¿A dónde va mi casa? Educación e identidad indígena en contextos de migración y desarraigo

Maria Paula Rojas Portugal[1]

Recibido el 20/03/2026
Aprobado el 25/08/2026

Cómo citar este artículo[2]:
Rojas-Portugal, M.P. (2026) *¿A dónde va mi casa? Educación e identidad indígena en contextos de migración y desarraigo*. Trans-pasando Fronteras, 23. https://doi.org/10.18046/retf.i23.8361

1 Antropóloga de la Universidad de Antioquia

2 Este artículo se deriva de un proceso de práctica investigativa desarrollado en el marco de mi pregrado en Antropología de la Universidad de Antioquia, durante el segundo semestre de 2024 y el primer semestre de 2025, en la institución educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, ubicada en la comuna 10 de la ciudad de Medellín. La investigación se centró en el acompañamiento etnográfico a niños y niñas de la comunidad indígena emberá en contextos de escolarización urbana

Resumen

La presente investigación estudia 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 suele 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 repensar la ciudad como un espacio 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 article studies 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. Su ejercicio va más allá de lo que una aprende en las aulas, implica incomodarse, cuestionarse, e interpelarse muchas veces. Fue precisamente durante el trabajo de campo realizado en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en Medellín, donde estas reflexiones adquirieron un sentido concreto. La cotidianidad compartida con niños y niñas de la comunidad emberá, sus docentes y las dinámicas escolares permitió comprender que muchas de las categorías aprendidas en la universidad resultaban insuficientes para explicar las tensiones que emergen cuando la migración, la escuela y la identidad se encuentran en un mismo espacio. Cuando una se enfrenta a estos escenarios, la teoría y la realidad se entrelazan y, más que respuestas, aparecen nuevas preguntas. Es allí donde la disciplina cobra vida.

La Institución Educativa (I.E) Héctor Abad Gómez está ubicada en la zona central de la ciudad de Medellín; su nombre y filosofía honran el legado del médico, profesor universitario y defensor de los derechos humanos antioqueño. La I.E se ha destacado, entre muchas otras, por sus estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión. Recibe niños, niñas y jóvenes de forma flexible, sin establecer barreras de ingreso relacionadas con la edad, las trayectorias escolares, el momento del año en que llegan o sus condiciones sociales, culturales y migratorias. Esta apuesta ha permitido que la institución atienda a estudiantes en condición de extraedad, población migrante, comunidades indígenas, personas con discapacidad y jóvenes y adultos que buscan retomar sus estudios. Para ello implementa metodologías adaptadas a sus tiempos y necesidades, garantizando el derecho a la educación sin importar el origen o la condición de los estudiantes. Su idea es brindar una educación de calidad para todo el que la desee y necesite, como lo plantea la institución 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). Así pues, parte del estudiantado pertenece a población migrante, afrodescendiente e indígena, además de los programas que se abren para adultos en horarios flexibles.

Nos acercaremos particularmente a la sede Darío Londoño Cardona, ubicada en el sector Niquitao, comuna 10 (La Candelaria) de la ciudad de Medellín, que integra los cursos de preescolar y básica primaria, además de aulas flexibles correspondientes a procesos básicos, aceleración y las aulas indígenas. Se encuentra cerca del cementerio San Lorenzo, en una zona de estrato socioeconómico bajo caracterizada por una intensa dinámica comercial, alta circulación de personas

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

y problemáticas sociales como el consumo de sustancias psicoactivas, el trabajo informal, la presencia de población habitante de calle y distintas formas de vulnerabilidad urbana. En este sector también residen familias emberá, en su mayoría en inquilinatos. La presencia de familias indígenas responde a un proceso de asentamiento de familias emberá migrantes, principalmente provenientes del departamento del Chocó. Actualmente, Medellín cuenta con una población perteneciente a 69 pueblos indígenas (Alcaldía de Medellín, 2025), entre los cuales la comunidad emberá representa uno de los grupos con mayor presencia en el entorno donde se ubica la institución.

La sede Darío Londoño Cardona cuenta con una infraestructura amplia, con salones espaciosos, largos corredores y varios patios que articulan los distintos bloques. Sus muros albergan un museo escolar construido por docentes, estudiantes y artistas nacionales e internacionales, cuyas pinturas narran historias del barrio, de la ciudad y de las comunidades que habitan la escuela, haciendo visibles temas como la memoria, la diversidad, la migración y los derechos humanos. Asimismo, la sede comparte algunos espacios públicos con la comunidad, como una cancha multideportiva, lo que hace que la vida escolar se entrelace constantemente con las dinámicas del barrio. Esta cercanía con el entorno implica que las realidades sociales del sector ingresen también a la escuela y formen parte de las experiencias cotidianas de los niños, niñas y docentes.

