

---

‘Tierra Ancestral’, proyecto pedagógico intercultural para la enseñanza de las ciencias sociales

‘Tierra Ancestral’”, intercultural pedagogical project for the teaching of social sciences

‘Terra Ancestral’, projeto pedagógico intercultural para o ensino das ciências sociais

Solano-Gutiérrez, Luis Ramiro; Rojas-Perdomo, José Alberth

---



Luis Ramiro Solano-Gutiérrez  
luissolano86@hotmail.com  
I.E. San Marcos de Acevedo, Colombia  
José Alberth Rojas-Perdomo  
josealbert81@gmail.com  
I.E. Nacional, Colombia

**Revista UNIMAR**  
Universidad Mariana, Colombia  
ISSN: 0120-4327  
ISSN-e: 2216-0116  
Periodicidad: Semestral  
vol. 40, núm. 2, 2022  
editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 29 Agosto 2021  
Revisado: 13 Diciembre 2021  
Aprobación: 13 Febrero 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4473814014/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art14>

**Resumen:** Este artículo surge de un estudio realizado en la Institución Educativa San Vicente, sede Dos Aguas, en La Plata Huila, con el objetivo de fortalecer el saber ancestral en los estudiantes del grado cuarto, a través de un proyecto pedagógico de aula intercultural, basado en los saberes indígenas de las comunidades Nasa y Misak. Para determinar el problema, analizarlo y, finalmente, intervenir, se utilizó el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico, orientado desde la investigación acción, empleando como técnicas, la entrevista, la observación participante y el grupo de discusión. Con la identificación de los elementos culturales ancestrales más importantes, se obtuvo unos constructos hacia los cuales se direccionó la práctica curricular, proponiendo cuatro ejes articuladores: 1) Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural; 2) Identidad cultural ancestral; 3) Interculturalidad; y, 4) Convivencia intercultural y paz intercultural, con los cuales se diseñó y ejecutó el proyecto ‘Tierra Ancestral’.

**Palabras clave:** ciencias sociales, enseñanza, interculturalidad, proyecto pedagógico de aula, saber ancestral indígena.

**Abstract:** This article arises from a study carried out at the San Vicente Educational Institution, Dos Aguas campus, in La Plata, Huila, with the aim of strengthening ancestral knowledge in fourth-grade students, through an intercultural classroom pedagogical project, based on the indigenous knowledge of the Nasa and Misak communities. To determine the problem, analyze it, and, finally, intervene, the qualitative paradigm was used, with a phenomenological approach, oriented from action research, using interviews, participant observation, and discussion groups as techniques. With the identification of the most important ancestral cultural elements, some constructs were obtained towards which the curricular practice was directed, proposing four articulating axes: 1) Intercultural communication, intercultural dialogue, and intercultural encounter; 2) Ancestral cultural identity; 3) Interculturality; and, 4) Intercultural coexistence and intercultural peace, with which the ‘Tierra Ancestral’ project was designed and executed.

**Keywords:** social sciences, teaching, interculturality, classroom pedagogical project, indigenous ancestral knowledge.

**Resumo:** Este artigo surge de um estudo realizado na Instituição Educacional San Vicente, campus Dos Aguas, em La Plata, Huila, com o objetivo de fortalecer o conhecimento ancestral em alunos da quarta série, por meio de um projeto pedagógico intercultural em sala de aula, baseado no conhecimento indígena das comunidades Nasa e Misak. Para determinar o problema, analisá-lo e, por fim, intervir, utilizouse o paradigma qualitativo, com abordagem fenomenológica, orientado a partir da pesquisa-ação, utilizando como técnicas, entrevistas, observação participante e grupos de discussão. Com a identificação dos elementos culturais ancestrais mais importantes, foram obtidos alguns construtos para os quais a prática curricular foi direcionada, propondo quatro eixos articuladores: 1) Comunicação intercultural, diálogo intercultural e encontro intercultural; 2) Identidade cultural ancestral; 3) Interculturalidade; e, 4) Convivência intercultural e paz intercultural, com os quais foi idealizado e executado o projeto 'Tierra Ancestral'.

**Palavras-chave:** ciências sociais, docência, interculturalidade, projeto pedagógico em sala de aula, saberes ancestrais indígenas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa (IE) San Vicente, sede Dos Aguas (sector rural); es una institución oficial que pertenece al departamento del Huila, con lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN); no se enmarca dentro de lo etno-educativo, a pesar de que en las veredas circunvecinas como Alto San Mateo, El Líbano y Los Ángeles, habitan las poblaciones étnicas Nasa y Misak, pertenecientes al resguardo indígena La Gaitana del municipio de La Plata, Huila. En la sede educativa hay una cantidad de 37 estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado quinto, provenientes de 21 núcleos familiares mestizos, lo que da lugar a que no haya población indígena en la escuela, pero que reciben la incidencia de las comunidades étnicas cercanas.

La investigación centra su atención en el fortalecimiento cultural indígena de la zona, pues en el entorno local existen elementos culturales ancestrales que no están cobrando la importancia sociocultural que para la región y el país simboliza, provocando una falta de identidad de los estudiantes, quienes no se identifican con su contexto y que, al mismo tiempo, no es promovido por los padres de familia, quienes tienen ese conocimiento tradicional. Según Angulo (2013), se debe conocer y valorar nuestro patrimonio, ya que en él podemos ver nuestras señales de identidad y, por eso, se lleva a cabo una investigación que promueve el rescate de este patrimonio ancestral, donde estudiantes, docentes y padres de familia participan en el proceso académico.

En este sentido, la propuesta de intervención diseñada para el área de Ciencias Sociales, un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), se utiliza como estrategia de planificación de la enseñanza, que se incorpora al currículo escolar de esta área, el cual se basa en la cosmovisión de los pueblos indígenas Nasa y Misak existentes en el contexto local, para ser aplicado con la comunidad estudiantil. Desde esta perspectiva, el objetivo general que brinda el horizonte para la realización de esta investigación es, fortalecer el saber ancestral a través de un PPA intercultural, dirigido a los estudiantes del grado cuarto de educación básica primaria de la I.E. San Vicente Sede Dos Aguas del municipio de La Plata, Huila. Para lograrlo, se propuso los siguientes objetivos

específicos: el primero, identificar los elementos culturales de las comunidades indígenas cercanas a la I.E. El segundo, ejecutar un PPA intercultural basado en los saberes indígenas, dirigido a los estudiantes del grado cuarto. Finalmente, evaluar el aporte del PPA intercultural para el fortalecimiento del saber ancestral.

Para el logro de los objetivos, la metodología utilizada en la investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico, orientado desde la investigación acción (IA), empleando como técnicas, la entrevista, la observación participante y el grupo de discusión. Así, con el propósito de ampliar la perspectiva de lo que se investiga, se realizó una revisión de múltiples trabajos de investigación a nivel internacional, latinoamericano, nacional y local, que revelan un marcado interés por la importancia de la interculturalidad, la cual constituye un gran referente para este estudio. Por tanto, se destaca los planteamientos de autores como Angulo (2013), quien habla de la importancia del patrimonio cultural; Pasek y Matos (2007), quienes abordan el interés del PPA; Miralles y Rivero (2012), quienes proponen una serie de estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación infantil; finalmente, el investigador Vacca (2011), quien comenta la evaluación de un PPA.

En este direccionamiento, es necesario y pertinente realizar la investigación, pues los estudiantes tienen la posibilidad de conectarse desde sus propios intereses, con aquellas historias que influyen en su vida, con el fin de comprender su contexto sociocultural, para poder valorar lo que tienen, estando en concordancia con el planteamiento de Rojas (2004) cuando afirma que “es encontrar nuestra historia, tener acceso a su continuidad para tener un acervo histórico que nos deje entender quiénes fuimos, quiénes somos y con conciencia de decidir quiénes queremos ser” (p. 493). Por ello, se invita a vivenciar la realidad desde el ámbito cultural de la vereda Dos Aguas y sus alrededores, para que contribuya al fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia por lo nuestro, puesto que cuando se respeta la cultura, de la misma forma se está respetando la diversidad, como plantean Norambuena y Mancilla (2005): “solo valorizando la identidad se estará honrando el pasado y el presente” (p. 90). Con el desarrollo de la propuesta, se invita a los estudiantes a indagar en la historia de su comunidad y a compararla con la realidad, donde investigan lo sucedido en el pasado y analizan todas aquellas características que los diferencian de los demás.

