

CAMINAR CON DOS FUERZAS: CARACTERIZACIÓN INTEGRAL DE DOCENTES-DINAMIZADORES EMBERA-CHAMÍ Y SUS DESAFÍOS ENTRE ESCOLARIZACIÓN OFICIAL Y EDUCACIÓN PROPIA EN EL VALLE DEL CAUCA

WALKING WITH TWO FORCES: A COMPREHENSIVE PROFILE OF EMBERA- CHAMÍ TEACHERS AND FACILITATORS AND THE CHALLENGES THEY FACE BETWEEN FORMAL SCHOOLING AND THEIR OWN TRADITIONAL EDUCATION IN THE CAUCA VALLEY

Andrés Felipe Díaz Zambrano

Adriana Caicedo Castillo

Gonzalo Romero Martínez

Luis Alberth Hertiga Gutiérrez.

UCEVA, Colombia

Resumen

El presente artículo caracteriza el perfil sociodemográfico, pedagógico y de identidad cultural de 30 docentes-estudiantes de la Institución Educativa de la Nación Embera del Valle del Cauca (IENEV). La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, apoyado en la Investigación-Acción Participativa (IAP) y la sistematización de experiencias, con el propósito de comprender las prácticas educativas de los dinamizadores

de la educación propia en contextos rurales y aulas multigrado. Los resultados evidencian que el docente indígena posee un perfil dual, al desempeñarse simultáneamente como actor comunitario legitimado por los saberes ancestrales y como profesional en formación encargado de mediar entre los conocimientos propios y las exigencias del sistema educativo oficial. Asimismo, se identifican tensiones entre los requerimientos administrativos y curriculares del Estado y los mandatos culturales orientados a la pervivencia del pueblo Embera Chamí. Entre los hallazgos más relevantes destacan el amplio dominio de la lengua materna Eberá Bedé, el territorio como escenario pedagógico fundamental y la armonización espiritual como práctica transversal en los procesos educativos. Finalmente, se propone el imaginario del “Embera del futuro”, concebido como un sujeto capaz de integrar saberes ancestrales, profesionales y tecnológicos sin renunciar a su identidad cultural. Se concluye que la educación propia constituye una estrategia de resistencia, descolonización y fortalecimiento cultural para la pervivencia del pueblo Embera Chamí.

Palabras Claves: Educación propia; interculturalidad crítica; identidad cultural; pueblo Embera Chamí.

Abstract

This article characterizes the sociodemographic, pedagogical, and cultural identity profile of 30 teacher-students from the Educational Institution of the Embera Nation of Valle del Cauca (IENEV). The research was conducted from a qualitative and interpretive approach, supported by Participatory Action Research (PAR) and the systematization of experiences, with the aim of understanding the educational practices developed by facilitators of Indigenous education in rural and multigrade classroom contexts. The findings reveal that Indigenous teachers embody a dual profile, acting simultaneously as community leaders legitimized by ancestral

knowledge and as professionals in training who mediate between traditional knowledge and the requirements of the official educational system. The study also identifies tensions between state administrative and curricular demands and the cultural mandates aimed at ensuring the survival of the Embera Chamí people. Key findings highlight the strong command of the Eberá Bedé language, the use of territory as a fundamental pedagogical setting, and spiritual harmonization as a cross-cutting educational practice. Finally, the study proposes the image of the “Embera of the Future,” understood as an individual capable of integrating ancestral, professional, and technological knowledge without renouncing cultural identity. It concludes that Indigenous education constitutes a strategy of resistance, decolonization, and cultural strengthening for the continuity of the Embera Chamí people.

Keywords: Indigenous education; critical interculturality; cultural identity; Embera Chamí people.

Introducción

En el escenario educativo colombiano, los pueblos ancestrales han librado una lucha histórica contra modelos de enseñanza estandarizados Páez y Del Pino (2025) estos que, bajo la bandera de la cobertura y la calidad nacional, han operado como mecanismos de homogenización cultural Lasso (2025). Esta imposición de currículos estandarizados ha privilegiado sistemáticamente el conocimiento occidental, relegando los saberes ancestrales, las lenguas nativas y las cosmovisiones a la periferia del sistema escolar. Para el pueblo Embera Chamí, esta realidad ha generado una tensión profunda entre la “escuela oficial” y el proyecto de vida comunitario, poniendo en riesgo la formación intergeneracional de su identidad.

Según IENEV (2026) en el departamento del Valle del Cauca, donde los Embera Chamí a

través de la Institución Educativa de La Nación Embera del Valle del Cauca (IENEV) tienen presencia en dieciocho municipios,

La respuesta a esta crisis ha sido la construcción de la educación propia. Esta no se concibe simplemente como un modelo pedagógico alternativo, sino como una apuesta política y cultural para la pervivencia. No obstante, la implementación de esta apuesta recae sobre una figura crítica: el docente-dinamizador. A diferencia del docente convencional, el dinamizador en contextos indígenas debe navegar entre dos mundos: las exigencias administrativas y técnicas del Estado (como los reportes en el SIMAT o las pruebas estandarizadas) y los mandatos de sus autoridades tradicionales para preservar la cultura.

A pesar de la importancia de estos actores, existe un vacío de conocimiento significativo. La mayoría de las investigaciones en etnoeducación se han centrado en otras categorías que tienen una gran relevancia, también acompañadas de la sistematización de experiencias. Para Páez y Del Pino (2025) “la educación propia se sostiene en el autogobierno y en la soberanía epistémica de los pueblos” (Pág. 34).

