

Diversidad en el Aula, experiencias de inclusión de niños y niñas Emberá Katio en Bogotá

HOP Volumen 27 #2 julio - diciembre

Diversity in the Classroom: Inclusion Experiences of Emberá Katio Children in Bogotá



Adriana del Pilar **Romero Rivera**
Maria Camila **Dimey**



HOP Volumen 27 #2 Julio - Diciembre

hop27

ID: 10.33881/0123-8264.hop.27202

Title: Diversity in the Classroom: Inclusion Experiences of Emberá Katio Children in Bogotá

Título: Diversidad en el Aula, experiencias de inclusión de niños y niñas Emberá Katio en Bogotá

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Diversity in the Classroom: Experiences of Inclusion of Emberá Katio Boys and Girls in Bogotá

[es]: Diversidad en el Aula, experiencias de inclusión de niños y niñas Emberá Katio en Bogotá

Author (s) / Autor (es):

Romero Rivera & Dimey

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Inclusion, Displacement, Linguistic Barriers, Interculturality

[es]: Inclusión, Desplazamiento, Barreras lingüísticas, Interculturalidad

Submitted: 2025-07-13

Accepted: 2025-11-19

Resumen

Esta investigación etnográfica profundiza en la inclusión cultural y educativa de niños y niñas Emberá Katio en un colegio de Bogotá, considerando los desafíos derivados del desplazamiento forzado, barreras lingüísticas y choques culturales. Mediante un enfoque cualitativo con observación participante y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, familias y docentes, se identifican cinco categorías: desplazamiento y su impacto en la inclusión educativa; barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural; cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales; participación comunitaria y mediación cultural; y políticas públicas y estrategias institucionales. Los hallazgos subrayan obstáculos emocionales y culturales, la limitada visibilidad del idioma y las prácticas culturales emberá, y una integración progresiva mediada por apoyos docentes y comunitarios. Se concluye que la inclusión es un proceso dinámico complejo que requiere políticas integrales, formación docente intercultural y la transversalización de saberes ancestrales en el currículo para garantizar una educación plural y justa, acorde con los enfoques de educación intercultural y etnoeducación reconocidos internacionalmente y normativamente en Colombia (UNESCO, 2006; Fayad, 2021).

Abstract

This ethnographic research delves into the cultural and educational inclusion of Emberá Katio children in a school in Bogotá, considering the challenges arising from forced displacement, linguistic barriers, and cultural clashes. Through a qualitative approach with participant observation and semi-structured interviews with students, families, and teachers, five categories are identified: displacement and its impact on educational inclusion; linguistic barriers and intercultural bilingualism; worldview and intercultural pedagogical practices; community participation and cultural mediation; and public policies and institutional strategies. The findings highlight emotional and cultural obstacles, limited visibility of the Emberá language and cultural practices, and a gradual integration mediated by teaching and community support. It is concluded that inclusion is a complex dynamic process requiring comprehensive policies, intercultural teacher training, and the transversalization of ancestral knowledge in the curriculum to ensure plural and fair education, aligned with intercultural education and ethnoeducation approaches recognized internationally and normatively in Colombia (UNESCO, 2006; Fayad, 2021).

Citar como:

Romero Rivera, A. d. & Dimey, M. C. (2025). Diversidad en el Aula, experiencias de inclusión de niños y niñas Emberá Katio en Bogotá. Horizontes Pedagógicos, 27 (2), [pgIn]-[pgOut].

Adriana del Pilar Romero Rivera, Mgtr
ORCID: 0000-0003-4359-4294

Source | Filiacion:
Universidad La Gran Colombia

BIO:
Maestría en Educación, Uni. Gran Colombia.

City | Ciudad:
Bogotá [co]

e-mail:
nanaro450@hotmail.com

Maria Camila Dimey, Lic
ORCID: 0009-0006-8611-128X

Source | Filiacion:
Universidad La Gran Colombia

BIO:
Licenciada

City | Ciudad:
Bogotá [co]

e-mail:
mdimeyg@ulagrancolombia.edu.co



Diversidad en el Aula, experiencias de inclusión de niños y niñas Emberá Katio en Bogotá

Diversity in the Classroom: Inclusion Experiences of Emberá Katio Children in Bogotá

Adriana del Pilar **Romero Rivera**

Maria Camila **Dimey**

Introducción

La inclusión cultural y educativa de los pueblos indígenas representa un desafío fundamental en los sistemas escolares contemporáneos, especialmente para comunidades que enfrentan procesos de desplazamiento forzado y que conservan tradiciones y lenguas ancestrales. En Colombia, los niños y niñas Emberá Katio se encuentran en esta situación, viviendo en contextos urbanos donde las barreras lingüísticas, culturales y sociales afectan su participación plena en la educación formal. La presente investigación etnográfica se centra en comprender estas dinámicas a través de un cualitativo que incluye observación, análisis participante y entrevistas semiestructuradas con estudiantes, familias y docentes de un colegio en Bogotá.

Los estudios previos subrayan la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural, así como de implementar prácticas pedagógicas interculturales que responden a las necesidades específicas de estas poblaciones (*UNESCO, 2006; Fayad, 2021*). Sin embargo, los retos continúan siendo evidentes, en especial debido a la invisibilización del idioma y las costumbres indígenas, y la falta de políticas institucionales integrales. Esta investigación busca aportar al debate académico y pedagógico al identificar las categorías y factores que influyen en la inclusión educativa de los niños Emberá Katio, aportando recomendaciones para fortalecer la formación docente y la integración curricular multicultural.

El objetivo general del estudio es analizar las prácticas, normas y estrategias que facilitan o limitan la inclusión cultural y educativa de esta población en el contexto urbano, reflexionando sobre las implicaciones para políticas públicas y propuestas pedagógicas más inclusivas.

Material y métodos

Tabla 1
Material y métodos

| Metodología | Cualitativa |
|----------------------------------|---|
| Tipo de estudio | Etnográfica |
| Población objeto | Niños y niñas Emberá Katío en un colegio de Bogotá, Colombia, junto con docentes, familias, dinamizadores culturales y comunidad educativa relacionada con esta población indígena. |
| Técnicas de recolección de datos | Entrevistas semiestructuradas, observación participante, diario de campo, análisis de narrativas y codificación cualitativa para identificar categorías y relaciones en los datos recogidos |

Fuente: elaboración propia, 2025

El presente estudio utilizó técnicas cualitativas propias de la metodología etnográfica, destacando principalmente la observación participante y las entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes, familias y docentes. La observación participante, como técnica central de la etnografía, permite al investigador introducirse activamente en el contexto social de estudio para captar, desde la interioridad, las prácticas, interacciones y significados propios de la comunidad (Goetz & LeCompte, 1988). Esta inmersión prolongada facilita una comprensión holística y profunda del fenómeno social, superando las limitaciones de observaciones superficiales o cuantitativas, pues recoge tanto datos explícitos como implícitos que emergen en la vida cotidiana del grupo (Pérez Gómez, 2012).

Las entrevistas semiestructuradas complementan la observación al facilitar la expresión libre y contextualizada de las subjetividades, experiencias y percepciones de los participantes. Esta técnica otorga flexibilidad al entrevistador para adaptar las preguntas según el desarrollo de la conversación, enriqueciendo así la información y permitiendo contrastar y validar las evidencias observadas (Murillo & Martínez-Garrido, 2020). La combinación de observación participante y entrevista semiestructurada conforma una estrategia metodológica integral que promueve la comprensión desde la perspectiva de los actores sociales.

Por último, el diario de campo cumple un papel fundamental en la investigación etnográfica, al registrar las experiencias, reflexiones y sensaciones del investigador a lo largo del proceso. Este instrumento contribuye a construir una narrativa coherente y reflexiva sobre la realidad analizada, además de fortalecer la rigurosidad metodológica mediante la revisión crítica continua de los datos recolectados.

Esta tríada metodológica de observación participante, entrevistas semiestructuradas y diario de campo está sólidamente apoyada en la teoría etnográfica, la cual privilegia la producción de un conocimiento situado y contextualizado, basado en la comprensión desde la perspectiva de los propios actores. Esto resulta crucial para investigaciones en contextos educativos interculturales y de inclusión cultural, tal como lo plantea la etnografía educativa contemporánea, que busca no solo describir los fenómenos, sino también empoderar a las comunidades y promover transformaciones educativas significativas (Álvarez, 2008; UNESCO, 2006).