Por otra parte, la llegada de familias indígenas ha generado nuevas formas de escolarización en las que niños y niñas indígenas ingresan a instituciones educativas urbanas que deben responder a realidades culturales, lingüísticas y sociales distintas a las previstas por el modelo escolar tradicional. Así, el ingreso de niños y niñas indígenas a escuelas urbanas como la I.E Héctor Abad Gómez ocurre en un contexto de desplazamiento forzado y reconfiguración territorial, que no solo implica un cambio geográfico, sino 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, permea, o tiene una influencia significativa, en las experiencias de los y las estudiantes desde edades tempranas. Esto puede condicionar sus perspectivas, construir sus realidades, obligándolos a enfrentarse a otros desafíos en sus procesos de formación.

Este artículo surge de un proceso de práctica investigativa desarrollado en la I.E Héctor Abad Gómez durante el segundo semestre de 2024 y el primer semestre de 2025, como parte de la formación en el pregrado de Antropología de la universidad. La práctica fue asignada a través del programa académico y contempló inicialmente el acompañamiento etnográfico a tres aulas de niños y niñas de la comunidad indígena emberá. En este contexto, el rol desempeñado estuvo orientado

al desarrollo del trabajo de campo mediante observación participante, registro etnográfico y acompañamiento a las dinámicas escolares. Las características del escenario y las posibilidades de intervención hicieron que la práctica trascendiera el ejercicio formativo inicial y se consolidara como una investigación con preguntas y objetivos propios.

Puntualmente, durante mi tiempo de prácticas tuve interacción con los y las estudiantes y docentes de tres aulas indígenas, las cuales tienen aproximadamente 20 estudiantes matriculados, con una asistencia diaria de entre 6 y 15 niños y niñas. Sus docentes son pertenecientes a la comunidad indígena emberá, formados 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, propuse identificar los cambios en sus prácticas cotidianas y expresiones de identidad cultural; estudiar 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 interpreté 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.

Metodología

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 sede Darío Londoño Cardona de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Adicionalmente, se realizaron visitas a algunos espacios frecuentados por los niños, las niñas y sus familias, entre ellos una fundación sin ánimo de lucro de la ciudad, con el propósito de ampliar la comprensión de sus experiencias cotidianas más allá del ámbito escolar.

En este proceso se emplearon entrevistas semiestructuradas y un taller de cartografía social. La observación participante constituyó la estrategia central del trabajo de campo, pues facilitó la comprensión de las dinámicas sociales y educativas a partir del acompañamiento cotidiano a las

experiencias de los niños, las niñas y los docentes. Esta se realizó tanto en las aulas de clase como en otros espacios como patios, corredores y en talleres dentro de la fundación, Sobre esto, se llevó un registro por medio de notas de campo sobre interacciones, juegos, prácticas lingüísticas, gestos y acciones significativas.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a los y las docentes de las aulas indígenas, a través de una guía de preguntas generales, al coordinador de la institución educativa, a los fundadores de la fundación, al 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 con el personal de aseo y los vigilantes, actores clave que laboran dentro de la institución. 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 niños y las niñas, valorando su voz para poder leer a través de ella sus sentires y pensares sobre sus experiencias de vida.

También se realizó una cartografía social con el fin de explorar cómo los niños y las 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 permitieron, a través de recursos visuales, como fotografías, y ejercicios como 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. Asimismo, el desarrollo de las entrevistas y del taller de cartografía social contó con el consentimiento informado de los y las docentes, quienes fueron informados sobre los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de participación y el uso académico de la información recopilada.

El análisis a partir de estas técnicas en contexto resulta interesante porque la escuela es un espacio donde convergen muchas tensiones sociales; puntualmente la I.E 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 alinean 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.