Con base en los antecedentes pocas investigaciones han profundizado en la caracterización integral de los docentes que están en la primera línea de acción: aquellos que laboran en aulas multigrado y en condiciones de ruralidad dispersa. Sin entender quién es el docente (su origen, su nivel de bilingüismo, su rol comunitario y sus desafíos pedagógicos), es imposible evaluar el impacto real de la educación propia en el territorio.

La investigación sobre la educación Embera en Colombia muestra avances importantes en áreas específicas, pero también subraya la necesidad de una caracterización docente más robusta. Vargas (2023), por ejemplo, destaca que la enseñanza de las matemáticas en

comunidades Embera Chamí suele desconocer los sistemas de conteo propios (basados en los dedos del cuerpo humano), proponiendo una malla curricular intercultural que potencie estos saberes. Sin embargo, el éxito de tales propuestas depende de la capacidad del docente para interpretar su propia cultura.

Por otro lado, Cruz (2022) cuestiona el modelo de Escuela Nueva en el cual laboran muchos de estos docentes. Su estudio revela que, aunque este modelo pretende ser flexible, sigue reproduciendo lógicas occidentales y el uso exclusivo del castellano si el docente no tiene el empoderamiento y el arraigo cultural suficiente para transformarlo. Esto coincide con lo planteado por Gallego y Asprilla (2025), quienes introducen el concepto de “desarmonización” para describir la ruptura del equilibrio espiritual cuando las familias o docentes priorizan saberes occidentales por encima de la lengua materna, bajo una falsa promesa de progreso.

Otras investigaciones han explorado la dimensión simbólica. Caizamo (2022) analiza la pintura corporal con *kipara* como una forma de “escritura otra”, fundamental para la identidad, pero advierte que estas prácticas a menudo se pierden en el entorno escolar formal. De igual forma, Domicó-Murillo (2019) identifica los cantos ancestrales (*truambis*) como actos pedagógicos de sanación que requieren de “guardianas de la sabiduría” en el aula. Estos antecedentes refuerzan la idea de que el docente indígena no es un mero instructor, sino un mediador cultural que debe poseer un perfil específico para integrar estos saberes.

Este enfoque permitirá entender si la educación propia es una realidad vivida en el aula o si persiste una tensión irresoluble entre el origen cultural del docente y las demandas del sistema educativo oficial. Al caracterizar sus niveles de bilingüismo, su parentesco con líderes tradicionales y su experiencia en modelos de Escuela Nueva, se aportan datos fundamentales

para fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEP/PEC) y asegurar que la escuela sea, en efecto, un territorio vivo de aprendizaje ancestral

El sustento teórico de esta investigación se configura como un entramado interdisciplinar que busca comprender la educación propia no como un modelo instruccional aislado, sino como un fenómeno sociopolítico y cultural de pervivencia. Este marco se organiza en cinco categorías fundamentales: (1) Educación Propia y su raíz en la pedagogía crítica, (2) Imaginarios Sociales como motores de sentido, (3) Identidad Cultural en constante reconstrucción, (4) Interculturalidad Crítica y el diálogo de saberes, y (5) El escenario del aula multigrado rural como territorio de disputa.

La educación propia se define como una apuesta pedagógica integral que emerge de las entrañas de la comunidad indígena para fundamentarse en la transmisión de saberes ancestrales y la cosmovisión. A diferencia de los modelos educativos convencionales, esta propuesta reconoce que los métodos y contenidos deben responder a las particularidades lingüísticas y territoriales del pueblo Embera Chamí.

Desde una perspectiva epistemológica, la educación propia en Colombia dialoga con perspectivas críticas de la educación latinoamericana, especialmente en Freire (1970). Este sostiene que la educación es un acto de liberación y concientización que debe partir de las experiencias vividas por los sujetos para transformar su realidad. En el contexto Embera, esta liberación se traduce en la valoración del conocimiento ancestral como un recurso para interactuar con la sociedad mayoritaria sin perder la esencia identitaria. Complementariamente, Mejía (2014) identifica a la educación propia como una manifestación de la educación popular, la cual privilegia la construcción colectiva, la sistematización de experiencias y el diálogo de saberes.

Legalmente, este proceso ha transitado de la marginalidad al reconocimiento estatal. La Constitución Política de 1991 (Arts. 7, 10 y 68) y la Ley 115 de 1994 sentaron las bases para la etnoeducación, pero es el Decreto 1953 de 2014 y, más recientemente, el Decreto 0481 del 30 de abril de 2025, los que otorgan autonomía real a los pueblos indígenas para administrar su Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Este marco normativo legitima la labor de la Institución Educativa de la Nación Embera (IENEV), permitiendo que el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) o Proyecto Educativo Propio (PEP) sea el eje rector de la formación, en importante analizar.

Las nuevas acciones por el Ministerio de Educación Nacional. (2026) por medio los nuevos Lineamientos curriculares de para la educación inicial, básica y media: Actualización para la transformación curricular, serán algo que permitirán apostar a nuevas experiencias mas significativas en el desarrollo educativo nacional. Por medio de los ODS en es especial el numero 4 donde se establece un proceso de educación de calidad, se destaca la importancia de una educación situada y con un compromiso solido por la responsabilidad social de la comunidad, partiendo de lo macro a la micro.

Analizar investigaciones previas que han mapeado los desafíos del pueblo Embera. Vargas (2023) demuestra que la educación oficial ha invisibilizado saberes como la etnomatemática; en su estudio, propone integrar el sistema de numeración Embera (base cinco, ligado a los dedos) para potenciar el pensamiento numérico desde la cosmovisión. Por su parte, Cruz Forero (2022) realiza una crítica profunda al modelo de Escuela Nueva, señalando que su aparente flexibilidad a menudo oculta una lógica occidental descontextualizada que ignora la relación espiritual con el territorio.

