

**Apropiación y sensibilización del Proyecto Educativo Intercultural en el equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural “La Payacua” en Bogotá D.C**

**Apropiación y sensibilización del proyecto educativo intercultural en el equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural “La Payacua” en Bogotá D.C**



Elaborado por:

Yurany Constanza Solano Mancera

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Preescolar

Bogotá D.C

Agosto de 2021

**Apropiación y sensibilización del proyecto educativo intercultural en el equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural “La Payacua” en Bogotá D.C**

Elaborado por:

Yurany Constanza Solano Mancera

Trabajo de grado para obtener el título de  
Licenciatura en Educación Preescolar

Asesor:

Jeison Alexander González González, MG.

Universidad Santo Tomás

Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Preescolar

Bogotá D.C.

Agosto de 2021

**Nota de aceptación**

El trabajo de investigación titulado: “APROPIACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL EN EL EQUIPO PEDAGÓGICO DE LA CASA DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL “LA PAYACUA” EN BOGOTÁ D.C”, presentado por YURANY CONSTANZA SOLANO MANCERA en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar/Infantil, fue aprobado por:

---

Director asesor

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá D.C, 06 de agosto de 2021

### **Advertencias**

“La Universidad no se hace responsable de los conceptos emitidos por el estudiante en su trabajo. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma ni a la moral católica, y porque el trabajo de grado no contenga ataques personales y únicamente se vea en ella el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

(Artículo 23 Res. No. 13 de julio de 1956).

### **Dedicatoria**

*Este logro lo dedico a seres que han bendecido mi vida en gran manera  
y me brindan su apoyo.*

*A mi hija linda Nathalia por su gran amor y paciencia, a mi hermana Cris por siempre  
motivarme a seguir adelante y ver en mi la mejor maestra,*

*A mi madre que siempre me ha apoyado en todo lo que ha podido y a Dios... el ser  
más intercultural que conozco y que me dio el amor por la casa de pensamiento “la  
Payacua” a pesar de todo lo que viví allí.*

*Yurany Constanza Solano.*

### **Agradecimientos**

Agradezco a mi tutor Jeison González por su guianza y ayuda en este proyecto de investigación.

A mi profesora María Eugenia Espinosa, anterior coordinadora de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Santo Tomás por haberme encaminado y aconsejado a seguir en este camino de ser maestra.

A las maestras y sabedores de la casa de pensamiento por su ayuda... Sé que no es fácil.

A Dios por darme la vida, la fuerza y la oportunidad de seguir.

## **Resumen**

La investigación tiene como objetivo general describir la apropiación y sensibilización del proyecto educativo intercultural en el equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural “La Payacua” en Bogotá. El presente trabajo investigativo fue realizado con maestras indígenas y no indígenas y sabedores de la casa de pensamiento. El tipo de investigación que se utilizó para llevar a cabo en el presente proyecto fue el de estudio de Caso con enfoque cualitativo, como una forma de reflexión de las prácticas y pedagogía de la casa de pensamiento. La población está conformada por: Sabedoras y sabedores indígenas, maestras indígenas, maestras no indígenas, auxiliares pedagógicas, Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron entrevistas no estructuradas, la cual se utilizó una muestra de tipo focal, conformada por dos sabedores, 2 maestras indignas y dos no indígenas por disposición permanente a los dos encuentros. Del análisis se concluye a grandes rasgos la importancia de generar en el equipo pedagógico participante alternativas que promuevan la identidad y la apropiación de las prácticas pedagógicas proponiendo el desarrollo de estrategias didácticas producidas por los participantes del proyecto con el fin de concientizar y promover acercamiento a la cultura de los niños y las niñas.

*Palabras clave:* Educación Intercultural, Educación Propia, pertenencia, identidad cultural.

**Abstract**

The general objective of the research is to describe the appropriation and sensitization of the intercultural educational project in the pedagogical team of the house of intercultural thought "la Payacua" in Bogotá. The present investigative work was carried out with indigenous and non-indigenous teachers and knowledgeable about the house of thought. The type of research used to carry out this project was the case study with a qualitative approach, as a form of reflection on the practices and pedagogy of the house of thought. The population is made up of: indigenous knowledgeable and knowledgeable, indigenous teachers, non-indigenous teachers, pedagogical assistants, the data collection techniques used were unstructured interviews, which used a focal type sample, made up of two knowledgeable, 2 teachers unworthy and two non-indigenous by permanent disposition to the two encounters.

The analysis broadly concludes the importance of generating alternatives in the participating pedagogical team that promote the identity and appropriation of pedagogical practices by proposing the development of didactic strategies produced by the project participants in order to raise awareness and promote approach to the culture of boys and girls.

*Keywords:* Intercultural Education, Own Education, belonging, cultural identity.

## **Tabla de contenidos**

### **Introducción**

### **Capítulo I. Planteamiento del problema y objetivos**

#### 1.1 Tema

#### 1.2 Descripción del problema

#### 1.3 Formulación de la pregunta de investigación

#### 1.4 Objetivos

##### *1.4.1 Objetivo general*

##### *1.4.2 Objetivos específicos*

#### 1.5 Justificación

### **Capítulo II. Fundamentos de la investigación**

#### 2.1 Antecedentes

#### 2.2 Fundamento Teórico

##### *2.2.1 Educación intercultural*

##### *2.2.2 Identidad cultural*

##### *2.2.3 Infancias indígenas*

##### *2.2.4 Educación propia*

#### 2.3 Fundamento Conceptual

#### 2.4 Fundamento Legal

#### 2.5 Fundamento Social

#### 2.6 Fundamento Institucional

##### 2.6.1 Población indígena

### **Capítulo III. Metodología**

#### 3.1 Enfoque

#### 3.2 Tipo

#### 3.3 Recolección de datos

##### *3.3.1 Población y muestra*

##### *3.3.2 Técnicas e instrumentos de Recolección de la información*

##### *3.3.3 Aplicación de las técnicas e instrumentos*

### **Capítulo IV. Análisis e interpretación de la información recolectada**

#### 4.1 Educación Intercultural

##### *4.1.1 Compartir saberes*

##### *4.1.2 Fortalecimiento de práctica*

##### *4.1.3 Continuidad cultural*

#### 4.2 Identidad Cultural

##### *4.2.1 Legado ancestral*

##### *4.2.2 Simbología y expresiones culturales*

##### *4.2.3 Lengua propia y formas de comunicación*

#### 4.3 Infancias Indígenas

##### *4.3.1 Miradas y formas de vida*

##### *4.3.2 Aceptación y convivencia*

##### *4.3.3 Costumbres y crianza*

#### 4.4 Educación propia

##### *4.4.1 Mingas y socialización infantil*

##### *4.4.2 Memoria y apropiación cultural*

*4.4.3 Construcción de saberes propios*

**Capítulo V. Planeación y alternativas de solución educativa y pedagógica al problema de investigación**

**Capitulo VI: Alcances y limitaciones**

**VII. Conclusiones y sugerencias**

**VIII. Referencias bibliográficas**

**IX. Anexos**

**X. Índice**

**Lista de anexos**

Anexo A. RAE 1.

Anexo B. RAE 2.

Anexo C. RAE 3.

Anexo D. RAE 4.

Anexo E. RAE 5.

Anexo F. RAE 6.

Anexo G. Formato Diario de campo.

Anexo H. Protocolo de entrevista Semiestructurada 1

Anexo I. Protocolo de entrevista semiestructurada 2 y sabedores de la casa de pensamiento respecto a infancias indígenas.

Anexo J. Preguntas aplicadas en los grupos focales

Anexo K. Registro Fotográfico

### **Lista de tablas**

Tabla 1. Agentes y funciones de los miembros de la Casa Intercultural “La Payacua”

Tabla 2. Sistema de Categorías del Proyecto

Tabla 3. Resumen de Talleres Pedagógicos Propuestos de Educación Intercultural

Tabla 4. Sesión No. 1

Tabla 5. Sesión No. 2

Tabla 6. Sesión No. 3

Tabla 7. Sesión No. 4

Tabla 8. Sesión No. 5

### **Lista de figuras**

Figura 1. Mapa localidad 14 los Martires

Figura 2. Vista frontal Casa de Pensamiento Intercultural “La Payacua”

## **Introducción**

La educación tiene sus particularidades en relación al contexto donde se desarrolla y más aún donde se promueve el aprendizaje, en este caso partiendo de lo propio e intercultural, presento este trabajo como un análisis auto reflexivo de las prácticas propias del docente que se desenvuelve en su profesión en contextos de etnicidad donde se deben transformar las herramientas didácticas y pedagógicas para ser empleadas en el marco de la enseñanza intercultural, entendiendo así los saberes indígenas como intercambio de saberes culturales de los pueblos como camino de resistencia para fortalecer identidad cultural.

La enseñanza de este compartir cultural es un campo en proceso que cada vez se hace más sólido y que toma la iniciativa en la década de los noventa en nuestro país, y que hace ejecución a lo planteado por la Constitución Política de Colombia de 1991 cuando da reconocimiento a la diversidad cultural y la importancia que recibe la educación intercultural a nivel internacional, a causa de la globalización, los cambio sociales, económicos, la violencia y los efectos que ha desencadenado estos escenarios.

La investigación pretende fundamentalmente analizar e identificar de qué manera las maestras y sabedores se apropian de las practicas interculturales en los escenarios pedagógicos y de afianzamiento de las costumbres y de las mejoras que se pueden proponer a partiendo del análisis y reflexión realizada como aporte al conocimiento del equipo pedagógico de tal manera que permita hacer un ejercicio constructivo y pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo intercultural. Para el desarrollo de la investigación se plantea como objetivo principal: Analizar la percepción y apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “la Payacua” frente a la identidad cultural de los

niños y las niñas de primera infancia indígena; objetivo que se define a través de los objetivos específicos.

El resultado de este trabajo en el proceso de investigación se presenta en su orden y metodología por medio de cinco capítulos mediante los cuales se expone el proceso que se desarrolló, al tiempo que muestran las acciones de consulta, indagación, descripción y análisis reflexivo de los elementos que surgieron y fueron identificados como relevantes dentro del mismo proceso investigativo.

El **Capítulo I: Planteamiento del problema y objetivos** corresponde a los preliminares, los cuales incluyen la descripción, delimitación y la formulación del problema, los objetivos generales y específicos y la Justificación.

El **Capítulo II: Fundamentos de la investigación** se refiere a los fundamentos, el cual contiene antecedentes, el fundamento teórico, conceptual, legal e institucional del proyecto.

En el **Capítulo III: Metodología** se presenta todos sus componentes, el Enfoque y tipo de investigación, recolección de datos, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, aplicación de técnicas de instrumentos, y las fases del proceso.

El **Capítulo IV: Análisis e Interpretación de la información** donde se desarrolla el análisis cualitativo categorial de los datos recolectados a través de las técnicas e instrumentos de investigación.

El **Capítulo V: Planteamiento de alternativas educativas y pedagógicas de solución al problema de investigación** contiene una propuesta para el equipo docente de la entidad educativa donde tuvo lugar el proyecto, así como una propuesta y la planeación y

alternativas pedagógicas para los niños y las niñas de la Casa de Pensamiento Intercultural “La Payacua”

El **Capítulo VI: Alcances y Limitaciones** está relacionado directamente con los alcances y limitaciones que tuvo el proyecto durante su inicio, desarrollo y finalización.

**VI. Conclusiones** corresponde a las conclusiones generales y sugerencias para la consecución de la propuesta de alternativas pedagógicas para los docentes y con los niños y las niñas en la entidad educativa.

**Capítulo I:**

**Planteamiento del problema y objetivos**

## **Capítulo i:**

### **Planteamiento del problema y objetivos**

#### **1.1 Tema**

Apropiación y sensibilización del proyecto educativo intercultural en el equipo pedagógico de la Casa de Pensamiento Intercultural “La Payacua” en Bogotá D.C.

#### **1.2 Descripción del problema**

Los pueblos indígenas se caracterizan por su legado cultural traducido en costumbres como la música, el tejido, la medicina y sus idiomas ancestrales. Ellos se ven afectados notablemente cuando salen desplazados de sus territorios bien sea por violencia, por falta de tierra o por condiciones socioeconómicas decidiendo desplazarse a contextos urbanos.

Según un estudio del Banco Mundial (2010) señala que:

Gracias al crecimiento económico y buenas políticas sociales, la pobreza de los hogares indígenas disminuyó en países como Perú, Bolivia, Brasil, Chile y Ecuador, mientras que, en otros como Ecuador, México y Nicaragua, la brecha educativa, que durante décadas excluyó a los niños indígenas, se cerró y contrario a la creencia popular, casi la mitad de la población indígena de América Latina vive en zonas urbanas. Pero, incluso en las ciudades, los residentes indígenas a menudo viven en áreas que son menos seguras, menos higiénicas y más propensas a desastres, en comparación con residentes no-indígenas. (Banco Mundial, 2010, párr. 2)

Para reducir estas vulnerabilidades con mayor éxito, el informe sugiere abordar los temas indígenas desde una perspectiva diferente, que tenga en cuenta sus voces, cultura e identidad.

Sin embargo, el informe también señala que, “a pesar de estos avances, todavía queda mucho por mejorar. Los pueblos indígenas continúan enfrentándose a barreras estructurales que limitan su plena inclusión social y económica” (Banco Mundial, 2010, párr. 3). Según el estudio realizado por el Banco Mundial donde se plantea una situación por la que pasan las comunidades indígenas se puede observar que no solo en Colombia se vive dicha problemática de la población indígena en el contexto urbano, sino que, a su vez, en países de Latinoamérica se manifiesta esta situación. Para algunos pueblos indígenas de Colombia la ciudad de Bogotá D.C y como primera opción la localidad de Mártires, es un punto de estadía y es así como los niños y niñas de los diferentes pueblos llegan a ser participantes del proyecto pedagógico “Casas de Pensamiento Intercultural” dirigidos por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS).

En consecuencia, a lo mencionado la SDIS debe atender de manera integral a los niños y las niñas para suplir sus necesidades culturales desde lo pedagógico y es aquí donde las maestras no indígenas de primera infancia participantes del proyecto expresan no tener una formación académica idónea, a las características etnológicas de estos pueblos. El enfrentar las costumbres de los niños indígenas que provienen de otros contextos que casi no hablan muy bien el español, dificulta el diseño de metodologías pedagógicas adecuadas y a su vez la ausencia de territorio o lugar de donde provienen imposibilita el desarrollo normal de las prácticas culturales y la cultura no se puede trasladar tan fácilmente a la ciudad.

Para establecer la posición de las maestras frente a la enseñanza de la educación propia o el afianzamiento de las raíces culturales con relación a la diversidad cultural, se requiere

establecer la forma como ellas entienden las relaciones entre educación propia<sup>1</sup> y educación para la primera infancia cuando realizan el proceso de enseñanza (Bolaños y Tatay, 2012).

Es por ello, que la investigación aquí desarrollada, estuvo guiada por un fenómeno de relevancia, y que dirige todo el trabajo a realizar, me refiero a la percepción de las maestras frente al trabajo pedagógico por realizar en el Jardines Infantiles Intercultural la “Payacua” en la localidad de los Mártires en Bogotá, ya que ellos están insertos y vinculados directamente con el proyecto educativo.

Respondiendo a esto y a partir de esa identificación la población de distintas etnias se han ido escolarizando, entendiendo como escolarizar; proporcionar escuela a la población infantil para que reciba la enseñanza obligatoria, es por ello que el Estado y en este caso más específico el Distrito Capital por medio de la Secretaria de Integración Social (SIDS) como entidad que regula las instituciones de primera infancia en Bogotá es la que debe responder en términos de reformas educacionales a las etnias, ya que muchas de ellas con el paso de los años han ido perdiendo su identidad.

---

<sup>1</sup> “Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (*Hacia un sistema de educación propia. Seminario Bodega*, Caloto, 2001). En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. De otra parte, lo “propio” en este contexto tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato, sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan: “elementos para desarrollarnos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales” (PEBI, 2005). Así, es educación propia porque parte de las culturas indígenas y busca fortalecerlas tomando herramientas internas y “externas” a los contextos comunitarios. “Es necesario entender lo propio en un sentido más amplio, de pertinencia, no de pertenencia a una sola cultura o pueblo indígena” (Ramos, A., 2007, intervención en el Diplomado de Currículo). Desde esta perspectiva la educación propia presenta de cierta manera una gran similitud en su proyección con la educación popular, claro, partiendo de los procesos de resistencia cultural que llevan consigo los diversos pueblos indígenas. (Bolaños y Tatay, 2012, p. 48).

Es por ello, que el fenómeno de relevancia de esta investigación es la apropiación y sensibilización del proyecto educativo intercultural en el equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural “La Payacua” en Bogotá D.C bajo conceptos relevantes de la investigación como:

*Interculturalidad*: entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2009). Por otro lado, el concepto de identidad “la identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural, que existe de antemano y su existencia es independiente de su reconocimiento o valoración” (Bákula, 2000, citado por Molano, 2006, p. 74).

*Infancias indígenas*: concibe el niño como una persona desde que está en el vientre como una persona, un universo desde su gestación y debe ser tratado como un sujeto completo con intereses y necesidades (Tattay, 2010). Y por último enfoque diferencial como una forma de reconocer y valorar los derechos humanos, también es entendido como “una manifestación de políticas de la diferencia que busca ofrecer una respuesta distintita para grupo poblacional” (Arteaga et al., 2012, p. 18). Estos conceptos serán tratados con profundidad más adelante en el marco referencial.

### **1.3 Formulación de la pregunta de investigación**

¿Cuál ha sido el impacto y la apropiación del Programa Educativo Intercultural en el equipo pedagógico del proyecto educativo del Jardín Infantil Intercultural “la Payacua” en la ciudad de Bogotá?

Como preguntas complementarias para este proyecto surgen las siguientes:

- ¿Cuáles son las dificultades pedagógicas que se han presentado al interior del equipo pedagógico del Programa Educativo Intercultural?
- ¿Cuáles son los beneficios que ha traído la existencia del jardín infantil intercultural “La Payacua” en la localidad de Mártires?
- ¿El equipo pedagógico reconoce la importancia que le otorgan las familias a la preservación de su identidad cultural?

## **1.4 Objetivos**

### ***1.4.1 Objetivo general***

Analizar la percepción y apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “La Payacua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- Identificar la comprensión del equipo pedagógico de la Casa de Pensamiento Intercultural sobre interculturalidad, identidad, infancias y educación propia.
- Describir la percepción e implementación del proyecto pedagógico de la Casa de Pensamiento en las prácticas propias de enseñanza del equipo pedagógico.
- Establecer de qué manera el equipo pedagógico reconoce a la identidad cultural de los niños y niñas indígenas de la casa de pensamiento intercultural “la Payacua”.

## **1.5 Justificación**

La educación inclusiva se constituye en una necesidad prioritaria, teniendo en cuenta los niveles de crecimiento de la diversidad cultural y étnica sino también en nuestra realidad

colombiana, que desafortunadamente cuenta con altos niveles de desplazamiento de la población de origen étnico.

Es así como surgió la Política Pública Distrital para Pueblos Indígenas establecida en el Decreto 543 de 2011, en la que la educación a primera infancia quedo como unos de los pilares fundamentales para la conservación de la cultura ya que los niños y niñas provenientes de estas comunidades sufren por el desconocimiento de su lengua ancestral, sus valores culturales, formas de vida y costumbres de su comunidad. En estas condiciones los niños tienden a abandonar su identidad y sentido de pertenencia frente a lo cual se ha considerado la formación con enfoque diferencial y teniendo en cuenta la cosmovisión de cada pueblo.

A pesar de los esfuerzos tanto de los pueblos como de las instituciones distritales se han creado las Casas de Pensamiento Indígena, para atender de modo específico a esta población indígena, sin embargo y a pesar de que en Bogotá son aproximadamente diez casas de pensamiento<sup>2</sup> de diferentes culturas, es urgente el desarrollo de pedagogías de la cultura que permitan desarrollar estrategias para superar las barreras del desconocimiento cultural, principalmente para las maestras que no pertenecen a estas comunidades y que expresan que los currículos y ejes temáticos no son claros al momento de implementar los valores culturales

---

<sup>2</sup> Bogotá, septiembre 10 de 2018. Las Casas de Pensamiento Intercultural son lugares con las mismas características de los jardines infantiles, pero con la particularidad que los espacios se adecúan para atender a niñas y niños menores de 5 años, pertenecientes a grupos étnicos y de la comunidad en general. Aún más, no solo se adecúan espacios, también se realizan procesos pedagógicos que incluyen la educación inicial indígena y 'afro', bajo la participación de autoridades de los diferentes pueblos y las familias en la construcción del proyecto educativo. En este sentido, arraigar la cultura ancestral es el norte de este tipo de servicios, que incluyen alimentación nutritiva, seguimiento al estado nutricional de los niños, actividades de juego, arte y literatura orientadas hacia el reconocimiento de la condición étnica y cultural y cuidado calificado con talento humano conocedor de la comunidad étnica. En Bogotá, existen 10 'Casas de Pensamiento Intercultural' con capacidad para atender a 1.052 niñas y niños y están ubicadas en 9 localidades de la ciudad: Fontibón, Engativá, Suba, San Cristóbal, Santafé, Kennedy, Bosa, Los Mártires y Usme. Por último, cabe mencionar que todo este desarrollo pedagógico-cultural forma parte del propósito de la Administración Distrital de promover la atención con enfoque diferencial, para que las niñas y los niños no pierdan sus raíces. Por tanto, las 'Casas de Pensamiento Intercultural' trabajan de la mano con los Gobiernos y autoridades indígenas que residen en Bogotá. (Secretaría de Integración Social, 2018)

y artísticos como elementos pedagógicos. Sin embargo, es notorio la enorme riqueza que poseen estas comunidades a lo cual son muy valiosas las herramientas académicas, como la educación inclusiva que ofrece elementos de análisis y de algunas cosas que se deben y no deben hacer cuando se trata de incluir población diversa en el proyecto educativo.

Hay que reconocer que estos procesos de reconocimiento e implementación de derechos educativos desde la diversidad cultural, han ayudado enormemente a la niñez proveniente de contexto étnico ya que las condiciones en las que llegan estas poblaciones a la ciudad son preocupantes, entonces al tiempo que se presta atención y cobertura también se está pensando en la labor cultural y educativa en la que se integran las instituciones, las autoridades indígenas, la familia y la comunidad en general. En este orden de ideas, es preciso analizar la implementación de la inclusión como estrategia educativa de lucha contra la desigualdad, de reconocimiento a los valores culturales y de conservación de la cultura en contexto de etnicidad.

Esta investigación busca conocer la percepción del proyecto educativo del equipo pedagógico del Jardín Infantil Intercultural la “Payacua”, ya que el equipo está inserto y vinculado directamente con el lineamiento pedagógico indígena para la primera infancia.

El interés por investigar la apropiación y sensibilización del proyecto educativo en el equipo pedagógico nace de la empatía que me surge por los pueblos originarios y también por mi participación de dicho proyecto como maestra siendo este el factor más importante y donde pude observar que para lograr un afianzamiento la identidad cultural en los niños y niñas es necesario que se cuente con el personal idóneo, que posea una construcción desde lo personal que le permita vivenciar la interculturalidad y lo que esto conlleva y de esa forma comprender

la niñez indígena, sus costumbres, formas de vida, y contextos en los que se desenvuelve y así transmitir una pedagogía de calidad basado en las vivencia y la aceptación.

La importancia de este proyecto radica en su propósito de fortalecer la importancia de mantener viva la cultura propia, los saberes de sus pueblos indígenas de los niños participantes, los usos y costumbres.

Este proyecto de investigación le aporta a la educación preescolar en pensar nuevas propuestas educativas formales y no formales para maestros de las infancias desde el diálogo intercultural, estableciendo la necesidad de construir nuevas miradas, a partir de la palabra, la memoria, la sensibilidad, , y atendiendo no solo categorías como infancias indígenas, educación intercultural, educación propia , identidad cultural sino a la complejidad de sus mutuas relaciones y a la producción de nuevas percepciones sobre lo indígena como constitutivo de nuestras raíces.

La experiencia vivida durante el proceso de esta investigación me aporta a la formación como docente la oportunidad de cuestionar y conocer la dificultad de los pueblos ancestrales para afirmar y posicionar sus cosmovisiones como parte del acervo cultural de la humanidad. Este proceso me permitió conocer los impedimentos para escucharnos entre culturas, pero también las posibilidades para abrir rutas que nos acerquen a ser más sensibles y de esa manera crear redes en función de la re-existencia y la revitalización de una humanidad en un sentido más pleno.