Resultados

A continuación, se presenta de manera sucinta el desarrollo de los análisis realizados en el trabajo investigativo “Diversidad en el Aula: Ex-

periencias de inclusión de niños y niñas Emberá Katío en Bogotá”. El proceso se organizó de la siguiente manera: en primer lugar, se llevaron a cabo cinco entrevistas en las que participaron maestros, estudiantes de la comunidad, la profesional de inclusión y la dinamizadora, así como la revisión de los diarios de campo desarrollados. Posteriormente, se realizó la transcripción y el análisis de la

entrevistas, lo que permitió identificar once códigos agrupados en tres familias, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1
familia de códigos, códigos y frecuencia

| Familia de códigos | códigos | frecuencia |
|----------------------------------|--------------------------|------------|
| Relaciones y Dinámicas Sociales | Visibilización | 3 |
| | Acompañamiento | 9 |
| | Convivencia | 13 |
| | Participación | 11 |
| | Apoyo | 6 |
| Identidad y Pertenencia Cultural | Pertenencia | 3 |
| | Costumbres | 5 |
| | Prácticas culturales | 8 |
| | Lenguaje | 10 |
| Barreras y Desafíos | Actitud negativa | 1 |
| | Exclusión/discriminación | 6 |

Fuente: elaboración propia, 2025

Microanálisis y codificación abierta.

En relación con la primera familia de códigos, denominada Relaciones y Dinámicas Sociales, integrada por los códigos de visibilización, acompañamiento, convivencia, participación y apoyo, se observa cómo estos aspectos se entrelazan y configuran el ambiente escolar en el proceso de inclusión de los niños y niñas Emberá Katío. Esta familia de códigos permite identificar las formas en que la comunidad educativa reconoce, acoge y promueve la participación activa de los estudiantes indígenas, así como las estrategias implementadas para fortalecer la convivencia, el sentido de pertenencia y el apoyo mutuo dentro del aula.

Tabla 2
Familia de códigos Relaciones y Dinámicas Sociales

| Familia de códigos | Códigos | frecuencia |
|---------------------------------|----------------|------------|
| Relaciones y Dinámicas Sociales | Visibilización | 3 |
| | Acompañamiento | 9 |
| | Convivencia | 13 |
| | Participación | 11 |
| | Apoyo | 6 |

Fuente: elaboración propia, 2025

Visibilización

Nancy Yaneth Patiño Camargo destaca que la visibilización es un proceso clave para reconocer la diversidad cultural en el aula, permitiendo que los estudiantes indígenas no solo sean vistos sino también valorados por su identidad y saberes. La autora enfatiza que la visibilización va más allá de la presencia física; implica la integración de la cultura Emberá Katío en las prácticas pedagógicas y en la vida escolar.

A continuación, se presentará un fragmento en donde evidencia una situación inicial de invisibilidad, en que la presencia del estudiante Emberá no trasciende a un reconocimiento activo de su identidad cultural. Según Patiño Camargo, este es un desafío común en contextos escolares donde la diversidad no ha sido plenamente incorporada a la dinámica pedagógica, limitando la posibilidad de que los estudiantes indígenas sean valorados por su diferencia. **“En el grupo hay un niño Emberá, quien es de pocas palabras y su presencia pasa casi desapercibida.”** (Diario de campo #1)

Aquí se observa un avance en el proceso de visibilización: los estudiantes Emberá destacan en actividades deportivas y son reconocidos por sus habilidades, lo que les permite ocupar un lugar central y positivo en la dinámica grupal. Este tipo de reconocimiento, según Patiño, contribuye a la valoración de la diversidad y a la construcción de una identidad positiva.

“El sobresaliente desempeño físico de los niños Emberá durante los partidos, quienes se convirtieron en referentes y estrellas principales por su coordinación, resistencia y agilidad,” (Diario de campo #6)

En esa misma línea, John de Jesús Arboleda Pulgarín coincide en que la visibilización es fundamental para la construcción de una escuela intercultural. Según Arboleda, hacer visibles las diferencias culturales y lingüísticas contribuye a derribar estereotipos y a promover el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa.

Con este código se muestra que la visibilización se logra cuando los docentes y compañeros reconocen y celebran las costumbres, la lengua y las tradiciones Emberá Katío, generando un sentido de pertenencia y autoestima en los estudiantes indígenas.

Acompañamiento

Nancy Yaneth Patiño Camargo insiste que el acompañamiento pedagógico y emocional debe ser constante y adaptado a las necesidades de los estudiantes que enfrentan barreras culturales y lingüísticas. Este acompañamiento debe ser integral, involucrando tanto a la familia como a la comunidad educativa, para garantizar una inclusión efectiva y el bienestar del estudiante.

En esa misma línea, John de Jesús Arboleda Pulgarín complementa esta visión, señalando que el acompañamiento debe ser colaborativo y que los docentes cumplen el rol de mediadores culturales y promotores de inclusión. Un acompañamiento bien estructurado facilita la adaptación, el aprendizaje y previene situaciones de discriminación o exclusión.

En la entrevista a la educadora de aula, se evidencia la importancia del trabajo conjunto con otros actores de la comunidad educativa:

“Trabajar en conjunto con la coordinadora y dinamizadora para lograr apoyo en casa.” (Entrevista a docente)

Esta cita resalta la necesidad de que el acompañamiento no recaiga únicamente en el docente, sino que sea una labor compartida con la coordinadora, la dinamizadora y la familia, en línea con lo planteado por Patiño Camargo y Arboleda Pulgarín sobre la integralidad y colaboración en el acompañamiento.

Acompañamiento especializado: La educadora especial refuerza el papel activo en el acompañamiento:

“El papel que yo tengo en el proceso pues es de acompañamiento con la comunidad.” Entrevista a educadora especial)

Aquí se evidencia que el acompañamiento va más allá del aula, extendiéndose a la comunidad Emberá Katío, lo que permite un abordaje más contextualizado y respetuoso de la diversidad cultural, como lo proponen ambos autores.

En la entrevista a la educadora especial, se observa cómo el acompañamiento se da en el día a día escolar, tanto en lo académico como en lo cultural:

“...el dinamizador o los compañeros muchas veces es como que les traduce porque los dinamizadores no están todos los días, pero hay como esa traducción de parte del que conoce mejor el español al Emberá...”

Este fragmento muestra una estrategia de acompañamiento lingüístico, donde tanto docentes como estudiantes colaboran para superar barreras idiomáticas, lo que favorece la inclusión y el aprendizaje, tal como lo señala Arboleda Pulgarín.

Acompañamiento entre pares: En la entrevista a niño (estudiante Emberá), se evidencia el valor del acompañamiento entre compañeros:

“¿Qué hace la profe para que te guste participar y aprender? Me habla y enseña.” (Entrevista a estudiante Emberá)

“¿Quiénes te ayudan cuando necesitas algo en el colegio? Aramis [compañero], Profe, Mateo...” (Entrevista a estudiante Emberá)

Aquí se observa cómo el acompañamiento no solo proviene de los adultos, sino también de los pares, quienes brindan apoyo académico y social, reforzando la red de apoyo y facilitando la adaptación. El análisis de las entrevistas confirma la relevancia del acompañamiento como eje fundamental en los procesos de inclusión de los niños y niñas Emberá Katío. Este acompañamiento, tal como lo proponen Patiño Camargo y Arboleda Pulgarín, debe ser:

- ➔ Integral: Involucrando a docentes, familia, dinamizadores y la comunidad.
- ➔ Colaborativo: Donde todos los actores educativos asumen un rol activo.
- ➔ Contextualizado: Adaptado a las necesidades culturales y lingüísticas específicas.
- ➔ Constante: Presente en el día a día escolar y en la vida comunitaria.

El acompañamiento efectivo facilita la adaptación, la participación y el aprendizaje, y previene la discriminación y la exclusión, contribuyendo a la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva e intercultural.

Se evidencia en las entrevistas que el acompañamiento de los maestros y profesionales de inclusión es crucial para que los niños Emberá Katio se sientan apoyados en su proceso de adaptación y aprendizaje.

Convivencia

Entorno a este código, Nancy Yaneth Patiño Camargo sostiene que la convivencia escolar debe sustentarse en el respeto y la valoración de la diversidad, construyéndose a partir del diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Estos elementos son esenciales para la inclusión, ya que permiten que todos los estudiantes se sientan seguros y valorados. John de Jesús Arboleda Pulgarín complementa esta visión señalando que la convivencia intercultural implica crear espacios donde todas las voces sean escuchadas y respetadas, promoviendo la equidad y la justicia social en el entorno escolar.

En la entrevista a la profesora de aula se describe el ambiente de convivencia como:

“Un ambiente armónico, sano y positivo.”

Además, la profesora menciona la importancia de las normas de convivencia:

“Normas de convivencia (saludar, dar gracias, pedir el favor...)”

Esto refleja que la escuela promueve activamente un entorno de respeto mutuo y cortesía, alineado con lo que plantea Patiño Camargo sobre la necesidad de construir relaciones basadas en el respeto y la valoración de la diversidad.

El diario de campo #6 relata:

“Es necesario recalcar que partido que tenía niños Embera jugando contra otros niños Embera era un partido en el cual se vivió con nerviosismo por no saber quién iba a ganar ya que ellos hacían que todo fuera parejo y regido.”

Este fragmento evidencia cómo, incluso en situaciones de competencia, los estudiantes Emberá buscan la equidad y el juego limpio, lo que contribuye a una convivencia justa y respetuosa. Además, el hecho de que los partidos sean **“parejos y regidos”** muestra la interiorización de normas y la capacidad de autorregulación grupal, elementos clave en la convivencia positiva.