La dimensión simbólica es abordada por Caizamo (2022), quien identifica la pintura

corporal con kipara (jagua) no solo como un adorno, sino como una “escritura otra” que narra historias de origen y protege el cuerpo, cumpliendo una función pedagógica vital en la transmisión del conocimiento.

Echavarría (2022) explora cómo los relatos ancestrales, como la historia de la serpiente Je que se convierte en la Luna, pueden dialogar con la astronomía occidental a través de la “palabra dulce”, un principio educativo basado en el amor y la escucha que fortalece la lengua materna.

Los procesos educativos no operan en el vacío; se nutren de los imaginarios sociales. Siguiendo a Castoriadis (2013), estos se definen como la potencia creadora que dota de significado a la existencia colectiva a través de representaciones compartidas. En el pueblo Embera Chamí, estos imaginarios están anclados en mitos y narrativas que configuran la relación de la comunidad con su entorno.

Escobar (1995) añade que los territorios locales contienen saberes que desafían la hegemonía occidental, donde los imaginarios funcionan como herramientas de acción política. Esto se evidencia cuando los docentes acuden a los Mayores y Jaibanás como fuentes de conocimiento primordiales, rompiendo la jerarquía del libro de texto occidental. Sin embargo, estos imaginarios sufren procesos de “desarmonización”.

Gallego y Asprilla (2025) acuñan este término para describir la ruptura del equilibrio espiritual y territorial causada por la presión de la sociedad mayoritaria, que en ocasiones lleva a las familias a priorizar el castellano frente a la lengua propia bajo la ilusión de progreso.

La identidad cultural en esta investigación se aleja de las definiciones estáticas de la antropología clásica, donde se definía como un complejo de hábitos adquiridos, autores como Hall (2003) sugieren que existe un trasfondo

de comprensión que otorga un significado donde “Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (Pág.18) Para el docente Embera, este trasfondo es la identidad en movimiento: un “ser Embera” que se manifiesta en la lengua materna (Eberá Bedé), la paruma (vestido tradicional), la danza y la artesanía.

La identidad se fortalece en el aula a través de prácticas específicas. Domicó (2019) resalta el papel de los cantos ancestrales (truambis), los cuales funcionan como actos pedagógicos de sanación y memoria. De igual manera, los datos de la caracterización docente muestran que el 100% de los dinamizadores participa en espacios comunitarios como mingas y asambleas, lo que refuerza su rol como figuras de autoridad cultural. No obstante, existe una tensión en el uso de símbolos: la mayoría de los docentes reserva el uso de la pintura corporal y el vestido tradicional para actos oficiales, lo que sugiere un desafío en la vivencia cotidiana de la identidad dentro de la estructura escolar.

La interculturalidad crítica, según Catherine Walsh (2005, 2013), es una categoría transversal que exige que la educación indígena no sea una simple integración simbólica, sino un espacio donde los conocimientos locales y occidentales dialoguen sin jerarquías. Esta perspectiva es la que guía el acompañamiento de la UCEVA a la IENEV, promoviendo una formación que respete la autonomía indígena.

El diálogo de saberes se materializa en la transformación curricular del PEC de la IENEV, que incorpora asignaturas como medicina tradicional, gastronomía Embera y espiritualidad. Este diálogo implica una descolonización del saber: reconocer que el Jaibaná posee una pedagogía tan válida como la de un académico universitario. Los docentes-estudiantes de la UCEVA viven esta interculturalidad en su “perfil dual”: aprenden teorías de las ciencias sociales

occidentales mientras implementan la sabiduría de sus ancestros en sus comunidades.

El contexto de aula multigrado en zona rural dispersa no es solo una condición técnica, sino una categoría teórica de análisis. En este escenario, el docente debe atender simultáneamente diversos grados (de preescolar a quinto) La pedagogía del territorio asume que el aprendizaje ocurre en la interacción directa con la Madre Tierra, por lo que el aula se extiende hacia el río, el monte y la parcela.

Como señala Tapasco (2024), la educación artística y propia en estos contextos debe superar la instrucción mecánica para convertirse en un espacio de reflexión sobre la memoria colectiva. El reto del dinamizador es integrar los saberes de los sabios ancestrales con las competencias exigidas por el Ministerio de Educación, convirtiendo la precariedad estructural en un espacio de resistencia y creación pedagógica.

Esta investigación surge de la necesidad de visibilizar la realidad sociopedagógica de 30 miembros de la comunidad emberá chami docentes-estudiantes de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA) vinculados a la Institución Educativa de la Nación Embera del Valle del Cauca (IENEV). Los participantes poseen un perfil dual: además de encontrarse en proceso de formación profesional, son responsables de implementar procesos de educación propia en contextos rurales y multigrado de municipios como El Dovio, Argelia y Trujillo. En este contexto, el estudio se centra en el docente-dinamizador como actor fundamental en la articulación entre las exigencias del sistema educativo oficial y las dinámicas culturales de las comunidades Embera Chamí.

El objetivo de este artículo es caracterizar el perfil sociodemográfico, pedagógico y de identidad cultural de los docentes-estudiantes vinculados a la IENEV, con el propósito de identificar los desafíos que enfrentan en la implementación

de la educación propia en contextos rurales y multigrado.

Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo Vargas (2007) de carácter interpretativo, orientado a comprender los significados, prácticas y experiencias construidas por los docentes-dinamizadores de la Institución Educativa de la Nación Embera del Valle del Cauca (IENEV) en torno a la educación propia en contextos rurales y multigrado. Este enfoque permitió aproximarse a las formas en que los participantes configuran sentidos sobre identidad cultural, territorio, bilingüismo y prácticas pedagógicas desde su experiencia comunitaria y educativa.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se fundamenta en perspectivas interpretativas y decoloniales que reconocen la subjetividad, la memoria colectiva, el territorio y la acción comunitaria como dimensiones legítimas para la producción de conocimiento social. En este sentido, la investigación buscó priorizar la voz de los docentes-dinamizadores y comprender sus prácticas en relación con las dinámicas culturales, organizativas y pedagógicas propias del pueblo Embera Chamí.

El diseño metodológico se desarrolló bajo los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP), retomando los aportes de Fals Borda (1987) y Mejía (2014), quienes plantean la necesidad de construir procesos investigativos horizontales, contextualizados y vinculados a la transformación social. La elección de este diseño respondió a la necesidad de generar un proceso investigativo dialógico, en el cual los participantes no fueran concebidos únicamente como fuentes de información, sino como sujetos activos en la construcción, interpretación y validación del conocimiento producido.

De manera complementaria, se incorporó la sistematización de experiencias Mejía (2014) como estrategia analítica y reflexiva, permitiendo reconstruir críticamente las prácticas educativas desarrolladas por los docentes en escenarios de educación propia. Esta estrategia posibilitó identificar tensiones, aprendizajes y desafíos relacionados con la implementación de procesos pedagógicos interculturales en contextos rurales dispersos y aulas multigrado.

Participantes y contexto de estudio

La población de referencia estuvo constituida por la comunidad educativa de la IENEV. Para el desarrollo de la investigación se seleccionó una muestra intencional de 30 docentes-estudiantes vinculados al V semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA).

Los participantes poseen un perfil dual relevante para los objetivos del estudio: además de desempeñarse como docentes en ejercicio en comunidades indígenas Embera Chamí, se encuentran en proceso de formación profesional universitaria. La muestra incluyó participantes con edades comprendidas entre los 19 y 52 años, permitiendo identificar diferencias generacionales en las formas de vivenciar la identidad cultural y la educación propia.

Los docentes desarrollan su labor pedagógica en sedes educativas rurales ubicadas en municipios del Valle del Cauca como El Dovio, Argelia, Ansermanuevo, Sevilla, Trujillo, Vijes y Bolívar, entre otros, los cuales suman un total de 12 municipios, la mayoría ejerce su práctica educativa en contextos de aula multigrado y bajo el modelo de Escuela Nueva, condiciones que configuran desafíos particulares para la implementación de propuestas de educación propia y diálogo intercultural.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el propósito de comprender la complejidad sociocultural y pedagógica de la educación propia, se emplearon diversas técnicas cualitativas de recolección de información planteadas por (Hernández et al., 2014; Vargas 2007):

Matriz de caracterización integral:

Se diseñó una matriz orientada a identificar aspectos sociodemográficos, pedagógicos y culturales de los participantes. Esta se estructuró en tres ejes:

- Eje sociodemográfico y de arraigo: edad, resguardo de origen, parentesco con líderes o autoridades tradicionales y participación comunitaria.
- Eje pedagógico y laboral: experiencia docente, niveles atendidos, modalidad educativa y condiciones de vinculación laboral.
- Eje de identidad y bilingüismo: dominio de la lengua Eberá Bedé, participación en mingas y asambleas, así como uso de símbolos culturales tradicionales.

Círculo de la palabra (grupo focal):

Se desarrollaron espacios colectivos de diálogo orientados a explorar imaginarios sociales y percepciones sobre educación propia, identidad y territorio. La disposición circular del espacio buscó favorecer dinámicas horizontales de participación y reducir jerarquías entre investigadores y participantes. Estas sesiones iniciaron con procesos de armonización definidos por los propios participantes como prácticas de conexión espiritual y comunitaria.

Observación participante y registro no verbal:

Se realizaron registros de interacciones, expresiones corporales, usos lingüísticos y dinámicas espaciales presentes durante las actividades desarrolladas. La observación permitió identificar elementos simbólicos asociados al territorio, la lengua materna y las formas de relación con la educación oficial.

Cartografía social y metaplan:

Los participantes representaron gráficamente sus territorios y experiencias educativas desde ejercicios de “sentipensar”, posibilitando reconocer vínculos entre escuela, memoria colectiva y territorio ancestral.

Herramientas digitales:

Se utilizó la plataforma Padlet como estrategia complementaria para registrar narrativas, percepciones y representaciones sobre el “Embera del futuro”, integrando recursos digitales con procesos de reflexión intercultural.

Procedimiento y fases de investigación

El desarrollo metodológico se organizó en cinco fases, guías y contextualizadas a lo plantado por Ander-Egg (1990):

- 1. Fase de acercamiento y concertación:**
Se estableció contacto con autoridades comunitarias y directivos de la IENEV con el propósito de socializar los objetivos del estudio y garantizar el respeto por los principios de autonomía y participación comunitaria.
- 2. Fase de trabajo de campo y recolección de información:**
Se aplicaron las técnicas e instrumentos definidos en las sedes educativas rurales vinculadas al estudio.

- 3. Fase de sistematización y análisis:**

La información recolectada fue organizada y analizada mediante un proceso inductivo de análisis temático, identificando categorías emergentes relacionadas con identidad cultural, imaginarios sociales, bilingüismo, territorio y pervivencia cultural.

- 4. Fase de difusión académica y comunitaria:**

Finalmente, los resultados fueron orientados a la visibilización de la educación propia como experiencia pedagógica y cultural relevante para los debates contemporáneos sobre interculturalidad y educación rural.