**Capítulo II:**

**Fundamentos de la investigación**

## **Capítulo II:**

### **Fundamentos de la investigación**

#### **2.1 Antecedentes**

Esta investigación surge teniendo en cuenta la creación de la política pública indígena para la primera infancia en Bogotá y la garantía de derechos en pueblos culturalmente diferenciales en beneficio de estas comunidades sin discriminar cultura, etnia, pueblo, entre otros. Esto debido a la interculturalidad que posee Colombia, como dato según el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado por del DANE (2019), la población que se autor reconoce como indígena en el país alcanza los 1'905.617, un crecimiento 36,8% frente al censo anterior población que por situaciones socio-económicas o de violencia se ha trasladado a la ciudad capital (Bogotá) en busca de mejores oportunidades por lo cual no se debe hacer exclusión alguna. La importancia, entonces, de realizar esta investigación, y tratar este tema, tiene su foco en el Programa Educativo Intercultural y en cómo ha sido ejecutado en el proyecto educativo de los jardines infantiles indígenas en Bogotá.

Existen investigaciones, artículos y publicaciones que en los últimos cinco años abordan el tema a tratar en la presente investigación y de los cuales hago referencia a los siguientes autores:

De la línea de investigación Socialización política de la infancia, de la Universidad Pedagógica Nacional, Lorena Camacho Muete, María Cristina Escobar Remicio (2017). En su tesis de grado para Maestría en Educación titulada: “Niños y niñas indígenas, dos visiones una realidad”, esta investigación da aportes importantes sobre la discusión y gestión de la Política para el Desarrollo Integral a la Primera Infancia, desde las concepciones de primera infancia

planteadas en dicha política y las representaciones de la infancia de la comunidad *Kamëntšá* ubicada en Sibundoy, Putumayo.

Desde una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico y de corte etnográfico y a partir de las categorías que orientaron dicha investigación que fueron - representaciones sociales, infancias, diversidad, derechos y política pública- se diseñaron los instrumentos de investigación para entrevistas abiertas y un taller de expresión y comunicación desde los lenguajes de los niños y niñas

No obstante, la principal tensión se encuentra en lo que denominamos la institucionalización de los espacios culturales de aprendizaje y se plantea la reflexión pertinente de las intervenciones desde el Estado en comunidades indígenas y en como garantiza sus derechos. Los resultados evidencian mayores tensiones que relaciones, la principal tensión se encuentra en lo que denominamos la institucionalización de los espacios culturales de aprendizaje en comunidades indígenas ya que se debe considerar la infancia como un momento fundamental para la vida; en contraste con la gran tensión identificada en la institucionalización de los espacios de construcción de conocimiento *kamëntšá*, como consecuencia de la intervención del Estado.

Estos hallazgos ponen los retos que se deben cumplir en la implementación de la Política en comunidades indígenas ya que la descripción de la Política enmarca la concepción de niños y niñas en primera infancia desde el enfoque de derechos humanos, con el propósito y fin último de garantizar el derecho al desarrollo integral en este momento de vida y las posibilidades de profundizar en la representación de la infancia desde los niños y las niñas (Camacho y Escobar, 2017).

Dicha situación ha propiciado un cambio en la dinámica del relacionamiento familiar y comunitario, agudizando el debilitamiento cultural. Se evidencian problemáticas en cuanto a incluir elementos de lo propio en espacios institucionales, reduciendo aspectos fundamentales como la lengua materna como eje principal de un currículo. Las propuestas que desde el Estado quieren reconocer la diversidad étnica, en últimas terminan por replicar modelos con uniformidad que igual conllevan a la pérdida de identidad cultural (Camacho y Escobar, 2017).

El proceso de investigación concluye en que generó conocimiento para la gestión de la Política, lo cual le permitirá mejorar la relación y las acciones del Estado con las comunidades desde estas comprensiones, al confirmar, la importancia de la participación activa de las familias y desde un enfoque comunitario, teniendo en cuenta que, si la familia no está vinculada el objetivo de fortalecimiento cultural, no será el esperado (Camacho y Escobar, 2017). También pensarse políticas públicas que impliquen sujetos colectivos más que individuales, porque como evidenció la investigación, en el caso de la infancia *kamëntšá* esta no puede ser del todo entendida sin la familia ni la comunidad.

En relación a la investigación presentada, se da a conocer que si bien en cierto que el estado y la comunidad educativa proponen y avanzan en espacios de institucionalización y crea políticas que permitan la inclusión, la educación intercultural incluyente es necesario que tanto la familia como la comunidad haga parte de este proceso de lo contrario y como se manifiesta en la misma investigación solo se genera un debilitamiento cultural ya que las instituciones no pueden dejar de lado los modelos tradicionales de educación o educación convencional.

Por otro lado, Ingrid Delgadillo, Diana García y Betty Sandoval Guzmán (2016). En el capítulo “Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá” del libro *Experiencia de educación indígena en Colombia*, muestran el panorama de algunos estamentos oficiales de Bogotá D.C. han promovido una serie de propuestas orientadas a definir políticas y programas bajo una perspectiva diferencial, con el ánimo de dar respuesta a las demandas del contexto social, a propósito de la creciente diversidad de los grupos poblacionales uno de estos estamentos es la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) el cual, no solo, se ha implementado desde un enfoque de derechos, de inclusión social y desde el reconocimiento de la diversidad cultural de las infancias de nuestro país; sino que también ha generado acciones afirmativas que buscan la construcción de ambientes sanos en los que se propicie el desarrollo de las potencialidades y el fortalecimiento de las capacidades de la primera infancia (Delgadillo et al., 2013).

La Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) actuando en concordancia con lo definido en la política pública convoca a diferentes comunidades indígenas residentes en el Distrito Capital para que participen en la elaboración de los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial Indígena, implementan propuestas de formación permanente dirigidas a las maestras y maestros de los jardines infantiles indígenas. Es en este momento cuando la SDIS establece una alianza con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), con el propósito de construir una propuesta formativa que respondiera a estas necesidades. Se diseñó un diplomado fundamentalmente para los y las docentes de los jardines infantiles indígenas que se estaban consolidando en Bogotá, como el Jardín “*Uba Rhua*” (Muisca de Bosa); el Jardín Semillas *Ambika* (Pijao); el *Wawita Kunapa Wasi* (Inga); el *Makade Tinikana* (Uitoto); el jardín *Wawakunapak Yachahuna Wasi* (Kichwa); *Güe Atiqíb* (Muisca, de Suba); pero

también acogió a funcionarios y docentes de la misma SDIS y estudiantes pasantes de la UDFJC (SDIS-UDFJC, 2011).

Así mismo, estas estrategias dialógicas ofrecieron a las maestras y maestros la oportunidad de revalorar sus prácticas pedagógicas crítica y propositivamente, incorporando en la reflexión de su quehacer aportes de los saberes ancestrales.

En síntesis, la experiencia formativa tuvo como principios el encuentro de saberes diversos, y desarrollo de una propuesta pedagógica intercultural para la educación inicial atendiendo a la diversidad cultural de los niños y niñas que asisten a los jardines infantiles.

El documento expuesto por las anteriores autoras hace un aporte al presente trabajo investigativo en cuanto a la formación que previamente se dio a maestras y sabedores para el proyecto de casas de pensamiento indígena en Bogotá o jardines infantiles con población indígena exclusivamente pero que dicha formación o preparación no se siguió llevando a cabo para las casas de pensamiento que se fundaron en años posteriores a esta experiencia en el año 2010.

De la Facultad de Educación, Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Prada Robles, Luisa; Sissa Rincón, Ingrid; Torres Viasus, Karin. (2016) en su tesis de pregrado titulada *Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui, en camino para la reflexión de otras educaciones*. El ejercicio investigativo en mención se centra en la necesidad de reconocer las concepciones respecto a la Educación Propia desde la perspectiva de los PEC (Proyecto Educativo Comunitario) de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui. Se centra en el tema de la Educación Propia vista desde la perspectiva de González (2012), entendido como conflicto sociocultural que pone en

discusión la propuesta de educación por parte del Estado frente a la educación como búsqueda de reconocimiento y fortalecimiento del conocimiento indígena. Para tal fin, a lo largo de la investigación se identifican las tensiones histórico-sociales y pedagógicas en torno al concepto de Educación Propia; posteriormente, se caracterizan los procesos educativos desde los PEC (Proyecto Educativo Comunitario) para así permitir, interpretar los elementos que constituyen las concepciones de Educación Propia desde las dimensiones del Currículo Comunitario Propio por medio de los fundamentos epistemológico, social, psicopedagógico y axiológico.

El proyecto de investigación se inscribe dentro del marco interpretativo de la hermenéutica desarrollado por Paul Ricoeur. De esta manera, los PEC corresponden a estos dos modos de relatos; en la medida de lo histórico, asocia la pretensión de verdad sobre el hecho educativo construido por un grupo social al que corresponde una realidad episódica particular, como la misma consolidación del documento oficial hace parte ya de una apuesta histórica (Prada et al., 2016). Tras los hallazgos, se puede concluir que, por medio de los PEC, a través de las dimensiones analizadas: conocimiento ancestral, conocimiento científico, fines de la educación, comunidad educativa, evaluación y la posición axiológica. Es de indicar que los grupos indígenas son conscientes que para resistir en el presente tienen que jugar en el lenguaje de lo ajeno; donde, por ejemplo, el PEC refleja la transición de tradiciones orales a lo escrito; y este paso no quita la validez de lo oral, sino que más bien, busca resignificar en el universo simbólico de lo ajeno para así encontrar un lugar en común por el cual posicionarse ante un “otro” y así ser reconocido y respetado como parte de la Nación (Prada et al., 2016).

En síntesis, de la situación problemática planteada, este proyecto se refiere nuevamente a al conflicto y tensión que existe frente a la concepción de educación propia que

es lo que el Estado pretende garantizar mediante proyectos y no en su esencia que es el reconocer y fortalecer el conocimiento indígena y sus formas.

En cuanto al aporte a esta investigación se evidencia de forma recurrente que para las comunidades es importante poner en relacionar el presente con la carga histórica y acontecimientos en donde la educación se establece como el conflicto sociocultural y de resignificación, en el cual, la experiencia para los indígenas encuentran sentido por medio de la educación que se implanta como mecanismo de resistencia que trae en diálogo entre lo ajeno en relación con lo propio, como introyección en el que cada comunidad y cada agente que participa

Por otra parte Daiana Rivera Quintero (2016) de la Facultad de Humanidades del Departamento de Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en la tesis de pregrado titulada *Hacia una escuela urbana intercultural* de la Universidad Pedagógica Nacional en su práctica pedagógica investigativa adscrita a la línea de proyecto pedagógico Interculturalidad, Educación y Territorio de la Universidad Pedagógica Nacional, llevada a cabo durante el año 2014 y 2015 en la institución educativa Liceo “Nuevo Chile” ubicada en la ciudad de Bogotá, con el grado quinto. Este trabajo propone la creación de un currículo intercultural crítico con énfasis en Ciencias Sociales para un contexto urbano, el cual busca que los y las niñas de grado quinto generen otro tipo de conocimientos desde la educación intercultural.

También busca identificar qué tipo de aportes hace la interculturalidad crítica a dicho currículo y la estrategia pedagógica permite la construcción de otro tipo de conocimientos por parte de los niños. Para el proceso de desarrollo de la propuesta se utilizó un enfoque metodológico etnográfico, el cual basándose en elementos como los son la observación

participante IAP y la entrevista semiestructurada, se hizo una aproximación cualitativa que permitiera un mejor análisis de la información recolectada y se obtiene como resultado que la interculturalidad es un proyecto inacabado dispuesto a que desde la educación se siga contribuyendo a formar sujetos críticos que no solo conozcan la diversidad cultural sino que se apropien de ella través de la puesta en práctica en la vida diaria de otros saberes.

Es un proyecto que permite reflexionar desde nuestro rol como docentes acerca de qué tipo de sociedad y de sujetos estamos formando. La educación pensada en y para la diversidad y la diferencia permiten acabar con problemas sociales actuales como el racismo y la segregación, permite el diálogo reflexivo desde la enseñanza y el aprendizaje no solo para el estudiante sino también para el docente, ya que este último moldea su práctica en términos de objetivos y posicionamientos políticos. La interculturalidad es un proyecto de oposición que permite entender la diferencia no como un factor negativo sino como un elemento que hace parte de nuestra cultura (Rivera Quintero, 2016).

La importancia, de esta investigación como antecedente es el acercamiento a las acciones pedagógicas que se deben realizar dentro de un contexto intercultural donde la educación propia es un pilar si se trata de afianzar las costumbres en una comunidad, es el objetivo dentro de un proyecto como es las casas de pensamiento; es aquí donde el currículo inclusivo debe tener en cuenta las tradiciones y costumbre, la expresión, las características de los niños y las niñas.

Rosa Inés Pedreros (2011) en su artículo *Compromisos ontológicos y epistemológicos en el estudio de situaciones de equilibrio en comunidades culturalmente diferenciadas* para la revista *Educación y ciudad* de la Universidad Pedagógica Nacional. El documento hace un análisis comparativo de los compromisos ontológicos y epistemológicos en comunidades

culturalmente diferenciadas a ocho estudiantes de literatura con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, química, física de la Universidad del Cauca sus edades oscilan entre los 18 a 25 años y hacen parte de las etnias Misak, Guanbiana, Nasa, Paz, y Mestiza y como cada una de ellas da una respuesta a una entrevista semiestructurada que plantea situaciones de equilibrio como: Escribir tres oraciones que involucraran la palabra equilibrio. ¿Qué es un balancín? Resolver un caso judicial ¿Qué piensa acerca de la práctica de la siembra indígena? El enfoque metodológico fue cualitativo e interpretativo.

En el análisis de los resultados Pedreros (2011) contempla las relaciones, los significados, las concepciones, las explicaciones, las fuentes, la idea de equilibrio, las interrelaciones, las relevancias y las jerarquías para dar cuenta de los compromisos ontológicos y epistemológicos subyacentes en las ideas de los estudiantes y que en consecuencia se deben tener en cuenta las convicciones epistemológicas y ontológicas de los estudiantes al proponer una acción pedagógica en cuanto al concepto de equilibrio se distingue, el equilibrio estático particularmente en la situación del balancín comprendido como quietud, igualdad, permanencia o mantener en un estado particular, lo cual se muestra a partir de la no posibilidad del movimiento y el equilibrio dinámico como posibilidad de movimiento de acuerdo a las condiciones en las que se encuentre el sistema considerado.

En tanto que, en las situaciones de los Uwa's, paleta y siembra, se presenta un equilibrio dinámico manifestado por el cambio de la sustancia o el estado del todo debido a su interacción con el entorno; los eventos naturales son manifestaciones de la dinámica de la naturaleza. En estas ideas se contempla un desequilibrio-equilibrio del sistema, lo cual da cuenta del estado, del sistema, las condiciones y su evolución en el tiempo (Pedreros 2011).

La investigación hace importantes aportes en cuanto a la importancia de ver con compromiso el estudio del ser y el conocimiento de diferentes culturas en situaciones distintas, ver como cada una resuelve diferentes problemáticas según la cosmovisión de cada pueblo. Situaciones o problemáticas que al parecer no tiene trascendencia pero que cada comunidad representa tradición y conexión con sus contextos culturales étnicos.

Alberto Chapelles, Diana Carolina. Murillo Becerra, Adriana Paola (2016) de la Facultad de Educación departamento de psicopedagogía Licenciatura en Educación Infantil en la tesis de pregrado Interculturalidad y educación intercultural, incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular del programa de la licenciatura en educación infantil de la UPN, Universidad Pedagógica Nacional, para la elaboración de esta monografía se hizo necesario hacer una revisión de los estudios que se han realizado alrededor de la interculturalidad y su relación con la educación, de esta manera se realiza un acercamiento a la labor docente y a los diversos escenarios en donde el maestro se desempeña.

Para tal fin, se adelantó un rastreo de, dos artículos de investigación y dos tesis realizadas por estudiantes de la Licenciatura de Educación infantil de la UPN con el fin de dar una posible conceptualización de la interculturalidad, junto con la aplicación de instrumentos como encuestas y entrevistas a estudiantes y maestros del programa de Educación Infantil los cuales permitieron recoger sus voces alrededor de sus concepciones frente a la interculturalidad, por último se realiza el análisis desde la triangulación de la revisión teórica y los hallazgos encontrados con el fin de dar cuenta de la mirada que tiene el Programa de Educación Infantil y generar sugerencias en aras de la renovación

La elaboración de este trabajo se sitúa desde un enfoque mixto, haciendo uso de estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo, con el fin de lograr un análisis frente al fenómeno

social puesto que se considera que la unión de estos permite obtener información contextual y se puede concluir que algunos de los vacíos que fue posible evidenciar en la presente investigación dentro de la formación docente, aluden a la falta de conocimiento conceptual de la mayoría de maestros y maestras del programa y de las estudiantes.

Es así como en consonancia con los hallazgos encontrados fueron de gran importancia para la realización de este trabajo investigativo, al igual que el sustento de cada una de las afirmaciones realizadas a lo largo de esta investigación, se logran consolidar algunas sugerencias en aras de aportes para la renovación curricular, por tanto, se propone, que el programa de educación infantil contemple la posibilidad de:

- Abrir el debate conceptual que involucre tanto estudiantes como alumnos en donde la interculturalidad sea un eje central de discusión en aras de debatir cómo se está abordando desde otras universidades.

- Realizar cambios dentro de la estructura curricular en donde la interculturalidad sea un eje transversal de formación para los y las estudiantes, para ello consideramos que en el ciclo de fundamentación se abra un seminario que se dedique a este campo se puede empezar a construir dichos cambios pertinentes. (Alberto y Murillo, 2016).

Por otra parte, se encuentra el trabajo de Andreas Pöllmann (2018) su artículo La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria y su planteamiento que afirma que el desarrollo socioculturalmente justo e incluyente de comunidades, regiones y naciones enteras depende de la provisión de oportunidades para el aprendizaje intercultural. En consecuencia, se están buscando maneras de construir y mantener sistemas de educación formal que reconozcan y valoren la diversidad humana (Pöllmann, 2009, 2014, 2016), el presente artículo investiga la formación intercultural inicial y continua de los maestros de

educación secundaria. Se diseñó un cuestionario impreso para ser completado en un tiempo aproximado de 35 minutos, como se pudo estimar a partir de las pruebas piloto realizadas con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México con un perfil académico comparable al de los estudiantes de la Escuela Normal Superior.

A partir de la participación de todos los estudiantes presentes en los respectivos salones de clase, se obtuvo un total de 189 cuestionarios llenos, lo que condujo a una base de datos de alta calidad. Las respuestas ofrecen un panorama en el que se observan, por un lado, altos niveles de importancia atribuidos al contacto con lo “extranjero” como parte integral de la formación magisterial, confirmados por altos niveles de interés por participar en algún programa de intercambio internacional y –por otro lado– la falta de (información sobre) programas de intercambio y de experiencias con ,lo “extranjero” realmente vividas (Pöllmann, 2018). Es así que, de manera notable, los resultados de la encuesta a futuros maestros mexicanos de secundaria reflejan frustraciones asociadas a un analfabetismo intercultural importante a nivel curricular y sociocultural.

Juan José Leiva Olivencia (2017) en su artículo *Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela*. Universidad de Málaga, donde plantea que durante las últimas décadas ha habido una numerosa literatura en torno a la pedagogía intercultural y el fenómeno de la diversidad cultural en contextos educativos formales.

Estudios destinados al análisis concepto de la interculturalidad, apenas ha habido trabajos científicos sobre el papel que juegan los estilos de aprendizaje del alumnado inmigrante, y, en su caso, cómo esos estilos de aprendizaje están mediados por la configuración de contextos educativos donde la interculturalidad se ha implementado a través de determinados programas, unidades didácticas o acciones específicas.

El objetivo de este artículo, pretende ofrecer un conjunto de reflexiones pedagógicas para abordar las vinculaciones conceptuales entre estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela teniendo en cuenta dificultades presentadas en la escuela como: Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, el desconocimiento del idioma esto supone inicialmente una dificultad mayor para los alumnos que proceden de países asiáticos, africanos o europeos, aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas, Aparición de algunos conflictos religiosos y escasa implicación familiar en las tareas escolares (Leiva, 2017).

Desde el punto de vista de los estilos de aprendizaje en contextos de diversidad cultural, resultan muy acertadas las metodologías didácticas centradas en el trabajo por proyectos.

Así, los estilos de aprendizaje en contextos educativos de interculturalidad deben ser investigados porque la propia interculturalidad supone un cambio de mirada pedagógica sobre las funciones de la escuela. Es decir, valorar positivamente la diversidad cultural supone poner en valor aquellos que nos diferencian y apreciar lo que nos une en espacios educativos que son plurales y donde la diversidad significa riqueza y aprendizaje compartido (Leiva, 2017).

En general, las investigaciones coinciden en afirmar que el ejercicio docente debe responder al tipo de población a la que se dirige el proceso docente educativo, es decir, el docente debe tener en consideración el contexto social y cultural al cual se dirige en su quehacer pedagógico. Lo anterior implica que el docente esté capacitado para hacer lectura del

entorno y del contexto social y cultural de donde provienen los estudiantes en este caso los niños y las niñas de la casa de pensamiento.

Es de gran importancia que los docentes emprendan procesos que transformen las prácticas pedagógicas, que deberán estar orientadas a enriquecer la enseñanza para el aprendizaje, lo que, en el caso de estos grupos étnicos en contexto de ciudad implica que el docente aprenda cómo combatir la enseñanza descontextualizada de manera inapropiada, más si se encuentra en el campo de la educación intercultural.

## **2.2 Fundamento Teórico**

Esta investigación pretende analizar la percepción que tiene el equipo pedagógico del Proyecto Educativo del Jardín Infantil Intercultural de la localidad de Mártires en Bogotá D.C. Si hay reconocimiento a la interculturalidad, y es por ello que se debe dejar en claro ciertos conceptos fundamentales, como educación intercultural, identidad cultural infancia indígenas y educación propia también como categorías de esta investigación.

### ***2.2.1 Educación intercultural***

La educación intercultural se define y se concibe como un proceso que está en continuo desarrollo aprendizaje en todos los niveles educativos y en los ejes integradores de la Educación, donde el Estado con la participación de la familia y la sociedad promoverá la diversidad cultural en el proceso de educación ciudadana. La educación intercultural se define tácitamente como un derecho humano y un deber social para el desarrollo de la persona dentro de las pautas de diversidad y participación, con la finalidad de garantizar el disfrute equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo. Oliver (2001) expresa que:

Interculturalidad es, concertar dialogar –entre pueblos – entre los distintos modos de ‘saber hacer’, los conocimientos, la sabiduría de las diversas civilizaciones en

condiciones de equidad, respetando los derechos constituidos y la cultura. Es decir, compartir, complementar, intercambiar y reciprocarse los saberes y valores de estos pueblos a través de procesos (encuentros) periódicos y continuos, respetando y forjando su identidad y dignidad. (p. 27).

Bajo esta reflexión, La enseñanza para la interculturalidad debe ser una preocupación de todas las sociedades, ya que independientemente si es o no una cultura dominante lo que se pretende es que prime desde el sistema educativo el enfoque integral puesto que la interculturalidad es un medio fundamental que orienta a forjar el respeto mutuo, pone en práctica los valores éticos que históricamente, nos han dejado como herencia a través de una riqueza extraordinaria de elementos que aún persisten y que vale la pena mantener en el devenir de los tiempos.

Ahora bien, la interculturalidad en educación se considera como un modelo educativo en construcción, con demanda de una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos, con participación, interacción y respeto, reconociendo y partiendo del contexto donde se origina. Para Díaz-Aguado (2005) la interculturalidad como paradigma educativo ha venido desarrollándose casi exclusivamente en la última década y ha estado íntimamente relacionado con el desarrollo de la competencia lingüística, de la capacidad multilingüe, la lucha contra el racismo y la xenofobia y el desarrollo de la educación intercultural, empezando por la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.

### **2.2.2 Identidad cultural**

Este concepto es de importancia dejarlo en claro ya que existen distintos significados para él.

¿Qué es la identidad? Es el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia. Esta colectividad puede estar generalmente localizada geográficamente, pero no necesariamente ya que (por ejemplo, los casos de refugiados, desplazados, migrantes, etc.). Hay manifestaciones culturales que expresan con mayor intensidad que otras su sentido de identidad, hecho que las diferencia de otras actividades que son parte común de la vida cotidiana. Por ejemplo, manifestaciones como la fiesta, el ritual de las procesiones, la música, la danza. A estas representaciones culturales de gran repercusión pública, la UNESCO las ha registrado bajo el concepto de patrimonio cultural inmaterial. (UNESCO-PNUD, 2005 citado en Molano, 2006, p. 6).

Para Varas (2000) citado por Molano (2006):

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias. Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad. (p. 73).

Bákula (2000) citado por Molano (2009) por su parte señala “La identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural, que existe de antemano y su existencia es independiente de su reconocimiento o valoración” (p. 73). Es la sociedad la que, a manera de agente activo, configura su patrimonio cultural al establecer e identificar aquellos elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural, se van convirtiendo en el referente de identidad:

(...), Dicha identidad implica, por lo tanto, que las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural (...). El patrimonio y la identidad cultural no son elementos estáticos, sino entidades sujetas a permanente cambios, están condicionadas por factores externos y por la continua retroalimentación entre ambos. La identidad (...), es un conjunto de procesos de comunicación que han ido creando una imagen, un concepto, una clasificación. (Bákula, 2000 citado por Molano, 2006, p.74).

