emberá, en el que hay estudiantes más grandes generalmente entre los 10 y 15 años, hubo un par de cambios en sus respuestas. Durante la conversación todos identificaron los lugares de las fotografías y

mencionaron sus recuerdos sobre el Chocó de manera somera. Al hablar de ciudad, mencionaron cosas relacionadas con celulares, videojuegos y tecnologías. Asimismo, al dibujar, aunque algunos también hicieron palafitos, incluyeron aspectos del contexto urbano como grandes edificios e incluso el metro y metro cable (Figura 2), lo que muestra que para ellos estos elementos ya son familiares y, a diferencia de los otros cursos, los están interiorizando como parte de sus realidades, percibiéndolos ya como propios, al punto de agregarlos en sus ciudades imaginadas expresando su fascinación y gusto por ellos.

Lo anterior puede revelar que, tal como sucedió con la música, puntualmente con los estudiantes de edades más avanzadas, lo que ven y escuchan en la ciudad con el tiempo pasa a ocupar lugares centrales en su universo de significados. Sin dejar de lado que están también presentes notorias diferencias generacionales. Para algunos niños y niñas cuyos primeros años de vida se desarrollaron en el Chocó, pero cuyo proceso de crecimiento y etapas como la adolescencia han transcurrido dentro de la ciudad, lo que recuerdan de su territorio ha sido desplazado por vivencias y elementos actuales que tienen mucho más presentes y que como ya se ha mencionado, en el contexto que ahora habitan, tienen mayor protagonismo. Este panorama puede analizarse bajo hechos como que, los estudiantes mayores han pasado mucho más tiempo viviendo y exponiéndose de algún modo a este nuevo contexto urbano y escolar, lo que permite una mixtura mucho más profunda de lo que traen de casa y las influencias mediáticas y urbanas, logrando que la ciudad deje de ser solo un lugar donde ahora permanecen para convertirse en uno desde el que se piensan y empiezan a reconocerse. Mientras que los estudiantes más pequeños están en su primera fase de confrontación con esta hegemonía, por lo que resulta sencillo mantener un vínculo más directo con los saberes y las memorias de “sus hogares” y territorios.

Estas lecturas dialogan con el análisis de Calle Pinto (2017) sobre la producción social de sentido y la construcción de identidad juvenil en contextos urbanos. Retomando a Pérez (1996), el autor señala que:

[...] La construcción del espacio está en función de la construcción de la identidad: la ciudad es un espacio social y culturalmente construido. Es una densa red simbólica en permanente edificación y expansión lo cual permite una relación dinámica entre el espacio mental y el espacio físico”. (Pérez, 1996, citado en Calle Pinto, 2017, p. 169)

Si bien, aunque el estudio de Calle Pinto se centra en jóvenes, muchos con experiencias migrantes, que reconfiguran su identidad desde la apropiación de su barrio, este marco analítico puede ser útil para comprender lo que ocurre con las infancias indígenas urbanas en esta situación. También aquí la identidad se está reconstruyendo en función de la relación con el nuevo espacio, mediante procesos de apropiación, selección y mezcla entre referentes del territorio de origen y de la ciudad. Así, los dibujos no solo representan “lo que ven”, sino los modos en que comienzan a inscribir su experiencia urbana en la subjetividad, mostrando que su identidad no es estática ni meramente heredada, sino móvil, permeable y en constante negociación. Elsie Rockwell habla de cómo en la escuela los estudiantes no son simples cómplices de un proceso de reproducción social, sino que mezclan lo que reciben con lo que ya tienen:

En estos resquicios se juega la apropiación [...] toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo. Los niños se quedan con estas amalgamas por un tiempo, antes de transformarlas nuevamente, al encontrarse con otros significados, dentro y fuera de la escuela. (Rockwell, 2018, p. 247)

Lo que ocurre en este contexto es similar, la ciudad parece actuar como una fuerza que entra en la subjetividad produciendo una identidad reconfigurada y ligada ella, pero los niños y las niñas emberá no solo están expuestos a estas nuevas experiencias, sino que también seleccionan, negocian y reconstruyen desde ellas. No se trata de que son sujetos pasivos que simplemente “pierden” su identidad, sino de infancias que habitan la superposición de mundos y buscan formas propias de estar en ellos. La ciudad exige cambios, pero ellos también intervienen en ese proceso, reinterpretando, resistiendo o adaptando aquello que encuentran, moviéndose constantemente entre el recuerdo de su territorio y las posibilidades que se abren en un escenario nuevo.

