



Artículo de investigación científica y tecnológica

Educación intercultural: la mediación pedagógica en la participación de estudiantes Emberas en básica primaria

Intercultural education: pedagogical mediation in the participation of Embera students in primary education

Jefferson Martínez-Santa ¹, Martha Cecilia Arbeláez-Gómez ², Martha Lucía Garzón-Osorio ³

Para citar este artículo: Martínez-Santa J, Arbeláez-Gómez MC, Garzón-Osorio ML. Educación intercultural: la mediación pedagógica en la participación de estudiantes Emberas en básica primaria. 2025;21(1): 177-191. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6469>

Recibido en febrero 27 de 2025

Aceptado en marzo 21 de 2025

Publicado en línea en marzo 31 de 2025

RESUMEN

La educación intercultural constituye un reto para las instituciones educativas que en la mayoría de los casos abordan la inclusión como un proceso únicamente de acceso y no de acogida. Este estudio tiene como propósito interpretar los procesos de participación en el aprendizaje de las niñas y niños pertenecientes a un Resguardo Indígena en relación con la mediación pedagógica de las docentes de educación básica primaria de un colegio público, como una vía para visibilizar y comprender cómo se da la inclusión en aulas interculturales. La metodología se ubica en el paradigma cualitativo con un enfoque histórico-hermenéutico. Se recoge la información mediante entrevistas y observaciones del aula de clase, y cartografía del espacio escolar. Del análisis emergen dos categorías: la participación social y la participación académica, ambas dan cuenta de los tránsitos interculturales con respecto a las diferentes formas de ser, estar y hacer en la escuela. Los resultados ponen de manifiesto una relación de correspondencia entre mediación pedagógica de los docentes, y participación social y académica de los estudiantes. Se concluye que si bien la lúdica prima como un mecanismo de cohesión social, ello no implica transformaciones de fondo en las prácticas de enseñanza para lograr procesos acogida.

Palabras clave: educación inclusiva; diversidad cultural; educación intercultural; convivencia.

ABSTRACT

Intercultural education presents a considerable challenge for educational institutions, which frequently treat inclusion as a matter of mere access rather than genuine belonging. This study aims to interpret the processes of learning participation among children from an Indigenous Resguardo, focusing on the pedagogical mediation offered by primary school teachers in a public institution. The goal is to illuminate how inclusion unfolds within intercultural classrooms. The research employs a qualitative methodology grounded in a historical-hermeneutic approach. Data were gathered through interviews, classroom observations, and spatial mapping of the school environment. Two key categories emerged from the analysis: social participation and academic participation—both revealing the intercultural transitions inherent in diverse ways of being, belonging, and acting within the school context. Findings indicate a relationship between teachers' pedagogical mediation and students' levels of social and academic engagement. The study concludes that while playfulness appears as a mechanism for social cohesion, it doesn't necessarily lead to deeper shifts in teaching practices that would cultivate truly inclusive and welcoming educational experiences.

Keywords: inclusive education; cultural diversity; intercultural education; coexistence.

1. MSc. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Correo: jeffer_95@utp.edu.co - <https://orcid.org/0000-0003-2286-4937>

2. PhD. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Correo: marthace@utp.edu.co - <https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>

3. MSc. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Correo: malucia@utp.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-4827-4372>

INTRODUCCIÓN

La escuela constituye un escenario vivencial y relacional en el que ocurre un encuentro inevitable con el otro y lo otro. A partir del hecho de *estar juntos* en la escuela, emerge la posibilidad de *hacer cosas juntos*, lo cual da lugar a potenciales experiencias de aprendizaje (Skliar, 2019). Así, las interacciones de las niñas y los niños con sus pares, y los procesos de mediación pedagógica del profesorado propician condiciones para que el aprendizaje surja y se manifieste a partir de las vivencias compartidas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no consiste solo en la capacidad del educando de reconstruir los contenidos (saberes escolares), sino de transformarse a sí mismo a través de las experiencias vividas (Bárcena, 2012).

En tal sentido, aprender también significa descubrir el lugar que se ocupa en el mundo y los modos en los que *se hace parte de él* con otros (Skliar, 2022). De acuerdo con Bárcena (2012), existe una potencia de aprendizaje en las acciones que movilizan a los seres humanos en su cotidianidad que envuelven hábitos y rituales como caminar por la ciudad, leer un libro o conversar con alguien. En consecuencia, el lugar que se ocupa en el mundo está mediado por esas maneras de inscribir física y simbólicamente la presencia. Al estar presentes en el mundo, las personas se encuentran expuestas a situaciones que, en el día a día, enriquecen las posibilidades de aprendizaje, las cuales se definen en el poder *hacer cosas juntos*, como plantea Skliar (2019, 2022), si no se potencia la posibilidad de estar con el otro, este se invisibiliza, no se escucha y, por tanto, no hay posibilidad de crear, hacer y construir con el otro. Asunto que interpela a la educación intercultural y a la posibilidad de inclusión.

Sin esta exposición a la mundanidad, la potencia de aprendizaje se reduce al tiempo que se pierde la experiencia de la alteridad. En una pedagogía de la diferencia, la alteridad nace de la inquietante presencia del otro y la perturbación que provoca sobre el estado aparentemente normal de las cosas (Skliar, 2006; 2019). Frente a esta circunstancia, la alteridad y sus modos de experimentarla definen un sentido de la participación, entendida como el modo de ser y hacer parte de los acontecimientos del territorio escolar. Si la alteridad afecta la percepción de la normalidad mediante la presencia del otro y lo otro, su presencia física y simbólica pone en evidencia un reparto de lo sensible signado por las oposiciones entre lo ordinario y lo extraordinario, entre lo igual y lo desigual o entre la *cualquieridad*⁴ y el exotismo.