## 2. METODOLOGÍA

Con el propósito de lograr los objetivos formulados, se asumió el paradigma cualitativo, porque permitió recolectar la información de manera intersubjetiva, donde se reconstruyó la realidad a medida que se observaba, interpretando así el entorno en el que se desenvuelven los educandos, para luego intervenir en él como agentes transformadores de realidades. Para Pérez (1994, citado por Ricoy, 2006), una de las características más importantes de este paradigma es que permite realizar una descripción contextual a través de la recogida de datos, para luego hacer un análisis descriptivo. Desde esta perspectiva, el objeto del problema es conocer la situación del contexto y comprenderla a través de la percepción de los individuos. Por otra parte, se trabajó bajo el enfoque fenomenológico, dado que permitió describir los fenómenos sociales a partir de las vivencias individuales de cada uno de los participantes, como plantean MendietaIzquierdo et al., (2015). Así, el enfoque fenomenológico llevó a conocer parte de la vida de los participantes, a través del análisis de sus descripciones, al relacionarlo con la atención prestada acerca de la problemática existente en el contexto.

Es de destacar que, el tipo de investigación se orientó desde la IA dado que, a partir de la autorreflexión crítica de la identificación del problema en el contexto de la Sede Dos Aguas del municipio de La Plata Huila, el investigador y el grupo involucrado se empeñaron no solo en comprender los aspectos de la realidad, sino en ir más allá del análisis de situaciones sociales, al diseñar y aplicar una propuesta de intervención pedagógica, con el objeto de mejorar las prácticas educativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, como señalan Hernández et al. (2014).

Como técnicas cualitativas se utilizó la entrevista, la observación participante y el grupo de discusión, apoyados a través del instrumento del guion de preguntas, el diario de campo y el formato de evaluación para

PPA. La unidad de análisis estuvo conformada por los estudiantes de la I.E San Vicente Sede Dos Aguas; por su parte, la unidad de trabajo estuvo integrada por diez estudiantes del grado cuarto de educación básica primaria, con quienes se conformó el grupo pedagógico escolar *Kpahtxna*. Se recalca el hecho de que no existe población indígena al momento del proyecto, lo que hizo interesante su desarrollo.

En este orden de ideas, en el primer objetivo se hizo el diagnóstico del contexto, en aras de identificar los elementos culturales de las comunidades indígenas cercanas a la I.E. En términos generales, con base en la información que se recolectó en las entrevistas, entre los elementos culturales más destacados y presentes en la zona de estudio, los hallazgos fueron: el lenguaje *NasaYuwe*, la agricultura sostenible, los vestigios arqueológicos, la estatuaría, la gastronomía tradicional, la cosmovisión, las prácticas culturales, la medicina y la educación propia. De la entrevista se destacó la posición cultural indígena de las personas entrevistadas, con relación al contexto donde se realizó.

Posteriormente, de acuerdo con el análisis de esta primera parte, con la identificación de los elementos culturales ancestrales más importantes, se obtuvo unos constructos hacia los cuales se orientó la práctica curricular, donde se resalta la conservación del patrimonio ancestral, los monumentos sagrados y de adoración, la desvalorización del patrimonio ancestral, las creencias y ceremonias espirituales, los sabedores ancestrales, las vivencias culturales, el aprendizaje en el intercambio cultural, el entendimiento del entorno natural, la educación propia tradicional y el fortalecimiento de la identidad cultural. Como resultado, con estos elementos se dio cumplimiento al segundo objetivo, donde se diseñó y ejecutó el PPA 'Tierra Ancestral', que condujo al fortalecimiento del saber ancestral, a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado cuarto.

Por tanto, para el diseño del proyecto educativo se tuvo en cuenta la estructura curricular propuesta por Jiménez (2003, como se citó en Pasek y Matos, 2007), que contiene cuatro fases fundamentales: Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación. Como se halló varios elementos, estos fueron agrupados en uno solo y, a partir de ahí, se propuso cuatro ejes articuladores para el PPA, producto de este primer diagnóstico, los cuales estuvieron enfocados en la parte cultural, relacionándose a continuación: 1) Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural; 2) Identidad cultural ancestral; 3) Interculturalidad; y 4) Convivencia intercultural y paz intercultural. En efecto, el PPA cuenta con un diseño curricular propio, planeación curricular del aula, cuatro secuencias didácticas y sus respectivas ocho guías de aprendizaje.

Así, se conformó con los estudiantes el Grupo Pedagógico Escolar *Kpahtxna*, palabra en lengua *NasaYuwe* que significa alcanzar, lograr, compartir, dado que se compartió ideas y adquirió nuevos conocimientos de otras culturas y espacios, lo cual dio lugar para abordar el concepto de interculturalidad, que llevó al educando a reconocer y aceptar recíprocamente la cultura del otro. Así mismo, se diseñó un logotipo que representa la imagen del nombre de la Sede Dos Aguas y que permitió a los estudiantes, identificarse como grupo investigativo. Cabe aclarar que, en las prácticas pedagógicas, las anotaciones fueron consignadas en los diarios de campo, lo que permitió sistematizar mediante registros escritos, fotográficos y videos, todas las experiencias evidenciadas en la observación participante. Por ende, el proyecto educativo es de interés en términos investigativos, dado que durante la implementación de la propuesta se observó un alto grado de satisfacción y perceptibilidad, a partir de cuatro escenarios: estudiantes, docentes, padres de familia y expertos académicos, puesto que el impacto se evidenció en la comunidad educativa en general y en las familias de los estudiantes participantes.

Finalmente, para el tercer objetivo se realizó un grupo de discusión, con un total de cinco docentes de la I.E., actividad que permitió llevar a cabo el proceso de valoración de la propuesta y así, evaluar el aporte del proyecto y la contribución al fortalecimiento del saber ancestral indígena con los estudiantes, docentes y padres de familia que participaron en el proceso académico. Para ello se utilizó como instrumento, un Formato de Evaluación para Proyectos Pedagógicos, tomado de la base de datos de la Secretaría de Educación Municipal de Pitalito (D02.05.F01 Versión 5), que permitió evaluar el proyecto en tres aspectos: 1) Articulación del PPA; 2) Construcción de ambientes de aprendizaje favorables para la ejecución del PPA;

y 3) Integración de la comunidad educativa en el PPA. De esta forma, al ser un formato validado que se ajustó al contexto y al área de las Ciencias Sociales, se propuso el ajuste adaptándose al instrumento del objetivo tres, en el que se tomó algunos elementos del sistema educativo, siendo elaborado de acuerdo con una matriz estandarizada, para ejecutar el grupo de discusión con los docentes que participaron en el mismo.

Luego de obtener la información, a partir de la aplicación de las entrevistas, la observación participante y el grupo de discusión, se inició el proceso analítico de la investigación con el vaciado de la información de manera general, tomando como referentes, las categorías y subcategorías planteadas (Figura 1), siendo los datos cualitativos, categorizados y representados.

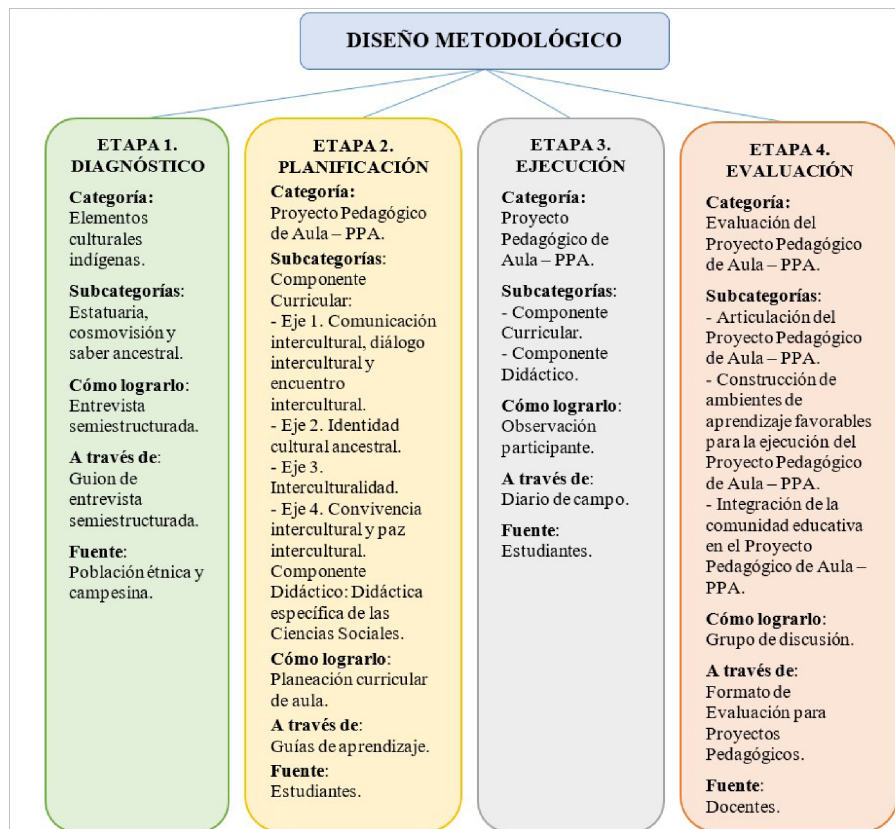


FIGURA 1  
*Diseño metodológico*

La aplicación de la propuesta pedagógica, basada en la construcción e implementación del PPA ‘Tierra Ancestral’, se desarrolló de acuerdo con las cuatro fases propuestas por Jiménez (2003, como se citó en Pasek y Matos, 2007), las cuales fueron llevadas a cabo de la siguiente manera:

**Fase 1. Exploratoria o diagnóstica:** se abordó un primer acercamiento para conocer la realidad del estudiante y su entorno sociocultural, donde se concretó tanto el contexto externo como el interno, de la Sede Dos Aguas.