### **2.2.3 Infancias indígenas**

Los conceptos de infancia y niñez indígena son concepciones muy amplias desde lo antropológico habla de construcciones históricas y sociales, hablan de unos procesos y de unas acciones, mediante los cuales la sociedad establece diferencias entre su población, creando unos límites y unas relaciones de poder concretas. En este sentido, cabe señalar que el uso de las categorías en la niñez puede conducir a la homogeneización de las mismas, haciendo pensar que solo existe una forma de ser niño o ser niña, cuando en realidad existen otras características que atraviesan la niñez, tales como la pertenencia a cierta clase social, género o grupo étnico.

Las infancias indígenas están en una situación muy complicada en nuestro país, “los problemas que agobian a los pobladores pobres de las zonas rurales los tocan, la intolerancia y discriminación los lleva muchas veces a sentirse avergonzados de su cultura, formas de vida propia, a no respetar a las autoridades indígenas, o desconocer su lengua y sus tradiciones” (Torres, 2006, p. 37); por otro lado, la violencia los ataca de diferente forma. Los niños indígenas se debaten entre su identidad cultural como pueblo y la influencia de la modernidad

en sus vidas; sin embargo, es necesario decir que sus derechos como niños se ven reforzados por su condición de indígenas y que la misión de los gobiernos es conservarlas y proteger a los pueblos indígenas que están en su territorio para que sus tradiciones no desaparezcan.

En la actualidad nos encontramos así en un momento particularmente fructífero, donde los estudios antropológicos sobre la infancia, la cuestión indígena y la educación escolar han confluído, proporcionando conceptos y estrategias metodológicas de reconstrucción que hasta hace poco no dialogaban entre sí creando así entornos interculturales.

La infancia debe ser considerada como un campo social, que no solamente merece ser educado, sino que debe ser entendido en sus términos (...). Todos los extractos tienen en común los leguajes expresivos, una reflexión sobre el cuerpo y sobre la forma en que los niños y niñas conciben sus mundos y construyen sus culturas (...), la noción de infancia presentada anteriormente en cuanto señala la presencia de diversidad, incluso en contexto no diferenciado étnicamente (López-Contreras, 2015).

Hablar de infancias indígenas es poner a consideración la atención por su importancia en el proceso de empoderamiento de los 102 pueblos indígenas (Dato de la Organización Indígena de Colombia), para entablar relaciones de interculturalidad en términos de reconocimiento, respeto y equidad

La categoría de infancia ha sido enmarcada principalmente en las lindes de la modernidad; no obstante, es necesario el abordaje de esta reflexión teniendo en cuenta las leyes y políticas existentes en Colombia se amparan en el término infancia para desplegar sus acciones. En el fondo, estas concepciones resguardan una visión de la niñez como tributaria del futuro, como promesa de lo que podrá ser y no desde la importancia que en sí misma tiene en la configuración del presente de un grupo social determinado (López, 2015). A su vez, se

entiende la niñez como un momento transitorio de la vida humana, delineado por cambios biológicos e intervalos etarios, relevante solo en calidad de preparación para la vida adulta (Szulc, 2015).

De acuerdo con Pavez (2012), existen diferencias importantes en los orígenes de las palabras niño, niñez e infancia; que son normalmente tomadas con ligereza en diversos contextos. Según esta autora, el término niño proviene de la expresión onomatopéyica *ninno*, que refiere a quien tiene pocos años o está en la niñez; que tiene poca experiencia o demuestra ingenuidad. Por su parte, el término niñez versa sobre el periodo de tiempo comprendido entre los primeros años de existencia del humano hasta la pubertad, o sobre el primer tiempo de cualquier cosa. Finalmente, la palabra infancia proviene de *in-fandus*, que significa sin habla o que no está capacitado para tener la palabra.

Como es posible observar, estos términos hacen alusión a objetos y realidades distintas, vinculados entre sí por ideas de ingenuidad, falta de experiencia o incapacidad de hacer algo. Estas imágenes de infancia no necesariamente se relacionan con las realidades contemporáneas vividas por la niñez. Los niños y las niñas se debaten actualmente entre la tensión de lo que creemos que son, y lo que en realidad están logrando ser (Noguera 2007).

La Sociología, al igual que disciplinas como la Psicología, la Antropología y la Pedagogía, se ha interesado por aportar elementos para conceptualizar el campo de reflexión en torno a la niñez.

Desde la mirada sociológica Pavez (2012) argumenta que:

(...), la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho

espacio social. (Así...), se entenderá que la infancia es un espacio socialmente construido (...), mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños. (Gaitán, 2012 citado por Pavez, 2012, p. 83).

Al respecto, Noguera (2007) es enfático al referir que en la actualidad son otras las características que identifican a los niños y las niñas, poniendo en cuestión aquellos referentes de bondad e ingenuidad que, en momentos anteriores, aparecían como connaturales a la niñez. Al respecto este autor menciona que: La concepción de obediencia, inocencia y fragilidad que la modernidad promovió está alterada hoy por una imagen que es como su lado oscuro, su otra cara cruda, ruda: se trata de otra infancia, experta, vivaz, maliciosa, y hasta salvaje, bárbara, peligrosa.

Considero que la reflexión sobre las infancias indígenas o la niñez indígena -según se quiera nombrar luego de la discusión que he presentado en esta categoría - es un campo que aún tiene un mucho terreno por ser explorado y que requiere además, de miradas interdisciplinarias en especial la antropología quien ha manifestado gran interés sobre el concepto y así mismo permitan una aproximación general de las realidades de estos pueblos que hablen también de las formas de lucha que vienen estableciendo, las tensiones, las contradicciones y los caminos que han encontrado para reivindicar sus formas de ser indígenas.

#### ***2.2.4 Educación propia***

La Educación Propia es fundamental para reconocer la cosmovisión y permite saber de dónde venimos, quiénes somos, hacia dónde queremos llegar es por eso que, los proyectos educativos pedagógicos deben ir encaminados a cumplir el objetivo primordial de fortalecer,

respetar y conservar en los estudiantes su identidad indígena y los valores culturales de cada pueblo.

La Educación propia es un proceso que lucha por transformar las imposiciones curriculares, y los modelos pedagógicos tradicionales, proponiendo propuestas integrales que surgen del diálogo con las comunidades partiendo del conocimiento de sus costumbres, educación y los gobiernos propios, tenido como finalidad establecer acciones diferentes a las orientadas por la occidentalización y las fuerzas dominantes que desconocen lo ancestral incluyendo en este aspecto la lengua, los usos y costumbres, los saberes y el conocimiento, y el respeto por la madre tierra que les orienta el camino del buen vivir.

En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados.

De otra parte, lo “propio” en este contexto tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato, sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan: “elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales” (PEBI, 2005, citado por Suárez et al., 2017, p. 105).

En este sentido, la educación propia es un pilar de esfuerzo que todo pueblo defiende por darse su propia orientación y dirección, entendido para muchos como proyecto de vida; procurando las condiciones de formación, estudio, trabajo y organización sociocultural, para lograr condiciones de vida adecuadas a los intereses y necesidades de las comunidades.

Por último, se considera que la educación propia es la que se imparte a grupos étnicos, de acuerdo a principios u origen en los aspectos políticos, territoriales, como culturales y lingüísticos, incluyendo las necesidades de los pueblos indígenas y ejecutar una educación diferencial en Colombia.

### **2.3 Fundamento Conceptual**

Para esta investigación será necesario comprender varios conceptos, en primer lugar, daremos una breve descripción de cada uno de estos implicados como son: diversidad cultural, educación propia, tradición oral, memoria, sabedores, trabajo colectivo, expresión artística, practicas pedagógicas.

La **diversidad cultural** es un patrimonio, una conquista ineludible a pesar de su ambigüedad semántica, a pesar incluso de la instrumentación ideológica de que pueden ser objeto. Así lo señala Flechas (1990). Cuando da a entender que el principio actual de singularidad ha sido un instrumento que impulso la desigualdad educativa en algunos países y con él se ha combatido el concepto en todos los ciudadanos como forma de asegurar el desarrollo en la sociedad en la que vive es así como la diversidad y diferencias culturales dejan de considerarse como un patrimonio y por el contrario se convierten en fuente de discriminación e intolerancia. Es así, que los países establecer como método de orientación políticas públicas, que busquen el respeto y reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural de todos los grupos que conforman una nación, sin hacerlos homogéneos, ni permitir que exista discriminación unos a otros.

Con respecto a los aspectos de **educación propia** y convencional que toman en cuenta el reconocimiento y la inclusión de la diversidad y diferencia étnica y cultural, al considerar aspectos cognitivos, se apoya en la idea de modalidades de Marcel Mauss (Gómez, 2003), que

destaca que las formas de vivir implican formas de pensar, las cuales se relacionan con sus contextos culturales. Así, los procesos y aspectos en cuanto a la educación propia son los que la hacen posible y tienen en cuenta diferentes maneras de transmitir las formas en las que se produce saber ancestral, el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad teniendo en cuenta las tradiciones y costumbres representativas de cada pueblo como las habilidades en cuanto a las **expresiones artísticas**, (tejido, danza, artesanía) que a su vez es percibida o se pretende mostrar cómo el arte producido por el indígena posee socialmente, menor valor estético y simbólico, y por ello queda categorizado al nivel de artesanía o tal vez, en algunos pocos casos, como arte popular. La inquietud no es por reconocer las producciones artísticas de las comunidades indígenas, es una situación que atraviesa la vida de los niños indígenas en la ciudad, y a su vez es de importancia reconocer y reflexionar en este hecho a modo de ver, esa distancia existente entre lo que es arte y artesanía, puede ser uno de los principales factores que influyen en la oferta informal y precaria de dichas producciones artísticas, en relación a las manifestaciones artísticas validadas desde la lógica occidental moderna la elaboración de un collar, un instrumento, una mochila, puede requerir de varios días de trabajo y esfuerzo y en ella se registran formas de pensamiento, simbologías indígenas que no son reconocidas en la calle, donde normalmente se venden, sin embargo el artista tiene, un espacio para exponer su obra y es altamente valorado, tanto en términos de lo cultural, como en términos económicos. Estas preeminencias, ponen en evidencia las formas de exclusión que continúan presentes en nuestra sociedad, como lo expresa Albán Achinte: “[...] nos devuelve de nuevo al proyecto moderno/colonial en el cual se establecieron categorías de lo que podía o no ser considerado como arte.” (ALBÁN, 2013, p. 446).

Esta misma inconformidad la expreso el investigador Albán Achinte (2012), quien expone que desde la perspectiva moderno/colonial: “[...] las producciones de las comunidades étnicas estuvieron a la saga de las tendencias de los movimientos, corrientes de pensamiento y de los circuitos de mercado que se consolidaron en torno al arte.” (Albán, 2012, p. 446). Es así como la escritura, la lengua y la medicina y la incorporación de todas estas como posibilidades en los procesos educativos y de transmisión de la cultura de los niños y niñas según su desarrollo, crianza.

De acuerdo con Santiago et al. (2013), la **educación intercultural** enfatiza en las relaciones de poder entre diferentes grupos, resaltando los derechos de las minorías étnicas; así, Benavides (2012) citado por Molina et al. (2018) “permite aclarar más el concepto de currículo intercultural en el sentido que las acciones que este desarrolle no discriminen al otro, se respete su identidad étnica y cultural para que no se generen mayores inequidades” (p. 27).

En cuanto a la **tradición oral** se define como: un conjunto de formas utilizadas para poder transmitir experiencias, sabiduría, tradición y cultura en general, de una sociedad, pueblo, civilización, a generaciones futuras. “Se expresa mediante cantos, dichos y refranes, bailes, cuentos, leyendas y otros elementos y, fue debido al analfabetismo del hombre lo que contribuyó al comienzo de esta forma de enseñanza histórica” (Garzón, 2017, p. 1).

En otras palabras, es tenida en cuenta como se transmiten los conocimientos de una cultura o grupo social tenido en cuenta como eje principal la familia, en el cual se presenta todas las expresiones culturales que se transmiten de generación en generación y que tienen el propósito de difundir y afianzar conocimientos.

**Sabedores** son personas pertenecientes a una comunidad determinada con un amplio conocimiento en diferentes campos de la cultura como la medicina, la danza, el arte, la lengua

propia de su pueblo que mediante la comunicación de sus conocimientos tradicionales desarrollan su compromiso social de proteger la identidad de su pueblo.

Desde el marco del sistema educativo indígena propio “se reconoce la responsabilidad de los sabedores, sabios, mayores y autoridades indígenas propias como los principales orientadores de la formación tanto de las familias como de las nuevas semillas de vida” (SEIP, 2013, p. 56).

Para el concepto de **Prácticas pedagógicas** se entiende que es de gran importancia la práctica docente, ya que en ella se disponen elementos que permiten reflexionar sobre las debilidades y fortalezas en el quehacer en donde el maestro pone en práctica la parte disciplinar, lo académico y lo Pedagógico.

Según Avalos, citado por Vallejo et al. (2013) la práctica pedagógica se concibe como: El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica en la cual se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como “una etapa de superación de pruebas puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional” (Vallejo et al., 2013, p. 18).

## **2.4 Fundamento Legal**

En primer lugar, se dedica un espacio para mencionar algunos elementos que se le otorgan a la definición oficial de Educación desde el Estado. Para esto, es necesario remitirse al principio rector en materia de Educación Nacional, la Ley General de Educación 115 de 1994, en la que se le entiende como:

(...), un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley 115 de 1994, Art. 1).

La vigencia y legitimidad de esta norma jurídica se sustenta acorde con los principios que emite la Constitución Política de la República de Colombia de 1991. Por tal razón, en conformidad con esta legislación, la educación se propone lograr el desarrollo pleno de la personalidad teniendo en cuenta los derechos de los demás y el orden jurídico al que se rige, “(...), atendiendo así a un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Ley 115 de 1994, Art. 5). Esta puesta de valores compone la definición desde la que se ejerce la educación en Colombia desde la última década del siglo anterior.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) acreditó la pluralidad étnica y la situación de multilingüismo del país, por medio del Decreto N° 1142 de 1978. Allí, se estableció que los pueblos indígenas tienen derecho a una educación diferente, acorde con sus características, intereses y necesidades.

Gracias a los esfuerzos aunados por las organizaciones indígenas existentes hasta ese momento, se dio lugar a la conformación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en 1982 y luego de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) cuyos fines se concretaban en: Autonomía, tierra y cultura (Bodnar, 1990; CONTCEPI, 2010).

Estos antecedentes contribuyeron a la definición de educación para los grupos étnicos que se decretó en esta ley, la cual fue entendida como aquella que “(...), se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (...)” (Ley 115 de 1994, Art. 55). De esta manera, la Ley 115 de 1994 estableció que la atención a esta población debe estar ligada al ambiente y al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones, todo esto en función del progreso social que buscan los pueblos de la nación, mediante su inserción a las dinámicas de las sociedades contemporáneas globales.

En el Artículo 62 de la Ley 115 de 1994, se otorgó la responsabilidad a los grupos étnicos de seleccionar a los docentes y directivos indígenas, para prestar el servicio como educadores en sus comunidades, exceptuándolos del requisito del título de licenciado o normalista para ser nombrados como tal.

A nivel distrital, en las últimas dos décadas, se han ido fortaleciendo notablemente los procesos de inclusión mediante el Acuerdo 359 de 2009 expedido por el Concejo de Bogotá D.C., se establecieron los lineamientos de Política Pública para los indígenas, con el objeto de definir las estrategias y acciones que la Administración distrital desarrolla en todos sus órdenes, en concertación con los pueblos indígenas, para garantizar igualdad de oportunidades, acceso y permanencia en el goce efectivo de sus derechos y el mejoramiento de sus condiciones de vida. Dentro de estos aparece la promesa de la interculturalidad, de la cual surge el primer indicio de las casas de pensamiento intercultural con:

(...), la promoción de educación intercultural a todos los niveles del sistema escolar de la ciudad, de manera que el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas y

culturales - en particular la representada por los pueblos indígenas del país - se afiance en el ethos de la capital del estado colombiano. (Acuerdo 359 de 2009, numeral 7.5.1).

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional elaboró los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial (2009), como medio para cualificar las instituciones educativas de primera infancia. A partir de un proceso de consulta y construcción colectiva se definieron cinco estándares, que desde la perspectiva de derechos buscan garantizar una atención integral de calidad a la primera infancia en todas las instituciones de Educación Inicial del Distrito, estos son: Nutrición y Salubridad, Ambientes Adecuados y Seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Proceso Administrativo (SDIS, 2010).

Ante este panorama, emerge el programa: Garantía de desarrollo integral de la primera infancia. Para su contribución y aplicabilidad, desde la SDIS se elabora el Proyecto 735:

Desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá, que se propone:

Potenciar el desarrollo integral de esta población, con especial énfasis en los dos primeros años de vida, desde un modelo inclusivo y diferencial de calidad, mediante el disfrute del arte, la cultura, el juego, la promoción de vida y alimentación saludables y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2012, p. 9).

De esta manera, la SDIS y la SED, definen los principios pedagógicos de esta etapa educativa: 1. la vida familiar, 2. el juego de roles y, 3. la vida en grupo. Adicionalmente, se establecen las cinco dimensiones del desarrollo infantil: dimensión personal-social, dimensión corporal, dimensión comunicativa, dimensión artística y dimensión cognitiva.

## **2.5 Fundamento Social**

En los pueblos indígenas asentados en la localidad de Mártires las prácticas migratorias funcionan a partir del apoyo que se tejen entre los conocidos y la familia extensa. De esta forma, es común que quienes llegan, tan pronto como se establecen en la ciudad sirven como puntos de apoyo para los nuevos migrantes de su comunidad. Una vez establecidos, se generan redes comunitarias y sociales que les permiten mantener un vínculo con su cultura y sus prácticas. Por su parte, la comunidad Embera que se constituye en el mayor número de niños y niñas indígenas vinculados a la casa de pensamiento, enfrentan condiciones completamente diferentes.

El pueblo Embera que llega a Bogotá está conformado por tres grupos culturales que poseen varias diferencias en su organización y por supuesto, en su lengua y tradición. Estos grupos son Embera katio, provenientes del Alto Sinú, el Alto Río San Jorge (departamento de Córdoba) y Urabá.

La comunidad Embera Chamí viene de los departamentos de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle. Finalmente, el pueblo Embera Dóvida es de las proximidades del río Choco. Los ritmos y formas de vida de estas comunidades Embera son muy fluctuantes, dado que, en un alto número, son familias que salen de sus territorios por varias razones, de desplazamiento forzoso, violencia o porque no tienen condiciones de vida en sus lugares de origen para continuar con sus formas de vida, que son el cultivo, la caza y la pesca, o por conflictos internos con otros miembros de su comunidad. Ellos movilizan en grandes grupos de familia extensa, intentando encontrar apoyo de los estamentos públicos y fundaciones, parecen manejar una cultura nómada que los lleva a estar movimiento por el país en busca de

ayuda. Según Vasco (s.f), muchos de los miembros de esa comunidad llegan a la ciudad para proveerse ropa, dinero y luego volver con todo ello a sus territorios de origen.

Ubicados en la ciudad, se incluyen en las redes de los parientes y familiares que han llegado con anteriormente, luego se ubican principalmente en los 76 paga diarios<sup>3</sup> 28 del barrio La Favorita y San Bernardo. En la localidad existen dos alojamientos que son administrados por la Unidad de Víctimas Especiales, en los cuales viven familias Emberas Chamí y Katío. En estas últimas se alojan hasta 200 familias pertenecientes a ambos grupos étnicos, distribuidos por cuartos. En estos alojamientos, a las familias les dan alimentos tres veces al día, servicios de salud y lavado de ropas. Las familias se encargan del cuidado y la limpieza de los cuartos, y las zonas comunes son aseadas por operadores de aseo del alojamiento contratados por el estado.

Ya viviendo en la ciudad, las formas de trabajo son en gran parte la mendicidad y quienes más las practican son las mujeres en compañía de los niños, y la venta de collares, pulseras y aretes que fabrican tanto mujeres como hombres. Normalmente son las mujeres las que salen en grandes grupos a vender o pedir monedas en los puentes peatonales de la ciudad, y los hombres se quedan en los cuartos esperando por el retorno de las esposas. La mayoría de las mujeres y niños no hablan español y en los primeros años de vida de los niños, el apego entre madre e hijo es muy marcado. Estas dos características determinan fuertemente las dinámicas dentro de la Casa de Pensamiento Intercultural, pues los niños Embera requieren de más tiempo para sus procesos de adaptación y, además, suelen enfermarse de afecciones

---

<sup>3</sup> Los paga diarios son predios o casas muy antiguas y grandes, muchos en alto estado de deterioro, que alquilan cuartos a muy bajo costo. Como su nombre lo indica, las personas pagan por noche de alojamiento y en estos cuartos de máximo 2 por 3 metros, que no cuentan con mobiliario, se instalan hasta 10 personas de una misma familia. Es común que estos predios no cuenten con todos los servicios públicos o con espacios para cocinar. El acceso a lugares como el baño y los lugares para lavar ropas también son muy limitados.

intestinales con mucha frecuencia porque reciben alimentos a los que sus organismos no están adaptados, como por ejemplo la leche y sus derivados.

En cuanto a la comunicación entre profesoras y niños en la Casa de Pensamiento, suele ser más gestual y corporal. Las maestras se han interesado en aprender algunas palabras básicas de la lengua Embera, no obstante, no logran mantener conversaciones con los niños y particularmente es difícil entender lo que ellos quieren decir. La Casa de Pensamiento cuenta con un sabedor Embera Dóvida, que va tres veces por semana para realizar actividades de fortalecimiento cultural con los niños y es en estas ocasiones en las que las profesoras aprovechan la traducción ofrecida por el sabedor para poder conversar más con los niños y las niñas.

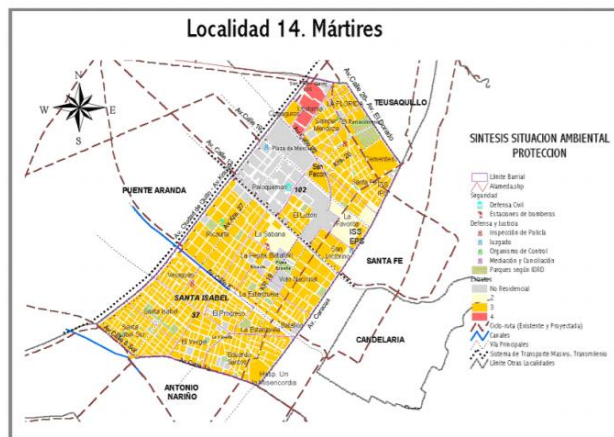
Los niños y niñas de la comunidad pasto son más estables y su cultura familiar diferente. Ellos viven en su mayoría en el barrio el listón y medios de recursos son con el empleo formal en pequeñas y medianas empresas que

También, por los hábitos migrantes de las familias, hay una alta fluctuación en la asistencia, y en los procesos de adaptación y permanencia de los niños y las niñas. El equipo pedagógico es diverso. Está conformado por profesoras indígenas y no indígenas en su mayoría y cuenta con tres sabedores: una mujer médico tradicional nasa y un sabedor Emberá Dóvida, un sabedor indígena del pueblo pasto que trasmite la enseñanza musical. Las profesoras indígenas son de la comunidad de los pastos. Una parte importante del equipo ha llegado por asignación directa de la SDIS, lo que implica que no siempre deseen trabajar con población indígena ya que llegan allí por favores políticos razón por que el equipo pedagógico también rota constantemente, aunque desde el 2016 ha contado con un grupo de profesores más o menos estable.

## 2.6 Fundamento Institucional

**Figura 1**

**Mapa localidad 14 los Martires**



*Nota.* Mapa tomado de diagnóstico local, Mapas DAPD 2003.

Fuente: Secretaria Distrital de Planeación (2009).

La Casa de Pensamiento Intercultural “La Payagua” se originó en la localidad de los Mártires. Esta localidad es caracterizada por su diversidad, pues concentra zonas comerciales, (San Andresito de San José) industriales, inmobiliarias y residenciales de todo tipo, y a su vez, reúne algunos sectores de violencia e inseguridad (antigua calle del cartucho), por constituirse en una de las localidades con mayor número de habitantes de calle, prostitución y tráfico de drogas. La localidad Los Mártires es la número 14, debe su nombre en honor a los mártires quienes perdieron su vida en las luchas por la independencia de España y se encuentra ubicada en el área central de la ciudad. Limita al norte con la localidad de Teusaquillo, al sur con la localidad de Antonio Nariño, al oriente con la localidad de Santa Fe y al occidente, con la localidad de Puente Aranda (Secretaria Distrital de Planeación, 2009).

Cuenta con un territorio principalmente urbano distribuido a lo largo de 655 hectáreas que equivalen al 2% del área total urbanizada del Distrito Capital.

Está conformada por los barrios: Veraguas, El Progreso, Eduardo Santos, El Vergel, Santa Isabel, Santa Isabel Sur, La Pepita, Ricaurte, La Sabana, El Listón, Paloquemao, La Estanzuela, Voto Nacional, San Victorino, La Favorita, Santa Fe, Samper Mendoza, Florida, Panamericano, Usatama y Colseguros.

