



COLECCIÓN  
SABER **PEDAGÓGICO**

# TEJIENDO SUEÑOS EN LA ESCUELA DESDE EL PENSAMIENTO EMBERA Y LA INTERCULTURALIDAD

Aportes a la sistematización de experiencias de la atención  
educativa a estudiantes Embera Chamí, Dóbida y Katío  
en el Colegio Restrepo Millán I.E.D. 2020 - 2021







COLECCIÓN  
SABER **PEDAGÓGICO**

Fortalecimiento y acompañamiento a Semilleros  
Escolares de Investigación, redes y colectivos de  
maestras y maestros.



# **TEJIENDO SUEÑOS EN LA ESCUELA DESDE EL PENSAMIENTO EMBERA Y LA INTERCULTURALIDAD**

APORTES A LA SISTEMATIZACIÓN DE  
EXPERIENCIAS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A  
ESTUDIANTES EMBERA CHAMÍ, DÓBIDA Y KATÍO  
EN EL COLEGIO RESTREPO MILLÁN  
I.E.D. 2020 - 2021

---

**Miguel Ángel Parada Bernal; Angélica Molina Espinosa;  
Mónica Alejandra Alarcón Munévar; Rosa Helena Rodríguez;  
Alexánder Cardona Sánchez; Sandra Isabel Cañón Ladino**

# Tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento Embera y la interculturalidad

Aportes a la sistematización de experiencias de la atención educativa a estudiantes Embera Chamí, Dóbida y Katío en el Colegio Restrepo Millán I.E.D. 2020 - 2021

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
Claudia Nayibe López Hernández  
Alcaldesa Mayor

© Autor:

Miguel Ángel Parada Bernal; Angélica Molina Espinosa;  
Mónica Alejandra Alarcón Munévar; Rosa Helena Rodríguez;  
Alexánder Cardona Sánchez; Sandra Isabel Cañón Ladino

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - SED

Edna Cristina Bonilla Sebá  
Secretaria de Educación

Andrés Mauricio Castillo Varela  
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Jenny Patricia Niño Rodríguez  
Directora de Formación de Docentes e  
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)

Nancy Martínez Álvarez  
Directora de Formación de Docentes e  
Innovaciones Pedagógicas (DFDIP)  
2020-2021

Alba Nelly Gutiérrez  
Carmen Cecilia González Cristancho  
Carlos Alberto Fonseca  
Juan Felipe Nieto Molina  
Jorge Orlando Castro  
Profesionales de la DFDIP

## INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO- IDEP

Alexander Rubio Álvarez  
Director General

Mary Simpson Vargas  
Subdirectora Académica

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez  
Asesor de Dirección

Óscar Julio Segura Martínez  
Profesional IDEP

## FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

Diana Margarita Pérez Camacho  
Rectora

Claudia Marcela Guarnizo Vargas  
Directora de la Escuela de Pedagogía e  
Innovación

### Profesionales Especializados:

Juanna Alexandra Díaz Cuadros  
Coordinación Académica

Jhon Betancur  
Coordinación de Comunicaciones

Andrés Emilio Vargas C  
Corrección de Estilo

Evelin Naranjo Castillo  
Diagramación

Publicación resultado del Convenio interadministrativo SED - IDEP 2797407 de 2021 y del Anexo técnico 118 del 15 de octubre de 2021 IDEP - UNICAFAM

ISBN: 978-958-5140-60-8



Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita de la SED. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Secretaría de Educación del Distrito, SED Avenida Calle 26 No. 66-63. Teléfono: (57-1) 324 1000 [www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B. [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Bogotá, D. C. – Colombia 2022

# Contenidos

El saber pedagógico de maestros y maestras de la ciudad	8
<b>Dedicatoria</b>	13
<b>Introducción</b>	14
<b>1. JUMARA KINZHA ÊBÊRA (NUESTRO PENSAMIENTO EMBERA) TEJIENDO CON LOS DINAMIZADORES Y AGENTES INTERCULTURALES INDÍGENAS</b>	17
Trayectorias y expectativas educativas desde la visión de una dinamizadora cultural embera	22
<b>2. JARADIABADARA KINZHA – PENSAMIENTOS DEL EQUIPO DOCENTE</b>	26
Protagonismo infantil de los estudiantes embera	30
Singularidad y diversidad en un contexto educativo intercultural	33
Tendiendo puentes ante las realidades de los niños y niñas de la comunidad embera en Bogotá	36
El deporte como espacio y práctica de inclusión	38
Mi sentir como docente en una experiencia significativa para mi vida: exploro, me divierto y aprendo	40
<b>3. PËANÛMAERA BIA KIRINSIA BAIDA SENTIR Y PENSAR BIEN SIEMPRE - ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL</b>	46
La estrategia “Aprende en casa”, cuando no se tiene casa; y la “ruta 100K” que olvidó pasar por el camino embera	48

# El saber pedagógico de maestras y maestros de la ciudad

La Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito - SED, junto con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, en el marco del Convenio interadministrativo SED - IDEP 2797407 de 2021 y del anexo 118 del 15 de octubre de 2021 entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y la Fundación Universitaria Cafam; en el marco del componente 2: “Fortalecimiento y acompañamiento a Semilleros Escolares de Investigación, redes y colectivos de maestras y maestros”, presentan la colección: Productos del Saber Pedagógico: El saber pedagógico de maestras y maestros de la ciudad; que busca reconocer la figura de los docentes como intelectuales de la educación, y así mismo, visibilizar el saber educativo, a partir de la producción, divulgación y circulación de diferentes materiales, herramientas y reflexiones que reflejan las prácticas educativas en el aula, así como los saberes que se tejen en colectivos de maestras y maestros, semilleros de investigación, nodos de conocimiento, redes pedagógicas, entre otros.

Esta colección deja ver en diversos formatos y estilos, la realidad de vida en las escuelas, los proyectos que allí se forjan alrededor de los tejidos humanos de la comunidad educativa en la que maestras y maestros asumen su rol como productores de saber, ya no de meros receptores de ideas y discursos de otros contextos, que si bien son importantes, no agotan todo lo que puede construirse y decirse sobre la educación escolar en contextos situados.

Tiene un gran reto esta colección para un lector ávido de otros lenguajes y expresiones de vida, lo cual también es una invitación: adentrarse en este cúmulo de narrativas, voces, testimonios, reflexiones, imágenes en movimiento; que se hacen tangibles en libros, cartillas, videos, espacios virtuales, libros-álbum, para reafirmar la escuela, la multiplicidad de experiencias que en ellas prosperan y por supuesto, la importancia de los maestras, maestros y estudiantes en el tejido del saber pedagógico.

Resultado de este camino compartimos 20 productos a los que podrá acceder digital-mente cualquier persona interesada en temas educativos y pedagógicos:

## CARTILLAS

[Un mundo fantástico para Ariadna.](#)



[RETA Rescatando el tiempo a través del arte:](#)

[una propuesta para la construcción de la memoria histórica, la promoción de los derechos humanos y la sana convivencia.](#)



## LIBRO ALBUM

[Juventud, arte y agencia cultural en la escuela.](#)



[Las Fridas un viaje al corazón. Historia visual.](#)



## LIBROS

**Trayectorias, sueños y posibilidades en la educación: miradas desde una misión que continúa.**



**A propósito de Freire, cartas para el camino de quienes enseñan.**

**Resignificando la categoría de progreso: Una aproximación a partir del enfoque sociopolítico en educación matemática.**



**Tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento Embera y la interculturalidad.**

Aportes a la sistematización de experiencias de la atención educativa a estudiantes Embera Chamí, Dóbida y Katio en el Colegio Restrepo Millán I.E.D. 2020 - 2021.

**Experiencias y estrategia didácticas alrededor de la interculturalidad.**



**Retos y desafíos de los directivos docentes.**

**Siete orientantes artículos situados desde la escuela.**



**Saberes ancestrales, semillas de identidad, pervivencia y buen vivir, para pensar la educación propia en Bogotá:**

Resultado de la estancia pedagógica con las comunidades Tubú Hummúrimasa, Pastos, Eperara Siapidara, Nasa y Wuonan Nonam.

## SITIOS WEB

[Literatonautas.](#)



[Más que palabras.](#)

[Movimiento de Jóvenes  
Unid@s Por la Igualdad \(JUPI\).](#)



[Notiarrayanes.](#)

[Red de oralidad.](#)



## VIDEOS



[Capacidades Diversas:  
Colegio Hernando Durán Dussán IED.](#)

[Formación de ciudadanía ambiental  
y recuperación del pensamiento  
ancestral desde la huerta educativa.](#)



[Viajemos por Colombia  
desde casa.](#)



# DEDICATORIA

Con fraternidad y solidaridad a la comunidad embera situada en su territorio ancestral (**drua**) y a quienes han tenido que abandonarlo por ser víctimas del conflicto y del desplazamiento forzado; con la esperanza que algún día haya vida digna para retornar y allí se puedan encontrar de nuevo con sus familias y allegados, con los espíritus (**jaure**) y animales (**animarã bea**) de la selva (**oi**) y la montaña (**eyá**) con el aire puro que emana de los árboles y las aves que surcan el cielo con el perfume del río (**do kerã**), sus aguas, y peces, con las plantas medicinales y médicos tradicionales (jaibanás), con las prácticas culturales, saberes, usos y costumbres ancestrales

A las autoridades tradicionales, mayores y mayores, sabedoras y sabedores, lideresas y líderes indígenas que han dedicado su vida en defensa del territorio y la comunidad a las organizaciones sociales e indígenas que han acompañado este camino y a las personas que en su rol individual o institucional han ofrendado sus esfuerzos para contribuir al sueño colectivo de un mejor vivir para la población embera

A la memoria del amplio universo de víctimas embera, y de manera particular, a quienes han dejado su existencia terrenal en los últimos dos años en Bogotá, en medio de situaciones lamentables que se hubieran podido evitar: **\*Yhosquin Murry Queregama (Katío)**, niño de un año de edad que falleció por problemas de salud el 28 de noviembre de 2021 en el Parque Nacional; **\*Ermilda Tunay Sintua y Sara Camila García Tunai (Katío)**, madre de familia en gestación que falleció junto con su hija de un año de edad, en un accidente de tránsito el 25 de enero de 2022 en cercanías de la UPI La Florida

A las y los dinamizadores culturales indígenas **chamí, dóbida y katío**, que han contribuido a plantear un proceso educativo con enfoque diferencial étnico, y de manera especial, a las y los estudiantes embera del colegio Restrepo Millán IED, con quienes hemos tenido la oportunidad y la fortuna de caminar juntos y juntas, en un diálogo de saberes permanente, recalcando como planteó Freire (1970) que: "... nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres [y mujeres] se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (p. 92).

# Introducción

A partir del proceso de movilización social de los pueblos embera chamí, katío (eyábida) y dóbida ubicados en Bogotá, para la exigibilidad de sus derechos como población étnica y víctimas del conflicto armado y el desplazamiento forzado, en el año 2020 se produjo la interlocución entre representantes de estos tres grupos étnicos y diferentes entidades gubernamentales para abordar las reivindicaciones de estas comunidades, la cual contó con el acompañamiento de organizaciones indígenas tales como Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia - Gobierno Mayor. Y que, en cuanto al ámbito educativo, a través de la Secretaría de Educación Distrital (SED), y particularmente, de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP), permitió que se planteara un consenso para garantizar la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes de la población embera.

En este contexto, se propuso reunir a las y los estudiantes de estas comunidades indígenas en una misma institución educativa, con el fin de desarrollar un proceso pedagógico con enfoque diferencial étnico, que en este caso, contó con el consentimiento por parte del colegio Restrepo Millán I.E.D., de la localidad de Rafael Uribe Uribe, donde a partir del segundo semestre de 2020, se integró a esta población en un modelo educativo flexible, en el marco del programa Volver a la Escuela (VAE).

Este proceso incluyó, además, la vinculación de un equipo docente especializado para orientar el trabajo escolar con los estudiantes, que fueron distribuidos según su edad y nivel educativo, en los ciclos de educación inicial, procesos básicos, primaria acelerada, y secundaria acelerada; asimismo, para el acompañamiento de este programa, la SED contrató un grupo de dinamizadores culturales y agentes interculturales indígenas de los tres grupos étnicos embera, quienes con su participación han contribuido a la formulación e implementación de la respectiva propuesta pedagógica.

No obstante, cabe destacar que esta experiencia educativa ha evolucionado de manera simultánea a diferentes situaciones sociales

que han acontecido e incidido en su ejecución, debido a eventos tales como, la emergencia sanitaria mundial derivada de la pandemia, que produjo la suspensión temporal de las actividades escolares presenciales durante un periodo entre los años 2020 y 2021.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso escolar inició en el segundo semestre de 2020 sin asistencia presencial, y se prolongó de la misma manera hasta mediados del primer semestre de 2021, cuando se dio paso a un modelo de alternancia entre la implementación de la estrategia denominada “aprende en casa” y el retorno progresivo a la presencialidad en las instalaciones de la institución educativa, que permitió un contacto personal con la población estudiantil y las familias embera.

Por otra parte, las acciones de movilización social indígena durante estos dos mismos años, planteando entre otros derechos, la garantía de acceso a una vivienda digna, ha conllevado al asentamiento de cientos de familias embera en diversos espacios públicos de la ciudad durante varios meses, en sitios como el Parque Tercer Milenio y el Parque Nacional, o en instituciones donde se han refugiado temporalmente, como la Unidad de Protección Integral (UPI) La Florida, en el municipio de Funza, Cundinamarca.

Por este motivo, durante los últimos meses del año 2021, se imposibilitó nuevamente la asistencia presencial de los estudiantes al colegio, de modo que, la atención educativa se ha trasladado de forma directa a los sitios de concentración de la comunidad embera, donde el equipo docente, junto con los dinamizadores culturales y agentes interculturales, han asistido para dar continuidad a las actividades escolares y la implementación de los principios pedagógicos del enfoque diferencial étnico: “lo propio, lo intercultural, lo bilingüe, y lo contextual y flexible” (DIIP – SED, 2020, p.14).