En la entrevista a la educadora especial se resalta la acogida de los estudiantes Emberá por parte de sus compañeros:

“Siempre los chiquitos digamos occidentales han acogido muy bien a los niños Embera y los niños Embera se ven motivados por venir al colegio.”

Esto evidencia que la convivencia no solo es armónica, sino que también es inclusiva, permitiendo que los estudiantes Emberá se sientan parte activa y valorada de la comunidad escolar, en sintonía con la visión de Arboleda Pulgarín sobre la importancia de la equidad y la escucha de todas las voces.

En la entrevista a (estudiante Emberá), se observa:

“¿Cómo te sientes cuando estás en el salón de clases con tus compañeros?” “Bien.”
“¿Quiénes te ayudan cuando necesitas algo en el colegio?”
“Aramis [compañero], Profe, Mateo...”

Además, Aramis interviene y comenta cómo ayuda al estudiante emberá, lo que muestra relaciones de apoyo y solidaridad entre pares, fundamentales para una convivencia positiva y para prevenir la exclusión.

El análisis de las entrevistas y diarios de campo muestra que la convivencia en el contexto estudiado se caracteriza por:

- Un ambiente armónico y positivo, donde se promueven normas de respeto y cortesía.
- La resolución pacífica de conflictos y la búsqueda de equidad, incluso en situaciones competitivas.
- La inclusión y acogida de la diversidad, permitiendo que los estudiantes Emberá sean valorados y motivados.
- Relaciones de apoyo entre pares, que refuerzan el sentido de pertenencia y la solidaridad.

Estos hallazgos coinciden plenamente con las teorías de Patiño Camargo y Arboleda Pulgarín, quienes consideran que la convivencia intercultural es la base para una escuela inclusiva, equitativa y justa. La experiencia recogida en las entrevistas y diarios de campo evidencia que, cuando la convivencia se fundamenta en el respeto, la equidad y el diálogo, se favorece la inclusión real de los estudiantes Emberá Katio y se fortalece la cohesión social en el entorno escolar.

Participación

Nancy Yaneth Patiño Camargo sostiene que la participación activa de los estudiantes indígenas en la vida escolar es un indicador fundamental de inclusión efectiva. Esta participación debe ser genuina, permitiendo que los estudiantes influyan en las decisiones y actividades escolares, y no limitarse solo a la presencia física o a la ejecución de tareas asignadas.

John de Jesús Arboleda Pulgarín complementa que la participación fortalece el sentido de pertenencia y empoderamiento, siendo clave para el desarrollo de competencias ciudadanas, especialmente en contextos diversos. La participación activa permite que los estudiantes indígenas se reconozcan como sujetos de derechos y agentes de cambio dentro del espacio escolar.

En la entrevista a la profesora de aula, se afirma:

“Sí, en mi caso él participa positivamente.”

Esto indica que la participación de los estudiantes Emberá no es forzada ni superficial, sino que se da de manera natural y con una actitud positiva, lo que coincide con la visión de Patiño Camargo sobre la importancia de una participación genuina.

Del diario de campo #5:

“A pesar de no saber escribir aún, comprendieron perfectamente el concepto de sustantivo y lo aplicaron con entusiasmo. Incluso ayudaron a sus compañeros cuando tenían dudas.”

Aquí se observa que la participación va más allá de la simple asistencia: los estudiantes Emberá no solo se involucran activamente

en las actividades, sino que también colaboran con sus compañeros, mostrando liderazgo y solidaridad. Esto refuerza el planteamiento de Arboleda Pulgarín sobre la participación como vía para el desarrollo de competencias ciudadanas y el empoderamiento.

Del diario de campo #4:

“Los niños Embera solicitaron mi ayuda y tuvieron conversación conmigo, excepto Chayanne, quien sigue sin hablarme mucho.”

Esta cita refleja que la mayoría de los estudiantes Emberá se sienten en confianza para interactuar y solicitar apoyo a los docentes, lo que evidencia un ambiente propicio para la participación. La excepción de Chayanne muestra que la participación puede variar según las experiencias individuales, lo que sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas para asegurar que todos los estudiantes se involucren activamente.

En la entrevista a la educadora especial, se destaca:

“Sí, ellos participan en todo lo que se propone, pues no han necesitado como mucha motivación más allá que se den cuenta que los incluyen en todo.”

Este testimonio resalta que la clave para la participación de los estudiantes Emberá es la inclusión real en todas las dinámicas escolares. Cuando los estudiantes perciben que son tratados con igualdad y que sus aportes son valorados, participan de forma activa y entusiasta.

En la entrevista a (estudiante Emberá):

“¿Participas en las actividades o en las clases?” “Sí.”
“¿Por qué sí?” “Me gusta.”

La respuesta sencilla y directa del estudiante evidencia una participación motivada por el gusto y el interés, lo que refuerza la importancia de generar ambientes escolares donde los estudiantes indígenas se sientan cómodos y motivados a participar.

El análisis de las entrevistas y diarios de campo muestra que la participación de los estudiantes Emberá Katío en el contexto escolar es activa, positiva y va más allá de la simple presencia. Esta participación se manifiesta en:

- ➔ La colaboración y el apoyo entre pares.
- ➔ La confianza para interactuar con docentes y solicitar ayuda.
- ➔ El entusiasmo por aprender y contribuir en las actividades escolares.
- ➔ La inclusión en todas las dinámicas escolares, sin distinciones.

Estos hallazgos están en consonancia con las teorías de Patiño Camargo y Arboleda Pulgarín, quienes enfatizan que la participación genuina es un pilar de la inclusión y del desarrollo de ciudadanía en contextos diversos. Además, la participación activa fortalece el sentido de pertenencia y empoderamiento de los estudiantes Emberá, contribuyendo a su formación integral y a la construcción de una escuela más democrática e intercultural.

Apoyo

John de Jesús Arboleda Pulgarín destaca que el apoyo en contextos de diversidad debe ser flexible y adaptativo, involucrando a toda la

comunidad educativa y articulando recursos internos (docentes, compañeros, dinamizadores) y externos (familia, comunidad, entidades de apoyo). El objetivo es construir una red de soporte que facilite la adaptación, prevenga la exclusión y promueva el bienestar integral de los estudiantes. Por su parte Nancy Yaneth Patiño Camargo, enfatiza en la importancia de brindar apoyos diferenciados, tanto pedagógicos como emocionales, para responder a las necesidades específicas de los estudiantes indígenas.

Este apoyo debe adaptarse a las particularidades culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes Emberá Katío, permitiendo así su inclusión y éxito académico.

En la entrevista a la educadora especial se menciona:

“No tienen las competencias necesarias o suficientes entonces como han necesitado este refuerzo pues se ubican ahí.”
(Entrevista a educadora especial)

Esta cita evidencia cómo se implementan apoyos pedagógicos diferenciados, ubicando a los estudiantes Emberá en las primeras filas para brindarles mayor atención y refuerzo. Esta estrategia responde a la necesidad de adaptar la enseñanza a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes indígenas, tal como lo plantea Patiño Camargo.

En la entrevista a la profesora de aula se destaca:

“Se encuentra el servir y estar dispuesta a los diferentes desafíos.” ***(Entrevista a profesora de aula)***

Aquí se resalta la actitud proactiva y de servicio del docente, fundamental para generar un ambiente de confianza y apoyo emocional. Esta disposición facilita la construcción de relaciones cercanas y la identificación oportuna de las necesidades de los estudiantes, alineándose con la visión de Arboleda Pulgarín sobre el rol activo y flexible de los educadores.

En la entrevista a (estudiante Emberá), el estudiante identifica a sus compañeros como una fuente clave de apoyo:

“¿Quiénes te ayudan cuando necesitas algo en el colegio?”
“Aramis.”
“¿Por qué Aramis?” “Amigo.” ***(entrevista a estudiante Emberá)***

Este fragmento muestra que el apoyo no solo proviene de los adultos, sino también de los pares, quienes cumplen un papel fundamental en la integración social y el acompañamiento cotidiano. El apoyo entre compañeros fortalece el sentido de pertenencia y la autoestima, y es una manifestación concreta de la red de soporte que recomienda Arboleda Pulgarín.

En la entrevista a la educadora especial, se menciona la presencia de dinamizadores y la colaboración con la familia, aunque también se reconoce la falta de preparación institucional para atender plenamente la diversidad Emberá:

“El colegio no estaba preparado... simplemente nos dijeron que venía esta comunidad, que venían con dinamizadores... pero no una preparación muy a fondo de parte de la dirección de inclusión.” ***(Entrevista a educadora especial)***

Esto evidencia la necesidad de fortalecer los apoyos institucionales y de articular mejor los recursos internos y externos, como lo sugiere Arboleda Pulgarín.