Todo lo que se ha abordado claramente no ocurre en el vacío. Esta realidad obliga a detenerse y preguntarse por el papel de la institución misma ya que, pese a que los niños y las niñas son sujetos activos que negocian y reconfiguran continuamente su identidad, este entramado muestra por causalidad que la institución educativa no es un escenario neutro. Es uno de los lugares centrales donde todas estas relaciones se tejen y se construyen, producen y desarrollan las subjetividades actuando como espacio mediador. Bajo esta misma idea, una institución que se

piensa la interculturalidad como alternativa a estos escenarios sociales debe entender el papel que juega y estar dispuesta a transformar las formas de evaluar, de mirar, ser y enseñar.

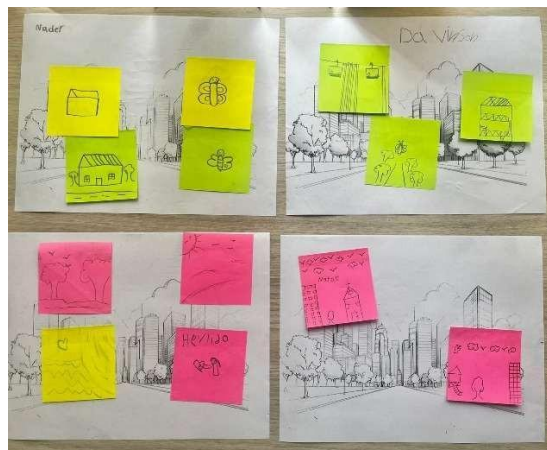
Figura 1

Medellín en mis ojos: preescolar y procesos básicos emberá



Figura 2

Medellín en mis ojos: aceleración emberá



Capítulo 3: Habitar una escuela de muros: tensiones entre etnoeducación e interculturalidad

La institución educativa Héctor Abad Gómez, en su visión, se plantea la implementación de modelos que lideren procesos inclusivos. Las aulas emberá hacen parte de este reconocimiento de la IE como “el primer espacio formativo integral de la ciudad”. Bajo esta idea, su proyecto de interculturalidad se encuentra ligado a lo que plantea el Ministerio de Educación sobre la etnoeducación, que a nivel general consiste en otorgar una autonomía, en este caso, a los docentes de la comunidad para el desarrollo de sus cursos y actividades con los y las estudiantes. Sin embargo, esta propuesta institucional, cuyas bases toman en cuenta lo que ha establecido la ley, da lugar a múltiples cuestiones más allá de lo que se define en el plano formal, especialmente al implementarse en un contexto urbano como este.

En primer lugar, para hablar de etnoeducación en Colombia ha sido necesario recorrer un largo proceso histórico. Rojas Curieux (1999) reconstruye este trayecto señalando que durante la Constitución de 1886 los pueblos indígenas no eran reconocidos como sujetos de derechos, y que el país solo se define oficialmente como multicultural a partir de la Constitución de 1991 (Colombia. Presidencia de la República, 1991). No obstante, algunos antecedentes normativos aparecen antes de este reconocimiento constitucional. En 1976, con el Decreto Ley 088 del Ministerio de Educación Nacional, comienza a contemplarse la realidad escolar de ciertas comunidades indígenas (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1976), proceso que se fortalece posteriormente con el Decreto 1142 de 1978, en el cual se reconoce su derecho a una educación propia (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1978). Finalmente, este recorrido se consolida en 1994 con la promulgación de la Ley 115 o Ley General de Educación, que establece las normas generales para regular el servicio público educativo y sienta las bases para la etnoeducación, al permitir que los pueblos y comunidades participen en la construcción de sus modelos educativos, procesos de evaluación y selección de maestros, apuntando hacia una educación propia e intercultural (Colombia. Congreso de la República, 1994).

Esta ha sido una respuesta a hechos y contextos históricos, sociales y políticos concretos, y ha tenido sus raíces en los territorios. Es decir, se ha pensado en su mayoría para ejecutarse dentro de las comunidades, en los lugares que habitan y tomando en cuenta sus espacios y dinámicas de vida. A través de la etnoeducación se ha orientado una transformación de lo que conocemos como

tradicional, y se ha buscado reemplazar relaciones jerarquizadas producto de ideas que vienen desde la colonización. A partir de ello, a través de la interculturalidad se propone un diálogo de saberes y culturas que a la vez buscan la preservación de una identidad y unos derechos. Sin embargo, es necesario preguntarse realmente cómo ha estado dirigida esta idea, para quiénes opera y a quiénes impacta de forma directa.