Consideraciones éticas y reflexividad investigativa

La investigación se desarrolló bajo principios éticos de respeto, participación y reconocimiento cultural. Se garantizó el consentimiento informado de los participantes y la validación colectiva de los procesos desarrollados, reconociendo las particularidades organizativas y culturales de las comunidades indígenas involucradas.

El equipo investigador asumió un ejercicio permanente de reflexividad, reconociendo las implicaciones de su posición académica dentro del proceso investigativo. En consecuencia, se procuró construir relaciones horizontales con los participantes, promoviendo escenarios de diálogo entre saberes académicos y conocimientos ancestrales. La observación en espacios comunitarios y culturales permitió contrastar las dinámicas escolares con las prácticas cotidianas de construcción identitaria, fortaleciendo la comprensión contextual de los hallazgos obtenidos.

Resultados

El docente-dinamizador como sujeto político-ancestral: linaje, legitimidad y relevo generacional

El análisis de la caracterización integral de los 30 docentes-estudiantes vinculados a la Institución Educativa de la Nación Embera del Valle del Cauca (IENEV) permite comprender que la educación propia desborda ampliamente la dimensión técnico-pedagógica para configurarse como un proceso de resistencia cultural, reconstrucción identitaria y pervivencia territorial. Los hallazgos evidencian que la figura del docente-dinamizador se encuentra situada en un escenario de tensiones permanentes entre las exigencias administrativas del sistema educativo oficial y los mandatos ancestrales de las comunidades Embera Chamí.

En este contexto, la escuela deja de entenderse únicamente como un espacio institucional de enseñanza para convertirse en un territorio simbólico donde se disputan sentidos sobre la cultura, la lengua, el conocimiento y el futuro colectivo del pueblo indígena.

La composición del cuerpo docente revela una marcada heterogeneidad generacional, con participantes cuyas edades oscilan entre los 19 y los 52 años. Esta diversidad no constituye únicamente una diferencia cronológica, sino que expresa distintas formas de comprender y experimentar la educación propia. Los docentes de mayor trayectoria representan la memoria organizativa e institucional de los procesos comunitarios, mientras que las generaciones más jóvenes simbolizan un relevo que busca profesionalizar los saberes ancestrales sin desvincularse de la cosmovisión Embera. De esta manera, la formación universitaria aparece no como una ruptura con la tradición, sino como una estrategia de fortalecimiento cultural frente a las dinámicas externas de homogenización.

Uno de los hallazgos más significativos de la caracterización radica en la relación directa entre el ejercicio docente y las estructuras de legitimidad comunitaria. La mayoría de los dinamizadores posee vínculos familiares con autoridades tradicionales, líderes organizativos o médicos ancestrales (Jaibanás), situación que transforma profundamente la comprensión del rol pedagógico. La legitimidad del docente no proviene exclusivamente de la titulación académica o del nombramiento institucional, sino de su inscripción en el entramado político y espiritual de la comunidad. En consecuencia, el aula se configura como una extensión del Proyecto de Vida del pueblo Embera Chamí y el docente asume una responsabilidad heredada relacionada con la transmisión cultural, la defensa del territorio y la continuidad de la memoria colectiva.

Este vínculo comunitario también se expresa en los niveles de participación organizativa identificados en la investigación. El total de los participantes manifestó asistir activamente a mingas, asambleas y espacios comunitarios, consolidando una relación estrecha entre el ejercicio pedagógico y la vida colectiva del territorio. El dinamizador aparece, así como una figura híbrida que articula simultáneamente funciones educativas, organizativas y culturales. Su papel excede la enseñanza formal y se orienta hacia la mediación entre los conocimientos ancestrales y las estructuras escolares impuestas por el sistema educativo nacional.

Territorialidades pedagógicas en la ruralidad dispersa: el aula multigrado como espacio de resistencia

En relación con las condiciones de ejercicio profesional, los resultados muestran que la totalidad de los docentes desarrolla su labor en contextos de ruralidad dispersa ubicados en municipios como El Dovio, Argelia, Trujillo, Bolívar, Vijes y Ansermanuevo. Esta ubicación

territorial no opera únicamente como una condición geográfica, sino como un elemento que configura las formas de enseñanza, las dinámicas de interacción y los sentidos atribuidos al aprendizaje. La relación con el territorio adquiere un valor pedagógico fundamental, en tanto el río, la montaña, la parcela y el entorno comunitario son concebidos como escenarios legítimos para la construcción del conocimiento.

En este sentido, los hallazgos permiten identificar la emergencia de una pedagogía territorial donde los procesos formativos desbordan el aula física y se integran a las dinámicas cotidianas de la comunidad. El aprendizaje no se restringe a los límites institucionales de la escuela, sino que se construye a partir de la experiencia colectiva, la oralidad y la relación espiritual con la naturaleza. La noción de Dachí Drua (nuestro territorio) aparece recurrentemente asociada a la idea de conocimiento ancestral, evidenciando que el territorio es comprendido no solo como espacio físico, sino como fundamento de identidad y memoria cultural.

La realidad del aula multigrado constituye otro de los elementos centrales identificados en la caracterización. La mayoría de los participantes trabaja bajo el modelo de Escuela Nueva atendiendo simultáneamente estudiantes de diferentes grados escolares, desde preescolar hasta quinto de primaria. Esta condición exige el desarrollo de estrategias pedagógicas flexibles que permitan integrar edades, ritmos de aprendizaje y contenidos diversos en un mismo espacio formativo. Sin embargo, lejos de asumirse exclusivamente como una dificultad técnica, el aula multigrado es resignificada por los dinamizadores como un escenario que reproduce formas comunitarias de aprendizaje basadas en la cooperación y el acompañamiento colectivo.