El análisis de las entrevistas y diarios de campo permite concluir que el apoyo recibido por los estudiantes Emberá Katío es un factor clave para su adaptación y éxito escolar. Este apoyo se manifiesta en:

- ➔ Estrategias pedagógicas diferenciadas (ubicación preferencial, refuerzos, adaptaciones).
- ➔ Actitud de servicio y disposición de los docentes para afrontar desafíos y acompañar a los estudiantes.
- ➔ Red de apoyo entre pares, que facilita la integración y el bienestar emocional.
- ➔ Presencia de dinamizadores y colaboración con la familia, aunque con áreas de mejora en la preparación institucional.

Estos hallazgos coinciden con las propuestas teóricas de Patiño Camargo y Arboleda Pulgarín, quienes insisten en la necesidad de apoyos flexibles, adaptativos y colaborativos para garantizar la inclusión efectiva de los estudiantes indígenas.

El análisis de la familia de códigos Relaciones y Dinámicas Sociales-compuesta por visibilización, acompañamiento, convivencia, participación y apoyo-evidencia que la inclusión de los niños y niñas Emberá Katío en el contexto escolar de Bogotá es un proceso dinámico y multifacético, donde la interacción cotidiana y la valoración de la diversidad resultan fundamentales. Desde la teoría, tanto Nancy Yaneth Patiño Camargo como John de Jesús Arboleda Pulgarín coinciden en que la inclusión efectiva no solo implica reconocer la diversidad, sino también crear ambientes en los que todos los estudiantes sean visibles, escuchados y apoyados de manera diferenciada y colaborativa.

Esta visión se confirma en los testimonios docentes y estudiantiles: la visibilización se expresa en la integración de prácticas culturales Emberá en el aula y en el reconocimiento de sus saberes, aunque persisten retos para que esta visibilidad sea constante y transversal. El acompañamiento, tanto docente como entre pares y dinamizadores, emerge como un pilar esencial para la adaptación y el aprendizaje, previniendo situaciones de exclusión. La convivencia se caracteriza por un ambiente armónico, donde el respeto y la resolución pacífica de conflictos son la base de la interacción diaria, favoreciendo el bienestar y la motivación escolar de los estudiantes Emberá.

Su participación activa y positiva en las actividades escolares refleja una inclusión genuina y fortalece su sentido de pertenencia y empoderamiento. Definitivamente, el apoyo se manifiesta en estrategias pedagógicas diferenciadas, en la disposición de los docentes y en la solidaridad entre compañeros, conformando una red que permite superar barreras y alcanzar el éxito académico y social. En conjunto, estos hallazgos demuestran que las relaciones y dinámicas sociales en el aula son el motor de la inclusión, y aunque persisten desafíos institucionales y de consolidación de estrategias interculturales, la experiencia de la comunidad educativa evidencia avances significativos hacia una escuela más equitativa, respetuosa y enriquecida por la diversidad.

La familia de códigos Identidad y Pertenencia Cultural agrupa los conceptos de pertenencia, costumbres, prácticas culturales y lenguaje, y resulta fundamental para comprender cómo los niños y niñas Emberá Katío construyen y mantienen su sentido de identidad tanto en el contexto escolar como en su vida familiar y comunitaria. Esta familia permite analizar de qué manera los estudiantes conservan y expresan sus raíces culturales en el entorno educativo, cómo se transmiten y adaptan sus costumbres y prácticas tradicionales, y cuál es el papel del lenguaje – tanto el español como el Emberá – en la afirmación de su identidad.

Tabla 3
familia de códigos Identidad y Pertenencia Cultural

| Familia de códigos | códigos | frecuencia |
|----------------------------------|----------------------|------------|
| Identidad y Pertenencia Cultural | Pertenencia | 3 |
| | Costumbres | 5 |
| | Prácticas culturales | 8 |
| | Lenguaje | 10 |

Fuente: elaboración propia, 2025

Pertenencia

Arboleda Pulgarín sustenta que la pertenencia cultural es un proceso de construcción colectiva que se fortalece cuando los estudiantes pueden reconocerse y ser reconocidos en el entorno escolar, lo que les permite desarrollar un sentido de arraigo y pertenencia tanto a su grupo étnico como a la comunidad educativa. Patiño Camargo complementa que la pertenencia se consolida cuando se validan las identidades diversas y se promueve la participación activa de los estudiantes en la vida escolar.

En la entrevista a la educadora especial observa que, al principio, los niños Emberá tendían a agruparse entre ellos, buscando seguridad y afinidad cultural, pero con el tiempo se integraron más con el resto de los estudiantes.

Esto refleja un proceso de transición hacia una mayor pertenencia escolar, en línea con lo que plantean ambos teóricos. Por su parte, el niño emberá, al ser preguntado sobre cómo se siente en el salón, responde **“bien”**, lo que indica una percepción positiva de integración y pertenencia.

Costumbres

Arboleda Pulgarín destaca la importancia de que la escuela reconozca y valore las costumbres de los estudiantes indígenas, ya que estas constituyen la base de su identidad y sentido de comunidad. Patiño Camargo destaca que el respeto y la visibilización de las costumbres dentro del aula son fundamentales para la construcción de una escuela intercultural.

La educadora especial menciona que muchos niños Emberá nacieron en Bogotá y conocen su territorio y costumbres principalmente a través de relatos familiares, fotos o videos. Sin embargo, en el colegio se intenta trabajar transversalmente aspectos como la organización comunitaria y la relación con la naturaleza. El estudiante emberá comparte que en su casa juega más que en el colegio y que su papá le cuenta historias sobre duendes, lo que evidencia la transmisión de costumbres y relatos orales como parte de su identidad.

Han adquirido hábitos de higiene, de estudio (entrevista a profesora de aula)

Lo anterior, evidencia un proceso de adaptación y aprendizaje intercultural, donde los estudiantes Emberá incorporan costumbres propias del entorno escolar, como la higiene y los hábitos de estudio. Según Arboleda Pulgarín, este intercambio de costumbres no debe implicar la pérdida de las prácticas culturales propias, sino un enriquecimiento mutuo. Para Patiño Camargo, es clave que la escuela reconozca

y valore tanto las costumbres que los estudiantes traen de su comunidad como aquellas que adquieren en el colegio.

Prácticas culturales

Frente a este código Arboleda Pulgarín insiste que las prácticas culturales, como la elaboración de artesanías o la celebración de rituales, deben tener un espacio visible en la escuela, pues son formas de resistencia y reafirmación identitaria. Patiño Camargo menciona que integrar estas prácticas en el currículo escolar favorece el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

La educadora especial destaca proyectos manuales y artísticos, como la elaboración de collares, pulseras y figuras representativas de la comunidad Emberá, realizados tanto en el hogar como en el colegio. Estas actividades permiten que los estudiantes compartan su cultura y fortalezcan su sentido de identidad. El estudiante emberá menciona que hace manillas con su mamá y Dilmer, lo que muestra la continuidad de las prácticas culturales en diferentes espacios.

la inclusión e integración con nuestros ancestros, indígenas y comunidades pertenecientes a nuestro territorio. (entrevista a docente de aula)

los dinamizadores de la comunidad ellos son quienes ingresan al aula y realizan diferentes actividades con los estudiantes en general entonces les enseñan algunos nombres de animales, como es el territorio, como en la organización del territorio, con el manejo por ejemplo de las semillas, del tejer, de la elaboración de pulseras y básicamente eso (entrevista a educadora especial)

Aquí se evidencia cómo los dinamizadores juegan un papel clave en la introducción de prácticas culturales en el aula, transmitiendo conocimientos sobre el territorio, la organización social, el manejo de recursos naturales y las artes tradicionales. Estas actividades, según Arboleda Pulgarín, permiten que los estudiantes Emberá reconozcan y valoren su cultura, al tiempo que se promueve el diálogo intercultural con el resto de la comunidad educativa. Para Patiño Camargo, esta inclusión de prácticas culturales en el aula favorece la construcción de una escuela intercultural donde se reconocen y valoran las identidades diversas.

Así mismo, ejemplifica cómo las prácticas culturales se materializan en actividades artísticas y manuales que permiten a los estudiantes expresar su creatividad y su conexión con su cultura. La elaboración de collares, pulseras, tejidos y figuras representativas de su comunidad no solo fortalece su sentido de identidad, sino que también les brinda la oportunidad de compartir sus conocimientos y tradiciones con sus compañeros, promoviendo así el diálogo intercultural y el respeto por la diversidad.

En la entrevista al niño emberá se evidencia:

“¿Una tradición pueden ser las cosas que te cuenten, como lo que vimos las últimas clases de mitos y leyendas, ¿Tus papás en tu comunidad te han contado alguna historia así?” “Sí, duende.”

“¿Me lo cuentas?, yo te conté los que me enseñaron a mí, cuéntame los tuyos” “Se roba el oro y las cadenas”

“¿Quién te lo dijo?” “Papá”

Este fragmento muestra cómo los relatos orales, como las historias de duendes, son transmitidos de generación en generación, preservando así conocimientos ancestrales y valores culturales. La posibilidad de compartir estas historias en el aula, como lo promueve la docente, fortalece la identidad de Ronaldito y fomenta el diálogo intercultural con sus compañeros.