La Caracterización geográfica La localidad de Los Mártires presenta un territorio plano por donde cruzan los canales del río Fucha San Francisco (Calle 13) y de Los Comuneros (Calle 6). El río Fucha conforma el límite sur de la localidad. En relación con los usos actuales del suelo, en la parte sur de la localidad de Los Mártires predomina el uso residencial y en su costado norte predomina el uso comercial, por cuanto este sector hace parte del centro de Bogotá, constituyéndose parte de la centralidad Centro Histórico Internacional (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

### ***2.6.1 Población indígena***

En el Territorio de la localidad es evidente la presencia de grupos indígenas, principalmente en la Zona Especial de Comercio Sexual y en los barrios La Favorita, San Victorino, El Listón, Voto Nacional, La Sabana, La Pepita., Según las bases de datos de Salud a su Casa, en la localidad se encuentran 112 personas que pertenecen a alguna comunidad indígena (47 familias). Se encuentran familias Kichwas, Emberas, Awas, etc. que por diferentes razones se encuentran establecidos principalmente en la Favorita (Kichwas y Emberás), dedicados los primeros al comercio informal de textiles en las calles de la ciudad y algunas familias Emberas a la mendicidad. Otras familias identificadas se encuentran en un edificio en el barrio de Santafé (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

Las condiciones generales de calidad de vida de la población indígena en las localidades del centro de la ciudad, reflejan una situación de exclusión y marginalidad y enormes brechas de inequidad pues tienen muy limitado acceso a servicios básicos como la salud, educación, vivienda digna y oportunidades laborales ya que los índices de desempleo comparados con los de la localidad y el distrito son claramente superiores.

Se ubica en la zona centro-sur de la ciudad La casa de pensamiento “Payacua”, palabra de proveniente de la comunidad de los pastos, que significa “compartir el territorio para la siembra y el alimento”, inicia atención a los niños y las niñas a finales del año 2013 e inicios del 2014. Durante estos años tuvo que funcionar y atender a los niños, moviéndose por las sedes de otras Jardines Infantiles de la SDIS de la misma localidad prestadoras de atención a la primera infancia, hasta ubicar una sede adecuada en arriendo en el barrio Ricaurte.

### **Figura 2**

#### **Vista frontal Casa de Pensamiento Intercultural “La Payacua”**



*Nota.* Registro fotográfico Casa de Pensamiento Intercultural. Fuente: Arcgis (s.f.)

La casa de pensamiento la Payacua ha sido liderada por el pueblo de los Pastos que en su mayoría viven en esta localidad, por eso surge en función de atender a los niños de esta comunidad; pero también se ha caracterizado por ser uno de los escenarios con mayor recepción de niños y niñas pertenecientes a la comunidad Embera. De la misma forma, pero

en menor número, atiende niños de las comunidades Yanacona, Eperara, Nasa, palenqueros, afrodescendientes, mestizos, no indígenas y niños/as en condición de discapacidad. La comunidad de los pastos proviene del resguardo indígena de los pastos, del departamento de Nariño y se identifican como un pueblo que está en proceso de revitalizar sus saberes culturales y recuperar su lengua ancestral. Así mismo, aunque no conservan la lengua materna, se reúnen a partir de prácticas médicas, espirituales.

Las paredes y muros de la casa de pensamiento “payacua” son ricos en objetos manufacturados por las comunidades indígenas que lideran la casa de pensamiento Payacua, y dentro de las actividades cotidianas que se realizan, se destacan: “aprender a fabricar estos objetos, cultivar la tierra por medio de la huerta urbana, hablar la lengua en cantidades con los sabedores indígenas y sanar con masajes y plantas y los arrullos con la música” (Reyes Ramírez, 2018). Son vivencias a las que los niños y las niñas tienen acceso constantemente. Algunas veces, las familias de los niños son convocadas dentro de la casa de pensamiento Payacua para compartir estos saberes.

Otras veces las profesoras investigan y llevan actividades para complementar su quehacer pedagógico. Es vital más que habitual, la participación los sabedores y sabedoras, indígenas propuestos por la comunidad, se encargan de dinamizar la circulación de estas vivencias dentro de la casa de pensamiento Payacua cómo es posible observar, el surgimiento de la casa de pensamiento y se constituye en un fenómeno medianamente reciente en la localidad, al menos en lo relacionado a su funcionamiento acompañado por la Secretaría de Integración Social del Distrito.

### ***2.6.2 Identidad y énfasis del jardín infantil***

La casa de pensamiento Payacua, Orienta y acompaña a niños y niñas de primera infancia en su proceso de desarrollo integral, a través del intercambio cultural de experiencias y vivencias de vida en comunidad, para que fortalezcan en ellos la cultura del cuidado de su cuerpo y del trabajo comunitario.

Las maestras se constituyen como protagonistas de las historias de vida de niños y niñas de la casa de Pensamiento, puesto que con su acompañamiento como facilitador o guía diariamente tanto en rutinas, momentos de higiene, alimentación y sueño como en el compartir en las actividades pedagógicas, ellas aportan en la construcción de su identidad, ofreciendo oportunidades para niños y niñas del goce de espacios enriquecidos y armónicos, que invitan a la expresión espontánea de sentires, saberes y habilidades que se van potenciando en el camino del crecimiento y desarrollo.

La maestra además en su rol interactúa positivamente con niños y niñas, facilitando la comunicación natural en lenguaje cotidiano y en otros casos en lengua propia, de esta forma se construye ambientes para gozar de la diversidad cultural y permitir procesos de construcción de interculturalidad, en los que no solo se conoce y experimenta de los saberes ancestrales a través de la tradición oral, la música, la danza y el arte propio, sino también se rescata el valor de las tradiciones y las costumbres de todos los niños y las niñas de las diferentes culturas, que permite así la participación de todos los niños y niñas como una oportunidad de su derecho a la educación inicial (Organización de Estado Iberoamericanos OEI, 2018).

El rol del saber ancestral en la Casa de Pensamiento es uno de los pilares para fortalecer la tradición oral y el rescate de la cultura ancestral, pues ellos son quienes

comparten experiencias con niños, niñas y maestras en torno a mitos y leyendas, danzas, la música, las armonizaciones, el compartir la simbología, el tejido y el trabajo con arcilla.

Las maestras y sabedores tienen la capacidad de adaptación a las diferentes experiencias que abarcan la interculturalidad y están en constante investigación y creación para cada una de las experiencias a poner en práctica en sus planeaciones pedagógicas y así lograr sus propósitos con niños y niñas de Payacua.

En este sentido la forma como se conciba tanto la educación inicial, el desarrollo infantil, así como el niño y la niña en el entorno de casa de Pensamiento es trascendental para desplegar y articular las intencionalidades pedagógicas proyectadas. Es vital reconocer que los niños y las niñas de Payacua son semillas diversas en su forma de ser, pensar y actuar, ellos nacen, crecen y se multiplican, traen memoria, la alimentan y la comparten, son seres humanos sujetos de derechos con características particulares que poseen un potencial de desarrollo que les permite avanzar en las diferentes etapas de vida, con la capacidad de vivenciar diferentes experiencias, asimilar cambios, construir identidad y resiliencia hasta alcanzar su adolescencia y adultez. Los niños y las niñas de Payacua se destacan por ser muy activos, comunicativos, disfrutan el juego y las actividades lúdicas. Se les facilita desplazarse y tienen buenas habilidades corporales, son muy espontáneos en sus acciones y vínculos afectivos.

Por consiguiente el proyecto pedagógico de la casa de Pensamiento Payacua, se ha denominado: “Recogiendo la semilla de los pueblos para volver al cuerpo y al encuentro”, obedeciendo a la diversidad de los grupos étnicos y familias no indígenas que hacen parte del jardín, por ello se pretende trabajar en el reconocimiento y la investigación de los saberes armonizadores, las festividades ancestrales y tradicionales, teniendo en cuenta el calendario

lunar y el calendario solar de los pueblos andinos que nos han enseñado bajo las leyes de origen y bajo los usos y costumbres la manera de vivir en comunidad y el cuidado personal, comunitario y de la madre tierra (Colombia Ministerio de la Protección Social, 2004). La intencionalidad que persigue el jardín al basar su proyecto pedagógico en el rescate del saber ancestral y la construcción de la interculturalidad se puede sintetizar en los siguientes objetivos:

- Fortalecer la construcción de identidad de niños y niñas de cero a cinco años

Mediante la creación de espacios que fortalezcan las relaciones armónicas consigo mismo, con el otro y con lo que les rodea de la naturaleza.

- Potenciar las habilidades comunicativas y la expresión de múltiples lenguajes en niños y niñas, mediante el reconocimiento y la interpretación de los dialectos, la lengua propia, la importancia del diálogo, la tradición oral y el valor de la palabra alrededor del fogón.

- Incitar el goce y el disfrute de niños y niñas a través de la práctica de diferentes expresiones del arte propio de las comunidades y la creatividad simbólica ancestral.

- Promover el desarrollo de actividades que favorezcan la expresión artística, y revivan la conexión con sus territorios mediante el compartir de mitos y leyendas, la danza ancestral, y la música tradicional.

- Rescatar el saber ancestral, las tradiciones y valores culturales encontrados en los niños, niñas y familias de Casa de Pensamiento entorno al tejido de sus sentires y pensares sobre principios de vida en comunidad, cosmovisiones y leyes de origen.

La casa de Pensamiento Payacua establece su apuesta pedagógica y el que hacer que de allí se deriva, su fundamento teórico se hace con base en Walsh (2009) quien habla sobre la

interculturalidad crítica que más allá de la interacción y comunicación entre diversas culturas implica un proceso permanente entre personas y comunidades de diálogo, reciprocidad, respeto, aprendizaje mutuo sobre prácticas, creencias, valores y desarrollo de capacidades por encima de sus diferencias socio culturales y económicas.

Desde la cosmovisión indígena se entiende la interculturalidad como esa oportunidad de diálogo de saberes y minga de pensamiento tanto entre los niños y niñas, maestros y maestras y familias, como entre autoridades tradicionales y entidades del estado, encaminados a un objetivo de concertación, construcción equitativa y fortalecimiento del pensamiento político de la educación inicial inclusiva, diferencial e intercultural.

La casa de Pensamiento Payacua se configura como el espacio propicio para promover la interculturalidad, teniendo en cuenta que niños y niñas son las semillas que traen memoria, la alimentan y la comparten cimentadas en los pilares, principios y fundamentos en su crecimiento y desarrollo y consolidación de su pensamiento y proyecto de vida. Los niños y niñas, de acuerdo con Walsh en este espacio educativo lograrían fortalecer y legitimar las identidades culturales, enriquecerse mutuamente del aprendizaje de experiencias vividas, desarrollar capacidades de expresión y comunicación, aportar en la construcción de la equidad social, conocer aceptar y respetar al otro por su diferencia.

### **Capítulo III: Metodología**

### **Capítulo III:**

#### **Metodología**

Este capítulo establece la metodología, reflejándose claramente el enfoque de la investigación, la perspectiva epistemológica, el tipo de investigación, la población y muestra seleccionada y, por último, las técnicas de recolección y análisis de la información requerida para el desarrollo de la investigación. Todo este capítulo, refleja la metodología de investigación cualitativa, la cual se aborda a partir de los postulados de Hernández et al. (2014); Ríos Marín (2013) y Carr y Kemmis (1988) quienes aportan a la fundamentación metodológica de lo desarrollado.

#### **3.1 Enfoque**

Con la finalidad de identificar la apropiación y sensibilización del proyecto educativo intercultural en el equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural la “Payacua” en Bogotá, D.C en la presente investigación se utiliza el enfoque **Cualitativo** porque “(...), utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández et al., 2014, p. 7) se caracteriza como una investigación etnográfica. Toma como contexto un escenario pequeño, relativamente homogéneo limitado (Pérez, 1998, p. 20) y busca describir la percepción del proyecto educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil intercultural la Payacua de la localidad de Mártires y así mismo recoger los datos a través de las perspectivas, emociones y aspectos subjetivos de los individuos que participan del proyecto (Hernández et al., 2014).

De esta manera, pretende describir para luego interpretar el objetivo general de la investigación, que es analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil la Payacua frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena.

La investigación utilizará datos primarios a partir de los actores sociales, que son los individuos que participan directamente del fenómeno estudiado. Para los efectos del presente estudio, serán. Directora, Maestras indígenas y no indígenas, sabedores, los que están vinculados directamente al Proyecto Educativo Intercultural. Del Jardín infantil intercultural la Payacua.

### **3.2 Tipo**

El tipo de investigación que se utilizó para llevar a cabo en el presente proyecto fue el de **Estudio de Caso** que tiene como objetivos la descripción de una situación la explicación de un resultado a partir de una teoría, la identificación de mecanismos causales, o la validación de teorías (Yacuzzi, 2005).

Para Hernández et al. (2014) el estudio de caso es una investigación que, mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto, se analiza profundamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría; y citan a Mertens (2005) quien define el estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo organización, proceso, etc., que es visto y analizado como una entidad.

Yin (1994) define al estudio de caso como una estrategia en la investigación que se destina a responder tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? Subrayando la finalidad descriptiva y explicativa. En esencia es: “(...), una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño

de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de éstos” (Yin en Arzaluz, 2005, p.110).

Se destaca que el fundamento epistemológico del Estudio de Caso tiene un principio que puede ser comprensivo-explicativo y está centrado en las ciencias de carácter ideográfico, ya que tiene por objeto el estudio de los fenómenos en los que intervienen las personas actuando en grupos organizados como unidades que refleja los diferentes caminos para la obtención de los datos y que tiene gran relevancia sobre todo la forma en que los datos se utilizan para investigar cuestiones de interés para el desarrollo a partir de situaciones particulares.

Por último, Stake (2005) refiere el estudio de casos colectivo y realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población, o condición general; este interés se centra, no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos es así como la presente investigación se utilizara dos tipos de estudio de caso que son: Situacional que es el estudio de un acontecimiento, desde la perspectiva de los que han participado en el mismo y microetnografía donde se ocupan de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización.

Es así, como la base de este trabajo de investigación tiene una perspectiva *hermenéutica* pues busca reconocer la diversidad, construir sentido a partir de la comprensión del contexto cultural, y donde su principal idea es que no se puede conocer nada desde afuera; de allí la importancia de la participación y el conocimiento del contexto como condición para realizar la investigación. En este sentido, la hermenéutica se fundamenta en que los seres humanos no son sujetos imparciales y que, por la interacción social, cultural este mantiene cierto grado de prejuicios y expectativas que pueden interferir en la comprensión de las

cosas (Ruedas et al., 2009). A través de la hermenéutica la presente investigación pretende comprender el quehacer docente, indagar los contextos, particularidades, percepciones, imaginarios culturales, intenciones que se configuran en el quehacer cotidiano del equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural la “Payacua” en Bogotá D.C.

### **3.3 Recolección de Datos**

Este proyecto de investigación se llevó a cabo como una forma de analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “la Payacua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena y donde se logró que los docentes dieran a conocer su postura frente a algunos aspectos tratados en lo que a identidad cultura se trata. Para ello se organizaron como lo muestra a continuación:

#### **3.3.1 Población y muestra**

En cuanto a la población esta se comprende por 4 Sabedoras y sabedores indígenas, 2 maestras indígenas. 5 maestras no indígenas, 2 auxiliares pedagógicas.

Parecen ser jardines infantiles convencionales, sin embargo, está marcado por lo diferencial. Algunos de estos elementos diferenciales se ven reflejados, por ejemplo, en la forma en que está conformado el equipo pedagógico, que cuenta con profesores indígenas y sabedores, y en algunos casos, mayores y mayoras de los pueblos indígenas. Los equipos están conformados más o menos de la siguiente manera y el siguiente cuadro da a conocer las funciones del equipo de una manera más concreta.

**Tabla 1****Agentes y funciones de los miembros de la Casa Intercultural “La Payacua”**

| <b>Agente</b>                                     | <b>Funciones</b>   |
|---|--|
| Sabedoras y sabedores.<br>Construcción de Saberes | Son personas dedicadas a promover y apoyar procesos culturales comunitarios relacionados con los saberes propios ancestrales, tales como: la lengua, el arte, la música, la medicina, la danza, la escultura, la culinaria, entre muchas otras formas de conocimiento. Dice el documento de Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las CPI, que los sabedores y sabedoras: “[...], no solo transmiten un arte o saber para hacer, sino también una serie de enseñanzas sobre el Ser y Estar de los pueblos en el contexto de Bogotá Distrito Capital.” (SDIS, 2015b, p. 28). |
| Coordinadoras y coordinadores                     | Es un(a) profesional que coordina y orienta los procesos técnicos, administrativos, pedagógicos y organizativos necesarios para garantizar la atención integral con enfoque diferencial. Estas (os) coordinadores son también agentes claves en la articulación de instituciones, actores, familia y comunidad, en aras de garantizar la atención integral de los niños y las niñas.   |
| Las maestras o maestros profesionales             | Orientan, planean, ejecutan y dinamizan las labores pedagógicas y rutinas de cuidado del cuerpo y alimentación de los niños y las niñas. También se encargan de realizar trabajos de articulación con la comunidad, las familias y los sabedores. Son los (as) agentes que pasan mayor tiempo con los niños y las niñas, y los responsables de la mayor parte de las actividades que con ellos tienen lugar.   |
| Maestras o maestros técnicos                      | Apoyan los procesos pedagógicos liderados por los y las maestras y la coordinación y los procesos pedagógicos con las niñas y los niños y procesos comunitarios, intra e interculturales con enfoque de derechos y enfoque diferencial.  |
| Auxiliares Pedagógicas                            | Apoyan a los diferentes grupos de trabajo y a las maestras y maestros, de acuerdo a su experiencia, perfil e idoneidad y los procesos pedagógicos con las niñas y los niños y procesos comunitarios, intra e interculturales con enfoque de derechos y enfoque diferencial.  |
| Profesionales especializados.                     | Son profesionales en áreas de educación especial, nutrición, psicología y salud, que realizan labores complementarias y de apoyo a los procesos liderados por las y los maestros de las CPI. Estos profesionales hacen presencia algunos días de la semana en las CPI y articulan sus intervenciones a las necesidades observadas y expresadas por los maestros y las familias. En este sentido, realizan intervenciones con los niños o con las maestras y otras veces con las familias.  |

*Nota.* Basado en el documento *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural – CPI*. SDIS. Fuente: Secretaría de Integración Social (2015).

La muestra de participantes para esta investigación fueron maestras y sabedores pertenecientes a la casa de pensamiento intercultural la “Payacua” estuvo constituida por: 2 Sabedoras y sabedores que son encargados de la construcción de saberes de los de los niños y niñas indígenas. Uno de ellos pertenece a la comunidad pasto y otro a la comunidad Embera dobida que son las comunidades con más afluencia en el jardín, 2 Maestras indígenas pertenecientes a la comunidad indígena pasto y que residen el barrio el listón y por lo tanto conocen más a fondo las problemáticas y convivencia de las comunidades indígenas de la localidad. 3 maestras no indígenas una de ellas ha venido acompañando el proceso desde 2015 y las otras dos son un poco más recientes en su experiencia en el jardín.

### ***3.3.2 Técnicas e instrumentos de Recolección de la información***

Este proyecto de investigación se llevó a cabo para analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “la Payacua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena. Las técnicas utilizadas fueron la **Entrevista** y el **Grupo focal** y mediante estas se indagarán datos e información de los docentes para complementar los datos obtenidos a través de la observación no participante y registrada en diarios de campo. Como instrumento a utilizar para el desarrollo de la entrevista se realizó una entrevista sami-estructurada, y para el grupo focal dos 2 cuestionarios con un guion de preguntas para poder así, dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación.

### ***3.3.3 Aplicación de las técnicas e instrumentos***

Para alcanzar los objetivos de la investigación se propuso realizar grupo focal, que se comprende una técnica en la que el moderador lleva a cabo un tema de discusión a los

participantes, dándoles la oportunidad de que interactúen con sus comentarios partiendo de una serie de preguntas donde cada uno da opinión y postura sobre la mismas y lograr tener con más claridad la postura sobre identidad cultural y educación propia.

Con el propósito de identificar la postura sobre identidad cultural, educación intercultural e infancias indígenas se realizaron tres entrevistas semiestructuradas en las que se persigue, de forma individual, que cada entrevistado indique si, no y por qué sobre creencias sobre algún tema objeto de análisis. Adicionalmente, se llevó cabo la observación participante, se realizaron 4 diarios de campo para hacer observación no estructurada de las formas de enseñanza utilizadas por algunas maestras de la casa de pensamiento.

**Capítulo IV:**

**Análisis e interpretación de la información recolectada**

## Capítulo IV:

### Análisis e interpretación de la información recolectada

Para alcanzar el objetivo propuesto y los específicos se seguirá el siguiente procedimiento: se ha elegido como instrumentos de recolección de datos la observación registrada en diarios de campo, la entrevista, el grupo focal todos ellos pertenecientes al método cualitativo, en tanto brindan los elementos necesarios para facilitar la interpretación de los mismos que responden a analizar la apropiación frente a la identidad cultural de los niños y las niñas, como asimilan y aplican las prácticas propias de enseñanza, fue necesario revisar los datos transcritos sobre las situaciones vividas por las maestras y sabedores dentro de la casa de pensamiento luego se realizó un contraste de los datos obtenido con las 4 categorías planteada en el marco teórico y subcategorías planteadas en el siguiente esquema.

**Tabla 2**

*Sistema de categorías del proyecto*

| <b>Categorías</b>       | <b>Subcategorías</b>                     |
|-------------------------|--|
| Educación intercultural | -Compartir de saberes.                   |
|                         | -Fortalecimiento de prácticas.           |
|                         | -Continuidad cultural.                   |
| Identidad cultural.     | -Legado ancestral.                       |
|                         | -Lengua propia y formas de comunicación. |
|                         | -Simbología y expresiones culturales.    |
| Infancias indígenas     | -Miradas y formas de vida.               |
|                         | -Aceptación y convivencia.               |
|                         | -Costumbres y crianza.                   |
| Educación propia        | -Mingas y socialización infantil.        |
|                         | -Memoria y apropiación cultural.         |
|                         | -Construcción de saberes propios.        |

*Nota.* Fuente: Elaboración propia (Solano, 2021).

## 4.1 Educación Intercultural

La educación intercultural enfatiza en las relaciones de poder entre diferentes grupos, resaltando los derechos de las minorías étnicas; así, Benavides (2012) permite aclarar lo que se concibe como currículo intercultural en las maestras y sabedores de la casa de pensamiento.

Por este motivo, desde los instrumentos de entrevistas semiestructuradas, la información recolectada permitió identificar que las acciones desarrolladas no discriminen al otro, se respete su identidad étnica y cultural y no se generan mayores inequidades.

Se reconoce que la educación intercultural se manifiesta principalmente al reconocer de manera parcial pero que no hay claridad de cómo se debe llevar a cabo y cuáles serían las estrategias que llevarán al resultado que se espera por no saber abordar conceptos definidos en las siguientes subcategorías.

### 4.1.1 *Compartir saberes*

Por intermedio de sus sabedores cada grupo étnico de la casa de pensamiento ha logrado desarrollar conocimientos en lo que respecta al compartir de saberes, Ese compartir de saberes no siempre tiene que ver con lo ancestral ese compartir de saberes tiene que ver con compartir vivencias tan simples de la crianza como: *A mí de niña Me lavaba la cabeza con hierba matarratón con eso me mataban los piojos.* (Grupo focal 2,31/03/ 2021, p. 4). En esta categoría se puede observar que este compartir se emite más entre las personas pertenecientes a un grupo étnico ya sean maestras sabedoras o sabedores el rol de las maestras no indígenas es escuchar y aprender sobre todo lo que le transmiten los demás miembros del equipo pertenecientes a una cultura.

Algunas maestras que tuvieron experiencias de vida en el campo comparten también algunos saberes que aprendieron de sus abuelos y sus abuelas los sabedores escuchan con atención y también se apropian y ponen en práctica estos conocimientos.

#### ***4.1.2 Fortalecimiento de práctica***

Existe diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica está enmarcada en que la una es más del desempeño del maestro dentro del aula, mientras que la práctica pedagógica ejecuta las expectativas institucionales. Así para Restrepo y Campo (2002) la práctica docente son todas aquellas acciones cotidianas intelectuales o materiales, en donde el docente interviene para desarrollar cultura en el contexto educativo. También es considerada como el proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje (Restrepo y Campo, 2002). Teniendo en cuenta la anterior postura, es decir, que las prácticas docentes se van fortaleciendo por su experiencia en el campo de la enseñanza y así mismo esta práctica se va fortaleciendo.

Sin embargo, dentro de esta práctica docente es posible que en su experiencia el maestro recaiga en realizar saberes equivocados que no conducentes al aprendizaje y por eso este debe estar en permanente reflexión sobre su quehacer, o como se aclaró antes, la práctica docente debe ir a la par de la práctica pedagógica por permite al docente la reflexión y comprensión de cómo ejecuta su práctica pedagógica.