**Fase 2. Planificación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA:** en hubo varias etapas para el docente, distinguiéndose el primer momento para la elección del tema y su respectivo título, denominándose PPA ‘Tierra Ancestral’. El segundo momento fue la elaboración de la justificación, destacándose la puesta en escena de tres componentes: pedagógico, curricular y didáctico; luego, se planteó las metas y propósitos, abordados desde los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales para el grado cuarto; se continuó con los objetivos del proyecto pedagógico que orientaron la investigación a seguir; finalmente, en el tercer momento se realizó la integración de los contenidos y ejes transversales como fundamento de la práctica pedagógica que, para los fines de la propuesta pedagógica, fue la planeación curricular de aula, donde se plasmó la organización de las



acciones que serán relevantes para lograr los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el PPA. En la estructura se planteó los objetivos del área con sus respectivos desempeños del grado, competencias, contenidos básicos contextualizados, secuenciación metodológica y, una propuesta de evaluación, que sería lo básico que debe tener un diseño curricular.

**Fase 3. Ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA:** en esta fase se llevó a cabo las actividades planificadas, siguiendo una secuencia didáctica que se articuló dentro de la programación del área de Ciencias Sociales del grado cuarto, organizándose a través de cuatro ejes articuladores: 1. Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural; 2. Identidad cultural ancestral; 3. Interculturalidad y, 4. Convivencia intercultural y paz intercultural; así, las estrategias, técnicas, actividades de enseñanza y aprendizaje estuvieron centradas en el estudiante, lo que condujo a garantizar un aprendizaje significativo.

**Fase 4. Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA:** se hizo la evaluación del aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de los diferentes temas, actividades y actitudes dentro de cada uno de los períodos de ejecución del PPA, aplicando diferentes formas de evaluación integral (cognitiva, procedimental y actitudinal), de acuerdo con un proceso integral multidimensional, de modo que se apreció la valoración de todo el proceso.

A. Cabe resaltar que, la estructura curricular del PPA está relacionada con la estructura metodológica de las guías de aprendizaje del modelo educativo de Escuela Nueva y que, precisamente, consta de un conjunto de actividades con una función específica que llevó al estudiante a lograr los aprendizajes. Por tanto, cada una de las clases de Ciencias Sociales se trabajó de la siguiente manera:

B. Actividades básicas. A través de una imagen, un video, una pregunta orientadora o un título sugerente, se buscó crear el interés de los estudiantes en los temas que fueron abordados en el proyecto educativo, de manera que se socializó los conocimientos o experiencias que los niños tenían, a partir de una lluvia de ideas o conocimientos previos.

C. Actividades de afianzamiento. Permitieron a los estudiantes consolidar sus conocimientos y aprender algo nuevo a través de la explicación en clase, los estudios de casos relacionados con sus experiencias y la revisión bibliográfica proporcionada.

D. Actividades prácticas: aquí se consolidó el aprendizaje adquirido a través de la práctica, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas, para dar a conocer lo aprendido en el aula de clases. Para ello, se utilizó actividades didácticas como exposición oral, trabajo en equipo, conversatorios, mesas redondas, trabajos artísticos, consultas, dramatizaciones, danzas culturales y salidas pedagógicas.

E. Actividades de evaluación del aprendizaje: permitieron comprobar que el estudiante pudo aplicar el aprendizaje en una situación concreta de su vida diaria, con su familia y comunidad. El proceso de evaluación se realizó desde:

F. Evaluación escrita con preguntas Tipo Saber, de acuerdo con el tema visto.

G. Revisión del cuaderno utilizando una lista de cotejo.

H. Desarrollo de rúbricas para valorar las actividades realizadas.

I. Asistencia puntual a las clases. Puntualidad en la entrega de los trabajos y tareas en las fechas acordadas.

J. Participación activa en las actividades, dentro o fuera de la institución.

K. Mantenimiento del orden y la disciplina en las actividades.

L. Organización del material didáctico que se le suministra.

M. Respeto y trato cortés a todas las personas que le rodean, dentro o fuera de la institución.

N. Diligenciamiento de la autoevaluación institucional.

La codificación se realizó a partir de un modelo abierto, donde se tuvo en cuenta los elementos más prevalentes en el análisis de la información. En este sentido, se aplicó el proceso de codificación abierta para los instrumentos de la entrevista, diario de campo y grupo de discusión. Luego, la información fue clasificada por subcategorías, donde los hallazgos encontrados en cada uno de los instrumentos utilizados fueron relevantes. Para ello, se elaboró una reducción de la información, tomando como referencia los datos

más significativos de la investigación, lo que permitió obtener proposiciones agrupadas que fueron reducidas a categorías inductivas, como clasificaciones más elementales de conceptualización.

Posteriormente, se hizo el análisis de la información, que sirvió para relacionar las opiniones, puntos de vistas, actividades y comportamientos de las fuentes de investigación, según las categorías inductivas propuestas en la investigación. Luego se organizó la triangulación de la información para cada categoría y subcategorías, cuyo análisis de datos surgió de las proposiciones agrupadas, con base en las ideas, percepciones y conceptos de los participantes; así mismo, se tuvo en cuenta los referentes teóricos que se relacionan con las categorías y subcategorías de análisis, con la intención de comparar la parte conceptual y práctica, logrando así un estudio más integral. Finalmente, se hizo una descripción de la visión del investigador frente a lo estudiado. En resumen, estos cuatro momentos del procesamiento/tratamiento de la información sirvieron para recolectar, sistematizar y analizar la información, a partir de las opiniones de los participantes, las bases teóricas y la interpretación del investigador.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Elementos culturales indígenas

La importancia de conservar el patrimonio ancestral radica en que, los antepasados dejaron en cada territorio y espacio que habitaron, su testimonio de vida tallado en piedra, donde narraron las tradiciones, creencias y el esplendor de una civilización, como testimonio mudo de la pujanza de aquellas sociedades prehispánicas. Al respecto, Gómez (2000) considera que “el pasado o lo pasado deja huellas, marcas en el espacio físico, huellas que son una «evidencia» de que algo pasó o de lo que pasó” (p. 185); por tanto, debe ser considerado como un legado que dejaron nuestros ancestros y que debe ser transmitido a las generaciones futuras, como un medio para comprender la diversidad de los pueblos y así poder adquirir una identidad cultural por el contexto local.

Dentro del análisis de la mencionada codificación de la información, se obtuvo las categorías inductivas relacionadas con el primer objetivo específico; por tanto, se extrajo las categorías y subcategorías de análisis, correspondientes al objetivo 1 (Tabla 1).

TABLA 1  
*Listado de la categoría y subcategorías de análisis del objetivo 1*

Categorías	Subcategorías		
Elementos Culturales Indígenas	Estatuaria	Cosmovisión	Saber ancestral

TABLA 2  
*Relación de las subcategorías y categorías inductivas (Elementos culturales indígenas)*

Subcategoría	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Estatuaria	Conservación del patrimonio ancestral	(CPA4)
	Monumentos sagrados y de adoración	(MSA7)
	Desvalorización del patrimonio cultural ancestral	(DPCA4)
	No pertenencia a un territorio indígena	(NPTI2)
Cosmovisión	Veneración a los dioses	(VD13)
	Creencias espirituales	(CE9)
	Sabedores ancestrales	(SA8)
	Vivencias culturales	(VC4)
	Ceremonias espirituales	(CE8)
	Aprendizaje en el intercambio cultural	(AIC22)
	Entendimiento del entorno natural	(EEN21)
	Normas de convivencia	(NC6)
	Forma de vida de las comunidades indígenas	(FVCI8)
	Educación propia tradicional	(EPT20)
	Pérdida de la identidad cultural	(PIC4)
	Manifestación cultural autónoma	(MCA18)
Saber Ancestral	Elementos de identidad indígena	(EII54)
	Fortalecimiento de la identidad cultural	(FIC12)
	Conservación del saber ancestral	(CSA13)

### 3.2 Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Para el desarrollo del PPA y, con el ánimo de poder interactuar con los diferentes grupos sociales que forman parte de la zona de estudio, se vio la oportunidad de acercar la realidad a la escuela y que así, los estudiantes conocieran la diversidad y riqueza de la región, no solo desde los conocimientos teóricos realizados en el aula de clases, sino a través de la acción y el encuentro con la comunidad de la que hacen parte, dada la importancia de las experiencias de aprendizaje, que no terminaron en el espacio físico. Desde esta perspectiva, Díaz (2013) manifiesta que “se recupera para el diálogo intercultural, los espacios de correlación que ontológicamente definen y dotan de sentido a las existencias de cada cultura en el contexto de sus valoraciones, percepciones, sensibilidades y racionalidades” (p. 72).