El análisis de las entrevistas revela que las prácticas culturales juegan un papel fundamental en la inclusión e integración de los estudiantes Emberá Katío en el contexto escolar. La participación de dinamizadores, la realización de actividades artísticas y manuales, y la promoción de relatos orales permiten que los estudiantes se conecten con su herencia cultural, fortalezcan su sentido de pertenencia y compartan sus conocimientos con el resto de la comunidad educativa. Al seguir las recomendaciones de Arboleda Pulgarín y Patiño Camargo, la escuela se convierte en un espacio intercultural donde se valoran las identidades diversas y se promueve el respeto por la riqueza cultural de los pueblos indígenas.

Lenguaje

Arboleda Pulgarín afirma que el reconocimiento y uso de la lengua materna en la escuela es un acto político y pedagógico que contribuye a la afirmación de la identidad y a la equidad educativa. Patiño Camargo resalta que la lengua es un elemento central de la identidad cultural y que su inclusión en el aula es clave para la verdadera interculturalidad.

La educadora especial reconoce que, aunque la mayoría de los estudiantes Emberá domina el español, el uso del idioma Emberá en el aula es limitado y depende del apoyo de dinamizadores o compañeros bilingües. El niño emberá confirma que en el colegio se habla principalmente español, aunque le gustaría que su idioma Emberá estuviera más presente. Esto evidencia la necesidad de fortalecer el bilingüismo y la presencia del Emberá en el espacio escolar, como sugieren ambos autores.

que si los niños hablan Emberá, claro que saben algunas palabras perro o gato los animales básicamente, algunos saludos, pero no es algo que permanezca todo el tiempo y que se maneje todo el tiempo en el aula, (entrevista a educadora especial)

Este testimonio deja ver que, aunque los estudiantes Emberá conocen palabras y saludos en su lengua, el uso del idioma Emberá es limitado y esporádico en el entorno escolar. La comunicación cotidiana se da principalmente en español, y el Emberá se reduce a expresiones puntuales, nombres de animales o saludos, sin que exista una presencia constante ni una estrategia institucional para su promoción.

La limitada presencia del idioma Emberá en el aula refleja tanto una carencia institucional en la preparación para la diversidad lingüística como un reto para la inclusión intercultural. Según Arboleda Pulgarín, esta situación puede limitar la afirmación identitaria de los estudiantes y su participación plena, ya que la lengua es un vehículo fundamental para expresar pensamientos, emociones y saberes propios. Patiño Camargo subraya que la falta de uso del Emberá en el colegio puede afectar la autoestima y el sentido de pertenencia de los niños y niñas indígenas.

Sin embargo, la existencia de dinamizadores y la disposición de algunos compañeros para traducir son pasos positivos hacia la inclusión, aunque insuficientes para garantizar una verdadera interculturalidad. El deseo de los estudiantes de que su idioma sea más visible en el aula es

una oportunidad para que la escuela avance hacia prácticas pedagógicas más inclusivas y culturalmente pertinentes.

El análisis muestra que, aunque los estudiantes Emberá Katío conservan algunos elementos de su lengua materna, el uso del idioma Emberá en la escuela es limitado y depende de esfuerzos individuales más que de una política institucional. Para avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural, es fundamental fortalecer el reconocimiento, la enseñanza y el uso del Emberá en el aula, promoviendo el bilingüismo y la valoración de la diversidad lingüística, tal como lo proponen Arboleda Pulgarín y Patiño Camargo. Esto no solo contribuirá al desarrollo integral de los estudiantes indígenas, sino que también enriquecerá la experiencia educativa de toda la comunidad escolar.

A la luz de los aportes de Arboleda Pulgarín y Patiño Camargo, la familia de códigos Identidad y Pertenencia Cultural revela que el reconocimiento y la integración de la pertenencia, costumbres, prácticas culturales y lenguaje de los estudiantes Emberá Katío son fundamentales para su desarrollo integral y para la construcción de una escuela verdaderamente intercultural. Las entrevistas muestran avances en la visibilización y

valoración de estos aspectos, aunque persisten retos, especialmente en el fortalecimiento del uso del idioma Emberá y la transmisión directa de tradiciones. La clave está en seguir promoviendo espacios y estrategias que reconozcan, respeten y fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes indígenas en el contexto escolar.

Tabla 4
Familia de códigos Barreras y Desafíos

| Familia de códigos | códigos | frecuencia |
|---------------------|--------------------------|------------|
| Barreras y Desafíos | Actitud negativa | 1 |
| | Exclusión/discriminación | 6 |

Fuente: elaboración propia, 2025

A continuación, te presento un análisis de la familia de códigos Barreras y Desafíos, conformada por los códigos Actitud negativa y Exclusión/discriminación, a la luz de los teóricos John de Jesús Arboleda Pulgarín y Nancy Yaneth Patiño Camargo.

John de Jesús Arboleda Pulgarín sostiene que la inclusión educativa de estudiantes indígenas enfrenta barreras estructurales y simbólicas que se expresan en actitudes negativas, prejuicios y prácticas de exclusión, tanto explícitas como implícitas. Estas barreras no solo afectan el acceso y la permanencia, sino que también inciden en el bienestar, la participación y el desarrollo de la identidad de los estudiantes. Para Arboleda, la superación de estas barreras requiere una transformación institucional y cultural que promueva el respeto, la equidad y el reconocimiento de la diversidad.

Por su lado, Nancy Yaneth Patiño Camargo destaca que la discriminación y las actitudes negativas hacia estudiantes indígenas pueden manifestarse de manera sutil o abierta, y que la escuela debe ser un espacio seguro donde se prevengan y atiendan estas situaciones. Patiño Camargo señala la importancia de la formación docente, la implementación de políticas

claras de convivencia y la promoción de la empatía y el diálogo intercultural para contrarrestar la exclusión.

Actitud negativa

En a la educadora especial, la docente menciona:

“La diferencia más grande es como el trato hacia las niñas, hacia el sexo femenino; son displicentes, a veces son groseros tanto física como verbalmente, pero digamos que eso se trabaja, se les orienta y ellos por lo menos acá dentro del colegio ya han bajado esa displicencia hacia las niñas, ya han entendido que acá todos son iguales independientemente del género...”

Aquí se observa una actitud negativa inicial por parte de algunos estudiantes Emberá hacia sus compañeras, producto de diferencias culturales y sociales. Sin embargo, la docente resalta que, con acompañamiento y orientación, estas actitudes han cambiado positivamente, mostrando el potencial transformador de la escuela cuando se abordan los desafíos desde el reconocimiento y la formación.

Exclusión/discriminación

En la misma Entrevista a la educadora especial, la docente al abordar la diversidad lingüística y la preparación institucional, la docente señala:

“...el colegio no estaba preparado... simplemente nos dijeron que venía esta comunidad, que venían con dinamizadores... pero no una preparación muy a fondo de parte de la dirección de inclusión.”

Esta falta de preparación institucional puede convertirse en una barrera para la inclusión plena, ya que limita la capacidad de los docentes para responder a las necesidades específicas de los estudiantes Emberá, y puede generar situaciones de exclusión indirecta.

Al ser consultada sobre experiencias de discriminación, la educadora especial menciona:

“Acá dentro de la sede C no, nunca ha pasado nada de discriminación así de nadie, por el contrario, vuelvo y repito, los han acogido muy bien...”

Esto indica que, al menos en la percepción de la docente, no se han presentado casos abiertos de discriminación o exclusión por parte de los compañeros. Más bien, la actitud general ha sido de acogida y apoyo. Sin embargo, la misma docente reconoce que al inicio los niños Emberá tendían a agruparse entre ellos, lo que puede interpretarse como una estrategia de autoprotección ante posibles experiencias previas de exclusión o inseguridad.

En la Entrevista al niño emberá, responde:

“¿Alguna vez alguien te ha dicho algo que te haya hecho sentir mal por ser Emberá?” “No.”

Este testimonio refuerza la percepción de que no se han presentado situaciones de discriminación directa en el entorno escolar inmediato.

El análisis de las entrevistas muestra que, si bien existen barreras y desafíos relacionados con actitudes negativas y riesgos de exclusión o discriminación, la comunidad educativa ha logrado, en general, crear un ambiente de acogida y respeto. La actitud negativa inicial de algunos estudiantes se ha transformado mediante el trabajo pedagógico y la orientación docente, lo que coincide con lo propuesto por Arboleda

Pulgarín y Patiño Camargo sobre la importancia de la intervención educativa y la formación intercultural.

No obstante, la falta de preparación institucional y la escasa presencia de la lengua y cultura Emberá en el currículo siguen siendo desafíos que pueden generar exclusión indirecta o simbólica. Para avanzar hacia una inclusión efectiva, es fundamental fortalecer la formación docente, implementar políticas claras de convivencia y promover el diálogo intercultural, tal como lo sugieren los teóricos analizados.