Aunque las situaciones antes descritas evidencian la prevalencia de un contexto con múltiples condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, territorial, cultural y ambiental, representan a la vez un desafío institucional para garantizar el acceso y permanencia educativa de la población estudiantil, así como la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación, derivadas del modelo de discriminación, dominio y exterminio étnico que ha afectado históricamente a los pueblos indígenas en nuestro país (Cáisamo, 2012, p. 336), y en este caso particular, a la comunidad embera situada en Bogotá.

En esta perspectiva, y como contribución al proceso de sistematización de la experiencia educativa con estudiantes embera en el colegio Restrepo Millán I.E.D., durante los años 2020 y 2021, se realiza la presente publicación por parte del Semillero Escolar de Investigación Jumara *kinzha Êbêra* (Nuestro Pensamiento Embera) conformado por estudiantes, docentes y dinamizadores; que a partir de múltiples voces, proponen un hilo narrativo con el propósito de ayudar a tejer los sueños educativos de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, en un diálogo de saberes propios e interculturales.

De acuerdo con lo expuesto, el libro contiene tres secciones, en la primera parte, Jumara *kinzha Êbêra* –Nuestro pensamiento embera–, se presenta al equipo de dinamizadores y agentes interculturales indígenas, así como, algunas de las trayectorias y expectativas del proceso educativo desde su punto de vista. Enseguida, en la segunda parte, *Jaradiabadara kinzha* –Pensamientos del equipo docente–, se incluye la descripción del grupo de maestras y maestros que se vincularon al colegio para la atención pedagógica de la población embera, algunos de los cuales proponen aportes para la sistematización de su experiencia educativa con los estudiantes de los diferentes ciclos, y en diversas áreas del conocimiento.

Finalmente, en la tercera parte, *Puanumaera* bia *kirinsia baida* - Sentir y pensar bien siempre, se incorporan algunas reflexiones del docente orientador que ha acompañado este proceso, presentando algunas de las ideas, proyectos y propuestas, formuladas e implementadas en compañía del equipo de docentes y dinamizadores; y que han contado con el apoyo de diferentes instancias e instituciones, como parte de la gestión académica, social y comunitaria. Esto, con el propósito de aportar a una educación socioemocional "*sentipensante*", es decir, que practique la unión entre la razón y el corazón, como un "lenguaje que dice la verdad", tal como señala Galeano (2000), quien atribuye este concepto a pescadores de la costa colombiana.

# 1. JUMARA KINZHA ÊBÊRA (NUESTRO PENSAMIENTO EMBERA) TEJIENDO CON LOS DINAMIZADORES Y AGENTES INTERCULTURALES INDÍGENAS

*Miguel Ángel Parada Bernal*  
*Docente orientador*

Teniendo en cuenta la importancia del acompañamiento del proceso educativo embera desde una visión propia de las comunidades indígenas, de manera simultánea a la vinculación del equipo docente, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la Secretaría de Educación Distrital (SED) realizó la contratación de un equipo de dinamizadores culturales indígenas embera de cada uno de los tres grupos étnicos chamí, dóbida y katio, integrado por los siguientes personas: Olga Zapata Arce, Agobardo Steven Queragama, Rumaldo Gindrama Manyoma, Saúl Arias y Claudia Queragama Pepe (Fig. 17); quienes habían tenido experiencias de trabajo previas en otras instituciones educativas, en escuelas de sus territorios ancestrales, o en la participación en procesos sociales y comunitarios de sus respectivos pueblos.

**Figura 1.** Dinamizadores culturales indígenas embera del colegio



Restrepo Millán IED  
Parada, M. (2021). Reunión de dinamizadores embera  
[Fotografía]. Bogotá.

Es posible afirmar que, la condición de cada una de las dinamizadoras y dinamizadores, como habitantes en el pasado de sus territorios ancestrales, hablantes de su lengua propia, y conocedores de las prácticas culturales, tradiciones, usos y costumbres en sus comunidades, constituye un valor importante para el desarrollo del proceso educativo; el cual se complementa con la experiencia que han tenido adicionalmente como habitantes del contexto urbano de la capital en la actualidad, la participación en los procesos organizativos con las diversas familias de la comunidad educativa embera y la representación de sus respectivos pueblos en diferentes instancias propias e institucionales.

Este aporte cultural en las actividades escolares con la comunidad se evidenció, por ejemplo, en el evento de clausura del año escolar 2021, donde se realizaron diversas representaciones artísticas propias de la cultura embera, promovidas por los dinamizadores, y las cuales contaron con la participación de estudiantes y acudientes, en los diferentes lugares de ubicación de la comunidad, como la UPI La Florida y el Parque Nacional (Fig. 2), a través de danzas, cantos, y vestidos con prendas y accesorios tradicionales.

**Figura 2.** Danzas tradicionales embera



**Archivo docente VAE Embera (2021).** Actividad cultural en el evento de clausura del año escolar en la UPI La Florida y Parque Nacional [Fotografía]. Funza, Cundinamarca.

En este sentido, la participación de los dinamizadores en la cotidianidad de la escuela ha permitido materializar la aplicación de los principios pedagógicos del enfoque diferencial étnico: lo propio, lo intercultural, lo bilingüe, y lo contextual y flexible (DIIP – SED, 2020, p.14), de manera permanente, a través del acompañamiento de las actividades escolares, académicas, culturales y recreodeportivas (Fig. 3). Asimismo, esto se aprecia en los ejercicios de planeación pedagógica, traducción oral y escrita a la lengua propia, integración y comunicación entre la comunidad educativa de estudiantes, docentes y familias; también, en la contextualización de los saberes occidentales en relación con los conocimientos tradicionales, la cosmovisión y la sabiduría ancestral indígena embera, entre otros aportes.

**Figura 3.** Actividad pedagógica de los dinamizadores culturales



Gindrama, R. (2021). Encuentro de dinamizadores y estudiantes embera en la UPI La Florida [Fotografía]. Funza, Cundinamarca.

De manera complementaria, el acompañamiento de las profesionales de la Línea de Educación Intercultural y grupos étnicos de la DIIP – SED al equipo dinamizador, y la realización de algunos encuentros pedagógicos con docentes, también ha permitido desarrollar círculos de palabra para el diálogo de saberes en torno al proceso educativo con la comunidad embera en la institución educativa. Así, por ejemplo, en una de las semanas de desarrollo institucional de 2021 (Fig. 4), tuvo lugar un escenario donde se socializó la propuesta del material pedagógico denominado SAI: Sabiduría Ancestral Indígena (SURA, 2015), que contó con la participación de dinamizadores culturales indígenas de diferentes pueblos, que trabajan en otras de las instituciones educativas oficiales de la ciudad, aspecto que contribuyó para ampliar los referentes interétnicos e interculturales con el equipo docente.

**Figura 4.** Encuentro de profesionales y dinamizadores culturales indígenas de la DIIP-SED, con el equipo docente



Archivo docente VAE Embera (2021). Socialización del material pedagógico Sabiduría Ancestral Indígena (SAI) [Fotografía]. Bogotá.

Adicionalmente, otra de las actividades que contribuyó a la perspectiva de reconocimiento y encuentro con otros grupos étnicos ubicados en Bogotá, provenientes de diferentes instituciones educativas de la ciudad, fue la salida pedagógica denominada “Recorriendo territorios ancestrales: semillas de la espiritualidad indígena en las escuelas de Bogotá” organizada por la DIIP-SED (Fig. 5), por medio de la cual se reunieron docentes, estudiantes, sabedoras y sabedores, dinamizadoras y dinamizadores, de distintas comunidades indígenas, en un recorrido a la laguna de Guatavita, en el municipio de Sesquilé, Cundinamarca, como sitio sagrado para la cosmovisión de los pueblos originarios, y particularmente, para la comunidad Muisca.

**Figura 5.** Salida pedagógica “Recorriendo territorios ancestrales: semillas de la espiritualidad indígena en las escuelas de Bogotá”



Zapata, O. (2021). Participación de grupo embera dóbida en la salida pedagógica a la laguna de Guatavita [Fotografía]. Sesquilé, Cundinamarca.

De acuerdo con lo expuesto, se valora de forma significativa la realización de este tipo de actividades pedagógicas y culturales promovidas por la DIIP-SED, así como, la vinculación y participación de las y los dinamizadores culturales embera en el proceso educativo, quienes en compañía del equipo docente han integrado un colectivo de trabajo mediante el cual se han propuesto y desarrollado actividades en los diferentes ciclos educativos y áreas del conocimiento, que se ven enriquecidas con sus múltiples aportes, y donde ha tenido prevalencia la integración de los saberes propios.

### **Los agentes interculturales y el Convenio SED – Compensar para el fortalecimiento de la educación inicial**

Además del equipo dinamizador, otro apoyo importante que ha tenido la experiencia educativa con estudiantes embera, ha sido el correspondiente a la vinculación de agentes interculturales de la población indígena para la atención

de los niños y niñas del nivel de educación preescolar, que se enmarca en el Convenio de Asociación SED – Compensar para el fortalecimiento de la educación inicial, el cual permitió la contratación de los agentes Walter Queragama (Fig. 6) y Gloria Caizales Nariquiasa (Fig. 7), quienes han realizado un acompañamiento permanente del proceso educativo de estos grados y promovido actividades educativas significativas para la vinculación de los saberes propios y prácticas culturales tradicionales al contexto escolar de la educación inicial.

**Figura 6.** Figura 6. Actividades del agente intercultural embera del ciclo de educación inicialde educación inicial [Fotografía]. Bogotá.



Este proceso se enmarca, además, en la implementación del Lineamiento Pedagógico Para la Educación Inicial Indígena en Bogotá (OEI-SDIS, 2010), y los aportes del equipo de interculturalidad de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación del Distrito, que se evidencian, por ejemplo, en la publicación ¡Por la cultura Emberá! Cartilla de actividades de educación inicial para niñas y niños Emberá (Equipo de interculturalidad DEPB–SED, s.f.); que, en el caso de la institución, se socializó y entregó a las acudientes mediante la actividad organizada por parte de las profesionales del Convenio SED – Compensar (Fig. 7). Esto, como parte del Primer Encuentro de Familias Embera convocado por el Servicio de Orientación Estudiantil durante el segundo semestre de 2021 (Fig. 8).

**Figura 7.** Encuentro de padres y madres de familia embera de educación inicial con el Convenio SED - Compensar



Convenio SED - Compensar de educación inicial (2021). Socialización y entrega de la Cartilla de actividades de educación inicial para niñas y niños Emberá a padres y madres de familia [Fotografía]. Bogotá.

De esta manera, se observa que este tipo de material pedagógico, así como las actividades realizadas por parte de los agentes interculturales, en compañía del equipo docente, y con el apoyo de las familias, han contribuido a promover un enfoque diferencial donde se da prevalencia a las prácticas culturales propias y los saberes ancestrales de la comunidad en la formación de la población étnica durante sus primeros años escolares, teniendo en cuenta la importancia de las experiencias pedagógicas en esta etapa de la vida.

**Figura 8.** Primer encuentro de padres y madres de familia embera



Archivo docente VAE Embera (2021). Mesa de trabajo con líderes en el primer encuentro de familias embera [Fotografía]. Bogotá.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta el lugar preponderante que tienen los primeros años de educación en la formación del estudiante, se considera que la experiencia de implementación del Convenio de Asociación SED – Compensar para el fortalecimiento de educación inicial en la institución educativa, y de manera particular, la vinculación de los agentes interculturales de la comunidad indígena, ha permitido integrar actividades escolares con los estudiantes de preescolar de la población embera para la pervivencia cultural y el reconocimiento de aspectos fundamentales de su cosmovisión, proceso que se profundiza consecutivamente en los ciclos educativos posteriores.

## Trayectorias y expectativas educativas desde la visión de una dinamizadora cultural embera

*Claudia Queragama Pepe  
Dinamizadora cultural Embera  
Angélica Molina Espinosa  
Docente de Español*

Nota: Este artículo surge como resultado de la entrevista realizada a inicios del año 2022 a la dinamizadora cultural embera Claudia Queragama Pepe, del pueblo

katío, por parte de la docente Angélica Molina Espinosa, a partir de la cual se procede con la transcripción y edición textual, buscando conservar en todo momento la originalidad de las ideas expresadas por la dinamizadora.

Como dinamizadora cultural del pueblo embera katío, yo recuerdo mucho mi comunidad, en Alto Andágueda, municipio de Bagadó, Chocó, allí son 34 comunidades de la etnia katío, allí nací, crecí y es donde vive mi familia. Es una comunidad de mucho ambiente, ellos viven en un conjunto territorial, así como estamos viviendo actualmente en Bogotá; nosotros aun conservamos nuestras cosas, costumbres, comida típica y nuestros rituales, eso es muy importante para la comunidad.

Sin embargo, todo se vio frustrado en nuestro territorio producto del desplazamiento forzado y el miedo que impartían los grupos armados, esto sucedió en el 2008, en donde la mayoría de las familias de mi pueblo nos vimos en la necesidad de salir de allí; luego llegamos a Bogotá, y aquí ha sido poca la ayuda del Estado, pues no nos brindan condiciones dignas para vivir en la ciudad, y nos dicen, por ejemplo: “vayan allá a la población de Alto Andágueda del Chocó, que allá está abandonado”, pero ellos no entienden que la gente no puede ir allá a ese pueblo, debido al conflicto, y a que ya no resistimos más tanta violencia, ni las malas condiciones para vivir, pues por allá no podemos ni cultivar.

Nosotros tenemos nuestra propia cultura, pero aquí en la ciudad la hemos ido perdiendo, ya que la comida es diferente, nuestro vestuario ya no es el mismo en la mayoría de niños, y tampoco podemos utilizar nuestra medicina tradicional, ya que no se pueden cultivar las plantas medicinales y tampoco hay un Jaibaná (médico tradicional); por todo esto, nuestras costumbres ancestrales se han ido dejando a un lado en la ciudad y nos ha tocado asumir las costumbres de Bogotá para poder vivir con nuestras familias.