En este caso de estudio particular, los docentes de la IE Héctor Abad Gómez tienen formaciones desde diferentes lugares. Una de ellas estudió bajo un “enfoque indígena” en el que, según sus palabras, les enseñaron a apropiarse más de su cultura, entendiendo la importancia de defenderla, cuidarla y protegerla, lo que parece una apuesta política y pedagógica dentro de la etnoeducación. Mientras que la otra docente estudió en una universidad en la que, según ella, su programa tenía *“un enfoque desde la cultura, pero más occidental, incluso rodeada de compañeros no indígenas. Ahí pude aprender de otras culturas, pero claro que fue más distinto”* (Comunicación personal, marzo, 2025). Ambas vivencias nos hablan de enfoques distintos que repercuten en cómo se ha construido su labor en la institución, y por supuesto, los retos a los que han tenido que enfrentarse.

Bajo esta idea, durante la conversación con Sabine Sinigui, académica de la Universidad de Antioquia (UdeA) quien ha trabajado como docente en el programa de licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, le planteé un par de preguntas acerca de estos enfoques que se han dedicado al trabajo en contextos comunitarios, buscando el fortalecimiento de la identidad cultural y los planes de vida de los pueblos. Mi interés puntual era indagar qué ocurría cuando el panorama cambiaba y desde dónde y para qué objetivos están contruidos programas como estos. De este modo, ella señaló: *“preparamos a estudiantes para trabajar con la madre tierra, es decir en territorio”* (Comunicación personal, marzo, 2025), al mismo tiempo evidenciando que hace falta tal vez trabajar la ciudad con todas las dinámicas que conlleva. Esto muestra nuevamente cómo estas propuestas, pese a lo valiosas, están pensadas principalmente para contextos territoriales, tensionando y revelando sus límites al ser trasladadas a otros escenarios.

En etnoeducación, es importante la implementación de un PEC (Proyecto Educativo Comunitario). Dentro de este, se incluyen aspectos importantes como el calendario ecológico, que se fundamenta en los tiempos de cosecha, caza, pesca y recolección y en diferentes medios de aprendizaje, esto, por ejemplo, en un contexto de ciudad, no puede tenerse en cuenta. Así también

lo mencionaba una de las docentes durante las entrevistas: *“Las mallas curriculares en territorio tienen en cuenta por ejemplo las temporadas de cosecha, las prácticas de siembra...El vivir de la cultura emberá en territorio, eso fortalece el proceso educativo”* (Comunicación personal, marzo, 2025). En ese sentido, pensar en propuestas similares en un contexto como el que ahora viven los niños y niñas en el Héctor Abad se hace considerablemente más complejo.

Benavides Cortés, durante una investigación en prácticas pedagógicas, visita la escuela Ayanku en el departamento del Cauca en Colombia, una experiencia educativa fundamental en el Resguardo Indígena de Ambaló, y menciona que “de acuerdo a lo que narran los maestros y los comuneros (...) en los distintos espacios –fogón, familia, tul, prácticas medicinales y culturales–, se ha logrado la transmisión de saberes de generación en generación; por ello aún hoy perviven” (Benavides, 2013 p. 65). De igual modo habla de elementos como el corredor biológico, el tul, la enseñanza del namtrik ambalueño y el cabildo escolar. Lo anterior evidencia que las experiencias más consolidadas de etnoeducación se han desarrollado principalmente en contextos rurales con fuerte presencia indígena. De este modo, trasladar estas nociones a la ciudad y acudir a la idea de la interculturalidad implica abrir nuevas discusiones sobre qué significa realmente, pues no es solo un escenario distinto, sino un espacio con relaciones de poder específicas.

Ahora bien, para hablar de interculturalidad en el caso de la institución educativa Héctor Abad Gómez, las dinámicas no son las mismas, ni el tiempo, ni el espacio ni el contenido que los y las estudiantes reciben a diario, más allá de sus esfuerzos por incorporar en sus programas asuntos de su comunidad y territorio. Una de las docentes de la institución así lo mencionaba al contar la manera en la que este escenario le había interpelado: *“La vida lo lleva a uno a formarse en otros desafíos y realidades, yo no estaba preparada para ser docente fuera del territorio, pese a todo lo que aprendí. Aquí es muy desafiante”* (Comunicación personal, abril, 2025).