Una parte importante de la producción académica sobre etnoeducación en Colombia se ha desarrollado a partir de experiencias situadas en territorios indígenas y contextos rurales (Rojas Curieux, 1999; Benavides Cortés, 2013; Rojas, 2011). No obstante, en los últimos años se han fortalecido las investigaciones sobre educación intercultural en contextos urbanos (Londoño-Calero, Lasso-Toro y Rosero-Prado, 2019; Lombo González, 2021). Aun así, los procesos de escolarización de niños y niñas indígenas migrantes en instituciones educativas urbanas continúan representando un campo de investigación que demanda análisis situados sobre las relaciones entre migración, identidad e interculturalidad, especialmente en escenarios atravesados por desigualdades estructurales, presiones institucionales y miradas que pueden diluir sus referentes culturales. Por ende, este trabajo busca aportar a la comprensión de estos procesos, 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.

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 la construcción de una nueva vida. Cuando una comunidad abandona su territorio para establecerse en otro lugar, se enfrenta a múltiples negociaciones y renuncias entre lo que traen de sus lugares de origen y lo que encuentran en los nuevos espacios que van a habitar. En ese proceso, se concertan prácticas cotidianas, formas de crianza, usos de la lengua, tiempos de trabajo y de aprendizaje, así como maneras de habitar el territorio y relacionarse. Estas transformaciones no ocurren de manera lineal ni homogénea, sino que suponen tensiones constantes entre la continuidad de ciertos referentes culturales y las exigencias del contexto urbano. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para 2018 en Colombia los pueblos indígenas representaban el 4,4% del total de la población del país; ellos 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, llamadas "inquilinatos": un tipo de vivienda de alquiler a bajo costo en la que comparten zonas comunes con muchas más personas. Al llegar a la ciudad y enfrentarse con 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 un problema 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, lo cual implica que pierden un soporte clave de representación, autonomía y continuidad cultural. Bajo estas condiciones, la identidad y la organización comunitaria contrastan con la vida urbana.

Estas problemáticas complican la situación para las infancias que llegan a estos contextos tras un proceso de migración. 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, como desplazarse por un entorno urbano con riesgos distintos a los de su territorio, adaptarse a nuevas normas de convivencia y escolarización, desenvolverse en dinámicas sociales ajenas a sus referentes culturales y crecer en una realidad diferente a la que enfrentan otros de su edad, rodeados de dinámicas propias del entorno urbano local, presenciando conflictos como el consumo de sustancias psicoactivas, la presencia de habitantes de calle, actividades delictivas, distintas formas de economía informal, y muchas veces afrontando condiciones de supervivencia. El acceso a la educación de estas infancias es un factor importante; al estar en la ciudad, sus familias deben inscribir a sus hijos e hijas en colegios oficiales urbanos, implicando nuevos retos. Así pues, el colegio Héctor Abad Gómez, puntualmente su sede Darío Londoño Cardona, ubicada cerca a los lugares donde residen estas familias, 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 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. (docente durante entrevista en la institución educativa, octubre 2024).

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 mostrar poco interés por algunas áreas, pero participan activamente de 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. Cuando están atendiendo una clase o cátedra tradicional, deben estar sentados en sus sillas, un ejercicio complejo para sus cuerpos, 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, aunque incorpora algunas estrategias de reconocimiento cultural, continúa organizado a partir de lógicas, tiempos y formas de enseñanza propias del sistema escolar occidental. En la práctica, esto se evidencia en la dificultad para integrar la lengua emberá en todos los espacios escolares, en la necesidad de adaptar los contenidos y calendarios comunitarios a las exigencias curriculares institucionales y en la reducción de muchas expresiones culturales a momentos específicos de representación, más que a elementos transversales del proceso educativo. Además, 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 existían otros ritmos y prioridades. En un contexto local tradicional indígena, la educación se vincula más a la vida práctica y comunitaria, pues en sus actividades lúdicas están incluidas la lucha libre, trepar árboles, resistencia bajo el agua. Estas prácticas, en el contexto urbano, adquieren sentidos distintos y se enfrentan a normas escolares y sociales que desincentivan su realización. Los tiempos diferenciales entre estudiar y trabajar, juegos y espacios de dispersión, hasta la concepción del estudio como actividad privilegiada para los menores son "normas de ciudad" cuya asimilación toma mucho tiempo para los niños, las niñas y sus familias. La institución enfrenta dificultades para comprender lo anterior, ya que las 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 a trabajar 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 los 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 (p. 109).