Los resultados muestran que esta heterogeneidad etaria favorece dinámicas donde los estudiantes mayores acompañan a los menores y donde los

saberes circulan de manera menos fragmentada que en los modelos escolares convencionales. La enseñanza adquiere así un carácter comunitario y relacional que se distancia de las estructuras rígidas de organización curricular propias de la educación occidental. No obstante, persisten tensiones significativas relacionadas con las exigencias administrativas del sistema oficial, particularmente en lo concerniente a reportes institucionales, cumplimiento curricular y estandarización de procesos pedagógicos

Bilingüismo y performatividad identitaria: entre la oralidad ancestral y la formalidad escolar

En el ámbito de la identidad cultural y el bilingüismo, los hallazgos evidencian un predominio alto del dominio de la lengua materna Eberá Bedé entre los docentes participantes. La lengua aparece concebida como el principal mecanismo de transmisión cultural y como una herramienta fundamental para garantizar la continuidad de la memoria ancestral. Para los dinamizadores, hablar la lengua materna implica mantener viva una forma particular de comprender el mundo, el territorio y las relaciones comunitarias.

Las fuentes de conocimiento reconocidas por los participantes refuerzan esta perspectiva. Los Mayores, Jaibanás y sabedores ancestrales fueron identificados de manera unánime como los principales referentes para el aprendizaje cultural, espiritual y territorial. Este hallazgo desplaza la centralidad tradicional del libro de texto y del conocimiento escolar occidental, posicionando la oralidad y la experiencia comunitaria como ejes fundamentales de la formación.

Sin embargo, la investigación también permitió identificar tensiones en torno a la expresión cotidiana de la identidad dentro de la escuela formal. Aunque todos los participantes manifestaron mantener un fuerte arraigo

comunitario y participar activamente en espacios colectivos, el uso diario de símbolos culturales como la paruma y las pinturas corporales suele limitarse a actos oficiales, rituales de armonización o encuentros comunitarios específicos. Esta situación evidencia que ciertos elementos identitarios continúan siendo regulados implícitamente por dinámicas institucionales asociadas a la formalidad escolar.

La armonización espiritual emerge igualmente como una práctica significativa dentro de los procesos educativos observados. Durante los círculos de palabra y actividades colectivas desarrolladas en la investigación, los participantes iniciaban los encuentros mediante ejercicios de conexión espiritual definidos como formas de equilibrio entre el cuerpo, el territorio y la comunidad. Estas prácticas evidencian que la educación propia incorpora dimensiones espirituales que trascienden la lógica instrumental de la escolarización oficial.

Imaginarios del “Embera del futuro”: hibridación cultural y horizontes de pervivencia

Las narrativas construidas por los participantes alrededor del “Embera del futuro” permitieron identificar imaginarios orientados hacia formas de hibridación cultural y fortalecimiento identitario. Los docentes proyectan la formación de sujetos capaces de interactuar con escenarios contemporáneos sin desvincularse de sus raíces ancestrales. En este horizonte, el dominio tecnológico, la profesionalización y el liderazgo político aparecen articulados con la preservación de la lengua, la memoria y el territorio.

La visión compartida por los dinamizadores no plantea un rechazo absoluto a la modernidad ni una idealización estática de la tradición. Por el contrario, emerge una propuesta intercultural donde la tecnología y la innovación son concebidas como herramientas que

pueden fortalecer los procesos organizativos y educativos del pueblo Embera Chamí sin generar desarmonización cultural. El “Embera del futuro” es representado como un sujeto capaz de transitar entre distintos mundos, defendiendo su identidad mientras participa en escenarios académicos, sociales y políticos más amplios.

Las palabras más recurrentes asociadas a esta proyección fueron “territorio”, “oralidad”, “identidad cultural”, “liderazgo”, “madre naturaleza” y “valentía”, categorías que evidencian una visión del futuro estrechamente ligada a la continuidad cultural. Los participantes consideran que la educación propia debe formar individuos orgullosos de su origen y con capacidad de interlocución frente a la sociedad mayoritaria, evitando procesos de pérdida lingüística y debilitamiento comunitario.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la educación propia desarrollada en la IENEV constituye una práctica viva de resistencia cultural y territorial. El docente-dinamizador emerge como el eje articulador de este proceso, enfrentando simultáneamente las demandas de la institucionalidad estatal y las responsabilidades comunitarias asociadas a la preservación del conocimiento ancestral. De esta manera, la escuela indígena se configura como un espacio de disputa simbólica donde la lengua, el territorio, la espiritualidad y la memoria colectiva continúan funcionando como pilares fundamentales para la pervivencia del pueblo Embera Chamí.

Discusión

La caracterización de los dinamizadores de la Institución Educativa de la Nación Embera del Valle del Cauca (IENEV) trasciende la mera descripción sociodemográfica para situarse en el centro de una disputa ontológica y política por el sentido de la educación en territorios indígenas. Los hallazgos revelan que el docente-

dinamizador no opera como un funcionario del aparato estatal, sino como un sujeto político y comunitario cuya legitimidad se cimenta en lo que Fals Borda (1987) denominaría una praxis comprometida con la transformación social y la recuperación de la autonomía territorial. Esta legitimidad, anclada en el linaje y el aval de las autoridades tradicionales, subvierte la lógica de la profesionalización occidental, donde el título académico suele primar sobre el vínculo orgánico con la comunidad. En este sentido, la labor docente en la IENEV se alinea con la pedagogía de la liberación de Freire (1970), pues el dinamizador no busca simplemente “instruir”, sino “concientizar” y movilizar el Proyecto de Vida del pueblo Embera Chamí frente a las estructuras de opresión de la sociedad mayoritaria.