Cuando la etnoeducación, o en este caso la formación desde la interculturalidad, se expande a lo urbano, tiene connotaciones distintas y es sumamente difícil que pueda desarrollarse tal como en otros lugares o experiencias, sobre todo si se trata de un contexto migratorio con tantas complejidades sociales y económicas, y de una institución que también debe responder a unas exigencias políticas y preparar niños, niñas y jóvenes que habitan una ciudad estructurada bajo lógicas sociales, culturales y educativas de corte occidental.

Por otro lado, es importante también preguntarse cómo el abordaje de esta interculturalidad se ha dado, posiblemente sin intención alguna, desde ideas coloniales. Por ejemplo, la institución,

aunque apunta a la protección y el reconocimiento de la identidad cultural de niños y niñas emberá, sigue operando bajo divisiones que, paradójicamente, refuerzan una condición de alteridad. Como ya se ha venido abordando, el hecho de que los niños y niñas indígenas estén apartados en grupos, aunque pensada como una medida de cuidado y preservación, genera aislamientos que empiezan a ser simbólicos donde parece que la identidad se encapsula. Pese a que con propuestas como “los centros de interés” han intentado integrar estudiantes indígenas y no indígenas en torno a actividades diversas y familiarizándolos con la cultura emberá, esto no ha sido suficiente porque continúa pronunciando diferencias radicales. Igualmente, en los eventos o actividades institucionales, cuando esta interculturalidad quiere ser exhibida, también se otorga un protagonismo a los niños, niñas e incluso docentes emberá mediante danzas, vestimentas o prácticas tradicionales que, lejos de propiciar un diálogo horizontal, tiende a reafirmar la diferencia. Aquí la discusión ya no es solo si hay etnoeducación, sino cómo se entiende y se practica la interculturalidad en el espacio escolar. Esta es una crítica que realiza, entre otros, el sociólogo Axel Rojas:

Ha sido también una política de producción y de gobierno de la alteridad. Desde sus inicios ha estado ligada a la problematización de las relaciones entre grupos culturales y ha sido espacio de conceptualización de la multiculturalidad y de definición de los mecanismos para administrarla (...) los sujetos que en ella se educan actúen de acuerdo con una condición de radical alteridad respecto de las sociedades de las que hacen parte; es decir, para que se gobiernen a sí mismos en nombre de la cultura y la diferencia.” (Rojas, 2011, p. 190).

Así, aunque la interculturalidad está presente en el discurso y en ciertas prácticas, su puesta en marcha continúa siendo problemática, pues genera fronteras que siguen produciendo y marcando alteridades de muchas otras formas.

La interculturalidad se ha ejercido bajo esta noción de diálogo de saberes y multiplicidad, entendida, como su nombre lo indica, como una interacción entre culturas, una relación, un encuentro; así se ha asumido en la práctica. Sin embargo, como plantea el antropólogo Eduardo Restrepo (2014), en su análisis de los componentes de la interculturalidad, este “modelo de encuentro” tiende a configurarse como una relación despojada de conflicto, donde las interacciones

se presentan como comunicaciones entre iguales, dejando en segundo plano las condiciones estructurales que atraviesan a los sujetos involucrados. Se trata de un enfoque que concibe la relación intercultural como un intercambio voluntario entre diversos que “deciden” expresar sus diferencias para el enriquecimiento mutuo, apoyándose en imágenes del diálogo de saberes y en versiones liberales de la interacción, mientras las relaciones de poder y el conflicto estructural no ocupan un lugar central.

Así pues, el problema radica en la manera en que se entiende y se aplica la interculturalidad desde su raíz: como una retórica del encuentro armónico que no cuestiona las bases de la dominación ni las jerarquías históricas que configuran dichas relaciones. Bajo esta visión, la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en una narrativa romántica de armonía que invisibiliza que estas interacciones se desarrollan en un terreno de disputa política y asimetrías, donde los sujetos ocupan posiciones diferenciadas en la estructura social. Pensar un modelo realmente intercultural implica, entonces, reconocer que el encuentro entre culturas no ocurre en condiciones neutrales, sino en escenarios atravesados por desigualdades y tensiones estructurales.