Ante ello, diferentes instituciones estatales encargadas de la protección de la niñez, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Policía de Infancia y Adolescencia y otras entidades responsables del restablecimiento de derechos, asumen el deber de intervenir cuando identifican a niños y niñas en situaciones consideradas de riesgo, como la permanencia en el espacio público, el acompañamiento a actividades de venta ambulante o la mendicidad. Estas intervenciones pueden incluir la verificación de derechos, el traslado temporal de los menores o el inicio de procesos de protección. Sin embargo, desde la experiencia de muchas familias emberá, estas acciones suelen ser percibidas como formas de control que contradicen la idea de cuidado, pues implican la separación de los niños y niñas de sus familias y desconocen las particularidades culturales y las estrategias de

subsistencia de la comunidad. Para los padres, estas acciones chocan con sus formas tradicionales de crianza. 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" (docente emberá durante entrevista en la institución educativa, abril de 2025).

De esta manera, cuando los niños y las niñas son llevados por estas instituciones a hogares de paso o centros de protección, aunque sea con la intención de garantizar sus derechos y brindar atención, se distancian temporalmente de los grupos sociales con quienes comparten su lengua, sus prácticas culturales y sus formas de cuidado, lo que vuelve a poner en disputa sus procesos de construcción de identidades. Este es, por ejemplo, el caso de una niña que ahora vive con una familia no indígena. Las docentes cuentan que han experimentado un cambio notorio en su actitud, el cual despierta una preocupación principal: en el olvido y en el desarraigo… "Ya vienen como si fueran indígenas modernos e incluso se sienten superiores, cambian su lengua, su forma de actuar y pensar. Se están desarraigando de sus tradiciones" (docente emberá durante entrevista en la institución educativa, abril del 2025).

Durante una entrevista con la profesora Sabinee Sinigui, una académica de la Universidad de Antioquia (UdeA) con 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 ha cambiado tantos aspectos de sí, esa sensación de superioridad responde también a una idea donde lo indígena se percibe como exótico y lo más cercano a esta nueva vida en la ciudad se presenta como lo deseable, lo mejor y lo correcto. Fanon, al analizar la experiencia de la población negra en contextos coloniales, plantea que:

> 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, 2009, p. 111).

Aunque esta reflexión se refiere específicamente a la experiencia histórica de las poblaciones negras y no pretende equipararse a la de los pueblos indígenas, resulta útil para pensar cómo la colonialidad produce sujetos cuya identidad se configura permanentemente bajo la mirada de un otro que jerarquiza y clasifica las diferencias.

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, la presencia de muchos niños y niñas que migran a la ciudad permite pensar un proceso similar de construcción identitaria, pese a ser históricamente distinto. Un niño o niña emberá de 4 y hasta los 12 años, para quien de repente cambian 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 confrontada consigo misma, con lo que es y lo que se espera que sea, en espacios que constantemente la 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, 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.

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 las 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 se destinan a psicólogas y/o profesionales, como funcionarias de la Secretaría de salud, conocedoras de su cultura. En ellos les hablan del cuidado de sus cuerpos, el fortalecimiento de sus vínculos, 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 historias de la religión cristiana, a través de imágenes y en ocasiones en su lengua. Esto puede asimilarse como una evangelización orientada a introducir ciertos valores y creencias. Aquí reaparece la confrontación entre identidades y sentidos de pertenencia, en un espacio que les aporta, pero que también implica ciertas pérdidas simbólicas. El cuidado y el acompañamiento ofrecidos por la fundación se encuentran vinculados a la incorporación de nuevas prácticas y valores, asociados al acceso a servicios como salud y educación.

Por otra parte, la mirada centrada en lo urbano no solo impone transformaciones para adaptar

lo indígena a los marcos dominantes de la ciudad; cuando no lo consigue, también tiende a reconocer y legitimar determinadas formas de expresar esa identidad, privilegiando representaciones estéticas asociadas con "lo indígena". 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) 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. Evidentemente, son prendas que a los ojos externos se asocian con lo indígena y tal vez en este caso resulten más atractivas. Situaciones como ésta sugieren que, en determinados contextos, la diversidad indígena termina siendo representada principalmente mediante manifestaciones visibles y performativas, más que a partir de las prácticas cotidianas, las relaciones y los saberes que también hacen parte de esos procesos de identificación. Además, en ciertos espacios en la institución educativa, se exige a los docentes que resalten estos aspectos: "A veces quieren que les demostremos lo que sí se refleja como un grupo étnico. Debemos enseñarles a otros" (docente emberá durante entrevista en la institución educativa, octubre del 2024).