El desafío, en cuanto a fortalecer las prácticas propias los participantes de las encuestas destacan la necesidad de realizar dichas prácticas sensibilidad, disposición para poder hacer una construcción de saberes interculturales que favorezcan dichas prácticas.

También se destaca la necesidad de hacer una retroalimentación de saberes y del quehacer pedagógico dentro del marco del respeto por quien no tiene conocimiento de las

prácticas pedagógicas que se realizan en la casa de pensamiento, por ejemplo, una expresión en el por qué de una entrevista fue:

*(...), porque nosotras sabemos que, para esto, esto se requiere deseo, voluntad y compromiso. Eso es claro. Pero yo me siento a veces atropellada también cuando en las retroalimentaciones de los días pedagógicos nos dicen que no estamos haciendo las cosas bien, que aquí no son prácticas occidentales entonces siento que mi trabajo y deseo de hacer no llenan las expectativas de los pedagogos indígenas y empiezo a no querer participar en el proyecto porque no entiendo* (Grupo focal 1, 29/03/2021, p. 5).

Esta postura permite dar claridad que hay disposición de las maestras sin embargo las tensiones que vive el equipo en el proceso hacen que quieran desertar del proyecto porque consideran que en su práctica docente no son las más idóneas para consolidar la identidad cultural en los niños y niñas.

#### ***4.1.3 Continuidad cultural***

Otro reto fundamental, que dan cuenta las entrevistas es empezar a pensar y crear alternativas educativas que den continuidad a los procesos que se inician en la casa de pensamiento. Es decir que es necesario generar alternativas educativas para niños y niñas indígenas que terminan su ciclo en la casa de pensamiento y pasan a la educación básica que brinda el distrito en el distrito. Entonces, luego de todo el esfuerzo que se invierte en construir referentes de identidad con su cultura en los niños y las niñas, después de esto no existen espacios, propuestas o formas de articulación que den garantía, reconozcan y respeten lo diverso en la cultura de los niños indígenas en los espacios de educación formal.

El sabedor # 2 de la casa de pensamiento dice aquí: “*se trata de darles una minuta diferencial, pero por ejemplo ¿en el colegio del distrito como? entonces a qué juega el estado?*” (Entrevista 2, 26/04/2021, p. 31).

## **4.2 Identidad Cultural**

La identidad cultural se manifiesta como un punto de acción en el que las maestras no indígenas deben crear las estrategias de cómo trabajarla, teniendo en cuenta la lengua propia de cada comunidad o grupo indígena, el comportamiento y su identidad en cada actividad pedagógica y espacio, y utilizar los elementos propios de cada cultura. Situación que es de mayor facilidad para las maestras y sabedores indígenas siempre y cuando se trabaje con niños y niñas y del propio pueblo inicialmente.

### **4.2.1 Legado ancestral**

La ancestralidad se hace referencia al entramado de saberes que configuran la identidad social, provenientes de cosmovisiones establecidas en un pasado, y que a través de círculos sociales y familiares es entregada a sus miembros por medio de una información particular que ha sido tejida y construida a través del tiempo y de su propia historia particular, a toda una serie de mensajes que conforman la esencia de inconciencias, conciencias y proyecciones transpersonales y espirituales que ayudan a englobar la tradición académica junto con el estudio del pensamiento, el cuerpo, el territorio y el espíritu con la memoria, los mitos, la fe y lo sagrado, haciendo una comprensión de lo psicológico como lo propio, la raíz del pensamiento y el saber (Díaz, 2007 citado por León, 2014).

Estos elementos se configuran dentro de la casa de pensamiento y al parecer los que transmiten este legado o de quien recae esta responsabilidad es de los sabedores que permanecen allí son ellos, quienes transmiten la tradición histórica hacia la tierra y la familia,

respaldada por las maestras, por medio de rituales sagrados y cotidianos, lo cual permite inculcar el valor y el respeto hacia la madre tierra como proveedora de la salud y la vida. Se logra identificar en los sabedores de la casa de pensamiento sensibilidad, respeto, al amor y cuidado por los niños porque consideran que ellos son el fundamento para la comprensión de lo ancestral. Las entrevistas determinan por parte de los sabedores que experiencias ancestrales y el contacto con el río, la selva, la sociedad, la familia territorial, son fundamentales para transmitir este legado.

#### ***4.2.2 Simbología y expresiones culturales***

Esta subcategoría es de gran importancia hacer énfasis ya que para las maestras no indígenas como indígenas la simbología y las expresiones culturales pueden ser muy importantes para ejecutar actividades pedagógicas que permiten a los niños el desarrollo con relación a la escritura, al cuerpo, la motricidad fina y gruesa y así mismo relacionarlo con su significado ancestral. Las maestras expresan poder tener una capacitación para poder comprender con más claridad la simbología. la maestra técnica 3 perteneciente al pueblo pasto dice: *“yo soy indígena sin embargo hay muchas cosas que he perdido que no recuerdo como por ejemplo verás, lo que significa muchos símbolos indígenas de mi comunidad incluso de otras comunidades hay unos que son muy parecidos, pero no significan lo mismo tenemos otra visión de cada uno de ellos”* (Grupo focal 2. 29/03/2021, p. 13).

Las maestras manifiestan hacer usos de algunos de los símbolos indígenas como: el churo cósmico, o el espiral del tiempo como uso decorativo pero su deseo de profundizar sus conocimientos en la simbología para aplicarlas a la escritura y la lateralidad es importante.

Maestra # 2 no indígena participante del proyecto dice: *“la simbología en su grafía tiene cierto grado de complejidad cómo hacer algunas letras del alfabeto para niños que no*

*son indígenas o en contextos convencionales, pero podríamos aprovechar la simbología para enseñar la escritura y la forma porque algunas son circulares, cuadradas triangulares. Etc.”*

(Entrevista 2, 24/04/ 2021, p. 13) en esta expresión cabe resaltar que si hay un nivel de sensibilización en cuanto a los aprendizajes de los niños utilizando sus expresiones culturales.

#### ***4.2.3 Lengua propia y formas de comunicación***

Colombia, en las últimas dos décadas ha manifestado alto grado de interés en torno al tema del bilingüismo y de la educación bilingüe en general, debido al reconocimiento explícito en la Constitución Política (1991).

La migración de los pueblos a la ciudad es un motivo por el que se evidencia la pérdida de la lengua de algunos grupos étnicos, y por el que la enseñanza bilingüe para los pueblos indígenas ha sido un tema que ha tomado diversas concepciones y se han implantado estrategias para que la recuperación de las lenguas ancestrales en los pueblos indígenas.

La casa de pensamiento intercultural “Payacua” no es ajeno a este fenómeno que se ha venido presentado, los niños y niñas que pertenecen al proyecto y que además son de diferentes culturas siendo su forma de comunicación verbal de lenguas diferentes.

En los diálogos de grupos focales al abordar las preguntas para determinar un concepto sobre identidad cultural tanto maestras como sabedores hacen énfasis en que lengua propia es una forma donde los niños marcan su identidad. No es lo una actividad que promueva la cultura a niños y niñas del pueblo pasto que están proceso de la recuperación de su lengua a la de los niños Embera o Eperara que tienen un afianzamiento de su lengua porque su cultura permanece en su forma de comunicación.

Dos experiencias nos muestran cómo conciben la lengua y formas de comunicación dos maestras del equipo de la casa de pensamiento. El sabedor Eperara relata: “*Una profe*

*hacia una actividad con los niños y ellos empezaron a hablar entre ellos, los embera con embera y los eperara con eperara entonces luego los embera se pusieron a jugar y ya no estuvo más atento entonces la profesora se puso que no le gusto... (risas) los Embera son burlones (...), y ya no hicieron caso” (Grupo focal 1, 29/03/2021, p. 31).*

La, maestra # 1 participante del proyecto nos cuenta su experiencia: *“nos es fácil aprender una lengua nativa no es fácil sin embargo una hace los que más puede y la mete con todo por que enseñar es mi pasión entonces yo aprovecho que esta el sabedor eperara y el me enseñó los saludos y los números del 1 al 5 en Embera y les enseñó a contar a los niños con eso poquito que aprendí” (Grupo focal 2, 31/03/2021, p. 18).* Aquí vemos reflejada dos posturas de sensibilidad frente a las formas de comunicación que se presenta, con situaciones cotidianas y se evidencia que la interculturalidad es, una puesta que en definitiva, un proceso largo y que dentro de la casa se teje en medio de diversas tensiones, contradicciones, diferencias y desigualdades Es decir, una maestra toma un camino pedagógico vivencial que está en permanente construcción y reconstrucción, que lejos de ser armonioso, se intenta tejer en medio de diversas disonancias que se ven tocadas por el decir, sentir y hacer de todos los involucrados en el fortalecimiento de la vida indígena en contexto urbano.

### **4.3 Infancias Indígenas**

Desde la mirada antropológica se muestra que, en cada comunidad indígena, en los primeros años de vida se viven de forma diferente por su territorialidad, se pasa por momentos diferentes por los contextos donde se puede desenvolver , y se cumplen con roles que son definidos por los rasgos que define cada cultura, no obstante, la siguiente, autora presenta la posibilidad de comprender algunos elementos que comúnmente dentro de las

diferentes comunidades, tiene similitudes todas ellas, consolidadas en matices y variables propias.

De acuerdo con Tassinari (2007, 2009), los niños y las niñas indígenas están mediados comúnmente por:

(...), o reconocimiento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis, 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. (Tassinari, 2007, p. 22).<sup>4</sup>

El anterior planteamiento fue leído de manera espontánea durante el grupo focal (se notó silencio) la maestra indígena # 3 dijo:

*(...), nosotros tenemos nuestra propia forma de enseñar y de enseñarles a los niños a ser independiente ellos saben cómo actuar en cada uno de sus comunidades o su pueblo en particular sin embargo los niños y las niñas no necesitan del jardín o bueno si lo necesitan para no perder el contacto con el color, las hamacas los instrumentos, musicales que en la casa de pensamiento están y también van porque ahí es un sitio seguro donde no les va a pasar nada malo... diferente si se quedan solos en una pieza pero creo que lo que dice la autora que acabas de leer es muy cierto. (Grupo focal 1, 29/03/2021, p. 42)*

La maestra #1 con su acento caldense y sus raíces campesinas dice: *“ah no eso sí estos chinos son unos verracos son como unos adultos en cuerpos pequeños yo he aprendido a*

---

<sup>4</sup> El reconocimiento de la autonomía de los niños y su capacidad de decisión; 2) el reconocimiento de sus diferentes habilidades en relación a las de los adultos; 3) la educación como producción de cuerpos saludables; 4) el papel de los niños como mediadores de diversas entidades cósmicas; 5) el papel de los niños como mediadores de diversos grupos sociales. (TASSINARI, 2007, p. 22) (traductor google).

*mirarlos de una manera más atenta más pausada más sensible y ellos tienen muchas cosas que enseñarles a uno. Muchas veces son callados, pero son inteligentes siempre están pensando cómo resolver las vainas, pocas veces piden ayuda porque les gusta hacer las cosas por sí solos”* (Entrevista 1, 26/042021, p. 4).

Aquí podemos observar y significar que todos elementos que señalan que la niñez en contexto indígena están lejos de la fragilidad, la imperfección y con necesidad de escolarización como es exigido en la sociedad moderna. Con esto no pretendo decir que los niños y niñas indígenas no necesitan escolarización sino que sus contextos familiares, la crianza, les genera las posibilidades de poder desarrollarse con mayor autonomía dentro de su misma comunidad y con los fundamentos esenciales para desenvolverse fuera de ella.

Por otro lado, en los diarios de campo se observa: Una maestra nueva se muestra tensionada por la reacción de los niños y las niñas. (corren, trepan, sacan todo, hablan en su lengua). Para las maestras no indígenas los comportamientos deben ser más regulados sin importar la cultura y para las maestras indígenas los comportamientos de algunos niños (Embera) impiden que las actividades propuestas sean efectivas para el fortalecimiento de la cultura. Cabe resaltar que aquí hay una mirada en común sobre el comportamiento de los niños, consideran que hace falta pautas de crianza dentro de los hogares sin embargo eso que llamamos pautas de crianza en las comunidades recién llegadas a la ciudad e incluso una que ya llevan un tiempo en la ciudad esto de “*pautas de crianza*” no les genera importancia (dichas pautas como: dormir temprano, bañarse en las mañanas, estar quieto en un lugar).

#### ***4.3.1 Miradas y formas de vida***

En cuanto a las miradas y las formas de vida el equipo pedagógico expresa que las formas asistencialistas en las que las comunidades resuelven sus problemas y necesidades son

responsables en que ellos mismos se vuelvan dependientes y asimismo esto genera tensión muchas veces entre las familias y las docentes. Una maestra expresa: *“ellos a veces se ponen bravos porque uno no los espera hasta diez o quince minutos mientras traen los niños a la ruta si uno se va se enojan y dicen que esos son sus derechos y que tienen que ser respetados esto se ve más reflejado en los niños que son de la comunidad embera”* (Grupo focal 2, 31/03/2021, p. 7).

Las encuestas y el grupo focal dan a entender que dentro de las mismas comunidades indígenas también existen tensiones diferencias como muchos de ellos viven en los mismos pagos a diario es un espacio donde solucionan sus conflictos. Si hablo de las formas de vida que llevan las comunidades para rutinas como alimentación, el descanso, y formas para curarse como la medicina, y del sustento porque las maestras, se sienten inconformes que los Embera practiquen la mendicidad cuando el estado les genera garantías sin embargo ya es una forma de vida y cultural practicarla con los niños.

Aun estas formas de vida deterioran la salud de los niños como lo expresa el sabedor Eperara: *“No todos los indígenas somos iguales mis compañeros Embera las mujeres llevan los niños a pedir y llegan aquí enfermos no debe ser así porque ellos tienen el albergue allá están bien pero el Embera katio le gusta pedir y los niños se enferman”* (Grupo focal 2, 31 /03 2021, p. 26).

Es evidente que estos comportamientos como otros por parte de la comunidad embera molesta a las maestras y sienten que su trabajo no es respetado, les genera rechazo y reprueban comportamientos de algunas formas de vida.

Sin embargo, admiran la unión de las familias del pueblo pasto, la reunión de las mingas, y como se respaldan las madres unas con otras hasta para lactar los niños de otros, *paisana*.

#### **4.3.2 Aceptación y convivencia**

Existen formas de señalamiento y de los no indígenas hacia los indígenas también se dan formas de protección donde los indígenas resisten y prefieren el distanciamiento y marcar fronteras simbólicas muy definidas, que cierra las puertas a construir con otras culturas, especialmente, cuando esas otras culturas no son indígenas:

Las dos formas de inclusión-exclusión se debaten al interior de casa de pensamiento y tocan la vida de los niños y las niñas indígenas, haciendo de gran importancia la pregunta que una de las profesoras Laura, afrodescendiente, acompañando a una de las casas de pensamiento “*cuando hablamos de aceptación y convivencia ¿a qué nos estamos refiriendo?, ¿hacia dónde queremos ir?*” *no soy mestiza, no soy indígena y veo estas cosas*” (Entrevista 2, 24/04/2021, p. 31).

Su mirada objetiva y que expresa en el diálogo del grupo focal se observa que este tipo de tensiones, hacen sospechar que, hay más de una realidad, la interculturalidad se viene construyendo en el día a día dentro de la casa de pensamiento.

Finalmente, en este encuentro de grupo focal se concluye que en este proyecto aprendemos los unos de los otros construimos realidades, en medio de la diferencia y a veces, desde el desacuerdo, se añade también que desde lo afectivo, se obtiene un aprendizaje fundamental que se teje en medio de lo dinámico y tensionante de la casa de pensamiento, es el respeto a lo cultural pero cuesta mucho la apropiación y además, que aun cuando es difícil

y un gran desafío, pero que si es posible construir en la diferencia, crecer de los otros y fortalecerse a partir de la vida en medio de la diversidad.

#### **4.3.3 Costumbres y crianza**

Está subcategoría corta pero no menos importante sólo pretende aclarar algunos aspectos que las maestras consideran relevantes mencionar con respecto a las costumbres y la crianza por ejemplo: “*frente a los momentos de la alimentación*” algunas culturas no son muy dadas al consumo de verduras poseen más inclinación a la toma de alimentos que contengan papá plátano y yuca en ocasiones la carne es menos apetecible lo que hace que la alimentación sea un poco compleja a la hora de dársela a los niños por la negativa al consumo completo y que las SDIS como entidad quiere garantizar que los niños y las niñas consuman una buena tabla nutricional.

Otro aspecto que se menciona dentro de grupo focal sobre las costumbres de las comunidades participantes del proyecto es sobre las mingas las ollas comunitarias y actividades que les permiten a ellos fortalecer las costumbres donde los participantes son niños jóvenes y adultos de la comunidad estas se llevan a cabo los fines de semana en los barrios donde ellos residen.

Otro momento importante que cabe destacar en lo que se refiere a las costumbres y la crianza es el “*momento del descanso*” para los indígenas según el sabedor Embera dovida (Jondri) es: “*el descanso no es solamente dormir se considera que el descanso es un espacio para que los niños jueguen libremente conversen estén sentados, observen el entorno, lo exploren o conozcan una expresión propia de su cultura no es solamente dormir*” (Grupo focal 2, 31/03/2021, p. 33).

Esto que anteriormente expresan las maestras sobre las costumbres y la crianza también ha generado disonancias ya que ellas consideran que los niños si deben dormir y se les debe garantizar por completo una minuta diferencial ya que es muy difícil en muchas ocasiones persuadir a los niños a alimentarse con cosas que para ellas son saludables como las verduras pero que en la cultura de los niños y niñas son alimentos que desconocen o con los que no tiene afinidad.

Les resulta también de gran importancia poder involucrarse un poco más en las mingas las ollas comunitarias y los encuentros de los diferentes pueblos dentro de los espacios de trabajo de la casa de pensamiento de esta forma también pueden lograr tener más apropiación y afinidad con respecto a las costumbres de los diferentes pueblos.

#### ***4.3.4 Mingas y socialización infantil***

En el lenguaje cultural propio de las comunidades indígenas se conoce como “minga”, y hace referencia al espacio en donde se realizan actividades conjuntas, de trabajo mancomunado o comunitario, haciendo énfasis en los valores de civismo y solidaridad para un fin en común en cada comunidad. En estas mingas también se hacen muestras de baile, música y alimentación del pueblo que la realiza.

Una maestra indígena pasto expresa:

*Sería muy bonito que con los niños se pudieran hacer unas ollas compartidas y hacer unas mingas infantiles donde los niños también encuentren el respeto y valoren la cultura de sus compañeros pero muchas veces hacer una olla compartida en el jardín es muy complejo por los requerimientos de la SIDIS entonces el gobierno garantizan la educación diferencial para los niños y las niñas pero no se garantiza cómo se espera los lineamientos son más importantes que nuestra costumbres (Grupo focal 2,31/03/2021, p. 35).*

En esta categoría queda fuertemente evidenciado que las entidades gubernamentales si ejercen la garantía de los derechos de los niños y de las niñas en cuanto a educación diferencial o educación propia, sin embargo hay costumbres que no se pueden llevar a cabo por los estándares (normas de salubridad) que las SDIS tiene establecidos para los jardines infantiles en el distrito y que consideran ponen en riesgo la seguridad y salubridad de los niños y niñas de los que ellos son directamente responsables en el momento de estar en la casa de pensamiento.

#### ***4.3.5 Memoria y apropiación cultural***

La memoria y apropiación cultural es entendida como todo aquello que se recuerda y se conserva a través del tiempo permitiendo que esta apropiación cultural se conserve a través del tiempo, estas se componen por las narraciones los ritos la simbología como elementos que permiten la existencia de los grupos étnicos a través de la cronología. Elemento primordial para la trascendencia de la cultura misma en el tiempo y el espacio sociodemográfico (Garzón, 2017).

Dentro de los diálogos de los grupos focales queda claro que: son los sabedores quienes transmiten la memoria de las tradiciones culturales de cada pueblo, son ellos quienes conocen la esencia que la componen y que cada uno de ellos lo transmite a los niños y las niñas pertenecientes a su etnia, el sabedor Embera transmite la memoria y la apropiación a los niños Embera, el sabedor del pueblo de los Pastos la transmite a los niños de la comunidad de los niños pastos a niños de pueblo pasto ,y sabedores Eperaras a niños Eperaras. Es la forma como esta memoria queda implantada en los niños y niñas de la casa de pensamiento siempre y cuando esté el sabedor para cada pueblo ya que en ocasiones por contratación de la SDIS no se cuenta con la participación del sabedor.

#### ***4.3.6 Construcción de saberes propios***

También es de gran importancia que dentro de las formas de organizar los encuentros de en la casa de pensamiento se integren las prácticas y rituales propias de las comunidades o grupos étnicos. Para ello es fundamental conocer los calendarios propios, los ciclos de vida y los calendarios de las comunidades y pueblos con los que se trabaja, así como las prácticas espirituales características; esta construcción de saberes se propone en los diálogos y diarios de campo que sean hecho con la ayuda de los sabedores y maestras indígenas.

**Capítulo V:**

**Planeación y alternativas de solución educativa y pedagógica al problema de  
investigación**

## **Capítulo V:**

### **Planeación y alternativas de solución educativa y pedagógica al problema de investigación**

La presente propuesta contiene ocho acciones pedagógicas que buscan poner en marcha el fortalecimiento, la apropiación y sensibilización de los maestros y sabedores de la casa de pensamiento intercultural “la Payacua” a través de *mingas pedagógicas* que abarcan estrategias fundamentadas en el compartir de saberes propios, sanación por medio de la expresión, desde cada uno de estas acciones.

Estos momentos permiten la articulación del saber tradicional convencional en cuanto a lo pedagógico con el saber propio que brindan los sabedores y maestras indígenas y consolidar un saber significativo en bien de los niños y niñas de la casa de pensamiento y para mejorar la calidad en las acciones pedagógicas educativas.

Tabla 3

## Resumen de Talleres Pedagógicos Propuestos de Educación Intercultural

| N° | Tema                                   | Objetivo  | Descripción Actividad   | Participantes   | Logros Pedagógicos  |
|----|--|---|---|---|---|
| 1  | “Sanando mi espíritu”                  | Identificar que actitudes propias y del entorno afectan el desempeño del equipo y no permite prácticas pedagógicas que generen apropiación cultural en los niños.   | <b>Minga pedagógica 1.</b><br>Se realizará de forma inicial la presentación de las diferentes mingas pedagógicas luego se realizará la es escucha de un canto para sensibilizar el espíritu y disminuir las tensiones que se puedan presentar. Luego cada uno de los participantes expresan sus fortalezas y debilidades que han evidenciado en si mismos dentro de su desempeño dentro de la casa de pensamiento payácu. | -Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua”.<br>-Gobernador del pueblo pasto como mediador.                              | Expresar las diferentes fortalezas y debilidades que posee el equipo pedagógico dentro de la casa de pensamiento “payacua”  |
| 2  | “Pertinencia a la casa de pensamiento” | Fortalecer el equipo con el saber intercultural, a través de mingas pedagógicas que fomenten la transformación necesaria para apropiarse del proyecto pedagógico mediante la construcción de su historia. | <b>Minga pedagógica 2</b><br>Se armoniza el espacio por medio de una quema con incienso y música para luego disponernos a identificar por medio de fotografías la historia de la casa de pensamiento<br>Para motivar su participación en la identificación y priorización de necesidades y expectativas de la comunidad y el equipo pedagógico.   | -Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua”.<br>-Familias de la casa de pensamiento la payacua.                          | Generar un sentido de apropiación por medio del reconocimiento y construcción de la historia de la casa de pensamiento.   |
| 3  | “Pertinencia a la cultura”.            | Enriquecer el equipo con el saber intercultural, a través de mingas pedagógicas que desarrollen un cambio necesario para apropiarse del proyecto pedagógico mediante el saber de las diferentes           | <b>Minga pedagógica 3</b><br>Se armoniza el espacio por medio de instrumentos sonoros para luego disponernos a identificar diferentes elementos propios de cada cultura pertenecientes a la casa de pensamiento realizando una identificación de  | -Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua”.<br>-Gobernador del pueblo pasto y Eperara como autoridades de sus culturas. | Generar un sentido de cuidado y pertenencia por los objetos propios de cada cultura para realizar acciones pedagógicas con mayor sensibilidad de transmitir esa apropiación |

formas culturales de los pueblos activos en el proyecto.

su valor y aporte a la comunidad, los niños y las niñas y el equipo pedagógico

a cada uno de los niños y niñas pertenecientes de los pueblos participantes.