En la Héctor Abad, pese a que existen espacios para aprender sobre la cultura indígena y cuentan con docentes que hablan su lengua y conocen o entienden sus experiencias y vida en territorio, éstos también deben asumir otros roles, impartir otras asignaturas; y los niños y niñas posteriormente, a medida que pasa el tiempo, deben ir avanzando en cursos, hasta apartarse de sus tres aulas para integrarse a otras donde la mayoría de compañeros y compañeras no habla emberá, no se ha familiarizado suficientemente con su cultura y donde los y las docentes tampoco enfatizan en ello, constatando una carga asimétrica del esfuerzo intercultural. En este sentido entonces creo pertinente abordar lo que Axel Rojas también denomina como intraculturalidad, haciendo referencia al ejercicio en el que la responsabilidad y el peso más grande de aprender sobre otra cultura la tiene la comunidad que en este caso es “una otredad”, en medio de algo que es ya dominante.

Se busca evitar que aquellos sujetos de la otredad permanezcan al margen del proyecto de nación (...) Al promover el diálogo entre culturas, propende por que los otros no aprendan solo el conocimiento propio, sino que aprendan también el universal. Dado que es un proyecto dirigido únicamente a quienes se reconozcan y sean reconocidos como sujetos étnicos”. (Rojas, 2011, p. 192).

Los niños se encuentran expuestos de manera simultánea a múltiples marcos culturales, lingüísticos y normativos: aprenden sobre la cultura emberá de la mano de sus docentes, mantienen su lengua nativa, incorporan el castellano como lengua dominante, se les introduce en otra lengua, y al mismo tiempo asimilan normas urbanas, prácticas religiosas y expectativas propias de la escuela occidental. Aquí la interculturalidad, más que algo neutral, parece un dispositivo que repercute distintivamente en las comunidades, impactándoles de forma más directa.

En este plano, la interculturalidad deja de aparecer como un encuentro horizontal para evidenciar su carácter situado y desigual. Aunque se enuncie como diálogo, no todas las partes participan en las mismas condiciones. Mientras la comunidad emberá amplía constantemente sus repertorios culturales, lingüísticos y normativos para habitar una escuela urbana, el modelo escolar dominante no se transforma en proporción equivalente. Así, la experiencia intercultural no opera como un intercambio, sino como un proceso donde parece que la adaptación se orienta principalmente en una sola dirección.

De acuerdo con lo anterior, es necesario pensar que una propuesta de interculturalidad debe tomar en cuenta cuestiones políticas y estructurales. Y que, como lo propone Raul Fornet Betancourt, para pensar y actuar desde la interculturalidad se necesita una transformación teórica y práctica, desmontar una cultura de “razones absolutas”, que obedece una filosofía occidental dominante

La necesidad de corregir esa cultura de las (supuestas) razones absolutas y las evidencias irrefutables, de los discursos apodícticos y las verdades últimas incommovibles (...) Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción (...) Mejorar las condiciones para nuestras teorías y prácticas de la interculturalidad supone así hacer la crítica de las consecuencias de la expansión de esa cultura filosófica dominante finalizada por el ideal de la evidencia y seguridad absoluta, que requiere siempre la univocidad (Fornet-Betancourt, 2006, p. 12).

Leída desde esta perspectiva, la interculturalidad no puede reducirse a un encuentro armónico dentro de estructuras previamente establecidas, sino que implica cuestionar las bases epistemológicas y políticas que sostienen dichas estructuras.

Así, habitar una escuela de muros, -más allá de referirse a una arquitectura que también interviene en todo el entramado- habla de fronteras simbólicas y normativas donde hay unos modelos escolares hegemónicos que reproducen una interculturalidad que recae en unos pocos sujetos. En este esquema, el diálogo entre culturas refuerza asimetrías preexistentes. Reconocer estas tensiones no implica desconocer la agencia de los niños y niñas emberá, por el contrario, sus trayectorias escolares muestran procesos activos de apropiación, negociación y resignificación de los múltiples mundos que habitan. Sin embargo, lo problemático no radica en la transformación identitaria en sí misma, sino en las condiciones bajo las cuales esta ocurre y en quiénes asumen el mayor peso de ese proceso.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se evidenció que la presencia de niños y niñas emberá en la escuela urbana no puede entenderse únicamente como un proceso de integración educativa, sino como un escenario donde se ponen en juego tensiones estructurales, culturales y políticas.

Si bien en Colombia se ha puesto sobre la mesa la importancia de la conservación, preservación y el cuidado de la identidad étnica, estos esfuerzos continúan pensándose, en gran medida, desde una lógica que sitúa lo indígena como distante, anclado al territorio rural y ajeno a la ciudad. Parte de las tensiones y problemáticas identificadas en la institución educativa no emergen únicamente de su funcionamiento interno, sino de un vacío más amplio: la falta de una reflexión profunda sobre la presencia indígena en contextos urbanos y sobre cómo deberían configurarse allí los procesos educativos interculturales.