En conclusión, aunque los casos de discriminación directa parecen ser escasos o inexistentes en la experiencia relatada, persisten barreras estructurales y culturales que requieren atención continua para garantizar una escuela verdaderamente inclusiva y equitativa para los estudiantes Emberá Katío.

El proceso de análisis de las entrevistas y diarios de campo permitió identificar y profundizar en tres familias de códigos clave: Relaciones y Dinámicas Sociales, Identidad y Pertenencia Cultural, y Barreras y Desafíos. Cada una de estas familias aporta una perspectiva

fundamental para comprender la experiencia de inclusión de los niños y niñas Emberá Katío en el contexto escolar de Bogotá.

Relaciones y Dinámicas Sociales: Esta familia, compuesta por los códigos de visibilización, acompañamiento, convivencia, participación y apoyo, evidencia que la inclusión no es solo un proceso institucional, sino una construcción cotidiana basada en la interacción, el reconocimiento mutuo y la solidaridad. Los relatos muestran cómo la comunidad educativa ha logrado, en general, generar ambientes armónicos y de respeto, donde los estudiantes Emberá son acogidos, participan activamente y reciben apoyos diferenciados según sus necesidades. Sin embargo, persisten retos en la consolidación de prácticas interculturales más profundas y en el fortalecimiento de la preparación institucional.

Identidad y Pertenencia Cultural: Los códigos de pertenencia, costumbres, prácticas culturales y lenguaje reflejan la importancia de que los estudiantes Emberá puedan expresar, mantener y compartir su identidad en el entorno escolar. Las entrevistas y observaciones evidencian avances en la integración de prácticas culturales (como la elaboración de artesanías y la transmisión de relatos orales) y en la construcción de un sentido de pertenencia. No obstante, el uso limitado del idioma Emberá y la transmisión indirecta de algunas costumbres muestran que la afirmación identitaria aún enfrenta desafíos, especialmente en contextos urbanos y escolares.

Barreras y Desafíos: Finalmente, la familia de códigos que incluye actitud negativa y exclusión/discriminación pone de manifiesto que, aunque la discriminación directa es poco frecuente según los testimonios, existen barreras simbólicas y estructurales que pueden limitar la inclusión plena. La falta de preparación institucional, las diferencias culturales en el trato y la escasa presencia de la lengua Emberá en el aula son ejemplos de desafíos persistentes. Tanto Arboleda Pulgarín como Patiño Camargo insisten en la necesidad de políticas claras, formación docente y estrategias de acompañamiento para superar estos obstáculos.

En conjunto, el análisis de estas tres familias de códigos revela que la experiencia de los estudiantes Emberá Katío en la escuela es compleja y multifacética, marcada por avances significativos en la convivencia y el reconocimiento cultural, pero también por desafíos que

requieren atención continua. La interacción entre las dimensiones sociales, culturales y estructurales sugiere la necesidad de un enfoque integral y articulado para la inclusión.

Codificación Axial

A partir de estos hallazgos, la codificación axial permitirá profundizar en cómo se relacionan y articulan los diferentes códigos identificados, facilitando la identificación de categorías centrales, conexiones y patrones que amplíen la comprensión de la inclusión educativa de los estudiantes Emberá Katío. Este siguiente paso resulta fundamental para construir un modelo interpretativo más sólido y propositivo, orientado a fortalecer la equidad y la interculturalidad en el contexto escolar.

A continuación, se presentan las categorías teóricas propuestas por John de Jesús Arboleda Pulgarín y Nancy Yaneth Patiño Camargo, así como cada uno de los códigos que conforman la estructura analítica de este estudio.

Tabla 4.
codificación axial

| Categoría Teórica | Códigos relacionados |
|--|--|
| Desplazamiento y su impacto en la inclusión educativa | Actitud negativa, Exclusión/discriminación, Pertenencia, Apoyo |
| Barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural | Lenguaje, Visibilización, Acompañamiento |
| Cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales | Costumbres, Prácticas culturales, Visibilización |
| Participación comunitaria y mediación cultural. | Participación, Convivencia, Acompañamiento, Apoyo |
| Políticas públicas y estrategias institucionales para la inclusión | Apoyo, Acompañamiento, Visibilización, Participación |

Fuente: elaboración propia, 2025.

Desplazamiento y su impacto en la inclusión educativa:

Códigos relacionados: Actitud negativa, Exclusión/discriminación, Pertenencia, Apoyo

Arboleda Pulgarín plantea que el desplazamiento forzado genera rupturas en los procesos de socialización, identidad y pertenencia, exponiendo a los estudiantes indígenas a nuevas formas de exclusión y discriminación. El desarraigo territorial y cultural puede manifestarse en actitudes negativas, tanto de los propios estudiantes (por inseguridad o adaptación) como de la comunidad receptora. Patiño Camargo subraya que la escuela debe ser un espacio de reconstrucción de la pertenencia y de apoyo emocional, donde se reconozcan las dificultades derivadas del desplazamiento y se generen estrategias para contrarrestar la exclusión.

En la entrevista a la educadora especial, se observa que los estudiantes Emberá al inicio se agrupaban entre sí (“**andaban en grupito**”), lo que puede leerse como una respuesta al desarraigo y la búsqueda de seguridad. Sin embargo, la educadora destaca el apoyo y la acogida de los demás estudiantes, así como el acompañamiento para superar actitudes negativas y favorecer la integración. La ausencia de testimonios directos de discriminación, pero la existencia de barreras



iniciales, confirma la importancia de un acompañamiento constante y de políticas de apoyo para reconstruir la pertenencia.

Barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural:

Códigos relacionados: Lenguaje, visibilización, acompañamiento

Arboleda Pulgarín enfatiza que la lengua es un derecho cultural y un elemento central de la identidad. Las barreras lingüísticas pueden limitar la participación y el aprendizaje, e incluso generar exclusión simbólica. El bilingüismo intercultural, entendido como el reconocimiento y uso de la lengua propia y la lengua mayoritaria, es clave para la inclusión. Patiño Camargo coincide en que el acompañamiento lingüístico y la visibilización del idioma Emberá en el aula son fundamentales para fortalecer la autoestima y la participación de los estudiantes indígenas.

Las entrevistas muestran que, aunque los estudiantes Emberá conocen palabras en su idioma, el uso del Emberá en el aula es limitado y depende de la presencia de dinamizadores o compañeros bilingües. La docente Gabriela reconoce que no hay una política institucional clara para el manejo de la diversidad lingüística, lo que puede derivar en exclusión. El deseo de los estudiantes de que su idioma sea más visible evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de bilingüismo y acompañamiento lingüístico.

Cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales

Códigos relacionados: Costumbres, Prácticas culturales, Visibilización

Arboleda Pulgarín sostiene que la inclusión debe ir más allá de lo formal, integrando la cosmovisión, los valores y las prácticas culturales de los pueblos indígenas en el currículo y la vida escolar. Patiño Camargo resalta que visibilizar las costumbres y prácticas culturales en el aula enriquece la experiencia educativa y promueve el respeto por la diversidad. En las entrevistas y diarios de campo se observa la integración de actividades como la elaboración de collares, pulseras y figuras representativas de la comunidad Emberá, así como la transmisión de relatos orales y la enseñanza sobre el territorio. Estas prácticas permiten a los estudiantes conectar con su herencia cultural y compartirla con sus compañeros, promoviendo el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad.

Participación comunitaria y mediación cultural

Códigos relacionados: Participación, convivencia, acompañamiento, apoyo

Arboleda Pulgarín destaca la importancia de la participación activa de la comunidad indígena y de figuras mediadoras (como los dinamizadores) para facilitar la integración y el diálogo entre culturas. Patiño Camargo subraya que la convivencia y la participación genuina de los estudiantes indígenas en la vida escolar son indicadores de inclusión real, y que el acompañamiento y el apoyo deben ser colaborativos e involucrar a toda la comunidad educativa.

Las entrevistas muestran que los dinamizadores desempeñan un papel clave al introducir prácticas culturales y facilitar la comunicación.

Los estudiantes Emberá participan activamente en las actividades escolares y son acogidos por sus compañeros, lo que refuerza la convivencia y el sentido de pertenencia. El apoyo entre pares y el acompañamiento docente son fundamentales para superar barreras y promover la mediación cultural.

Políticas públicas y estrategias institucionales para la inclusión

Códigos relacionados: Apoyo, Acompañamiento, Visibilización, Participación

Arboleda Pulgarín y Patiño Camargo coinciden en que la inclusión de estudiantes indígenas requiere políticas institucionales claras, formación docente en interculturalidad y estrategias

que garanticen el apoyo y la participación de los estudiantes indígenas en igualdad de condiciones. La visibilización de la diversidad y la adaptación de los apoyos pedagógicos son esenciales para una inclusión efectiva.

Las entrevistas evidencian que, si bien existen manuales de convivencia y algunos apoyos, la preparación institucional ha sido limitada y reactiva. La llegada de dinamizadores y la disposición de los docentes han sido fundamentales, pero aún falta una política integral y sostenida que articule los recursos y promueva la inclusión desde una perspectiva intercultural.