En efecto, los estudiantes aprendieron de manera vivencial las clases con los padres de familia, de suerte que tuvieron la oportunidad de escuchar la historia narrada por ellos, donde aclararon los conceptos vistos; por lo tanto, el intercambio de saberes y de experiencias fue muy significativo, lo que benefició a la comunidad educativa; de ahí que, dicha participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos incidió no solamente en el aprendizaje significativo, sino también en la aprehensión de normas, valores y procesos de socialización de los estudiantes, dado que “el diálogo de saberes presupone el interés de los sujetos sociales



en una interacción comunicativa, e implica, por tanto, un intercambio de conocimientos, apreciaciones y valores” (Pérez y Argueta, 2011, p. 44).

A partir de la codificación de la información, se obtuvo las categorías inductivas relacionadas con el segundo objetivo específico, por lo cual se extrajo las categorías y subcategorías de análisis, correspondientes al objetivo (Tabla 3).

**TABLA 3**  
*Listado de la categoría y subcategorías de análisis del objetivo 2*

<b>Categorías</b>		<b>Subcategorías</b>		
Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural	Identidad cultural ancestral	Interculturalidad	Convivencia intercultural y paz intercultural

A partir de los resultados analizados en el objetivo 2, se obtuvo las siguientes categorías inductivas (Tabla 4).

TABLA 4  
*Relación de las subcategorías y categorías inductivas (Proyecto Pedagógico de Aula – PPA)*

Subcategorías	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Comunicación Intercultural, Diálogo Intercultural y Encuentro Intercultural	Interacción con la comunidad y el entorno	(ICE19)
	Relaciones interpersonales y comunicación	(RIC22)
	Entendimiento y comprensión de lo diverso	(ECD7)
	Valoración de las diferencias culturales	(VDC8)
	Experiencias interculturales	(EI26)
	Reconocimiento de las cosmovisiones locales	(RCL13)
Identidad Cultural Ancestral	Reconocimiento de la identidad individual y colectiva	(RIIC22)
	Experiencias de aprendizaje	(EA33)
	Contenidos culturales contextualizados	(CCC23)
	Fortalecimiento del conocimiento tradicional	(FCT15)
	Valorización de las prácticas culturales de la región	(VPCR25)
Interculturalidad	Interacción, intercambio y comunicación entre culturas	(IICC29)
	Fortalecimiento de la identidad cultural	(FIC20)
	Acompañamiento parental en los procesos interculturales	(APPI28)
	Respeto a las diferencias culturales	(RDC13)
Convivencia Intercultural y Paz Intercultural	Aprehensión y práctica de valores y actitudes	(APVA15)
	Acciones pedagógicas de carácter intercultural	(APCI13)
	Enriquecimiento cultural	(EC11)
	Procesos de interacción e intercambios culturales	(PIIC13)

### 3.3 Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Cabe señalar que, tanto en el diseño como en la adecuada ejecución del PPA 'Tierra Ancestral', desarrollado con la comunidad educativa de la Sede Dos Aguas, se tuvo en cuenta el contexto del estudiante, donde se valoró la cultura de la región a partir de la identificación de los elementos culturales, abordados dentro de la investigación. Desde el punto de vista de Pasek y Matos (2007), "los PPA son instrumentos de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos" (p. 350). En consideración a lo anterior, este PPA respondió a las características socioculturales del lugar donde se ubica la escuela y la institución, pues permitió al docente hacer una programación global, tomando en cuenta las necesidades del entorno y así, poder integrar a la comunidad para interactuar sobre sus propias necesidades y alternativas de solución.

De la mencionada codificación de la información se logró las categorías inductivas relacionadas con el tercer objetivo específico, a partir de lo cual se extrajo las debidas categorías y subcategorías de análisis, correspondientes al objetivo 3 (Tabla 5).

TABLA 5  
*Listado de la categoría y subcategorías de análisis del objetivo 3*

Categorías		Subcategorías	
Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Articulación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Construcción de ambientes de aprendizaje favorables para la ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Integración de la comunidad educativa en el Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

A partir de los resultados analizados en el objetivo 3, se obtuvo las siguientes categorías inductivas (Tabla 6).

TABLA 6  
*Relación de las subcategorías y categorías inductivas (Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula)*

Subcategoría	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Articulación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Necesidades e intereses de la comunidad	(NICE12)
	Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje	(EMEA11)
	Planificación curricular acorde a la realidad sociocultural	(PCRS17)
Construcción de Ambientes de Aprendizaje Favorables para la Ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Alcance de los propósitos y objetivos	(APO8)
	Favorecimiento y construcción de ambientes de aprendizaje	(FCAA8)

#### 4. DISCUSIÓN

El proceso de discusión de los resultados está orientado a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el saber ancestral a través de un Proyecto Pedagógico de Aula – PPA intercultural, dirigido a los estudiantes del grado cuarto de educación básica primaria de la I.E. San Vicente Sede Dos Aguas del municipio de La Plata, Huila? En correspondencia con los objetivos propuestos, la discusión se elabora a partir de las categorías planteadas y los datos obtenidos en la investigación. De esta forma, se realiza un proceso de análisis que permite apreciar la puesta en escena del PPA ‘Tierra Ancestral’, que tiene como objetivo, fortalecer el saber ancestral en los estudiantes y comunidad en general. Para ello, se estableció los siguientes aportes que apoyan lo dicho y que son detallados a continuación:

1. Entendimiento del entorno sociocultural.
2. Interacción, intercambio y comunicación entre culturas.
3. Fortalecimiento de la identidad cultural.
4. Planificación curricular acorde a la realidad sociocultural.

5. Construcción de ambientes favorables para la ejecución del PPA.
6. Integración de la comunidad educativa en el PPA.

#### 4.1 Entendimiento del entorno sociocultural

La relevancia de la diversidad cultural conlleva el entendimiento mutuo, por lo que el aprendizaje de otra cultura es la base que permite a las personas saber convivir en diferentes entornos sociales y naturales. Así, el PPA 'Tierra Ancestral', incentiva el reconocimiento de la diversidad de las culturas existentes en el municipio de La Plata, destacando las poblaciones indígena Nasa y Misak, que son comunidades cercanas a la vereda Dos Aguas.

En este orden de ideas, el propósito del presente estudio fue valorar la cultura de la región y exaltar el legado ancestral de los pueblos indígenas en torno a las prácticas culturales de las comunidades étnicas y campesinas de la zona de estudio. Los hallazgos del estudio demuestran que, a través del proyecto pedagógico se valora las expresiones culturales de la región, siendo la oportunidad para que los estudiantes conozcan su propia cultura y aprecien el patrimonio escultórico, con el fin de que la comunidad educativa se apropie de su cultura y cree un verdadero sentido de pertenencia. De este modo, la intención es que los propios estudiantes aprendan que no solo existe una cultura, sino que también hay otras que deben respetarlas, valorarlas y ayudar a que permanezcan, lo cual es coherente con lo encontrado por Coelho (2006, citado por Palomero, 2006), quien destaca la importancia del contexto escolar, donde se hace visible la presencia de personas de diferentes culturas, de tal modo que se puede aprovechar esta correlación, para crear una escuela inclusiva.

En efecto, entre los principales hallazgos de la investigación se encuentra que, gracias al trabajo desarrollado con la comunidad educativa en el proyecto, cada una de las actividades conduce al cumplimiento del objetivo de las clases que es, valorar la cultura propia y resaltar el legado de nuestros antepasados con la comunidad educativa. También cabe destacar el interés de las personas ajenas al proyecto, por conocer su propia historia y ser parte de la investigación, lo que conlleva que el estudio tenga un impacto positivo. De igual modo, las comunidades étnicas de la región se muestran muy complacidas con nuestra presencia en sus territorios para valorar sus prácticas culturales. En fin, todos estos hallazgos, comparados con los resultados obtenidos en el estudio de Espinosa (2015), permiten determinar que ambas investigaciones coinciden en que aquellas escuelas donde el vínculo docente-estudiantes-comunidad es más estrecho y el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra la comprensión y el entendimiento intercultural, se logra trascender e impactar en el cambio educativo que representa para su contexto y la comunidad en general.