Ahora bien, situados en la mirada de Rancière (2019), la participación se entiende, en una primera instancia, como una vivencia política en la que el otro tiene parte fundamental en el hecho de gobernar y ser gobernado. El tomar parte en las experiencias con el otro implica asumir que el mundo heredado no es neutral y, de ahí, proviene la tarea de hacer que la educación sea un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2014) y democrático (Zuleta, 2020). Los modos en los que la escuela distribuye las relaciones entre los actores de la comunidad educativa ponen de manifiesto su poder en tanto hay visiones del mundo que transitan esos límites entre lo visible y lo invisible, y entre lo audible y lo inaudible. De tal suerte que se define un reparto de lo sensible para disponer el terreno de lo que merece ser visto y escuchado, lo cual reduce las posibilidades de que la alteridad sea experimentada.

En este orden de ideas, la participación aparece como una respuesta a tal reparto de lo sensible, del que la escuela no está exenta. De allí que su carácter político reside en los modos de intervención sobre el régimen de sensibilidad que constituye lo visible y lo audible como el estado normal de las cosas (Rancière, 2019). Lo que perturbe esta normalidad aparece como la fuerza potencial del disenso y el conflicto que separan la otredad radicalizada del reparto de lo sensible. Desde la perspectiva de Zuleta (2020), la

⁴ Skliar (2019) concibe la cualquieridad en tanto la voluntad de ser tratado como cualquier otro en el mundo, sin que su diferencia sea radicalizada al punto de despojar al otro de su propia mundanidad.

participación se hace democrática en tanto se reconoce que lo heredado del mundo (el reparto de lo sensible) trae consigo un primer dogma que no da lugar a la alteridad, sin la cual no es posible una pedagogía de la diferencia (Skliar, 2019).

Sin embargo, preguntarse por la participación en el contexto de la escuela y el aprendizaje implica, desde la mirada de la alteridad, indagar por las experiencias que perturban el reparto de lo sensible. En otras palabras, ¿cuáles son las circunstancias en las que el disenso se manifiesta? ¿En qué momento se hace audible y visible ante los demás? ¿Cuáles son los modos en los que el otro en su diferencia aclama por su igualdad, por su condición de cualquieridad? Plantearse estas preguntas implica la idea de que, en la escuela, transcurren desigualdades. Desde allí cabe preguntarse: ¿cuáles son las circunstancias que marcan esa experiencia de la desigualdad? ¿Cómo la participación mitiga ese reparto inequitativo de lo sensible? En consecuencia, las brechas de participación que persisten en el sistema educativo son el resultado de un reparto de lo sensible (De la Cruz y Matus, 2017).

El mundo del otro, de lo diferente, se escinde del régimen de sensibilidad. La voz que se deja de escuchar representa una pérdida en la riqueza cosmogónica que la escuela puede acoger para que exista mayor justicia curricular y epistémica y, por ende, condiciones de re-existir en lo colectivo.

Al confrontar estas cuestiones, aparece la diversidad cultural anclada en una serie de concepciones que reafirman políticas identitarias. Al respecto, Skliar (2006) propone agudizar la mirada en torno a la diversidad, en tanto esta tiene el potencial de prolongar la violenta separación entre un ellos y un nosotros bajo una idea extraña. En las políticas identitarias, el sujeto se encuentra en un estado de fragmentación de su condición humana, dado que su exotismo está permeado por los rasgos que han marcado su exclusión. Por ejemplo, la raza no puede constituir una diferencia identitaria, pues la racialización es un efecto de la diferenciación, es el resultado de la intención política de separar a los unos de los otros bajo la idea de que el color de la piel hace a las personas diferentes.

Por consiguiente, la diversidad no podría entenderse como la heterogeneidad de identidades que conforman la relacionalidad de un territorio, sino como un reparto de lo sensible en el que las condiciones de opresión de *los otros extraños* aparecen bajo el orden de lo inaudible o lo invisible (Quintana, 2020). En este panorama, resignificar la diversidad cultural y generar una apuesta política desde ella requiere, en términos de Rancière (2019), una manifestación del disenso que separa lo sensible como régimen, en este caso, de opresión racial. En esta perspectiva, se marca un énfasis especial de la diversidad cultural asociada a lo étnico, puesto que en el contexto de América Latina los rastros y la permanencia de la colonialidad han dejado inscritos modos de separación racial que aparecen latentes en la escuela (Quintar, 2008). Por ello, la educación intercultural representa la posibilidad de visibilización y escucha del otro que deja de ser extraño para ser acogido, ser parte activa de las relaciones, de las interacciones que suceden en el aula para aprender, socializar y ser (Saldaña-Duque *et al.*, 2020).

En este marco, las políticas identitarias se han concentrado en fijar unidades que no son permeables entre sí, lo cual ha llevado a una idea de que la diversidad es estática e inalterable. En respuesta a ello, Quintana (2020) plantea un viraje al enfocarse en la relacionalidad propia de la diversidad que marca tránsitos, puntos de alteración y articulación a través de modos de interacción entre seres humanos, formas de vida y visiones culturales. Desde esta mirada, la participación podría ponerse en juego mediante otras prácticas de escucha que ensanchan el campo de experiencias, el marco de lo que merece ser vivido de manera conjunta (Álvarez, 2020; Zuluaga, 2020).

Al trazar otro horizonte de comprensión de la diversidad cultural y sus modos de permeabilidad, se reactiva la pregunta por la pedagogía de las diferencias, por una educación intercultural que pone en un lugar central la experiencia de la alteridad como forma de participación. Por esta razón, la presente investigación se concentra en interpretar la participación de las niñas y los niños indígenas emberas en relación con sus procesos de aprendizaje. El interés surge de la necesidad de indagar cómo en un contexto de cruces étnicos hay circunstancias en las que el hecho de ser y hacer parte del aprendizaje se manifiesta a través de una serie de interacciones entre pares, y entre estudiantes y maestros.