La ciudad, como espacio social, político y educativo, al parecer, no ha sido pensada para la integración de las comunidades indígenas. Ni los programas escolares ni, en muchos casos, los programas de formación universitaria han logrado responder plenamente a estas realidades. Así, los esfuerzos existentes, aunque valiosos, resultan insuficientes frente a la complejidad de estos contextos. Pensar una interculturalidad situada en contextos urbanos implica algo más que crear aulas diferenciadas o realizar actividades culturales. Implica cuestionar las estructuras, los saberes y las jerarquías desde las cuales se decide quién pertenece, cómo y en qué condiciones. De este modo, no se trata solamente de que los pueblos indígenas aprendan a ser en la ciudad, sino de que la ciudad aprenda a ser también con ellos. Lo que lleva a una pregunta importante: ¿estamos preparados para reconocer la ciudad como un espacio constitutivamente indígena?

En este caso, la etnoeducación y la interculturalidad parecen debatirse constantemente: por un lado, el temor a que la ciudad represente una amenaza radical para la continuidad cultural; por otro, la ausencia de una conversación cultural real. Más que propiciar un encuentro genuino entre culturas, muchas de las estrategias implementadas terminan reforzando la idea de que los pueblos indígenas están ahora obligados a incorporarse, adaptarse y aprender, sin que lo urbano se transforme de manera equivalente. Esta dinámica conduce a otra cuestión que engloba todo este recorrido: ¿se trata simplemente de interculturalidad en la escuela —como un componente añadido a una estructura previamente definida— o de una escuela para la interculturalidad? Concebir la escuela para la interculturalidad se refiere a una institución que se reconfigure a partir de la

presencia y los saberes de las comunidades que la habitan. La diferencia entre una y otra no es menor, pues en ella se juega el sentido mismo del proyecto intercultural.

La raíz del problema radica en las miradas desde las cuales se sigue pensando la diferencia, y no únicamente en la presencia de la interculturalidad en la escuela. Es fundamental ir más allá, y preguntarnos por el tipo de escuela que la enuncia y la produce, y en las relaciones de poder desde las cuales dicha interculturalidad se configura. Mientras los pueblos indígenas continúen siendo observados desde afuera, gestionados como alteridad y no reconocidos como parte constitutiva de la ciudad, la interculturalidad difícilmente podrá superar su carácter superficial.

Finalmente, si la interculturalidad continúa operando como un ajuste que recae principalmente sobre quienes son nombrados como “otros”, seguirá reproduciendo las mismas asimetrías que pretende superar. Lo que está en juego no es únicamente la permanencia cultural de los niños y niñas emberá dentro de la escuela, sino el tipo de proyecto educativo y de ciudad que estamos.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2025, 4 de septiembre). *La Alcaldía de Medellín atiende a la población indígena para evitar la mendicidad en esta comunidad* [Comunicado de prensa]. medellin.gov.co
- Benavides Cortés, A. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: prácticas pedagógicas, saberes y territorio*. Universidad del Cauca.
- Calle Pinto, M. L. (2017). *El campo escolar, social y barrial y la configuración de un nuevo modo de ser joven, a través de los fenómenos de la violencia escolar*. En J. C. Amador Baquiro (Ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. xx–xx). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8): por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1142 de 1978: por el cual se reglamenta la educación indígena. Diario Oficial.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1976). Decreto 088 de 1976: por el cual se reorganiza el sistema educativo. Diario Oficial.
- Colombia. Presidencia de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Presidencia de la República.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 (CNPV 2018)*.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (trad. A. Martínez). Akal. (Trabajo original publicado en 1952).
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Wissenschaftsverlag Mainz.
- Londoño Calero, S. L., Lasso Toro, P., & Rosero Prado, A. L. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo Andino*, (59), 107– 117.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.

-
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: Cerramientos y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9–30.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias* (N. Arata, J. C. Escalante & A. Padawer, Comps.). CLACSO.
- Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, (46), 45–59.
- Rojas, A. (2011). *Gobernar(se) en nombre de la cultura: interculturalidad y educación para pueblos indígenas en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Serje, M. (2011). *El revés de la nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie* (1ª reimp.). Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes. (Trabajo original publicado en 2005).