Para nosotros, como comunidad embera el desplazamiento para llegar a Bogotá fue muy duro, ya que las familias han sufrido mucho con sus niños y han pasado necesidades como frío y hambre, acá llegamos como 300 familias a causa de una bomba que pusieron y explotó en Alto Andágueda, y eso fue por los problemas de los grupos armados, entonces mi pueblo tenía mucho miedo, porque allí mataron mucha gente; después nosotros llegamos a Bogotá sin ninguna garantía, y hoy seguimos igual después de tanto tiempo. En la ciudad nos siguen maltratando y muchos desconocen nuestra situación, pues aún seguimos sin vivienda ni estudio para nuestros niños.

En el territorio, nuestros niños tampoco tenían condiciones para poder estudiar, ya que debido al conflicto no se podía desarrollar el proceso educativo, y los padres no enviaban a sus hijos a estudiar por miedo, entonces los estudiantes se quedaban atrasados; allá se sufría por las malas condiciones que tenían nuestros niños y niñas, ya que no se tenía la posibilidad de tener un colegio para ellos, ni una casa digna. En el Alto Andágueda, por ejemplo, había salones para algunos grados y los niños se veían muy motivados, además la población embera articulaba la constitución política con la cosmovisión y las culturas propias occidentales.

Entonces, cuando llegamos a Bogotá lo primero que se pensó fue en que los niños fueran a un colegio, pero tampoco se ha visto la ayuda del Estado, porque se inició el estudio pero después no se pudo terminar bien el año, y entonces no se ve el proceso, como nos está pasando actualmente con el colegio Restrepo Millán, pues tenemos muchos niños sin estudio, al haber tenido que alojarnos en

sitios como el Parque Nacional en el centro de la ciudad, o en la UPI La Florida, en las afueras de Bogotá. Es decir que estamos en una constante discriminación hacia nosotros, niños y niñas aquí en la ciudad, pues en estos lugares no hay aulas ni condiciones en donde ellos puedan estudiar y las instituciones engañan a los embera, diciéndoles que eso se va a solucionar.



**Figura 9.** Actividad pedagógica con estudiantes en la UPI La Florida  
Queragama, C. (2021). Dinamizadora Claudia Queragama con estudiantes en la UPI La Florida [Fotografía]. Funza, Cundinamarca.

Nosotros no estamos en la ciudad porque queramos, somos víctimas de desplazamiento forzado, nos quitaron nuestras tierras, no podemos cultivar, y la ciudad nos discrimina; entonces es como si todavía viviéramos en el territorio, donde no teníamos colegios, y parece que se estuviera contando la misma historia, pues allí solo existía un salón para que estudiaran todos los niños sin importar la edad; y hoy la situación no es diferente en Bogotá, pues se siguen violando los derechos de los niños embera.

Tan solo vimos algunos avances hasta el mes de septiembre del año 2021, cuando los niños tuvieron salones y se vio un progreso en su proceso educativo, pues tenían condiciones dignas para estudiar en el colegio y pudieron aprender, pero ahora ya no tenemos garantías por parte de las instituciones, los niños están perdiendo su conocimiento y se está perdiendo el trabajo que hicieron los profesores.

Yo, como dinamizadora, pienso que esto es similar a lo que vivimos en el territorio, y como dijo el líder Mariano: “En la casa, en el hogar, no podemos dar clases a los niños, pues los estudiantes no asisten de la misma forma, ellos necesitan ir al colegio, aunque no hablen bien el español, ellos necesitan de sus profesores y necesitan ir a sus salones, así sí podrán aprender”.

Por otra parte, para la población embera katío, chamí, y dóbida, es importante garantizarles a los niños, como ciudadanos que son de Bogotá, mejores condiciones para que puedan avanzar en el estudio y puedan mejorar su calidad de vida en la ciudad, para nosotros como comunidad embera, nuestros niños son lo más importante y necesitamos que las instituciones dejen de violar sus derechos y les den garantías para que regresen al colegio, y no se repita la historia vivida en los territorios; ellos deben avanzar en su estudio y regresar al colegio Restrepo Millán, que tiene unos salones adecuados y a los docentes que se esfuerzan para que los niños aprendan, así como lo hicieron en el 2020 y 2021.

Esta institución educativa les dio acogida a los niños y niñas embera por medio de su programa, allí les brindaron conocimientos, y aun cuando estábamos en pandemia, se enviaban guías (Fig. 10), aunque eso también fue difícil, porque los niños y niñas necesitaban ir al colegio, sin embargo, varios niños y niñas lograron trabajar en las actividades escolares.

**Figura 10.** Organización de guías en la estrategia “Aprende en casa”



Queragama, C. (2021). Dinamizadora Claudia Queragama organizando guías para entregar durante la suspensión de la presencialidad [Fotografía]. Bogotá.

Después fue cuando los estudiantes asistieron al colegio y se vio un mejor proceso, ya que se les abrieron las puertas y se les garantizó la educación; yo, como dinamizadora, le agradezco a la rectora, al coordinador, y a todos los docentes que trabajaron como equipo, ya que esta es una experiencia que hemos vivido en la ciudad de Bogotá, donde todos ellos nos han garantizado una buena educación y nos han dado una oportunidad para traer a nuestros niños y niñas al colegio, para aprender cosas nuevas y diferentes que no se lograron aprender en el territorio.

Para mí, como dinamizadora, es importante que nos vuelvan a brindar ese espacio de aprendizaje, y que nuestros niños embera no pierdan la oportunidad de mejorar su calidad vida, de asistir al colegio, y tener salones con docentes que les brinden nuevos conocimientos.

## 2. JARADIABADARA KINZHA

### PENSAMIENTOS DEL EQUIPO DOCENTE

A mediados del año 2020, a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital, se llevó a cabo una convocatoria pública para la conformación del equipo docente destinado a la atención educativa de la población embera chamí, dóbida y katío matriculada en el colegio Restrepo Millán I.E.D., en los niveles de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria; proceso que permitió la selección de un grupo de maestras y maestros de diferentes áreas del conocimiento, caracterizados por una amplia experiencia docente y formación posgradual, quienes desde entonces han asumido su quehacer docente con vocación pedagógica y compromiso, en un proceso reflexivo y participativo continuo para la formulación e implementación de un proyecto educativo con enfoque diferencial étnico.

#### Ciclo de educación inicial



**Claudia Patricia Quevedo Escobar.** Docente de educación inicial. Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Psicopedagogía. Mi experiencia pedagógica con la comunidad indígena embera ha sido satisfactoria y se enriquece a diario con el intercambio de conocimientos de otras culturas. Sin embargo, existen grandes retos en la cotidianidad del aula intercultural, tales como el idioma, el choque cultural y la integración de saberes; de modo que mi prioridad ha sido superar estos desafíos con profesionalismo y empatía.



**Ximena Quintero.** Docente de educación inicial. Abogada y Especialista en Orientación Familiar y Educación.

En el proyecto educativo con la población indígena embera del ciclo de educación inicial, se ha propuesto el fortalecimiento de la comunidad, tomando como relevancia su cultura y origen étnico; también se ha incluido el desarrollo cognitivo, afectivo y físico, con el profesionalismo y acompañamiento de los agentes interculturales y los docentes, quienes trabajamos en el hacer, ser, tener y saber.

La vinculación del programa Volver A la Escuela (VAE) en la Institución presenta un panorama optimista y gratificante en lo personal, y para los pueblos indígenas. Desde la pedagogía, y en el ámbito del contexto intercultural con la comunidad indígena, me llevo la mejor experiencia, que podría resumir como la oportunidad de conocer y trabajar con: “Almas presas en una ciudad, pero libres en su pensamiento”.

## Ciclo de procesos básicos



**Mónica Alejandra Alarcón Munévar.** Docente del ciclo de procesos básicos. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Español e Inglés. Magíster en Desarrollo Educativo y Social.

"Todos somos flores en el jardín del Gran Espíritu. / Compartimos una raíz común, y la raíz es la Madre Tierra. / El jardín es hermoso, porque tiene diferentes colores en ella, / y los colores representan las diferentes tradiciones y culturas..." Abuelo David Monongye, del pueblo Hopi; citado en (FONDEP, 2019, p. 11).

Esta experiencia me llena de orgullo, poder ser parte de esta formación de las pequeñas y los pequeños guardianes de la cultura ancestral, ser parte de su proceso de transformación y reconocimiento social; disfrutar sus risas, sus abrazos, sus miradas inocentes llenas de ternura, y sus pequeños detalles elaborados con mucho amor.



**Rosa Helena Rodríguez Peña.** Docente del ciclo de procesos básicos. Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Educación y Orientación Familiar.

Los niños y niñas embera de las tres comunidades, chami, katio y dóbida, me han brindado y dejado importantes enseñanzas, además de grandes experiencias compartidas junto a ellos, las cuales me han permitido conocer nuevas formas de entender tanto la existencia, como la vida misma. Esta experiencia me condujo a compartir, crear y repensar nuevas ideas, aventuras y sueños.



**Sandra Isabel Cañón Ladino.** Docente de educación física, recreación y deportes. Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Cultural y Social. Estudios de maestría en dificultades del aprendizaje.

Soy docente provisional hace más de 23 años, con experiencia en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria en colegios públicos, privados y con población vulnerable; he trabajado con la Secretaría de Educación de Soacha, Cundinamarca, y actualmente en Bogotá, en este proyecto con la comunidad embera, como docente del área de educación física, recreación y deportes.

Considero que este ha sido un reto con muchas perspectivas, el cual me ha permitido obtener una retroalimentación intercultural, social y afectiva, al utilizar diferentes estrategias lúdico-recreativas para desarrollar procesos de enseñanza que han permitido descubrir y fortalecer las habilidades y destrezas de los niños, mediante actividades de observación, exploración, experimentación, juego, creatividad e imaginación. De esta forma, ellos han aprendido mientras se divierten e interactúan con su entorno actual.

Creo que Dios nos guía al sitio donde tenemos que estar, y en ese sentido, estos grandes retos están en mi corazón, por lo tanto, buscaré múltiples estrategias

para llenar de felicidad a esos pequeños corazones que me hacen vivir, sentir y dar siempre lo mejor de mí. Por esto puedo decir que, los niños y niñas embera han generado en mí una experiencia significativa para toda la vida.

### Ciclo de primaria y secundaria acelerada



**Angélica Molina Espinosa.** Docente de Español. Licenciada en Educación preescolar con énfasis en español. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Candidata a Magíster en Educación.

Desde el año 2020 inicié mi trabajo con la comunidad embera, en el cual, más que enseñarles a los niños y niñas, he aprendido sobre su ser y esencia. El mundo ha estado en constante cambio y las personas que lo habitamos estamos en continuo aprendizaje, con el estudio de diferentes disciplinas como los son la Antropología, Sociología y la que considero más importante, la Educación, por medio de la cual nos hemos acercado a las diversas etnias. Con base en lo anterior, es necesario que nos acerquemos a las culturas indígenas de nuestro país, y así lograr una armonización de saberes, pues es de suma importancia empoderar a los niños y niñas en sus derechos, ya que estos deben prevalecer por encima del interés común, así como, de la justicia propia que se aplique en sus comunidades. Además, debemos tener presente que este acercamiento no debe ser el inicio de una transculturización, sino de un aprendizaje mutuo basado en el respeto, la tolerancia y el respeto por las diferencias del otro.



**Claudia Del Pilar Zorro Ayala.** Docente de Ciencias Naturales. Licenciada en Biología. Especialista en Educación Ambiental.

He dedicado mi vida laboral a la enseñanza de las ciencias naturales en diferentes grados de escolaridad tanto en básica primaria como en básica secundaria y puedo decir que ha sido un ejercicio gratificante y satisfactorio. Pero, sin lugar a dudas, trabajar con niños, niñas y jóvenes de la comunidad embera dóbida, chami y katío, de los cursos de tercero a noveno, ha sido una experiencia que me satisface, me enorgullece y marca una gran etapa de mi vida.

Atender a esta población ha significado ayudar a las y los estudiantes en su desarrollo personal y social, identificando sus necesidades, fortaleciendo su autoestima y reconociendo su diversidad cultural y lingüística. Asimismo, ha significado aprender de su parte cosas como: lo deliciosas que son las frutas, que se puede ser feliz al correr descalzos entre charcos de agua formados de fuertes aguaceros, la espontaneidad al hablar vivir con lo necesario, el significado de sincero al llegar y el agradecimiento al terminar una clase. Y por supuesto, como docente de ciencias naturales y educación ambiental, encuentro aún más enriquecedora la labor de educar, al compartir con estudiantes embera, ya que me han enseñado el gran amor por la naturaleza, así como muchas maneras de mejorar la relación con el ambiente (Fig. 11).

**Figura 11.** Actividades de ciencias naturales y educación ambiental con estudiantes embera



Zorro, C. (2021). Actividad pedagógica en la UPI La Florida [Fotografía]. Funza, Cundinamarca.

Ellos nos hacen ver a la madre tierra como nuestro hogar, como nuestra fuente de vida y recursos, como un regalo del creador que alimenta, mantiene y enseña. Y nosotros, como guardianes del entorno, seres con responsabilidades hacia los demás seres vivos, que defienden y garantizan la disponibilidad y cuidado de las riquezas naturales.

Por último, considero que ha sido un reto conocerlos, valoro que el aprendizaje ha sido recíproco, el desafío grande, y la satisfacción enorme; por este motivo, aprecio ser parte de sus vidas y una guía en su proceso de aprendizaje.



**Manuel Crisanto Rey Bohórquez.** Docente de matemáticas. Licenciado en Matemáticas y Física. Magíster en didáctica de las Matemáticas.

**El resultado de mi vocación es ver la alegría de los niños.**



**Ana María Alba Forero.** Docente de ciencias sociales. Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Honro la sabiduría ancestral, quiero aprender de ustedes y de su cultura. ¡Haremos un camino para aprender juntos!



**Alexander Cardona Sánchez.** Docente de educación física, recreación y deportes. Licenciado en Educación media y Vocacional con énfasis en Educación Física. Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y Adolescencia.



**Wilson Armando Rivera Sogamoso.** Docente de ciencias sociales. Licenciado y magíster. Cuando inicie la aventura de ser docente ya hace más de una década mi objetivo era enriquecer el acceso a la cultura. Hoy comprendo que mi finalidad esencial, es despertar el hermoso sueño de concebir un mejor mundo para todos.