La preeminencia del aula multigrado en la ruralidad dispersa no debe leerse como una carencia de infraestructura, sino como una categoría analítica de resistencia territorial. Mientras que desde la métrica estatal el modelo de Escuela Nueva se percibe como una solución técnica de cobertura, para el dinamizador Embera se configura como un espacio donde se fractura la hegemonía del currículo lineal y fragmentado.

Esta heterogeneidad de edades y saberes en un mismo espacio permite lo que Marco Raúl Mejía (2014) define como un diálogo de saberes, donde el aula se desborda hacia el río y el monte, convirtiendo el territorio en el principal dispositivo pedagógico. Sin embargo, persiste una tensión irresoluble: el docente habita una “frontera epistemológica”, donde debe traducir las exigencias burocráticas del Estado (pruebas estandarizadas y currículos oficiales) a una cosmogonía que prioriza la “palabra dulce” y el tiempo cíclico de la naturaleza. Esta duplicidad de funciones agota al dinamizador, pero también lo sitúa como el principal mediador de una interculturalidad crítica, que en palabras de

Catherine Walsh (2013), no busca la asimilación, sino la construcción de condiciones de existencia radicalmente distintas.

El bilingüismo en lengua materna (*Eberá Bedé*) emerge en esta investigación no solo como una competencia lingüística, sino como un mecanismo de pervivencia cultural y una trincheras frente a la colonialidad del saber. Al identificar a los Mayores y Jaibanás como las fuentes primordiales de conocimiento, los docentes operan un desplazamiento de la autoridad científica occidental hacia la sabiduría ancestral. Este hallazgo dialoga con la tesis de Arturo Escobar (1995) sobre el valor de los saberes locales como formas de reexistencia frente al proyecto de desarrollo moderno/colonial.

No obstante, la paradoja identificada en el uso de símbolos donde la *paruma* y la pintura corporal (*kipara*) se reservan para escenarios rituales o protocolarios denota una persistente colonialidad estética impuesta por la estructura escolar formal. La escuela, aun siendo “propia”, sigue funcionando como un dispositivo de normalización que segmenta la identidad, relegando lo ancestral a lo excepcional. Esta “desarmonización”, concepto acuñado por Gallego y Asprilla (2025), refleja la presión de los imaginarios de progreso de la sociedad mayoritaria que intentan escindir al sujeto de su raíz cotidiana.

La armonización espiritual como antesala de los círculos de la palabra constituye una ruptura metodológica y pedagógica fundamental. Al integrar la espiritualidad en el proceso investigativo y educativo, se desafía la objetividad descorporeizada de la academia tradicional, posicionando el “sentipensar” de Fals Borda como la base de la producción de conocimiento. El círculo de la palabra borra las jerarquías y permite que la memoria colectiva fluya, transformando el aula en un espacio de sanación, similar a los *truambis* o cantos

ancestrales descritos por Domicó-Murillo (2019). En este escenario, la educación propia no se limita a la transmisión de datos, sino que se convierte en una práctica de equilibrio espiritual y territorial indispensable para la cohesión del pueblo Embera.

El imaginario del “Embera del futuro” revela una sofisticada estrategia de hibridación cultural. Lejos de un esencialismo estático, los docentes proyectan un sujeto que, en términos de Castoriadis (2013), ejerce su potencia creadora para instituir una sociedad nueva. Este estudiante ideal camina con “dos fuerzas”: el dominio de la tecnología y el conocimiento profesional, articulados sin fisuras a la defensa del territorio (*Dachi Drua*) y el orgullo por la lengua materna. Esta visión coincide con la apuesta de Mejía (2020) por una sistematización de experiencias que reconozca los saberes del sur como respuestas válidas a los desafíos de la globalización.

El dinamizador de la IENEV, al formar a este “Embera del futuro”, no solo garantiza la sobrevivencia biológica del grupo, sino que lidera un proyecto de descolonización del ser, donde la educación es el instrumento para navegar el mundo contemporáneo sin renunciar a la esencia que los constituye como hijos de la madre tierra.

Conclusiones

La configuración del docente-dinamizador en la Institución Educativa de la Nación Embera (IENEV) emerge como un proceso de subjetivación política que subvierte las métricas de la profesionalización docente convencional, posicionando la legitimidad comunitaria y el linaje ancestral por encima de la acreditación técnica estatal. Esta investigación permite concluir que la labor pedagógica en territorios indígenas no puede ser entendida fuera del vínculo orgánico entre el sujeto y su Proyecto de Vida, donde el docente actúa como un mediador

de la pervivencia que traduce la sabiduría de los Mayores al lenguaje escolar.

Al ser en su mayoría hijos de autoridades tradicionales y médicos naturales, estos dinamizadores encarnan una praxis que integra la concientización liberadora con la responsabilidad heredada de la defensa territorial, desafiando la lógica de la educación como un servicio desvinculado de la identidad colectiva.

El escenario del aula multigrado en la ruralidad dispersa se revela no como una carencia de infraestructura, sino como una categoría de resistencia epistemológica que fractura la hegemonía del currículo fragmentado de la modernidad. En este espacio, la pedagogía del territorio transforma el entorno natural en el dispositivo central de aprendizaje, permitiendo que el conocimiento fluya desde la oralidad y la experiencia comunitaria. No obstante, persiste una tensión estructural entre la escolarización oficial y la autonomía indígena, manifestada en la presión de marcos institucionales que limitan la vivencia cotidiana de la identidad como el uso de símbolos y vestimenta tradicional escenarios de excepcionalidad ritual o política.

Esta “desarmonización” subraya la necesidad de una interculturalidad crítica que no se agote en el reconocimiento simbólico, sino que transforme las estructuras de poder que aún marginan el conocimiento propio.