El análisis axial de estas categorías revela que la inclusión educativa de los estudiantes Emberá Katío es un proceso complejo, que exige la articulación de apoyos emocionales, lingüísticos, culturales y estructurales. La mirada de Arboleda Pulgarín y Patiño Camargo resalta la necesidad de transformar la escuela en un espacio de diálogo, reconocimiento y equidad, donde la diversidad no solo se tolere, sino que se valore y se integre activamente en la vida escolar. Los testimonios y evidencias muestran avances significativos, pero también la urgencia de fortalecer las políticas, prácticas y mediaciones que garanticen una inclusión plena y sostenible.

Análisis de experiencia

Antes de profundizar en los análisis de cada una de las Categorías de la experiencia, es importante recordar que estas se derivan de las categorías teóricas identificadas en el proceso de codificación axial: Desplazamiento y su impacto en la inclusión educativa, Barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural, Cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales, Participación comunitaria y mediación cultural, y Políticas públicas y estrategias institucionales para la inclusión.

Estas categorías, fundamentadas en los aportes de John de Jesús Arboleda Pulgarín y Nancy Yaneth Patiño Camargo, permiten analizar de manera integral cómo se viven y se expresan en la práctica escolar los procesos de inclusión, integración y reconocimiento de los estudiantes Emberá Katío. A partir de los testimonios de docentes, estudiantes y dinamizadores, así como de las observaciones recogidas en los diarios de campo, es posible identificar experiencias concretas, retos y logros asociados a cada dimensión teórica.

A continuación, se presentan los análisis de las Categorías de la experiencia, donde se evidencian tanto los avances como los desafíos que persisten en la búsqueda de una educación verdaderamente intercultural e inclusiva.

Tabla 5
Análisis la experiencia

| Categoría Teórica | Categoría de la experiencia |
|--|---|
| Desplazamiento y su impacto en la inclusión educativa | Reconstrucción de pertenencia y superación de exclusión tras el desplazamiento |
| Barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural | Limitaciones en el uso del Emberá y acompañamiento bilingüe ocasional |
| Cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales | Integración de artesanías, relatos y costumbres Emberá en la vida escolar |
| Participación comunitaria y mediación cultural. | Participación activa, apoyo entre pares y mediación de dinamizadores |
| Políticas públicas y estrategias institucionales para la inclusión | Falta de preparación institucional y estrategias formales, apoyo centrado en docentes y dinamizadores |

Fuente: elaboración propia, 2025.

Desplazamiento y su impacto en la inclusión educativa: El desplazamiento se refleja en la necesidad de reconstruir la pertenencia y superar actitudes negativas o de exclusión. Los estudiantes Emberá inicialmente se agrupan entre sí como mecanismo de seguridad, pero progresivamente, gracias al acompañamiento y apoyo institucional y de pares, logran integrarse en la dinámica escolar. Ejemplo:

“Al principio andaban en grupito, pero con el tiempo han ido soltando... el resto de los estudiantes siempre los acogieron muy bien.” (Entrevista a educadora especial)

Barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural: El idioma Emberá está presente solo de manera esporádica y no existe una política institucional clara de bilingüismo. El acompañamiento de dinamizadores y compañeros bilingües es clave, pero limitado. Los estudiantes expresan el deseo de que su lengua sea más visible en el aula. Ejemplo:

“Que, si los niños hablan Emberá, claro que saben algunas palabras... pero no es algo que permanezca todo el tiempo en el aula.” (Entrevista a educadora especial)

Cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales

Las costumbres y prácticas culturales Emberá se integran en actividades escolares como la elaboración de artesanías y la transmisión de relatos orales. Estas prácticas permiten que los estudiantes compartan su cultura y fortalezcan su identidad, enriqueciendo la experiencia educativa de todos. Ejemplo:

“Elaboración de collares, pulseras, tejidos, animales representativos de la comunidad.” (Entrevista a educadora especial)
“Manillas con mi mamá y Dilmer.” (Entrevista niño emberá)

Participación comunitaria y mediación cultural

La participación activa de los estudiantes Emberá y la mediación de dinamizadores facilitan la integración y el diálogo intercultural. El acompañamiento y el apoyo entre pares y docentes refuerzan la convivencia y la inclusión. Ejemplo:

“Ellos participan en todo lo que se propone... no han necesitado mucha motivación más allá de que se den cuenta que los incluyen en todo.” (Entrevista a educadora especial)
“¿Quiénes te ayudan cuando necesitas algo en el colegio? – Aramis, Profe, Mateo.”(Entrevista a niños emberá)

Políticas públicas y estrategias institucionales para la inclusión

La inclusión depende en gran medida de la disposición de los docentes y la presencia de dinamizadores, ya que la preparación institucional ha sido limitada. Existen manuales de convivencia y algunas estrategias, pero falta una política integral y sostenida. Ejemplo:

“El colegio no estaba preparado... simplemente nos dijeron que venía esta comunidad, que venían con dinamizadores... pero no una preparación muy a fondo de parte de la dirección de inclusión.” (Entrevista a educadora especial)

El análisis a la luz de Arboleda Pulgarín y Patiño Camargo evidencia que la inclusión educativa de los estudiantes Emberá Katío es un proceso colectivo, dinámico y desafiante, que requiere el compromiso de toda la comunidad escolar y el respaldo de políticas públicas interculturales. Los avances en integración, acompañamiento y visibilización de la cultura Emberá son significativos, pero persisten retos fundamentales en el reconocimiento pleno de la diversidad lingüística, la continuidad de las prácticas culturales y la consolidación de una institucionalidad verdaderamente inclusiva. Profundizar en estas conexiones entre teoría y experiencia permitirá avanzar hacia una educación que reconozca, valore y potencie la diversidad cultural de todos sus estudiantes.

Las conclusiones de esta investigación muestran que, si bien se han alcanzado avances significativos en la integración social y el acompañamiento académico de los niños y niñas Emberá Katío, persisten desafíos estructurales y pedagógicos importantes. Las prácticas pedagógicas deben evolucionar para abarcar la cosmovisión indígena y un enfoque diferencial en todos los componentes del currículo, garantizando así una educación intercultural auténtica y respetuosa. Asimismo, las actividades culturales constituyen un espacio fundamental para fortalecer el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la diversidad, pero su integración en el currículo aún es limitada y requiere una mayor sistematicidad. Finalmente, la experiencia de los actores educativos evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques interculturales, consolidar políticas públicas coherentes y articular estrategias institucionales sostenibles que promuevan una inclusión educativa efectiva, equitativa y culturalmente relevante. Estas conclusiones invitan a continuar el trabajo colaborativo entre comunidades, instituciones educativas y autoridades, para avanzar hacia un sistema educativo que respete y celebre la diversidad cultural como un valor esencial.

Prácticas pedagógicas y nivelación académica

El análisis de las entrevistas revela que las prácticas pedagógicas implementadas para nivelar académicamente a los niños y niñas Emberá Katío se han centrado en el acompañamiento cercano, la organización en el aula para brindar refuerzo y la participación activa de docentes y pares. Sin embargo, estas estrategias, aunque bien intencionadas, no siempre están alineadas con una perspectiva intercultural ni responden plenamente a las necesidades específicas de estos estudiantes. La nivelación ha estado orientada a competencias académicas básicas, pero aún persiste la necesidad de transversalizar un enfoque diferen-



cial y la cosmovisión indígena en todas las áreas del currículo, conforme sugiere las categorías **“cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales”** y **“políticas institucionales para la inclusión”**.

Actividades culturales e integración social.

Las actividades culturales, cuentos como la elaboración de artesanías, la transmisión de relatos orales y la participación en proyectos artísticos, han sido fundamentales para la integración social de los estudiantes Emberá Katío en el colegio. Estas prácticas, principalmente evidentes en áreas manuales y artísticas, han fortalecido el sentido de pertenencia, contribuido al reconocimiento de la diversidad y promovido el empoderamiento estudiantil. Sin embargo, la integración cultural enfrenta desafíos, dado que la presencia de la lengua emberá y las prácticas culturales en el currículo no se encuentran integradas de forma sistemática y transversal, limitando el nivel de interculturalidad efectiva, como se observa en las categorías **“barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural”** y **“cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales”**.

Experiencias de los actores educativos y adecuación de estrategias.

Las experiencias compartidas por docentes, estudiantes y familias reflejan una actitud positiva hacia la inclusión, caracterizada por el apoyo entre pares, la mediación de dinamizadores culturales y una apertura de la comunidad escolar. No obstante, también se identifican desafíos cruciales, como una preparación institucional limitada y reactiva, así como estrategias pedagógicas que en ocasiones no están adecuadamente ajustadas a la cosmovisión y necesidades culturales específicas de la población Emberá Katío. Aunque existen manuales de convivencia y ciertos apoyos, se hace imprescindible fortalecer la formación docente en interculturalidad, articular políticas públicas y consolidar estrategias institucionales sostenibles que aseguren una inclusión educativa efectiva, equitativa y culturalmente relevante, en consonancia con las categorías **“participación comunitaria y mediación cultural”** y **“políticas públicas y estrategias institucionales para la inclusión”**.