Tabla 3. (Continuación)

| N° | Tema   | Objetivo  | Descripción Actividad   | Participantes  | Logros Pedagógicos   |
|----|--|---|---|--|--|
| 4  | Identidad Cultural y etnoeducativa             | Enriquecer el equipo con el saber intercultural, a través de mingas pedagógicas que desarrollen y transformen las acciones de maestras y sabedores a la identidad cultural y a los objetivos con los que se creó la casa de pensamiento | <b>Minga Pedagógica 4</b><br>Se armoniza el espacio por medio de instrumentos sonoros para luego disponernos a identificar diferentes elementos propios de cada cultura pertenecientes a la casa de pensamiento<br>Realizando una identificación de su valor y aporte a la comunidad, los niños y las niñas y el equipo pedagógico conociendo las formas de vida de las familias. | -Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua”.<br>-Familias de la casa de pensamiento la payacua. | Identificar cuáles son las diferentes formas de vida de las familias de la casa de pensamiento para sí mismo sensibilizar con respecto a la identidad cultural dentro de los niños y niñas dentro de la casa de pensamiento. |
| 5  | Pertenecía producción de Materiales educativos | Realizar materiales educativos bajo la perspectiva intercultural que permitan articular y fortalecer los saberes y las prácticas del docente. Relacionados con la medicina.   | <b>Minga Pedagógica 5</b> elaboración material didáctico del Área de la <i>palabra</i> .  | -Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua  | Realizar un material pedagógico que permita dar a conocer las diferentes formas de medicina de los pueblos participantes.  |
| 6  | Pertenecía producción de Materiales educativos | Producir materiales educativos realizados bajo la perspectiva intercultural que permitan articular y fortalecer los saberes y las prácticas del docente. Relacionados con la simbología.  | <b>Minga Pedagógica 6</b><br>Elaboración material didáctico del área de Simbología.   | -Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua”   | Realizar un material pedagógico que permita dar a conocer algunos como trabajar la simbología de los pueblos participantes.  |

Tabla 3. (Continuación)

| N° | Tema  | Objetivo  | Descripción Actividad  | Participantes  | Logros Pedagógicos  |
|----|---|---|--|--|---|
| 7  | Pertenecía producción de Materiales educativos                  | Producir materiales educativos realizados bajo la perspectiva intercultural que permitan articular y fortalecer los saberes y las prácticas del docente. Relacionados con cantos y arrullos | <b>Minga Pedagógica 7</b><br>Elaboración material didáctico del área de naturaleza y producción. | -Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua”   | Realizar un material pedagógico que permita dar a conocer algunos cantos y arrullos de los pueblos participantes.   |
| 8  | Socialización y Exposición de materiales didácticos producidos. | Realizar una exposición de los diferentes materiales educativos producidos por maestras indígenas y no indígenas y sabedores de la casa de pensamiento payacua.                             | <b>Minga Pedagógica 7</b>  | Equipo pedagógico casa de pensamiento “payacua”.<br>-Gobernador del pueblo pasto y Eperara como autoridades de sus culturas.<br>-Familias de la casa de pensamiento la payacua.<br>-Familias de la casa de pensamiento la payacua.<br>-Autoridades pertenecientes a la SDIS que deseen participar. | Exponer los diferentes materiales educativos producidos por maestras indígenas y no indígenas y sabedoras de la casa de pensamiento como recursos para dar conocer las diferentes producciones de materiales como medios facilitadores para impartir saberes propios. |

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia (Solano, 2021)

**Tabla 4***Sesión No. 1***LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR****Fecha:** (planeación propuesta).**Lugar:** Jardín casa de pensamiento “payacua”**Docentes Investigadores:** Yurany Constanza Solano Mancera.

Sesión N° 1

**OBJETIVO INVESTIGATIVO:** Analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “La Payacua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena.

**OBJETIVO GENERAL:** Promover el dialogo y la interacción con otros para la sanación, comprensión, crecimiento personal y profesional del equipo pedagógico.

| Objetivos Específicos  | Contenidos                                   | Actividades  | Evaluación  |
|--|--|--|---|
| Identificar que actitudes propias y del entorno afectan el desempeño del equipo y no permite prácticas pedagógicas que generen apropiación cultural en los niños | INICIO: saber armonizador<br>Música y canto. | Se hace inició con la escucha de un canto o melodía musical de instrumentos propios que permitan sensibilizar el espíritu.   | Indicadores de Logro:<br><br>Indicadores de Logro:  |
|  | CENTRO: reconocimiento sanador.              | Se hace inició con la escucha de un canto o melodía musical de instrumentos propios que permitan sensibilizar el espíritu.   | -Manejar diferencias culturales, tensiones y conflictos propios de las relaciones culturales.<br>- vincularse con respeto por las diferentes identidades: como persona, perteneciente a un grupo social y como portador de una cultura. |
|  | CIERRE: reflexión auto evaluativa            | Los participantes tendrán la iniciativa de expresar de forma verbal cuáles fueron sus sentimientos o comportamientos que afectaron desde lo personal y que considera debe cambiar para poder tener un mejor desempeño en la casa de pensamiento la “payacua” en relación a los niños y compañeros. |   |

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia (Solano, 2021)

Tabla 5

Sesión No. 2



## LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR

**Fecha:** (planeación propuesta).**Lugar:** Jardín casa de pensamiento “payacua”**Docentes Investigadores:** Yurany Constanza Solano Mancera.

Sesión N° 2

**OBJETIVO INVESTIGATIVO:** Analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “La Payacua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena.

**OBJETIVO GENERAL:** Fortalecer el equipo con el saber intercultural, a través de mingas pedagógicas que fomenten la transformación necesaria para apropiarse del proyecto pedagógico mediante la construcción de su historia

| Objetivos Específicos   | Contenidos                                   | Actividades  | Evaluación   |
|---|--|--|--|
| Desarrollar y potenciar sentido de pertenencia por medio de la escucha de la historia y contexto de la casa de pensamiento la “payacua” | INICIO: saber armonizador<br>Música y canto. | Se hace inicio con la escucha de un canto o melodía musical de instrumentos propios impartido por un sabedor de la casa de pensamiento.<br>Se armoniza el espacio por medio de una quema con incienso y música para luego disponernos a identificar por medio de fotografías la historia de la casa de pensamiento.  | -Generar un sentido de apropiación por medio del reconocimiento y construcción de la historia de la casa de pensamiento. |
|   | CENTRO:                                      | Todos los participantes sentados en forma de espiral donde en el centro estarán las maestras y sabedores que iniciaron con el proyecto y al finalizar del espiral estarán las maestras y sabedores que actualmente están en el proyecto cada uno de ellos dará un diálogo cortó de no más de 5 minutos donde describa lo que más recuerde de la casa de pensamiento luego de observar las fotografías. Posterior a esto en un gráfico con un espiral del tiempo colocaremos las fotos con una breve descripción de lo que marcó a cada una de las maestras y de esta manera se reconstruirá la historia y la lucha que ha tenido que enfrentar la casa de pensamiento. | -Identificar y priorizar las necesidades y expectativas de la comunidad y el equipo pedagógico.                          |
|   | CIERRE: reflexión auto evaluativa            | De manera simbólica las maestras antiguas dan algunas palabras de motivación a los participantes actuales como forma de seguir luchando y creyendo que es posible apropiarse y sensibilizarse frente a las necesidades culturales de los niños y las niñas una vez se conoce su historia, dificultades y logros por lo que paso la casa de pensamiento.  |  |

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia (Solano, 2021)

**Tabla 1**

Sesión No. 3



**LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR**

**Fecha:** (planeación propuesta).

**Lugar:** Jardín casa de pensamiento “payacua”

**Docentes Investigadores:** Yurany Constanza Solano Mancera.

Sesion N° 3

**OBJETIVO INVESTIGATIVO:** Analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “La Payacua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena.

**OBJETIVO GENERAL:** Identificar formas y saberes culturales de los pueblos participantes.

| Objetivos Específicos   | Contenidos                                   | Actividades   | Evaluación  |
|---|--|---|---|
| Enriquecer el equipo con el saber intercultural, necesario para apropiarse del proyecto pedagógico mediante el saber de las diferentes formas culturales de los pueblos activos en el proyecto. | INICIO: saber armonizador<br>Música y canto. | Se armoniza el espacio por medio de instrumentos sonoros para luego disponernos a identificar diferentes elementos propios de cada cultura pertenecientes a la casa de pensamiento.   | Generar un sentido de cuidado y pertenencia por los objetos propios de cada cultura para realizar acciones pedagógicas con mayor sensibilidad de transmitir esa apropiación a cada uno de los niños y niñas pertenecientes de los pueblos participantes |
|   | CENTRO:<br>reconocimiento de Elementos.      | Con la guianza y participación de los sabedores realizaremos un recorrido sobre cada uno de los espacios de la casa de pensamiento identificaremos: sobre qué elementos tenemos los participantes tienes interrogantes ya sea una silla con simbología un instrumento musical , por qué es importante los materiales de lo que está hecho y porque se utilizaban etc...Cada maestra y cada sabedor escribir a esos interrogantes para luego darlos a conocer a los participantes y cada uno construir el origen de es elemento de lo que lo componen y así generar la pertenencia y la apropiación por cada una de las cosas que allí se encuentran y que nos permiten transmitir el legado cultural a los niños y niñas de manera mas consiente. |   |
|   | CIERRE: reflexión auto evaluativa            | Cada uno de los participantes dará a conocer sus interrogantes y en un compartir de saberes sobre lo que conoce partiendo de su cultura se transmitirá lo que conoce sobre los objetos que genera interrogante a las demás maestras y sabedores.  |   |

Nota. Fuente: Elaboración Propia (Solano, 2021)

**Tabla 2**

*Sesion No. 4*



**LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR**

**Fecha:** (planeación propuesta).

**Lugar:** Parque barrio la pepita. (Localidad los mártires)

**Docentes Investigadores:** Yurany Constanza Solano Mancera.

Sesión N° 4

**OBJETIVO INVESTIGATIVO:** Analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “La Payagua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena.

**OBJETIVO GENERAL:**

| Objetivos Específicos  | Contenidos  | Actividades   | Evaluación   |
|--|---|---|--|
| Reconocer formas de medicina, justicia propia, crianza, y alimentación de cada cultura perteneciente a la casa de pensamiento. | INICIO: saber armonizador<br>Música y canto.            | Se armoniza el espacio por medio de instrumentos sonoros, canto y baile para luego disponernos a identificar diferentes formas de vida propias de cada cultura pertenecientes a la casa de pensamiento  | Identificar cuáles son las diferentes formas de vida de las familias de la casa de pensamiento para sí mismo sensibilizar con respecto a la identidad cultural dentro de los niños y niñas participantes del proyecto. |
|  | CENTRO:<br>reconocimiento de formas de vida culturales. | Una vez escuchado el saber armonizador las maestras y sabedores de la casa de pensamiento inician en un momento de escuchar sobre las diferentes formas de vida de las familia, la forma de corregir a los niños de brindarles sanación por medio de la medicina la alimentación que consideran primordial que desearon acercarse a la minga cuáles son las razones por las que están en la ciudad, cuáles son las formas culturales que le hacen falta de su territorio de origen, y cuales estarían dispuestas a que su forma de vida fuera conocida de una manera más cercana por medio de las maestras de la casa de pensamiento y cuáles maestras y sabedores estarían dispuestos a conocer la forma de vida que ejercen cada una de las familias en lo íntimo de sus formas de vivir. |  |
|  | CIERRE: reflexión auto evaluativa                       | Las maestras y sabedores que deseen compartir lo que generó en su interior las expresiones de las familias en cuanto a su forma de vida y como enriquece su quehacer en la casa de pensamiento procederá a transmitirlo.  |  |

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia (Solano, 2021)

Tabla 3

Sesión No. 5



## LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR

**Fecha:** (planeación propuesta).**Lugar:** Jardín casa de pensamiento “payacua”**Docentes Investigadores:** Yurany Constanza Solano Mancera.

Sesión N° 5

**OBJETIVO INVESTIGATIVO:** Analizar la percepción y grado apropiación del programa educativo intercultural en el equipo pedagógico del Jardín infantil “La Payacua” frente a la identidad cultural de los niños y las niñas de primera infancia indígena.

**OBJETIVO GENERAL:**

| Objetivos Específicos   | Contenidos                                     | Actividades   | Evaluación   |
|---|--|---|--|
| Producir materiales educativos realizados bajo la perspectiva intercultural que permitan articular y fortalecer los saberes y las prácticas del docente.<br>Relacionados con la simbología, la medicina, y cantos y arrullos. | INICIO: saber armonizador<br>Música y canto.   | Para el inicio de este saber armonizador se tendrá en cuenta los diferentes cantos empleados en la música Para tenerlos en cuenta al momento de realizar el material que permitirá ser utilizado para transmitir los haberes a los niños y las niñas en cuanto a cantos y arrullos  | Realizar un material pedagógico que permita dar a conocer algunos cantos y arrullos, simbología, la medicina de los pueblos participantes. |
|   | CENTRO:<br>reconocimiento de material natural. | En el centro de ésta actividad se reconocerá inicialmente diferentes materiales naturales que nos sirven para la composición del material (pigmentos naturales trocitos de madera, semillas recicladas como de pepino guanábana ayama etc) Luego bajo el conocimiento que hemos obtenido durante las mingas se realizará un material relacionado con la simbología la medicina los cantos y Los arrullos teniendo en cuenta la formación y experiencia de las maestras para hacer de este material recursos de apoyo en los momentos pedagógicos con los niños y niñas y a su vez atrayentes para el aprendizaje. |  |
|   | CIERRE: reflexión auto evaluativa              | Se debe lograr reflexionar sobre: La sensibilización no se logra en sí mismo, se logra con el compartir de saberes.   |  |

*Nota.* Fuente: Elaboración Propia (Solano, 2021)

## **Capítulo VI. Alcances y limitaciones**

A partir lo observado se obtuvo diferentes alcances que surgen de la investigación.

Se tiene claro que hay un programa de diversidad cultural que pretende rescatar, garantizar y dar continuidad con la identidad propia de los niños y las niñas, sin embargo, se generan confusiones con respecto al programa ya que las maestras ven a los indígenas como si fueran uno solo y les es difícil inicialmente comprender que son diferentes pueblos con diferentes prácticas y formas de vida.

Otro alcance que se obtuvo en esta investigación es que las maestras pudieron expresar que consideran de gran importancia que los niños una vez ingresen a la casa de pensamiento se les pudiese hacer una evaluación diagnóstica un reconocimiento de su cultura, donde vive, con quién vive; para las maestras esto es importante en su rol profesional porque tendrían una mirada más amplia sobre la propia identidad de los niños que van ingresando al proyecto.

Se puede dar cuenta que uno de los aspectos para que se pierda la sensibilización es no tener una capacitación constante sobre lo que poseen los niños y las niñas desde su origen, sus formas de crianza en familias.

Consideran importante no sólo aprender sobre los pueblos que ya están participando en la casa de pensamiento, sino que también les interesaría saber sobre otros pueblos que pudiesen verse involucrados dentro del proyecto.

Otro alcance que pudo evidenciar es que se debe trabajar más sobre los instrumentos didácticos y pedagógicos que brinden apoyo para conocer la diversidad cultural en la que nos vemos sumergidos ya que cada día la migración aumenta más de los territorios hacia las ciudades y las demandas de los pueblos originarios también aumenta.

En cuanto a las limitaciones del proyecto las más evidentes durante el proceso de la fueron por parte de las maestras y sabedores indígenas pues el desplazamiento a sus territorios me impedía poder organizar una hora establecida para los encuentros de grupos focales.

La participación de las maestras no indígenas se puede notar una gran desconfianza al inicio del proceso en cuanto a la expresión de lo que sienten con respecto al proyecto ya que la política pública es muy clara y el marco derechos hacia las poblaciones indígenas o diferenciales son muy marcadas en cuanto a la defensa de estos mismos y no querían verse acusadas por una mala interpretación de los posibles lectores del proyecto, expresiones que pudiesen ofender a la comunidad, funcionarios de la SDIS, Y sabedores participantes.

Por tal razón pidieron confidencialidad de lo transmitido en los grupos focales.

## **VII. Conclusiones y sugerencias**

- A partir del desarrollo de este proyecto de investigación realizado con el equipo pedagógico de la casa de pensamiento intercultural la “Payacua” Determina que el equipo pedagógico maestras tienen claro de qué se trata la interculturalidad y la definen como un encuentro de distintas “culturas y creencias”, que es la interacción de diferentes formas o cosmovisiones dentro de una comunidad y comprenden que su forma de vida también es una cultura y que debería ser entendida como un proceso permanente que permite relacionarse y comunicarse con la comunidad, las maestras indígenas y no indígenas, los niños las niñas teniendo en cuenta que todos tienen conocimientos valores y tradiciones distintas.

- Dando respuesta al primer objetivo específico de la investigación, el equipo pedagógico se muestra preocupado por la cultura y aporta desde sus conocimientos para fortalecer los valores culturales y desde allí consolidar los elementos que identifican la cultura con la que se relacionan, no se tiene claro el aporte que se da desde su papel como maestras hacia la transmisión de los saberes propios hacia los niños sino como un propósito una norma o un deber relacionados a lo básico que conocen de las comunidades.

- De igual manera, en cuanto al segundo objetivo específico, los resultados obtenidos en las entrevistas muestran que para la asimilación y aplicación del modelo pedagógico del equipo presenta carencias, en el quehacer pedagógico. Ya que el equipo pedagógico señala que, al implementar el Proyecto Educativo Intercultural, surgieron interrogantes, entre ellos: ¿Cómo lo trabajo? ¿Qué actividades les hago? También se pudo ver que para las maestras que tienen una actitud comprometida al tema de la interculturalidad su área profesional se ve afectada de forma positiva y en crecimiento por tener otro concepto de cultura.

- Frente al tercer objetivo específico, Se pudo identificar que se hace reconocimiento de la identidad cultural partiendo de tres áreas como la medicina, la simbología, y el idioma o la lengua ya que cada uno de ellos es diferente para cada pueblo; es así como reconocen la identidad cultural de los niños y las niñas participantes, sin embargo, sugieren que deben profundizar en estas tres áreas para poder brindar la transmisión de la apropiación cultural de forma más genuina.

- El presente trabajo de investigación, permite dar cuenta que se debe ampliar los espacios de reflexión pedagógica ya creados y que se pueda crear otros que enriquezcan y amplíen la mirada sobre en cuatro a la niñez indígena no solo mediante acciones, sino mediante el conocimiento detallado de cada uno de sus formas de vida, en los cuales pueda explorarse otras enseñanzas.

- Desde mi mirada esta investigación me permite comprender que las instituciones educativas de formación profesional en pedagogía infantil deben brindar espacios de aprendizaje más amplios que permitan a las docentes poder brindar la atención desde lo pedagógico a población indígena, donde se construya un espacio de articulación o diálogo pedagógico que lleve a la consolidación de los elementos que constituyen a educación propia e intercultural.

### VIII. Referencias bibliográficas

*Acuerdo 359 de 2009 (2009, 8 de enero). Concejo de Bogotá. [http://www.saludcapital.gov.co/Normo/gsp/acuerdo\\_359\\_de\\_2009.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/Normo/gsp/acuerdo_359_de_2009.pdf)*

Albán Achinte, A. (2012). *Estética y opción decolonial*. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Alberto Chapelles, D., y Murillo Becerra, A. (2016). *Interculturalidad y educación intercultural, incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular del programa de la licenciatura en educación infantil de la UPN*. [Tesis de Pregrado]. Bogotá: Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Arcgis. (s.f.). *Vista frontal Casa de Pensamiento Intercultural “La Payacua”*.

[https://www.arcgis.com/sharing/rest/content/items/4d63c83e386c47afafad73f3f95c8c4d/resources/CPI%20Payacua\\_\\_1566079935972\\_\\_w1050.jpg](https://www.arcgis.com/sharing/rest/content/items/4d63c83e386c47afafad73f3f95c8c4d/resources/CPI%20Payacua__1566079935972__w1050.jpg)

Arteaga Morales, B. I., Andrade Becerra, O., Walteros Range, D., Salcedo, D., y Puentes Orjuela, J. (2012). *Observatorio de Construcción de Paz: Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Fondo para la Sociedad Civil por la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos FOS.

Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32), 108-144.

Banco Mundial. (2010). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Reseñas América Latina y el Caribe: <https://www.bancomundial.org/es/region/lac/brief/indigenous-latin-america-in-the-twenty-first-century-brief-report-page>

- Benavides, E. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la constitución política de Colombia de 1991. *Estudios de Derecho*, 59(154), 209-233.
- Bolaños, G., y Tatay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 22, 45-56.
- Camacho Muete, L., y Escobar Remicio, M. (2017). *Niños y Niñas Indígenas dos visiones, una realidad*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colombia Ministerio de la Protección Social. (2004). *Insumos para la conceptualización y discusión de una política de protección social en salud para los grupos étnicos de Colombia*. Bogotá: Nuevas Ediciones .
- Decreto 543 de 2011 (2010, 2 de diciembre). Registro Distrital No. 4787.*
- [http://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/multifuncional/decreto\\_543\\_de\\_2011.pdf](http://www.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/documentos/multifuncional/decreto_543_de_2011.pdf)
- Delgadillo Cely, I., García Ríos, D., y Sandoval Guzmán , B. (2013). Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá. En S. Guido Guevara (Coord.), *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 147-161). Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2019). *Población indígena de Colombia. Resultados del CENSO nacional de población y vivienda 2018*. Bogotá:

DANE. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Díaz-Aguado, M. J. (2005). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Garzón, N. (2017). *Características de Tradición Oral*. Scribd: <https://es.scribd.com/document/350838694/Caracteristicas-de-Tradicion-Oral>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptita Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (4 ed.). México: McGraw Hill.

Leiva Olivencia, J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211–228. doi:<https://doi.org/10.15366/tp2017.29.009>

León, R. (2014). Notas acerca de psicólogos y teorías psicológicas de Europa Oriental en la historia de la psicología en América del Sur. *Liberabit*, 20(1), 55-72.

*Ley 115 de 1994 (1994, 8 de febrero). Ley General de Educación. Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214.* [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

López-Contreras, R. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 51-70.

Molano, O. L. (2009). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*(7), 69-84.

Molano, O. (2006). *La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial*. Bogotá: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural Colombia Rimisp.

Molina Andrade, A., Melo Brito, N., Beltrán Castillo, J., y Rodríguez Pizzinato, L. (2018). *Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural. Guía de Detección y Trato de la*

*Discriminación*. Bogotá: Acacia. <https://acacia.red/wp-content/uploads/2018/04/Diversidad-Etnica-Cultural.pdf>

Noguera, C. (2007). La infancia como problema o el problema de la Infancia. *Revista Colombiana de Educación* (53), 106-126.

Oliver Vera, M. (2001). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Organización de Estado Iberoamericanos OEI. (2018). *Interculturalidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y. Obtenido de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>

Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*(27), 81-102.

Pedrerros, R. (2011). Compromisos ontológicos y epistemológicos en el estudio de situaciones de equilibrio en comunidades culturalmente diferenciadas. *Revista Educación y Ciudad*(21), 8-28.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción*. Madrid: Muralla.

Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 83-92.  
doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1461>

Prada Robles, L., Sissa Rincón , I., y Torres Viasus, K. (2016). *Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui, en camino para la reflexión de otras educaciones*. . [Tesis

- de Pregrado]. Bogotá : Facultad de Educación, Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Reyes Ramírez, O. (2018). *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia*. Porto Alegre: Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul .
- Ríos Marín , J. (2013). La investigación científica como medio para adquirir conocimiento significativo. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 108 - 115.
- Rivera Quintero, D. (2016). *Hacia una escuela urbana intercultural de la Universidad*. [Tesis de Pregrado]. Bogotá : Facultad de Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruedas Marrer, M., Ríos Cabrera, M., y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201.
- Santiago, C., Akkari , A., y Marques, P. (2013). *Educação Intercultural*. Petrópolis : RJ: Editora Vozes.
- Secretaría de Integración Social . (10 de septiembre de 2018). *Casa de pensamiento intercultural*. Alcaldía Mayor de Bogotá : <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/2750-sabe-usted-que-es-una-casa-de-pensamiento-intercultural>
- Secretaría de Integración Social. (2009). *Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://docplayer.es/42386753-Lineamientos-y-estandares-tecnicos-de-educacion-inicial.html>

- Secretaría de Integración Social. (2015). *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural - CPI* -. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. [https://sig.sdis.gov.co/images/documentos\\_sig/procesos/prestacion\\_de\\_servicios\\_sociales\\_para\\_la\\_inclusion\\_social/doc\\_aso/4.infancia/20151214\\_f\\_ps\\_217\\_v0\\_orientaciones\\_casas\\_de\\_pensamiento\\_intercultural.pdf](https://sig.sdis.gov.co/images/documentos_sig/procesos/prestacion_de_servicios_sociales_para_la_inclusion_social/doc_aso/4.infancia/20151214_f_ps_217_v0_orientaciones_casas_de_pensamiento_intercultural.pdf)
- Secretaria Distrital de Integración Social. (2012). *Proyecto 735: Desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/formulacionproyectos/735%20Primera%20infancia%20en%20Bogota%200310.pdf>
- Secretaria Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Los Mártires: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá. <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/14%20Localidad%20de%20Los%20M%C3%A1rtires.pdf>
- Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio - S.E.I.P.* Bogotá : CONTCEPI.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez Prieto, R., De la Hoz Rosado, D., y Yopez Gómez, Y. (2017). Tejiendo Alteridades Indígenas en Bogotá. *Psicología para América Latina*, 97-109. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/nspe/a08nspe.pdf>
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, XXXIII(35), 235-253.
- Tassinari, A. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, 7(13), 11-25.

- Tattay, L. (2010). Niños y niñas del Cauca indígena. En F. Correa Rubio , *Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - OIT.
- Torres Quintero, A. K. (2006). *Niñez indígena desvinculada del conflicto armado Derecho a la educación dentro de una sociedad pluralista*. Bogotá : Universidad Externado de Colombia.
- Vallejo, S., Duque, P., y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño Académico*. [Tesis de Maestría]. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96. [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_4559.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf)
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de casos como metodología de investigación*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.
- Yin, R. (1994). *Investigación Sobre Estudio de Casos. Diseño y Métodos* (2 ed.). London: SAGE Publications.

## IX. Anexos

## Anexo A. RAE 1

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE<sup>5</sup>

| 1. Información general del documento                             |   |
|--|---|
| Tipo de documento  | Artículo  |
| Tipo de impresión  | Tipográfica   |
| Nivel de circulación   | Nacional  |
| Título del documento   | El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico. |
| Autor  | Mauricio Caviedes   |
| Publicación  | Agosto de 2016  |
| Institución donde se edita el documento (Universidad/Instituto): | Pontificia universidad Javeriana.   |
| Palabras clave   | Educación escolar, indígena, intercultural, identidad.  |

| 2. Descripción del documento  |
|---|
| El documento menciona como los procesos de organización indígena en Colombia han tenido entre sus propuestas centrales el propósito de mejorar la educación conforme a sus necesidades y como el campo de la antropología defiende dichos procesos que a su vez los define como interminables; plantea una postura sobre lo que es la educación intercultural, sus problemas y su diversidad en ella misma, el abordaje antropológico para la primera infancia y sus aportes al debate. |

| 3. Fuentes   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Correa, F. (2010). <i>Infancia y trabajo infantil indígena en Colombia</i>. Bogotá: universidad nacional de Colombia. facultad de ciencias humanas.</li> <li>❖ Caviedes, m. y Granados (2011) El reconocimiento abstracto del derecho a la educación de los pueblos indígenas en Colombia. <i>Revista señas. Revista señas de la casa de pensamiento de la Cxab Wala Kiwe</i></li> <li>❖ Detienne, Y. &amp; Vásquez, C. (2010) <i>Contribuciones de la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural</i>. Bogotá: pontificia universidad javeriana.</li> </ul> |

| 4. Contenido del documento  |
|---|
| <p>El artículo menciona aspectos importantes sobre cómo se va desarrollando la educación escolar indígena en Colombia, se refiere como la antropología cuestiona la existencia de una educación auténtica y democrática, la legitimidad de la enseñanza y la poca preocupación del estado.</p> <p>Menciona debates antropológicos centrales presentes en el proyecto de educación indígena, la educación llamada intercultural t sus problemas prácticos, interculturalidad opuesta al esencialismo, la interculturalidad en la educación, y ¿Qué hacer con la educación indígena?</p> <p>El artículo organiza los diversos capítulos en tres secciones temáticas. La primera, “El lugar social de la infancia en diferentes sociedades”, se dedica a actualizar el campo de la antropología y de la etnografía nacional, en el ámbito teórico y conceptual de la infancia.</p> |

<sup>5</sup> Adaptado y revisado por el profesor Antonio Gamma Bermúdez de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

| 5. Metodología del documento |
|------------------------------|
| Cualitativo interpretativo.  |

| 7. Referencia APA   |
|---|
| Caviedes, M. (2016). <i>El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico</i> . [Trabajo de grado] Pontificia universidad Javeriana. |

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Elaborado por</b>                    | Yurany Constanza Solano Mancera |
| <b>Fecha de elaboración del resumen</b> | Mayo 4 2019.                    |

## Anexo B. RAE 2

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE<sup>6</sup>

| 1. Información general del documento                                    |  |
|---|--|
| <b>Tipo de documento</b>  | Libro  |
| <b>Tipo de impresión</b>  | Física, Papel  |
| <b>Nivel de circulación</b>   | Nacional   |
| <b>Título del documento</b>   | Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos  |
| <b>Autor</b>  | Puido Guevara, Sandra Patricia - Autor/a; García Ríos, Diana Patricia - Autor/a; Lara Guzmán, Gabriel Antonio. Autor/a; Jutinico Fernández, María del Socorro -Autor/a; Benavides Cortés, Angie Linda - Autor/a; Delgadillo Cely, Ingrid Sissy - Autor/a; Sandoval Guzmán, Betty - Autor/a; Bonilla García, Hollman Andrés -Autor/a. |
| <b>Publicación</b>  | Bogotá D.C, 2013   |
| <b>Institución donde se edita el documento (Universidad/Instituto):</b> | Universidad Pedagógica Nacional<br>CIUP  |
| <b>Palabras clave</b>   | Práctica política; Práctica pedagógica; Educación indígena; Pueblos indígenas; Política educativa; Diversidad cultural; Formación de docentes; Colombia.   |

| 2. Descripción del documento  |
|---|
| Este libro se inscribe en el marco de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación “Condiciones de acceso y permanencia a la educación básica: percepciones de los niños y jóvenes de grupos étnicos” apoyado y financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, durante el año 2010. El estudio se ubica en el desarrollo de proyectos de investigación del Grupo Equidad y Diversidad en Educación de carácter interinstitucional (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá). El grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación viene adelantando desde el año 2005 proyectos de investigación relacionados con la educación en contextos de diferencia, principalmente cultural, con la convicción de la necesidad de pedagogías otras que reconozcan diferentes formas de pensamiento y conocimiento. |

| 3. Fuentes   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Angaangaq. (2011) Escucha la voz del Hielo. La magia de la Sabiduría Ancestral de los</li> <li>❖ Inuit. Urano, Barcelona.</li> <li>❖ Betancourth, J. (1997). Etnoeducación. Introductorio al programa de Licenciatura</li> <li>❖ bilingüe en educación indígena. Universidad de Caldas. Centro de Regionalización Abierta y a Distancia (CREAPC). Manizales: Ediciones Órbita.</li> <li>❖ Delgadillo, I.; García, D.; Pinzón, M. y Sandoval; B. (2010). Diseño curricular “Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural”. Documento inédito. Bogotá:</li> <li>❖ Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Universidad Distrital Francisco</li> <li>❖ José de Caldas. Bogotá, D.C.</li> </ul> |

<sup>6</sup> Adaptado y revisado por el profesor Antonio Gamma Bermúdez de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

#### 4. Contenido del documento

El libro está dividido en cinco capítulos: el primero de ellos presenta un análisis de las políticas educativas diseñadas para y con pueblos indígenas en Colombia, con mayor atención en la última década. Los capítulos dos, tres y cuatro relatan la experiencia de tres prácticas educativas en Colombia, dos de ellas en el Departamento del Cauca y una tercera en el Departamento de La Guajira. Estas, desde diferentes maneras y atendiendo a sus formas y sentires particulares, han implementado propuestas pedagógicas para y con niños, niñas y jóvenes indígenas.

El capítulo cinco presenta una experiencia de formación de maestros, que responde a las demandas que algunos grupos indígenas, residentes en la ciudad de Bogotá, vienen adelantando ante el Distrito para contar con escenarios de formación en los que los principios culturales de sus comunidades y sus saberes ancestrales conformen la base desde la cual fuera posible educar a sus niños cultural y étnicamente diversos, en el complejo contexto urbano.

#### 5. Metodología del documento

La investigación tuvo dos objetos de análisis: El análisis de políticas se hizo a partir de dos categorías: pedagogía y política, las cuales también fueron objeto de indagación en las experiencias visitadas y luego de posterior análisis. Sandra Patricia Guido Guevara asumió un enfoque de corte cualitativo y desde esta perspectiva se abordaron dos rutas metodológicas: a) análisis documental para las políticas gubernamentales e institucionales, y b) análisis de experiencias educativas específicas cuya fuente primaria fueron los testimonios de sus actores (maestros, estudiantes y directivos) frente a sus experiencias y al nivel de desarrollo de los proyectos educativos

#### 6. Conclusiones del documento

-La experiencia descrita y analizada deja muchas inquietudes, pero también muchas certezas; unas y otras posibilitan unos párrafos finales que, más allá de constituirse en conclusiones, son reflexiones para el desarrollo de propuestas investigativas futuras frente a este tipo de experiencias.

-A pesar de la validez de la propuesta presentada, de la importancia fundamental que tiene en el marco de experiencias de educación propia, aún son muchos los requerimientos para la consolidación de este tipo de apuestas, en un país que se reconoce desde la diversidad cultural.

#### 7. Referencia APA

Fernández, J., Benavides, A., Delgadillo, I., Sandoval, B. y Bonilla, H. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional/CIUP.

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| <b>Elaborado por</b>                    | Yurany Constanza solano Mancera |
| <b>Fecha de elaboración del resumen</b> | Mayo 6 de 2019                  |

## Anexo C. RAE 3

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE<sup>7</sup>

| 1. Información general del documento                                    |   |
|---|---|
| <b>Tipo de documento</b>  | Trabajo de grado.   |
| <b>Tipo de impresión</b>  | Papel   |
| <b>Nivel de circulación</b>   | Nacional  |
| <b>Título del documento</b>   | Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Muruí en camino para la reflexión de otras educaciones |
| <b>Autor</b>  | Prada Robles, Luisa; Sissa Rincón, Ingrid; Torres Viasus, Karin.  |
| <b>Publicación</b>  | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 96 p.  |
| <b>Institución donde se edita el documento (Universidad/Instituto):</b> | Universidad Pedagógica Nacional.  |
| <b>Palabras clave</b>   | CONCEPCIONES, CURRÍCULO COMUNITARIO PROPIO, EDUCACIÓN PROPIA, PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO.   |

| 2. Descripción del documento   |
|--|
| El ejercicio investigativo en mención se centra en la necesidad de reconocer las concepciones respecto a la Educación Propia desde la perspectiva de los PEC de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui. Se centraliza en el tema de la Educación Propia vista desde la perspectiva de González (2012), entendido como conflicto sociocultural que pone en disputa la propuesta de educación por parte del Estado frente a la educación como búsqueda de reconocimiento y fortalecimiento del conocimiento indígena. Para tal fin, a lo largo de la investigación se identifican las tensiones histórico-sociales y pedagógicas en torno al concepto de Educación Propia; posteriormente, se caracterizan los procesos educativos desde los PEC; para así permitir, interpretar los elementos que constituyen las concepciones de Educación Propia desde las dimensiones del Currículo Comunitario Propio por medio de los fundamentos epistemológico, social, psicopedagógico y axiológico. |

| 3. Fuentes   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Documentos base teórica.</li> <li>❖ Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI. (2013). "Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio" - SEIP.</li> <li>❖ Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. (2004) ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de constitución de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI.</li> <li>❖ Editorial: Fuego Azul. Cauca: Colombia.</li> <li>❖ González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas.</li> <li>❖ Revista Pedagogía y Saberes No. 36. Bogotá: Colombia.</li> <li>❖ Organización Indígena Kankuamo. (2008). Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo: MakúJogúki. Resguardo Indígena Kankuamo. Sierra Nevada de Santa Marta: Colombia.</li> <li>❖ Kom+n+tarillaUai. (2012). La educación que queremos Proyecto Educativo del Pueblo Murui</li> <li>❖ Oima. Amazonia: Colombia</li> <li>❖ 4</li> </ul> |

<sup>7</sup> Adaptado y revisado por el profesor Antonio Gamma Bermúdez de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

- ❖ Resguardo Guambia. (2008). Resignificación del proyecto educativo Misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial - preescolar (transición). Cauca: Colombia.
- ❖ Documentos base metodológica.
- ❖ Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España.
- ❖ Ricoeur, P. (2009). Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España.
- ❖ Ricoeur, P. (2009). Tiempo y narración III. El tiempo narrado. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España

#### 4. Contenido del documento

El camino trasegado en el proyecto de investigación conserva la perspectiva hermenéutica de Ricoeur, por tanto, el desarrollo del texto asume un carácter narrativo, que pretende situar al lector en la comprensión de las concepciones de Educación Propia; dado que, es por medio de los PEC que se logra visibilizar la confluencia de las concepciones de las comunidades indígenas en relación con algunas apuestas del Estado colombiano en torno a la educación y la constitución de la Educación Propia. Bajo estos referentes el documento desarrolla los siguientes capítulos: En el capítulo I, se presentan los antecedentes históricos, sociales y pedagógicos que permiten dar cuenta de los diferentes mecanismos que han configurado lo que es la educación en las épocas de la colonia y la república por medio de actores sociales como el imperio español, la iglesia católica y las elites colombianas. El capítulo II. Indica el contexto social en el cual se desarrolla la historia de la educación propia a nivel nacional y en las tres comunidades seleccionadas, segundo, aborda el panorama legal, tercero, la tensión existente entre la etnoeducación y la educación propia; cuarta, la apuesta pedagógica desde la perspectiva de los PEC. En el capítulo III. Marco metodológico, se describe la Hermenéutica de Ricoeur considerando los PEC como dos modos de relatos que atribuyen a lo histórico y lo ficticio, a su vez, delimita el análisis documental por medio del currículo explícito lo que permite desglosar la categoría de currículo comunitario propio por medio de los fundamentos epistemológico, social, psicopedagógico y axiológico. Y finalmente en el capítulo IV. Hallazgos y conclusiones, se despliega el análisis y las conclusiones producto del ejercicio investigativo que dan cuenta de las concepciones de educación propia por parte de las tres comunidades.

#### 5. Metodología del documento

El proyecto de investigación se inscribe dentro del marco interpretativo de la hermenéutica desarrollado por Paul Ricoeur. En esta medida, el autor estudia dos tipos de textos que se definen por su relato, el primero, el histórico que se caracteriza por la pretensión de verdad y apunta a una realidad episódica y el segundo, el ficticio al que corresponden modos de ser nuevos, aunque no hayan acontecido o vayan a realizarse. De esta manera, los PEC corresponden a estos dos modos de relatos; en la medida de lo histórico, asocia la pretensión de verdad sobre el hecho educativo construido por un grupo social al que corresponde una realidad episódica particular, como la misma consolidación del documento oficial hace parte ya de una apuesta histórica. En cuanto a lo ficticio, refiere la proyección de los ideales de futuro, de nuevas formas de ser en el campo de lo social y lo educativo, sin garantizar que al ser escritos lleguen por completo a ser consolidados en el plano de lo real. En cuanto al camino para llegar a la confluencia de los dos discursos, Ricoeur establece la trama como medio de articulación entre ambos, en la medida que: En todo relato, los personajes, los episodios y la diversidad temporal adquieren unidad al ser superada su disparidad y heterogeneidad por la integración sintética en la trama narrativa... La trama prefigura así la experiencia de un tiempo en el que pasado, presente y futuro son existencialmente coexistentes, a pesar de su incesante devenir. (Ricoeur, 2009, p. 629) En este proyecto de investigación confluyeron tres relatos de PEC los cuales hallaron sentido mediante la trama teórica y conceptual constituida por parte de los intérpretes, quienes por medio del círculo hermenéutico para la comprensión frente a las concepciones de Educación Propia de las comunidades en mención. El ejercicio interpretativo se puso en marcha por medio del análisis documental como instrumento metodológico, por lo que posibilitó a las investigadoras desarrollar de manera rigurosa una interpretación sistemática en relación con la información dada, determinando las concepciones en torno a la Educación Propia.

### 6. Conclusiones del documento

- Tras los hallazgos, se puede concluir que por medio de los PEC, a través de las dimensiones analizadas: conocimiento ancestral, conocimiento científico, fines de la educación, comunidad educativa, evaluación y la posición axiológica; se evidencia de manera recurrente que para las tres comunidades es importante poner en relación el presente frente a toda la carga histórica y acontecimientos específicos en donde la educación se consolida como conflicto sociocultural pero a su vez, como elemento de proyección para la transformación del futuro; pasado, presente y futuro se encuentran en una lógica de espiral y hacen parte constitutiva, cada uno en un engranaje de resignificación, en el cual, la experiencia como sujeto indígena y como colectivo indígena encuentran sentido por medio de la educación que se consolida como mecanismo de resistencia que trae en diálogo lo ajeno en relación con lo propio, en un constante juego de introyección en el que cada sujeto y cada comunidad se transforma para externalizar acciones de construcción del mundo por medio del reconocimiento.
- Es de indicar que los grupos indígenas son conscientes que para resistir en el presente tienen que jugar en el lenguaje de lo ajeno; donde por ejemplo, el PEC refleja la transición de tradiciones orales a lo escrito; y este paso no quita la validez de lo oral, sino que más bien, busca resignificar en el universo simbólico de lo ajeno para así encontrar un lugar en común por el cual posicionarse ante un “otro” y así ser reconocido y respetado como parte de la Nación. Por tanto, la educación propia se instaura en primera medida como estamento formativo de carácter comunitario, busca articular horizontes de sentido desde la multiplicidad cultural, comprendiendo que desde lo local se asume lo propio ello sin pretensiones de encierro o aislamiento; sino más bien como estrategia que posibilita el intercambio y enriquecimiento con las demás culturas.
- En torno a las tensiones del concepto de educación propia, se reconocen en el campo de lo histórico-social, político y pedagógico. Las concepciones de educación se construyen en relación a una historia y una sociedad específica, por ejemplo, la apuesta de educación desarrollada por la sociedad española no es la misma que la apuesta desarrollada por las comunidades indígenas y esto se debe a marcos de representación que se basan en los intereses gestados por cada actor en su posición social específica.
- En el campo de lo político, para el Estado se ve una apuesta de la legalidad en preponderar la construcción de normas y leyes por las cuales regular las acciones de las comunidades indígenas; en cambio, las comunidades indígenas asumen la postura de la legalidad, pero en búsqueda de una educación que promulgue la autonomía y la autogestión, de allí que los PEC se configuren como apuesta alternativa en lo que se ha denominado otras educaciones, en este caso, la educación propia.
- En cuanto a lo pedagógico se puede inferir que los procesos de enseñanza desarrollados por actores como las elites colombianas, han pretendido establecer ideales, valores e identidad universal bajo prácticas de coacción que promueven la imposición de lo considerado legítimo. El dispositivo educador ha cambiado a lo largo de la historia (de la evangelización a la educación contratada), aun así, se nota como prevalece la Iglesia católica como institución de formación de las comunidades indígenas, que bajo criterios religiosos y de la naciente nación, determinan metodologías, materiales, la figura del docente, el rol del estudiante y la estructura de los contenidos.

### 7. Referencia APA

Prada, L., Sissa, I., Torres y Viasus, K. (2016). *Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Muruí en camino para la reflexión de otras educaciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

**Elaborado por**

Yurany Constanza Solano

|   |                 |
|---|-----------------|
| <b>Fecha de elaboración del resumen</b> | Mayo 6 de 2019. |
|---|-----------------|

**Anexo D. RAE 4****RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE<sup>8</sup>**

| <b>1. Información general del documento</b>                             |   |
|---|---|
| <b>Tipo de documento</b>  | Artículo  |
| <b>Tipo de impresión</b>  | Tipográfica   |
| <b>Nivel de circulación</b>   | Nacional  |
| <b>Título del documento</b>   | Compromisos ontológicos y epistemológicos en el estudio de situaciones de equilibrio en comunidades culturalmente diferenciadas |
| <b>Autor</b>  | Rosa Inés Pedreros  |
| <b>Publicación</b>  | Bogotá,   |
| <b>Institución donde se edita el documento (Universidad/Instituto):</b> | Coordinación editorial y de comunicación IDEP   |
| <b>Palabras clave</b>   | Compromiso, ontológico, epistemológico, equilibrio y sistema  |

| <b>2. Descripción del documento</b>   |
|---|
| El documento hace un análisis comparativo de los compromisos ontológicos y epistemológicos en comunidades culturalmente diferenciadas a 8 estudiantes de literatura con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, química, física de la universidad del Cauca sus edades oscilan entre los 18 a 25 años y hacen parte de las etnias Misak, Guanbiana, Nasa, Paz, y Mestiza y como cada una de ellas da una respuesta a una entrevista semi-estructurada que plantea situaciones de equilibrio como: Escribir tres oraciones que involucraran la palabra equilibrio. ¿Que es un balancín?, Resolver un caso judicial, ¿Qué piensa acerca de la práctica de la siembra indígena? |

| <b>3. Fuentes</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cobern, W. (1993). College student´s conceptualizations of nature: an interpretative world analysis. <i>Journal of Research in Science Teaching</i>, 30, 8, 935-951.</li> <li>❖ Cobern, W. (1994). Point: Belief, understanding, and the teaching of evolution. <i>Journal of Research in Science Teaching</i>, 31, 583-590.</li> <li>❖ Cobern, W. (1996). Worldview theory and conceptual change in science education. <i>Science Education</i>, 80, 579-610.</li> <li>❖ Molina, A. (2000). Conglomerado de relevancias de niños, niñas y jóvenes. <i>Revista Científica</i>, 4,1, 187-200.</li> <li>❖ Molina, A. (2005). El “otro” en la constitución de identidades culturales. En: Piedrahita, C. y Paredes, E. (Editoras). <i>Cultura política, identidades y nueva ciudadanía</i>. Cúcuta, Sic Editorial Ltda.: 2, 139-169.</li> <li>❖ Mortimer, E. F. (1995). ¿Conceptual change or conceptual profile change? <i>Science and Education</i>, 4, 265–287.</li> </ul> |

| <b>4. Contenido del documento</b>  |
|--|
| El documento contiene:<br>Resumen, introducción, aspectos metodológicos, resultados, cuatro niveles de análisis y comentarios finales. |

<sup>8</sup> Adaptado y revisado por el profesor Antonio Gamma Bermúdez de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

En el artículo se realiza un análisis comparativo de los compromisos ontológicos y epistemológicos de comunidades culturalmente diferenciadas referidas a situaciones de equilibrio. El enfoque metodológico fue cualitativo e interpretativo, En el análisis de los resultados se contemplan las relaciones, los significados, las concepciones, las explicaciones, las fuentes, la idea de equilibrio, las interrelaciones, las relevancias y las jerarquías para dar cuenta de los compromisos ontológico-cos y epistemológicos subyacentes en las ideas de los estudiantes.

#### 5. Metodología del documento

Cualitativo e interpretativo

#### 6. Conclusiones del documento

Las visiones y creencias sobre lo que es el mundo natural, sobre cómo funciona nos remite a preguntarnos por ¿Cuál es la causa del equilibrio? ¿El equilibrio solo describe el mundo natural?, ¿Los cambios son manifestaciones del desequilibrio en el mundo natural o son efectos de desequilibrio?, entre otras inquietudes que convendría profundizar más al referirse a los modos de pensar y hablar sobre el equilibrio, sus significados y contextos de uso en las ciencias y su enseñanza.

#### 7. Referencia APA

|   |                         |
|---|-------------------------|
| <b>Elaborado por</b>                    | Yurany Constanza Solano |
| <b>Fecha de elaboración del resumen</b> | 06 de mayo de 2018      |

## Anexo E. RAE 5

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE<sup>9</sup>

| 1. Información general del documento                             |   |
|--|---|
| Tipo de documento  | Tesis de grado  |
| Tipo de impresión  | N/A   |
| Nivel de circulación   | N/A   |
| Título del documento   | Hacia una escuela urbana intercultural                  |
| Autor  | Rivera Quintero, Daiana.                                |
| Publicación  | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 119p.    |
| Institución donde se edita el documento (Universidad/Instituto): | Universidad Pedagógica Nacional                         |
| Palabras clave   | Interculturalidad, educación intercultural y currículo. |

| 2. Descripción del documento  |
|---|
| Este documento es el resultado de la práctica pedagógica investigativa adscrita a la línea de proyecto pedagógico Interculturalidad, Educación y Territorio de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Universidad Pedagógica Nacional, llevada a cabo durante el año 2014 y 2015 en la institución educativa Liceo Nuevo Chile ubicada en la ciudad de Bogotá, con el grado quinto. Este trabajo propone la creación de un currículo intercultural crítico con énfasis en ciencias sociales para un contexto urbano, el cual busca que los y las niñas de grado quinto generen otro tipo de conocimientos desde la educación intercultural. También busca identificar qué tipo de aportes hace la interculturalidad crítica a dicho currículo y la estrategia pedagógica permite la construcción de otro tipo de conocimientos por parte de los niños. A partir de estas preguntas se realizó un plan de estudios para ciencias sociales el cual está dentro de la propuesta curricular. |

| 3. Fuentes  |
|---|
| 1. Ferrao, V. M. (2010). Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Revista Estudios Pedagógicos XXXVI, (2) p. 333-342                 |
| 2. Guber, R. (2001). Observación participante. Grupo Editorial Norma, La etnografía método, campo y reflexividad. (p. 22-30)  |
| 3. Guido, S. (sf) Interculturalidad y política educativa en Colombia. Bogotá, Colombia  |
| 4. Guido, S. (sf) Escuela y diferencia cultural. Bogotá, Colombia   |
| 5. Green, S. A. (1998) El otro, ¿soy yo?  |
| 6. Polanyi, K. (1944) La gran transformación. Madrid, España: Ediciones Endymion  |
| 7. Sacristán, J. G. (1991) Aproximaciones al concepto de curriculum. Morata, El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Novena Edición.  |
| 8. Stanley J. y Stein B. H (1970) La herencia colonial de América latina. N.Y, Estados Unidos: Siglo veintiuno editores, s.a.   |
| 9. Veiga, N. A. (2010) Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. Revista de Educación y Pedagogía, 22 (58)   |
| 10. Walsh, C. (2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. Quito, Ecuador: Revista Educación y Pedagogía, XIX (48)   |
| 11. Walsh, C. (Sf) (De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. Lima, Perú. |
| 12. Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Perú. Biblioteca Nacional del Perú.   |

<sup>9</sup> Adaptado y revisado por el profesor Antonio Gamma Bermúdez de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

13. Walsh, C. (2010) Construyendo interculturalidad crítica. Interculturalidad crítica y educación intercultural (75-93) Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia.