El bilingüismo en lengua materna (*Eberá Bedé*) constituye la trinchera más sólida contra la colonialidad del saber, operando como el eje articulador de una educación que prioriza la escucha de los sabios ancestrales frente al canon occidental. La investigación demuestra que el dinamizador Embera habita una frontera epistemológica estratégica, donde la sistematización de experiencias y el diálogo de saberes permiten la emergencia de una “escritura otra”.

Este proceso no busca el aislamiento, sino la construcción de un imaginario del “Embera del futuro” fundamentado en la hibridación cultural: un sujeto capaz de caminar con “dos fuerzas”, integrando la innovación técnica y la formación profesional sin fracturar su raíz identitaria ni su conexión espiritual con la madre tierra (*Dachi Drua*).

Finalmente, la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) exige que el Estado colombiano trascienda el reconocimiento normativo para garantizar condiciones dignas que respeten la autonomía administrativa y pedagógica de pueblos como el Embera Chamí. La educación propia se reafirma como una práctica viva de resistencia y creación, donde la escuela deja de ser una herramienta de asimilación para convertirse en el pilar de un proyecto decolonial de sociedad.

La formación de los dinamizadores bajo principios de horizontalidad y sentipensar es, en última instancia, la garantía de que el pueblo Embera continúe narrándose y existiendo en sus propios términos dentro de la complejidad del mundo contemporáneo.

Prospectiva de investigación Resulta imperativo profundizar en futuras líneas de investigación que exploren el impacto de la profesionalización universitaria en la identidad del dinamizador, analizando si este proceso fortalece la autonomía territorial o si, por el contrario, introduce nuevas formas de colonialidad académica. Asimismo, es necesario investigar el papel de la tecnología como herramienta de pervivencia cultural en las nuevas generaciones Embera, evaluando cómo los medios digitales pueden potenciar la oralidad y la memoria colectiva sin desarmonizar los tiempos y espacios sagrados del territorio indígena.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación Acción Participativa*. Lumen-Hvmanitas.
- Aizamo Hachito, W. (2022). *Fortalecimiento de la educación propia desde la sabiduría ancestral Emberá Dóbida presente en la pintura corporal del resguardo Río Catrú...* [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia].
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cruz, I. P., & Del Pino-Brunet, N. (2025). Identidad y resistencia: La Educación Propia en escenarios de conflicto en territorios Indígenas del Cauca, Colombia. *RIEM-Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 15(1), 28-56.
- Cruz Forero, L. D. (2022). *Educación territorial en una comunidad emberá chamí: Un estudio de investigación-acción en colaboración* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Díaz, F. (2025). *Padlet - UCEVA SOCIALES IENEV: Diálogo de saberes e identidad* [Plataforma digital].
- Domicó-Murillo, N. (2019). Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 56–71. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.04>.
- Dreyfus, H., & Taylor, C. (2016). *Recuperar el realismo*. Ediciones Rialp.
- Echavarría Otálvaro, C. (2022). *El Sol, la Tierra y la Luna: Construyendo saberes con los niños y niñas de la comunidad Embera Chamí* [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia].

- Escobar, A. (1995). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación-acción participativa*. Ediciones Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1991). Rehaciendo el saber. En *Conocimiento y acción*. CINEP.
- Fals Borda, O. (1973). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo.
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país: Ideas-acción para el cambio*. Áncora.
- Fals Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social* (N. A. Herrera Farfán & L. López Guzmán, Eds.).
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Garzón, A., & Castaño, A. (2018). Escuela itinerante de saberes: arte, itinerancia y territorio en la educación popular desde colectivos juveniles de Colombia. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 16(19), 207–220.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallego Atehortúa, J. D. M., & Asprilla Murillo, K. Y. (2025). *El pensamiento ancestral y la educación propia de la comunidad Embera Eyábida del Volcán Dokera...* [Trabajo de grado profesional, Tecnológico de Antioquia].
- Guasiruma Nacavera, C. (2022). *Educación religiosa para jóvenes indígenas de la Institución Etnoeducativa Embera Chamí...* [Informe de práctica, Universidad Católica de Pereira].
- Hall, S., & du Gay, P. (Comps.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural* (H. Pons, Trad.). Amorrortu Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2018). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Lasso H. H. (2025). Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 14(1), 94–107. <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/2316>
- Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales para la educación inicial, básica y media: Actualización para la transformación curricular* (Primera versión). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_14.pdf
- Mejía, M. R. (2014). *La educación popular: Una construcción colectiva desde el sur*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2020). *Sistematización de experiencias: El pensamiento y la práctica*. Ediciones Desde Abajo.
- Otaya, H. H. L. (2025). Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 14(1), 94-107.

- Peñaranda Gómez, R. (2024). *Reconstruyendo experiencias de vida de procesos educativos* [Estudio comparado, UCEVA/UNT].
- República de Colombia. (2025, 30 de abril). *Decreto 0481 de 2025. Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia como política pública de Estado*. Diario Oficial.
- Tapasco Bueno, E. (2024). *La educación propia y artística en el Proyecto Educativo Comunitario Embera Chamí del territorio ancestral de San Lorenzo* [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia].
- UCEVA. (2026). *Caracterización estudiantes V Semestre: Perfil sociodemográfico, pedagógico y de identidad* [Insumo de datos para el proyecto de investigación].
- Vargas Vargas, S. J. (2023). *Propuesta curricular intercultural que incorpora elementos de la cosmovisión de la cultura ancestral Embera Chamí para la enseñanza del pensamiento numérico...* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Vargas, X. B. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. ETXETA.
- Walsh, K. (2013). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Universidad Andina Simón Bolívar