Este asunto ya había sido trabajado en estas mismas comunidades por investigaciones como las de Izquierdo (2018), Londoño *et al.* (2019) y Vergara (2021). En estas investigaciones se evidencia el papel protagónico de la interculturalidad en las políticas educativas y el currículo a partir de enfoques comunitarios que marcan tránsitos de una escuela multicultural a una intercultural. Por su lado, González y Cartagena (2021), y Oquendo y Gallego (2022), al indagar por las perspectivas de participación de las niñas y los niños emberas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ponen de relieve tramas de complejidad signadas por disensos y conflictos en los que, si bien no se evidencia una interculturalidad crítica, se da cuenta de una experiencia de alteración en las formas de contacto entre etnias propiciadas por la escuela.

Los hallazgos se enfocan en evidenciar cómo los procesos de mediación pedagógica del profesorado disponen condiciones para la participación social y académica de las niñas y los niños emberas en la escuela, al tiempo que marcan tránsitos interculturales. La noción del tránsito no define la concreción total de un proyecto educativo intercultural, sino que muestra trayectorias en las que se manifiestan puntos de alteración y articulación de una diversidad cultural en devenir. Considerando la idea de Balaguer (2014), se entrevén líneas potenciales para *hacerse otro con nosotros* en la vivencia de una escuela en transición.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla en el marco de un enfoque cualitativo, el cual, según Buenfil (2008; 2019), es un proceso de construcción de conocimiento en perspectiva en el que las subjetividades del investigador y de los actores de los escenarios escolares median cultural y discursivamente en la interpretación del fenómeno. En consecuencia, el sentido de la unidad de análisis emerge a partir de los referentes empíricos (campo de experiencias de los actores) y los referentes teóricos (nociones conceptuales) que dan lugar a lo que la autora ha llamado categorías intermedias que no están dadas *a priori*. Por el contrario, son el resultado de una intelección de alcance intermedio en el que se producen líneas de conexión entre el encuadre crítico del investigador y las expresiones testimoniales de los participantes (voces y acciones), que dan cuenta del aspecto de la realidad o las situaciones de la vida cotidiana que son de interés para el campo de conocimiento específico.

La propuesta metodológica se ubica en un estudio de caso (Yin, 2002) con una perspectiva histórico-hermenéutica, la cual, de acuerdo con Ramírez (2011), emerge del interés práctico de interpretar la realidad mediante acciones sociales e individuales situadas espacial y temporalmente. Al tratarse de un abordaje situado de la participación de las y los estudiantes emberas en los procesos de aprendizaje en la básica primaria, el análisis se concentra en interpretar dicha participación a la luz del referente empírico y el referente teórico a través de los cuales la pregunta de investigación cobra sentido.

En la ruta metodológica se realizan entrevistas semiestructuradas a los actores protagónicos respecto a cómo entienden y viven la participación en el aula (docentes y estudiantes), cartografías del espacio escolar con las y los estudiantes para identificar los espacios asociados a la participación y observación no

participante de las aulas de clase donde confluyen estudiantes indígenas de las mediaciones pedagógicas. Los instrumentos de recolección de la información permiten profundizar y dar cuenta de la complejidad del fenómeno en relación con el contexto. El abordaje planteado procura un análisis holístico en el que lo particular pone de manifiesto las interrelaciones con la globalidad del objeto de indagación. Así, de la organización y reducción de la información emergen las categorías que dan sentido, desde los actores, a la participación.

La unidad de trabajo, muestra, la conforman dos profesoras titulares y seis estudiantes emberas de grado cuatro de Básica Primaria. Las y los estudiantes hacen parte de los dos grupos de una institución educativa pública, donde hay mayor presencia de estudiantes emberas. Los criterios de selección de estos estudiantes son: reconocerse a sí mismos como emberas, manifestar expresamente su voluntad de participación en la investigación, y firmar el asentimiento informado, avalado por el consentimiento informado de sus acudientes. Para tener una mayor comprensión del proceso de participación, las voces de las docentes en tanto guían y acompañan el aprendizaje de las niñas y los niños representan uno de los ejes de análisis.

Adicionalmente, la investigación cumple los criterios éticos establecidos para este tipo de investigaciones, esto es consentimiento informado de acudientes y docentes, asentimiento informado de los y las estudiantes, anonimidad de los participantes en los diferentes registros e informes y socialización de los hallazgos con los participantes de la investigación.

Se lleva a cabo el análisis de contenido a la información recolectada a través de codificación abierta, axial y selectiva (Flick, 2007), de la cual emergen las categorías y subcategorías, que son presentadas en el siguiente apartado.

RESULTADOS

Durante el análisis, los datos se presentan de acuerdo con las siguientes convenciones:

D: Entrevista a docentes

E: Entrevista a estudiantes

DC: Diario de Campo

CS: Cartografía Social

Del proceso de organización de la información recolectada emergen dos categorías: *mediación pedagógica* y *hacer cosas juntos*. En este artículo se presenta el análisis de la primera categoría (mediación pedagógica), en la cual se acentúa el énfasis en las relaciones entre maestro y estudiante, de tal manera que la participación en el aprendizaje de las niñas y los niños emberas no solo es interpretada a través de relaciones simétricas entre pares. De hecho, al profundizar en las condiciones heterogéneas de participación, se revelan los modos en que las acciones pedagógicas de las docentes dan lugar a la participación social y académica de las y los estudiantes en entornos con un potencial de aprendizaje (Bárcena, 2012).

Esta categoría, a su vez, está constituida por dos subcategorías: *participación social* y *participación académica*, las cuales dan cuenta de los ámbitos específicos de actuación docente que inciden en los modos de interacción entre las y los estudiantes. Así, el acceso a las prácticas docentes a partir de las voces propias

de las maestras, y las voces de las niñas y los niños visibilizan experiencias en las que la participación configura hechos potenciales y concretos en las dinámicas áulicas. Su manifestación fáctica transcurre como efecto de que el espacio escolar, al propiciar condiciones para *estar juntos*, abre el campo de experiencias para ejecutar acciones conjuntas (Skliar, 2019).

En la subcategoría *participación social* las voces son analizadas a partir de los modos en que los roles y las posiciones con respecto a los otros se distribuyen por el hecho de estar juntos. Por consiguiente, la escuela no se asume como un escenario que se desprende de su condición social, sino que la reafirma en los acontecimientos que hacen que en este entorno de vida emerja la colectividad como resultado de una serie de interacciones entre los actores de la comunidad educativa. A diferencia, la *participación académica* se refleja en los modos en los que el docente, desde la acción pedagógica, hace partícipe al otro (el estudiantado) de un cúmulo de contenidos, saberes, conocimientos y vivencias que son parte de un currículo institucionalizado (explícito) o que hacen emerger un nuevo currículo (currículo implícito).

La participación social: ritualizar la confianza

Frente a la categoría *participación social*, los hallazgos ponen de manifiesto el hecho de que la escuela es un contexto marcado por el cruce de etnias que habitan el territorio. Entre ellos se encuentran poblaciones Emberas, afrodescendientes y mestizas. Al ser conscientes de estas circunstancias, las maestras asumen que su tarea consiste en reducir las brechas de desigualdad ocasionadas por las barreras sociales. De allí que el proceso de mediación pedagógica en relación con la coexistencia y la convivencia, desde la diversidad étnica, implique la construcción del principio de confianza que abre posibilidades a la participación más allá de un carácter académico. Desde esta perspectiva, lo esencial de la participación social reside en la espontaneidad que cobra fuerza en las interacciones entre las niñas y los niños.

En consecuencia, el papel de las maestras consiste en provocar, desde el aula, experiencias basadas en el intercambio entre el estudiantado para que en espacios de autonomía como el descanso (el recreo) exista entre ellos la confianza para aproximarse al otro con mayor apertura. Por lo tanto, la mediación pedagógica en cuanto a la participación social no se asume como un proceso codependiente. Por el contrario, la mediación pedagógica se fomenta, provoca, crea condiciones, motiva y estimula la participación para que sea un hecho natural y espontáneo, cuya realización no dependa solo de la presencia del docente, sino que ocurra como la manifestación voluntaria de las y los estudiantes por compartir con sus pares.

Al indagar con las maestras, ellas expresan el modo en que sus acciones pedagógicas en el aula permiten la construcción del principio de confianza que hace posible la participación:

Docente (D) 1⁵: Teniendo en cuenta que el colegio al ver tanta diversidad étnica, entonces tenemos los niños embera, los niños afro y los mestizos, entonces uno en el aula qué hace: primero, un trato pues como de igualdad entre todos los niños, entonces un trato muy ameno, generar confianza. Hablando de los emberas, ellos son niños de pronto un poco más tímidos, porque su cultura de pronto así los ha enseñado, entonces ellos de pronto llegan un poco más tímidos desde los primeros grados, pero a medida de que uno ya va interactuando con ellos, ellos van cogiendo como que más confianza, entonces uno por medio de muchas estrategias lúdicas en el aula ¿Uno qué hace? uno, trata como de involucrarlos, pero siempre sin presionarlos o ridiculizarlos, muchas veces ellos no quieren participar entonces uno trata de irlos motivando hasta que ellos mismos solitos digan: yo

⁵ Las voces de las maestras y los niños son transcritas tal cual fueron producidas en las entrevistas.

quiero. Entonces uno espera que tengan esa confianza con el docente.

En esta línea, el juego y la lúdica aparecen como lenguajes y expresiones propios de la infancia que, por un lado, hacen vivencial la participación social y, por otro, dan lugar a la manifestación de la voluntad de las niñas y los niños por hacer parte de las dinámicas intencionadas de las maestras (Mieles-Barrera *et al.*, 2020). El descubrimiento de tal voluntad hace que la mediación pedagógica sea un ejercicio en el que las maestras fijen la atención para encontrar caminos posibles a la participación social, de tal forma que se experimente como un hecho espontáneo y autónomo en las y los estudiantes, incluso cuando la docente interviene en estas dinámicas. Por consiguiente, la participación no puede verse como un imperativo, sino como una necesidad que surge a partir de las interacciones con otros. Por esta razón, el papel de la maestra consiste en acompañar, guiar y orientar para que sean las niñas y los niños quienes deciden:

D1: ...uno no necesita de pronto imponer y decir: vea, hágase usted con él, yo trato de que estén todos. Por ejemplo, ellos allá, como los mejores amigos no son emberas, son mestizo o son afros, entonces cuando yo voy a armar los grupos ellos se hacen con sus amigos, o con las personas que se llevan mejor, entonces mira que en eso no hay mucha dificultad, como le digo, la dinámica en el colegio con ellos es muy diferente. Hace unos años que se les dificultaba comunicarse, pero lograron ese proceso de convivencia e interacción, la verdad muy bien.

El relato de la maestra está en línea con lo que responden los estudiantes frente a las preguntas por sus formas de participación y los registros del diario de campo:

Estudiante (E) 1: ... Alzar la mano, cómo: profe, yo quiero participar en un juego. Ella nos elige a todos o hace juegos como de esos que pone silla y debe bailar, o jugar tingo tango y la lleva.

Diario de campo (DC) 1: Los estudiantes Emberas del aula tienen una interacción con sus pares cuando la profesora sale del salón de clase, y cuando presentan una duda y necesitan un apoyo para resolverla.

Así, las niñas y los niños Emberas dan cuenta de cómo el trabajo de sus maestras en el aula trasciende los propósitos didácticos, de tal manera que el aprendizaje no sea solo el resultado de potenciar y desarrollar habilidades en cada una de las asignaturas, sino que sea la oportunidad de descubrir que la interacción con el otro también potencia los aprendizajes. De allí, se revela otro aspecto sustancial en la participación social que se expresa en las maneras en las que las maestras buscan motivar las acciones de los estudiantes. De hecho, cuando se les pregunta a las y los estudiantes Emberas por lo que aprenden de sus maestras, ellos manifiestan que las profesoras posibilitan agrupamientos desde los gustos e intereses y no desde la obligatoriedad, asunto que pone nuevamente en juego la autonomía en la participación:

E5: Con la profe aprendo muchas cosas. Cuando no entendemos las cosas, no es copiar, solamente es como enseñar nuestra voluntad cuando un niño diga “Ah no, eso es así, eso está mal”, pues tenemos que aprender más sin copiar y así.

Asimismo, la participación social es asumida por las maestras como una sensibilización en torno a la inclusión, asunto del cual se habla de manera explícita en el aula y se media a través del diálogo. Desde su perspectiva, las transformaciones que se dan en términos de las interacciones entre las y los estudiantes derivan de una apuesta pedagógica que ha dado lugar a experiencias interculturales que antes en la escuela no eran visibles en tanto la problemática de la diversidad étnica no ocupaba un lugar protagónico:

D2: Lo que se hace inicialmente es una sensibilización grupal sobre la importancia de la inclusión de todas estas etnias en nuestro grupo, reconociendo que somos diferentes pero que también tenemos los mismos deberes y derechos. Sí partiendo de la sensibilización tanto los indígenas de afros y mestizos como tal.

Del mismo modo, ellas perciben que a medida que las niñas y los niños permanecen más tiempo juntos, se hace más espontánea la participación social. Para ellas, cobra sentido que el hecho de estar en cuarto grado posibilite mayores experiencias de intercambio. En términos de Skliar (2019), la perdurabilidad en la convivencia conlleva a un reconocimiento mutuo, lo cual da lugar a otras oportunidades de *hacer cosas juntos*:

D1: ... no sé si de pronto usted lo percibió cuando estaba, y es que en el colegio esa parte como que ha avanzado mucho en cuanto a la inclusión, al respeto que hay a la diversidad étnica. Ellos se relacionan ya muy fácil con los demás compañeros, anteriormente, hace algunos años ellos mantenían mucho entre ellos mismos, o en el descanso solo era ellos o se les dificulta mucho relacionarse, en cambio ahorita, ellos se relacionan super bien con los demás, ya forman grupos de amigos con los otros niños, entonces la dinámica es muy buena, y la convivencia entre ellos la verdad es excelente, y como ya están en cuarto, entonces se relacionan muy bien con los demás.

Si bien, al analizar el papel de la mediación pedagógica, se encuentra que la participación social ha marcado unos puntos de tránsitos interculturales que transforman la relacionalidad en la escuela, aún persisten tramas de complejidad que ponen de manifiesto que la inclusión es una instancia en la cual las niñas y los niños mantienen un grado de resistencia al momento de disponerse a la interacción con otros. En especial, se hace notorio cuando expresan el temor que aflora en las situaciones de carácter colaborativo y cooperativo. No se trata de una reacción arbitraria, sino que representan, en algunos casos, temores aprendidos de la casa y, en otros, experiencias vividas que los lleva a sentir una prevención frente al otro:

E5: Hay veces me da como miedo hablar en frente de todos porque como no conozco tanta gente no sé cómo son. Entonces, me da miedo. La profe nos deja elegir con quienes vamos a trabajar. Yo trabajo con mis primas, con las que se hacían atrás conmigo. Siempre trabajo con ellas por me da cosa. Es que no confío tanto en las personas. Me da cosa porque mi papá me ha dicho que no confíe tanto en las personas. Me ha dicho eso, pues yo creo que le han pasado varias cosas a él, pero con los compañeros a mí no me ha pasado nada. Con ellos, me la paso bien.

Frente a estas circunstancias, la mediación pedagógica de las maestras tiene el reto de seguir construyendo el principio de confianza en el que se erige la participación social como una experiencia. De acuerdo con lo evidenciado, parte de las transiciones interculturales vividas en la escuela emergen del lugar preponderante en el que las maestras sitúan el juego y la lúdica como lenguajes propios de la infancia (Skliar y Brailovsky, 2021), los cuales permiten generar vínculos interculturales en el contexto escolar. Asimismo, existe un potencial pedagógico en estos lenguajes en tanto crean condiciones de interacción que dan lugar a la cooperación y colaboración. A partir de estas experiencias surgen rituales para vivir la confianza y transformar la estancia en la escuela.

La participación académica: entre cuentos y cuentas

En relación con la participación académica, los hallazgos revelan los modos en los que las niñas y los niños

embaras forjan un sentido de la escuela a partir de la cercanía o distancia percibida en la interacción con los saberes, conocimientos y procedimientos que tienen la potencia de crear experiencias de aprendizaje (Bárcena, 2012). Los acervos con los que las y los estudiantes se relacionan están ligados al currículo explícito, enmarcados en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y en los ajustes que las maestras realizan a través de los planes de área. En este contexto, el papel de la mediación pedagógica se concentra, de acuerdo con las voces de las maestras, en reconocer la riqueza cultural de las niñas y los niños emberas. De ese modo, establecen puntos de conexión entre la cultura propia, el español y las matemáticas, áreas centrales en el plan de estudios:

D1: Algo que ha sido una dificultad para ellos es el área de lengua castellana, lo que pasa es que nosotros debemos ser muy conscientes, y eso lo hemos trabajado desde la parte de nosotros como docentes, de que para ellos el español no es su lengua materna, entonces se les ha dificultado mucho ¿uno qué hace? Uno no llega a imponer, porque no es la lengua materna de ellos. Entonces uno trata de valorar y evaluar esa parte, mirarlo de acuerdo al nivel de ellos. Es como si a nosotros nos valoraran el inglés. Entonces, uno debe ser muy consecuente con ellos, y al proceso de cada uno. También, se reconoce mucho la parte de matemáticas en ellos, porque son muy buenos, yo hablo de la parte de primaria, de pronto se ha investigado, o nos han dicho a nosotros que es por la parte de las manualidades, pues eso les ha desarrollado a ellos mucho la parte matemática, entonces se les facilita mucho a ellos todo lo de las operaciones, entonces en esa parte tienen muchas habilidades.