#### 4. Contenido del documento

Este documento está dividido en seis capítulos, el primero de ellos desarrolla la perspectiva teórica de interculturalidad crítica y currículo, y como este último se convierte en un elemento importante para el desarrollo de la propuesta pedagógica. La interculturalidad es retomada desde tres autoras; Walsh, Guido y Candau, las cuales confluyen en que la interculturalidad se hace necesaria para el cambio estructural social a partir que, se conciba como un proyecto político, ético y epistemológico el cual tiene diferencias con la multiculturalidad, ya que este solo se asume como un simple reconocimiento de la diversidad cultural. En este capítulo también se desarrolla la perspectiva metodológica y el estado del arte.

El segundo capítulo presenta la caracterización del territorio a nivel geográfico del Liceo Nuevo Chile y las dinámicas más importantes que allí se desarrollan. También encontramos la caracterización de las dinámicas escolares, los estudiantes y maestros que hacen parte de la institución.

El tercer capítulo expone los intereses, preguntas y objetivos investigativos de la propuesta, el enfoque pedagógico el cual se desarrolla desde la educación intercultural y el diseño de un currículo intercultural mediado por la reflexión intercultural, para lograr transformaciones a nivel epistemológico y social propiciando espacios educativos donde se generen diálogos interculturales desde la diversidad.

El cuarto capítulo contiene los ejes de sistematización; práctica pedagógica, un diálogo intercultural y énfasis intercultural en la práctica, los cuales permiten evidenciar el proceso de la implementación de la propuesta pedagógica. El quinto capítulo recoge las reflexiones investigativas y pedagógicas a partir de dos preguntas (investigativa y formativa) el sexto capítulo presenta la conclusión de la propuesta y los aportes de esta a la línea de investigación. Finalmente se relaciona la bibliografía y los anexos correspondientemente.

#### 5. Metodología del documento

Para el proceso de desarrollo de la propuesta se utilizó un enfoque metodológico etnográfico, el cual basándose en elementos como los son la observación participante y la entrevista semiestructurada, se hizo una aproximación cualitativa que permitiera un mejor análisis de la información recolectada. La observación participante se utilizó, ya que permite comprender la especificidad de las actividades que se puedan realizar en clase y en otros ámbitos están presentes en el Liceo, y las entrevistas individuales semiestructuradas ya que posibilitan indagar y analizar a fondo los aspectos y categorías importantes para esta investigación. Como herramienta metodológica se utilizó la encuesta que ayuda a complementar la entrevista y la observación participante en cuanto a recolección de información. Por último, se realizó sistematización de experiencias desde una perspectiva crítico-interpretativa que permitió aportar a este documento las reflexiones y apuestas pedagógicas a partir de la implementación de una propuesta intercultural crítica en un ámbito urbano.

#### 6. Conclusiones del documento

La interculturalidad es un proyecto inacabado dispuesto a que desde la educación se siga contribuyendo a formar sujetos críticos que no solo conozcan la diversidad cultural, sino que se apropien de ella través de la puesta en práctica en la vida diaria de otros saberes.

Es un proyecto que permite reflexionar desde nuestro rol como docentes acerca de qué tipo de sociedad y de sujetos estamos formando. La educación pensada en y para la diversidad y la diferencia permiten acabar con problemas sociales actuales como el racismo y la segregación, permite el diálogo reflexivo desde la enseñanza y el aprendizaje no solo para el estudiante sino también para el docente, ya que este último moldea su práctica en términos de objetivos y posicionamientos políticos. La interculturalidad es un proyecto de oposición que permite entender la diferencia no como un factor negativo sino como un elemento que hace parte de nuestra cultura.

#### 7. Referencia APA

Rivera, D. (2016). *Interculturalidad, educación intercultural y currículo*. [Trabajo de grado] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Elaborado por

Yurany Constanza Solano

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Fecha de elaboración del resumen</b> | 06 de mayo de 2019 |
|---|--------------------|

**Anexo F. RAE 6****RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE<sup>10</sup>**

| <b>1. Información general del documento</b>                             |   |
|---|---|
| <b>Tipo de documento</b>  | Trabajo de Grado  |
| <b>Tipo de impresión</b>  | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central   |
| <b>Nivel de circulación</b>   | Nacional  |
| <b>Título del documento</b>   | Interculturalidad y educación intercultural, incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN |
| <b>Autor</b>  | Alberto Chapelles, Diana Carolina. Murillo Becerra, Adriana Paola   |
| <b>Publicación</b>  | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 112.p.   |
| <b>Institución donde se edita el documento (Universidad/Instituto):</b> | Universidad Pedagógica Nacional   |
| <b>Palabras clave</b>   | EDUCACIÓN - INTERCULTURALIDAD – FORMACIÓN DE MAESTROS, EDUCACIÓN INTERCULTURAL-CURRÍCULO.   |

| <b>2. Descripción del documento</b>   |
|---|
| Para la elaboración de esta monografía se hizo necesario hacer una revisión de los estudios que se han realizado alrededor de la interculturalidad y su relación con la educación, de esta manera se realiza un acercamiento a la labor docente y a los diversos escenarios en donde el maestro se desempeña. Para tal fin, se adelantó un rastreo de, dos artículos de investigación y dos tesis realizadas por estudiantes de la Licenciatura de Educación infantil de la UPN con el fin de dar una posible conceptualización de la interculturalidad, junto con la aplicación de instrumentos como encuestas y entrevistas a estudiantes y maestros del Programa de Educación Infantil los cuales permitieron recoger sus voces alrededor de sus concepciones frente a la interculturalidad, por último se realiza el análisis desde la triangulación de la revisión teórica y los hallazgos encontrados con el fin de dar cuenta de la mirada que tiene el Programa de Educación Infantil y generar sugerencias en aras de la renovación. |

| <b>3. Fuentes</b>  |
|--|
| Amaya, T. M. (1998). <i>Lenguas aborígenes de Colombia (Memorias)</i> . Bogotá: Siglo XXI.   |
| Delgadillo Cely, I. S., Sandoval Guzmán, B., & García Ríos, D. (2011). <i>Tejiendo la interculturalidad desde la formación de las maestras y maestros de la primera infancia indígena en Bogotá</i> . Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.  |
| Gamboa, P., Pulido, J., & Pérez, M. (2004). <i>De objeto a campo de estudio en infancia. Aportes para el debate en la Licenciatura en educación infantil</i> . Bogotá: Grupo de estudio infancia-s y discursos.  |
| Jaramillo, J., Jurado, F., & Collazos, J. (2011). <i>Planes de vida para comunidades ancestrales</i> . Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Alcaldía de Tumaco y Secretaría de educación, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. (2014). <i>Informe de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de alta calidad para el programa de la Licenciatura en Educación Infantil</i> . UPN, Bogotá. |
| Universidad Pedagógica Nacional. (2015). <i>Informe de autoevaluación institucional</i> . UPN, Bogotá.   |
| UPN. (2014). <i>Plan de desarrollo institucional</i> . Bogotá.   |
| Walsh, C. (2005). <i>Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad</i> . <i>Signo y Pensamiento</i> , 24(46).  |
| Walsh, C. (2005). <i>La interculturalidad en la educación</i> . Perú.  |

<sup>10</sup> Adaptado y revisado por el profesor Antonio Gamma Bermúdez de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

Walsh, C. (Junio de 2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político

#### 4. Contenido del documento

El presente trabajo consta de 6 capítulos, donde para iniciar se expone una introducción que da cuenta del trabajo elaborado, la justificación que indica el porqué de la realización de este, y los propósitos planteados. En el primer capítulo se postulan los antecedentes; en el segundo la situación problema y la pregunta que guía la presente investigación, en el tercer capítulo el abordaje conceptual en el cual se presentan tres categorías conceptuales, estas permiten una comprensión de lo que es la interculturalidad y sus implicaciones en el ámbito educativo. En la primera categoría se realiza un acercamiento histórico y conceptual al rededor del término interculturalidad, educación intercultural y sus características. La segunda categoría está ligada a la pregunta por la formación de maestros desde un enfoque intercultural para la infancia y la tercera hace referencia al currículo desde posibles transformaciones y su respectiva conceptualización. En el cuarto capítulo se evidencia la ruta metodológica; en el quinto se presenta un capítulo de análisis que da cuenta de los análisis que se efectuaron haciendo la triangulación de la información recolectada por medio de (entrevistas y encuestas) desde las voces de los diferentes actores, de la lectura de los documentos institucionales de la UPN y de los referentes teóricos seleccionados para tener un marco conceptual desde donde hacer la lectura de resultados y como último capítulo se presentan las conclusiones y sugerencias.

#### 5. Metodología del documento

El presente trabajo de grado se instaura desde un paradigma socio crítico el cual posibilita procesos reflexivos en aras de una crítica social, toma distancia de un paradigma positivista centrado en la racionalidad, en lo empírico y lo comprobable, dando paso a la acción reflexiva, a la dialéctica entre lo teórico y lo práctico, permite visibilizar dinámicas sociales en un contexto, se centra en la acción de reflexión desde la comunidad. De acuerdo con Arnal (1992), “el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros”. (Arnal, 1992, pág. 190) La elaboración de este trabajo se sitúa desde un enfoque mixto, haciendo uso de estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo, con el fin de lograr un análisis frente al fenómeno social puesto que se considera que la unión de estos permite obtener información contextual y pertinente. Se realizó un acercamiento teórico y un trabajo de campo el cual se dio por medio de las siguientes fases:

##### **Fase de revisión bibliográfica y antecedentes**

Esta fase se llevó a cabo por medio de la consulta a diversos documentos como tesis, artículos, compilaciones, libros, programas analíticos de los años 2012 y 2015 propuestos por los maestros de la Licenciatura en Educación Infantil de la U.P.N., y los documentos de autoevaluación para la 5 acreditación tanto institucional como del programa, llevando así, un proceso de búsqueda, recopilación y organización de información que conforman una base para la comprensión conceptual, histórica y de hallazgos en el desarrollo del problema.

##### **Fase de recolección de información**

Esta fase surge de la importancia de reconocer la situación real y actual del objeto de estudio frente a la problemática planteada, para ello, se hizo uso de 4 instrumentos:

Preguntas a la revisión de los programas analíticos.

-Entrevista para docentes del programa se logran realizar seis entrevistas (ver anexo 3).

-Entrevista a maestros y maestras en formación, se logran realizar seis entrevistas (ver anexo 4). -Encuesta a maestros en formación de VIII a X semestre, la muestra que se toma es de 112 estudiantes que tentativamente han abordado más del 70% de la propuesta de formación planteada desde la estructura curricular propuesta para los licenciados en educación infantil.

##### **Fase de análisis**

El análisis y la interpretación de datos, es sustentada desde las voces de los actores quienes participaron en esta investigación desde los instrumentos elaborados, para la recolección de la información como lo son las

entrevistas y encuestas propuestas para estudiantes del ciclo de profundización (VIII-X semestre) y docentes del programa de la licenciatura en educación infantil de la universidad pedagógica nacional, Los hallazgos fueron organizados por las categorías establecidas para la elaboración de este trabajo estas son:

- Interculturalidad y educación intercultural.
- Formación de maestras y maestros de educación infantil.
- Currículo para la formación de educadores del Programa de Educación Infantil.

#### **Fase de conclusiones**

Esta última fase se enfoca en identificar las fortalezas, las debilidades y los aspectos por mejorar en el Programa de Educación Infantil, las conclusiones estarán ligadas a la interpretación por categorías de cada uno de los instrumentos, de esa manera se logra una visualización amplia de la pregunta de investigación.

### **6. Conclusiones del documento**

Este trabajo, estuvo orientado por conocer cómo se está asumiendo la educación intercultural en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, y por encontrar la importancia de la misma frente a la formación de maestros-as pensando así en diversas posibilidades que nos pueden acercar a la construcción conceptual y experiencial de la interculturalidad, aportando a la renovación curricular por la que en este momento está atravesando la licenciatura.

-Es así como, esta investigación visibiliza la ausencia de debates en torno a la interculturalidad y la educación intercultural del programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, dichos conceptos han sido trabajados aisladamente a interés de docentes que lideran diversos espacios de formación.

-La información recolectada muestra como las-os estudiantes del ciclo de profundización sienten que no tienen elementos con que afrontar las demandas que les hace la vida laboral en torno a la interculturalidad.

-Los documentos institucionales y la reglamentación para el ingreso de diversas comunidades étnicas, desprovistos de una propuesta de recuperación de estas comunidades y de una reflexión conceptual muestran que dichas acciones se quedan en una puesta de inclusión y no de interculturalidad como se menciona en estos.

-Desde la licenciatura se encuentra que plantean un tránsito de infancia a infancias el cual está atravesado por una mirada de interculturalidad, ya que es desde allí que encuentra una base sólida para abrir el discurso de lo contrario la infancia sería vista desde la carencia (pobre. Desplazada etc.).

-La etnoeducación es una pregunta de occidente lo cual reduce a una puesta de colonización.

-La interculturalidad trasciende lo multicultural siendo este un término que se centra en el enunciado de varias culturas en un mismo territorio, lo cual no reconoce, reivindica y valora las diferentes culturas.

-Se puede concluir que algunos de los vacíos que fue posible evidenciar en la presente investigación dentro de la formación docente, aluden a la falta de conocimiento conceptual de la mayoría de maestros y maestras del programa y de las estudiantes.

Es así como en consonancia con los hallazgos encontrados desde las voces de los actores, las cuales fueron de gran importancia para la realización de este trabajo investigativo, al igual que el sustento de cada una de las afirmaciones realizadas a lo largo de esta investigación, se logran consolidar algunas sugerencias en aras de aportes para la renovación curricular, por tanto, se propone, que el programa de educación infantil contemple la posibilidad de:

- Abrir el debate conceptual que involucre tanto estudiantes como alumnos en donde la interculturalidad sea un eje central de discusión desde el evento de práctica con el fin de que una de las temáticas anuales sea la interculturalidad en aras de debatir cómo se está abordando desde otras universidades.

- Se considera, que la educación intercultural, debe estar en la estructura curricular del programa como eje transversal, para iniciar se puede proponer que cada seminario aborde por lo menos una lectura que ponga en diálogo su seminario con la interculturalidad.

- Realizar cambios dentro de la estructura curricular en donde la interculturalidad sea un eje transversal de formación para los y las estudiantes, para ello consideramos que en el ciclo de fundamentación se abra un seminario que se dedique a este campo se puede empezar a construir dichos cambios.

- Construir colectivamente acciones y prácticas interculturales que fortalezcan el reconocimiento y el respeto por el otro desde la comunidad educativa de manera local, realizando un evento de interculturalidad para la primera infancia que no se quede en la coyuntura de la presencia de participantes que sean de otra cultura, sino que la puesta este en la intención de reconocer, respetar y valorar diversas comunidades.

- Esta investigación se convierte en la primera etapa de propuesta para la renovación curricular la cual esperamos que le brinde elementos, e invite a otros-as estudiantes y maestros a construir una propuesta de investigación en

torno a la interculturalidad y la educación intercultural para la formación de maestros de la licenciatura de educación infantil.

#### 7. Referencia APA

Chappelles, A., Murillo D. y Becerra, A. (2016). *Interculturalidad y educación intercultural, incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

|   |                         |
|---|-------------------------|
| <b>Elaborado por</b>                    | Yurany Constanza Solano |
| <b>Fecha de elaboración del resumen</b> | 07 mayo 2019            |

**Anexo G. Formato Diario de Campo**

|   |                             |
|---|-----------------------------|
| <p><b>Universidad Santo Tomas</b><br/> <b>Lic. en Educación Infantil</b></p> <p><b>DIARIO DE CAMPO</b></p> <p><b>DATOS INSTITUCIONALES:</b><br/> <b>FECHA:</b><br/> <b>HORA:</b><br/> <b>SITUACIÓN:</b><br/> <b>CURSO:</b><br/> <b>TEMA:</b><br/> <b>PARTICIPANTES:</b><br/> <b>VIVENCIANTE OBSERVADOR:</b></p> |                             |
| <b>OBSERVACIONES</b>  | <b>ANÁLISIS</b>             |
| Notas de campo  | Notas analíticas y teóricas |
| Notas metodológicas:<br><br>Anotaciones sobre la manera como desarrollo las observaciones   | Notas personales:           |

### **Anexo H. Procolo de Entrevista Semiestructurada 1**

Objetivo: Conocer la opinión que tienen los docentes y sabedores de la casa de pensamiento la payacua respecto a identidad cultural.

Nombre(s) y apellido(s):

---

Vinculación con el proyecto:

---

Indiqué su postura si o no y por qué.

1. El trabajo en equipo, como estrategia pedagógica, ayuda a superar los problemas de aprendizaje que se dan por la discriminación de un pueblo étnico.
2. Los saberes y experiencias ancestrales y tradicionales son importantes para los conocimientos enseñados en la casa de pensamiento.
3. Es importante acercarse a las culturas de los niños y las niñas para lograr una buena enseñanza y aprendizaje.
4. Lo único importante de las diferentes culturas para la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas del jardín son los lugares (río, selva, la sociedad, la familia) en donde las culturas viven.
5. Para enseñar el conocimiento ancestral y tradicional originado en los espacios como el río, la selva, la sociedad, la familia, son esenciales.
6. Aunque se respeten los saberes ancestrales y tradicionales de los niños y niñas (y sus diversas expresiones) se deben corregir de acuerdo con los lineamientos pedagógicos para la primera infancia.
7. Para superar las dificultades del aprendizaje, ocasionadas por las diferencias culturales, es necesario que las maestras acerquen a las culturas (y sus diversas expresiones) de los niños y las niñas.
8. Los problemas de aprendizaje son producidos por la falta de estrategias didácticas para trabajar con grupos culturalmente diferentes.
9. Dado que no se respeta la diversidad cultural y las diferencias de cada pueblo, se afecta negativamente el aprendizaje y enseñanza.
10. Las entrevistas de ingreso para las maestras de la casa de pensamiento desconocen las diferencias culturales de las aspirantes

**Anexo I. Procolo de Entrevista Semiestructurada 2 y sabedores de la casa de pensamiento la payacua respecto a infancias indígenas.**

Nombre (s) y apellido (s):

---

Vinculación con el proyecto:

---

Indiqué su postura si o no y por qué.

1. Las características físicas de los diferentes grupos indígenas realmente no han cambiado mucho con el pasar de los siglos.
2. Me es natural darme cuenta del grupo indígena al cual pertenece cada niño y niña.
3. Creo que las características físicas determinan el pueblo al cual pertenece cada niño o niña.
4. Los niños pequeños probablemente aprendan de forma inmediata a que grupo indígena pertenecen los demás niños, sin mucha ayuda de los adultos por que observan sus costumbres.
5. Es posible que un niño pueda pertenecer a más de un pueblo indígena y no se refleje en sus costumbres propias.
6. La manera como un niño o niña define a que pueblo pertenece así mismo determina su forma de vida y contexto social.
7. Las formas de alimentación son determinantes en cada pueblo indígena y a su vez inciden en el desarrollo de los niños según su etnia.
8. Los niños y niñas indígenas poseen mayor habilidad para aprender otras lenguas nativas.
9. Utilizaría algunas formas de crianza de otros pueblos indígenas, aunque pertenezca a uno o no pertenezca a ninguno.
10. Los niños y niñas indígenas son vulnerables constantemente a atropellos y críticas en contra de las formas de crianza que reciben.
11. Tengo la idea que el concepto de niños e infantes es lo mismo.

## **Anexo J. Preguntas aplicadas a los Grupos de Discusión**

### PARA LA CATEGORÍA DE IDENTIDAD CULTURAL.

1. ¿El equipo pedagógico cuenta con instancias que les permita defender su derecho a ser diferentes?
2. ¿La SDIS está en capacidad de realizar un seguimiento a las normas que establece el estado, donde promueven el respeto y reconocimiento de la diversidad y diferencia étnica y cultural?
3. ¿Cuánto hace que usted es participa del proyecto (Casas de pensamiento) Y se identifica con el mismo?
4. ¿Qué le proporciona a usted como participante del proyecto la enseñanza intercultural?
5. ¿Cómo se evidencia la identidad cultural en la casa de pensamiento?
6. ¿cómo se siente usted en su quehacer pedagógico cuando no se siente identificado en alguna practica cultura?
7. ¿Cuáles son en su criterio, los mejores escenarios en la casa de pensamiento donde se afianza la identidad cultural?

### PARA LA CATEGORÍA DE EDUCACION PROPIA.

1. ¿Existe en los currículos o seminarios de formación suficientes brindado por la SDIS orientados a aprender a reconocer la diversidad y diferencia étnica y cultural?
2. ¿La SDIS ha desarrollado materiales educativos que les permita implementar el reconocimiento de la diferencia cultural en su acción profesional?
3. ¿De qué manera tiene en cuenta la diversidad cultural de los niños y las niñas en las actividades que realiza como docente?
4. ¿Qué elementos o herramientas proporciona la SDIS al equipo pedagógico para el óptimo desempeño en la enseñanza intercultural?
5. ¿Usted vincula en sus actividades planeadas a los sabedores de las distintas comunidades y grupos étnicos de los niños y niñas?
6. ¿Qué principios pedagógicos orientan su desempeño como maestra en la casa de pensamiento?
7. ¿Cómo se vinculan las familias en el proceso de la enseñanza de la educación propia?

**Anexo K. Registro Fotográfico**







**X. Índice**

|  |    |
|--|----|
| Introducción                                       | 1  |
| Capítulo I: Planteamiento del problema y objetivos | 5  |
| 1.1 Tema   | 5  |
| 1.2 Descripción del Problema                       | 5  |
| 1.3 Formulación del Problema                       | 8  |
| 1.4 Objetivos                                      | 9  |
| 1.4.1 Objetivo general                             | 9  |
| 1.4.2 Objetivos específicos                        | 9  |
| 1.5 Justificación                                  | 9  |
| Capitulo II: Fundamentos de la investigación       | 14 |
| 2.1 Antecedentes                                   | 14 |
| 2.2 Fundamento Teórico                             | 27 |
| 2.2.1 Educación intercultural                      | 27 |
| 2.2.2 Identidad cultural                           | 28 |
| 2.2.3 Infancias indígenas                          | 30 |
| 2.2.4 Educación propia                             | 33 |
| 2.3 Fundamento Conceptual                          | 35 |
| 2.4 Fundamento Legal                               | 38 |
| 2.5 Fundamento Social                              | 41 |
| 2.6 Fundamento Institucional                       | 44 |
| 2.6.1 Población indígena                           | 45 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Apropiación y sensibilización del Proyecto Educativo Intercultural</i> | 122 |
| Capítulo III: Metodología   | 53  |
| 3.1 Enfoque   | 53  |
| 3.2 Tipo  | 54  |
| 3.3 Recolección de Datos  | 56  |
| 3.3.1 Población y muestra   | 56  |
| 3.3.2 Técnicas e instrumentos de Recolección de la información            | 58  |
| 3.3.3 Aplicación de las técnicas e instrumentos                           | 58  |
| Capítulo IV: Análisis e interpretación de la información recolectada      | 61  |
| 4.1 Educación Intercultural   | 62  |
| 4.1.1 Compartir saberes   | 62  |
| 4.1.2 Fortalecimiento de práctica   | 63  |
| 4.1.3 Continuidad cultural  | 64  |
| 4.2 Identidad Cultural  | 65  |
| 4.2.1 Legado ancestral  | 65  |
| 4.2.2 Simbología y expresiones culturales                                 | 66  |
| 4.2.3 Lengua propia y formas de comunicación                              | 67  |
| 4.3 Infancias Indígenas   | 68  |
| 4.3.1 Miradas y formas de vida  | 70  |
| 4.3.2 Aceptación y convivencia  | 71  |
| 4.3.3 Costumbres y crianza  | 72  |
| 4.3.4 Mingas y socialización infantil                                     | 74  |
| 4.3.5 Memoria y apropiación cultural                                      | 75  |
| 4.3.6 Construcción de saberes propios                                     | 75  |

Capítulo V: Planeación y alternativas de solución educativa y pedagógica al problema de investigación 77

VI. Alcances y limitaciones 86

VII. Conclusiones y sugerencias 88

VIII. Referencias bibliográficas 90

IX. Anexos 97

X. Índice 119