Pero ese deseo de aprender, de conocer o de observar, sigue acentuando que son un "otro", ahora bajo la forma de un "otro exótico". Así también lo ha expuesto Margarita Serje 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 (Serje, 2011, 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 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. Se trata de que la iniciativa de transformación no parta de un ejercicio colonial de imposición y homogeneización, sino 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.

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

Para esta comunidad indígena, llegar a la ciudad y sumergirse dentro de sus dinámicas representa el encuentro de dos fuerzas, una que corresponde a la memoria, que apela a un pasado en su territorio de origen y 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 mencionada en la sección anterior, ubicada en un sector cercano a la institución educativa, pude observar cómo emerge con fuerza esta dualidad entre memoria y cambio. Se trata nuevamente de uno de los espacios que brinda apoyo y acompañamiento a las madres, permitiéndoles elaborar y comercializar los accesorios que tejen, utilizando 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 que circulan en internet, con el fin de asegurar una mayor venta, entonces lo que fabrican está 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 (2011) describe como uno de los

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

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 constituye una forma de memoria, identidad y transmisión de saberes, además de un vínculo cotidiano con el territorio y las relaciones familiares y comunitarias, empieza a transformarse bajo la lógica de la demanda urbana y global y se reconfigura para responder a los gustos de un mercado externo. Esa memoria cultural, heredada y encarnada, convive con nuevas exigencias y 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. Esta situación también sucede de forma compleja en la institución educativa, y es allí donde mi análisis se concentra y profundiza.

Para los docentes emberá, es una tarea compleja 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 sus estudiantes. En los recreos, los niños y niñas buscan jugar lucha libre, algo que es común dentro de sus territorios, “un juego tradicional”, y trepar los árboles cercanos a la cancha, otra de las cosas que cuando vivían en el Chocó podían hacer constantemente como lo mencionaron las docentes emberá en medio de una entrevista. Pero estas prácticas se ven limitadas, pues dentro de este contexto son vistas como acciones problemáticas de riesgo y seguridad.

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 desplazó 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 aprenden nuevos modos de existir y ser leídos.

La escena anterior 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:

> 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. (Fanon 2009, p. 334)

Se trata de un tipo de jerarquías territoriales superpuestas, donde el emberá es una lengua que no se sostiene. Al contrario, poco a poco se desplaza por 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 el maquillaje corporal, que las docentes también promueven en una cátedra de “saberes ancestrales”. Esta cátedra también la toman estudiantes de otros cursos, que tienen la oportunidad de familiarizarse con la cultura indígena. Este es 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, unas funcionarias de la alcaldía que visitaban la sede, 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. Pero las respuestas de 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, las docentes señalaron que algunos estudiantes ya no quieren participar, no les interesa o incluso les molesta, sobre todo los más grandes. En este sentido, una de ellas dijo: "Hay unos que, póngales ese reggaetón, esos cantantes de acá y ahí sí se paran y bailan, eso sí les gusta" (docente emberá durante entrevista en la institución educativa, abril del 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; 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 nuevas reglas, ritmos y expectativas que corresponden a la vida urbana y escolar. Estos escenarios muestran cómo la memoria se transforma: 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 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 entregó una ilustración de una ciudad para colorear y papelitos de colores con adhesivo, se les propuso 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 hacen 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 los y las 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, 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.

Por otro lado, 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 someramente. 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 evidencia que para ellos estos elementos ya son familiares y, a diferencia de los otros cursos, los están interiorizando como parte de sus realidades, percibiéndolos como propios, al punto de agregarlos en sus ciudades imaginadas expresando su fascinación y gusto por

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

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 pasa a ocupar lugares centrales en su universo de significados. 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 en el que ahora habitan, tienen mayor protagonismo. Este panorama puede analizarse bajo el hecho de 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, 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 Amador Baquiro (2019) 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 Amador, 2019 p. 169).

Aunque el estudio de Báquiro 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 a 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.