Bajo este entendimiento, conocer la forma de vida de un resguardo indígena, lleva a los estudiantes a tener respeto por las diferencias culturales, respecto a los distintos grupos sociales existentes en la región, como es propuesto por Palencia (2017), quien afirma que, para la integración de los grupos minoritarios en el sistema educativo se debe preparar una sociedad democrática y plural, formada en torno a la tolerancia y el respeto a la diferencia. Esta es la oportunidad de escuchar la historia narrada, desde el punto de vista histórico y cultural, donde los estudiantes muy atentos atienden la palabra y la escriben en sus cuadernos, como parte del trabajo investigativo que deben llevar a cabo. Igualmente, Romero (2016) busca que los estudiantes indaguen sobre historias propias de su región y, así, aporten a la construcción de una memoria histórica, tanto a nivel individual como colectiva, con el propósito de interesarlos por la historia y las ciencias sociales, llevándolos a comprender la importancia del pasado en su propia constitución como sujetos. El eje central de su propuesta es, rescatar el relato oral que está en la comunidad, para convertirlos en textos escritos que puedan ser leídos por otros actores.

Por ello, en la presente investigación se promueve los espacios académicos para conocer la cultura de las comunidades étnicas de la región, lo cual conlleva el aprendizaje de la misma.

## 4.2 Interacción, intercambio y comunicación entre culturas

El concepto de la interculturalidad invita a reflexionar sobre los demás y, es en este reconocimiento, que se consolida, con la aceptación de los otros, en un diálogo mutuo y enriquecedor. De ahí el interés por conocer otras culturas a nivel local y regional del contexto de estudio, de modo que conduce al reconocimiento de la propia historia, dando lugar a una inclusión intercultural en los estudiantes, de aceptación y entendimiento con aquello que es culturalmente distinto. De acuerdo con los hallazgos de la investigación, la interacción social a través de los encuentros interculturales permite poner en diálogo el conocimiento de otras culturas, lo que facilita la apropiación de diversos elementos culturales en los estudiantes. En la investigación de Espinosa (2015), los resultados le permitieron develar los significados que se configuran en las relaciones que establecen estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general, a partir de las experiencias vividas en una región intercultural. Por ello, el desarrollo del proyecto educativo, con el objetivo de poder interactuar con los diferentes grupos sociales que hacen parte de la zona de estudio, fue la oportunidad de acercar la realidad a la escuela y que así, los estudiantes conocieran la diversidad y la riqueza de la región, no solo desde los conocimientos teóricos llevados a cabo en el aula de clases, sino a través de la acción y el encuentro con la comunidad de la que hacen parte.

En el estudio de Gutiérrez (2018), los avances más significativos tienen que ver con fortalecer y reconocer la importancia de los saberes, la cosmovisión y los imaginarios de las comunidades étnicas y mestizas, para que la educación impartida en el aula sea pertinente a la realidad étnica y cultural de las comunidades originarias, como producto de la interacción con las comunidades étnicas y campesinas que implica valorar los grupos humanos que habitan en la región.

Para lograr este propósito, en la presente investigación se organizó salidas pedagógicas con la comunidad educativa por el contexto cercano de la vereda Dos Aguas, siendo este un aspecto muy notable para los estudiantes, propiciando la oportunidad para conocer la cultura de los demás, resultando significativo compartir con los estudiantes y padres de familia, las vivencias culturales propias de las comunidades indígenas Nasa y Misak.

Ciertamente, en el presente estudio se observó cambios significativos, en el sentido de que estos encuentros interculturales permitieron que la clase fuera vivencial y no se quedara como una clase magistral, sino que se viviera el momento y se compartiera la experiencia, gracias al aprendizaje que adquirieron los estudiantes al participar en cada una de las vivencias, donde asimilaron el tipo de creencias culturales que obedecen a la cosmogonía de los pueblos indígenas, siendo la ocasión para conocer el folclor que nos rodea y la convivencia de las diferentes tradiciones que se vive dentro de una misma región. En estas condiciones, los hallazgos encontrados coinciden con los resultados obtenidos en la investigación de Silva (2018), quien determina que la propuesta pedagógica es una experiencia innovadora que brinda la posibilidad al estudiante, de reconocer en su contexto social y geográfico, la gran riqueza cultural que posee.

De acuerdo con los procesos de comunicación que se llevó a cabo entre la población étnica y campesina, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con otras personas, en un marco de respeto y convivencia pacífica; varias recomendaciones e iniciativas derivan de los resultados del presente estudio, donde el respeto por la diversidad, la integración y la convivencia armónica entre diferentes culturas es lo que les lleva a acudir a las clases con mucho entusiasmo, siendo relevantes las vivencias culturales compartidas. Es comprender otras formas de vida, hacer amistades dentro de otra cultura y sentirse apreciados por una comunidad distinta a la propia, a través del diálogo de saberes. De ahí que, al integrar a la comunidad educativa en un intercambio cultural con un grupo étnico, se dio la posibilidad de acercarse a una realidad cultural diferente a la habitual en la que se vive y, al mismo tiempo, hacer que se sientan orgullosos de su propia cultura.



### 4.3 Fortalecimiento de la identidad cultural

En una sociedad multicultural y, más en Colombia donde existen grupos étnicos en todo el país, es fundamental que la población aprenda a reconocer y valorar la riqueza de sus tradiciones, de suerte que conlleve formar sentimientos de amor por su cultura. De ahí el interés en apreciar el valor histórico y arqueológico del patrimonio local, por lo que se tomó la iniciativa de invitar a la comunidad a conocer sus orígenes culturales, para que valoren la historia y comiencen a identificarse con su pasado, como una acción que conduce al fortalecimiento de la identidad y de pertenencia a una sociedad determinada. De esta manera, se coincide con los resultados obtenidos en la investigación de Silva (2018), en el sentido de que los estudiantes, además de adquirir conocimientos propios de las Ciencias Sociales, se forman como ciudadanos que reconocen al otro en la diferencia, aprendiendo a respetarse en medio de la diversidad cultural.

Dentro de los puntos fuertes de la investigación, los resultados del presente estudio hacen alusión a los cabildos indígenas cercanos a la vereda Dos Aguas, quienes están conviniendo por una revalorización de su cultura ante un mundo globalizado, donde se invita a la población a conocer el valor de su origen y los cimientos con los que se ha formado, dado que para las comunidades étnicas es fundamental que las personas conozcan su propia historia, en aras de preservar su identidad cultural y así, dar sentido a sus vidas. En este orden de ideas, se apuesta por un proceso de fortalecimiento, donde es evidente que existen algunos elementos que hay que recuperar y otros que ya están ahí. En efecto, el mensaje de las comunidades originarias Nasa y Misak hacia la población, se refiere al hecho de que es importante reconocer que, tengo mi cultura y que, tal como la tengo, también hay otras culturas diferentes.

Turra (2012) halla efectividad en la incorporación de los saberes culturales mapuches en los contenidos escolares, lo cual lo lleva al reconocimiento de la diversidad cultural y la valorización de las identidades locales, haciendo más significativas las clases de Historia y Ciencias Sociales. De ahí que, el desarrollo del presente proyecto pedagógico con la comunidad educativa permitió apreciar el gran bagaje cultural que poseen los grupos étnicos y campesinos existentes en el contexto de estudio de la vereda Dos Aguas, en vista de que es importante conocer nuestra identidad para poder valorarla, dado que, sin ella se pierde nuestra historia, nuestras raíces e, incluso, nuestras costumbres.

Dadas las condiciones que anteceden, el presente estudio toma en cuenta las necesidades del contexto y se integra a la comunidad, para que esta pueda interactuar en sus propias necesidades locales, aportando valoración y validación de prácticas y saberes comunitarios, de la misma manera como propusieron Dumrauf y Menegaz (2013): el hecho de valorar la cultura de la región en torno a sus características socioculturales, enmarcadas dentro de las tradiciones y costumbres de las comunidades étnica y campesinas, provoca un impacto positivo en la sociedad. En esta línea, el haber aprendido a observar las cosas como las ven los demás y respetando su punto de vista, sin duda, promueve una sociedad inclusiva, donde todos los estudiantes, junto con los adultos, se relacionan entre sí, aprendiendo unos de otros, al trabajar en equipo para lograr las metas.