Esta investigación demuestra que, pese a los avances alcanzados en la integración y el acompañamiento académico y social de los niños y niñas Emberá Katío, persisten desafíos estructurales y pedagógicos significativos. Es prioritario revisar y renovar las prácticas pedagógicas para incluir eficazmente la cosmovisión indígena y un enfoque diferencial a lo largo de todo el currículo, garantizando así una educación que respeta y valora la identidad cultural.

Las actividades culturales, además, constituyen una clave para fortalecer la integración y el sentido de pertenencia; Sin embargo, estas requieren ser incorporadas en el currículo de manera sistemática y transversal, promoviendo el bilingüismo intercultural y el reconocimiento pleno de las prácticas ancestrales.

Finalmente, la experiencia vivida por los actores educativos evidencia la urgente necesidad de una formación docente continua y contextualizada culturalmente, sumada a políticas institucionales claras y sostenibles. Solo mediante estas acciones se podrá asegurar una inclusión real, equitativa y respetuosa, que permita a los niños y niñas Emberá Katío desarrollarse plenamente en el sistema educativo formal.

Estas conclusiones se llaman a la reflexión y al trabajo colaborativo entre comunidades, instituciones educativas y autoridades públicas, para derribar barreras y avanzar hacia un sistema educativo intercultural

que reconozca la diversidad cultural como un valor esencial para el desarrollo humano y social.

Conclusión

Las conclusiones de esta investigación muestran que, si bien se han alcanzado avances significativos en la integración social y el acompañamiento académico de los niños y niñas Emberá Katío, persisten desafíos estructurales y pedagógicos importantes. Las prácticas pedagógicas deben evolucionar para abarcar la cosmovisión indígena y un enfoque diferencial en todos los componentes del currículo, garantizando así una educación intercultural auténtica y respetuosa. Asimismo, las actividades culturales constituyen un espacio fundamental para fortalecer el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la diversidad, pero su integración en el currículo aún es limitada y requiere una mayor sistematicidad. Finalmente, la experiencia de los actores educativos evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques interculturales, consolidar políticas públicas coherentes y articular estrategias institucionales sostenibles que promuevan una inclusión educativa efectiva, equitativa y culturalmente relevante. Estas conclusiones invitan a continuar el trabajo colaborativo entre comunidades, instituciones educativas y autoridades, para avanzar hacia un sistema educativo que respete y celebre la diversidad cultural como un valor esencial.

Prácticas pedagógicas y nivelación académica

El análisis de las entrevistas revela que las prácticas pedagógicas implementadas para nivelar académicamente a los niños y niñas Emberá Katío se han centrado en el acompañamiento cercano, la organización en el aula para brindar refuerzo y la participación activa de docentes y pares. Sin embargo, estas estrategias, aunque bien intencionadas, no siempre están alineadas con una perspectiva intercultural ni responden plenamente a las necesidades específicas de estos estudiantes. La nivelación ha estado orientada a competencias académicas básicas, pero aún persiste la necesidad de transversalizar un enfoque diferencial y la cosmovisión indígena en todas las áreas del currículo, conforme sugiere las categorías **“cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales”** y **“políticas institucionales para la inclusión”**.

Actividades culturales e integración social.

Las actividades culturales, cuentos como la elaboración de artesanías, la transmisión de relatos orales y la participación en proyectos artísticos, han sido fundamentales para la integración social de los estudiantes Emberá Katío en el colegio. Estas prácticas, principalmente evidentes en áreas manuales y artísticas, han fortalecido el sentido de pertenencia, contribuido al reconocimiento de la diversidad y promovido el empoderamiento estudiantil. Sin embargo, la integración cultural enfrenta desafíos, dado que la presencia de la lengua emberá y las prácticas culturales en el currículo no se encuentran integradas de forma sistemática y transversal, limitando el nivel de interculturalidad efectiva, como se observa en las categorías **“barreras lingüísticas y bilingüismo intercultural”** y **“cosmovisión y prácticas pedagógicas interculturales”**.

Experiencias de los actores educativos y adecuación de estrategias.

Las experiencias compartidas por docentes, estudiantes y familias reflejan una actitud positiva hacia la inclusión, caracterizada por el apoyo entre pares, la mediación de dinamizadores culturales y una apertura de la comunidad escolar. No obstante, también se identifican desafíos cruciales, como una preparación institucional limitada y reactiva, así como estrategias pedagógicas que en ocasiones no están adecuadamente ajustadas a la cosmovisión y necesidades culturales específicas de la población Emberá Katío. Aunque existen manuales de convivencia y ciertos apoyos, se hace imprescindible fortalecer la formación docente en interculturalidad, articular políticas públicas y consolidar estrategias institucionales sostenibles que aseguren una inclusión educativa efectiva, equitativa y culturalmente relevante, en consonancia con las categorías **“participación comunitaria y mediación cultural”** y **“políticas públicas y estrategias institucionales para la inclusión”**.

Esta investigación demuestra que, pese a los avances alcanzados en la integración y el acompañamiento académico y social de los niños y niñas Emberá Katío, persisten desafíos estructurales y pedagógicos significativos. Es prioritario revisar y renovar las prácticas pedagógicas para incluir eficazmente la cosmovisión indígena y un enfoque diferencial a lo largo de todo el currículo, garantizando así una educación que respeta y valora la identidad cultural. Las actividades culturales, además, constituyen una clave para fortalecer la integración y el sentido de pertenencia; Sin embargo, estas requieren ser incorporadas en el currículo de manera sistemática y transversal, promoviendo el bilingüismo intercultural y el reconocimiento pleno de las prácticas ancestrales.

Finalmente, la experiencia vivida por los actores educativos evidencia la urgente necesidad de una formación docente continua y contextualizada culturalmente, sumada a políticas institucionales claras y sostenibles. Solo mediante estas acciones se podrá asegurar una inclusión real, equitativa y respetuosa, que permita a los niños y niñas Emberá Katío desarrollarse plenamente en el sistema educativo formal.

Estas conclusiones se llaman a la reflexión y al trabajo colaborativo entre comunidades, instituciones educativas y autoridades públicas, para derribar barreras y avanzar hacia un sistema educativo intercultural que reconozca la diversidad cultural como un valor esencial para el desarrollo humano y social.

Bibliografía

- Arboleda Pulgarín, J. de J. (2017). Inclusión educativa de los niños y niñas indígenas Embera Katío en contextos urbanos. *Revista Interculturalidad y Educación*, 12(2), 45-60.
- Arboleda Pulgarín, J. de J. (2021). Plan de acogida para la inclusión de la etnia indígena Emberá Katío a la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio UNIR. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9380/Arboleda%20Pulgar%C3%ADn,%20John%20de%20jes%C3%BAs.pdf>
- Bueno, LA (2022). Prácticas inclusivas: Un camino hacia la educación inclusiva para los niños y las niñas Embera en contextos de ciudad [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30394/7/BuenoLAura_2022_PracticasInclusivasNinos.pdf
- Herrera Carabalí, J. (2023). Propuesta pedagógica para la promoción de la inclusión sociocultural de estudiantes Emberá Chamíen Pueblo Rico, Risaralda [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Universidad Libertadores.

https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/11371/5637/1/Herrera_Carabali_2023.pdf

- Mosquera, N. (2015). Situación etnolingüística y procesos educativos de los niños embera en Bogotá [Informe de pasantía, Universidad Nacional de Colombia]. <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/linguistica/application/files/7316/5479/4613/NYPC.pdf>
- Patiño Camargo, Nueva York (2019). Prácticas pedagógicas interculturales y conservación de la lengua Embera Katío en Bogotá. *Educación y Diversidad*, 8(1), 77-92.
- Ruiz, J., Bonilla, M. y Flores, L. (2019). Propuesta pedagógica para la educación en casa de la comunidad Embera Chamí desplazada en Ibagué [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta ya Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/65319/yearaquec.pdf>
- Silverman, D. (2016). Investigación cualitativa (4.ª ed.). Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada (2.ª ed.). Sage Publications.
- Van Manen, M. (2016). Investigando la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción (2.ª ed.). Routledge.
- Zuluaga Rojas, R., & Largo, M. (2020). Educación propia en comunidades indígenas: La valoración de la cosmovisión y la identidad. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 103-120.
- Aviléz Aguas, FA (2024). Trayectorias educativas de la etnia Embera Katío: Un acercamiento entre su escuela e identidad. *Revista Latinoamericana de Educación*, 8(4), 5079-5092. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12728
- García, EL (2026). Tejiendo pensamiento Emberá. *Revista Uniandes de Ciencias Sociales*, 15(2), 120-134.
- Izquierdo Barrera, ML (2018). Experiencia etnoeducativa e intercultural con población embera. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia.
- Torres Argumedo, JM (2014). Formación inicial de los maestros de la comunidad Emberá.. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional.