

**Experiencias de aprendizaje a través de las narrativas y las prácticas cotidianas familiares  
como estrategia pedagógica para la interculturalidad**

Diana Marcela Aponte Hernández

Luisa Fernanda López Blanco

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)

Licenciatura en Etnoeducación

Bogotá D.C.

2021

Experiencias de aprendizaje a través de las narrativas y las prácticas cotidianas familiares como estrategia pedagógica para la interculturalidad

Luisa Fernanda López Blanco

Diana Marcela Aponte Hernández

Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Licenciadas en Etnoeducación

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes

Matilde López Meneses

Asesores

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)

Licenciatura en Etnoeducación

Bogotá D.C.

2021

## **Agradecimientos**

*Diana Aponte*

Primero quiero agradecer a mis padres, especialmente a mi mamá Amanda Hernández por ser el motor y la fuerza que me motiva a cumplir cada meta que me tracé en la vida.

A mi amiga Lupe por aceptar acompañarme en la construcción de este trabajo y por estar presente en cada momento sorteando todas las dificultades que se nos presentaron. A toda mi familia por entender cada ausencia, acompañar mis desvelos y motivarme en el camino.

Al profesor Jairzinho Panqueba por ser ejemplo de un docente con convicción, profundo amor y respeto por su labor, gracias por inspirar este trabajo y por alimentar cada línea de esta investigación.

A todos mis amigos que me alentaron y se tomaron el tiempo de leer y contribuir con sus aportes a la consolidación de este proyecto.

*Luisa Fernanda López*

Quiero iniciar agradeciendo a mis padres, Martha Cecilia Blanco y José Luis López, por su apoyo incondicional en este proceso de desarrollo y escritura de mi tesis, un apoyo que se desbordó en distintas situaciones, como atender a las necesidades de mi hija mientras yo duraba horas frente a una pantalla de computador o las muchas tazas de café que con amor mi mamá preparaba para mí, a ellos mi mayor gratitud por ser un sostén en mi vida.

Así mismo, quiero agradecer al profesor Jairzinho Panqueba, quien, con su gran respeto y lealtad por la labor docente, sembró en mí la semilla de la pedagogía y la regó con abundantes conocimientos y perspectivas de un mundo educativo contemplado desde las cotidianidades familiares, haciendo germinar una gran pasión y amor por esta profesión, a usted toda mi admiración.

A la profesora Matilde López, por su acompañamiento en el cumplimiento de todas las disposiciones administrativas y la consolidación final de este documento, además, por todas las enseñanzas y experiencias que lideró desde el semillero *Tejiendo Saberes*, donde tuve la fortuna de participar durante varios años.

A la institución educativa San Bernardino IED, principalmente a la profesora Carolina Alonso, que de forma desinteresada y amable nos ayudó a gestionar el espacio para el desarrollo de nuestra investigación.

Al resto de mi familia, por compartir diversos momentos durante la cuarentena alrededor de la deliciosa gastronomía santandereana, porque justo gracias a estas experiencias nació la idea de llevar esas prácticas familiares a los escenarios educativos, especialmente, a mi abuela y a mi mamá que por su berraquera de mujeres santandereanas me hacen amar y valorar mis raíces. A mis amigos, que con cariño escucharon atentamente cada una de las dificultades que tuve que

superar y las ideas que me surgían cada vez que me sumergía en esta investigación; en especial a Diego Suarez, que estuvo presto a leer y sugerir cambios en pos de embellecer este escrito. A mi compañera de tesis y amiga, quien decido soñar y andar este camino junto a mí, dejándome como regalo aprendizajes para la vida misma.

Finalmente, quiero dedicar este logro a todas aquellas personas que desde el 28 de abril de este año no han dejado de creer que es posible un país mejor y que siguen luchando por la justicia, la paz y la democracia, por ustedes y para ustedes esta utopía educativa que se aferra a mi corazón.

## Tabla de contenido

<b>Agradecimientos</b>	<b>3</b>
<b>Resumen</b>	<b>8</b>
<b>Abstract</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>12</b>
<b>Planteamiento de problema</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Descripción de la situación problema</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Pregunta de investigación</b>	<b>15</b>
<b>Objetivos</b>	<b>16</b>
<i>Objetivo general</i>	<b>16</b>
<i>Objetivos específicos</i>	<b>16</b>
<b>Justificación</b>	<b>17</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo II</b>	<b>27</b>
<b>Aspectos metodológicos</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Enfoque metodológico</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Tipo de investigación</b>	<b>27</b>
<b>2.3 Técnicas e instrumentos</b>	<b>30</b>
<b>2.3.1 Entrevista semiestructurada</b>	<b>30</b>
<b>2.3.2 Grupo focal</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo III</b>	<b>33</b>
<b>Discusión teórica y conceptual</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Las Narrativas y Las Prácticas Cotidianas Familiares como estrategias pedagógicas</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Interculturalidad</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Sustento Teórico</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo IV</b>	<b>44</b>
<b>Sistematización</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Pertinencia de la educación intercultural en contextos urbanos</b>	<b>46</b>
<b>4.1.1 Voces del San Bernardino</b>	<b>46</b>
<b>4.1.2 Voces de docentes de otras instituciones</b>	<b>48</b>
<b>4.2 Estrategias interdisciplinarias donde emergen pedagogías interculturales</b>	<b>56</b>
<b>4.2.1 Estrategias de aula del Colegio San Bernardino</b>	<b>56</b>
<b>4.2.2 Estrategias de aula de otras instituciones</b>	<b>59</b>

<b>4.3 Construcción identitaria de niñas, niños y adolescentes desde las narrativas y las prácticas cotidianas familiares</b>	<b>66</b>
<b>4.4 Una estrategia de educación intercultural en contexto urbano</b>	<b>71</b>
<b>4.4.1 Primera intervención pedagógica - Proceso de hominización</b>	<b>71</b>
<b>4.4.2 Segunda intervención pedagógica - Civilizaciones Mesopotámicas</b>	<b>72</b>
<b>Capítulo V</b>	<b>75</b>
<b>Resultados y discusión</b>	<b>75</b>
<b>5.1 Pertinencia de la educación intercultural en contextos urbanos</b>	<b>75</b>
<b>5.1.1 Colegio San Bernardino, una amalgama de muchas cosas</b>	<b>75</b>
<b>5.1.2 La interculturalidad transitada desde el camino de la etnicidad</b>	<b>76</b>
<b>5.2 Estrategias interdisciplinarias donde emergen pedagogías interculturales</b>	<b>78</b>
<b>5.2.1 La magia del San Bernardino</b>	<b>78</b>
<b>5.2.1 Las vivencias de docentes de otras instituciones</b>	<b>79</b>
<b>5.3 Construcción identitaria de niñas, niños y adolescentes desde las narrativas y prácticas cotidianas familiares</b>	<b>79</b>
<b>5.4 Una estrategia pedagógica de educación interculturalidad en contexto urbano</b>	<b>83</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>88</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>90</b>
<b>Anexos</b>	<b>95</b>
<i>Anexo 1 - Entrevista familiar</i>	<b>95</b>
<i>Anexo 2 - Guía entrevistas docentes</i>	<b>95</b>
<i>Anexo 3 - Guía grupo focal y resultados</i>	<b>97</b>
<i>Anexo 4 - Diseño estrategia proceso de hominización</i>	<b>101</b>
<i>Anexo 5 - Diseño estrategia Civilización Mesopotámica</i>	<b>117</b>
<i>Anexo 7 - Formato de consentimiento informado</i>	<b>126</b>
<i>Anexo 8 – Formato de consentimiento de aceptación</i>	<b>127</b>

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar las experiencias de aprendizaje a través de las narrativas, como prácticas discursivas, y las prácticas cotidianas familiares, empleadas como una estrategia pedagógica para la interculturalidad en escenarios urbanos. En consecuencia, se realizó una investigación de carácter cualitativo y transversal, llevando a cabo un estudio de caso durante 4 meses en el Colegio San Bernardino IED, especialmente con 65 estudiantes de los grados sextos, cuya escolarización se desarrolla en un contexto de expansión urbana sobre la periferia rural de Bogotá.

La metodología desarrollada en esta investigación se soporta en la matriz cosmogónica denominada MuisKanoba –esencia del alma de la gente- (Aguilera y Panqueba, 2017; Panqueba y Peralta, 2010; Panqueba y Huérfano, 2007). Entre los resultados más relevantes se establece la pertinencia de la educación intercultural crítica en contexto urbano, se confirma la preeminencia de práctica discursiva por sobre “tradición oral” en las familias que habitan zonas urbanas y las prácticas cotidianas familiares asociadas a los conocimientos específicos de las áreas y asignaturas en congruencia con lo que menciona la pedagogía de las memorias cotidianas (Peralta y Panqueba, 2010, p. 173-175).

Finalmente, este trabajo es una invitación a seguir explorando desde la investigación docente, las posibilidades que tiene la educación intercultural crítica en escenarios urbanos y los aportes a la refundación de las sociedades Latinoamericanas, como proyectos pedagógicos decoloniales, considerando la importancia del reconocimiento de las identidades que emergen desde los núcleos familiares que enriquecen la diversificación de nuestras sociedades urbanas.

**Palabras clave:** Estrategias pedagógicas, interculturalidad crítica, prácticas cotidianas familiares y prácticas discursivas.



### **Abstract**

The purpose of this research is to analyze learning experiences through narratives, as discursive practices, and everyday family practices, used as a pedagogical strategy for interculturality in urban settings. Consequently, a qualitative and cross-sectional research was conducted, carrying out a case study for 4 months at the Colegio San Bernardino IED, especially with 65 students in the sixth grades, whose schooling takes place in a context of urban expansion on the rural periphery of Bogotá.

The methodology developed in this research is supported by the cosmogonic matrix called MuisKanoba –essence of the soul of the people- (Aguilera and Panqueba, 2017; Panqueba and Peralta, 2010; Pancake and Orphan, 2007). Among the most relevant results is the relevance of critical intercultural education in urban context, confirms the pre-eminence of discursive practice over “oral tradition” in families living in urban areas and family daily practices associated with the specific knowledge of areas and subjects in congruence with what the pedagogy of daily memories mentions (Peralta and Panqueba, 2010, p. 173-175).

Finally, this work is an invitation to continue exploring from the teaching research, the possibilities of critical intercultural education in urban settings and the contributions to the refoundation of Latin American societies, as decolonizational pedagogical projects, considering the importance of the recognition of the identities that emerge from the family unit that enrich the diversification of our urban societies.

**Keywords:** Pedagogical strategies, critical interculturality, family daily practices and discursive practice.

## Introducción

La presente investigación aborda el tema de la pertinencia de la educación intercultural en escenarios urbanos, lo que nos ha llevado a transitar a través de diferentes temas que tiene relación con las dimensiones educativas, sociales, culturales y políticas de, no solo nuestro país, sino también de las sociedades latinoamericanas, que a lo largo de los años han ido sumando esfuerzos por reivindicar a través de políticas el derecho a la educación de las comunidades más excluidas y vulneradas debido a diferentes sucesos históricos, pero a pesar de ello, el tiempo transita y con él nuevas realidades emergen a causa de secuelas de conflictos sociales y políticos que configuran nuevos desafíos a los que se deben seguir sumando esfuerzos por garantizar la calidad, pertinencia y el acceso a la educación por parte de toda la población.

Por ello, esta investigación tiene lugar en la Institución Educativa San Bernardino, la cual se encuentra situada en la ciudad de Bogotá, localidad de Bosa. Dicha institución surge como una escuela rural al estar ubicada en una zona periférica de la ciudad, sin embargo, en la actualidad transita entre la ruralidad y la resistencia a la voraz expansión de la ciudad, que por cuenta del Plan de Ordenamiento Territorial la catalogó como zona de expansión urbana.

Cabe resaltar que Bosa cuenta con gran población originaria Mhuysqa, quienes tienen una forma organizativa de Cabildo Indígena, y además, como lo menciona la más reciente caracterización de la institución del año 2019, este colegio se describe como “una Colombia chiquita” al ser el reflejo de la diversidad regional del país, ya que “Siete de cada diez familias son originarias de regiones distintas a la capital del país. Aunque sus hijas y/o hijos hayan nacido en Bogotá, los referentes de identidad regional son perceptibles en el intercambio cotidiano”. (San Bernardino, 2019) Esto es un reflejo de la realidad actual de Bogotá, la cual a lo largo de los años ha venido acogiendo a familias de todas partes del país y con ello enfrentándose a nuevas dinámicas sociales que advierten transformaciones.

En este sentido, la investigación presenta el diseño de una estrategia pedagógica intercultural para escenarios urbanos, fundamentada en la matriz metodológica denominada MuisKanoba – esencia del alma de la gente- (Aguilera y Panqueba, 2017; Panqueba y Peralta, 2010; Panqueba y Huérfano, 2007) la cual se adhiere al plan de estudios de la institución educativa, así como, un vasto análisis, logrado a través de la ejecución de cinco entrevistas docentes, un grupo focal con cuatro familias y el resultado de las intervenciones pedagógicas, que se ve reflejado en el capítulo de la sistematización.

Frente a este panorama, la presente investigación aduce a la interculturalidad crítica, que desde sus teorías propone un modelo de pedagogía decolonial que busque refundar o cambiar la estructura de la sociedad actual. En este sentido, se propone construir una estrategia pedagógica que involucre las narrativas como prácticas discursivas y las prácticas cotidianas familiares, buscando explorar y visibilizar el aporte que la cotidianidad, la oralidad familiar y las características identitarias de las familias, pueden sumar a los modelos educativos interculturales para los escenarios urbanos. De esta manera, se pueden identificar y reconocer los saberes que cada estudiante trae a la escuela y la forma como dichos saberes interactúan y contribuyen al diálogo intercultural que se da dentro de las aulas de clase.

Por último, este ejercicio investigativo se establece como un paradigma hacia propuestas que se proyectan más allá de lo étnico, en la consolidación de estrategias de carácter intercultural principalmente en escenarios urbanos que resulten pertinentes con las actuales realidades. En tal sentido, el trabajo aporta en la consolidación de formas educativas diferenciadas para todas las personas, familias y comunidades, a través de sus propios saberes. Entender los acervos de sabidurías entre quienes asisten a las escuelas, demanda horizontes de empatía, justicia y coelaboración de conocimientos transformadores para la institucionalidad educativa.

## Capítulo I

### Planteamiento de problema

#### 1.1 Descripción de la situación problema

Los procesos de mestizaje en América originaron escenarios para la diversificación de las identidades que hoy continúan dinamizando formas inéditas de representaciones culturales e identitarias. A finales del siglo pasado surgen nuevos movimientos sociales, desde las convicciones de los grupos étnicos por alcanzar la dignidad y el restablecimiento de sus derechos, es así cómo se logra un avance significativo en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en el nuevo marco constitucional de 1991, en el cual Colombia se reconoce como un país pluralista y multicultural, y se genera un nuevo interés por la conservación y promoción de las diversas manifestaciones culturales de la población colombiana.

Así mismo en Colombia, con su particular proceso histórico y sus dinámicas sociales ligadas a los múltiples conflictos armados internos y a la inequidad existente debido a gobiernos centralizados y desconectados de las regiones, inicia a mediados del siglo XX y hasta la primera década del XXI, un proceso de migración donde las poblaciones urbanas acogen en su gran mayoría a las poblaciones rurales. Estos desplazamientos favorecieron la diversificación de Bogotá, ya que, siendo la capital del país, brindaba a sus habitantes mayores oportunidades educativas y laborales, esto la convirtió en el principal destino de las migraciones.

En la actualidad, aunque los procesos migratorios se han transformado en lo que parece una desaglomeración de las grandes metrópolis, con movimientos de corta distancia, como municipios aledaños, llamados movimiento inter o intra metropolitanos; es evidente que la conformación de las urbes se ha visto afectada por dichos procesos migratorios que se dieron

hasta la década pasada, que no solo alteraron la conformación de la sociedad sino que modifican la endogamia cultural de las mismas (Castro, 2016).

Es por eso que, desde este escenario que contempla la diversificación de las poblaciones urbanas y sus municipios aledaños, se han gestado debates académicos relacionados con la búsqueda de herramientas que permitan una transformación social que considere las diferencias culturales como una posibilidad de fortalecer nuestras sociedades; así, emerge la interculturalidad como una forma de trascender y hacerle frente a ese choque de culturas que se originan al interior de las grandes urbes. De acuerdo con Sachs (2007),

La ciudad es un instrumento poderoso de promoción de un cambio social positivo.

Sin embargo, al juntar personas extrañas, la urbanización provoca tensiones. Los valores y las percepciones se entrechocan. Quizás el desafío más difícil de todos es cómo afronta la sociedad estas tensiones. Pocas sociedades son inmunes al espectro de la violencia y la lucha étnica. Contrarrestar tendencias nacionalistas, consolidar la integración social con el respeto de la diversidad étnica y cultural, y al mismo tiempo incitarlas a prosperar son importantes desafíos de política pública con que se enfrentan las ciudades hoy y en el futuro (p.7).

Sin embargo, desde los procesos gestados en torno a la diversidad cultural en Colombia, no se ha evidenciado otra cosa más que el retraso de las políticas públicas frente a los avances académicos en cuanto a la interculturalidad que, en cuestiones culturales e identitarias, ya no sólo advierten aspectos indígenas o étnicos, sino que contemplan la diversidad de toda la población colombiana. En consecuencia, el tratamiento que se le ha dado a estos temas culturales en el ámbito educativo sigue los pasos de las políticas direccionadas desde el Capitolio Nacional, que solo posicionan la diversidad cultural desde el folclor, como lo han mencionado Castillo

(2001) y Essomba (2007). Ambos autores, afirman que en las escuelas se le da tratamiento al factor cultural bajo un discurso que fragmenta las representaciones culturales del país y su historia, sin estimar la escuela como un escenario de análisis en el que se debería abordar pedagógicamente la diversificación de las grandes ciudades mediante la incorporación de estrategias pedagógicas distintas, en las que se consideren las características íntimas de los distintos grupos poblacionales a los que se dirigen.

La formulación de políticas públicas con enfoque diferencial se inauguró en Colombia con la promulgación de la Carta Constitucional de 1991, que decreta la construcción de un país multi y pluricultural que reconoce su diversidad étnica en los territorios. Consecuentemente, con la ley 115 de 1994, se especifica el derecho a una educación especial para los grupos étnicos por medio del programa de etnoeducación y en la que se hace referencia al término intercultural de forma insípida y bajo esa perspectiva relacional. En ese marco, si bien la interculturalidad se formula como un diálogo respetuoso entre diferentes culturas, como afirma Walsh (2009), se sigue promoviendo una jerarquía de superioridad e inferioridad entre grupos culturales, y por ende su tratamiento se da desde el folclor de las culturas más visibles y representativas dentro del territorio nacional y la desvalorización de los conocimientos, expresiones y tradiciones de estos mismos y del resto de grupos poblacionales que han sido invisibilizados.

En este sentido, es evidente que en el imaginario social colombiano los temas culturales son relacionados principalmente con lo indígena o lo afro; en el ámbito educativo, esto es resultado del manejo que le ha dado el gobierno desde su Ministerio de Educación, ya que su política etnoeducativa, como bien refiere su nombre, se dirige exclusivamente a los grupos étnicos, sin estimar la diversidad cultural que caracteriza a toda la población, sea mestiza, étnica e incluso extranjera, que con-vive en este territorio. Así mismo, se va ligando indirectamente el debate de la interculturalidad con las poblaciones étnicas, quitándole relevancia en escenarios urbanos.

Por lo anterior, Bogotá ha sido considerada como un desafío educativo, social y cultural en torno a la diversidad de sus habitantes, lo que ha despertado el interés de docentes y académicos que, en la búsqueda de contribuir al ejercicio de la democracia desde las aulas de clase, han propuesto distintas metodologías alternativas y novedosas con el fin de integrar el componente cultural e identitario en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. (Alonso, 2020) (López, Martín, Moreno, Gómez y Uni, 2017) (Gómez y Martín, 2021). Sumarnos a esta iniciativa es lo que motiva la presente investigación, la cual tiene el interés de seguir aportando a la germinación de una sociedad que respeta y que se fortalece a partir de las diferencias, mediante una estrategia pedagógica pensada y desarrollada con y desde los grupos poblacionales que convergen en las instituciones educativas de la capital. Con el presente trabajo pretendemos descubrir conjuntamente dentro de sus características familiares, orales y territoriales, las particularidades culturales que influyen en la construcción de un verdadero diálogo intercultural desde la escuela.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los posibles aportes que las narrativas, como práctica discursiva, y las prácticas cotidianas familiares pueden sumar a la construcción de una práctica pedagógica intercultural en escenarios urbanos, como los grados sextos del Colegio San Bernardino IED de la ciudad de Bogotá?

## Objetivos

### *Objetivo general*

Analizar las experiencias de aprendizaje a través de las narrativas, como expresiones de las prácticas discursivas, y las prácticas cotidianas familiares como una estrategia pedagógica para la interculturalidad en los grados sextos del Colegio San Bernardino IED, cuya escolarización se desarrolla en un contexto de expansión urbana sobre la periferia rural de Bogotá.

### *Objetivos específicos*

Determinar la relación entre las narrativas, como expresiones de las prácticas discursivas, y las prácticas cotidianas familiares con la construcción identitaria de niñas, niños y jóvenes de grado sexto en el Colegio San Bernardino IED.

Definir una estrategia pedagógica intercultural que incorpore las narrativas y las prácticas cotidianas familiares a los temas delimitados en el plan de estudios para grado sexto.

Identificar la contribución de las narrativas y las prácticas cotidianas familiares para el desarrollo de iniciativas en educación intercultural para contextos escolares localizados en zonas de tránsito entre la ruralidad y la expansión urbana.



## **Justificación**

En la actualidad, el abordaje la interculturalidad más allá del discurso político y social, requiere emprender acciones que sean pensadas para la población en general y no solo desde y para determinados grupos poblacionales, otorgándole valor a la cultura y posicionándola privilegiadamente como un elemento inamovible en la construcción de sociedades justas y pacíficas. Desde luego, no se trata solamente de seguir restringiendo el quehacer de los docentes con la reproducción de currículos escolares en los que se aborden temas relacionados con lo indígena y lo afro de manera folclórica y pintoresca, incitando solamente a los alumnos a realizar actividades en donde se “recrean” algunas características culturales de dichos grupos como lo menciona Gasché (2010), ya que ello anula cualquier estimulación reflexiva en los estudiantes y el efecto revalorizador que persigue la educación intercultural.

Por el contrario, lo que se busca desde dicha educación intercultural es abrir espacios de diálogo donde se consideren las diversidades y las diferencias. Sin embargo, para que este diálogo tenga el impacto social que persigue la interculturalidad debe darse en condiciones igualitarias en donde la cultura dominante se despoje de su posición privilegiada; o sea, en estos diálogos la posición “democrática” de que la mayoría gana pierde toda validez, ya que la invitación es más bien a construir conjuntamente. En este sentido, no hay buenos y malos, aciertos o desaciertos, sino que existen diferencias que son oportunidades de engrandecer nuestras miradas en el contemplar de un paisaje, que es la vida misma.

La importancia de construir estrategias pedagógicas para la interculturalidad en contexto urbano, radica en la posibilidad que ofrecen las y los docentes de empatizar con “otras” formas de vida, individual y colectivamente, que representan sus estudiantes, las cuales no sólo se

evidencian en las aulas de clase, sino que interfieren en los procesos de aprendizaje. De esta forma dejarían de ser anulados los saberes que las familias transmiten de generación en generación, permitiendo su trascendencia en los procesos educativos y en la conformación de las sociedades.

En este sentido, resulta importante entender el rol del docente en la configuración de la sociedad y viceversa; ya que, si bien todo educador entiende que es necesario tener en cuenta los contextos sociales de sus estudiantes, en la práctica no se evidencia. Esto podría ser producto de la normalización que se le ha dado al rol del docente, pero, resulta más provechoso reflexionar por qué debe ser un tema de relevancia en la educación básica y cómo debería ser un modelo implementado por cada docente de cualquier área.

Por tanto, es necesario germinar espacios exploratorios desde el quehacer docente, que ayuden a proponer alternativas que nutran el proceso escolar generando aprendizajes que trasciendan el multiculturalismo, ya que en escenarios sumamente complejos como los que experimentamos en la época contemporánea, emerge la necesidad de acercarse a la realidad social y desde allí construir estrategias pedagógicas interculturales que respondan a las particularidades de cada contexto.

En consecuencia, se habla de la construcción de una estrategia pedagógica que sea fundamentada en, con y para la comunidad y las familias, ya que como lo expone Sachs (2007) hoy la preocupación es en torno a cómo hacerlo más que seguir debatiendo qué hacer, es por esto que se busca la participación activa de las gentes, ya que son ellas las conocedoras de sus anhelos y esperanzas en cuanto a “la construcción de las ciudades, los territorios de deseos - individuales y colectivos, conscientes y subconscientes-, territorios de utopía y de democracia,

en que la consagración del ciudadano y la ciudadanía sea el corolario de la confianza en la competencia del ciudadano” (p.97).

Es por ello, que desde la incertidumbre que acompaña el ejercicio de la docencia sobre cómo hacer o cómo desarrollar una práctica pedagógica intercultural que cumpla con el fiel propósito de fecundar en la sociedad valores como la empatía, igualdad, respeto y así forjar un camino de justicia y democracia, nace este proyecto que tiene como objetivo desarrollar una estrategia pedagógica que integre las narrativas y las prácticas cotidianas familiares como un paradigma educativo para la interculturalidad. De esta forma, explorar el impacto que estas pueden tener en la forma en que se percibe la cultura y cómo ello repercute en la construcción identitaria de cada persona. Así mismo, se busca contribuir a ese proyecto de interculturalidad crítica, que como menciona Walsh (2009) “la educación intercultural en sí, sólo tendrá significación, impacto y valor cuando este se asuma de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad”. (p.2).

Ahora bien, dichas diferencias y diversidades no solo se ven reflejadas en los rasgos culturales de los grupos étnicos, sino que están presentes en las características que dan identidad a las personas y a las familias en general. Por esta razón, la presente investigación se enfoca en las narrativas, como prácticas discursivas, y las prácticas cotidianas familiares; pues a través de las primeras se fortalecen las memorias y se motivan espacios de diálogo reconociendo la importancia de la tradición oral, y las segundas, brindan la posibilidad de explorar, reinventar y apropiarse de una identidad individual desde un acercamiento a dichos saberes y prácticas que convierten a las familias en pequeñas sociedades diferenciadas y diversas, todo ello contribuye en la resignificación de la cultura y su revalorización.

Por ello, es importante resaltar nuevamente que la interculturalidad no se limita a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino que compete a todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados (Walsh, 2009, p.4). No se trata de incorporar temas a los currículos educativos en cuanto a la diversidad cultural, como ya lo hemos mencionado, sino de refundar la práctica educativa generando espacios de diálogo y aprendizajes inter epistémicos con el fin de “pensar “con” los conocimientos, las historias, memorias y actualidades” (Walsh, 2009, p.10) de “otros”. Y es precisamente eso lo que demanda la construcción de una estrategia pedagógica intercultural, que está, sea, piense, conozca, aprenda, sienta y viva desde la gente, desde sus prácticas, conocimientos, tradiciones y memorias, que hacen parte del tejido de vida de cada ser humano etiquetado por un núcleo familiar y unas dinámicas territoriales.

## Antecedentes

Luego de la Declaración Universal por los Derechos Humanos - DUDH, celebrada por la ONU en 1948 al finalizar la segunda guerra mundial, el mundo como se conocía hasta entonces cambió. Dicho cambio se dio de forma paulatina, así que en las décadas siguientes encontramos diferentes sucesos que empezaron la transformación de los Estados que integran la ONU. En Colombia, el cambio se empezó a construir con la constitución política de 1991, la cual incorporó los Derechos Humanos - DDHH y a los grupos poblacionales más vulnerables como las comunidades étnicas, las mujeres, los niños, etc.

En el campo educativo colombiano también se evidenciaron las nuevas dinámicas que consagraban la DUDH, principalmente en su artículo 26 donde se manifiesta que toda persona tiene derecho a la educación, lo que logró que pasáramos de la exclusión y la segregación, a la integración y finalmente a la inclusión. De acuerdo con Camargo (2018) cada uno de estos momentos cuenta con las siguientes particularidades:

- a.) la exclusión, como su nombre lo indica hace referencia a excluir determinados grupos poblacionales del sistema educativo.
- b.) la segregación se fundamenta en la separación de la población de acuerdo a sus diferencias o condiciones especiales, para luego ser agrupados y ofrecerles un servicio educativo que no se encuentra al mismo nivel que el que recibe la población mayoritaria.
- c.) la integración se refiere a la unificación de la población en general en el sistema educativo, o sea, se integra la población con condiciones especiales al grupo poblacional mayoritario, pero sin tener en cuenta el tratamiento especial para sus necesidades.
- d.) La inclusión en el ámbito educativo se refiere a la identificación y reconocimiento de las diversidades en cuanto a las características, capacidades y habilidades de cada persona, por

tanto, va un paso más allá de la integración ya que busca dar respuesta a las necesidades educativas de cada sujeto.

De acuerdo con la UNESCO, la educación inclusiva es un proceso con el que se busca dar respuesta a las diversidades de los estudiantes, procurando reducir la exclusión que se da en y desde la educación (Blanco, 2014). Esas diversidades están expresadas de diferentes maneras, como la zona donde vive el estudiante, sea zona rural o urbana, los niveles socioeconómicos de sus familias, su etnicidad, su identidad de género, sus creencias religiosas o si el estudiante requiere una atención especial frente a alguna discapacidad física o cognitiva.

No obstante, aunque nuestro país ha tenido grandes avances en el restablecimiento de los derechos humanos de las poblaciones históricamente excluidas en los últimos años, y, específicamente en el ámbito educativo se han promovido diversas estrategias que favorecen el derecho a la educación como un bien común para todos, es evidente que aún nos hace falta mucho para que esto sea una realidad completa.

Desde los estándares que establece la UNESCO sobre la educación inclusiva, conviene enfatizar que esta, no alude únicamente al acceso a la educación, sino que procura una educación de calidad para todos, lo que significa que esa educación debe responder a las necesidades de toda la población en igualdad de condiciones, lo que por supuesto genera un gran reto para nuestro país, donde aún existe una gran desigualdad social que se refleja en las aulas de clase. Es por ello, que si nos atrevemos a analizar punto por punto los estándares que miden el nivel de inclusión de nuestro sistema educativo, como el acceso a los diferentes niveles educativos (primera infancia, primaria, secundaria, educación superior), la permanencia y conclusión de estudios, y el aprendizaje, saldrían a la luz varias problemáticas sociales que impiden una educación inclusiva en su totalidad.

Sin embargo, el fin de estos antecedentes no es profundizar en los problemas sociales colombianos que impiden que la educación llegue a todos los territorios del país con calidad y garantías, pues las soluciones a dichas problemáticas están ligadas a políticas públicas más que al ejercicio de la docencia, por lo que sobrepasa nuestros límites como licenciadas y el ejercicio investigativo que buscamos proponer en esta investigación. Lo que sí buscamos establecer, es que dentro de esos estándares que la UNESCO considera de gran relevancia para seguir fortaleciendo el camino hacia una educación inclusiva está el promover una educación basada en la diversidad.

Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la solución al problema de la exclusión social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes. (...) De igual manera, constituye un desafío para las políticas de inclusión el creciente aumento de población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones. (Blanco, 2014, p.11)

En este sentido, sabemos que la educación inclusiva ha jugado un papel muy importante en el reconocimiento de los derechos educativos de las poblaciones más vulnerables a nivel mundial; y en Latinoamérica, con sus sociedades multiculturales y comunidades étnicas históricamente excluidas, hablar de sistemas educativos inclusivos ha significado abrir el debate en cuanto a la reivindicación de los derechos de dichas comunidades y de la importancia de educar en y para la diversidad (Blanco, 2014). En Colombia, esto quedó evidenciado en la Constitución Política de 1991 en la que se consagra varios derechos para las comunidades indígenas, entre ellos, el derecho a la educación que se establece mediante los siguientes acuerdos legales:

-Los artículos 7° y 10° de la constitución, en los que el Estado reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación y el reconocimiento de las lenguas y dialectos propios de las comunidades indígenas, así como, la enseñanza de las mismas como una propuesta de educación bilingüe. -

Ley 115 de 1994, que en su capítulo III traza los principios de la educación para grupos indígenas de la siguiente manera:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Pág.14)

-Decreto Reglamentario 804 de 1995 que reconoce la etnoeducación como el sistema de educación para las comunidades indígenas, negras y raizales. Además, establece la educación para grupos étnicos como un servicio público e instaura los principios de la etnoeducación definiendo la normatividad en cuanto a la formación de etnoeducadores y lo relacionado a las orientaciones curriculares.

-Decreto 2406 de 2007 que crea la comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas con el objetivo de formular y hacer seguimiento de las políticas públicas establecidas de acuerdo a las necesidades de cada comunidad.

-Decreto 2500 del 2010 por el cual se reglamenta transitoriamente la contratación de la administración de la atención educativa con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas y organizaciones a fin de garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP.

-Decreto 1953 de 2014, donde se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto a la administración de los sistemas propios.

Sin embargo, aunque en las leyes colombianas se establezca una guía para garantizar el derecho a la educación de las poblaciones étnicas, las nuevas realidades y las diversas



consecuencias que ha tenido el marco del conflicto armado en nuestro país, requiere que ya no solo se hable de la etnoeducación como la respuesta para garantizar el acceso y la pertinencia a la educación de dichas poblaciones. Si bien los avances legales en materia educativa han sido sustantivos, hoy por hoy los procesos migratorios que se han dado en las diferentes capitales del país requieren reformular el sistema educativo hacia una educación inclusiva e intercultural. Debido a que la diversificación de la población así lo requiere, ya no solo se trata de abarcar, como lo propone la etnoeducación, la educación de estas comunidades desde los territorios, sino hacerles frente a las realidades actuales desde las grandes ciudades. Desde esta perspectiva, es importante estimar el factor cultural dentro de esas nuevas reformulaciones, ya que como lo menciona la UNESCO dentro de sus *directrices sobre la educación intercultural*:

La cultura es el núcleo de la identidad individual y social y es un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social. Al hablar de cultura se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad. (Pág. 10)

Justamente son los anteriores factores, los que deberían empezar a considerarse dentro de las aulas de clase en la construcción de nuevas estrategias de aprendizaje que aborden esas múltiples diversidades que habitan un mismo espacio, abriéndole camino a una educación intercultural, entendiendo que cada sujeto aun sin pertenecer a un grupo social demarcado, tiene una identidad propia, que como lo mencionaremos más adelante está demarcada por ciertos factores que se ven involucrados en la configuración de una identidad.

La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales. (UNESCO. Pág. 18.)

En este sentido, la educación intercultural hoy funge como un sendero por el cual se transita en pos de generar una educación pertinente y que responda a las necesidades actuales dentro de una dimensión social y cultural para toda la población , entendiéndose que, los diversos grupos poblacionales son dinámicos; se trasladan y transforman sus conocimientos, los cuales se contextualizan en múltiples espacios, dando lugar a formas otras de hacer vida cotidiana, dándole valor a esos conocimientos tradicionales que vamos entretejiendo en el andar de la vida cotidiana entre diversas particularidades.

## **Capítulo II**

### **Aspectos metodológicos**

A continuación, se precisan y describen los aspectos metodológicos que delimitan el tipo de investigación realizada y las técnicas e instrumentos para la elaboración de datos.

#### **2.1 Enfoque metodológico**

Teniendo en cuenta que el propósito principal de esta investigación es el diseño de una estrategia pedagógica en la que se analice la contribución de las narrativas, como prácticas discursivas, y las prácticas cotidianas dentro de los núcleos familiares, en búsqueda de desarrollar iniciativas educativas interculturales focalizadas para contextos urbanos, se desarrolló una metodología de carácter cualitativo.

Este enfoque metodológico permitió la observación/interacción in situ, en este caso las clases de los estudiantes de grado sexto del Colegio San Bernardino, y a partir de ciertos estímulos estrategia pedagógica- analizar las respuestas que los estudiantes y sus familias asumen, así, generar una sistematización de dicha experiencia, de manera que pueda ser un ejemplo para contextos similares. Olabuénaga (2012) menciona que este enfoque metodológico se caracteriza por darle relevancia a los aspectos subjetivos de la conducta humana en su entorno natural, estudiando, describiendo y analizando acciones y situaciones de la concepción del mundo y del compartir con los demás mediante construcciones y expresiones simbólicas.

#### **2.2 Tipo de investigación**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, esta investigación estuvo guiada por la matriz cosmogónica denominada MuisKanoba –esencia del alma de la gente- (Aguilera y Panqueba, 2017; Panqueba y Peralta, 2010; Panqueba y Huérfano, 2007) como una forma de indagación

que permite mediante las itinerancias de conocimientos, explorar, conocer, reconocer y compartir en las diversidades, encuentros que hagan de los escenarios educativos espacios donde conjuntamente se tejen nuevos conocimientos y valores sociales, otorgando importancia y valor al factor cultural desde una estrategia pedagógica intercultural.

La matriz MuisKanoba comprende seis pedagogías, las cuales guiaron el desarrollo de esta propuesta de la siguiente manera:

**Pedagogía de las revisiones históricas:** Esta pedagogía desde sus autores, propone revisar y/o deconstruir la historia desmontando los discursos por los cuales se han fundamentado e impuesto formas de hacer y pensar en las sociedades latinoamericanas, por lo que para el desarrollo de este proyecto se buscará a través de esta metodología deconstruir y reconstruir la historia y sus correspondientes identificaciones, ligadas a territorios y construcciones familiares dadas por vivencias particulares que dan sentido a sus formas de ser y de pensar.

**Pedagogía de las memorias cotidianas:** Esta pedagogía según Aguilera y Panqueba (2017) propone establecer una base de datos mediante la toma de conciencia sobre la sociedad actual como contribución histórica, pero no sólo desde documentos escritos, sino desde lo cotidiano como las fotografías, videos, grabaciones, transcripciones y pinturas como forma de recabar información. Esta metodología resulto pertinente para el proyecto, ya que buscamos:

- Hacer memorias sobre las prácticas cotidianas familiares y sus narrativas.
- Reflexionar sobre la influencia de las acciones que a diario convergen en nuestros núcleos familiares y que tiene relación directa con la construcción identitaria.
- Rescatar la importancia que tiene la oralidad consuetudinaria como una expresión narrativa en la trasmisión de saberes familiares, diferenciada de las narrativas vistas como género literario.

Pedagogía de la cuenca de los descubrimientos: Esta pedagogía habla del descubrimiento por medio del territorio en el que se construyen espacios de vida cotidiana en torno a cuerpos de agua, conociendo y aprendiendo a partir del descubrimiento de nuevos saberes sobre la configuración de vida en el pasado y relacionándolos con la forma y sentido de transitar en el presente Aguilera y Panqueba (2017). De esta forma, nos sumergimos en la cotidianidad de las familias a partir de actividades que motiven la contemplación de los procesos de subjetivación de cada estudiante en el reconocimiento de la diversidad cultural, esto desde la forma como pretendemos orientar dicha contemplación, por ello, las actividades fueron dirigidas hacia la exploración en las prácticas cotidianas familiares y las narrativas que contribuyen en sus formas de ser y de pensar.

Pedagogía de las descripciones: Aguilera y Panqueba (2017) respecto a esta metodología mencionan que: La descripción ayuda a pensar las relaciones interculturales desde los estudios étnicos, rurales, urbanos, culturales y sus posibles aplicaciones. La pedagogía de la descripción se sustenta en su utilidad práctica para movilizar prácticas cotidianas; facilita que la gente se pronuncie con sus propias palabras, con sus propios rituales y sentimientos. En este sentido, y teniendo en cuenta que esta metodología comprende tres fases: el asombro, las matrices aprehendidas y las matrices compartidas, que responden al cómo y con cuáles actividades planeadas logramos nuestros aprehendizajes, encontramos que la forma en la que podemos integrar las pedagogías de la matriz Muisca es en la reformulación o la orientación que se le ha dado a la enseñanza de estos temas en las instituciones educativas.

En consecuencia, como nuestro interés es fortalecer las memorias y los espacios de diálogo reconociendo la importancia de las prácticas discursivas familiares, e incitar la reinvención y apropiación de una identidad individual y familiar, al mismo tiempo, que se enseñan los temas

previstos en el plan de estudios, buscamos orientar las actividades desde la exploración de las experiencias, saberes y prácticas familiares, generando una nueva forma de percibir cómo se puede aprender. El propósito fue generar conciencia en las y los estudiantes, respecto de una construcción de conocimiento imbricada con nuestra realidad.

**Pedagogía de las contemplaciones:** En esta pedagogía la contemplación se constituye como una forma de interpretar la vida a través de ejercicios de consulta, pero también en ver/observar la cotidianidad más allá de las formas y apariencias a la vez que se evalúan los aprendizajes. Para ello, planeamos y desarrollamos actividades que fomentaran la reflexión de los temas trabajados en el plan de estudios, relacionándolos con sus cotidianidades, así, pudimos conocer y evaluar los alcances que han tenido las actividades en cuanto a los objetivos de aprendizaje propuestos y los objetivos esperados en cuanto a la estrategia para la interculturalidad.

**Pedagogía de las confluencias:** Es el encuentro de cotidianidades e historias, expresadas mediante narrativas, prácticas familiares, memorias individuales y colectivas, pero también como saberes académicos y consuetudinarios que se establecen, o las metas a las cuales queremos llegar.

## **2.3 Técnicas e instrumentos**

### **2.3.1 Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada como lo menciona Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) ofrece la posibilidad de realizar un ejercicio flexible, a partir de la elaboración de preguntas que se ajustan a los entrevistados, lo que permite que la entrevista vaya más allá de la acción misma de preguntar y responder, sino que, motiva una conversación que resulta beneficiosa para aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Las entrevistas semiestructuradas, buscaban desarrollarse en una primera instancia con algunos estudiantes y sus familias, con la finalidad de realizar una caracterización familiar y descubrir la imbricación entre tradición y territorio en la construcción de identidades y diversidades. Las preguntas parten de identificar la transmisión de saberes en la cotidianidad y que están relacionados con la territorialidad familiar, entendiendo este término como las características que los sujetos apropian a partir de su actuar dentro de un territorio. En este sentido, cabe acotar que las familias son territorios, pero también sus historias y relatos, que en este proyecto comprenden sus narrativas transmitidas generacionalmente, las cuales continúan vigentes.

Como segunda instancia, mediante las entrevistas semiestructuradas el proyecto procuró indagar las percepciones de maestras y maestros sobre la educación intercultural y sus estrategias pedagógicas en torno de la importancia que brindan a la diversidad identitaria de sus estudiantes y núcleos familiares. La información directa sobre el colegio fue recabada mediante dos entrevistas con tres profesoras. Entretanto, a manera de información de control, fueron recabadas dos entrevistas con docentes de otro colegio ubicado en una región diferente

### **2.3.2 Grupo focal**

Los grupos focales como una técnica de recolección de datos nos permiten que en el encuentro mediado a través de una entrevista grupal semiestructurada y de una dinámica de interacción, los participantes den a conocer a partir de una conversación sus concepciones, experiencias, sentimientos y actitudes frente a un tema central. “Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales posibilitan obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (Escobar y Bonilla,2017).

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo del grupo focal fue realizado con las familias de 4 estudiantes del grado sexto, representadas por las madres de familia y sus hijos; el encuentro se llevó a cabo de manera virtual y contaba con una estructura previa que se subdividió en 3 momentos, enfatizando en cada uno de ellos una categoría de análisis, las cuales fueron: 1) prácticas y características familiares, 2) Memorias y oralidad familiar, y 3) Identidad y territorio.

### **2.3.3. Intervenciones pedagógicas**

Nos referimos a intervenciones pedagógicas al hablar de clases que se desarrollaron con los y las estudiantes de sexto grado, dichas clases se planificaron de acuerdo con los temas previstos en el plan de estudios de ciencias sociales y su metodología fue pensada desde las pedagogías de la matriz MuisKanoba antes mencionada.

A través de estas intervenciones pedagógicas esperábamos evidenciar las imbricaciones que se pueden establecer entre las cotidianidades y prácticas discursivas de las familias con los temas establecidos en la asignatura, afirmando la posibilidad de generar modelos educativos que nazcan desde lo propio y que permitan el diálogo intercultural en las aulas de clase.



## Capítulo III

### Discusión teórica y conceptual

#### **3.1 Las Narrativas y Las Prácticas Cotidianas Familiares como estrategias pedagógicas**

En el buen ejercicio del docente como guía del proceso de enseñanza, se requiere una planeación anticipada de los contenidos a tratar, para ello cada docente debe generar un proceso de introspección donde él interioriza dichos conocimientos con el fin de definir las posibles estrategias pedagógicas que logren hacer efectivo el proceso de enseñanza/aprendizaje, al ser capaz de visualizar los retos a los que se enfrenten sus estudiantes.

Dichas estrategias pedagógicas hacen referencia a las acciones que cada docente ejecuta en las actividades de aula, buscando dinamizar y dar sentido al conocimiento que quiere generar, motivando así el interés de sus estudiantes. En este sentido, las estrategias pedagógicas resultan ser una herramienta indispensable en el ejercicio educativo, y a través de ellas la actuación del docente sobrepasa los límites de lo académico, definidos por los currículos escolares llegando a intervenir en la formación individual de sus estudiantes y de la comunidad.

Así mismo, dentro de los discursos académicos y sociales que toman fuerza hoy, se destaca la interculturalidad como una forma de tener en cuenta las características de las personas en la consolidación de una sociedad pacífica y democrática. Es allí, donde la interculturalidad juega un papel importante en los escenarios educativos, ya que la identidad y la cultura empiezan a tener un nuevo valor y significado en los procesos de enseñanza/aprendizaje y en la formación ciudadana del estudiante. Esta nueva realidad social ha llevado a que las maestras y los maestros junto con los actores sociales que confluyen en las aulas y los territorios, construyan nuevas

posibilidades que se sustentan desde las dinámicas que la interculturalidad crítica propone como una alternativa que promueva:

Repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, con el objetivo de impulsar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales, y dirigida, además, a proponer que la educación intercultural se desarrolle conjuntamente con la implementación de prácticas interculturales en diferentes ámbitos sociales. (Ferrão, 2010, p.340)

Partiendo de esta visión y entendiendo que, dentro del ejercicio del maestro y la maestra, como guías del proceso educativo, está el diseñar diversas estrategias que posibiliten el desarrollo del aprendizaje, en la actualidad emergen las narrativas como una herramienta innovadora que permiten integrar distintos campos del conocimiento. Así mismo, ha permitido atraer a los escenarios educativos las características culturales e identitarias de quienes a partir de ellas se expresan. Es por ello, que pueden considerarse como estrategias que impulsan el diálogo necesario para una práctica pedagógica intercultural crítica, ya que estas pueden ser concebidas más que un género literario, como una manera en que:

Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa (Clandinin, citado en Blanco, 2011).

En este sentido, "como prácticas discursivas, las narraciones no sólo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad" (Cabruja, Iñíguez, Vázquez 2000, p. 68). Una realidad que ha sido construida a través de tiempos, espacios, experiencias y procesos sociales que "para hacer inteligible la realidad, los seres humanos necesitamos recurrir

a una narración de la misma, pero son a su vez las narraciones y narrativas que se entrecruzan y dialogan entre ellas las que otorgan realidad al mundo en el que vivimos”. (Cabruja, Iñíguez, Vázquez, 2000, p. 65)

Aunque, la presente investigación no pretende estimar a las narrativas como ese único instrumento en el que el ser humano configura su realidad y representación del mundo, si es preciso mencionar que “el mismo mundo y los mismos seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva” (Gergen, K.J, citado en Cabruja, Iñíguez, Vázquez 2000). Bajo esa consideración en las construcciones lingüísticas, se puede explorar y aprender respecto a las múltiples identidades que convergen en las aulas y que se han ido construyendo a través de los procesos sociales y las prácticas que se viven dentro del seno de las familias.

Es por ello, que es preciso esclarecer que dicha construcción lingüística a la que se hace referencia como narrativas en esta investigación, está relacionada con las prácticas discursivas de las familias que se ve reflejada en aquellos relatos, cuentos, dichos, agujeros, recetas, remedios caseros o tradicionales, que popularmente escuchamos y que construye la identidad familiar y social. En este sentido, las prácticas discursivas más allá de los relatos de origen, los históricos o las leyendas de los diversos pueblos, puede concebirse desde las cotidianidades familiares. Desde esta perspectiva, y al considerar las narrativas que se construyen desde las prácticas discursivas familiares como una estrategia pedagógica, no deberíamos ignorar las cotidianidades de los grupos familiares, ya que es allí donde nacen e interactúan dichas expresiones que han sido desconocidas desde la tradición y han dejado en el olvido la identidad de las poblaciones campesinas y urbanas que se vislumbra desde su oralidad.

En este mismo sentido, vale resaltar que las familias tienen diferentes dinámicas y comportamientos en sus cotidianidades, “es decir, no hay dos familias que hagan exactamente

las mismas cosas, sino que una misma familia modifica sus comportamientos a lo largo del tiempo, de modo que sus hijos se sumergen en experiencias diferentes” (Alfonso, 2003, p.32).

Es por esto, que las prácticas discursivas familiares tienen relación con las prácticas cotidianas que hacen alusión al diario vivir en el que interfieren elementos como la convivencia, historia, memoria y territorio, las cuales con el paso del tiempo estructuran la identidad del individuo. En tal sentido, las identidades constituyen redes de comunicación desde donde se procesa y difunde el mundo social de acuerdo con referentes comunes y bajo códigos específicos que, de acuerdo con el individuo, el grupo, el contexto y la situación son continuamente transformados (Alcalá, 2000).

Relacionar la historia, la memoria y las narrativas desde las prácticas cotidianas como elementos indispensables en la construcción de identidad, resulta siendo parte fundamental en el desarrollo metodológico de la estrategia de aula a desarrollar, asimilando dichas metodologías desde la declaratoria de Alcalá (2000) quien afirma:

Las metodologías deben dar paso a la exploración de las diversas posibilidades de experiencia, saberes y sensibilidades de los sujetos del proceso investigativo, pero aún más pertinente a sus competencias lingüísticas, expresivas y de conocimiento y a los modos en que construyen sus referentes de identidad. (p. 7)

En tal sentido, la Pedagogía de las Memorias Cotidianas brinda la posibilidad de explorar, reinventar y apropiarse de una identidad individual y familiar, a través de un acercamiento a dichos saberes y prácticas familiares que convierten a las familias en pequeñas sociedades diferenciadas y diversas, reconociendo la territorialidad de estas y percibiéndolas como espacios propicios para la creación y reproducción de conocimientos para la vida. Para ello, entender que “el concepto de memoria cotidiana distingue entre una memoria tangible en los actos cotidianos de una memoria extraviada en algún lugar del recuerdo y del olvido” (Panqueba, 2005, p.28),

nos sirve para entender cómo dicha memoria cotidiana se va transformando día a día estando inmersa en el presente, pero al mismo tiempo relacionándose con una construcción histórica y territorial del sujeto.

La historia como acontecimiento [de identificación], la memoria [cotidiana] como su construcción y la narración como su oralización [tienen] (...) como principio siempre el espacio territorial. En consecuencia, el territorio es el texto donde se produce y lee la historia [y] el lugar desde donde se construye la memoria (Gómez, 2000: 28).

### **3.2 Interculturalidad**

El término interculturalidad nace en América Latina especialmente desde la preocupación concebida en el área educativa dirigida a poblaciones indígenas; la primera definición del término es atribuida a dos lingüistas antropólogos venezolanos que la usaron para describir sus experiencias en el ámbito educativo con los indígenas arahuacos de la región de Río Negro en Venezuela, a mediados de los años 70 (Ferrão, 2010). Hacia los años noventa, la etnoeducación nace desde las demandas de las comunidades afro e indígenas, uno de los movimientos sociales colombianos más importantes del siglo XX, que logró un avance significativo en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en la constitución política colombiana de 1991. Al mismo tiempo, en el ámbito Latinoamericano se empezaba a acoger la teoría crítica de la escuela de Fráncfort que motivó los movimientos emancipatorios que llevaron a incluir aspectos culturales y étnicos en los debates sobre la construcción de Estados pluriétnicos.

Es decir, ya en los años setenta se hablaba de interculturalidad en los espacios académicos, pero solo hasta los años noventa tuvo relevancia en la renovación de las constituciones latinoamericanas. Es así como cada país Latinoamericano asume distintos términos dentro de sus cartas magnas, como multiculturalismo, pluriculturalidad o interculturalidad, para manifestar esa

situación de diversidad étnica y cultural que se da dentro de sus territorios por el proceso de mestizaje que desembocó la conquista y posterior colonización; y, en función de promulgar derechos para las poblaciones étnicas marginadas desde los sucesos ya mencionados. Ahora bien, esta investigación se centra en el término interculturalidad. En la actualidad existen diversas discusiones y tensiones alrededor de este concepto, para empezar, vale la pena hacer una distinción entre “la interculturalidad como situación de hecho de la interculturalidad como principio normativo” (Fuller, 2002, p.10) y político, la primera haciendo referencia a la interacción y/o convivencia, sea positiva o negativa, de diferentes culturas en el espacio geográfico en la mayoría de las naciones; la segunda, refiriéndose a una propuesta política y pedagógica que trascienda y perfeccione el reconocimiento y el valor cultural de los grupos étnicos, respondiendo así a los derechos ya adquiridos por dichas poblaciones.

Desde la interculturalidad como un principio normativo aparece la primera controversia al respecto, por un lado está la interculturalidad funcional, la cual es impulsada desde los Estados con el fin de incluir dentro de sus estructuras sociales y constitucionales algunos derechos y principios de las comunidades étnicas sin que esto altere el statu quo existente, o sea, se tratan de pequeñas reformas que aparentemente están en búsqueda de una sociedad más equitativa, sin embargo, como menciona Tubino (2019) “no visibilizan ni contribuyen a deconstruir los estigmas sociales a partir de los cuales se estructuran las formas tóxicas de convivencia que nos desrealizan como personas” (p.17).

Por otro lado, la interculturalidad crítica, que contrario a la interculturalidad funcional, es definida por Walsh (2009) como:

Una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-,

que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

(p.4)

Pero, para que esto sea posible primero es importante analizar las condiciones actuales, aquellas que no han permitido un verdadero diálogo entre las diferentes culturas, y eso propone la interculturalidad crítica, sumergirse hasta las bases de nuestra sociedad y cuestionarlas, teniendo precaución de no caer o proponer un diálogo descontextualizado que solo termina por favorecer el actual orden social (Tubino, citado en Ferrão 2010).

Hasta aquí se alude al primer debate que se menciona frente a la interculturalidad como principio normativo, Ferrão (2010) concluye al respecto que:

Estas dos perspectivas se cruzan, se chocan y algunas veces se articulan contradictoriamente en las diversas búsquedas, experiencias y propuestas que se llevan a cabo en el continente. Esta es la principal tensión que se halla presente en el debate sobre las relaciones entre interculturalidad y educación, hoy en América Latina, y que traspasa a todas las demás. (p.338) La segunda polémica que encontramos alrededor de la interculturalidad es: “la interculturalidad para algunos/as vs. la interculturalidad para todos/as” (Ferrão, 2010, p.339), esta deriva del debate mencionado con respecto a la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica, ya que desde la interculturalidad funcional se promueve que la educación intercultural, o etnoeducación como la presenta el Estado colombiano, sea dirigida exclusivamente a las poblaciones étnico-raciales, sin embargo, desde las motivaciones que impulsa la interculturalidad crítica se persigue una práctica pedagógica intercultural dirigida para toda la población, pues lo que realmente está en juego es la refundación moral de la sociedad. La tercera y última controversia que será mencionada en este apartado que tiene que ver con el término intraculturalidad que es introducido en los últimos años en ciertos países, se refiere al proceso de reflexión donde se explora y se da valor a la

propia cultura desde una mirada al entorno de desarrollo de cada sujeto y que repercute en la formación de una identidad;

La relación entre intra e interculturalidad es vista por algunos, no como momentos sucesivos, sino como un proceso interrelacionado. La interculturalidad debe contribuir a la toma de conciencia de la propia identidad cultural, la cual, en general, haya dinamismo en el contraste con el “Otro”, con el “diferente”. Consiste, por lo tanto, en procesos imbricados y entrelazados. Es importante, también, estar alerta a que, para que la interculturalidad sea auténtica, debe promover un diálogo con bases igualitarias. (Ferrão, 2010, p. 341)

Sin embargo, la disputa que se crea alrededor de este término se debe a que, si bien algunos consideran que es un primer paso para entrar en un diálogo intercultural, ya que no puede existir un verdadero diálogo entre culturas si cada sujeto no ha explorado su propio origen cultural, pero hay otros quienes piensan que de no ser bien direccionado este proceso puede contribuir al fortalecimiento del proyecto etnocéntrico y homogeneizador.

### **3.3 Sustento Teórico**

Ahora bien, se puede establecer la problemática planteada dentro de la teoría de la colonialidad del saber en consecuencia con los planteamientos que dicha teoría establece frente a la priorización de ciertos contenidos en los espacios académicos y el direccionamiento de la educación al servicio del capital. No se puede negar que los conocimientos occidentales han llevado a la pérdida de la identidad y de los saberes de las comunidades, y es que, como lo expresa Walsh, la dominación colonial necesita una forma de pensamiento validado y civilizado que se relaciona con la blancura, de esta forma se niega otras formas de producción de conocimiento y se promueve un monólogo monoculturalista eurocéntrico. “Reconocer la operación de esta colonialidad del saber es, entonces, dar cuenta de la negación de otras formas



de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano” (Walsh, 2007, p.29).

Esto ha llevado a que la cultura no sea relevante en los espacios académicos y que las diversas tradiciones no contribuyan a la formación de habilidades y conocimientos que el estudiantado debe adquirir para su desarrollo en la sociedad, ya que dicha colonialidad se manifiesta en el dominio a nivel cultural, donde se trata de homogeneizar la población y donde los saberes locales se quedan siendo saberes locales, y contrario a ello, se otorga a los conocimientos occidentales el reconocimiento universal. Walsh (2007) menciona que: “La colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas de control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental” (p.28).

Así mismo, desde esta concepción de las teorías decoloniales, por las cuales se entiende que el colonialismo implantó un orden social que aún mantiene las estructuras de nuestra sociedad atadas a un régimen colonial que perpetúan las brechas sociales, nacen las pedagogías libertarias de Paulo Freire y su trabajo inicial *La pedagogía del oprimido*. Freire se enfocó en una lucha de clases y la opresión de los sectores populares, sus pedagogías, que iban encaminadas a generar conciencia en contra de la educación dirigida a crear mano obrera. En este sentido, Quijano (2014), en su llamada colonialidad del poder, menciona como el control del trabajo fue la forma fundamental de dominación y control social establecida por el colonialismo y aún usado por el capitalismo, “la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y sus productos, en torno del capital y del mercado mundial” (p.778).

O sea, ya en los años 70, Freire era consciente de la dominación a la que estaba sujeta la educación, y por ello apuntaba a una práctica pedagógica libertaria que se extendía más allá de los escenarios educativos, los trabajos de base en barrios populares también tenían un actuar

pedagógico para Freire, es por ello, que su propósito era la liberación de cada sujeto desde su propia reflexión, Ernani Fiori (1970), en la presentación del libro de Freire, *Pedagogía del oprimido*, comenta:

La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se suban en las subculturas de los proletarios y marginales. (p.6)

En base a esta preocupación, nuevas herramientas pedagógicas para la interculturalidad crítica nacen, estas se cuestionan sobre los modelos o patrones de poder, pero además empiezan a aportar a ese camino de decolonialidad del saber.

Por su parte, los Estados ya no pueden negar más este problema étnico/racial y también empiezan a replantear sus constituciones y políticas públicas, entonces aparece el multiculturalismo como una respuesta, por parte del gobierno, a las demandas de las comunidades excluidas; sin embargo, el multiculturalismo planteado desde la misma postura de poder, solo termina siendo una nueva herramienta de control social, que busca simular el reconocimiento de las comunidades étnicas, sin formular diálogos, sino, al contrario manteniendo su *statu quo* de dominación.

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2009, p.3-4)

Teniendo en cuenta este escenario, Catherine Walsh inicia con el proyecto de la interculturalidad crítica, como un modelo de pedagogía decolonial, que centra su debate en un cambio estructural que se piensa más allá del capitalismo. Para Walsh es un camino que está por construirse, pero que en los años por la misma transformación social se han abierto nuevos debates, y se están abriendo perspectivas distintas.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -saberes y conocimientos- que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2009, p.4)

En este sentido, la interculturalidad no debe ser vista como un tema que compete solamente a los grupos étnicos, ya que esta nace justo de la necesidad de que exista un buen con-vivir de todos los grupos poblacionales de un territorio. Sin embargo, la percepción “de lo intercultural aún sigue estando centrada en lo indígena, aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo un poco más que incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural” (Walsh, 2009, p.9).

Es por esto, que desde el enfoque pedagógico decolonial y bajo las intenciones de darle paso a la construcción de esa interculturalidad crítica, se sustenta esta propuesta pedagógica que busca usar las narrativas y las prácticas cotidianas familiares como una estrategia para el fortalecimiento de la identidad mediante la resignificación de la cultura, siendo una práctica libertaria donde se inicie un proceso de descubrimiento identitario por parte del estudiantado.

## Capítulo IV

### Sistematización

En este capítulo encontraremos la sistematización de las diversas actividades que se realizaron para el desarrollo de esta investigación, las cuales fueron 5 entrevistas docentes, un grupo focal que se llevó a cabo con 4 familias y las dos intervenciones pedagógicas que se desarrollaron durante 2 clases con los grados sextos. Así mismo, durante la planeación de la recolección de datos, se definió una actividad que nombramos “entrevista familiar” (Anexo 1), que consistía en 5 preguntas, que dependiendo la viabilidad de las dinámicas de grupo se desarrollaría en un formulario google o les enviaríamos las preguntas a los estudiantes para que responder en su cuaderno y posteriormente, enviarán registro fotográfico, en ambos casos con ayuda de sus padres, dicha actividad no pudo realizarse debido a la demora en recibir los consentimientos informados con sus respectivas firmas por parte de los padres o acudientes. A partir de esta entrevista familiar, buscábamos realizar una caracterización más específica ampliando nuestro conocimiento sobre las familias de los y las estudiantes de grado sexto e identificando cómo están compuestas, de qué lugares son provenientes y que nos contaran algunas prácticas, saberes o agüeros que se transmiten en su interior.

Para las 5 entrevistas docentes, contamos con la participación de 4 maestras y 1 un maestro de diversas áreas, especialmente de ciencias sociales y ciencias naturales, tres de ellas fueron desarrolladas con docentes de la institución educativa San Bernardino y las otras dos fueron con docentes externos a la institución y residentes del departamento de Santander. En dichos encuentros, logramos conocer las distintas apreciaciones que tienen los docentes mediante una entrevista semiestructurada, guiada por ocho preguntas (Anexo 2), de las cuales cinco estaban

relacionadas con el tema de la interculturalidad y las otras tres con las dinámicas familiares en los procesos educativos.

Con el grupo focal (Anexo 3) esperábamos identificar las dinámicas que se dan al interior de las familias y establecer si estas están influenciadas por una tradición cultural familiar determinada por el territorio de procedencia, y si dicha identidad familiar e individual tiene incidencia en los procesos de aprendizaje y en las relaciones al interior de los espacios educativos, para ello, determinamos 3 categorías de análisis: 1) prácticas y características familiares, 2) Memorias y oralidad familiar, y 3) Identidad y territorio.

Finalmente, con las 2 intervenciones pedagógicas (Anexos 4 y 5) buscábamos entrelazar los hallazgos obtenidos en los momentos previos, relacionados con las prácticas discursivas y las prácticas cotidianas de las familias, con los temas determinados en el plan de estudios del área de ciencias sociales de grado sexto.

De acuerdo a estos encuentros, la sistematización se subdividió en 4 temas transversales que buscan evidenciar los hallazgos más relevantes para la investigación.

## **4.1 Pertinencia de la educación intercultural en contextos urbanos**

### **4.1.1 Voces del San Bernardino**

“La I.E.D San Bernardino a lo largo de los años se ha esforzado por cambiar las prácticas tradicionales de los procesos educativos y para ello ha sido importante darles reconocimiento y

valoración a los factores culturales” (Profesora Carolina Alonso)

Las entrevistas se realizaron a 3 docentes del colegio San Bernardino, Carolina Alonso, docente de ciencias sociales/filosofía, directora de grado sexto, quien lidera el seminario interdisciplinar "Diversofía" desde una perspectiva crítica, con el juego como metodología emergente y la formación de ciudadanías críticas como pretexto pedagógico; Diana Alvarado, docente de ciencias sociales, ética, directora de grado octavo, que ha trabajado junto a la profesora Carolina en el desarrollo del seminario “Diversofía”, pero también se encuentra vinculada a una propuesta intercultural con el territorio como centro de interacción y junto a otras dos docentes (artes y sociales), desarrollan una propuesta llamada: "creando desde mi territorio"; y finalmente, Sandra Gómez, profesora de biología y química, quien junto a otro profesor de filosofía y sociales desarrollan el seminario interdisciplinar de "Socio-ecología". A partir de estas entrevistas encontramos que la institución se encuentra en un proceso de transformación frente a sus modelos educativos, donde se busca priorizar la implementación de estrategias que involucren los aspectos culturales en el Proyecto Educativo Institucional, “San Bernardino es una amalgama de muchas cosas, no está centrada en los temas culturales e interculturales, pero sí hay un trabajo muy fuerte en torno a ello. Actualmente la institución se encuentra en la transición del PEI, y el PEI anterior no consideraba estos temas, pero el actual

que está en construcción sí”. Esto resulta relevante de destacar, ya que dichas transformaciones que se están dando han obligado a la institución a reestructurar su proyecto educativo acorde a las necesidades de todos sus estudiantes; sin embargo, también mencionan que, aunque hay muchos profesores comprometidos con esta labor, también hay casos de renuencia a tener en cuenta estos aspectos culturales dentro de su práctica docente.

En cuanto a las perspectivas, importancia y beneficios que consideraban que aportarían a la sociedad y a los procesos educativos la educación intercultural, obtuvimos respuestas como: “la educación intercultural es una propuesta alternativa que rompe estereotipos, es una propuesta desde la resistencia que busca conocer y acercarnos desde la diferencia y el reconocimiento del otro”, “contribuye a una sociedad más democrática, integral y justa en derechos humanos, civiles, colectivos y ambientales” y “posibilita un proceso significativo a través de la conexión con las relaciones de los niños y sus diferentes dinámicas”

Así mismo, la docente Sandra Gómez, quien es bióloga de profesión y por ende docente de esta área, nos menciona que el fuerte de ella no son los temas culturales, debido a su trayectoria académica que ha estado marcada por el trabajo investigativo de carácter científico. Sin embargo, en sus respuestas frente a su comprensión de la educación intercultural, nos demuestra la influencia que otros docentes han tenido frente a estos temas y cómo esto se ha evidenciado en su quehacer pedagógico, ya que entiende la interculturalidad como ese “reconocimiento de los saberes que tiene el otro, es atender la diferencia desde la igualdad y la diversidad” es “escuchar las voces de todos, escucharlos hablar desde su territorio”.

De acuerdo a esto, nos cuenta sobre la práctica de otro docente de la institución “él tiene una visión muy interesante acerca de dónde se deben tomar esos saberes” que lo primero que el maestro hace es preguntar de dónde vienen los padres y abuelos de sus estudiantes, también les pregunta a ellos “¿de dónde son? y ¿cómo llegaron aquí?”, “esa interculturalidad la vemos

reflejada en los saberes que cada uno puede aportar al diálogo de saberes que esperamos se lleve a cabo en nuestras aulas”; afirma que no necesariamente esos saberes deben ser validados, pero sí reconocidos. Por ejemplo, cuando dicen que un bebe está “descuajado” “eso es un saber importante que hay que reconocer pero que también hay que saber cómo modificarlo porque puede ser algo grave”.

En conclusión, es tener un diálogo con cada niño atendiendo la diferencia y entendiéndonos dentro de esa diversidad. Ahora bien, entre los beneficios se destaca “valorar y entender al otro, a partir del reconocimiento de las historias de vida de las familias. Si lo anterior lo llevamos a la escuela como un insumo de trabajo seguramente el mundo sería más empático”, entonces, “el hecho de no reconocer y desconocer la historia de vida del otro, es una forma de anulación”.

#### **4.1.2 Voces de docentes de otras instituciones**

“Más allá de lo bonito que suena que hay que reivindicar lo indígena, que no hay que perder la cultura, y la importancia del reconocimiento de ella, la cuestión es entendernos dentro de esa diversidad y entender que esa diversidad implica una prestación de servicios diferencial como la salud, la educación e incluso planes de saneamiento básico” (Profesor Jairo Alonso

Mayorga)

Las entrevistas de control se realizaron a dos docentes del departamento de Santander que desarrollan su quehacer pedagógico en la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana, dicho territorio tiene unas características similares al territorio en el cual se centra esta investigación, ya que la ciudad de Bucaramanga presenta un crecimiento poblacional en los últimos años. Del mismo modo, su área metropolitana se ha expandido, y, además, ha sido un territorio que ha



recibido gran número de población migrante de Venezuela. Los docentes entrevistados fueron: Diana Sofía González profesora de ciencias naturales, ha desarrollado su ejercicio docente en instituciones privadas con grados desde primaria hasta bachillerato; Jairo Alonso Mayorga docente del área de ciencias sociales del Instituto CALDAS de la ciudad de Bucaramanga, ha trabajado con grados sexto, séptimo, octavo, décimo y once. En el pasado tuvo una experiencia en la que realizó una investigación sobre las prácticas medicinales del pueblo U'wa, teniendo en cuenta su profesión de historiador y archivista, y alude a ella como una experiencia “que enriqueció el ejercicio docente que realiza en la actualidad”.

Ahora bien, de acuerdo a la interacción con estos docentes, se evidenció que los temas culturales e identitarios mayoritariamente se relacionan directamente con las poblaciones étnicas, por lo tanto, al hablar de educación intercultural se conecta con las características de la etnoeducación, donde su pertinencia es exclusiva para territorios que cuenten con presencia de población étnica. Entonces, no parece relevante tener en cuenta las diversidades culturales en el planteamiento de los PEI, sino que es manejado como un tema de asignatura, como lo mencionó el profesor Jairo, al considerar que estos temas son de gran relevancia en su cátedra por ser del área de sociales.

Asimismo, se evidenció la importancia de los PEI dentro de los procesos formativos, o sea, lo que se prioriza en ellos se refleja en las aulas de clase, entonces, aunque un docente tenga ideas no convencionales es difícil desarrollarlas sin el apoyo de otros actores dentro de las instituciones educativas. De acuerdo con esto, el profesor Jairo nos contó que el proyecto institucional del Colegio, donde trabaja actualmente, es muy abierto a temas, como la política, la religión y los sistemas económicos como referentes de estudio de la sociedad, mencionó que todo esto es resultado de su nacimiento como instituto y su recorrido histórico, que a grandes rasgos, “es fundado en 1950 por liberales santandereanos en plena época de la violencia y debido

a que la mayoría de los colegios estaban muy influenciados por la religión católica, ellos buscaron un enfoque más laico y científicista”, esto ha sido determinante en la postura actual del colegio que está muy abierto a temas como los debates científicos, el conflicto armado y la enseñanza de otras culturas.

Sin embargo, de acuerdo a sus experiencias resaltó que esto no sucede en todas las instituciones, que “los docentes pueden tener ciertos enfoques críticos, pero cuando el colegio influencia o condiciona el trabajo del docente es difícil dar ese enfoque”. Esta declaración la argumentó contándonos sobre diversas experiencias que ha tenido y comparando las instituciones públicas de las privadas, donde vale la pena resaltar que en uno de los colegios donde trabajó, que era de carácter público/privado con enfoque religioso (católico) y estaba ubicado en un “barrio popular”, “gran parte de las clases se iba controlando el grupo, tomando asistencia y esperando que los estudiantes dejaran dictar clase, los temas estaban establecidos y muchos de ellos se veían de forma somera”. Entonces, enfatizó en que las instituciones públicas no cuentan con suficientes recursos didácticos para favorecer el ejercicio docente, y concluyó diciendo, “las situaciones de aula eran muy complicadas, entonces, en grupos con más de 30 estudiantes uno no termina impartiendo clase sino cuidando adolescentes”.

En contraste, la institución donde actualmente trabaja, tiene grupos reducidos, cuentan con excelentes recursos e infraestructura, como tablero digital, red de internet, computadores y biblioteca bien dotada, y reflexiona cómo debe ser el panorama ahora en medio de la pandemia con clases virtuales en las condiciones de la educación pública. En consecuencia, a su parecer todos estos aspectos condicionan la cátedra de los docentes e incluso sus criterios, ya que “se puede caer en cumplir solamente con la labor por el trabajo y ya”.

Ahora bien, frente a las percepciones que tienen sobre la educación intercultural podemos resaltar un discurso alineado a la interculturalidad funcional, ya que como mencionamos con

anterioridad, solo se relaciona con cierto tipo de población y no se identifican los aspectos identitarios de todas las personas. La profesora Sofía nos mencionó que “la educación intercultural es una educación que no esté basada en un proyecto institucional fijo, sino que debe estar abierto a interactuar con la cultura de cada estudiante”, y trae a mención un ejemplo sobre la población migrante venezolana, que, a su parecer, es la evidencia de esta interacción cultural que se da en las instituciones educativas en prácticamente todo el país. “Ellos (los estudiantes venezolanos), por ejemplo, ven la historia de Simón Bolívar basada principalmente en otros hechos, otros lugares, otros estándares, pero cuando ellos llegan a Colombia, se les da la misma historia, pero enfocada en la historia de Colombia”. En este sentido, manifestó que la interculturalidad educativa se evidencia en sí nos interesamos por aprender de su historia también y en general, en aprender sobre la historia de los países Latinoamericanos, fomentando la inclusión de la población extranjera inmigrante en los colegios.

El profesor Jairo por su parte considera que “es una cuestión de practicidad, de conveniencia, y de respeto a la otredad y a las diferencias”, reitera que habla de practicidad, porque en la conformación de una sociedad democrática tan diversa se hace indispensable dar una atención diferencial en distintas áreas a los diversos grupos poblacionales. Entonces, trae como ejemplo la discusión por aceptar la medicina occidental por parte de las comunidades étnicas, y puntualmente en su experiencia como investigador al respecto, contó que la comunidad U’wa, por cuestiones de practicidad, decide hacer uso de la medicina occidental en unos casos donde parece ser más efectiva, como es la ruptura de un hueso.

Ahora bien, aplicando este argumento de practicidad en el ámbito educativo, consideran que la etnoeducación responde a las necesidades educativas de las poblaciones étnicas desde un enfoque cultural pero también les ayuda en los procesos organizativos en defensa de su territorio.

Por lo tanto, las comunidades generan una especie de “negociación” donde determinan que tanto ceder frente al mundo occidentalizado para que este contribuya a su pervivencia como comunidades ancestrales.

En cuanto a los beneficios que perciben que podría aportar la educación intercultural a la sociedad, la profesora Sofía considera que “ayudaría a la diversidad de pensamiento, al intercambio de ideas, generación de negocios y desarrollo de la cultura de una nación, es importante interactuar con otras culturas porque así es que se ha transmitido el conocimiento a lo largo de la historia”.

Por otra parte, el profesor Jairo puso en evidencia una situación que sucede en la educación colombiana, y es que gran parte de los docentes que tienen a cargo la enseñanza de las ciencias sociales, son profesionales en alguna área de las humanidades o de las ciencias sociales pero no necesariamente licenciados, además, considera que aunque saben de historia no entienden los contextos donde se ubican los hechos, en cambio en su formación como historiador tienen un conocimiento amplio al respecto, sin embargo, manifiesta la importancia de formarse en competencias pedagógicas.

Ahora bien, gracias a su experiencia con la comunidad U’wa, entendió que la población indígena no es homogénea, entonces, entender cómo se dan las dinámicas en territorios de población principalmente indígena le permitió “deconstruir lo que es un indígena, una comunidad indígena, el papel que tienen los pueblos indígenas hoy en Colombia, ya que si uno va y mira de cerca, se da cuenta que la realidad es mucho más compleja pero interesante, y por eso, es importante entender a los pueblos indígenas en su contexto real”.

Explicó, que hay población indígena que vive en cascos urbanos y ha adoptado formas de vida occidentalizadas sin dejar su auto reconocimiento como población indígena, hay población que vive cerca a los cascos urbanos pero mantiene una forma de vida más tradicionalista y

podría asemejarse más al de la población campesina, y luego está la población que viven en los resguardos en zonas más aisladas y su estilo de vida es más “auténtico”, tienen menos contacto con elementos de la vida occidental y hablan principalmente su lengua originaria.

En este sentido, vivir esta experiencia y construir este conocimiento desde una experiencia personal le ha permitido explicarles a sus estudiantes de forma adecuada y real las complejidades de las comunidades y pueblos indígenas, entonces, “ya el panorama no parece tan homogeneizado y tan simple” “para mi quedo muy claro cómo ubicar a la población indígena en Colombia, pero hasta el momento no he encontrado un texto o un artículo que de esas claridades”.

En consecuencia, explicar esas particularidades que se entienden cuándo se va a un territorio hace la diferencia en las ideas y percepciones que los estudiantes se hacen. Además, mencionó que en algunos textos antropológicos donde se abarcan temas como las tradiciones y cosmovisiones de los pueblos originarios, aunque son muy interesantes en su interpretación y algunos muy rigurosos, en algunos casos terminan siendo “artificiosos” porque se escriben para un público científico y no educativo, entonces los profesores al no conocer los contextos y tener una mirada limitada frente a las realidades cotidianas que se viven en dichos territorios, hace que al enseñar esto en la escuela se dé una visión muy sesgada de la realidad.

En algunos casos con la idealización de las comunidades indígenas “indigenismo” y en otros, por el contrario, porque se trata muy superficialmente el tema; entonces, para él, son importantes “los aspectos humanos como las contradicciones o las dificultades que se encuentran al interior de dichas comunidades y que más que ser aspectos negativos son importantes para comprender la realidad”.

Así mismo, conviene destacar que en su experiencia en un colegio público/privado, las situaciones eran muy diferentes, “como estaba estructurado el colegio y sus directrices era un

poco chocante, entonces, las clases eran de 1 hora, yo tenía 3 horas a la semana; con los grados sextos que tengo ahora les dicto 6 horas de clase semanales, ellos como colegio público solo 3 de ciencias sociales, o sea la mitad del tiempo”. Resaltó el tiempo que perdía tratando de que los estudiantes se quedarán sentados y dejarán iniciar su clase, y como los temas establecidos en el plan de estudios abarcan periodos de tiempo muy largos, “sobre todo en grado sexto y séptimo toca avanzar con periodos de tiempo gigantescos, uno comienza, por ejemplo, con todo lo que tiene que ver con el proceso de hominización hasta más o menos el siglo XVI”, la situación era muy difícil porque la autonomía era casi nula, “hay que cumplir con ciertos temas, pero la falta de tiempo no permite darles profundidad”, y sumado a ello, “cuando uno mira los planes de estudio son muy occidentales, en grado séptimo hay que estudiar básicamente historia europea”. Y, “finalmente llega el periodo de evaluación y toca evaluar conocimientos, toca evaluar lo más macro para básicamente poder cumplir con los requisitos, entonces es eso, hay instituciones públicas, donde se va a poder implementar, por cuestiones de organización, logísticas, disposición, etc., pero hay instituciones donde se vuelve muy complejo”.

Esto en cuanto a las poblaciones urbanas, en cambio, “en los entornos de las poblaciones indígenas pues ahí es donde viene toda la pertinencia (de la educación intercultural), ahí en ese entorno es totalmente viable, ellos cuentan con el tiempo, no hay prisa, por lo menos en la experiencia que yo viví, en términos de educación es una cuestión más de formación de líderes dentro del pueblo, que una visión de estar evaluando cada uno de los conocimientos y aprendizajes”, o sea, “no es tan esquemático, para ellos es más como un proceso de vida, en el cual todos esos muchachos con el tiempo y aprendiendo cada conocimiento pues van teniendo mayor capacidad para interactuar con el mundo occidental y adaptarse”.

Además, el profesor Jairo añadió que “todas esas cuestiones para poderlas incluir dentro de la educación dependen bastante de la formación y de la capacidad de quien asume la labor de

docente, de ir más allá del texto”, porque básicamente lo que sucede es que “hay una realidad desconocida porque los medios de comunicación no las cubren y porque los textos científicos a veces resultan volviéndose muy académicos y no dan a entender cosas como esas”. Entonces, llama la atención preguntarse, “¿cómo se le puede pedir a una persona que entienda la complejidad de las dinámicas de una población indígena y que diseñe un modelo educativo sin entender estos aspectos particulares de las comunidades?”. “En términos de educación urbana pues tocaría necesariamente que muchos de los docentes y académicos que imparten estas cátedras las entendieran más allá de lo que creen que es”.

Finalmente, mencionó que en las universidades que forman a los docentes de distintas áreas tampoco educan con un enfoque intercultural sino en un conocimiento mucho más “práctico”; en el caso particular la Universidad Industrial de Santander - UIS, de donde él es egresado y la profesora Sofía inició su carrera, hasta hace pocos años se empezó a tener estudiantes indígenas, “uno esperaría que una universidad pública tuviese población indígena, porque el departamento de Santander tiene población indígena, Norte de Santander tiene población indígena y la UIS es una de las universidades más importantes del nororiente Colombiano, entonces, si universidades tan importantes omiten o no tuvieron por tanto tiempo en cuenta esos aspectos, en instituciones públicas pasa esto, hay instituciones que están más o menos organizadas y hay otras que son un caos”.

## **4.2 Estrategias interdisciplinarias donde emergen pedagogías interculturales**

### **4.2.1 Estrategias de aula del Colegio San Bernardino**

“Hemos tenido discusiones en el San Bernardino, que decían que los niños afro como que no eran muy buenos para español porque era que no se podían quedar quietos” (Profesora Sandra Gómez)

Frente a las experiencias de aula de las profesoras del Colegio San Bernardino, una docente trae a mención la siguiente situación “hemos tenido discusiones en el San Bernardino, que decían que los niños afro como que no eran muy buenos para español porque era que no se podían quedar quietos”, entonces, explica que no pueden desconocerse las dinámicas anteriores, si un estudiante “viene del campo donde corría todo el día, no puedo esperar que se quede sentado y preste atención mientras yo le leo la Odisea, eso no funciona”. Añade que evidentemente “uno con 40 estudiantes no va hacer una estrategia para cada uno” pero es importante entender esto y desde la empatía pensar en alguna solución para ayudar a este estudiante. En este sentido, es más fácil para la escuela tradicional fungir como ente anulador de saberes.

En cuanto a las características identitarias de las familias de sus estudiantes, las docentes consideran que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Entonces una profesora mencionó que esto normalmente no se ve reflejado “de forma muy positiva porque los estudiantes pretenden perder esa identidad por los factores homogeneizadores de la escuela”. Sumado a esta percepción, otra docente nos mencionó que no está de acuerdo cuando la interculturalidad se enfoca solamente en el reconocimiento del indígena y el afro y excluye al



resto de la población, especialmente al campesino, con quienes se siente fuertemente identificada al pertenecer a una familia de origen campesino y a lo largo de su vida no encontrar un espacio dentro de las aulas que la hicieran reconocerse, identificarse y empoderarse de sus raíces campesinas. Añade que si llega una niña campesina a una ciudad lo que hará el colegio es tratar de cambiarla desde la anulación de su forma de ser “así no se habla” “que boleta” “eso no se dice” “no hable así” y menciona que muchas veces son los mismos profesores los que “empiezan anular esas formas de hablar, de vestir y de ser”.

Ahora bien, específicamente en el colegio San Bernardino se alienta principalmente el reconocimiento de la población afro e indígena y en menor cantidad a los campesinos, entonces, cuando llega un niño o niña afro se les dice que en el colegio existe un Consejo de Etnias (López, 2018) y que es muy importante que se identifique como afro porque para ellos es muy importante conocer su historia de vida, de esta manera se empoderan a los estudiantes y terminan convirtiéndose en líderes y lideresas.

En consecuencia, se puede concluir que efectivamente existe una gran relación entre las características identitarias y dinámicas de las familias con los procesos de aprendizaje, “definitivamente es importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje darle reconocimiento a la identidad de los niños y sus núcleos familiares”. Por lo tanto, se pueden mencionar varias estrategias que nacen de los sentires de los y las docentes de esta institución, que tienen en cuenta estas características identitarias.

En un seminario con los estudiantes de once se les preguntó de dónde eran sus familias, entonces le pedían a cada estudiante que hablara sobre algún elemento característico de su región, “listo entonces porfa nos va hablar de lo que comen allá, ¡chivo!”, entonces la docente explica “ahí lo que buscamos es involucrar lo que el chino sabe, con lo que la familia sabe y que nos cuenten ¿cómo es eso?, y muchas veces los estudiantes terminan llevado a sus familiares”,

relató que en una oportunidad la charla era sobre el café, entonces una estudiante llevó a su papá que cultivaba café y él señor contó sobre la siembra, la recolección y el negocio; la docente manifiesta que fue una experiencia muy chévere y añade que “hay ese reconocimiento de saberes y eso ayuda a empoderar a los chinos y nos trae otras voces al seminario”.

También nos cuentan otra experiencia en la que estaban hablando sobre economía informal y “los estudiantes entrevistaron a sus mamás, por ejemplo, las que hacen empanadas”, de este modo es como asumen la interculturalidad de forma práctica y se da ese reconocimiento de saberes, finaliza asegurándonos que estas dinámicas no se dan de igual medida y con las mismas respuestas positivas en todos los cursos.

Ahora bien, en cuanto a la realidad actual y el cambio trascendental que sufrió la educación tradicional al tener que adaptarse a la modalidad virtual, también manifestaron que las dinámicas familiares de los estudiantes juegan un papel muy importante, ya que la responsabilidad sobre la educación de los niños recae principalmente en los padres de familia al tener a los niños y niñas en casa. Así mismo, concordaron en que las nuevas dinámicas de educación virtual han tenido muchos impactos negativos, entre los aspectos más relevantes está la precaria accesibilidad para conectarse a las clases, sea por falta de un dispositivo o por la conexión a internet y los muchos casos que pueden existir alrededor de esas barreras, sin embargo, mencionaron que se pudo aprovechar la cuarentena para desarrollar algunas actividades.

Por ejemplo, en el desarrollo del seminario de comida, una profesora contó que a cada grado se le delegó un tema específico “entonces los de octavo nos hablaban sobre el origen de las plantas que estaban utilizando para la preparación; los de noveno sobre la distribución de estas plantas, ¿cómo habían llegado a este territorio?, ¿si eran nativas o no?; los de décimo sobre la producción, ¿si era un monocultivo?, ¿cómo afectaba?; y los de once tenían ya que hacer un análisis del plato que estaban cocinando” y menciona que “funciona sí, con todo no” ya que

aunque recibieron cosas muy lindas hubo otras que no demostraron mayor interés. También, la profesora de biología contó sobre una expedición botánica que realizaron con los estudiantes dentro de sus casas, mencionando que plantas tenía y otras actividades a partir de ello.

Finalmente, para nosotras resulta de gran importancia mencionar que la docente Carolina, durante el desarrollo de este encuentro, muy amablemente nos ofreció su espacio, como profesora de ciencias sociales del grado sexto, para el desarrollo de la presente investigación y aportó valiosas ideas al desarrollo del mismo.

#### **4.2.2 Estrategias de aula de otras instituciones**

“Es importante hacer que el estudiante se acerque a este conocimiento y tienda a conocer las cosas antes de juzgarlas, porque la xenofobia es uno de los males que acarrea el hecho de no tener ese conocimiento sobre la diversidad cultural” (Profesora Diana Sofía González)

De acuerdo con lo que nos comentó el profesor Jairo sobre la importancia de conocer los contextos y darse cuenta que la población no es homogénea, podemos afirmar que efectivamente cada familia tiene unas características propias y que dicha diversificación puede ser una respuesta a diferentes situaciones, como las migraciones por diversas razones, el territorio de origen o el que habitan las familias, y en general, la forma en la que se adaptan a diferentes circunstancias con las que se enfrentan a diario. Sumado a esto, se estableció que dichas características tienen una connotación en la forma de ser o en las identidades de cada estudiante. Entonces, estableciendo que dentro de los modelos de educación intercultural el docente debe tener en cuenta todas estas características de sus estudiantes, la profesora Sofía considera que es importante que los colegios entiendan las dinámicas territoriales y la diversidad cultural que

confluyen en las escuelas, como la llegada de población inmigrante, por ejemplo, “saber por qué migran, cuáles son las condiciones y las características de esta población, cuáles son sus gustos musicales, además de eso hay una obligación por parte de la sociedad a adaptar cosas de esa cultura, como en la parte gastronómica, esto se ha evidenciado en la ciudad de Bucaramanga que tiene cercanía a la frontera con Venezuela y por tanto tiene mucha población migrante” en esa medida “es importante hacer que el estudiante se acerque a este conocimiento y tienda a conocer las cosas antes de juzgarlas, porque la xenofobia es uno de los males que acarrea el hecho de no tener ese conocimientos sobre la diversidad cultural”.

Así mismo, mencionó que en nuestra sociedad existe ese desconocimiento o miedo por la diversidad y esto ha generado que existan ciertos conflictos sociales, entonces, “si uno al estudiante le enseña desde pequeño que existe este tipo de diversidad, es probable que la migración no se observe como algo negativo” en este sentido la educación aportaría en la resolución de este tipo de problemáticas sociales.

Sin embargo, el profesor Jairo enfatizó en que existe mucha “disparidad” en la educación y dependiendo de la institución educativa se pueden dar diversas situaciones con las que enfrentarse. Entonces, manifestó que uno puede estar en una institución donde se le da relevancia a las ciencias sociales, donde se dedica cierta cantidad de horas suficientes para poder trabajar los temas, se manejan proyectos desde la transversalidad de las áreas, pero “también hay otras instituciones donde el área de ciencias sociales se encuentra en una condición muy marginal”. Ahora bien, en cuanto a las características identitarias de las familias de sus estudiantes, la profesora Sofía considera que influyen en el proceso de aprendizaje, ya que en muchos casos los niños tienen mala motricidad o son “muy miedosos” porque de niños no se les permitió explorar los ambientes, como tener contacto con la tierra, “por ejemplo, en la parte de biología al trabajar en un colegio privado, a los niños se les ponía a recoger tierra y a mirar

gusanos y habían niños que no bajaban a la huerta porque les daba miedo caerse, entonces ¿de dónde vienen todos esos miedos?, pues eso viene de la familia”.

Así mismo, mencionó que los niños y niñas indígenas que viven en sus resguardos tienen más conocimiento del territorio en cuanto a plantas y hongos que una persona que va y estudia sobre ello en la universidad, porque tienen contacto con estas cosas desde su infancia y lo aprenden de sus familias, por ejemplo, cuáles hongos son comestibles y los beneficios de ciertas plantas. El profesor Jairo estuvo de acuerdo con que las familias influyen en el proceso de aprendizaje, tanto de manera positiva como negativa, que esto depende de las condiciones a las que las familias se enfrentan. Por ejemplo, “en el colegio donde trabajo es privado y es costoso el valor de la pensión, en ese sentido, los estudiantes venezolanos que han llegado son de familias pudientes que tienen todas las condiciones, o sea, estamos hablando de personas que sí sufrieron la crisis venezolana y tuvieron que emigrar a Colombia para no tener mayores dificultades económicas, pero son familias que llegaron a ubicarse en sectores de clase media alta, entonces están bien acomodados y normalmente son estudiantes excelentes, vienen de colegios privados con un nivel educativo superior y esto se evidencia en las preguntas que hacen durante las clases”. También mencionó una experiencia de intercambio con unas estudiantes de Brasil, en esta misma institución, resaltando que en estas condiciones el intercambio cultural y el tema de la diversidad y las identidades se da de manera positiva.

En contraste, cuando llega población indígena desplazada a instituciones públicas, tienen condiciones muy diferentes, han sido víctimas de la violencia y usualmente se ubican en barrios con situaciones conflictivas, entonces “cuando son niños, pierden rápidamente sus rasgos identitarios e incluso sus mismos papás porque tienen que adaptarse al contexto cultural de la ciudad, terminan primando adaptarse al medio donde usted está, que reivindicar lo propio”. También menciona que a partir de esas dinámicas dificultosas terminan convirtiéndose en

“familias disfuncionales”, “hay una realidad que no se habla mucho de los pueblos indígenas y es que dentro de las comunidades hay un grave problema de alcoholismo, eso es una cuestión extendida pero a veces no se habla de ello, es una situación que es un poco más tolerable o menos conflictiva dentro de sus comunidades, pero cuando es una persona desplazada y llega a un contexto urbano pues esos problemas se acrecientan”. En conclusión, todas estas características de las familias que son el resultado de las condiciones a las que se enfrentan terminan teniendo influencia en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

En cuanto al uso de estrategias de aula en la que involucren dichas características identitarias en su proceso de enseñanza la profesora Sofía nos contó que para incluir los conocimientos que los estudiantes traen de casa “lo que hacía era preguntar, interactuar con los estudiantes, indagar sobre sus conocimientos previos y crear un proyecto a partir de esos conocimientos”, por ejemplo, tenía estudiantes que no habían tenido contacto con las tortugas, entonces lo primero que hacía era ponerlos a alimentarlas mientras se les iba relatando aspectos importantes de sus características en cuanto a lo biológico, luego los estudiantes debían crear un perfil en alguna red social sobre las tortugas, “así buscaba generar una interacción entre la cultura del chico ciudadano millennials, que le gusta estar conectado a redes sociales, con el conocimiento de la naturaleza, pero como les digo, en el colegio donde trabajaba no hay una gran diversidad cultural”. El profesor Jairo contó sobre una experiencia con estudiantes venezolanos pero no de colegio sino de validación, contó que a la ciudad de Bucaramanga en los últimos años ha llegado mucha población venezolana, y entre ellos, adultos jóvenes que no han terminado su bachillerato, “lo que hacíamos era básicamente retomar conocimientos muy generales y puntuales, cosas que le sirvieran a ellos para poder obtener el título de bachiller y emplearse” dijo que en esa situación particular no fue difícil adaptar los saberes que ellos traían con lo que les estaban enseñando aquí en Colombia.

Sin embargo, “ya en los contextos de colegios públicos y privados de educación formal, lo que sucede con los niños venezolanos es que usualmente en la materia de ciencias sociales, en lo que corresponde a la historia de Colombia, ellos no la conocen muy bien entonces a veces quedan perdidos”, entonces la estrategia que usa es que para remitirse al contexto colombiano primero habla del contexto Latinoamericano o el contexto mundial, por ejemplo, “yo cuando les hablo del conflicto armado en Colombia, les mencionó que hubo una época de formación de guerrillas en toda América Latina y uno de los pocos países o el único país donde no se llegaron acuerdos de paz de manera más temprana fue Colombia, Colombia tuvo un conflicto más largo, pero los conflictos armados y la conformación de guerrillas no fue un fenómeno solamente colombiano”. Entonces, mencionó la importancia de contextualizar el panorama general para que puedan comprender mejor, y ahora con población venezolana incluida en la escolarización colombiana usa apartes o ejemplos de la historia de Venezuela “entonces como país vecino, que comparte la mayor frontera con Colombia, conocer más o menos la historia de Venezuela es algo que debemos hacer”.

Por otro lado, menciona que dentro de los conceptos que trabaja con los distintos grados es el de la “otredad”, el reconocimiento del otro, que piensa diferente, que tiene una cultura diferente y por tanto es distinto a mí. En este sentido, también mencionó casos de estudiantes que hicieron su primaria en Estados Unidos y sus padres se regresaron a Colombia y están terminando su bachillerato aquí, entonces, los estudiantes traen ejemplos de cómo se hacen ciertas cosas allá, “eso es muy chévere porque permite tener ideas distintas de otros contextos, no solo de Venezuela sino de otros contextos, yo creo que es así como se entiende la diversidad de nuestra nación”. Concluye que uno puede aprender o enseñar a través de las experiencias de otros y reconocerlas dentro de los espacios educativos.

En cuanto a las situaciones actuales frente a la pandemia, donde se llevaron los escenarios educativos a medios virtuales, afirmaron que las dinámicas familiares han influido demasiado en los estudiantes, “yo he identificado que dependiendo de cómo sea el papá así mismo es el hijo, tuve el caso de padres que en cuarentena pagaban para que les hicieran las tareas a sus hijos y en época de exámenes pues se evidencia que los estudiantes están muy mal”.

También, la profesora Sofía mencionó el caso de una familiar, “su hija está en etapa de lectoescritura y cada vez que tenía que desarrollar alguna actividad la niña lloraba, entonces ella prefirió sacarla del colegio y dice que el colegio es el responsable por no tener una metodología adecuada”, manifestó que su familiar “no entiende que las dinámicas educativas para la cuarentena no estaban escritas”, y añade, que el enfrentarse a estas condiciones sin estar preparados ha generado gran conflicto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, afirmó que todos los casos no son iguales, entonces hay casos positivos, donde los padres asumen la educación de sus hijos, “conozco el caso de otra familiar que se ha apropiado tanto del proceso educativo de sus hijos mayores, que ya ha podido implementar un modelo propio en su hija menor que aún no está inscrita a una institución pero que se ve interesada por aprender al ver el ejemplo de sus hermanos”.

En este sentido, manifestó que el interés de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas puede incidir de forma negativa como positiva, de forma positiva cuando son un apoyo para sus hijos y están pendientes de su formación, convirtiéndose prácticamente en los tutores de sus hijos; y negativamente, cuando los padres sienten que la responsabilidad de educar a sus hijos es una carga y prefieren que sean las instituciones educativas las únicas encargadas de ello, por eso prefieren que vuelvan a la presencialidad “porque para ellos el colegio es la herramienta que les ayuda a tener sus hijos vigilados y educados”.



De manera análoga, el profesor Jairo opinó que, aunque hay casos positivos donde la virtualidad ha servido para que los niños pasen más tiempo con sus padres o que estos se apersonen de la educación de sus hijos, estos solo son un pequeño porcentaje de la población escolar, en la mayoría de casos el tema de la virtualidad y de la cuarentena fue negativo. Afirmó que las dinámicas de las familias no son óptimas para responder a la situación, entonces da distintos ejemplos, el estudiante que queda solo en casa y si tiene algún inconveniente debe tratar de solucionarlo solo, “como que se le caiga el internet”, o estudiantes que solo tienen un dispositivo y deben compartirlo entre hermanos y primos para conectarse a sus clases, esto dificulta la labor docente de personalizar los procesos y a su vez repercute en la formación de los estudiantes, “no estábamos plenamente listos para una situación como esta”.

También mencionó las disfuncionalidades de las familias “yo tengo muchísimos estudiantes, y estamos hablando de clase media/media alta, que en plena pandemia sus padres se separaron, (...) y entonces un niño, que llevaba meses sin salir de la casa, en la cual tenía que asistir a clase, y con los papás agarrados de las mechas ahí encima de él pues no es la situación más idónea, yo no creo que recibir toda la educación dentro del hogar sea lo más pedagógico, los padres no son pedagógicos con sus hijos”, aseguró que no es la situación de todos los padres pero tal vez sí de la mayoría, donde en medio de la frustración, los padres pueden acudir a gritos o amedrentamientos y eso no es positivo para el proceso educativo.

En cuanto a las estrategias, el profesor Jairo habló principalmente de las herramientas que la institución tiene para mantener a las madres y padres enterados del proceso educativo de sus hijas e hijos. Por ejemplo, “yo tomo asistencia en plataforma, si el niño se conecta tarde a la clase, yo pongo el retardo e inmediatamente le llega un mensaje a sus padres informando esta novedad”, resaltó, que como había mencionado anteriormente, el costo de la pensión es alto y por ello el colegio género y adaptó herramientas para garantizar el proceso de enseñanza, pero,

resalta que cuando los padres pagan ese dinero por la educación de sus hijos, esperan liberarse de toda responsabilidad diferente a la de asumir el costo, “porque en esas instituciones privadas, los padres no pagan millón doscientos para llegar a las 7 de la noche a explicarle al niño o ayudarlo a terminar una actividad, espera que si el niño tiene dudas o inquietudes el docente tenga un espacio de atención alterno para responder esas dudas, como dice Sofía hay papás que conciben la educación, así sea en básica secundaria, como una guardería donde ellos descargan parte de su responsabilidad”.

#### **4.3 Construcción identitaria de niñas, niños y adolescentes desde las narrativas y las prácticas cotidianas familiares**

“A diario estamos contando las anécdotas de nuestros abuelos y de nuestros padres, (...), Por ejemplo, mi niña estaba muy chiquitica cuando murió mi papá, entonces yo le hablo mucho de su abuelito” (Mamá participante del grupo focal)

El día 21 de abril del año 2021 se llevó a cabo el grupo focal, el cual contó con la participación de 4 familias y se realizó por medio de una reunión virtual. Durante el desarrollo del grupo focal nos encontramos con varios desafíos a superar, en primer lugar, el escenario y la mediación tecnológica (reunión por meet) dificultaron la interacción con las madres, las cuales se veían intimidadas al tener que hablar por este medio, en cambio, las niñas y los niños, que están más familiarizados debido a las clases virtuales, estaban más prestos a responder pero no llegaban a entender completamente las preguntas porque estas estaban diseñadas principalmente para los padres y madres.

Segundo, durante todo el desarrollo de la actividad ninguna de las familias accedió a prender su cámara, lo que a nuestro parecer impidió llegar a intimar con las familias en una charla más amena, asimismo, consideramos que no podernos ver, al menos a través de una cámara, las desprendía del compromiso de participar de forma activa. Por ejemplo, en un momento a una mamá se le quedó el micrófono abierto y se alcanzó a escuchar brevemente que estaba ayudando a uno de sus hijos a realizar una tarea, esto evidenció que las mamás estaban realizando otras actividades mientras se conectaron a la reunión, ya que tal vez consideraban que el compromiso era conectarse como si fuese una reunión de padres y no tener que estar atentos y participativos, que era justamente el objetivo de la actividad, interactuar con ellos y que sus voces se tomarán el espacio.

Tercero, como representantes de las familias estuvieron presentes las madres y algunos de los estudiantes que habían sido convocados a participar de esta actividad, a pesar de que la invitación se había extendido al núcleo familiar en general, esto limitó las respuestas y resultados a las percepciones de un solo integrante por familia, y en muy pocas oportunidades a dos (madre y estudiante).

Cuarto, aunque al momento de diseñar la guía para el grupo focal (Anexo 3) y establecer las preguntas buscamos redactarlas de forma sencilla, e incluso dicha guía fue revisada y corregida por un docente de la institución para que el lenguaje fuera muy sencillo y fácil de comprender, al momento de la charla con las madres no entendían lo que les preguntamos, siendo una constante el tener que reformular las preguntas y buscar ejemplarizarlas desde nuestras realidades. Finalmente, al no entender las preguntas ni la finalidad de las mismas parecía resultarles un tema sin mayor importancia y no se les notaba el interés de participar ni de compartir su punto de vista, como tal vez hubiera sucedido si las preguntas estuvieran dirigidas a problemáticas que

ellos visibilizan con mayor facilidad en lo que respecta a la institución educativa y al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

El desarrollo del encuentro inició con un ejercicio virtual, a fin de incentivar las participaciones de los asistentes, en el cual debían ingresar por un enlace que los llevaría a un enunciado/pregunta: “si yo les digo prácticas cotidianas familiares ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente?” y tenían 3 espacios para responder, el resultado fue una nube de palabras que resalta actividades como, hacer ejercicio (trotar en las mañanas, montar bicicleta), valores (compartir, unión, diálogo) o acciones de responsabilidad que se dan dentro de las familias (hacer tareas, trabajar y cocinar).

Indagando más a fondo, acerca de las actividades que era más recurrentes, nos mencionaron principalmente las actividades de diversión, como jugar fútbol y parques, sin embargo, hubo una respuesta indirecta por parte de una participante donde mencionaba que todas las tardes luego de hacer los quehaceres del hogar y las tareas escolares con su hija se sentaban a jugar parques, indicando que las tareas hogareñas y escolares hacen parte de esas cotidianidades familiares. Al hablar de si esas prácticas estaban relacionadas de alguna forma con las actividades o aprendizajes escolares, la mayoría respondió negativamente, afirmando que sus hijos e hijas deben atender sus responsabilidades escolares separándolas de las actividades de ocio y juego. Sin embargo, hubo una mamá que manifestó que consideraba que sí se relacionan, ya que esta actividad (jugar parques) les enseñaba a los niños y niñas a “estar en grupo y compartir”. Seguimos hablando de las prácticas familiares pero esta vez añadimos la tradición como un componente importante dentro de la formulación, en este sentido lo que queríamos saber era cuáles de esas prácticas recurrentes que hacen en familia y les parecen importantes, quisieran que perdurarán o se conservaran en sus familias, frente a esta pregunta hubo dos respuestas, los deportes, principalmente el fútbol, y cocinar. La mamá que habló sobre esta última actividad,

mencionó que aparte de ser una actividad que disfrutaban mucho con su hija, le gustaría que la niña en el futuro siga realizando las recetas de tortas que han hecho juntas. Al tratar de relacionar nuevamente estas respuestas con los aprendizajes que los padres y las madres consideran que deben recibir sus hijos e hijas en el colegio no obtuvimos respuesta.

Cuando les pedimos a los participantes que nos contaran donde habían nacido y de dónde eran sus familias, supimos que contábamos con la participación de familias originarias de la costa, de los departamentos del Magdalena y del Cesar, y una familia originaria de Venezuela; les preguntamos si consideraban que esas prácticas cotidianas familiares que habían mencionado hasta el momento tenían alguna relación con el territorio de origen de sus familias y de ellos mismos, ante esto los participantes no lograron generar alguna conexión, mencionaron algunos platillos que realizan por ser de determinado lugar, pero frente a sus actividades familiares solo lograron conectarlas con costumbres o tradiciones que se han consolidado en sus familias sin pensar en el territorio, por ejemplo, el caso de un niño y su gusto por el fútbol, adquirido por tener contacto con el deporte desde muy pequeño gracias a su familia.

Para la segunda categoría de análisis memorias y oralidad familiar, nuevamente usamos un ejercicio virtual pero esta vez de respuesta múltiple, el enunciado/pregunta fue: “cuando yo les hablo de oralidad familiar ¿a qué creen que hago referencia?” y las opciones de respuesta eran: 1) Conversaciones cotidianas. 2) Historias, anécdotas familiares, chistes y refranes. 3) Recetas de alimentos y medicinas tradicionales, agüeros y rezos. 4) Todas las anteriores. Las respuestas que obtuvimos fueron: dos familias seleccionaron la opción 1 y las otras 2 seleccionaron la opción 4. Luego de dicha actividad, al abarcar el tema de la oralidad, la mamá que respondió aludió al diálogo diario que se da dentro de la familia y cómo a partir de estas conversaciones familiares se recuerdan anécdotas e historias familiares y también se transmiten hábitos como ir a la iglesia. Respecto al mantener vivas las memorias familiares, una de las participantes

considera que sí es importante mantener dichas memorias ya que a través de ellas se pueden conservar vivos los recuerdos de familiares que ya no están con nosotros. Al tratar de relacionar estas memorias con los procesos de enseñanza, consideró que sí estaban relacionados y mencionó una tarea que le habían dejado a su hija donde debía indagar sobre la historia de sus abuelos y la procedencia de sus apellidos. Por otro lado, un estudiante, aunque no entendía muy a fondo lo que se estaba preguntando, manifestó que le causa interés saber sobre la infancia de su mamá y por ello le pregunta sobre su pasado, para en el futuro poder contarles a sus hijos sobre su abuela. Para la tercera categoría de análisis Identidad y territorio, al referirnos a la construcción de la identidad familiar con el territorio de origen, una mamá intervino haciendo referencia al acento y las expresiones que usan en su familia por ser costeños y resalta la diferencia de los dialectos entre las personas de la capital bogotana y las personas originarias de la costa. Así mismo, esta familia afirmó, que en el dialecto o la forma de hablar dentro de su familia se han combinado distintas expresiones de los territorios donde proceden los padres y las madres, también mencionaron que esa combinación de identidades se evidencia en la comida, por ejemplo, un estudiante nos dejó saber que a él no le gustaba el pescado, pero ahora sí, o sea que sus gustos alimenticios han cambiado gracias a la influencia de su familia.

Por último, los estudiantes si consideran importante el tratamiento de dichos aspectos en la escuela, ya que son nuevos conocimientos que pueden ser útiles para el futuro, además, hay un interés por conocer sobre los juegos que jugaban cuando eran niños tanto sus abuelos como sus bisabuelos, así como saber sobre su pasado y cómo era la vida en ese tiempo.

## **4.4 Una estrategia de educación intercultural en contexto urbano**

### **4.4.1 Primera intervención pedagógica - Proceso de hominización**

“Debemos sembrar la memoria para desaprender el olvido”

(Catherine Walsh)

El día 30 de abril se llevó a cabo nuestro primer encuentro pedagógico con los estudiantes, además del diseño de la estrategia pedagógica, realizamos la construcción de dos elementos interactivos, el primero, un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), el cual contenía un cuento que inventamos para abarcar el proceso de hominización de forma didáctica, proyectando una presentación interactiva con voces pregrabadas, y el segundo, un cuestionario evaluativo realizado por medio de la plataforma Kahoot.

El encuentro inicia con un breve saludo por parte de la profesora Carolina, en el que menciona algunas pautas a seguir durante el desarrollo de la clase mientras se esperan unos minutos a que se vayan conectando todos los estudiantes, a medida que van ingresando cada estudiante va saludando y en ese momento una estudiante aprovecha para decirle a la profesora que solo puede estar media hora en clase ya que debe darle el celular a su hermana para que se conecte sus clases. Después, al ver que ya están presentes más de la mitad de estudiantes, nos cede el espacio y empieza nuestra intervención, la cual, para ese momento contaba con menos de una hora.

Aunque la idea inicial era presentar el OVA con el relato del cuento pregrabado, debido a problemas de conectividad tuvimos que realizar la lectura del cuento, esto nos tomó más de 30 minutos. Por consiguiente, el tiempo que nos restaba era insuficiente para tener un espacio de

diálogo e interacción con los estudiantes, donde pudiéramos obtener información de relevancia frente a la investigación que estamos realizando, ya que dentro de lo planeado se esperaba que justo después de la lectura se pudieran retomar las preguntas planteadas en el cuento en una charla abierta que fomentará un ejercicio contemplativo. Así, emplear la pedagogía de las contemplaciones, que busca a partir de observar la cotidianidad ver más allá de lo que se ve con los ojos y dar una reinterpretación de la vida. Sin embargo, esto no se pudo realizar debido a que cuando terminamos la lectura solo contábamos con 10 minutos y la profesora nos pidió que pasáramos a la actividad evaluativa.

Finalmente, al realizar la actividad evaluativa que habíamos preparado para medir la apropiación del tema, los resultados de la misma tampoco fueron muy favorables, en dicha actividad contamos con 36 participantes y 10 preguntas que alternaba preguntas de respuesta múltiple y preguntas de falso y verdadero, en total el porcentaje de preguntas correctas fue 39,17% frente a un 60,83% de respuestas incorrectas, solo 7 participantes lograron tener más de 6 respuestas correctas.

#### **4.4.2 Segunda intervención pedagógica - Civilizaciones Mesopotámicas**

“Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Paulo Freire)

El día 11 de junio se realizó la segunda intervención pedagógica sobre la civilización de Mesopotamia y su división del trabajo. Durante el transcurso de la semana empezamos a preparar el diseño de la actividad considerando las pedagogías propuestas en la metodología, en esta ocasión la idea que tuvimos fue realizar una fábula.



Para el desarrollo de la clase realizamos un elemento audiovisual para captar más la atención de los estudiantes y que estos se pudiesen conectar más con la narración de la fábula, entonces, al igual que en la anterior intervención diseñamos un OVA, dicha presentación contaba con las imágenes de los animales que estaban presentes en la historia, al tiempo, que era narrada desde una lectura dramática que buscaba dar vida desde las entonaciones de la voz a los distintos personajes. Finalmente, diseñamos un formulario para la actividad evaluativa.

El encuentro inicia con un breve saludo por parte de la docente de la institución y unos minutos de espera para que se conecten todos los estudiantes. Seguido a ello, damos paso a la intervención proyectando el elemento audiovisual que narra la fábula, lo que tomó 25 minutos. A continuación, abrimos un espacio para resolver las dudas e inquietudes que surgieron a partir de la narración, uno de los estudiantes sintió curiosidad por conocer por qué se habían nombrado así a los ríos Tigris y Eufrates, y aunque no teníamos la respuesta en el momento, rápidamente consultamos y dimos respuesta a la pregunta mencionando que el río Tigris fue llamado así por lo agudo y rápido, y el Eufrates por lo fructífero. Aprovechando la curiosidad de los chicos les dimos un dato curioso que estaba relacionado con el nombre del río Eufrates, y es que en aquel entonces en dicho territorio, el año se divide por temporadas de sequía e inundación en relación a los periodos para la agricultura, en época de verano, cuando las nieves de los picos se derriten, el nivel de los ríos aumenta generando las temporadas de inundación, las cuales arrastran una especie de lodo, llamado limo, que al ser rico en nutrientes resultaba como abono y fertiliza la tierra.

Enseguida se realizó la actividad evaluativa, en la que les compartimos un enlace a los estudiantes para que pudieran acceder y desarrollar un cuestionario, que tenía como propósito conocer un poco más las apreciaciones y aprendizajes obtenidos por los y las estudiantes, dicho cuestionario constaba de preguntas abiertas y cerradas, 4 de ellas establecidas puntualmente para

evaluar los aprendizajes obtenidos durante la actividad sobre la civilización de Mesopotamia y su división del trabajo y 2 preguntas de opinión que buscaban generar una reflexión crítica y darnos a conocer sus percepciones frente a la importancia de los ríos, la agricultura y el rol de los campesinos en la sociedad actual. A los chicos y chicas que no podían desarrollar la actividad al instante, les pedimos que por favor fueran dando respuesta a las preguntas en sus cuadernos para que luego solo ingresaran al formulario, lo diligenciaran y lo enviaran, o que nos hicieran llegar la foto de la actividad.

En cuanto a las respuestas, vale la pena resaltar que de 65 estudiantes que están inscriptos, 35 estuvieron presentes en la clase virtual y solamente obtuvimos respuestas de 7 estudiantes.

## **Capítulo V**

### **Resultados y discusión**

En el desarrollo de la investigación se realizaron diversos encuentros, en los cuales obtuvimos algunos hallazgos que serán analizados a la luz de los objetivos. A continuación, enunciamos los resultados obtenidos en cada uno de estos momentos, teniendo en cuenta los 4 temas transversales o categorías de análisis que se mencionan en la sistematización.

#### **5.1 Pertinencia de la educación intercultural en contextos urbanos**

##### **5.1.1 Colegio San Bernardino, una amalgama de muchas cosas**

De acuerdo con las entrevistas a docentes que realizamos y que fueron el primer insumo dentro del recorrido que significó el desarrollo de esta investigación, pudimos evidenciar varios elementos que sirvieron como luces que iluminaron el camino. Entre los hallazgos, encontramos que debido al proceso de expansión urbanística del sector donde se ubica el Colegio San Bernardino se ha diversificado su población y, por tanto, la de la institución educativa. Esto, sumado a los sentires de maestros, maestras y directivos que encuentran en dicha diversificación elementos que enriquecen el proceso de enseñanza, inicia la transformación del PEI, buscando cambiar las prácticas tradicionales de la educación y respondiendo a las transformaciones territoriales y a las identidades que emergen frente a las nuevas realidades territoriales. En este sentido, se evidencia que, para un grupo robusto de docentes de esta institución, la educación intercultural es indispensable en este proceso ya que promueve el reconocimiento del otro desde la diferencia. Esta premisa no necesariamente está vinculada con las diversidades étnicas y culturales, sino que considera las identidades de las personas en general. Por lo tanto, se reconoce que existen diversas características que nos hacen particulares, como nuestras historias de vida, la forma como se constituyen nuestras familias y los saberes

que se transmiten al interior de las mismas, todo esto se configura en las identidades que cada persona adquiere. De acuerdo con esto, las maestras del San Bernardino afirman que la escuela en nuestra sociedad funge como un espacio que anula los saberes de las personas y las familias, contribuyendo así a la homogeneización de la población, ya que dentro de sus modelos educativos tradicionales se priorizan ciertas dinámicas y temas que mantienen al margen de los procesos educativos los saberes y las características de las familias. Por lo tanto, consideran que al tener en cuenta estas identidades en la escuela y valorar las diferencias, podemos sembrar la semilla de la empatía y propiciar sociedades más justas y democráticas para el futuro, al tiempo que se posibilitan aprendizajes significativos que nacen desde lo propio.

Es importante resaltar, que la profesora Sandra, siendo docente del área de ciencias naturales, comentó dentro de la entrevista que su fuerte no eran los temas culturales, sin embargo, en sus respuestas pudimos evidenciar una postura intercultural de carácter crítico que refleja la influencia que ha generado el interés de unos docentes por estos temas y el de la misma institución en general, al ir transformado sus dinámicas educativas.

### **5.1.2 La interculturalidad transitada desde el camino de la etnicidad**

En paralelo, desde las diversas experiencias de los profesores entrevistados que no hacen parte del Colegio San Bernardino, se evidencia que los diferentes colegios no sólo no han tenido en cuenta aspectos culturales e identitarios dentro de sus PEI, sino que estos temas se relacionan directamente con el área de ciencias sociales o con el caso específico de la etnoeducación. En consecuencia, no se conectan las identidades de cada estudiante con su proceso formativo y por ello se asume sólo como un tema que debe abordarse dentro de un área establecida.

De forma similar, relacionan la educación intercultural directamente con población extranjera y con la población indígena, además, el profesor Jairo alude a ella como una cuestión de

“practicidad”, o sea, que al existir una población diversa es más “práctico” generar una atención diferencial para estas poblaciones, lo que a nuestro parecer evidencia el discurso de la interculturalidad funcional, donde el reconocimiento de las diversidades se pone en función del Status quo y ayuda a mantener en control del conflicto étnico.

En este sentido, consideramos que la formación de docentes y profesionales que ejercen la docencia responde a la interculturalidad funcional, sin embargo, estas personas no lo asumen desde una perspectiva de dominación. En general, pudimos evidenciar en las respuestas de estos docentes que existe un interés genuino por generar inclusión, pero su conceptualización de la interculturalidad no les permite verla más allá de lo étnico y por tanto su práctica solo se hace pertinente en los territorios donde predomina esta población o en escenarios urbanos solo cuando hay participación de población extranjera en los sistemas educativos.

Del mismo modo, pudimos observar la influencia de las instituciones en el quehacer docente, entonces, dependiendo de las teorías de aprendizaje o los modelos educativos que se establecen en los PEI de las instituciones, se priorizan ciertos temas y asignaturas. En este sentido, el reto es reformular el concepto de “interculturalidad” tanto en los docentes como en las directivas y los Proyectos Educativos Institucionales, de modo que puedan entender la necesidad y pertinencia de implantar dicha interculturalidad en el modelo educativo del país en todos los escenarios, sea en zonas urbanas o rurales, como en la educación pública y privada.

Así mismo, vale la pena mencionar que aunque el docente Jairo vivió una experiencia investigativa dentro de una comunidad U’wa y logró evidenciar que la población indígena no es homogénea, ya que el territorio donde habitan influye en sus cotidianidades y por tanto en sus formas de vida, no hace la misma relación con la población no étnica, no asemeja cómo impacta la cotidianidad y el territorio en esta población, ya que cuando mencionó su experiencia en un

colegio público/privado, que estaba ubicado en un “barrio popular” y donde se daban ciertas dinámicas que dificultaron su labor como docente, no llegó a mencionar situaciones o condiciones que afrontarán sus estudiantes y que pudieran ser las responsables de ciertos comportamientos.

Del mismo modo, bajo el mismo argumento aludió a que el discurso de reivindicación de lo propio y de reconocimiento se desconecta de la realidad y termina idealizando las poblaciones indígenas, pero nuevamente, no trasciende este mismo argumento a los escenarios educativos urbanos donde se da por sentado que toda la población es homogénea y por lo tanto la educación se encuentra desconectada de su realidad.

## **5.2 Estrategias interdisciplinarias donde emergen pedagogías interculturales**

### **5.2.1 La magia del San Bernardino**

De acuerdo con las profesoras del Colegio San Bernardino, en la institución se desarrollan diferentes estrategias que ponen en evidencia las posibilidades pedagógicas relacionadas con la sustantiva diversidad de las familias, sus estudiantes y docentes. Las nuevas realidades que configuran la ciudad se contextualizan a través de formas “otras” para diseñar alternativas de acceso a conocimientos. Las múltiples y diferentes estrategias que emergen y recorren las aulas de la institución, evidencian que al contar con tanta diversidad en su planta estudiantil y al querer hacerle frente a esas nuevas realidades que se configuran en la gran ciudad, se requieren la transformación y exploración de nuevas formas de transmitir conocimientos desde la creatividad e implementación de métodos propios. Ejemplo de ello, son actividades sencillas planteadas desde las realidades familiares que lograron implementarse desde la virtualidad, como cocinar en familia o realizar una expedición botánica en casa, como seminarios y proyectos investigativos interdisciplinarios más grandes que se desarrollaban en la presencialidad, como lo es el

seminario “Diversofía” o las “Biciclasas”, esta última buscando, “la comprensión del territorio desde la corporalidad como ese primer territorio y la apropiación de la ciudad desde su reconocimiento al transitarla y conocerla”.

En este punto, vale la pena resaltar que, si bien todas estas estrategias no funcionan en todos los casos y con todos los estudiantes, las profesoras no se muestran frustradas ni molestas, al contrario, parece que estas diversas realidades enriquecen su labor docente y se les nota satisfacción y gusto por lo que hacen.

### **5.2.1 Las vivencias de docentes de otras instituciones**

En contraste, los docentes que no hacen parte del San Bernardino, se enfocaron en resaltar las diversas dificultades a las que se enfrentan los maestros, tanto en escenarios presenciales como virtuales, y como el desarrollo de las clases puede convertirse en situaciones tediosas. En este sentido, la indisciplina y la falta de motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se vuelven factores decisivos en el disfrute de su ejercicio docente. Por tanto, podríamos esperar que la implementación de estrategias interculturales no sólo favorezca el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino el proceso de enseñanza y el disfrute de los y las maestras en su rol como educadores, apostando a un escenario donde la empatía permite el reconocimiento de todas las partes que intervienen en este proceso de enseñanza/aprendizaje.

### **5.3 Construcción identitaria de niñas, niños y adolescentes desde las narrativas y prácticas cotidianas familiares**

Siguiendo con los momentos de la investigación y teniendo en cuenta el primer objetivo específico, que consistía en determinar la relación entre las narrativas, como prácticas discursivas, y las prácticas cotidianas familiares con la construcción identitaria de niñas, niños y adolescentes de grado sexto, cuya escolarización se desarrolla en contexto urbano, se llevó a

cabo el grupo focal. A partir de él, esperábamos identificar las dinámicas que se dan al interior de las familias y establecer si estas están influenciadas por una tradición cultural familiar determinada por el territorio de procedencia, y finalmente, si dicha identidad familiar e individual tiene incidencia en los procesos de aprendizaje y en las relaciones al interior de los espacios educativos, para ello, determinamos 3 categorías de análisis: 1) prácticas y características familiares. 2) Memorias y oralidad familiar. y 3) Identidad y territorio.

En este primer contacto que logramos con un grupo de familias del grado sexto, podemos inferir a nivel general lo siguiente, la mayoría de las madres y estudiantes relacionan los aprendizajes escolares exclusivamente con las competencias que se adquieren en las asignaturas (establecidos en los planes de área), ya que en la pregunta donde se les pide que consideren si existe alguna conexión entre las actividades que ellos mencionaron que realizan cotidianamente en sus familias (juegos) con las actividades escolares, manifestaron que no y afirmaron que las niñas y los niños deben estar atentos a sus estudios sin distracciones, solo una mamá llegó a identificar el juego como una herramienta para enseñar valores sociales.

Esto nos revela que el proceso de enseñanza/aprendizaje se relaciona estrictamente con las actividades que se realizan en las aulas de clase sin advertir que la vida misma está llena de aprendizajes y que en cada interacción que los niños y las niñas establecen, bien sea con sus semejantes, con sus maestros y maestras e incluso con el ambiente, se proporcionan experiencias significativas que los construyen como personas sociables.

Así mismo, cuando hablamos de las memorias familiares y lograron establecer que era importante su conservación, y, a través de una pregunta buscamos que reflexionaran si esas memorias estaban asociadas al proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos e hijas, la relación que pudo establecer la única mamá que respondió fue gracias a una tarea que anteriormente le



habían dejado a su hija, lo cual interpretamos considerando que más allá de la importancia o significado que los padre y madres le den a los temas que se imparten en los colegios o los que ellos esperarían que se transmitan, se da por sentado que lo que el maestro enseña es lo que debe enseñarse. Cabe destacar que, como mencionamos anteriormente, solo contamos con las percepciones de las madres, por lo cual sus respuestas parecen estar relacionadas al rol que desempeñan en sus familias, como las actividades hogareñas y de cuidado, en este sentido, tal vez los padres presentes en las familias asuman las actividades cotidianas y las tradiciones familiares de forma diferente.

Ahora bien, en cuanto a la primera categoría de análisis prácticas y características familiares pudimos observar que: 1) si bien, algunos de los y las participantes lograron identificar que existen características propias por ser de diversos territorios, como el hablar con alta entonación por ser de la costa o reconocer que sus expresiones son diferentes a las personas del centro del país, no relacionaron estas características con su identidad familiar, más bien lo asumieron como características de las gentes que provienen de dichos territorios y no establecieron que esto influya en sus formas de ser y hacer como núcleo familiar. 2) Frente a las actividades cotidianas que manifestaron los y las participantes que realizan como familia no hubo una conexión directa con la tradición y el territorio, por ejemplo, la mamá que resaltó su gusto por la cocina, cuando le preguntamos si existía alguna receta que le guste preparar que haya aprendido de algún antepasado o que tenga que ver con el territorio donde nació, su respuesta fue negativa y enfatizó su gusto al preparar tortas.

En cuanto a la segunda categoría de análisis memorias y oralidad familiar, se nos dificulta establecer un análisis general debido a que en su mayoría solo obtuvimos respuesta por parte de una mamá. Ahora bien, en sus respuestas pudimos evidenciar que a las prácticas discursivas y las

memorias familiares se les otorga mayor importancia tanto en la cotidianidad familiar como en lo que estas pueden aportar a los procesos educativos de las niñas, niños y adolescentes.

Evidenciamos también que esa oralidad familiar tiene incidencia en las cotidianidades familiares ya que es a través de ellas que se transmiten hábitos e historias que dan sentido a la identidad de cada familia.

Del mismo modo, teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en la tercera categoría de análisis identidad y territorio, los y las participantes establecieron una relación entre las identidades de las personas con el territorio donde nacen, dicha identidad expresada principalmente en los dialectos y las costumbres gastronómicas. Al mismo tiempo, percibimos que con la formulación de las preguntas lograron darse cuenta que existía una diversificación de las expresiones culturales al interior de sus familias debido a que cada miembro aportaba desde sus propias expresiones y sus hijos e hijas las apropian aun habitando otro territorio, la forma en que respondían, nos daba a entender que tal vez no lo había pensado antes pero que en el momento de la pregunta si lograban llegar a esa conclusión.

En consecuencia, podemos concluir que las prácticas discursivas familiares representadas por las historias, anécdotas, recetas, dialectos, etc., inciden sobre la construcción identitaria de las niñas, niños y adolescentes; a su vez, estas expresiones reflejan características territoriales principalmente en los dialectos, que se conservan en las nuevas generaciones a pesar del movimiento geográfico de las familias. En cuanto a las prácticas cotidianas familiares, si bien no se relacionan directamente con memorias de sus territorios de origen, sí evidencian una importancia sobre la construcción de las identidades de las niñas, los niños y jóvenes que reproducen las actividades que las personas adultas practican, generando gusto por algunas, en

los casos expuestos en el grupo focal encontramos el gusto de un niño por el fútbol y el de una niña por cocinar y preparar recetas de tortas.

#### ***5.4 Una estrategia pedagógica de educación interculturalidad en contexto urbano***

Ahora bien, para el momento de las intervenciones pedagógicas era necesario tener presente el segundo objetivo específico, que buscaba definir una estrategia pedagógica intercultural que incorporara las narrativas y las prácticas cotidianas familiares a los temas delimitados en el plan de estudios del área de ciencias sociales para grado sexto. Durante la planeación de la propuesta pedagógica, buscando que efectivamente se incorporarán las estrategias mencionadas en la metodología con el tema propuesto por la profesora, era necesario repensar las estrategias didácticas habituales, ya que lo que queríamos lograr con los diseños era evidenciar que en dicha aula de clase convergen distintas identidades arraigadas por cada uno de los y las estudiantes, en este sentido, era importante diseñar una propuesta pedagógica que fuese capaz de lograr esto al tiempo que abarcaba los temas del plan de estudios.

En consonancia con lo anterior, decidimos crear un cuento que contara el proceso de evolución del hombre y en medio de la historia íbamos formulando preguntas retóricas buscando generar algunas reflexiones en los estudiantes, por ejemplo, el cuento iniciaba de la siguiente forma: “Alguna vez te has preguntado ¿cómo se crearon los platillos que tanto te gustan? o, has pensado ¿de qué forma se crearon los utensilios que se usan normalmente en la cocina y en general en la vida cotidiana de tu familia?”. Estas preguntas tenían como finalidad la creación de un ambiente propicio para la apertura del tema, ya que están allí para generar sorpresa y desconcierto, si les dices a los estudiantes que vas hablar sobre la evolución del hombre y luego

inicias preguntándoles por las comidas y utensilios que usan sus familias, van a preguntarse qué relación tiene una cosa con la otra, así, en el transcurso de cuento, dando respuesta a esta incertidumbre se evidenciaría como la evolución se hace tangible en nuestras cotidianidades. De esta manera, acudimos a la pedagogía de la cuenca de los descubrimientos, que como mencionamos en la metodología, busca generar aprendizajes acercándose a nuevos saberes que reflejan la configuración de vida en el pasado y cómo se relaciona con la forma y el sentido de transitar en el presente Aguilera y Panqueba (2017). Si bien, esta pedagogía habla particularmente del descubrimiento por medio del territorio donde construimos espacios de vida cotidiana en torno a cuerpos de agua, teniendo en cuenta la nueva realidad tras el cierre de las instituciones educativas públicas por la pandemia del covid-19 y cómo ello ha influido en el quehacer docente de repensar y replantear las actividades escolares para escenarios virtuales; asumimos que, así como el territorio se configura de conformidad con las interacciones humanas en los espacios físicos, las personas también llevan consigo características de los territorios que han habitado, convirtiéndonos en territorios en sí mismos. Lo cual nos llevaba a generar una reinterpretación de dicha pedagogía, donde ya no es imprescindible transitar presencialmente por el territorio para generar esos descubrimientos sino que al recorrer nuestros propios pasos desde la cotidianidad y preguntarnos, como filósofos amateurs, ¿cómo se originaron las cosas que hacen parte de mi día a día? podemos evidenciar la relación entre el pasado y el presente, reflejando también la influencia del territorio y las identidades de las personas que lo han habitado en la historia de la evolución.

Esto se asemeja a lo planteado por Flórez y Mecha en su artículo “Entre el ayer y el hoy: un estudio sobre las prácticas ancestrales de los Embera-Dobida, a partir de los miembros de la comunidad de Uradá, Quibdó. Colombia” donde hacen uso del término desterritorialización, aludiendo al abandono de un territorio por diversas circunstancias, y la re-territorialización,

entendía cómo ese proceso en el que se adaptan las prácticas usuales de una persona, familia o comunidad, a un nuevo territorio; evidenciando que el proceso de desterritorialización implica una ampliación del territorio. En este sentido, se puede entender cómo en una ciudad que acoge a gentes de distintos territorios se evidencia las diversidades de las familias, las cuales incorporan prácticas distintas en función de la ampliación de su territorialidad o dicho en otras palabras, cómo modifican su actuar respondiendo a las características de un nuevo territorio pero manteniendo elementos de su tradición e identidad ligada a otros territorios, características que se evidencian en las particularidades de las cotidianidades de cada estudiante.

De manera análoga, para la segunda intervención tuvimos la idea de realizar una fábula donde pudiéramos hacer mención de los aspectos más relevantes de las civilizaciones mesopotámicas al tiempo que la historia llegaba a una moraleja que resaltaría el papel de los campesinos tanto en dichas civilizaciones como en las sociedades en general, esto como una forma de deconstruir la historia de acuerdo a la pedagogía de las revisiones históricas, que está orientada a deconstruir los discursos por los cuales se han fundamentado e impuesto formas de hacer y pensar en las sociedades Latinoamericanas, como lo mencionamos en las descripciones de las pedagogías en el apartado metodológico. En este sentido, resulta pertinente ya que se busca deconstruir la simbología que se le ha dado al rol del campesinado en las sociedades actuales que viven el desapego por los oficios tradicionales. Así mismo, la pedagogía de la cuenca de los descubrimientos al mencionar y analizar cómo los cuerpos de agua han sido de gran importancia en la configuración de la vida misma de la humanidad a lo largo del tiempo y la historia.

Ahora bien, en cuanto al formulario, especialmente frente a las preguntas evaluativas que constaban de 3 preguntas donde debían escribir la respuesta y una sola de selección múltiple, nos dejaron evidenciar 2 tipos de respuestas, la primera, eran estudiantes que buscaban la pregunta

en internet y copiaban lo que consideraban útil, en la mayoría de casos ni siquiera respondían lo que se les estaba preguntando, revelando para nosotras dos caminos, o no entendían la pregunta o ni siquiera la leían y así como la encontraban en el enunciado la copiaban en el buscador y nuevamente lo primero que les arrojaba la búsqueda lo copiaban como respuesta. El segundo grupo, eran respuestas que se percibían más honestas, donde dejaban ver que habían puesto atención a la historia y aunque no se acordaban de todos los datos correctamente se esforzaban por responder lo que recordaban.

Así mismo, frente a las preguntas de análisis, a saber, “¿Qué papel crees que tienen los ríos en la actualidad?” y “de acuerdo a la conclusión a la que llegó el buey en la fábula, ¿crees que el papel del campesino en tu sociedad es menospreciado? Justifica tu respuesta en un párrafo superior a 3 renglones”, obtuvimos algunas respuestas las cuales agrupamos de acuerdo a características que consideramos similares. De acuerdo a la primera pregunta determinamos 3 grupos: el primero, evidencia que los estudiantes buscaron las respuestas por internet, las respuestas puntualmente fueron: “los ríos al surcar vectorialmente la superficie de la tierra cumplen una misión suprema muy especializada, desplegando trabajo selectivo como erosión, ataque físico, químico, fragmentación, desmembramiento, descomposición y oxigenación de las rocas, para luego transportar dicho material seleccionado y transformado a hicroclastos” “los ríos son lugares de gran importancia para la biosfera, pues son una gran fuente de agua para los seres vivos”. El segundo grupo, tuvo respuestas como: “son ríos muy importantes que proveen agua a las ciudades” “son ríos importantes y antiguos” “el agua de los ríos fue fundamental en el desarrollo de las ciudades mesopotámicas”, estas respuestas estuvieron relacionadas directamente con el tema de la clase, en este sentido, estos estudiantes no lograron llevar la pregunta a un escenario más amplio o más personal y solamente la relacionaron a los ríos Tigris y Eufrates. Y finalmente, el tercer grupo dieron respuestas como: “son lo más importantes de

todo el mundo” “Son fundamentales en dar agua y el agua es fundamental”, estas respuestas, aunque no contenían un argumento amplio y robusto, sí eran generalizadas, o sea no se centraron solamente en los ríos mencionados en la fábula.

En cuanto a la segunda pregunta, las respuestas fueron más genuinas, como “el campesino no es menospreciado porque gracias a ellos tenemos alimentos en la ciudad y otras partes del mundo” “no porque como todos no importa cómo somos campesinos, trabajadores ninguno es menospreciado” “Algunas personas menosprecian a los campesinos mi familia y yo no los menospreciamos porque mi familia es del campo y pues yo también soy del campo entonces no le veo la gracia de tratarlos mal o menospreciarlos” “si por que los granjeros sin ellos no hubiera comida”. Y finalmente, aparecen respuestas sacadas de una búsqueda en internet rápida e incongruente, “sí porque Qué los factores hacen que en un mundo globalizado perduren sistemas de producción campesinos” y “en Colombia el sector agropecuario genera 3,5 millones de empleos”, finalmente, una respuesta negativa sin argumento. Gracias a esta última pregunta y a las respuestas más genuinas pudimos saber que efectivamente dentro de la población que abarcamos en los grados sextos contamos con niños que se identificaban con la población campesina.

## Conclusiones y recomendaciones

Teniendo en cuenta el desarrollo de los objetivos de esta investigación, a través de las diversas experiencias de campo que vivenciamos, podemos concluir que:

1. El colegio San Bernardino funge como un escenario que refleja la pertinencia de la educación intercultural en contextos urbanos, ya que de acuerdo a las diversas dinámicas que se han dado en el espacio geográfico donde se ubica, siendo un territorio Mhuysqa que en la actualidad sufre un proceso violento de transformación de lo rural a lo urbano y que esto, a su vez ha impactado en la configuración de la población, podemos evidenciar que la transformación de los territorios no solo se refleja en el paisaje sino en la diversificación de sus gentes, en este sentido, la diversidad cultural se visibiliza más allá de lo étnico y se hace tangible en los escenarios educativos de carácter urbano.
2. En cuanto a las prácticas que configuran las identidades de cada núcleo familiar y que se realizan de manera cotidiana en las familias que habitan en zonas urbanas, podemos establecer que predomina las prácticas discursivas sobrepuestas a la tradición oral, ya que es a través del diálogo familiar que se mantienen vivas las memorias familiares, representadas en las anécdotas, historias de familiares e incluso en el traspaso de saberes y hábitos para la vida, todo esto se relaciona con la forma como las personas modifican sus prácticas o tradiciones en los procesos de reterritorialización, priorizando el traspaso de ciertos saberes sobre otros.
3. Finalmente, en cuanto a las prácticas cotidianas familiares podemos establecer que no solo pueden imbricarse con los campos de conocimiento escolar, como lo establece la



pedagogía de las memorias cotidianas (Peralta y Panqueba, 2010), sino que a partir de ellas se favorece la gestación de estrategias pedagógicas decoloniales que fácilmente pueden llevarse a la práctica con un poco de imaginación, y que al estar fundamentadas en nuestras identidades y cotidianidades, ratifica la posibilidad de emancipación de las epistemologías educativas latinoamericanas, o sea, nos despegamos de esa colonialidad del saber al crear nuestras propias formas de producir el conocimiento.

Ahora bien, de acuerdo con las conclusiones de esta investigación se recomienda tener en cuenta los siguientes puntos:

Primero, vale la pena resaltar que la interculturalidad se asume generalmente desde una postura funcional, entonces evidentemente la forma como el Estado ha asumido esa interculturalidad es la misma forma como se ha popularizado el concepto. En este sentido, la formación de docentes dentro de las universidades también debe replantear estos conceptos teóricos donde las diversidades culturales se relacionan estrictamente con las poblaciones étnicas, esto indudablemente impactaría en la educación básica y primaria.

Segundo, los docentes de las diversas áreas de conocimiento, deben hacer uso de sus aulas de clase como laboratorios de investigación educativa, explorando de forma continua e identificando la manera como se desarrolla el diálogo intercultural en sus propios contextos. Así, haciendo uso de la creatividad pedagógica es posible generar nuevas propuestas de educación intercultural que sumen al proyecto de refundación de la sociedad que alienta la interculturalidad crítica. la cual anhela una sociedad justa y consciente.

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, Angélica y Panqueba, Jairzinho (2017). *Con-jugar con MuisKanoba. Matriz para la intervención pedagógica en el colegio Santa Ana de Suacha. Revista Educación y Ciudad*, 37 (enero-julio):157-168.<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1637>
- Alcalá.(2000). "Memorias metodológicas". *Revista de Estudios Sociales*, n.o 7 (2000): 48-60.  
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res7.2000.05>
- Alonso, Carolina. (2020) *Competencias ciudadanas desde el Seminario Interdisciplinar Diversosfía: una sistematización de experiencias*. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Universidad de los Andes.
- Alfonso, Carmen, Amat, Roser, (2003) *La participación de los padres y madres en la escuela*. Venezuela: Editorial. Laboratorio educativo.
- Alfonso, Carmen, Amat, Roser, (2003) *La participación de los padres y madres en la escuela*. Venezuela: Editorial. Laboratorio educativo.
- Blanco, Mercedes. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Argumentos (México, D.F.), 24(67), 135-156.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es)
- Cabruja, Teresa; Iñíguez, Lupicinio & Vázquez, Félix (2000). *Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad*. Análisis, 25, 61-94.  
[https://www.researchgate.net/publication/28051592\\_Como\\_construimos\\_el\\_mundo\\_relativismo\\_espacios\\_de\\_relacion\\_y\\_narratividad](https://www.researchgate.net/publication/28051592_Como_construimos_el_mundo_relativismo_espacios_de_relacion_y_narratividad)

Castro, Edison (2016). *Transformaciones territoriales y procesos de metropolización en*

*Colombia: una aproximación a partir de la migración interna*. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas 16, (31), 127-150.

Constitución política de Colombia [Const]. *Ley 115 de (1994)*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>

Constitución política de Colombia [Const]. *Capítulo III. Art. 7º y 10º febrero de (1991)*.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) Decreto reglamentario 2406 de (2007). [Con fuerza de ley].

<http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1447241>

Decreto Reglamentario 804 de (1995) [Con fuerza de ley].

<http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1447241>

Decreto Reglamentario 2500 de (2010). [Con fuerza de ley]. [http://www.suin-](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1457165)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1457165](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1457165)

Decreto reglamentario 1953 de (2014). [Con fuerza de ley]. [http://www.suin-](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1376173)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1376173](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1376173)

Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita.

(2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en educación médica, 2(7), 162-

167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-)

[50572013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es)

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*.

Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67.

<http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>

Essomba, M. A. (2007). “*Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural*”, en J.

L. Álvarez y L. Batanaz Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica.

Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.

Ferrão Candau (2010). *Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios Pedagógicos XXXVI, No 2: 333-342.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*.

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Gómez, Herinaldy. (2000). *De los lugares y sentidos de la memoria*. En Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia. Bogotá: ICANH y Universidad del Cauca.

[https://www.researchgate.net/publication/26418426\\_Lugares\\_y\\_Sentidos\\_de\\_la\\_Memoria\\_Indigena\\_Paez](https://www.researchgate.net/publication/26418426_Lugares_y_Sentidos_de_la_Memoria_Indigena_Paez)

López, Jhon (2018) Aprender desde adentro. *La construcción colectiva de 'otra' escuela desde la identidad raizal en el Colegio San Bernardino de Bosa*. Trabajo de grado Maestría en Educación. Facultad de ciencias y educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá

López, Arquímedes., Martín, Nicolás., Moreno, Sleny., Gómez, Sandra., y Uní, Viviana. (2017). *Un encuentro pedagógico con el ser, el saber y el territorio: ¡Hagamos biciclase! Sistematización de experiencias de acompañamiento in-situ 2016. Infancia, convivencia y paz, ambientes de aprendizaje y saberes tecnmediados*. Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP, pp. 203-228

Marchesi, Blanco y Hernández. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. [https://www.eduktvirtual.com/biblioteca/LIBRO\\_0000015.pdf](https://www.eduktvirtual.com/biblioteca/LIBRO_0000015.pdf)

Olabuénaga, J. I. R. 2012. *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

<https://books.google.com.co/books?id=QJ9BR5Ok3qgC&lpg=PA1&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>

Panqueba, Jairzinho y Huérfano, Arturo (2007). *MuisKanoba: Territorios de aprendizajes para cotidianidades interculturales*. En: Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía, 2006, pp. 277-281. Instituto para la Investigación y el Desarrollo

Pedagógico IDEP. Bogotá. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/935>

<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/935/Memorias%20del%20VI%20congreso%20internacional%20de%20investigaci%3%b3n%20en%20educaci%3%b3n%20y%20pedagog%3%ada%20desaf%3%ados%20contempor%3%a1neos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Panqueba, Jairzinho y Blanca Peralta (2010). *Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa*. En: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009, pp. 161-179. IDEP- SED, Bogotá.

[https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1809/Premio\\_Investigacion\\_Innovacion\\_2009\\_p\\_146-180.pdf?sequence=1](https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1809/Premio_Investigacion_Innovacion_2009_p_146-180.pdf?sequence=1)

Quijano, Aníbal. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Sachs Jeantet, Celine (2007). *Ciudad y gestión de las transformaciones sociales*. Urbano, 10 (16), 86-96. [Fecha de consulta 4 de junio de 2020]. ISSN: 0717-3997.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=198/19801612>

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005.

<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Tubino, F. (2019). *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*.

[https://forhistiur.de/media/zeitschrift/0319\\_Tubino\\_s3CuFVa.pdf](https://forhistiur.de/media/zeitschrift/0319_Tubino_s3CuFVa.pdf)

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.

[http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod\\_imscp/content/3/directrices\\_unesco.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imscp/content/3/directrices_unesco.pdf) Walsh,

Catherine. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*.

[https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf)

Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.

## **Anexos**

### ***Anexo 1 - Entrevista familiar***

1. Describa, ¿cómo está conformada su familia y su territorio de procedencia? Ejemplo: mamá - papá- hijos e hijas, abuelos (maternos, paternos) - nietos, mamá o papá - hijos e hijas, etc. Y lugar de nacimiento de los integrantes de la familia.
2. ¿Qué actividades realizan como grupo familiar en sus tiempos libres?
3. ¿Qué prácticas familiares se han transmitido y continúan vigentes en su grupo familiar? Ejemplo, prácticas culinarias, juegos tradicionales, prácticas religiosas, agüeros.
4. ¿Qué relatos o historias contadas por sus familiares recuerdan ustedes y cuáles de ellas siguen presentes en los momentos de conversación dentro de la familia?
5. Mencione 3 dichos populares que usan regularmente en su familia.

### ***Anexo 2 - Guía entrevistas docentes***

Buenos días/tardes.

De antemano agradecemos el tiempo destinado para colaborar con nuestro proyecto, nos presentamos, nosotras somos Luisa Fernanda López y Diana Marcela Aponte estudiantes de último semestre de licenciatura en etnoeducación, y estamos realizando un estudio sobre los aportes que las narrativas y las prácticas cotidianas familiares pueden sumar a la construcción de una práctica pedagógica intercultural en escenarios urbanos. Por ello, nos gustaría conocer un poco sobre sus experiencias como docente, recuerde que aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es su opinión sincera.

La información recolectada será de gran ayuda para el análisis de nuestra investigación, pero, para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar

notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo para fines de análisis. ¡Nuevamente muchas gracias por su tiempo! ¡Comencemos!

Para empezar, podría comentarnos brevemente su recorrido como docente, compartiendo detalles como: el área o asignatura que dicta, los grados a los que usualmente se dirige, el sector en el que trabaja (público, privado o procesos auto gestionados o comunitarios) y los años de experiencia.

¿Considera usted que dentro del Proyecto Educativo Institucional del colegio donde labora se estiman y tienen relevancia los temas culturales? ¿De qué manera?

¿Cómo comprende la educación intercultural?

¿Qué beneficios cree que aportaría la educación intercultural en la sociedad?

¿Considera que las características identitarias de las familias de sus estudiantes influyen en el proceso de aprendizaje? Si su respuesta es afirmativa mencione ¿por qué? Cuéntenos si ha utilizado alguna estrategia de aula en la que involucren dichas características en su proceso de enseñanza y ¿cómo la ha desarrollado?

¿Considera que la interculturalidad es necesaria en los procesos educativos? ¿por qué?

¿Cuál cree que es la importancia de la interculturalidad en la educación?

Teniendo en cuenta que la actual pandemia Covid-19 ha llevado a las instituciones educativas a llevar los procesos de enseñanza/aprendizaje desde la virtualidad ¿ha considerado que las dinámicas familiares de sus estudiantes juegan un papel más importante en la actualidad en dicho proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

Sí ha considerado lo anterior afirmativamente, ¿puede relatarnos brevemente de qué manera aborda dentro de sus estrategias de clase en escenarios virtuales dicho impacto que las dinámicas familiares están propiciando en el aprendizaje de sus estudiantes?



### ***Anexo 3 - Guía grupo focal y resultados***

Buenas tardes, para empezar, quisiéramos agradecerles su participación voluntaria en este espacio y su tiempo, nosotras somos Luisa Fernanda López y Diana Marcela Aponte, somos estudiantes de la licenciatura en etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y estamos realizando un estudio sobre los aportes que las narrativas y las prácticas cotidianas familiares pueden sumar a la construcción de una práctica pedagógica intercultural en escenarios urbanos. La idea es conocer las distintas dinámicas que se dan al interior de las familias y que tienen incidencia en el proceso de aprendizaje y en las relaciones al interior de los espacios educativos. En este sentido, siéntanse libres de compartir sus ideas. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es su opinión sincera.

La información será de gran ayuda para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante. Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo para fines de análisis. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

#### **Prácticas y características familiares:**

Vamos a iniciar con una actividad interactiva. Les voy a pedir el favor que ingresen al siguiente enlace, en el que les solicitaré un código que ya se los estoy compartiendo por el chat. ¿Ya lograron ingresar? En sus pantallas debe aparecer una pregunta ¿pueden visualizarla? ... Perfecto.

A esta pregunta por favor contesten con lo primero que se le venga a la mente, como ya lo dijimos en este ejercicio no hay respuestas correctas o incorrectas. (Nube de palabras: Si yo les

digo Prácticas Cotidianas Familiares ¿Qué es lo primero que se le viene a la mente?) ¿Piensa específicamente en alguna práctica recurrente que su familia realice? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Considera que dichas prácticas se relacionan de alguna forma con el proceso escolar de sus hijos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿En qué sentido?

A nivel personal ¿Existe alguna práctica que considere importante mantener viva dentro de su familia? ¿Cuál? ¿Por qué la considera importante? ¿Considera que dicha práctica tiene importancia en la vida escolar? ¿Por qué?

Ahora bien, ¿Cree que las prácticas cotidianas de su familia están relacionadas con el territorio habitado por su familia? ¿Por qué sí? / ¿Por qué no? ¿Alguna de dichas prácticas ha sido transmitida de generación en generación por su familia? ¿Cuáles? ¿Por qué razón?

### **Memorias y oralidad familiar:**

Siguiendo con la misma dinámica, (Nube de palabras: cuando yo les hablo de oralidad familiar, ¿a qué creen que hago referencia?) ¿Considera que la oralidad tiene alguna relación con la tradición familiar? ¿Por qué sí? / ¿Por qué no? ¿Considera que es importante mantener vivas las memorias familiares? ¿Por qué sí? / ¿Por qué no?... Para las personas que respondieron afirmativamente, ¿Consideran que dicha importancia tiene relación con los procesos escolares de sus hijos? ¿De qué manera?

### **Identidad y territorio:**

Para poder definir la palabra territorio es necesario tener en cuenta las relaciones existentes entre una persona y el sitio que habita. Por ejemplo, el ser conscientes de la relación que existe entre un espacio geográfico y las costumbres de sus habitantes, como los bailes, las músicas, las comidas, etc. Según lo anterior, podríamos decir que las identidades son semillas, frutos y raíces de un territorio.

Entonces, ¿Cómo relacionarían la construcción de su identidad familiar con su territorio de origen? ¿En qué sentido? ¿Cómo se han combinado las identidades (de padre y madre, abuelas y abuelos y otros parientes) en la construcción de la identidad familiar que nace de su unión?

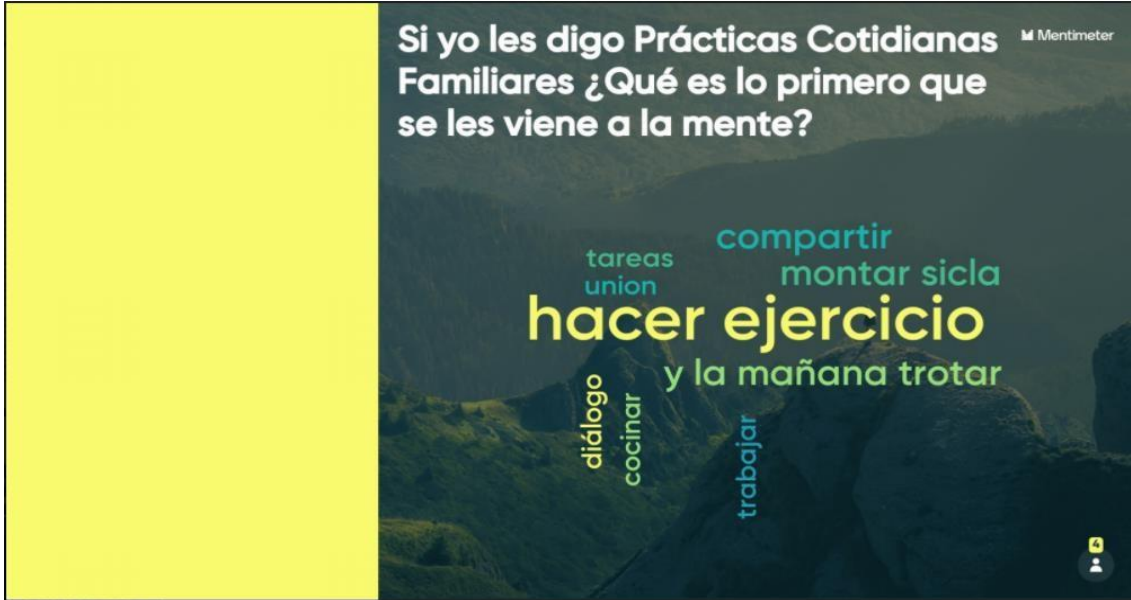
**Cierre:**

Ya para finalizar, ¿Considera que es importante que en las actividades que realizan las maestras y los maestros, se tengan en cuenta aspectos familiares asociados a la construcción identitaria de los estudiantes y de las familias representadas? ¿Creen que un ejercicio de aula que contemple las identidades y diversidades familiares puede promover una sociedad igualitaria? ¿De qué manera? ¿Creen que hablar de estos temas en la escuela fortalece la re-valoración de la tradición familiar, reavivando la trasmisión de saberes y las relaciones con las abuelas y los abuelos?

Finalmente, ¿Tienen algún otro comentario que quisieran agregar?

Agradecemos a todos por su disposición y tiempo.

Resultados actividades grupo focal (Mentimeter)



**Anexo 4 - Diseño estrategia proceso de hominización**

<p>Nombre de la actividad: <b>Proceso de hominización</b></p>	<p>Área: <b>Ciencias sociales</b></p>	<p>Curso: <b>601</b></p>	<p>Tiempo: <b>1 hora</b></p>
<p><i>Propósito de la actividad:</i></p>	<p>Que los estudiantes conozcan e identifiquen aspectos y características del proceso evolutivo del hombre, a la vez que se incentiva la reflexión sobre las evidencias que dicha evolución ha dejado en sus vidas cotidianas.</p>		
<p><i>Indicadores de desempeño:</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes reconocen e identifican los aspectos y características del proceso evolutivo del hombre.</li> <li>2. Son capaces de asociar el proceso evolutivo con grandes avances del desarrollo de la humanidad.</li> <li>3. Reflexionan sobre el origen y evolución de elementos que hacen parte de su vida cotidiana.</li> </ol>		
<p><i>Metodología:</i></p>	<p>Mediante la pedagogía de la cuenca de los descubrimientos y la pedagogía de las contemplaciones buscamos sumergir a los y las estudiantes en un relato que les permita asociar el proceso evolutivo del hombre y los retos a los que se enfrentaron los homínidos a diario con las invenciones que facilitan nuestras cotidianidades actuales, incentivando reflexiones que se pregunten sobre el origen de artefactos que están presentes en nuestra sociedad actual. De esta manera, buscamos evidenciar la influencia de las acciones que realizamos a diario en la construcción de sociedades.</p>		

*Mecanismos de evaluación:*

Cuestionario evaluativo realizado por medio de la herramienta interactiva Kahoot que tiene como propósito evaluar los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes respecto al tema.

Cuestionario:

- ¿Qué es un homínido?
  1. Una especie de monos.
  2. Seres humanos súper desarrollados.
  3. Una especie de primates superiores.
  4. Una especie de primates que no evolucionaron.
- ¿Existieron diferentes tipos de homínidos?
  1. Verdadero.
  2. Falso.
- ¿Cuáles fueron las transformaciones de los homínidos?
  1. Marcha bípeda, dedo pulgar oponible, cerebro grande y la estructura dental.
  2. Marcha bípeda, crecimiento de las manos y pérdida del pelo corporal.
  3. Marcha bípeda, cambio de estatura y peso, un cerebro más grande.
  4. Marcha bípeda, dedo pulgar oponible y cambio de estatura y peso.
- ¿Los primeros homínidos eran 100% carnívoros?
  1. Verdadero.

2. Falso.

- ¿Quiénes fueron los primeros homínidos que empezaron a fabricar herramientas?
  1. Los homos Habilis.
  2. Los Australopithecus Anamensis.
  3. Los homos Erectus.
  4. Los homos sapiens.
- ¿Cuál es el continente conocido como la cuna de la humanidad?
  1. Asia.
  2. Europa.
  3. Oceanía.
  4. África.
- Los periodos evolutivos han sido clasificados en: la edad de piedra y la edad de los metales.
  1. Verdadero.
  2. Falso.
- La edad de piedra es conocida así ¿por qué?
  1. Porque los homínidos vivían en cuevas.
  2. Porque los homínidos empezaron a utilizar piedras para crear herramientas.
  3. Porque no existían otro tipo de materiales en la época.
  4. Porque a los investigadores les pareció un nombre ingenioso.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La edad de piedra se dividió en 3 periodos: paleolítico, mesolítico y neolítico. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verdadero.</li> <li>2. Falso.</li> </ol> </li> <li>● ¿Cuáles fueron los principales inventos de la edad de los metales? <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El regadío, la rueda, las armas de guerra y las velas de los barcos.</li> <li>2. La rueda, el arado, los barcos y las armas de guerra.</li> <li>3. El regadío y la construcción de canales, la rueda, el arado y las velas.</li> <li>4. El regadío, el arado, la rueda y los barcos.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Situación didáctica</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La actividad da inicio con la lectura de un cuento acerca del proceso de hominización, el cual está apoyado en un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)</li> <li>2. Ejercicio evaluativo mediante la aplicación Kahoot</li> </ol>	
<b>Contenido y secuencia</b>	
<b>EL PROCESO DE HOMINIZACIÓN</b>	
<p><i>Margarita:</i></p> <p>Alguna vez te has preguntado <b>¿cómo se crearon los platillos que tanto te gustan?</b> o, has pensado <b>¿de qué forma se crearon los utensilios que se usan normalmente en la cocina y en general en</b></p>	



**la vida cotidiana de tu familia?**... Todo esto se debe a diversos procesos evolutivos que han transformado la humanidad, ¿te gustaría conocer un poco más sobre estos sucesos?

Acompáñanos a descubrir hechos importantes de la evolución a través de este mágico recorrido histórico que narra los procesos evolutivos del hombre y las transformaciones en su vida diaria.

¡Ah! lo siento, estaba tan emocionada que olvidé presentarme, mi nombre es Margarita, y hoy seré la narradora de esta fascinante historia, la cual contaré en compañía de mi gran amiga Lupe, ella conoce muy bien este cuento ya que fue una de sus protagonistas, así que sin más preámbulos...

Empecemos!

*Lupe:*

¡Hola chicos! Como ya les contaron mi nombre es Lupe, yo soy una homínida, ¿alguno de ustedes ha oído hablar de los homínidos? pues les puedo contar que somos una especie de primates superiores que gracias a procesos de adaptación de millones de años hemos evolucionado hasta ser un humano como tú, ¡sí exacto! ¡Así, como tú!

Pero bueno, vamos en orden, hace miles de años en una época que aún no ha sido establecida específicamente, en algún lugar de la zona tropical de un continente que seguramente desapareció bajo el océano Índico habitaron nuestros primeros antepasados, ellos eran una especie de monos antropomorfos extraordinariamente desarrollados, los cuales han sido descritos como seres cubiertos totalmente de pelo, con orejas puntiagudas, que se formaban en manadas y vivían en los árboles. Al parecer, por el modo de vida que llevaban generaron una diferenciación en el uso de sus manos y sus pies al trepar, así, cuando andaban por el suelo se fueron acostumbrando a caminar sobre sus pies y adoptar una posición más erguida, esto fue una transformación decisiva en el tránsito del mono al hombre.

Es importante que sepan, que cada periodo de transición duró miles de años, y en cada uno de estos periodos fueron apareciendo diferentes familiares que integran mi hermoso árbol familiar, más conocido como el árbol de la evolución humana, que conservo con gran cariño en una pared frente a mi cama. Cada uno de estos familiares tuvo unas características propias y por ello me gustaría presentarlos:

Mis primeros antepasados que lideran el árbol familiar son los Australopithecus Anamensis, ellos eran completamente vegetarianos (a lo mejor los veganos de hoy en día son descendientes directos de ellos jajaja es broma). Al principio, ellos aún no tenían la capacidad de fabricar herramientas, sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo empezaron a consumir carne y a fabricar herramientas simples, como podrán imaginar una cosa lleva a la otra, para cazar animales era necesario inventar algún tipo de arma. Ellos, que hacen parte de mi primera generación familiar, vivieron hace 4,5 millones de años, medían aproximadamente 1,50 m y pesaban entre 30 y 50 kg, su capacidad craneal, como les conté antes, fue aumentando entre 300 y 500 centímetros cúbicos, habitaron en África, que como dato curioso es considerada la cuna de la humanidad, ya que fue allí donde habitaron nuestros primeros antepasados.

Más abajo encontramos a los Homo Habilis, la segunda generación de mi familia, quienes existieron hace 2,5 millones de años, fueron los primeros omnívoros que fabricaron herramientas regularmente, las cuales eran abandonadas luego de cumplir funciones como la caza de animales, el despiece de los alimentos y hasta el corte de leña. Al parecer ya poseían un lenguaje rudimentario, recordemos que mis antepasados homínidos andaban en manadas y es natural que, así como su cerebro y cuerpo fue

evolucionando su lenguaje también lo hiciera. Al igual que los Australopithecus medían aproximadamente 1,50 cm y pesaban entre 30 y 55 kg, sin embargo, su capacidad craneal aumentó hasta los 600 y 650 centímetros cúbicos, estos también habitaron en el continente africano.

En la tercera generación les presento a los Homo Ergaster quienes existieron hace 1,8 millones de años, ellos también fabricaban herramientas para la caza y al parecer consumían más carne que las anteriores generaciones. Medían 1,70 cm y pesaban 80 kg aproximadamente, su capacidad craneal aumentó hasta los 800 centímetros cúbicos. Al igual que las anteriores generaciones habitaron el continente africano, aunque se desplazaron a otros territorios ya que también se han encontrado fósiles en Asia y Europa.

En la cuarta generación encontramos a los Homo Erectus y los Homo Antecesor. Los primeros, existieron hace 1,6 millones de años, también fabricaban herramientas y utensilios para la caza, dominaron el fuego y eran capaces de conservarlo, su lenguaje, aunque era primitivo les permitía comunicarse, medían 1,80 cm, pesaban 60 kg y su capacidad craneal aumento entre los 900 y 1100 centímetros cúbicos, habitaron en África, Europa y Asia. Los segundos, vivieron hace 900 mil o 1 millón de años, eran omnívoros y cazadores expertos, al igual que todos los anteriores fabricaban herramientas para cazar pero las conservaban y las iban mejorando, también dominaban el fuego y además de esto su lenguaje era más avanzado al igual que su capacidad organizativa a nivel social, medían entre 1,60 y 1,80 cm, pesaban entre 60 y 85 kg, su capacidad craneal era de 1000 centímetros cúbicos y habitaron en territorios donde actualmente se ubica Europa.

En la quinta generación encontramos a los Homo Neanderthalensis y los Homo Sapiens quienes especializaron sus herramientas de cacería, celebraban rituales en torno a la muerte, generaron expresiones artísticas y mejoraron altamente sus capacidades comunicativas y organizativas, principalmente en el caso de los Homo Sapiens, lo que les permitió adaptarse y sobrevivir en cualquier clima y territorio. Los Neanderthalensis medían 1,70 cm, pesaban entre 60 y 90 kg, su capacidad craneal aumentó entre 1200 y 1800 centímetros cúbicos y habitaron en Europa y Asia. En cuanto a los Homo Sapiens, medían entre 1,50 y 1,85 cm, pesaban entre 55 y 95 kg, su capacidad craneal aumentó entre 1000 y 1850 centímetros cúbicos y se esparcieron por todo el territorio mundial.

Finalmente aparecieron los Homo Sapiens Sapiens hace 160 mil años, los cuales son los homínidos modernos. Su capacidad craneal llegó casi a los 2000 centímetros cúbicos, llegaron a fabricar herramientas más elaboradas y utensilios de piedra, de madera e incluso de hueso. Crearon tribus, tenían un lenguaje más complejo y apareció el arte.

### *Margarita:*

Hasta aquí, Lupe nos ha contado sobre las distintas transformaciones que ha habido en las diferentes generaciones de su familia, estos cambios se dieron como resultado de necesidades diarias, pero fue preciso que pasaran muchos años para adherirse a las características propias de cada homínido y transmitirse de generación en generación; esta transformación es lo que conocemos como el proceso de hominización, donde los cambios más significativos, fueron:

- La marcha bípeda, que se refiere a la capacidad de caminar erguido sobre los dos pies sin ayuda de las manos. Esta postura permitió que las manos quedarán libres.

- Un dedo pulgar oponible, que significa que el dedo pulgar está en sentido opuesto a los demás dedos de la mano, lo que permitió trabajos manuales de gran minuciosidad, cómo elaborar herramientas.
- Un cerebro más grande y complejo, esta característica se relaciona con el logro de grandes avances culturales y técnicos, así como con el surgimiento del lenguaje.
- Y, la transformación en la estructura dental y de la cara, que se refiere a cambios como la disminución del tamaño de los dientes y de las mandíbulas, y la aparición de la frente plana y del mentón.

Pero sigamos escuchando a Lupe...

*Lupe:*

Sí Margarita, eso que dices es muy importante, todas estas transformaciones se dieron en base a las necesidades con las que mis parientes se enfrentaban a diario, pero también a los territorios donde se fueron ubicando, ya que cada lugar tiene unas condiciones de clima, fauna y flora muy diferentes.

Mis primeros antepasados homínidos se trasladaban de unos lugares a otros en búsqueda de comida, en expediciones que los fueron llevando a lugares cada vez más lejanos. Primero, se extendieron por África, luego, siguieron emigrando y algunos grupos pasaron a Asia y Europa. Desde Asia, hace unos 60.000 años, partieron en pequeñas balsas hacia las islas de Oceanía. Finalmente, llegaron a América debido a que hace unos 20.000 años los hielos unían a Asia y a América del Norte, por el estrecho de Bering. Mis antepasados caminaron de un continente a otro, quizás mientras perseguían rebaños de animales.

También quiero contarles que los investigadores han clasificado estos periodos evolutivos en dos grandes edades, la edad de piedra y la edad de los metales. La edad de piedra es llamada así ya que los homínidos empezaron a utilizar la piedra para elaborar sus herramientas. Esta edad se divide en tres periodos: Paleolítico, Mesolítico y Neolítico.

En el paleolítico, mis antepasados usaban la piedra y la madera, así como astas, dientes, colmillos y huesos de animales para fabricar sus herramientas. Con las piedras hacían hachas de mano, puntas de lanzas y de flechas, raspadores para curtir pieles y punzones para perforarlas. Además, utilizaban las fibras de las plantas para tejer redes de pesca y huesos de animales con los que hacían arpones y agujas. También fabricaban dardos, que lanzaban con la ayuda de un propulsor. Este fue el periodo más extenso de la edad de piedra y se divide en tres subperiodos:

*Primero: El inferior*

Donde los homínidos vivían en cuevas y estaban organizados en grupos familiares. En este subperiodo aún no se habían desarrollado muy bien la caza, por lo que aprovechaban los restos de animales dejados por otros depredadores. El descubrimiento del fuego les permitió cocinar sus alimentos.

*Segundo: El medio*

Este fue el subperíodo de los Neandertales y de los primeros Homo sapiens. En estos años se logró más eficiencia en actividades como la pesca y la caza; se construyeron las primeras chozas y cabañas; se desarrollaron manifestaciones artísticas y funerarias; y aparecieron formas rudimentarias del lenguaje.

*Tercero: el superior*

En este subperíodo los Homo Sapiens Sapiens se instalaron en grandes cavernas y formaron comunidades dirigidas por un jefe. Además, desarrollaron el arte por medio de la pintura rupestre, la elaboración de las primeras esculturas y la fabricación de algunos instrumentos musicales como silbatos y flautas.

Durante todo este período Paleolítico, mis antepasados se dedicaban básicamente a cazar animales y recolectar comida, esta era su principal necesidad de supervivencia, las mujeres estaban a cargo de capturar animales pequeños como ranas, pajarillos y ratones, y de la recolección de frutos, vegetales y algunas plantas acuáticas. Usaban herramientas como bastones afilados, con los que desenterraban las raíces y los tubérculos. Estas actividades eran muy importantes, pues con ellas se obtenía la mayor parte de la alimentación.

Por su parte, los hombres estaban a cargo de la caza de grandes animales como ciervos, bisontes, osos y mamuts. En esta actividad utilizaban armas como lanzas de madera con una piedra en la punta. La pesca se empezó a realizar varios años después, hace aproximadamente 70 mil años en ríos y orillas del mar. En ocasiones usaban sus manos para capturar animales como peces y mariscos, pero en otras usaban trampas y pequeños arpones de hueso.

Hace aproximadamente medio millón de años se descubrió y se hizo uso del fuego. Este fue un paso muy importante, pues permitió calentar e iluminar las cuevas, ahuyentar los animales y trabajar las herramientas. También sirvió para ablandar los alimentos, lo que hizo que fuera menor el esfuerzo para masticar y, con el tiempo, se redujera el tamaño del aparato dental humano.

Ya para este tiempo, mis antepasados empezaron a evidenciar creencias espirituales, ellos creían en la existencia de numerosos espíritus a los cuales les realizaban algunos ritos para que los ayudarán a cazar, favorecieran los nacimientos y para evitar enfermedades o la muerte.

Así mismo, empezaron a enterrar a sus muertos rodeados por objetos de valor como armas, collares, amuletos, brazaletes y comida. Aún no se sabe el significado que le daban a este ritual, pero puede relacionarse con sentimientos de cariño y solidaridad que ya se evidenciaban entre ellos, pues se protegían y se ayudaban unos a otros.

Durante el periodo Mesolítico se evidenciaron los primeros pueblos sedentarios, es decir, pueblos que se establecían en un lugar fijo para vivir, lo que se convirtió en una importante base para lo que se desarrollaría durante el Neolítico, este período transcurrió aproximadamente entre el 10.000 a. C. y el 5.000 a. C.

Finalmente, en el Neolítico, que es el último período de la Edad de Piedra y que se prolongó hasta el año 4000 a.C. aproximadamente, se dio la revolución agrícola. Durante estos años, la vida humana cambió radicalmente pues mis antepasados encontraron otros medios de subsistencia y empezaron a relacionarse de otra forma con la naturaleza y entre sí.

En este periodo el ser humano pasó de ser un cazador y recolector de vida nómada a ser un productor agrícola y ganadero sedentario pues encontró la manera de domesticar animales y plantas. Debido a esto, empezaron a construir cercados para retener a algunos animales que se acercaban en búsqueda de comida, de esta manera se aseguraban la obtención de carne y leche. Así, surgió la ganadería que inició con la domesticación de vacas, ovejas, cabras y cerdos.



La agricultura se desarrolló pues se dieron cuenta que, al caer las semillas en la tierra, nacían nuevas plantas. De esta manera, empezaron a cultivar cereales como el arroz y el trigo.

Estas actividades les dieron cierto control sobre su propio abastecimiento de alimentos, les permitió cubrir sus necesidades básicas e incluso almacenar excedentes que podían intercambiar por otros productos. De esta manera, se realizaron las primeras transacciones de comercio, actividad que se fortaleció posteriormente con el crecimiento de las aldeas y las ciudades.

*Margarita:*

Que historia tan interesante la que nos has contado hasta ahora mi querida Lupe, hemos podido evidenciar como cada necesidad a la que se ha enfrentado el hombre lo ha llevado a adaptarse a nuevas formas de vida y a crear artefactos y herramientas que fueron mejorando sus cotidianidades. Creo que sería muy divertido pensar cómo se han inventado diferentes cosas que usamos en nuestra cotidianidad porque sería un claro ejemplo de cómo ha evolucionado nuestra humanidad a partir de las necesidades, por ejemplo, ustedes chicos se han preguntado ¿cómo fue que se inventaron los cubiertos? Esa es otra historia muy interesante, pero dejaré que Lupe continúe con su relato.

*Lupe:*

Gracias Margarita, así es, la vida está llena de preguntas e historias muy interesantes, que gracias a todas las nuevas tecnologías como la internet podemos descubrir. Siguiendo con esta historia, encontramos la Edad de los Metales, esta etapa inició hace aproximadamente 8.000 años, cuando los seres humanos comenzaron a elaborar objetos de metal dando origen a la metalurgia.

El cobre fue el primer metal utilizado y trabajado de manera sencilla, pues le daban forma golpeándolo con piedras. Posteriormente, descubrieron otros materiales más resistentes como el bronce y el hierro.

La primera forma de trabajar el metal consistió en golpear el cobre con un martillo de piedra para darle forma. Así se elaboraban adornos y herramientas. Más adelante, se utilizó el método de forja, que consistía en calentar el metal mientras era martillado. Esto facilitó el moldeado de los instrumentos. Finalmente, se descubrió la fundición. Los metales se calentaban a altas temperaturas hasta que se volvían líquidos y luego se introducían en moldes.

La Edad de los Metales es reconocida además por la revolución tecnológica que implicó el desarrollo de inventos muy importantes, que influyeron en el avance de la cultura, entre los cuales encontramos:

- La rueda, que hizo posible trasladar por tierra grandes cantidades de mercancías cargadas en carros, y mover con mayor facilidad materiales para la edificación de estructuras.
- La vela, que permitió a los barcos aprovechar la fuerza del viento, y por ello, se aumentó el tamaño de las embarcaciones. Así se pudieron transportar más mercancías y personas, y se amplió el intercambio cultural.
- El arado, esto hizo posible labrar terrenos más extensos en menos tiempo, pues dos animales tiraban de él.
- El regadío y la construcción de canales, que fueron útiles para transportar el agua a las ciudades y a los campos de cultivo.

El comercio se fortaleció debido a la búsqueda de metales con los cuales se construían herramientas y otros objetos. Por este motivo crecieron las aldeas que se ubicaban en las rutas comerciales y se convirtieron en pequeñas ciudades con varios miles de habitantes.

En esta época, las principales ocupaciones eran las de los comerciantes, que se dedicaban a comprar y vender; los sacerdotes que se ocupaban de los ritos religiosos, y los guerreros encargados de defender a la población. Con esto surgieron divisiones sociales pues los sacerdotes, los guerreros y las personas más ricas de la comunidad contaban con una situación privilegiada frente al resto de pobladores.

Así mismo, durante el Neolítico y la Edad de los Metales tuvieron gran desarrollo las ideas sobre la vida en el más allá y los ritos de culto a los muertos. Por ejemplo, empezaron a usarse urnas de cerámica en las que era puesto el difunto para después ser enterrado en las necrópolis, lugares ubicados a las afueras de las aldeas y de las ciudades. También en esta época se empezó a practicar la incineración, es decir, la quema de cadáveres.

Tras el desarrollo del proceso de hominización y a medida que se iban desarrollando nuevas invenciones a partir del conocimiento del mundo, los humanos empezaron a trasladarse de unos lugares a otros en búsqueda de comida. De esta manera, empezaron a ocupar diferentes espacios en los que dieron inicio a las tribus, las ciudades y posteriormente a las civilizaciones y los grandes Imperios. En zonas de África, Europa y Asia se han encontrado huellas arqueológicas de las primeras civilizaciones, las cuales tienen en común el haberse asentado junto a cuerpos de agua que les permitían desarrollar las actividades agrícolas.

*Margarita:*

Woow Lupe, ¡qué increíble historia la de tu familia! Aunque ahora entiendo que también es la de mis antepasados ya que el origen de la humanidad empezó allí. Fue increíble meditar como la humanidad ha evolucionado y se ha transformado en lo que hoy conocemos, y entender que para que existan tantas comodidades en mi hogar como una olla para cocinar los alimentos o una cuchara para consumirlos pasaron miles de años. A veces vamos por la vida sin dejarnos sorprender de todo lo que nos rodea porque nos acostumbramos a que siempre han estado allí.

¡Chicos! espero que a ustedes les haya gustado tanto esta historia como a mí y ya para despedirme quisiera preguntarles **¿Se han preguntado el origen de alguna cosa que se usan cotidianamente en sus hogares?**

**Enlace OVA:**

<https://view.genial.ly/608777f87f365e0cd7bfc339/video-presentation-cuento-hominizacion>

**Enlace actividad evaluativa:**

<https://create.kahoot.it/share/proceso-de-hominizacion/286734ae-1082-4886-8505-54ad845d82e5>

**Anexo 5 - Diseño estrategia Civilización Mesopotámica**

<p>Nombre de la actividad:</p> <p><b>Fábula civilización Mesopotámica</b></p>	<p>Área: <b>Ciencias sociales</b></p>	<p>Curso:</p> <p><b>601</b></p>	<p>Tiempo:</p> <p><b>1 hora</b></p>
<p><i>Propósito de la actividad:</i></p>	<p>Que los estudiantes conozcan e identifiquen los aspectos más relevantes que dieron origen a la civilización de Mesopotamia y su división social, al tiempo que reflexionan sobre la importancia de la agricultura y del rol de campesino en las sociedades del pasado y del presente.</p>		
<p><i>Indicadores de desempeño:</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estudiante conoce e identifica los aspectos más relevantes que dieron origen a la civilización de Mesopotamia y su división social.</li> <li>2. Reconocen diferentes características e invenciones que permitieron el asentamiento y el origen de varios oficios.</li> <li>3. Reflexionan sobre la importancia de la agricultura y el rol que cumple el campesinado en las sociedades del pasado y en la actualidad.</li> </ol>		
<p><i>Metodología:</i></p>	<p>Mediante la pedagogía de las revisiones históricas, la cual está orientada a deconstruir los discursos por los cuales se han fundamentado e impuesto formas de hacer y pensar en las sociedades Latinoamericanas, buscamos deconstruir la simbología que se le ha dado al rol del campesinado en las sociedades actuales,</p>		

	<p>así como, mediante la pedagogía de la cuenca de los descubrimientos mencionar y analizar cómo los cuerpos de agua han sido de gran importancia en la configuración de la vida misma de la humanidad a lo largo del tiempo y la historia.</p>
<p><i>Mecanismos de evaluación:</i></p>	<p>Elemento evaluativo elaborado por medio de un formulario que tenía como propósito escudriñar a través del diligenciamiento de preguntas abiertas los conocimientos adquiridos por los estudiantes y sus reflexiones frente a la importancia de la agricultura y el papel del campesino en la sociedad actual.</p> <p><i>Preguntas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muchos de los primeros asentamientos humanos se ubicaron en zonas cercanas a los ríos para garantizar agua y nutrientes a los cultivos. De acuerdo con lo anterior ¿cerca de qué ríos se ubicaron las sociedades mesopotámicas?</li> <li>2. ¿Cuáles países de la actualidad abarcan el antiguo territorio mesopotámico?</li> <li>3. ¿Cómo se dio inicio al comercio y de qué manera se desarrolló?</li> <li>4. ¿Cuál de las siguientes secuencias corresponde a la enumeración de las descripciones? 1. Concluyeron que la duración del año era de 365 días, seis horas y 12 meses</li> </ol>

lunares. 2. Se elaboraba sobre tablillas de arcilla a base de signos con formas de clavos o cuñas. 3. Se creó una de las 7 maravillas del mundo antiguo.



- 1 Escritura 2 arquitectura 3 astronomía
  - 1 Arquitectura 2 escritura 3 astronomía
  - 1 Astronomía 2 escritura 3 arquitectura
5. El agua de los ríos fue fundamental en el desarrollo de las ciudades mesopotámicas. ¿Qué papel crees que tienen los ríos en la actualidad?
6. De acuerdo a la conclusión a la que llegó el buey en la fábula, ¿crees que el papel del campesino en tu sociedad es menospreciado? Justifica tu respuesta en un párrafo superior a 3 renglones.

### Situación didáctica

1. La actividad da inicio con la lectura de una fábula que narra el origen de la civilización de Mesopotamia, apoyado con una imagen interactiva.

2. Ejercicio evaluativo mediado por el diligenciamiento de un formulario.
3. Retroalimentación de la actividad por parte de los estudiantes.

### Contenido y secuencia

#### FÁBULA CIVILIZACIÓN MESOPOTÁMICA

Una mañana a orillas del río Tigris iniciaban las actividades escolares, como era costumbre, todos los animales más jóvenes asistían con gran entusiasmo ya que les encantaban las historias que el maestro camello □ contaba.

-Buenos días queridos estudiantes, el día de hoy les contaré sobre el origen de las civilizaciones.

Como ya vimos en clases pasadas, al final del proceso de hominización el hombre dejó las cavernas y empezó a construir casas, descubrió cómo sembrar la tierra y criar ganado, así formaron los primeros pueblos y ciudades. Todo esto inició justo aquí, en medio de estos dos grandes ríos llamados el Tigris y el Éufrates, o sea en esta gran llanura que tiene forma de media luna, donde estamos ubicados. Este territorio que actualmente abarca diferentes países, como Irak, Siria, Turquía e Irán, se conoció en ese momento como Mesopotamia, que en griego significa “tierra entre dos ríos”, era un lugar muy fértil para la agricultura y además contaba con mucha agua dulce que es de gran importancia para la vida.

Al ubicarse en este territorio tan rico dejaron atrás su vida nómada y se convirtieron en pueblos sedentarios ¿algunos de ustedes saben que significa eso? - Preguntó el maestro camello □.

- sí maestro, es cuando un pueblo decide quedarse en un mismo lugar y se ubican con sus familias allí, o eso le entendí a mi papá - respondió el perro □.

- Muy bien perro□, así es, los hombres ya no tenían que estar buscando alimentos de un lado a otro ya que podían cultivar su propio alimento y eso les permitió ubicarse en un solo lugar, pero para seguir fortaleciendo su pueblo era necesario organizarse y distribuir las tareas, así se crearon los



diferentes oficios dentro de la sociedad, como los granjeros, los constructores o albañiles, los artesanos, entre otros. Así mismo, se estableció una forma de gobierno con monarquía, y la sociedad se dividió de forma jerárquica, donde las clases nobles, que eran conformadas por el rey, su familia, los sacerdotes y las familias aristocráticas, gozaban de mayores privilegios frente al resto de la sociedad. Luego estaban los funcionarios reales, quienes eran un grupo destacado por el conocimiento de la escritura y las matemáticas, que tenían a su cargo colaborar con el gobierno del rey. Más abajo encontramos el pueblo, que estaba conformado por campesinos, artesanos y comerciantes. Los campesinos eran hombres libres que trabajaban por un salario o por recibir parte de las cosechas. Los artesanos y los comerciantes tenían la obligación de pagar tributos al templo y al rey. Y finalmente, encontramos a los esclavos, quienes generalmente eran prisioneros de guerra que debían trabajar para el pueblo vencedor.

Ahora bien, con el paso del tiempo, estas ciudades producían más alimentos de los que necesitaban y decidieron empezar a intercambiar estos productos con otros pueblos, así se dio inicio al comercio que se fortaleció con el descubrimiento de la rueda y su inclusión en los medios de transporte, ya que al poder transportar las mercancías en carretas haladas por caballos podían aumentar, no solo la cantidad de mercancía para vender o intercambiar, sino que podían llegar a lugares más lejanos. De esta manera la fama de Mesopotamia se extendió y la ambición de otros pueblos por invadirla también, esto llevó a que en los años siguientes este territorio fuera epicentro de diversas guerras por poseerlo, entre los pueblos enfrentados encontramos a: los sumerios, los acadios, los babilonios, los hititas, los asirios, los neo babilonios, los medos y los persas.

Ya para terminar me gustaría que habláramos sobre los grandes aportes culturales y científicos que los diversos pueblos que habitaron Mesopotamia sumaron a la historia de la humanidad, ¿alguno ha escuchado algo de ellos? - preguntó de nuevo el maestro camello.

- Querido maestro, mi madre me ha hablado de que los antiguos habitantes de estas tierras observaron mucho las estrellas y los astros y dieron nombre a algunos de ellos, ya que consideraban que tenían poderes sobrenaturales porque se movían en el cielo sin alguna explicación aparente, lo que ellos no sabían es que esos astros son algunos planetas que hoy sabemos conforman el sistema solar - intervino la gata □-.

- Muy bien gata, eso que dices es verdad fueron los babilonios los que al mirar al cielo se dieron cuenta que estos astros no se quedaban en un mismo lugar y consideraron que eran dioses. Así mismo, reconocieron y ubicaron constelaciones de estrellas - agregó el maestro camello □-.

- Maestro, a mí mi padre me dijo que los sumerios inventaron una forma de contar con las falanges de sus manos, pero no recuerdo como se llama - dijo el conejo □-.

- Correcto conejo, los sumerios utilizaron el sistema sexagesimal, que como comentas consiste en contar las falanges de los dedos de una mano desde el índice hasta el meñique así llegando hasta 12, por cada contada se levanta un dedo de la otra mano, así podían contar hasta 60 con sus manos, esto les ayudó en sus transacciones comerciales. Este sistema de conteo influyó en la división del tiempo, por ejemplo, la hora se dividió en 60 minutos, un minuto en 60 segundos y el año en 12 meses. A partir de esto también dividieron la circunferencia en 360 grados.

Bueno cachorros como ya se nos está acabando el tiempo les daré unos últimos datos de interés para que puedan salir a descanso, en cuanto a la astronomía también se les reconoce a los sumerios que, con la observación de la Luna, precisaron la duración del año en 365 días y 6 horas, con doce meses

lunares. También inventaron la escritura cuneiforme, llamada así porque sus signos tenían forma de cuña, se realizaba con grabados sobre tablillas de arcilla húmeda que luego se secaban al horno o al sol. La escritura permitió a los pueblos mesopotámicos llevar un registro ordenado de la información y así administrar mejor las ciudades. Y finalmente, la arquitectura del pueblo babilonio también tuvo gran reconocimiento, especialmente por la construcción de una de las 7 maravillas del mundo antiguo, los jardines colgantes de Babilonia - concluyó el maestro camello □-.

Durante el descanso los animales estuvieron hablando sobre lo que aprendieron en clase y se preguntaron sobre cuál sería el rol más importante de las sociedades mesopotámicas.

- Yo pienso que la del rey, es claro que toda sociedad debe ser dirigida por alguien, además hay que tener en cuenta que al principio el rey se escogía por sus grandes habilidades para la guerra

- intervino el tigre □.

- Yo no estoy de acuerdo, todos sabemos que la monarquía ha sido un gasto innecesario en las sociedades, solo han servido para llenarse de riquezas y privilegios a costillas del pueblo trabajador, yo considero que el rol más importante tenía que ser el de los guerreros, teniendo en cuenta que el maestro nos contó que era un territorio muy deseado por otros pueblos y era constantemente invadido - respondió la gata □-.

- Estoy de acuerdo con lo que has dicho gata, sin embargo, considero que el rol más importante en la sociedad de Mesopotamia debía ser el de los sacerdotes ya que como eran pueblos extremadamente religiosos debían encomendarse a los dioses - replicó el conejo □-.

Finalmente intervino el buey □, que hasta el momento se había dedicado a escuchar y a meditar en los argumentos de sus compañeros.

---

- Oh compañeros, yo considero que el rol más importante de la civilización mesopotámica y de todas las civilizaciones y sociedades hasta el momento es la de los campesinos y granjeros, ya que gracias a ellos es que se asegura la alimentación de todos los habitantes, sin ellos el rey no estaría bien alimentado para liderar a su pueblo, los soldados no estarían saludables para defenderlos y los sacerdotes no tendrían como ofrecer tributo a los dioses. Esto lo digo porque mi madre y mi padre me han contado sobre mis antepasados que han trabajado fielmente con los campesinos labrando la tierra

---

y como su labor ha sido menospreciada en el transcurso de la historia, pero me han enseñado que no debo avergonzarme de trabajar la tierra sino por el contrario sentirme orgulloso que gracias a nuestra labor las sociedades han avanzado hasta el día de hoy.

*“Y es que no hay mayor virtud que la paciencia y la calma con la que los campesinos esperan el fruto de la tierra sin mayor ambición de reconocimiento que la gratitud de las personas a las que alimentan”*

**Enlace imagen interactiva:**

<https://view.genial.ly/60c0c4477860d10d09dec6dd/interactive-image-fabula-mesopotamia>

**Enlace actividad evaluativa:**

[https://docs.google.com/forms/d/1b-  
raAcjfTp1KIYhxkhuFPAIHXTbEIZ8u\\_bh9P67RX3I/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1b-<br/>raAcjfTp1KIYhxkhuFPAIHXTbEIZ8u_bh9P67RX3I/edit?usp=sharing)

## Anexo 7 - Formato de consentimiento informado

### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Protocolo para la protección de datos de menores de edad

FECHA:	
NOMBRE DE LAS DOCENTES EN FORMACIÓN:	Diana Marcela Aponte Hernandez Luisa Fernanda López Blanco
PROGRAMA EN FORMACIÓN:	Licenciatura en etnoeducación
ESCENARIO DE PRACTICA:	I.E.D. San Bernardino
DOCENTE DE ACOMPAÑAMIENTO:	Carolina Alonso

Señor/a padre/madre de familia:

Su hija (o) ha sido seleccionada (o) para participar en la sistematización de experiencias del proyecto de investigación titulado: *Experiencias de aprendizaje a través de las narrativas y prácticas cotidianas familiares como una estrategia pedagógica para la interculturalidad*. En la Institución Educativa Distrital San Bernardino las docentes en formación Diana Marcela Aponte y Luisa Fernanda López estarán desarrollando su trabajo de investigación en el marco de una propuesta pedagógica que busca diseñar una estrategia educativa que involucre las expresiones orales y las prácticas cotidianas de los grupos familiares. Para ello, las investigadoras desarrollarán tres intervenciones pedagógicas, las cuales tendrán lugar en algunos encuentros de la asignatura de ciencias sociales del grado 601.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	
No. DOCUMENTO:	
EDAD:	
CURSO:	

Yo \_\_\_\_\_ identificado con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_, mayor de edad, madre, ( ) padre, ( ) acudiente o ( ) representante legal del estudiante referenciado, notifico que he sido informado acerca del proyecto de investigación educativa "Experiencias de aprendizaje a través de las narrativas y prácticas cotidianas familiares como una estrategia pedagógica para la interculturalidad" del que mi hijo (a) será participe entendiendo que:

- ✓ La participación de mi hijo(a) en este proyecto, no tendrá repercusiones en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones.
- ✓ La participación de mi hijo(a) en este proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- ✓ No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autorice su participación.
- ✓ Entiendo que la participación del menor al que represento es voluntaria y que puede retirarse en cualquier momento. |

- ✓ Entiendo que la información recogida en la investigación tendrá carácter confidencial y se utilizará únicamente con fines educativos e investigativos.

\_\_\_\_ DOY EL CONSENTIMIENTO  
\_\_\_\_ NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para la participación de nuestro hijo (a) en el proyecto de investigación titulado *Experiencias de aprendizaje a través de las narrativas y prácticas cotidianas familiares como una estrategia pedagógica para la interculturalidad*.

CC/CE

FIRMA MADRE - PADRE - ACUDIENTE O REP. LEGAL

Esta política de protección de datos personales se aplicará a todos los datos personales de niños, niñas adolescentes y jóvenes menores de edad que participen de las actividades propuestas por las investigadoras durante su investigación de acuerdo con:

- Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia.
- Ley 1581 de 2012 - Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.
- Artículos 15 de la CPC - protección de datos personales.
- Artículos 43 y 44 de la CPC. Derechos fundamentales de hombres y mujeres y de los niños y niñas en Colombia.

**Anexo 8 – Formato de consentimiento de aceptación**

**Proyecto de investigación:**

“Experiencias de aprendizaje a través de las narrativas y prácticas cotidianas familiares como una estrategia pedagógica para la interculturalidad”

---

**Asentamiento Informado**

---

Yo \_\_\_\_\_, estudiante de grado sexto de la I.E.D. San Bernardino manifesté mi libre participación en el desarrollo de la investigación que realizarán las estudiantes Diana Marcela Aponte Hernández y Luisa Fernanda López Blanco, desde su trabajo de grado “Experiencias de aprendizaje a través de las narrativas y prácticas cotidianas familiares como una estrategia pedagógica para la interculturalidad”.

Mi participación estará evidenciada en el desarrollo de ciertas actividades pedagógicas que se realizarán durante algunas clases de la asignatura de ciencias sociales, además, se me ha informado que mi participación no tendrá repercusiones en las evaluaciones o calificaciones de mis actividades escolares y que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento.

\_\_\_\_\_ DESEO PARTICIPAR  
 \_\_\_\_\_ NO DESEO PARTICIPAR |

\_\_\_\_\_ TI/RC \_\_\_\_\_  
 FIRMA DEL ESTUDIANTE