**Jahv Garibello García.** Docente de Español. Licenciado en Español e Inglés, y magister.

A continuación, con el propósito de contribuir a la sistematización de experiencias educativas con los estudiantes embera durante los años 2020 y 2021 en el colegio Restrepo Millán I.E.D., se presentan algunas de las prácticas pedagógicas que se han implementado por parte del equipo docente durante los diferentes momentos que ha tenido el proceso educativo, bajo las modalidades de atención remota, alternancia, presencialidad, y en los espacios públicos de la ciudad e instituciones donde se ha asentado la comunidad.

## Protagonismo infantil de los estudiantes embera

*Mónica Alejandra Alarcón Munévar*  
*Docente del ciclo de procesos básicos*

La sistematización de esta experiencia pedagógica parte del interés de las docentes de del programa Volver A la Escuela (VAE) que trabajan con población embera del colegio Restrepo Millán, en perspectiva de visibilizar el protagonismo infantil en las prácticas culturales de los niños y niñas pertenecientes a las comunidades chamí, dóbida y katio en condición de desplazamiento forzado y asentadas en la ciudad de Bogotá.

Históricamente, esta ha sido una comunidad vulnerada en sus derechos, siendo discriminados por la sociedad y olvidados por el Estado, lo cual ha afectado su desarrollo humano, social y económico; asimismo, han sido violentados por el desplazamiento forzado de sus territorios de origen en la última década, provenientes de departamentos como Chocó y Risaralda (Ministerio del interior, 2013). Esta situación de precariedad y marginación ha incidido en los niños y niñas de dichas comunidades, quienes como consecuencia presentan unas necesidades de acceso inclusivo a la educación inicial, así como de un trato diferencial étnico, en el que se valoren sus costumbres y las tradiciones de su riqueza cultural y ancestral.

Los niños y niñas embera se han visto enfrentados a un escenario complejo como el de la ciudad, un lugar que ha impactado a la comunidad debido al contexto sociocultural urbano, donde ha prevalecido un ambiente poco cálido y acogedor, caracterizado por factores de exclusión, falta de oportunidades y la carencia de programas que se adapten a su cultura y sus características ancestrales.

Asimismo, en cuanto a los niños y niñas embera, la ciudad ha sido un lugar donde el protagonismo infantil ha estado asociado a la invisibilización de sus derechos de participación en la sociedad. Al respecto, autores como Batallán & Campanini (2008); Beloff, (2012); Llobet, (2011); y Rausky, (2009); recalcan que el protagonismo y la participación infantil deben ser proyectados en relación con la ciudadanía, ya que esta población debe ser concebida como sujetos de derechos y sus voces deben ser valoradas.

Adicionalmente, el otro escenario al que se han visto expuestos los niños y niñas embera es la escuela, que debería ser un espacio educativo en el cual se pretende garantizar el derecho a la educación, pero en el que se genera un choque cultural, en aspectos como la dificultad para integrar y adaptar su lengua nativa con el español, la apropiación de normas de convivencia distintas a las de su comunidad y unas expectativas de aprendizaje distintas a las de su territorio ancestral y cultura propia.

En este sentido, muchas veces a las comunidades indígenas no se les aprecia el legado histórico y cultural que poseen, y esta subvaloración acerca de su identidad se debe, en gran medida, al desconocimiento del acervo cultural del país, conformado por diversos pueblos originarios que conservan una lengua nativa; y que en contraste, muchas veces viven en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y desescolarización.

Adicionalmente, esto se ve reforzado debido la desinformación y el desinterés por parte de la sociedad, que en ocasiones ha incurrido en generar prejuicios hacia ellos (Menard, 2016).

Todo este contexto, ha implicado un reto para el equipo docente del colegio, respecto a la adaptación del proceso educativo con la comunidad embera, a sus necesidades y expectativas, por lo cual, se ha considerado importante asumir un enfoque diferencial étnico y de inclusión educativa, lo que fortalece las vivencias y prácticas culturales que los identifican.

Es así como la atención educativa de la comunidad se inició con el reconocimiento de las características, necesidades e intereses del contexto sociocultural de los niños y niñas indígenas embera, con el fin de contribuir a su proceso de enseñanza - aprendizaje, y cuya estrategia ha contado con espacios como las aulas interculturales, donde con la ayuda de un dinamizador cultural de su grupo étnico se han realizado actividades escolares de lectura, escritura, juego, lógica matemática, danza y arte, entre otras. En estos espacios los niños han sido los protagonistas a partir de sus propias vivencias.

Desde esta perspectiva, según Cussiánovich (2013) el protagonismo como competencia surge como una iniciativa de fortalecer tanto la cultura, como la identidad personal y social de la comunidad, lo cual crea la necesidad de ampliar los espacios en que los niños y niñas puedan ejercer la colaboración con otros actores sociales, en busca del desarrollo de su sentimiento de pertenencia y liderazgo (Liebel, 2007).

De acuerdo con lo anterior, las docentes han visto la importancia de fortalecer la memoria histórica en la trazabilidad de las actividades pedagógicas,

haciendo énfasis en las experiencias artísticas, culturales y lingüísticas, propias e interculturales, lo cual rescata el protagonismo infantil y los conocimientos particulares de su comunidad. De esta forma, para superar la barreras en el aprendizaje y la participación, se propuso la configuración de escenarios para el ejercicio de las prácticas culturales y la expresión de las voces de los niños y niñas, promoviendo que se constituyeran en protagonistas dentro de su entorno escolar.

Así, por ejemplo, una de las actividades significativas en este proceso, ha sido la destinación de distintos espacios y momentos para la realización de ejercicios relacionados con las tradiciones artísticas propias de su comunidad y la construcción de narrativas alrededor de su territorio ancestral. Esto, a través de lecturas, cantos, bailes, pinturas, actuaciones (Fig. 12), entre otras, que tuvieron como resultado, la vivencia de experiencias donde las y los estudiantes se manifestaron a través de risas, suspiros, acciones, emociones y sentimientos, que demostraban un estado de bienestar, libertad, alegría y confianza.

**Figura 12.** Práctica cultural de artes escénicas en educación inicial



Quevedo, C. (2021). Dramatización en el aula de relatos de los animales de la selva [Fotografía]. Bogotá.

A partir de lo anterior, las maestras han buscado fortalecer estas expresiones culturales en el aula, articulando las vivencias de sus territorios de origen a la dinámica escolar. Esto, en efecto, ha causado un alto grado de aceptación por parte de los niños y niñas, que han visto cómo su visión del mundo y sus prácticas culturales se hacen más cercanas. Sin duda, esto favorece el desarrollo integral.

Al respecto, se puede enunciar que cuando los niños y las niñas participaron en este tipo de actividades experienciales, se buscó que ellos fueran los protagonistas en cada escenario pedagógico, por ejemplo, a través de la narración de historias que han vivido directamente o que les han transmitido sus padres y abuelos sobre temas como la pesca, la caza, la siembra, el tejido, las artesanías, y que eran compartidas en el espacio del aula de clase, y donde algunos de ellos manifestaron la nostalgia que les producía sentir una parte de su territorio en el colegio.

De acuerdo con lo expuesto, y desde la perspectiva de las maestras de primaria acelerada del programa educativo con la población embera, se considera que es fundamental formar a los niños y niñas como sujetos de participación, a partir de su propio protagonismo en los escenarios de aprendizaje y teniendo en cuenta sus prácticas culturales (Fig.13).

**Figura 13.** Actividad artísticas de prácticas culturales ancestrales



Quevedo, C. (2021). Danza y canto a nuestra madre tierra, fuente de vida sagrada [Fotografía]. Bogotá.

Así mismo, dentro de este marco pedagógico y cultural, se otorga sentido a la posibilidad de que los niños y las niñas embera puedan formarse y ejercer un rol de liderazgo y toma de decisiones, a partir de sus propias vivencias en el territorio de origen y la ciudad, lo que les permite ser visibilizados tanto en su comunidad, como en la sociedad en general.

Finalmente, se recalcan los desafíos entorno a cómo revitalizar las identidades de los pueblos indígenas y a fomentar la protección de sus derechos dentro o fuera de sus territorios ancestrales, todo esto mediado por sus prácticas culturales, artísticas y artesanales, que demuestran la riqueza ancestral de sus comunidades.

## Singularidad y diversidad en un contexto educativo intercultural

*Rosa Helena Rodríguez*  
*Docente del ciclo de procesos básicos*

Es importante considerar que, los niños y niñas de la comunidad embera chamí, dóbida y katío presentan características físicas, psicológicas y sociales propias de su desarrollo y personalidad, de modo que están en un proceso de permanente construcción, no solo desde su cultura, propiamente dicha, sino que además poseen una historia individual y social producto de las relaciones que han establecido con su familia y miembros de la comunidad, con la cual se relacionan.

De ellos, se debe tener en cuenta que:

- Son únicos
- Tienen formas propias de aprender y expresarse
- Piensan y sienten de forma particular e individual
- Les gusta conocer y descubrir el mundo que les rodea

De acuerdo con lo mencionado, el niño y la niña se conciben como una unidad biopsicosocial, constituida por diversos aspectos que involucran diferentes grados de desarrollo. Partiendo de lo anterior, se ha promovido una articulación en los procesos de orientación pedagógica con el material pedagógico SAI: Sabiduría Ancestral Indígena (SURA, 2015), que ha permitido establecer una secuencia de trabajo en busca de una formación integral, y donde se han abordado los siguientes factores que ha posibilitado el desarrollo de un trabajo pedagógico eficaz, efectivo y asertivo, a saber:

- Se indaga desde su propio medio, y desde allí se puede interpretar su propia realidad. En el desarrollo del estudiante, se considera fundamental el abordaje de su autoimagen, su autoconcepto, su autonomía y su personalidad, aspectos que contribuyen a que pueda expresar sus sentimientos y sus ideas sobre el entorno, lo cual fortalece su capacidad de relacionarse con los demás.
- Se trasciende la concepción eminentemente física y/o biológica en la que se considera al cuerpo prioritariamente en el campo de la fuerza y las destrezas para realizar movimientos, puesto que se concibe al estudiante como un todo, dando relevancia a la posibilidad que tiene el ser humano de comunicarse con el medio, de expresar sus sentimientos, de crear y recrear el entorno social.
- Se desarrolla la capacidad de elaborar y construir a partir de las relaciones que establece con el entorno, el lenguaje, y a través de sus propias interpretaciones simbólicas (Fig. 14). En este caso, la lengua materna embera, y el español como segunda lengua, se constituyen en un instrumento de formación de representaciones y de relaciones, y por lo tanto, de desarrollo del pensamiento.



**Figura 14.** Actividad gráfica de reconocimiento territorial Rodríguez, R. (2021). Actividad de dibujo con estudiantes embera del ciclo de procesos básicos [Fotografía]. Bogotá.

Por otra parte, los niños y niñas expresan su forma de entender e interpretar el mundo, al manifestar sus sentimientos, forjar lazos de afecto, fortalecer el lenguaje, interactuar con el medio, establecer relaciones, reconocer a los otros, y a la vez, diferenciarse de ellos, reafirmando su identidad. De este modo, se valora la forma en que los niños y niñas se relacionan con el entorno, con sus pares y con los adultos, estableciendo sus apreciaciones sobre la sociedad y la forma de comportarse en ella. Es así como el niño y la niña aprenderán a actuar de forma autónoma, de acuerdo con sus propios criterios, y respetando los acuerdos y normas sociales.

Por último, y no menos importante, es permitir que el niño y la niña construyan su forma de sentir, valorar y recrear las percepciones con respecto a sí mismos y a su entorno, a través de lenguajes expresados de manera artística (Figura 15). Así pues, se entiende el proceso de aprendizaje de manera integral, el cual es determinado por la interacción entre la maduración biológica y física, la interacción social, y las experiencias de aprendizaje que se tengan a partir de estas.

**Figura 15.** Actividad de habilidad motora y memoria visual



Rodríguez, R. (2021). Actividad con estudiante del ciclo de procesos básicos [Fotografía]. Bogotá.

Considerando lo anterior, se ha buscado atender de forma individualizada las necesidades de los niños y niñas, respetando su singularidad, intereses y ritmos de aprendizaje; motivando la curiosidad para observar y explorar el medio natural, social y familiar, a la vez que, se ha promovido el reconocimiento de su cuerpo y sus posibilidades de desarrollo, de manera simultánea a la configuración de su identidad.

Ahora bien, todo lo anterior se ha situado en el marco del enfoque de derechos y diferencial étnico, que ha permitido enriquecer el trabajo pedagógico con los niños y niñas, y ha llevado a fortalecer aspectos tales como: la autoimagen, la confianza para desenvolverse en diversos contextos, una actitud adecuada para manejar situaciones de fracaso o miedos dentro de un grupo, y la forma de pensar el aprendizaje integrando las miradas de las tres comunidades, chamí, dóbida y katío, en un proceso constante de diálogo de saberes.

## Tendiendo puentes ante las realidades de los niños y niñas de la comunidad embera en Bogotá

*Angélica Molina Espinosa  
Docente de Español*

A continuación se presenta una de las tantas experiencias vividas con los niños y niñas embera del colegio Restrepo Millán IED, en este caso, correspondiente al ciclo de procesos básicos, en el cual ha sido muy gratificante enseñar, pero sobre todo aprender de sus conocimientos ancestrales. Así, por ejemplo, enseguida se describe el caso de un ejercicio de tejido con mostacilla (Fig. 16) realizado en el contexto escolar, en el que según lo observado, los estudiantes evocaban las añoranzas por su territorio ancestral, evidenciando el aprecio y lo mucho que extrañaban su lugar de origen; pues a pesar de que la ciudad les ofrece cosas nuevas, ellos y ellas manifestaban que preferían estar en su territorio, en donde podían vivenciar su cultura.

**Figura 16.** Actividad de tejido con estudiante embera del ciclo de procesos básicos



Molina, A. (2021). Selección de mostacillas de colores [Fotografía]. Bogotá.

En perspectiva de fortalecer el desarrollo humano y los vínculos de los estudiantes con sus compañeros de estudio, y reconociendo que las experiencias vividas en grupo crean lazos afectivos, es necesario resaltar que los niños y niñas necesitan expresarse a través de diferentes formas, por medio de las cuales dan a conocer sus múltiples habilidades. En este caso particular, por ejemplo, los estudiantes demostraron a través del tejido que tenían diversas destrezas de motricidad y creatividad para realizar trazados y figuras geométricas que incluyeron distintos colores y formas.

Esto evidencia que las distintas culturas han desarrollado diferentes lenguajes simbólicos para manifestarse, asimismo, a través del lenguaje corporal también han buscado la forma de expresarse.

Esta actividad con los niños embera surgió al ver la necesidad del aprendizaje del español como segunda lengua, puesto que en el contexto en el cual se sitúa su proceso educativo, en articulación con sus actividades domésticas, se desarrollan una serie de actividades que pueden contribuir al fortalecimiento de su identidad y de su cultura; así como de su tradición ancestral, que en este caso,

se manifestó por medio del tejido, ya que es una forma mediante la cual dan a conocer sus habilidades artísticas a través de la selección, distribución y creación con mostacillas de diferentes colores para la elaboración de múltiples figuras (Fig. 17). Así, por ejemplo, esta actividad permitió que a través de la utilización de los colores que para su cultura conservan un significado determinado, los niños y niñas tejieran collares y manillas formando su nombre.

**Figura 17.** Estudiante embera en actividad de tejido con mostacilla



Molina, A. (2021). Utilización del telar en el ejercicio de tejido con mostacilla [Fotografía]. Bogotá.

Uno de los aspectos que me llamó la atención, fue ver que los niños, por cuenta propia, decidieron no emplear el tiempo destinado para el receso durante la jornada escolar para continuar tejiendo sus manillas. Esto me permitió valorar su capacidad de atención y concentración y comprender el porqué de su comportamiento armónico con los demás compañeros.

Finalmente, esta actividad permitió establecer múltiples reflexiones de tipo pedagógico, cultural, convivencial y estético, entre otras. Es necesario que desde el aula se siga dando continuidad al reconocimiento de las culturas indígenas y se introduzcan sus formas de ver el mundo en el desarrollo de las actividades. Infortunadamente, las comunidades indígenas han tenido que enfrentar una cultura accidental que desconoce el valor de su riqueza ancestral inmaterial. En conclusión, nos queda mucho por hacer, y esto es solo el inicio de una gran

labor por recorrer y reconocer, pues no debemos dejar a un lado a nuestra niñez indígena.

**Figura 18.** Tejido del nombre en manilla de mostacilla



Molina, A. (2021). Estudiante embera tejiendo su nombre en mostacilla [Fotografía]. Bogotá.

## El deporte como espacio y práctica de inclusión

*Alexánder Cardona Sánchez*

*Docente de educación física, recreación y deportes*

Desde el área de educación física, el trabajo con los estudiantes de la comunidad embera, se destinó en un primer momento a la realización de ejercicios propios de exploración de sus habilidades corporales, recurriendo a juegos grupales, fusionando la danza y la interacción con elementos deportivos de manera espontánea, y en otros casos dirigida, indagando sobre las costumbres y tradiciones artísticas que se inculcan en sus territorios, con el fin de poder comprender su autenticidad y proyectar actividades donde se promoviera el respeto por la individualidad.

Fue así, como a través del abordaje de la corporalidad, se estableció la mediación de los procesos comunicativos, que en ocasiones se dificultaba debido a las diferencias entre la lengua embera y el español, recurriendo a otros recursos como dar indicaciones y mostrar las instrucciones corporales, para que luego pudieran ser imitadas y practicadas por las y los estudiantes (Fig. 19), a la vez que, se emplearon comandos con recursos sonoros que llamaran la atención, entre otras estrategias.

**Figura 19.** Primer momento de las actividades de educación física



**Cardona, A. (2021).** Ejercicios de exploración de habilidades motrices y corporales [Fotografía]. Bogotá.

Como segundo momento, y a partir del diagnóstico de las habilidades motrices y gustos o intereses de las y los estudiantes, se inició un trabajo más específico en el campo de la Educación física, sin descuidar su identidad cultural. Es así como, se realizaron actividades con un enfoque diferencial, en donde las exigencias a nivel físico, coordinativo y psicomotrices, se establecían según las características de cada estudiante (Fig. 20), es decir que, aunque los grupos de niños, niñas y adolescentes eran homogéneos en su edad, sus cualidades físicas diferían unos de otros, lo que exigía adecuar la utilización de materiales o elementos deportivos de distinta manera en una sola actividad.

**Figura 20.** Segundo momento de las actividades de educación física



Cardona, A. (2021). Adaptación del enfoque diferencial en las actividades físicas [Fotografía]. Bogotá.

En el desarrollo de este proceso, también se evidenció que se presentaba un nivel básico en los procesos atencionales y el seguimiento de instrucciones, por lo tanto, estos factores se constituyeron en el eje principal para trabajar y fortalecer (Fig. 21). Asimismo, es importante destacar que cada uno de estos momentos se desarrolló en diversos espacios de aprendizaje, remoto, presencial, y finalmente, en los escenarios de reubicación y asentamiento de la comunidad en los Parques Nacional y UPI La Florida, debido a la emergencia social que ha tenido lugar desde finales del año 2021.

**Figura 21.** Actividades presenciales de educación física



Cardona, A. (2021). Actividades físicas en el campo deportivo y el salón de danzas del colegio [Fotografía]. Bogotá.

Actualmente, luego de culminar el año escolar 2021, y a partir de los avances obtenidos en la mejora de sus habilidades psicomotrices y de tipo atencional, se proyecta dar continuidad a las actividades escolares del área de educación física, recreación y deportes, a través de la realización de un festival deportivo y de aprendizaje, evento que incluirá a las distintas asignaturas, por medio de circuitos variados y juegos adaptados, con el fin de promover un proceso pedagógico más dinámico y mediado por el goce, la lúdica y el cuerpo.

## Mis sentir como docente en una experiencia significativa para mi vida: exploro, me divierto y aprendo

*Sandra Isabel Cañón Ladino*

*Docente de educación física, recreación y deportes*

Cada vez que iniciamos en nuestra vida un nuevo reto, nos encontramos con muchas inquietudes, y en la educación, a medida que vamos avanzando nos damos cuenta de la importancia de ser docentes integrales, capaces de lograr una enseñanza-aprendizaje significativa en cada uno de los niños y niñas, por ejemplo, a través de las funciones ejecutivas, para fortalecer sus habilidades y destrezas a fin de que puedan buscar soluciones a sus problemas y aprendan a desenvolverse en el mundo que los rodea.

En mi caso, el 10 de septiembre del 2020 inicié esta experiencia como docente del área de artes y educación física, recreación y deportes con la comunidad embera, como parte de un programa que busca nivelar el proceso educativo de los niños y niñas que por diferentes razones no han iniciado su escolaridad o que la han interrumpido y no han contado con las condiciones suficientes para continuar sus estudios.

Inicialmente, en el ciclo de procesos básicos se planteó la formulación de un plan de estudios que tuviera como fundamento las necesidades y aspectos culturales de la comunidad embera, en el cual se incluyeron las siguientes áreas interculturales (SAI, 2016, p.36): Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Ciencias sociales y naturales, Historia e instituciones, Formación estética, y Deportes. De esta forma, se buscó desarrollar un proceso de apoyo escolar donde se abordaran temas y contenidos que contribuyeran a su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, este proceso se ha dificultado debido a diversos aspectos como la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 que impidió durante un tiempo la asistencia presencial al colegio y, además, el asentamiento de la comunidad de la comunidad indígena en el entorno del Parque Nacional, y en la UPI La florida, en cuyos espacios se han presentado deficiencias de salud, alimentación y educación, así como la falta de materiales y recursos para la realización de las actividades escolares.

Afortunadamente, en medio de estas situaciones, los docentes hemos tenido el apoyo de los dinamizadores culturales embera, quienes durante la etapa de trabajo remoto por el confinamiento, contribuyeron para hacer llegar las guías a las familias de cada estudiante para iniciar el trabajo desde el segundo semestre de 2020.

Posteriormente, iniciando el año 2021, continuamos con la construcción de la propuesta educativa para esta comunidad, teniendo como objetivo motivarlos y acercarlos al proceso la enseñanza – aprendizaje, mediante la adecuación de centros de interés fundamentados en los principios pedagógicos del enfoque diferencial étnico “lo propio, lo intercultural, lo bilingüe, lo contextual y flexible” (DIIP – SED, 2020, p.14). Esto, claramente, a partir de unos ejes temáticos específicos y la articulación de secuencias didácticas centradas en la comunidad embera con el objetivo de formular una propuesta educativa integral que fortalezca su cultura y contribuye al desenvolvimiento en la sociedad y el mundo que los rodea.

En mi experiencia particular, el primer día de retorno a la presencialidad hubo situaciones que me sorprendieron, como por ejemplo la timidez y otras expresiones de inseguridad que tenían los estudiantes cuando llegaron al colegio. En ese momento, les dimos la bienvenida y les indicamos que debían proceder con el lavado de las manos; posteriormente, organizamos a los estudiantes por grupos según los ciclos correspondientes, y esto fue algo difícil, ya que algunos niños solo empleaban la lengua propia embera, pero no comprendían el español; fue entonces cuando tuvimos el gran apoyo de los dinamizadores culturales indígenas.

En cuanto a los diferentes grupos del ciclo de procesos básicos, durante las primeras semanas se inició la adaptación al colegio y el desarrollo de actividades donde se fomentó la enseñanza de normas básicas para promover una sana convivencia en la institución, las cuales se fueron interiorizando de manera progresiva entre los estudiantes de cada curso, lo cual mejoró sus actitudes personales y las relaciones con los demás.

De manera particular, puedo expresar que inicialmente la mayoría de los estudiantes no se mostraron muy expresivos, ni participativos, motivo por el cual se utilizaron diferentes estrategias lúdico-pedagógicas, que ayudaron a establecer un espacio dinámico para el trabajo escolar que conllevó a vivenciar y experimentar diversas formas de expresión. Esto les permitió a los niños y las niñas comunicarse y expresar sus sentimientos, gustos, y necesidades.

Todo lo anterior me ha hecho reflexionar respecto a mi quehacer pedagógico, el cual ha tomado relevancia al ver la necesidad de fortalecer los procesos de atención, concentración y motivación de los estudiantes en su proceso de formación; así como, en perspectiva de afrontar las posibles dificultades de aprendizaje.

En este sentido, se considera pertinente que los aprendizajes de los niños y niñas de la comunidad embera puedan prevalecer y perdurar para su respectiva aplicación en los momentos específicos que requieran emplearlos, o ante las necesidades que puedan presentarse en su cotidianidad. Es allí donde veo la importancia del área de Artes y Educación física, recreación y deportes, pues concibo la posibilidad de aportar en ese horizonte, valorando lo citado en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito:

En las interacciones que establecen las niñas y los niños con el mundo social, desde que son muy pequeños se enfrentan a nuevas experiencias, sensaciones y actividades motoras que le permiten identificar los límites de su propio cuerpo y representarlo en su interior para diferenciarse del resto del entorno (Magdalena, 2015), Citado en (Bejarano, C.; Valderrama, N.; y Marroquín, D., 2019, p. 45).

Al respecto, es oportuno propiciar un ambiente de sensibilización y reflexión orientado hacia la solución de problemas, el desarrollo de la personalidad, la libertad de expresión, y la exploración de habilidades mentales, corporales, sociales y espirituales, a través, por ejemplo, de experiencias escénicas, musicales, literarias y visuales, que aporten a la competencia motriz, expresiva y valorativa corporal, en su relación consigo mismo y con el mundo.

A partir de lo anterior, en la propuesta pedagógica implementada en el área se realizó un abordaje de procesos de exploración, sensibilización, apropiación, respeto e identificación del cuerpo, mediante diferentes estrategias para desarrollar habilidades socio-afectivas, comunicativas, cognitivas, estéticas y psicomotrices; empleando recursos tales como: videos educativos de rondas

infantiles, canciones, manualidades (Fig. 22), entre otros, con el propósito de incentivar la creatividad y favorecer su libre expresión.

A continuación, se presentan los registros fotográficos donde se evidencian algunas de las estrategias lúdico-pedagógicas implementadas con los grupos correspondientes al ciclo de procesos básicos de la comunidad embera, valorando que ha sido posible incidir positivamente en la calidad de vida cotidiana, el uso adecuado del tiempo libre y la promoción de hábitos de vida saludable.

**Figura 22.** Actividad de artes con material reciclaje



Cañón, S. (2021). Elaboración de un porta lápiz de león. [Fotografía]. Bogotá.

En esta actividad se observó que los niños y niñas embera lograron mantener un óptimo nivel de atención sostenida, concentración y seguimiento de instrucciones, a la vez que, durante su ejecución, desarrollaron la motricidad fina con material concreto y reciclable, en la elaboración de un porta lápiz con la figura de un león; mientras que, en la siguiente secuencia (Fig. 23) se muestra una de las actividades de reconocimiento corporal a través de un ejercicio de similitud, discriminación y proximidad espacial de motricidad fina.

**Figura 23.** Actividad de artes, motricidad fina.



Cañón, S. (2021). Reconocimiento del esquema corporal [Fotografía]. Bogotá.

Otra de las actividades desarrolladas con los estudiantes del ciclo de procesos básicos, se centraron en dinámicas corporales mediante la realización de ejercicios

de vigilancia concentración y atención sostenida; a través de la observación y seguimiento de movimientos corporales de videos musicales, con el fin de desarrollar su motricidad gruesa, equilibrio y coordinación (Fig. 24). De manera complementaria, se incluyeron variaciones tales como, cambios de intensidad, duración y modalidad, escuchando y danzando los ritmos de diferentes canciones infantiles.

**Figura 24.** Actividad de danzas



Cañón, S. (2021). Ejercicios de atención sostenida y concentración [Fotografía]. Bogotá.

Por otra parte, también cabe destacar el aprovechamiento de los espacios físicos y recursos materiales disponibles en la institución educativa, que complementaron las actividades manuales y artísticas antes descritas; así por ejemplo, se realizaron ejercicios de desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas, empleando recursos de material didáctico y deportivo, por medio de elementos como balones, aros, conos, y lazos, entre otros, según se observa enseguida.

**Figura 25.** Actividades de deportes y recreación del ciclo de procesos básicos.



Cañón, S. (2021). Ejercicios de habilidades motrices y capacidades físicas [Fotografía]. Bogotá.

Teniendo en cuenta que la atención educativa de la población embera en los últimos meses del año 2021 se trasladó hacia los lugares de asentamiento de la comunidad, en el Parque Nacional y la UPI La Florida, dejando de asistir a las instalaciones de la institución educativa, y llevando a los docentes a dirigirse a estos lugares; las actividades artísticas y deportivas se trasladaron a estos escenarios, haciendo uso de los espacios al aire libre disponibles en cada uno de estos lugares (Fig.26), intentando sobrellevar las dificultades propias de las condiciones precarias allí existentes.

En este contexto, sin embargo, se dio continuidad al trabajo pedagógico con los niños y niñas, llevando a cabo diversas actividades lúdico recreativas, mediante las cuales se abordaron aspectos tales como, modalidad perceptiva, flexión y extensión a través del movimiento de diferentes segmentos corporales, patrones de locomoción y manipulación, ejercicios de vigilancia y concentración a través de material concreto, juegos colectivos y atención sostenida.

**Figura 26.** Actividades escolares en los lugares de asentamiento embera



**Cañón, S. (2021).** Actividades artísticas y deportivas en el Parque Nacional y UPI La Florida [Fotografía]. Bogotá.

Asimismo, en el ámbito escrito y artístico, se desarrollaron ejercicios de similitud y discriminación para identificar las nociones espaciales en ejercicios de concentración y grafomotricidad con ayuda de lápices y colores, logrando una mejor ubicación espacial y manejo de espacios; a la vez que, por medio de la pintura y manualidades se promovió la expresión libre cultivando la creatividad y la imaginación, interactuando con diferentes materiales concretos de diversas texturas, aspecto que contribuyó a fomentar el interés por las actividades escolares y aportó destrezas en el desarrollo de la motricidad fina.

En síntesis, y de manera complementaria, la experiencia educativa emprendida desde el área Artes y Educación física, recreación y deportes, con los estudiantes embera del ciclo de procesos básicos de primaria acelerada, permitió articular las actividades propuestas con diversas habilidades intrapersonales e interpersonales, entre las cuales se destacan aspectos como la motivación, comunicación, cooperación, compañerismo y participación, que se han constituido en un aporte para para este este proceso educativo.

### 3. PʘANʘMAERA BIA KIRINSIA BAIDA SENTIR Y PENSAR BIEN SIEMPRE - ORIENTACIÓN ESTUDIANTIL

*Miguel Ángel Parada Bernal*  
*Docente orientador*

La experiencia educativa en el proceso de orientación estudiantil con la comunidad embera, ha constituido un desafío particular, teniendo en cuenta las trayectorias, características, necesidades, realidades y expectativas, propias de una población que, además de sus rasgos étnicos, sociales, territoriales, culturales, lingüísticos e identitarios ancestrales, también se ha configurado a partir del sincretismo derivado de su evolución histórica durante varios siglos, puesto que, por ejemplo: "...las tendencias recientes hacia la integración con la sociedad nacional, motivadas principalmente a través de la escuela, han comenzado a cambiar los hábitos de consumo de los embera" (Pardo, 2020, p.181), entre otros aspectos que han presentado variaciones en su devenir.

De manera complementaria, es oportuno precisar que debido a variables adicionales tales como, su condición de víctimas del conflicto armado interno y del desplazamiento forzado de sus territorios ancestrales, en el contexto urbano se han profundizado factores como la exclusión y discriminación por origen étnico que ha imperado socialmente de manera histórica, la falta de reconocimiento de sus tradiciones, prácticas culturales, saberes propios ancestrales, usos y costumbres, así como, de sus derechos lingüísticos en relación con su lengua propia; en un proceso de asimilacionismo e imposición cultural, que se presenta también en el ámbito educativo.

No obstante, los procesos de movilización social indígena para la exigibilidad de sus derechos, así como, la adaptación creativa e innovadora que han ejercido históricamente los pueblos originarios, se ha constituido en una alternativa para afrontar estas situaciones, toda vez que: "La sociedad embera ha estado cambiando bajo la presión de fuerzas externas desde la llegada de los conquistadores españoles. Sin embargo, estos indígenas lograron adaptarse a nuevas circunstancias y desarrollaron formas sociales que les permitieron mantener sus especificidades socioculturales" (Pardo, 2020, 167). Así, por ejemplo, las múltiples dificultades que enfrentan actualmente los pueblos embera y la mayoría de las comunidades indígenas asentadas en Bogotá, ha conllevado tanto en la cotidianidad, como en el proceso educativo, ha establecer diversas alternativas para su superación.

En la actualidad, los pueblos indígenas que habitan en Bogotá presentan una situación grave de vulnerabilidad social como resultado de la pobreza, la baja calidad de vida y el analfabetismo. En su mayor parte, la población aborigen que reside en Bogotá presenta niveles de vida inferiores al promedio del resto de la población y se localiza en los barrios más pobres de la periferia y del centro de la ciudad. En lo relativo a la educación, entre los grupos de la población indígena en edad escolar un poco más del 50 % asiste a un establecimiento educativo (Muñoz, 2018, p. 87).

Esta situación se ubica en un contexto que evidencia múltiples factores de vulnerabilidad socioeconómica, territorial, cultural y ambiental, que al mismo tiempo, produce diversos impactos en el proceso de quienes acceden al sistema educativo, pues se ha caracterizado, generalmente, por la afectación, interrupción, o abandono del año escolar, el cambio constante de instituciones educativas, la carencia de documentos que acrediten su nivel de escolaridad, entre otros aspectos, y donde el criterio de extraedad es uno de los más comunes.

Los niños, niñas, y adolescentes embera están en situación de extraedad, por varias razones: a). Los procesos educativos que desarrollan en sus territorios no están estrechamente ligados a la edad del estudiante y al grado cursado, ya que el comienzo de la vida escolar depende de la cercanía o no de una escuela propia, b). Al llegar a la ciudad, un gran porcentaje de las familias tardan para acceder al sistema educativo, lo cual hace que se dilate el acceso al grado que corresponde con la edad y c). La situación lingüística de las y los estudiantes hace que prime el criterio del dominio del español, antes que el de la edad (DIIP-SED, 2020, p. 6).

A partir de lo expuesto, la atención educativa de la población étnica en Bogotá, ha suscitado la necesidad de la formulación e implementación de estrategias pedagógicas con pertinencia cultural a través de modelos educativos flexibles, que en los últimos años, han conllevado a diversas formulaciones institucionales desde la SED, tales como la Ruta pedagógica propia, intercultural y bilingüe (SED-Fundación Gestión Educativa, 2014), y de manera particular, en el caso de la población embera, las Orientaciones pedagógicas para el trabajo escolar con estudiantes Emberá: Una posibilidad para transformar la escuela en Bogotá (DIIP-SED, 2020); las cuales se complementan con las experiencias en diversas instituciones educativas oficiales de la ciudad, y propuestas específicas como la Unidad didáctica Embera *Aprende dachi naberadebena / Aprender de los ancestros* (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, 2018), entre otras.

Particularmente, en el caso del colegio Restrepo Millán I.E.D., a partir del año 2015, se amplió la cobertura para la prestación del servicio educativo, mediante el programa Volver a la Escuela (VAE), para la atención a población de niños, niñas, y jóvenes con extraedad, que por sus características, habían desertado del sistema escolar o estaban en riesgo de abandonarlo; con el propósito de disminuir las altas tasas de reprobación y deserción escolar, y en perspectiva de garantizar el acceso, la permanencia, la continuidad, y la promoción escolar de estos estudiantes.

El programa Volver a la Escuela es una iniciativa educativa que existe en la ciudad de Bogotá en el marco de los modelos flexibles para atender a niños, niñas y adolescentes con extra-edad o que han tenido dificultades para dar continuidad a sus procesos académicos regulares por distintas circunstancias como, por ejemplo, reiterada pérdida de año escolar. El programa promueve procesos básicos (grado cero) de aprendizaje del español, procesos de aceleración de la primaria (1° a 5°) y la secundaria (6° a 9°) en donde se hace énfasis en el desarrollo

de habilidades del pensamiento lógico matemático, habilidades comunicativas desde la escritura, oralidad y lectura del español y habilidades socio afectivas para el relacionamiento con el otros y la otra” (DIIP-SED, 2020, p. 8).

En el caso particular de las comunidades embera chamí, dóbida y katio, y a partir de su vinculación al programa VAE de la institución educativa desde el año 2020, se inicia un proceso que ha permitido a su vez, plantear reflexiones y acciones pedagógicas específicas, las cuales se han tenido lugar de forma simultánea al desarrollo de distintas situaciones sociales que han incidido en su desenvolvimiento; a saber, la emergencia sanitaria derivada de la pandemia y las medidas consecutivas, como la suspensión de actividades presenciales y el trabajo remoto con la implementación de la estrategia educativa “Aprende en casa”, la incorporación de herramientas digitales al proceso de enseñanza, el posterior modelo de alternancia para el retorno a la presencialidad, y en cuanto a la población embera situada en Bogotá, la movilización social indígena que ha conllevado a su asentamiento en lugares públicos de la ciudad o instituciones de refugio temporal.

Este contexto ha suscitado un reto adicional, puesto que, la carencia de recursos y equipos electrónicos y tecnológicos en la comunidad educativa, condujo a la imposibilidad de establecer metodologías de educación remota a través de medios digitales, evidenciando la existencia de aquello que se ha denominado como “brecha digital”, como forma de describir la distancia entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICS), y quienes no poseen medios para acceder a estas, aspecto derivado, a la vez, de otros factores de exclusión enunciados previamente.

De modo que, como plantea (Aparici, 2005) en su artículo Medios de comunicación y educación, se concuerda con que “Las TIC favorecen a los que tienen acceso a los medios y discriminan al resto. El estudio de las TIC obliga a realizar un análisis de la accesibilidad no sólo por cuestiones físicas sino también por cuestiones sociales” (p. 94); en este caso, profundizando los factores históricos y estructurales de discriminación por origen étnico, que se constituyen como una variable adicional de exclusión de los pueblos originarios en el escenario educativo.

## **La estrategia “Aprende en casa”, cuando no se tiene casa; y la “ruta 100K” que olvidó pasar por el camino embera**

Particularmente, en el caso bogotano, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación Distrital, promovieron durante el año 2020, en el contexto de pandemia, una convocatoria denominada “Donatón por los niños”, que según se explicó, pretendía recolectar equipos nuevos, usados o dinero, que permitieran proveer dispositivos electrónicos como computadores y tabletas a los estudiantes más vulnerables de la ciudad (SED, 2020); proceso que, hasta abril del año 2021, permitió que se pudieran entregar 1.057 dispositivos a estudiantes de la ciudad (SED, 2021).

A este proceso se sumó la destinación de recursos de la administración distrital por un monto de 62 mil millones de pesos, para la compra de dispositivos electrónicos, que en el marco de la estrategia denominada “Ruta 100K ¡Conéctate

y aprende!”, pretendía beneficiar a 105 mil estudiantes del Distrito “con la entrega de dispositivos electrónicos (tabletas y portátiles), con conectividad a internet y formación para el desarrollo de sus habilidades digitales” (SED, 2021), teniendo en cuenta, entre otros, el siguiente criterio para la selección de la población beneficiada.

Para definir a los estudiantes beneficiados, la Secretaría de Educación tuvo en cuenta variables como situación de ruralidad, colegios con mayor población pobre y pertenencia a poblaciones de especial protección constitucional (discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, entre otros). (SED, 2021)

No obstante, y a pesar de que muchos de los estudiantes de la comunidad educativa embera, tienen una o varias de las anteriores condiciones, hasta finalizado el año escolar 2021, ninguno de ellos fue seleccionado como beneficiario de la estrategia “Ruta 100K”; hecho que conlleva a concordar con Muñoz (2018) en que “parece existir una amplia brecha entre lo que las políticas educativas plantean y la implementación de los modelos pedagógicos en aulas diversas” (p. 93), puesto que, como refiere en este subtítulo, la ruta 100K no pasó por el camino embera.

Ante este panorama, la modalidad implementada por parte del equipo docente estuvo vinculada a la generación de material pedagógico escrito, el cual se suministró de forma remota a la comunidad educativa, a través de guías pedagógicas diseñadas para el trabajo en casa, que fueron suministradas, socializadas y tuvieron el acompañamiento de los dinamizadores culturales embera de la institución educativa.

**Figura 26.** Entrega y socialización de las guías pedagógicas por parte los dinamizadores embera.



**Dinamizadores culturales embera (2021).** Visita de los dinamizadores culturales embera a las familias durante la estrategia “Aprende en casa” [Fotografía]. Bogotá.

Posteriormente, con el surgimiento del modelo de alternancia para el retorno a las actividades presenciales, durante el primer semestre de 2021, se presenta una nueva dinámica de trabajo escolar, que supuso la respectiva implementación de las medidas y protocolos de bioseguridad, así como, la adaptación de esta modalidad al contexto particular de la comunidad educativa embera; en aspectos tales como, la adaptación y socialización de normas de cuidado y autocuidado, distanciamiento social, lavado frecuente de manos, uso de la mascarilla, entre otros, que se fueron apropiando progresivamente.

**Figura 27.** Retorno a la presencialidad de la comunidad educativa embera



Archivo docente VAE embera. (2021). Reunión de estudiantes embera en la presencialidad [Fotografía]. Bogotá.

No obstante, en los últimos meses del año 2021, la situación social de las familias embera, principalmente en lo relacionado con el derecho a una vivienda digna, produjo diversos escenarios y acciones de movilización social indígena para reivindicar ante los entes gubernamentales la garantía de sus derechos como población étnica víctima del conflicto armado y del desplazamiento forzado; llegando a ocupar y habitar durante varios meses sitios públicos de la ciudad como el Parque Tercer Milenio y el Parque Nacional Enrique Olaya Herrera en el centro de la capital; evento que se ha prolongado hasta inicios del año 2022, y en el caso de algunas familias, ha incluido también, la ubicación temporal en instituciones de refugio provisional como la UPI La Florida, a las afueras de la ciudad, en el municipio de Funza, Cundinamarca, o el proceso de retorno o reubicación en municipios de otros departamentos del país, como en el caso de algunos integrantes de la comunidad embera chamí.

**Figura 28.** Asentamiento embera en el parque Tercer Milenio



Archivo docente VAE embera. (2021). Instalación de familias embera en el parque Tercer Milenio en el segundo semestre de 2021 [Fotografía]. Bogotá.

Estas consideraciones sobre la inestabilidad del lugar de residencia de los estudiantes embera, ha incidido de manera consecutiva en su proceso educativo, y

por supuesto, en su condición socioemocional, hecho que llevó al equipo docente y de orientación estudiantil, a desarrollar actividades y acciones pedagógicas para enfrentar el contexto sobreviniente, trasladando la atención educativa de forma directa en los propios sitios de asentamiento, ante la imposibilidad de continuar con la asistencia presencial a la institución educativa, y motivando la pregunta ¿cómo desarrollar la estrategia “Aprende en casa”, cuando no se tiene casa?

Es así como en algunos de los encuentros con estudiantes desde el área de educación artística en los ciclos de educación inicial y procesos básicos, por parte del agente intercultural Walter Queragama, y la docente Sandra Cañón, respectivamente, se observa la realización de actividades donde los niños y niñas reflexionaron sobre la representación de los modelos de vivienda tradicional (dearade) y el sueño de acceder a una vivienda digna, a través de las manualidades (Fig. 29).

**Figura 29.** Manualidades de estudiantes del ciclo inicial y de procesos básicos



Archivo docente VAE embera. (2021). Actividades artísticas sobre la vivienda [Fotografía]. Bogotá.

Asimismo, la ausencia de escenarios locativos adecuados en infraestructura y dotación para el desarrollo de las actividades educativas conllevó al equipo docente a plantear como alternativa, la utilización de espacios públicos de la ciudad para la continuidad de los procesos pedagógicos. Así, se encontró una opción en las instituciones del centro de la ciudad donde estaban ubicadas las familias embera. En la (Fig. 30) se puede apreciar, por ejemplo, la visita a la sala infantil de la biblioteca Luis Ángel Arango con los estudiantes del ciclo de procesos básicos, y en la (Fig. 31), una visita en los espacios del Parque Nacional por parte del ciclo inicial.

**Figura 30.** Estudiantes embera en la sala infantil de la biblioteca Luis Ángel Arango



Archivo docente VAE embera. (2021). Actividades de lectura y juego pasivo en la sala infantil de la biblioteca Luis Ángel Arango [Fotografía]. Bogotá.

**Figura 31.** Estudiantes embera en el Parque Nacional



Archivo docente VAE embera. (2021). Actividades escolares en el Parque Nacional [Fotografía]. Bogotá.

Por otra parte, y de manera complementaria a las actividades docentes en las diferentes áreas del conocimiento, uno de los ejes de reflexión – acción – participación, que se estableció desde la orientación estudiantil, estuvo asociado con realizar una aproximación sobre la importancia del ámbito socioemocional en el contexto escolar; a partir de la interpretación conjunta desarrollada entre el

docente orientador y una el equipo de dinamizadoras culturales embera, producto de lo cual, luego de un diálogo de saberes propios e interculturales, se propuso la siguiente reflexión como fundamento para el abordaje de este aspecto con las y los estudiantes:

Dachira biia fanadai êbêra, *maude* dazhi zõ biia bai, biia kerai dazhi kirinsia, *maude* dachi kirinsia dazhi vida baita. Erajauka mauwa, dachi panabarica realmente buka respetabari zhi libertad zhi wabenadebema, aria respetabari biia baikarea y mauwa kinzha baida dachi vida noremascha.

Debemos ser buenas personas, seres de buen corazón, con buenos sentimientos y pensamientos para la vida. Asimismo, cuando eres lo que realmente eres, respetas la libertad de ser de los demás, con mucho respeto y siendo siempre positivos, podremos ser felices en nuestra vida diaria (Transcripción y traducción con los aportes de los dinamizadores culturales embera Olga Zapata y Rumaldo Gindrama).

Lo anterior, expresa un horizonte de sentido sobre la dinámica particular del enfoque diferencial étnico en el componente socioemocional, y supone un acercamiento hacia la comprensión de la integración de los aprendizajes académicos con las experiencias surgidas de las experiencias y vivencias específicas del contexto individual e interpersonal en el ámbito escolar.

En este sentido, se considera pertinente evocar la experiencia acontecida ante un evento de abordaje socioemocional con una estudiante embera durante la asistencia presencial a la institución educativa, ante el cual, luego de indagar a dinamizador embera Dóbida Rumaldo Gindrama sobre ¿cómo se abordan los conflictos de convivencia estudiantil en la comunidad?, él contestó: “en el territorio nuestros psicólogos son las plantas”; reflexión que profundizó en otra ocasión, cuando al dialogar sobre los procesos educativos, él planteó: “yo nací, crecí, y me eduqué en la selva, allá me formé, y de allí proviene mi experiencia y mis conocimientos, más allá de los títulos educativos”.

Desde esta perspectiva, se plantea entonces una forma de concebir la dinámica escolar y el ámbito socioemocional, a partir de la sabiduría ancestral (Davis, 2015), (SURA, 2015) y los saberes propios tradicionales; que han contribuido a complementar la propuesta educativa en la orientación estudiantil, valorando la cosmovisión y cosmogonía del pueblo embera, así como, la relevancia del aprendizaje experiencial natural, que encuentra antecedentes, por ejemplo, en lo formulado por el sabedor y líder indígena Manuel Quintín Lame en Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas:

Atallo cundulcanca, pájaro o nido de los cóndores. Ese cóndor de mi pensamiento y esa águila de mi psicología, psicología indígena la que se engendró cuando pasó ese cóndor o cóndores como un concierto de golondrinas parleras que visitan las estaciones del tiempo, dichos cóndores unos buscaron su morada en los altos peñascos, y otros debajo de la sombra de viejos robles, los que dan el grito hoy en medio de la inmensa soledad (...) Encuentra el hombre el nido del Cóndor tan bien preparado, encuentra la casuchita de varias aves tan bien construidas, encuentra una colmena de abejas con una centinela en la puerta y así armónicamente se ve arreglado todo. Pues esa naturaleza que tiene sus armoniosos cantos enseñados los que vienen por generaciones y no por maestros como han aprendido a leer y escribir el blanco, enemigo del indio; pero esa naturaleza que enseñó a cantar a un pájaro y a construir su nido y a conocer los graneros para poder vivir, graneros que la misma naturaleza los cultiva (...) en la madre selva está ese hermoso libro llamado el Idilio (Lame, 2004, p.192-194)

Al respecto, se encuentra una coincidencia con lo expresado por el dinamizador Rumaldo, que bien puede haber sido casualidad o causalidad, pero que de cualquier forma, permite establecer una aproximación hacia la definición de aquello que se ha denominado como “sabiduría ancestral” un concepto que, a la luz de la experiencia psicopedagógica en el servicio de orientación estudiantil, durante el acompañamiento a la comunidad embera en el programa Volver A la Escuela (VAE) del colegio Restrepo Millán I.E.D., va configurándose y cobrando sentido cada día de manera progresiva, y que, ha permitido hallar un horizonte de trabajo fundamentado en las iniciativas que se exponen enseguida.

## Dé Ará Dé (la casa verdadera) / Kiria erobai oidebema (Amor a la naturaleza). Soñando y edificando nuestra casa de pensamiento y la huerta escolar embera

A partir de la convocatoria INCITAR para la paz 2021, de la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales (DPRI) de la SED, un equipo docente conformado por Ana María Ana María Forero, Jahv Garibello, Angélica Molina, Claudia del Pilar Zorro, y el docente orientador Miguel Ángel Parada, y acompañado por los dinamizadores culturales embera, formuló la iniciativa titulada “Armonización del enfoque diferencial étnico para el fortalecimiento del tejido social y la participación de la comunidad educativa embera en la IED Restrepo Millán”, inscrita en la línea temática: Construir desde la diferencia, y en nivel de desarrollo “semillero de ideas”; con el objetivo de desarrollar una iniciativa pedagógica y cultural con enfoque diferencial étnico con la comunidad educativa embera de la IED Restrepo Millán, a partir de la construcción de un Dearade (Casa de pensamiento) (Fig. 31), una huerta escolar, y la elaboración de productos de origen natural para el cuidado personal.

Esta iniciativa fue escogida en el proceso de selección, y desde entonces, ha permitido recibir un apoyo financiero y la asesoría del equipo de la (DPRI), particularmente, del profesional de acompañamiento Felipe Rodríguez, para su respectiva implementación, a través de la cual se ha articulado la propuesta pedagógica y de orientación estudiantil en la institución educativa, que en el caso del Dearade, tiene el propósito de construir un espacio físico tradicional de encuentro, formación y realización de actividades propias e interculturales en la institución educativa.

**Figura 32.** Dinamizadores embera en la planeación del Dearade



Archivo docente VAE embera. (2021). Planeación de la construcción del Dearade en la IED [Fotografía]. Bogotá.

Asimismo, en cuanto a la huerta escolar embera Kiria erobai oidebema (Amor a la naturaleza), se busca vincular los saberes ancestrales de los cultivos de plantas medicinales y aromáticas de la cultura embera con el quehacer pedagógico, proceso que, gracias a la gestión interinstitucional del equipo Incitar, ha contado con la asesoría y capacitación del Jardín Botánico de Bogotá, y el programa de huertas urbanas (Fig. 33); en un escenario que ha permitido, además, el encuentro con las iniciativas Incitar de otras instituciones educativas, y organizaciones sociales como la huerta Munay de la localidad de Rafael Uribe Uribe.

**Figura 33.** Taller de Agricultura urbana del Jardín Botánico



Huerta Munay. (2021). Estudiantes y dinamizador embera en taller del Jardín Botánico [Fotografía]. Bogotá.

De manera complementaria, otra fuente de recursos y apoyo interinstitucional que ha tenido la huerta escolar embera, ha provenido de la convocatoria del Programa Incentiva para Redes, Colectivos y Semilleros Escolares de Investigación (IDEP–EAFIT, 2021), donde a través del Semillero Jumara Kinzha Êbêra constituido por estudiantes y docentes del programa VAE embera, se postuló una propuesta en la modalidad “Apoyo en adquisición de materiales o equipos”, que ha permitido adquirir herramientas e insumos para la adecuación de este espacio en la institución educativa, el cual inició con un acto simbólico de inicio, a partir de la siembra de una tonga (kêra - lbága), como planta medicinal tradicional de los pueblos originarios del continente, y en la propia cultura embera.



**Figura 34.** Siembra de tonga (kêra - lbága) en la IED

Archivo docente embera. (2021). Acto simbólico de siembra en el espacio de la Huerta embera [Fotografía]. Bogotá.

Al respecto, este acto de siembra realizado el viernes 19 de noviembre de 2021, en la misma fecha que aconteció el eclipse lunar parcial más largo del siglo XXI, y en el cual la sombra de la tierra cubrió más del 97% de la luna, encuentra sentido en concordancia con la cosmovisión y cosmogonía indígena, la comprensión de la vida, el cuerpo y la naturaleza, que se perciben desde una concepción integral en el ámbito educativo, pues suponen un acercamiento a los procesos pedagógicos indígenas, a partir del reconocimiento de "...los sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, mitos, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos" (IDPAC, s.f., módulo 1, p.38). '

Asimismo, con fundamento en la interpretación antropológica del libro *Los guardianes de la sabiduría ancestral*, se valora que:

La miríada de culturas en su conjunto conforma un entramado de vida intelectual y espiritual que abarca todo el planeta y es tan fundamental para su bienestar como el entramado de vida biológica que se conoce como biósfera. Podríamos referirnos a esta red de vida social como una "etnósfera", un término quizá mejor definido como la suma total de los pensamientos, e intuiciones, mitos y creencias, ideas e inspiraciones a los cuales ha dado vida la imaginación del hombre desde los albores de la conciencia humana (Davis, 2015, p.13).

En este orden de ideas, y observando las experiencias de la educación intercultural en Bogotá, plasmadas en la guía *Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales*, se reconoce que un aspecto relevante del proceso educativo se sitúa en valorar a las comunidades como "...sujetos capaces de la movilización social, capaces de levantar acciones de resistencia y construcción dentro y fuera de sus comunidades, capaces de conectarse con el espíritu sensible de la condición humana" (VV. AA. 2014, p.100); de modo que, este tipo de acciones ambientales en el territorio donde se ubica la IED y asiste la población embera, y donde se construye el Dearade y la huerta escolar, aportan en este sentido.

A propósito de esta planta, en la tesis de pregrado *Mu nama nejaubadamabu: Presente, aquí estoy en el huerto*. Las plantas y el alma escolar, la licenciada Aída Marcela Quirama nos explica que la tonga sirve, por ejemplo, para "...'entongarse', entrar en el sueño del ibagadoidaibiaaurré y lograr el Kirinchía Kauai"; siendo utilizada por parte del Jaibaná, en rituales de predicción o adivinación, por ser esta la persona que tiene "...el conocimiento necesario, para relacionarse con la planta" (Quirama, 2020, p.10); asimismo, en el Libro indígena de plantas ancestrales {*Dachi muba daude cirua mobe*}, se precisa que tiene propiedades medicinales tales como las siguientes:

Ayuda en los rituales de sanación para saber qué mal tiene el paciente, en baños sirve para quitar malas energías. se combina con hojas de limón, ruda y limoncillo, se pican, se cocinan y se hacen baños para quitar las malas energías. La flor se puede usar encima de la cabecera de la cama durante el sueño para tener visiones o buenos sueños (Velásquez y Herrera, 2017, p. 24).

Por su parte, la antropóloga húngara Anne Marie Losonczy (2006), nos explica que la tonga hace parte de la ceremonia de legitimación en el espacio chamánico, donde las personas que se están formando como jaibanás emplean

este tipo de plantas como parte de su "...fase de aprendizaje [para] la primer apertura del espacio de los sueños" (Losonczy, 2006, p. ), puesto que este tipo de prácticas "...le permite enriquecer sus sueños y encontrar en ellos no solamente al maestro, sino también nuevos jais, animales y otros que, después de un primer momento de temor, identifica, aprende a localizar y a llamar en el marco de sus sueños" (Losonczy, 2006).

A partir de lo anterior, se valora el significado de la expresión Wikira Ekni que en español traduce salud-vida, y que se explica en el siguiente significado de vida, en la Unidad Didáctica Embera Aprende dachi naberadebena. Aprender de los ancestros:

Este término resume la manera en que el pueblo embera concibe y vive su medicina ancestral y el cuerpo como territorio sagrado que procura vivir en armonía con la tierra y con los seres que habitan en ella. Se trata de concebir el cuerpo como un todo estrechamente ligado a los espíritus de la madre tierra (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, 2018, p. 14).

Sobre este mismo tema, se refirieron los dinamizadores culturales embera con ocasión de la conmemoración del día de la tierra en la institución educativa, organizada por parte de los docentes del área de Ciencias naturales, en donde presentaron las siguientes consideraciones a partir de su cultura y pensamiento propio, cuando se les preguntó sobre ¿qué significa la madre tierra para la comunidad embera?

Al respecto, Agobardo Steven Queragama expresó: "Dachi nabe iuja drua, jaura entero dachi ika bura, dachi alimento debari maude biia cuidavari, maude dachima debu iuja boibaita dachi nabe iujaba debu"

"La madre tierra es todo aquello que nos rodea, nos alimenta, nos abriga, nos da un lugar donde vivir, así como lo hace la naturaleza"; mientras que, Olga Zapata Arce, manifestó: Daiba creabadau nau relación estrecha y quirujua dachi emberara ome maude dachi drua ome, maudeba daiba respetabadau dai drua o iuja, "Creemos en una relación estrecha y armónica entre los seres humanos y el medio ambiente, por eso respetamos la naturaleza".

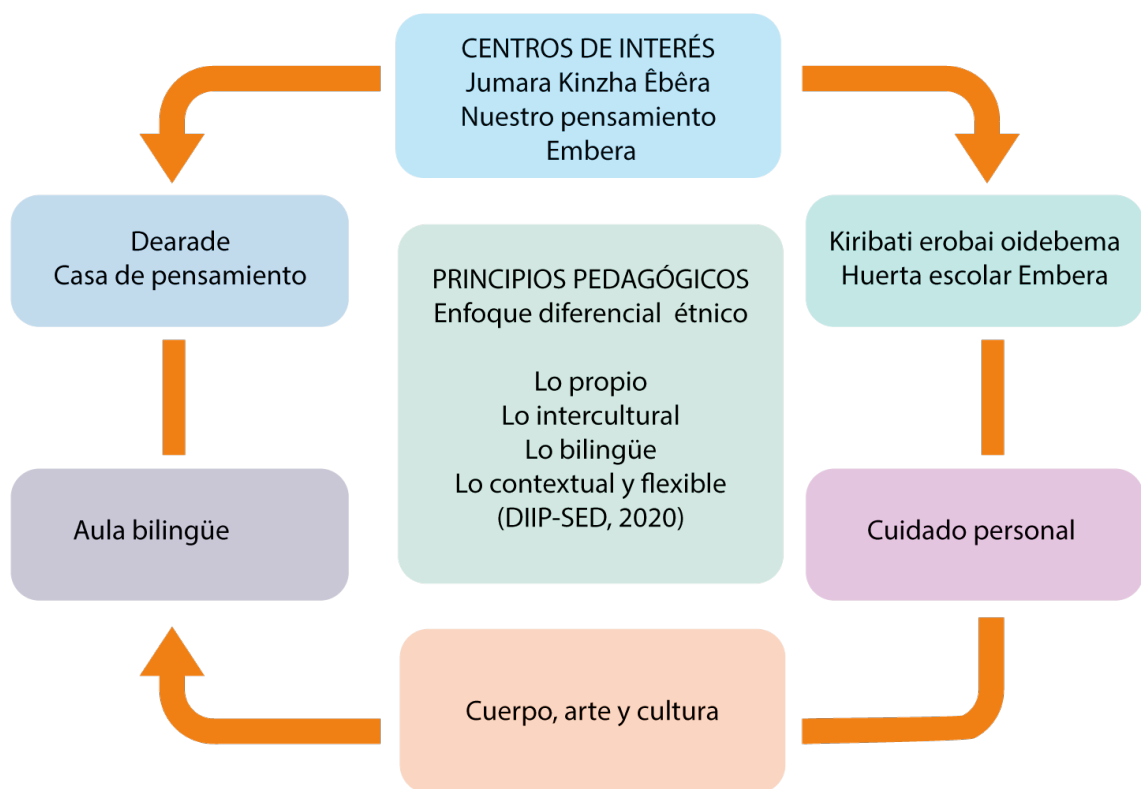
Teniendo en cuenta lo anterior, un tercer objetivo de la iniciativa Incitar para la paz, y en la destinación de los materiales y equipos recibidos en el programa Incentiva (IDEP-EAFIT) para el Semillero Escolar de Investigación, durante el año 2021, se ha orientado a la utilización de los insumos cosechados en la huerta escolar embera, y algunos adquiridos en el mercado, en la elaboración de productos de origen natural para el cuidado personal, realizados por parte de las y los estudiantes. Específicamente, esto se materializa en la producción de elementos para la salud y la higiene producidos a partir de plantas medicinales, tales como, jabones, desodorantes, pomadas, ungüentos, entre otros, que puedan ser utilizados por la comunidad educativa, y contribuyan además, a una alternativa económica para las familias embera.

Finalmente, la última etapa del proceso de formulación de iniciativas del equipo docente y de orientación estudiantil, para la implementación del Enfoque diferencial étnico en la institución educativa, mediante proyectos de gestión interinstitucional, ha tenido como horizonte, la construcción colectiva de una propuesta pedagógica denominada Tejiendo sueños desde el pensamiento Embera y la interculturalidad, que se fundamenta en la incorporación de las siete capacidades socioemocionales y ciudadanas que hacen parte del Programa

Integral, y que se presentó a la convocatoria distrital denominada semana de integración “El colegio, la Comunidad y la Ciudad”, de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional de la SED en el año 2021, resultando seleccionada con el segundo mejor puntaje en la ciudad.

De manera particular, el avance de esta última fase de formulación de la propuesta pedagógica embera en colegio Restrepo Millán I.E.D., incluye un planteamiento metodológico fundamentado en la configuración de cinco centros de interés (Fig. 35), que además de los tres primeros espacios propuestos: dearade (Casa de pensamiento), huerta escolar embera (Kiria erobai oidebema) y los productos naturales de cuidado personal; incluye dos nuevos escenarios, un aula bilingüe, y un centro de cuerpo, arte y cultura, que buscan complementar la aplicación de los principios pedagógicos del Enfoque Diferencial Étnico; lo propio, lo intercultural, lo bilingüe, y lo contextual y flexible (DIIP-SED, 2020, p. 14).

**Figura 35.** Esquema propuesta pedagógica embera



**Equipo docente embera. (2021).** Representación de la propuesta pedagógica embera en el colegio Restrepo Millán IED [Fotografía]. Bogotá.

Asimismo, y de forma complementaria, el equipo docente recalca en esta etapa de finalización del año 2021 y comienzo de las perspectivas para el 2022, la importancia de la apropiación de los cuatro momentos de la secuencia didáctica propuestos en la Unidad didáctica embera *Aprende dachi naberadebena*. Aprender de los ancestros: “1. Exploramos nuestros saberes 2. Compartimos nuestros saberes 3. Practicamos nuestros saberes 4. Círculo de la palabra” (Autoridades Tradicionales

Indígenas de Colombia Gobierno Mayor (2018). Así como, la inclusión de las áreas interculturales propuestas en el material pedagógico SAI: Sabiduría Ancestral Indígena “Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Ciencias sociales y naturales, Historia e instituciones, y Formación estética” (SAI, 2016, p.36).

Según lo expuesto, y en conclusión, el proceso educativo de la población embera implementado por parte del equipo docente y de orientación estudiantil, así como, las formulaciones pedagógicas respectivas, han presentado un progreso constante, que no obstante las múltiples dificultades existentes, han conllevado a múltiples alternativas y metodologías aplicadas en contextos de trabajo remoto, alternancia, presencialidad, y en el traslado hacia los sitios de asentamiento de la comunidad embera; alcanzando metas importantes como el acceso, permanencia y promoción de la mayoría de estudiantes de los grupos étnicos chamí, dóbida y katio matriculados en la institución, y que se evidencia, por ejemplo, en la graduación del grupo de estudiantes que finalizaron el ciclo de secundaria acelerada (Fig. 36), y las bases cimentadas para la continuidad de la atención educativa en el año 2022.

**Figura 36.** Graduación de estudiantes embera que culminaron el grado noveno en 2021



Archivo docente embera. (2021). Estudiantes embera en la ceremonia de graduación de Básica Secundaria de 2021 [Fotografía]. Bogotá.

## Referencias

Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. En Revista de Educación, núm. 338, pp. 85-99. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Centro de Publicaciones. España.

Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor. (2018). Unidad didáctica Embera Aprendei dachi naberadebena / Aprender de los ancestros. Secretaría de Educación del Distrito.

Batallán, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñas y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social, (1), 85-106.

Bejarano, C.; Marroquín, D.; y Valderrama, N.; (2019). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Secretaría de Educación Distrital.

Beloff, M. (2012). Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños-Las paradojas de la ciudadanía. Revista de Derecho Penal, (20), 123-138

Cáisamo, G. (2012). "Kirincia bio o kuitá" "Pensar bien el camino de la sabiduría" [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia.

Cussiánovich, A. (2009). Ensayos sobre infancia II: sujetos de derechos y protagonistas. Ifejant.

Davis, W. (2015). Los guardianes de la sabiduría ancestral. Sílabas.

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) - Secretaria Distrital de Educación (SED). (2020). Orientaciones pedagógicas para el trabajo escolar con estudiantes Emberá: Una posibilidad para transformar la escuela en Bogotá. Secretaría de Educación Distrital.

Equipo de interculturalidad - Dirección de Educación Preescolar y Básica (DEPB) – Secretaría de Educación Distrital (SED). S. f. ¡Por la cultura emberá! Cartilla de actividades de educación inicial para niñas y niños Emberá. Secretaría de Educación Distrital

Freire, P. 1970. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores (2ª ed.).

FONDEP. (2019). Relatos ancestrales del pueblo Awajún. Cuentos, mitos y leyendas [en línea]. Recuperado en: [http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/cuento-awajun-setiembre\\_baja.pdf](http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/cuento-awajun-setiembre_baja.pdf)

Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal, IDPAC. (s.f.). Curso Saberes Ancestrales y Culturales de comunidades indígenas. Módulo 1: Cosmovisión. Escuela de Participación IDPAC.

Lame, M. (2004). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Editorial Universidad del Cauca – Programa Editorial.

Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Caraveo, & M. E. L. Linares-Pontón (Comps.) Participación infantil y juvenil en América Latina (pp. 113-146). México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Losonczy, A. M. (2006). La trama interétnica. Ritual, sociedad y figuras de intercambio entre los grupos negros y embera del Chocó. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Instituto Francés de Estudios Andinos. Bogotá.

Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicología*, 23(3), 447-460.

Menard, A. (2016). El devenir imagen indígena. *Diálogo andino* (50) pp. 133-140. doi: 10.4067/S0719-26812016000200010

Muñoz, A. (2018). Comunicación en aulas diversas urbanas: una mirada desde la interculturalidad. En Orozco, M. (ed.). *Comunicación y lenguajes de paz* (pp. 85-99). Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Pardo, M. (2020). Permanencia, intercambios y chamanismo entre los embera del Chocó, Colombia. Universidad del Cauca.

Quirama, A. 2020. Mu nama nejaubadamabu: Presente, aquí estoy en el huerto. Las plantas y el alma escolar (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, licenciatura [en educación especial. Medellín.

Rausky, M. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 681-706

Secretaría de Educación Distrital (SED). (2020). #DonatónPorLosNiños: preguntas frecuentes. Noticia digital publicada el 22 de junio de 2020. Recuperado de:

[https://www.educacionbogota.edu.co/porta\\_institucional/node/7531](https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/node/7531)

Secretaría de Educación Distrital (SED). (2021). 'Ruta 100K ¡conéctate y aprende!': un hito histórico para reducir brechas digitales en Bogotá. Noticia digital publicada el 15 de abril de 2021. Recuperado de:

[https://www.educacionbogota.edu.co/porta\\_institucional/noticia/ruta-100k-conectate-y-aprende-un-hito-historico-para-reducir-brechas-digitales-en-bogota](https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/noticia/ruta-100k-conectate-y-aprende-un-hito-historico-para-reducir-brechas-digitales-en-bogota)

SED-Fundación Gestión Educativa. (2014). Ruta pedagógica propia, intercultural y bilingüe. Recomendaciones técnicas sobre el enfoque diferencial étnico del programa "Volver a la Escuela". Bogotá.

SDIS-OEI. (2010). Lineamiento Pedagógico Para la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Sigma Editores.

SURA. (2015). SAI: Sabiduría Ancestral Indígena. Vols. I, II, III. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá.

\_\_\_\_\_ (2016). SAI: Sabiduría Ancestral Indígena. Fundamentos epistemológicos y culturales. Guía docente. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá.

Velásquez, L. F., y Herrera S., V. (2017). Libro indígena de plantas ancestrales {Dachi muba daude cirua mobe}. Resguardo Indígena Karmatarua, Cristianía. Universidad Tecnológica de Pereira.

VV. AA. 2014. Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales. Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y Centro de Investigación y Educación Popular / Programa por la Paz.





COLECCIÓN  
SABER **PEDAGÓGICO**

---