### 4.4 Planificación curricular acorde a la realidad sociocultural

La importancia de tener una planificación curricular acorde a la realidad sociocultural, radica en que estamos en un país con una diversidad de culturas olvidadas por las nuevas generaciones y que deben ser reactivadas en las instituciones, a través del trabajo conjunto entre padres, docentes y alumnos. De hecho, esta problemática está latente en los establecimientos educativos, dado que no existe un currículo contextualizado que aborde contenidos y valores culturales propios del contexto de estudio y que, por supuesto, emanen de la identidad cultural campesina e indígena de la región, siendo coherente con las conclusiones de Valledor et al., (2020) y Espinosa (2015), quienes encuentran en sus investigaciones que, el currículo no ofrece la pluralidad de contenidos y estrategias de enseñanza necesarios para atender la diversidad cultural y proponer

así verdaderas reformas educativas. Turra (2012) también identifica la ausencia de contenidos culturales asociados a la cultura indígena mapuche, que den cuenta de la narrativa histórica en los procesos formativos del estudiantado perteneciente a este pueblo indígena.

Por su parte, Louzano (2011) reconoce que, son necesarios los cambios en toda la estructura del sistema educativo, donde se asuma una educación intercultural efectiva, de suerte que en el currículo escolar se aborde la inclusión de contenidos interculturales. Por tanto, se debe aprender a relacionar nuestra historia con nuestra cultura y eso es precisamente lo que se pretende en el presente proyecto, dado que entre los principales hallazgos de la investigación se aprecia que cada estudiante pudo vivenciar la importancia que tiene la cultura, al recorrer los lugares con presencia estatutaria, el aprender de los saberes de la comunidad y, sobre todo, compartir con las comunidades étnicas Nasa y Misak, como centro de la cultura indígena de la región plateña.

Al respecto, Londoño et al. (2019) proponen que se debe construir una propuesta educativa que responda a los principios de las comunidades étnicas, conforme con sus usos, costumbres y valores durante toda su existencia, en vista de la pérdida de la identidad, cuando tratan de implementarse en contextos educativos urbanos. En los resultados de Louzano (2011) se evidencia que, el crecimiento del alumnado de origen extranjero es el factor clave para la toma de conciencia por parte del profesorado, el cual lleva a la necesidad de abordar un proyecto educativo intercultural en el centro educativo. De ahí que, entre los principales hallazgos de la presente investigación, salga a relucir el desarrollo con la comunidad educativa del proyecto pedagógico, el cual busca el reconocimiento y apropiación de la cultura indígena y campesina, lo que lleva a la I.E. San Vicente a innovar con este proyecto, ya que la zona en la que se ubica tiene una gran influencia indígena y hay comunidades étnicas, siendo la oportunidad de resaltar el legado cultural de la región.

Por otra parte, el proyecto pedagógico es del agrado de las comunidades étnicas de la zona de estudio, Nasa y Misak, en el sentido de que les interesa mucho que no se pierdan sus raíces y, por lo tanto, sus generaciones conozcan, conserven y promuevan su cultura; en cada una de las actividades se logra el fortalecimiento de la diversidad cultural. En resumen, el PPA es un gran aporte en cuanto a incorporar el contexto cultural e histórico en el diseño curricular, dado que se aborda la temática del territorio en el que se enfoca la investigación, donde se coincide con los trabajos investigativos de RodríguezGarcía et al., (2019) y Bascopé y Caniguan (2016), quienes destacan la metodología de la propuesta para trabajar otras áreas y contenidos curriculares, sin descartar la posibilidad de impartir procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la cultura en otras asignaturas. Igual sucede en los hallazgos de Silva (2018), quien identifica que la propuesta pedagógica no solo logra incidir en el currículo de Ciencias Sociales, sino que, desde un trabajo interdisciplinar, impacta en otras áreas del conocimiento, como Ciencias Naturales, Artística, Lenguaje y Competencias Ciudadanas.

En este orden de ideas, de acuerdo con los hallazgos de la presente investigación y, con la puesta en escena del PPA 'Tierra Ancestral', se puede sistematizar el conocimiento de las personas mayores, mujeres, líderes y otros miembros de la comunidad étnica y campesina, al transmitir este saber a las nuevas generaciones, donde estudiantes, docentes y padres participan del proceso académico. Por tanto, la estrategia conduce a la preservación de los saberes ancestrales para ser incorporados al currículo escolar, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas Nasa y Misak, existentes en el contexto cercano de la vereda Dos Aguas, dado que este tipo de conocimiento tradicional radica en las costumbres y tradiciones dejadas por nuestros antepasados, representadas en ritos, ceremonias, mitos, leyendas, relatos, ritmos e historias relacionadas con el cuidado de la Madre Tierra y la defensa del territorio. De ahí la importancia de poner en la práctica educativa contenidos culturales contextualizados para que los estudiantes se apropien de la cultura local y regional, de forma que los conduzca a la interiorización de contenidos propios de la Historia y las Ciencias Sociales, donde valoren lo aprendido. De esta manera, se resalta la relevancia de la relación del conocimiento con el contexto social de los estudiantes, como parte de la comprensión de la realidad circundante.

## 4.5 Construcción de ambientes favorables para la ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Cabe resaltar que se da la posibilidad de emprender con la comunidad educativa, algunas salidas pedagógicas por toda la zona de estudio, visitando la estatuaría local, restos arqueológicos, tumbas y, compartiendo las vivencias culturales con las etnias Nasa y Misak de la región, en aras de conocer y preservar el legado histórico y cultural que dejaron nuestros antepasados, mediante la colaboración del cabildo indígena Anayaco, con el fin de incentivar en los educandos, el amor por la historia y la cultura de su contexto. A partir de lo anterior, en los resultados de la investigación de Silva (2018), se evidencia en los estudiantes una necesidad de identidad, al conocer y apropiarse de la historia indígena, sus costumbres, tradiciones y maneras de entender el mundo, llevándolos a comprender que hay otras formas de asumir la vida, el otro y la naturaleza, desde otras sabidurías. Por tanto, los hallazgos del presente estudio demuestran que todas estas experiencias sirven para que los estudiantes y la población perteneciente a las diferentes culturas que socializaron en su momento, se conozcan, se exalten y respeten las particularidades de los demás, lo que lleva a que sea muy significativo para los estudiantes, aprender a través de la práctica.

En este aspecto, la visita a fincas, museos, sitios de interés cultural y las diversas salidas pedagógicas que se hace con la comunidad educativa para compartir con la población indígena del área de estudio, son situaciones que propician el diálogo con otras personas y la exploración del significado de los conocimientos en un espacio y tiempo específico. Al igual que en los hallazgos de Izquierdo (2018), se observa que el estudiante desarrolla el interés por aprender y compartir sus conocimientos a partir del diálogo intercultural, permitiendo así que estas dos investigaciones coincidan en que adquiere un verdadero aprendizaje significativo, aprendiendo en circunstancias que lo acercan a su propia realidad. En consecuencia, el PPA 'Tierra Ancestral' se vive en donde están las evidencias de esa tierra ancestral y no en el aula convencional; por tanto, el ambiente escolar *in situ* es muy relevante, en tanto logra un vínculo entre lo que se enseña en la escuela y el contexto social donde se ubica el estudiante, siendo fundamental la interacción de la comunidad estudiantil con su entorno cultural local. De esta manera, el proyecto, a través de su diseño curricular, permite que investigue con sus padres y, de la manera más creativa realice los trabajos, producto de la articulación entre el docente, las familias y el entorno sociocultural que rodea a la sede educativa.

Cabe señalar que la puesta en escena del proyecto educativo permite la aplicabilidad de estrategias metodológicas que contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje, como la introducción de narrativas históricas, la promoción de actividades académicas que propician la creación de producciones propias del educando, las representaciones históricas en el aula, el incentivo a la investigación de la historia en su propio contexto y, por supuesto, el descubrimiento del patrimonio histórico de la región, apoyado a través de las salidas pedagógicas que le permiten involucrarse en el proceso y ponerlo en contacto con sus antepasados y sus raíces. Sin duda, estas estrategias son adecuadas y coherentes con el modelo pedagógico de la Sede Dos Aguas, que es Escuela Nueva, en el sentido de que hace posible 'aprender haciendo'. En la investigación de Izquierdo (2018) se llevó a cabo una estrategia de enseñanza y aprendizaje de trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo, de modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en un descubrimiento constante.

En este aspecto, de acuerdo con los resultados del presente estudio, se puede concluir que el PPA 'Tierra Ancestral' brinda las estrategias necesarias para el estudio activo de las Ciencias Sociales, reflejando el abordaje de los ejes temáticos colocados en contexto. Ahora bien, es pertinente mencionar que fue la comunidad educativa la que dio al docente las pautas para la ejecución del proyecto, donde él interpretó muy bien su contexto, al exteriorizarlo e involucrarlo en el currículo, en conformidad con Palencia (2007), quien concluye que, para educar en la interculturalidad, es la comunidad docente el único agente social que puede promover un cambio sustancial en el sistema educativo, siempre y cuando se cuente con la participación de toda la comunidad educativa; es decir, escuela, familia y entorno.

#### 4.6 Integración de la comunidad educativa en el Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Como parte fundamental de la propuesta curricular está el fortalecer el saber ancestral de las personas y así, enriquecer la inclusión de los conocimientos tradicionales en el currículo escolar. Se aprovecha la posibilidad de invitar a la escuela a varios padres de familia de la Sede Dos Aguas, quienes son los encargados de explicar algunas de las actividades académicas, con el fin de fortalecer el rol de capacitadores y ser participantes activos en los procesos educativos. Con el propósito de apreciar el conocimiento local que hoy permanece en la población étnica y campesina, se emprende con ellos la realización de unas clases que llevarán a valorar la cultura local, promoviendo que ese conocimiento tradicional adquirido sea llevado a la práctica de forma vivencial. Esta fue la oportunidad de estimar lo que saben sobre la historia, su región y su cultura, situación que coincide con lo hallado por Bascopé y Caniguan (2016), quienes determinan la importancia de la integración y compromiso de las familias, al punto de ser considerados como agentes activos y promotores de los conocimientos culturales que ahora están dentro de la escuela.

En efecto, los estudiantes aprenden vivencialmente las clases con los padres y comunidades indígenas, de suerte que tienen la oportunidad de escuchar la historia narrada y aclarar conceptos. De ahí que, la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos incide no solo en el aprendizaje significativo, sino también en la aprehensión de normas, valores y procesos de socialización de los estudiantes. A pesar de que los padres no tienen ningún tipo de conocimiento profesional, se sienten muy cómodos al participar en el desarrollo del proyecto educativo, siendo los invitados especiales a las clases, para enseñar en torno a temas específicos de su vida diaria y que hacen parte de la realidad cultural de la región, el país y el mundo. Al respecto, Palencia (2017) también encuentra el mejoramiento de la comunicación entre la escuela y las familias para el desarrollo intercultural, en el sentido de que estas últimas pueden participar en todo momento con ideas, aportaciones, actividades, materiales, entre otros aspectos.

A su vez, los estudiantes y las familias participan de las vivencias culturales, siendo novedosas para ellos, en las que se evidencia el interés de los padres por las actividades escolares en torno al proyecto, dado que se vinculan apoyando y participando en cada una de las actividades académicas. Al mismo tiempo, los estudiantes se muestran muy felices de que los padres de familias se unan a los recorridos culturales, al aprender la cultura que los caracteriza. Ciertamente, en el presente estudio se revela cambios significativos que conducen, incluso, a la mejora de las relaciones intrafamiliares, dado que permite a los padres, pasar más tiempo con sus hijos, fortaleciendo así la unión familiar, a través del intercambio de ideas y la promoción de momentos de diversión y esparcimiento familiar.

Desde este punto de vista, la ejecución del proyecto pedagógico permitió la participación de las familias en cada una de las actividades realizadas, dada su vinculación en los procesos académicos y la colaboración en las actividades que les fueron dejadas, siendo este aspecto relevante para que los estudiantes tuvieran ese apoyo en casa, como sucede en los hallazgos de Silva (2018), quien también encuentra el mejoramiento de los lazos familiares a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica. Así, el proyecto educativo promueve la participación de las familias en la educación de sus hijos y su adecuada vinculación con la escuela, de forma que conduce a la potenciación de las habilidades de los estudiantes, al incidir positivamente en su éxito académico. De manera similar, en el estudio de Llorent y Mata (2012) se constata el papel fundamental de las familias, debido a las expectativas que tienen los padres acerca de la formación de sus hijos. En este orden de ideas, los resultados del estudio demuestran que los padres realizan un acompañamiento activo, donde hay conversaciones comunitarias y actividades de integración en torno a sus tradiciones, dando como resultado, una participación de la comunidad educativa, toda vez que es socializado el proyecto, desde los directivos docentes hasta la misma comunidad; con solo dar a conocer a la comunidad los resultados que se obtiene en el proceso del proyecto, se logra que la comunidad educativa tenga su participación en el desarrollo de esta investigación.

## 7. CONCLUSIONES

De acuerdo con los planteamientos que sustentan el estudio y los resultados obtenidos en la investigación, el presente estudio presenta como meta el diagnóstico del contexto para explorar e identificar los elementos culturales indígenas y su relación en el ámbito sociocultural. En este sentido, con base en los hallazgos, se infiere:

En el diagnóstico del escenario donde se realiza la investigación, se ubican tres comunidades: dos comunidades étnicas cercanas al contexto de estudio (Nasa y Misak) y una comunidad campesina, que aún conserva las costumbres y tradiciones que utiliza en su vida cotidiana. Entre los aspectos que comparten estas tres comunidades se halla la agricultura sustentable, la gastronomía tradicional a base de maíz, la medicina tradicional y la forma de trabajo (mingas); sin embargo, también hay características que las diferencian, como, por ejemplo, la lengua *Nasa Yuwe*, las prácticas culturales, las vivencias, la música andina, la danza, los atuendos, las ceremonias espirituales, la organización social y política, la educación propia y la cosmovisión ancestral.

El punto de vista conceptual o de elementos culturales indígenas se enmarca dentro de tres aspectos: estatuaría, cosmovisión y saberes ancestrales. Se aclara que, estos aspectos contienen la mayoría de los hallazgos encontrados en el contexto. Por tanto, la presente investigación, en términos exploratorios, es muy fructífera a la hora de evidenciar hallazgos en el diagnóstico, como monumentos sagrados y de adoración, creencias espirituales, sabedores ancestrales, vivencias culturales, ceremonias espirituales, forma de vida de las comunidades indígenas, educación propia, interacción con el entorno, entre otros aspectos. De lo anterior se deduce que la intención no es dejar fuera un solo elemento, en el sentido de que todos los elementos encontrados tienen un grado de importancia e inciden directamente en el proceso intercultural que se está viviendo.

En lo educativo, son muchos los elementos de ambas culturas que confluyen en una I.E. oficial, en el sentido de que la institución está permeada por varios cabildos indígenas que se encuentran a su alrededor. A partir de la estatuaría, la idiosincrasia, la cultura, las costumbres, la valoración de los sitios sagrados, la narrativa histórica y el lenguaje, es posible establecer un diálogo y una articulación de los saberes propios de las comunidades étnicas en el contexto intercultural de su tradición, como espacios de enseñanza y aprendizaje de los sujetos. Así pues, se asimila el tipo de creencias culturales que obedecen a la cosmogonía de los pueblos indígenas Nasa y Misak, las cuales se basan en su forma de ver e interpretar el mundo, siendo la ocasión para conocer el folclor que nos rodea y la convivencia de las diferentes tradiciones que viven dentro de la misma región.

Para un segundo ámbito, como meta de esta investigación, se propuso el diseño y la ejecución de un PPA intercultural, que recoja estos elementos y los lleve al aula a través de diferentes actividades pedagógicas. Para ello, se puede concluir que:

El PPA 'Tierra Ancestral' incentiva el reconocimiento de la diversidad cultural, por cuanto permite otorgar la importancia y el valor de la existencia de otros grupos sociales que merecen los mismos niveles de aceptación y respeto dentro de la sociedad. En su conjunto, el presente estudio permite reconocer el gran valor de las riquezas culturales a las que pertenecemos, a partir del recorrido por los territorios y los diferentes encuentros interculturales, dado que es la oportunidad de conocer la historia narrada, la cosmovisión y los saberes ancestrales de las comunidades campesinas mestizas e indígenas Nasa y Misak, desde la cultura que las caracteriza.

Dentro del análisis, se puede expresar que el PPA intercultural es un gran aporte que incorpora el contexto cultural e histórico en el diseño curricular, en el sentido de que se une al plan de estudios; pero lo más importante, es articularse al Proyecto Educativo Institucional (PEI), dado que se aborda la temática del territorio en el que se enfoca la investigación, para comprender los procesos históricos basados en los saberes indígenas, de forma que la propuesta pedagógica no solo logre incidir en el currículo de Ciencias Sociales,



sino que, desde un trabajo interdisciplinario también incide en otras áreas del conocimiento, como Ciencias Naturales, Artística, Lenguaje y Competencias Ciudadanas. En resumen, se cree que las potencialidades de la propuesta pedagógica llevan a la preservación de los saberes ancestrales para incorporarlos al currículo escolar, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas Nasa y Misak existentes en el contexto cercano de la vereda Dos Aguas. De ahí la relevancia de poner en la práctica educativa, contenidos culturales contextualizados para que los estudiantes se apropien de la cultura local y regional, que los conduzca a la interiorización de contenidos propios de las Ciencias Sociales, donde se valore lo aprendido.

Con el objetivo de fortalecer el conocimiento local que hoy permanece en la población étnica y campesina, se realiza clases con los padres de familia, que llevan a valorar la cultura local, promoviendo que los conocimientos tradicionales adquiridos sean utilizados en la práctica educativa de una manera vivencial; es la oportunidad de apreciar lo que ellos saben sobre la historia, su región y su cultura. En efecto, los estudiantes aprenden de modo vivencial las clases con los padres y las comunidades indígenas, de suerte que tienen la oportunidad de escuchar la historia narrada y, de paso, aclarar conceptos.

En virtud de lo estudiado, ahora se sabe que la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos incide no solamente en el aprendizaje significativo, sino también en la aprehensión de normas, valores y procesos de socialización de los estudiantes.

Finalmente, uno de los objetivos propuestos en este trabajo de investigación fue precisamente, evaluar el impacto del proyecto en los diferentes campos, para lo cual se manifiesta lo siguiente:

De acuerdo con los objetivos planteados, el estudio muestra que el proyecto pedagógico rompe con el esquema de estar en un aula de clases y nos traslada al contexto real donde se encuentra la evidencia de esa tierra ancestral, para compartir experiencias con las comunidades indígenas como el trueque, los refrescamientos y las celebraciones espirituales propias de las comunidades étnicas, como la armonización del fuego y la piedra, el *Sek Buy*, la ceremonia del agua y la semilla *Yu U'sxa* y el *Cxapus*, destacadas como las cuatro vivencias principales para los nasa y los misak. Así pues, los procesos de interacción e intercambios culturales entre las comunidades indígenas y campesinas permiten que la clase sea vivencial y no quede como una clase magistral, gracias a los aprendizajes que los estudiantes adquieren al participar en cada una de las vivencias culturales. Es decir, la ejecución del proyecto pedagógico invita a salir a otros resguardos, para visitar otras escuelas y participar de las vivencias culturales propias de las comunidades originarias, donde se aprecia muchos procesos interculturales. Por tanto, el ambiente escolar *in situ* es muy relevante, en el sentido de que se logra un vínculo entre lo que se enseña en la escuela y el contexto social donde se ubica el estudiante, siendo fundamental, la interacción de la comunidad estudiantil con su entorno cultural.

De este modo, se establece que la puesta en escena del proyecto educativo permite la aplicación de nuevas estrategias metodológicas que contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera diferente, como la introducción de narrativas históricas de forma vivencial con las comunidades indígenas, la promoción de actividades académicas que propician la creación de producciones propias del educando, la interacción con las familias, las representaciones históricas en el aula, el incentivo a investigar la historia de su propio contexto y, por supuesto, el descubrimiento del patrimonio histórico de la región, apoyado a través de salidas pedagógicas, lo que permite al estudiante involucrarse en el proceso y ponerse en contacto con sus antepasados y sus raíces. Dentro del análisis, se puede sostener que, uno de los elementos más importantes en cuanto a la construcción de ambientes de aprendizaje fue precisamente, la generación de un tipo de comunicación gráfica narrativa, que se refleja a través de la creación de un museo de aula que contiene representaciones rupestres, figuras en escala, iconografías de la región y obras propias de los estudiantes.

El PPA 'Tierra Ancestral' implementado desde el área de Ciencias Sociales motiva a los estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general, hacia el fortalecimiento cultural, con temáticas y actividades recreativas que fomentan el sentido de pertenencia a la cultura regional. Esto confirma el interés de la comunidad educativa por entrar en contacto con aquellos principios que configuran la identidad cultural ancestral, al construir sus propios conocimientos sobre el contexto sociocultural y desarrollar nuevas

actitudes con respecto a la realidad local. De esta manera el proyecto, a través de su diseño curricular, permite a los estudiantes investigar con sus padres y, de forma creativa, realizar los trabajos, valorando el legado cultural de la zona de estudio, como resultado de la articulación entre el docente, las familias y el entorno sociocultural que rodea a la sede educativa, reflejando el abordaje de los ejes temáticos colocados en contexto.

En términos generales, uno de los primeros procesos de fortalecimiento del saber ancestral en I.E. con un contexto cercano a las comunidades indígenas es, precisamente, identificar todos los elementos que son inherentes a los procesos interculturales y, a partir de allí, que sean organizados y separados por cada una de las culturas vistas, para que el fortalecimiento sea más enriquecedor. En resumen, este fortalecimiento se puede afrontar desde tres aspectos fundamentales: desde lo pedagógico, donde ese saber ancestral debe ser conocido desde un enfoque mucho más específico, comenzando en lo teórico; epistemológico, filosófico, sociológico, ontológico y axiológico

de ese conocimiento. Este saber ancestral también se puede fortalecer desde el punto de vista didáctico, a partir de una propuesta que incluya tanto la educación tradicional como la etnoeducación; finalmente, desde lo curricular, dado que, al existir un reconocimiento del saber ancestral y un abordaje desde lo didáctico, es importante que las temáticas sean incluidas dentro del contexto curricular, dentro del plan de estudios, lo que obliga de una forma u otra a llevar el saber al aula de clases.

## 8. CONFLICTO DE INTERESES

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

## REFERENCIAS

- Angulo, Y. (2013). San Agustín: más de cien años por celebrar y mucho por hacer. *Revista Entornos*, 26(2), 17-22. <https://doi.org/10.25054/01247905.467>
- Bascopé, M. y Caniguan, N. I. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en Primaria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 161-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15547471012>
- Dumrauf, A. y Menegaz, A. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(12), 85-109.
- Espinosa, I. (2015). Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural HUSANCHA. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (21), 28-50. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1709>
- Gutiérrez, K. (2018). *Sistematización de la experiencia etnoeducativa del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella como Institución de Educación Superior Intercultural* [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura]. [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6922/1/Sistematizaci%C3%B3n%20experiencia%20etnoeducativa\\_Kairen%20Guti%C3%A9rrez\\_2018.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6922/1/Sistematizaci%C3%B3n%20experiencia%20etnoeducativa_Kairen%20Guti%C3%A9rrez_2018.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Llorent, V. J. y Mata, J. M. (2012). Identidad e inclusión en Portugal. La lengua portuguesa y la diversidad cultural en la escuela. *Educación y Diversidad*, 6(1), 29-42. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/15004/llorent1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Londoño, S., Lasso, P. y Rosero, A. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Revista Diálogo Andino*, 59, 107-117. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200107>
- Louzano, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Revista Educación y Diversidad*, 5(1), 87-100.

- Izquierdo, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia. *Revista Zona Próxima*, 29, 1-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444zop-29-3.pdf>
- Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J. C. y Fuerte, J. A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 435-443. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90.
- Norambuena, P. y Mancilla, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 10(2), 219-234.
- Palencia, A. (2017). *Propuesta de un plan de intervención intercultural en las aulas* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12480/PalenciaGonzalezAlicia.pdf?sequence=1>
- Palomero, J. E. (2006). Reseña de 'Enseñar y aprender en escuelas multiculturales' de Elizabeth Coelho. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 283-284.
- Pasek, E. y Matos, Y. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógico de aula. *Revista Educere*, 11(37), 349-356.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez-García, A. M., Hinojo-Lucena, F. J. y Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Revista Educar*, 55(1), 59-77. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.966>
- Rojas, M. (2004). Identidad y Cultura. *Educere*, 8(27), 489-496.
- Romero, E. (2016). La historia oral para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Perfil y trayectoria del docente Edgardo Ulises Romero Rodríguez. [https://www.compartirpalabramestra.org/experiencias/la-historia-oral-para-la-ensenanza\\_edgardo-ulises-romero-rodriguez.pdf](https://www.compartirpalabramestra.org/experiencias/la-historia-oral-para-la-ensenanza_edgardo-ulises-romero-rodriguez.pdf)
- Silva, A. P. (2018). Legado indígena. Una estrategia pedagógica decolonial para la enseñanza de saberes indígenas en la escuela [Ponencia]. 7.º Congreso Internacional de Educación Abrapalabra. <https://es.scribd.com/document/399653281/Legado-indigena-Una-estrategiapedagogica-decolonial-para-la-ensenanza-de-saberes-indigenas-en-la-escuela-Anyie-PaolaSilva-Paez-Colegio-La-Concep>
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidades en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- Vacca, A. (2011). Criterios para evaluar proyectos educativos de aula que incluyen al computador. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 36-54.
- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Revista Calidad en la Educación*, (52), 49-80. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.795>