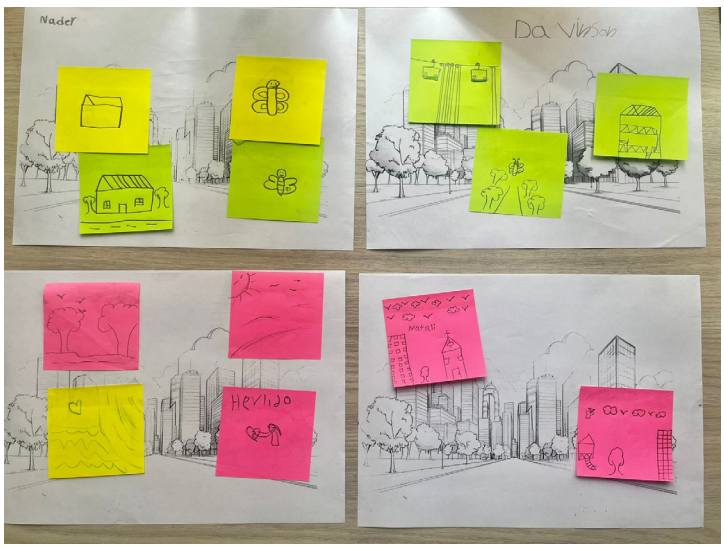
Esta realidad obliga a detenerse y preguntarse por el papel de la institución misma. Pese a que los niños y las niñas son sujetos activos que negocian y reconfiguran continuamente su identidad, este entramado muestra que la institución educativa no es un escenario neutro. Es uno de los lugares centrales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

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

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



Figura 2. Medellín en mis ojos: aceleración emberá



Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

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. A nivel general consiste en otorgar 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 definió oficialmente como multicultural a partir de la Constitución de 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, proceso que se fortalece posteriormente con el Decreto 1142 de 1978, en el cual se reconoce su derecho a una educación propia. 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 (Ministerio de Educación Nacional, 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 por la orientación de esta idea, específicamente, para quiénes opera y a quiénes impacta de forma directa.

En este caso de estudio particular, los docentes de la I.E 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. 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" (docente durante entrevista en la institución educativa, marzo del 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.

De esta manera, durante la conversación con Sabinee Sinigui, académica de la Universidad de Antioquia (UdeA) quien ha trabajado como docente en el programa de licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, 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 construidos programas como estos. De este modo, ella señaló: "preparamos a estudiantes para trabajar con la madre tierra, es decir en territorio", 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 Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Dentro de este se incluyen aspectos fundamentales como el calendario ecológico, construido a partir de los ciclos de cosecha, siembra, caza, pesca y recolección, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan con los ritmos propios del territorio y con las formas de vida de la comunidad. En un contexto urbano, donde la escolarización se organiza según calendarios administrativos, horarios rígidos y dinámicas ajenas a esos ciclos, estas formas de aprendizaje difícilmente pueden desarrollarse de la misma manera. 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" (docente durante entrevista en la institución educativa, marzo del 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, pues la escuela urbana no solo modifica el lugar donde ocurre el aprendizaje, sino también los ritmos que organizan la transmisión de saberes, obligando a que estos se adapten a temporalidades distintas de aquellas que estructuran la vida comunitaria emberá. Durante una investigación en prácticas pedagógicas, Benavides (2013) visitó 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, 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" (docente durante entrevista en la institución educativa, abril del 2025). Cuando la etnoeducación, o en este caso la formación desde la interculturalidad se expande a lo urbano, adquiere connotaciones distintas y difícilmente puede desarrollarse tal como ocurre en los territorios, especialmente en un contexto migratorio atravesado por múltiples complejidades sociales y económicas. A ello se suma que la institución también debe responder a unas exigencias políticas y curriculares, al tiempo que prepara a niños, niñas y jóvenes para habitar una ciudad estructurada bajo lógicas sociales, culturales y educativas occidentales.

Por otro lado, es importante preguntarse cómo el abordaje de esta interculturalidad se ha dado, desde ideas coloniales, posiblemente sin una intención clara. 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. El hecho

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

de que los niños y niñas indígenas estén apartados en grupos, aunque pensada como una medida de 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 a 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 (2013), 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 I.E 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 porque 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 inconmovibles (...) 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. 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. Como se mostró a lo largo de este trabajo, el contexto urbano no constituye un escenario neutral para estos procesos; por el contrario, configura un marco dominante desde el cual las prácticas, los tiempos, los saberes y las formas de habitar de la comunidad emberá son constantemente negociados, reinterpretados y, en muchas ocasiones, reacomodados a las lógicas del orden urbano. 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

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

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 dispuestos a construir.

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152

Referencias

Amador Baquiro, J. C. (Ed.). (2017). Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Benavides Cortés, A. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: prácticas pedagógicas, saberes y territorio. Universidad del Cauca.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2019). 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. https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200107

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. República de Colombia.

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).

Trans-pasando Fronteras, Núm. 22, 2025. Cali-Colombia
ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152