D2: ...se hace es una adecuación en los planes de área teniendo en cuenta temáticas que aporten en toda esa riqueza cultural de los embera. También, teniendo en cuenta a la hora de evaluar los ritmos de aprendizaje que ellos manejan, se tiene en cuenta también la parte matemática donde ellos presentan grandes avances y, se adecuan los planes de en el área de lenguaje para que ellos puedan avanzar teniendo en cuenta ese intercambio cultural de saberes.

Asimismo, las voces de las niñas y los niños emberas dan cuenta de cómo las matemáticas y el lenguaje constituyen las asignaturas con las que más gusto o menor afinidad tienen. Entre las razones, ellas y ellos expresan que, por un lado, el acercamiento a la oralidad, la lectura y la escritura despierta un interés por reconocer los modos en los que sus compañeras y compañeros se comunican. Es decir, existe una apertura que les posibilita enriquecer su universo simbólico mediante el reconocimiento y la apropiación de un sistema de habla diferente al de su lengua materna. De otro lado, algunos estudiantes manifiestan que el acercamiento al español les produce temor, por lo que se identifica, en relación con la asignatura, una barrera que incide en el enriquecimiento del bilingüismo en el aula. En cuanto a las matemáticas, las posiciones se dividen entre quienes sienten un deseo por seguir descubriendo el mundo de las operaciones y quienes perciben en los procedimientos matemáticos una dificultad:

E2: Me gusta hacer matemática, porque estoy aprendiendo más en las divisiones, la suma, la resta y las multiplicaciones. Lo que más me gusta son las divisiones porque estoy aprendiendo más. No me gusta español, porque cuando hacen el dictado, nuestra profe lee un poco más rápido o hacer el dictado, no porque ahí nuestra profesora nos lee todo rápido y yo me quedo ahí como más o menos. Sí, siento que quedo perdida.

E6: Me gusta español porque enseñan otras cosas diferentes. El respeto y compartir con los compañeros. Podemos crear un cuento y hablar de los verbos y de otras cosas más. O sea, un cuento que toca imaginarnos. Casi no me gustan las matemáticas porque a mí me queda duro la

división de dos cifras. Con las de una cifra, también me va regular porque cuando yo vivía por mi pueblo no me enseñaban de eso. Yo estudiaba de Mistrató pa bajo.

Estas circunstancias abren camino a potenciales mediaciones pedagógicas. Por ende, el papel de las maestras podría consistir en guiar y acompañar en la construcción de los saberes y conocimientos escolares, bien sea a través de la tutoría o por el deseo de fomentar el trabajo en equipo, de tal manera que entre ellos exista la posibilidad de intercambiar experiencias mediante la cooperación y la colaboración en el aula. De hecho, al indagar con las niñas y los niños emberas, ellos expresan que de sus maestras y de sus pares aprenden matemáticas y español:

E1: De la profe aprendo muchas cosas, como cómo hacer las divisiones, las sumas, las restas y multiplicaciones, nos explica todo pa hacer las tareas bien. Hacer cosas en españoles, dictados y lectura.

E4: Con la profe aprendo a hablar en español, aprender en español es fácil. Levantando la mano y todos lo escuchan, cuando hay duda resuelve la profe. La profe escucha.

Al respecto, las docentes indican:

D2: ...me enfoco mucho en el área de lenguaje porque hay muchas brechas en cuanto a la comprensión, interpretación y producción de texto. Entonces, lo que hago es colocarles muchas actividades de comprensión, ponerlos a leer colocarles imágenes y producir textos y esto lo hago enfocado en la problemática que hay en la parte de lengua castellana. Entonces, aprovecho las clases para que ellos mejoren esas habilidades comunicativas.

La participación académica también traslada el aprendizaje a otros lugares de la escuela como la biblioteca, el aula máxima, la cancha y el patio. Su connotación como espacios áulicos son el efecto de la mediación pedagógica de las maestras que permiten situar el potencial de aprendizaje más allá del salón de clases convencional. En consecuencia, en estas otras formas de habitar y apropiar la escuela como territorio, el aula nace de la tensión entre lo fijo y lo transitorio, dado que cualquier escenario puede transformarse en un salón de clases, siempre y cuando haya una intencionalidad pedagógica respecto a las prácticas de enseñanza.

De hecho, la cartografía social elaborada con las y los estudiantes pone de manifiesto los modos en los que la *participación académica* ocurre en otros escenarios de la escuela que han sido destinados para la participación social. A raíz de estos modos de habitar el territorio escolar, la participación académica adquiere otros matices que permiten identificar el segundo tránsito intercultural: los contenidos, los saberes y los conocimientos activan condiciones de intercambio, en los que las relaciones con las diferentes culturas se hacen evidentes. Esto se refleja, por ejemplo, en la biblioteca, espacio en el que las niñas y los niños leen y crean historias a partir de textos compartidos por la maestra. A saber, en la narración aflora la riqueza de la oralidad y la fuerza imaginativa que motiva el dibujo y la escritura como mecanismos expresivos. Otro ejemplo es el auditorio en el que los estudiantes aprenden a bailar bullerengue. En esa actividad motora y expresiva, se descubren talentos, se interactúa con otras manifestaciones de la cultura popular, se otorga otro lugar a la corporalidad en el aprendizaje y se conecta lo académico con lo lúdico.

A continuación, se presentan algunas voces de las y los niños emberas procedentes de las conversaciones que guiaron la elaboración de la cartografía social:

Cartografía Social (CS)-E2: En el salón, hacia la biblioteca y el aula máxima también hacemos ahí como unas cosas. Como primero vamos y jugamos, y después nos dice un rato y hacemos todas las cosas que la profesora diga: que tiene que pintar este dibujo, o que tiene que bajar y así. En la biblioteca leemos cuentos y la profesora nos enseña cómo hablamos más o menos. Me gusta en la biblioteca.

CS-E5: Vemos clases arriba [en el salón]. De vez en cuando vamos a la biblioteca a ver videos. También vamos al aula máxima [auditorio] cuando ensayamos algún baile. Ahí nos presentamos. Yo bailé bullerengue con todos. Nos enseñó una profesora que no es de acá. Para Educación Física también salimos, pero, en este momento, ya no estamos saliendo por las recuperaciones.

En síntesis, el sentido de la *participación académica* reside en la oportunidad de generar experiencias de intercambio entre las y los estudiantes desde los procesos cognitivos y socioculturales que enmarcan en el aprendizaje. Por esta razón, la mediación pedagógica se define a través de los momentos en los que las maestras toman decisiones en torno a sus prácticas de enseñanza a partir de situaciones que propicien la colaboración y la cooperación en los espacios áulicos. De esta manera, los saberes escolares no son solo resultado de un hecho de transmisión cultural, sino de un proceso de construcción social. Es allí, donde nociones como la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky (2010) cobran sentido, en tanto el aprendizaje hace parte de los procesos de desarrollo sociocultural de las niñas y los niños que se enriquecen en el acceso y participación en la escuela. Se trataría entonces, desde la perspectiva de un compartir en la diferencia, donde «...lo educativo podría abordarse como ejercicio de convivencia y comunidad, de diversidad e interculturalidad» (p. 218).

CONCLUSIÓN

Al hablar de educación intercultural es común pensar que esta se define como un estado y no como un proceso. Por esta razón, pensar los hallazgos como tránsitos interculturales enriquece los procesos de interpretación, en tanto se evidencian puntos de tensión entre una concepción homogénea de la escuela y otra heterogénea que acoge la diversidad cultural para construir a partir de ella.

En este marco, el análisis de la información posibilitó la creación de categorías intermedias como la *participación social* y la *participación académica*, ejes transversales del referente empírico (campo de experiencias de los participantes) y del referente teórico (nociones conceptuales). Este balance entre lo empírico y lo teórico reduce las posibilidades de que los conceptos fijos opaquen la potencia de la experiencia de los actores para dar cuenta de los acontecimientos que otorgan sentido a la cotidianidad de la escuela.

Si bien la investigación se pregunta por el rol de la mediación pedagógica en la participación de las niñas y los niños Emberas en sus procesos de aprendizaje, el sentido no está dado, de manera unívoca, por la explicitud de las prácticas de enseñanza. Por el contrario, la mediación pedagógica se manifiesta a través de expresiones sutiles en las que, por ejemplo, el juego y la lúdica aparecen como actividades que proporcionan goce y diversión. En este sentido, al ser una elección de las maestras, su presencia en el aula parte de una intencionalidad pedagógica en la que se busca construir los principios de confianza e igualdad que serán esenciales para la participación académica.

En este ámbito, el juego y la lúdica revitalizan la experiencia de la infancia, al tiempo que permiten que el

hecho de *estar juntos* sea la oportunidad para *hacer cosas con otros*. Si bien la investigación no hace un énfasis marcado en la experiencia propia de la infancia en la interculturalidad, las reflexiones planteadas permiten reconocer un camino abierto a próximas investigaciones, en las que se piensen objetos de investigación que sitúen la escolaridad en escenarios multiculturales a partir de expresiones propias de la infancia en las que sea posible indagar por la riqueza social, cultural y cognitiva del juego en las transiciones interculturales.

Por otro lado, es importante destacar que tanto la *participación social* como la *participación académica* conforman un campo de experiencias que ligan ambas maneras de ser y hacer parte de la escuela. Por ello, en el proceso de interpretación afloran cruces, acercamientos e intersecciones que ponen en evidencia el hecho de que acceder a la escuela abre la posibilidad a que transcurran experiencias de aprendizaje y coexistencia con el otro. Desde allí, surge el punto que marca las transiciones interculturales, dado que la convivencia pone en juego sistemas de valores, creencias y saberes que entran en diálogo para transformar la estancia en el territorio escolar. Asimismo, la presencia de la diferencia envuelve un potencial de enseñanza y aprendizaje, en tanto la presencia del otro altera el orden normalizado de las cosas y allí reside una novedad radical, de la que deviene la experiencia de la alteridad.

Estas transiciones interculturales recalcan la importancia de la mediación pedagógica en los procesos de participación, en los que las niñas y los niños tienen la posibilidad de intervenir en su realidad. En términos de Ramírez (2008), lo que sucede en el momento en el que el estudiante se hace partícipe es que estalla en sí la fuerza social de su propia agencia, lo que le permite incidir en su proceso educativo mediante acciones que conllevan la posibilidad de afectar y alterar la experiencia del otro. De allí que la educación intercultural no solo ocurra en el plano de lo político; la manifestación de las diferencias (propia de lo político) derivan un plano ético. Se trata de encontrar en la diferencia formas de correspondencia con otras visiones de vida, que se basen en el cuidado del otro y lo otro. De allí, el papel de las mediaciones pedagógicas en la presencia de los estudiantes como sujetos políticos.

Por último, si bien hay transformaciones en las mediaciones que atienden al cuidado del otro no logran aun transformar las prácticas pedagógicas en el sentido de darle lugar efectivo a los saberes y cosmovisiones de los niños y niñas embera, de tal manera que no solo se sientan incluidos, sino valorados y acogidos. Hacer visibles estas formas de ser e interactuar en las aulas constituye un insumo para la reflexión en clave crítica de los procesos de acogida y aprendizaje que realizan las instituciones y los docentes en pos de lograr una educación para la justicia social. Lo anterior implica, no solo la adaptación del currículo para que sea pertinente a la realidad de los niños y niñas indígenas, sino y, sobre todo, que la mediación pedagógica abogue por conectar los saberes, el lenguaje y sus prácticas tradicionales a los procesos académicos y sociales del aula y la escuela.

Así, las investigaciones futuras deberían apostar por propuestas educativas, áulicas, que hagan efectiva una educación intercultural en la que las mediaciones pedagógicas se concreten en la visibilización de todos los actores y el diálogo de saberes. Desde allí, develar sus implicaciones para la construcción identitaria y el enriquecimiento cultural y social de todos los actores del sistema escolar. Sería necesario pensar que la interculturalidad es también un dispositivo crítico y transformador de las formas de interacción con el mundo. Su potencialidad reside en la posibilidad de ubicar el discurso intercultural en los procesos pedagógicos y didácticos, de los cuales deriven propuestas para reducir las barreras de participación y convivencia en torno a la diversidad cultural en las escuelas.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen en primer lugar a Minciencias, proyecto JI4-23-1, que financió el proyecto de joven investigador de Jefferson Martínez Santa, denominado “Perspectivas que, sobre la participación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen los estudiantes indígenas embera chami del resguardo Kurmadó vinculados al nivel de básica primaria en una institución educativa urbana del municipio de Pereira”.

En segundo lugar, a la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, que cofinanció el proyecto, con código: SI4-21-1.

En tercer lugar, a los niños, niñas y profesoras de la institución educativa pública participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvarez, J. (2020). Respeto y prácticas de escucha. En J. Álvarez., P. A. Zuluaga. y P. Ariza (Eds), Comisión de la Verdad (pp. 27-42). Rey Naranjo Editores.
https://comisiondelaverdad.co/images/respeto_futuro_en_transito
2. Bárcena, F. (2012). El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir. Miño y Dávila.
3. Bárcena, F. & Mèlich, J. (2014). La educación como acontecimiento. Natalidad, narración, y hospitalidad. Miño y Dávila.
4. Balaguer, A. S. (2014). Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia. Editorial UOC.
5. Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En O. Cruz y L. Echavarría (Eds.), Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso (pp. 29.39). Casa Juan Pablos.
6. Buenfil. R. N. (2019). Ernesto Laclau y la investigación educativa en América Latina. Implicaciones. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. CLACSO.
7. De la Cruz, G., y Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(102), 1-34. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2979>

8. González, D., & Cartagena, L. (2021). Nuestras voces. Una mirada a las perspectivas sobre participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes embera. [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Tecnológica de Pereira.
9. Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí -Mistrató, Risaralda Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte* 29(1), 1-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-3.pdf>
10. Londoño, S., Lasso, P. y Rosero, A. (2019). Tránsito de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo Andino*, 59(1), 107-17. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n59/0719-2681-rda-59-107.pdf>
11. Mieles-Barrera, M. D., Cerchiaro-Ceballos, E., y Rosero-Prado, A. L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258. Doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>
12. Oquendo, D., y Gallego, S. (2022). Perspectivas sobre la participación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los estudiantes indígenas embera chamí del resguardo Kurmadó en la básica primaria de la Institución Educativa Manos Unidas de la ciudad de Pereira. [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Tecnológica de Pereira.
13. Quintana, L. (2020). Las divergencias en la diversidad: su importancia para la construcción de paz. En L. Quintana., G. Wilches y M. Rueda (Eds), *Diversidad. Futuro en tránsito. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* (pp. 9-24). Rey Naranjo Editores. https://comisiondelaverdad.co/images/diversidad_futuro_en_transito.pdf
14. Quintar, B. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. IPECAL
15. Ramírez, E. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación. Educación y pedagogía*, 4(1), 81-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058721005>
16. Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos. *Folios* 28(2), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
17. Rancière, J. (2019). *Disenso. Ensayos sobre estética y política*. Fondo de Cultura Económica.
18. Saldaña, R., Rubio, J. C., Quintero, M. L. y Rocha, L. (2020). Clivajes Educativos. Expansión, silencios y sujetos políticos. *Praxis*, 16(2), 215-225. Doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.3262>
19. Skliar, C. (2006). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias*.

En M. E. Almeida & M. A. Angelino (Eds.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 180-194). Universidad Nacional de Entre Ríos.

20. Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos e incertidumbres*. Noveduc.
21. Skliar, C. & Brailovsky, D. (2021). Dar infancia a la niñez. *Notas para una política y poética del tiempo*. *Childhood & Philosophy*, 17(1), 01-21. <https://www.redalyc.org/journal/5120/512066359011/html/>
22. Skliar, C. (2022). Entre la fragilidad de la vida y la insistencia del mundo. *Educación y Ciencia*, 26. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2022.26.e14562>
23. Vergara (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. *Debates, reflexiones y retos. Utopía y praxis latinoamericana* 6(1),11-23. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/>
24. Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (Jose Pedro Tosaus, Trad.). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1934).
25. Yin, R. (2002). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y Métodos*. Applied Social Research Methods Series. Vol 5. Sage Publications. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
26. Zuleta, E. (2020). *Educación y democracia*. Editorial Ariel
27. Zuluaga, P. (2020). La mirada del otro. En J. Álvarez., P. A. Zuluaga. y P. Ariza (Eds), *Comisión de la Verdad* (pp. 27-42). Rey Naranja Editores. https://comisiondelaverdad.co/images/respeto_futuro_en_transito