

La unidad didáctica como elemento pedagógico para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en ámbitos educativos para estudiantes de decimo grado de la Institución Educativa Municipal Gualmatán, en el área de ciencias sociales. (Pasto, Nariño)

Juan Paulo Chaverra Apráez

Luis Eduardo García Criollo

Asesor

Mario David Jurado Agreda

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Etnoeducación

2025

Dedicatoria

Esta investigación va dedicada en primera instancia a mis hijos Ismael y Julieta motor que ha impulsado mi vida, también dedico este trabajo al cabildo indígena Quillasinga de Obonuco, especialmente a la parcialidad de Jongovito por abrirme las puertas de su territorio, sus hogares, sus usos y costumbres, las cuales hicieron de mí, un comunero más de este cabildo. Por último, quisiera agradecer más que dedicar este trabajo a mi madre y a los espíritus mayores del territorio, quienes han guiado mi vida, mi camino, mi pensamiento y mi acción. Juan Paulo

Chaverra Apráz

Dedico este trabajo a mi hijo Isaías, cuya pureza, alegría y amor incondicional dan sentido a cada uno de mis esfuerzos. Su existencia ilumina mi camino y me motiva a seguir adelante con determinación y esperanza, soñando con un futuro donde la educación sea un puente hacia nuevas oportunidades.

A mi esposa Leidy, compañera incansable de este viaje, mi más profundo agradecimiento y amor. Su apoyo inquebrantable, su paciencia y su fe en mí han sido el refugio en los momentos difíciles y el impulso para seguir avanzando. A su lado, he aprendido que el verdadero significado del éxito no radica solo en los logros alcanzados, sino en las manos que nos sostienen en el camino.

Extiendo esta dedicatoria al Cabildo Indígena Quillasinga de Obonuco, en especial a la parcialidad de Obonuco, que, a través de sus enseñanzas, aprendí a valorar aún más la sabiduría ancestral, el respeto por la madre tierra y la fuerza de la comunidad. Gracias a ustedes, no solo me formé como etnoeducador, sino que encontré en sus raíces una identidad compartida. Por último, rindo homenaje a los espíritus mayores del territorio, guardianes de la historia y del conocimiento ancestral. Su guía ha sido una luz en mi camino, fortaleciendo mi pensamiento,

mis convicciones y mi compromiso con la educación como herramienta de transformación
social. Luis Eduardo García Criollo

Agradecimientos

Agradezco al cabildo indígena Quillasinga de Obonuco por haberme dado la oportunidad de acceder al proceso de formación como etnoeducador, agradezco también a la Universidad nacional Abierta a Distancia UNAD por abrir sus puertas a la formación de licenciados en Etnoeducación con un alto valor de conciencia y compromiso social para el desarrollo educativo de las comunidades étnicas de Colombia y el mundo. Juan Paulo Chaverra Apráez

Con gratitud profunda, agradezco al cabildo indígena Quillasinga de Obonuco por brindarme la oportunidad de formarme como Etnoeducador. Su enseñanza y acogida han sido fundamentales en mi comprensión del verdadero significado de la educación intercultural, una que trasciende las aulas y se arraiga en la memoria, la resistencia y la identidad.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, mi reconocimiento por abrir espacios de formación para licenciados en Etnoeducación, promoviendo una pedagogía consciente, crítica y con un alto sentido de responsabilidad social. Gracias a esta institución, he fortalecido mi compromiso con la educación como herramienta de cambio y justicia para las comunidades étnicas de Colombia y el mundo.

A mi esposa Leidy, por su amor incondicional, su fortaleza y su apoyo en cada paso de este camino. Su presencia ha sido mi mayor inspiración y su confianza en mí, el impulso para seguir adelante a pesar de los desafíos. A mi hijo Isaías, por recordarme cada día que el esfuerzo vale la pena cuando se hace con amor y por un propósito mayor.

Finalmente, a todas las personas que, de una u otra manera, han sido parte de este proceso - familia, amigos, docentes y compañeros - mi más sincera gratitud. Cada palabra de aliento, cada enseñanza compartida y cada gesto de apoyo han sido piezas fundamentales en la construcción de este sueño. Luis Eduardo García Criollo

Resumen

Los procesos de expansión urbana junto con las lógicas capitalistas y los procesos de globalización han influenciado y socavado el autorreconocimiento étnico y cultural de la comunidad del corregimiento de Gualmatán, una zona de tradición cultural indígena Quillasinga al sur de Nariño. En ese orden de ideas es necesario incidir desde el ámbito educativo para promover y fortalecer el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del territorio a partir del análisis de la importancia del diseño e implementación de la unidad didáctica como un elemento pedagógico clave para la transformación de las dinámicas educativas institucionalizadas. Para ello se partió de la caracterización del cabildo indígena Quillasinga de Obonuco y sus parcialidades en cuanto a sus usos y costumbres ancestrales que configuran los ámbitos de la vida humana, para poder lograr un diseño pertinente de una unidad didáctica que incorpore el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. Finalmente se proyectó la implementación de esa unidad didáctica la cual posibilitó esa transformación de unas dinámicas educativas que no han fomentado ese diálogo intercultural, posibilitando el reconocimiento intercultural promovido desde el aula a la cual se realizará su respectiva reflexión de pertinencia en el campo de acción educativo. Para el alcance de los objetivos propuestos, la metodología adecuada es de tipo cualitativo de corte descriptivo en donde se utilizó técnicas como la observación participante, entrevistas, el análisis documental y talleres participativos.

Palabras clave: Unidad didáctica, diversidad étnica y cultural, usos y costumbres, interculturalidad.

Abstract

Urban expansion processes, along with capitalist logics and globalization, have influenced and undermined the ethnic and cultural self-recognition of the community in the Gualmatán district, an area with a Quillasinga indigenous cultural tradition in southern Nariño. In this context, it is essential to intervene from the educational sphere to promote and strengthen the recognition of the ethnic and cultural diversity of the territory by analyzing the importance of designing and implementing a didactic unit as a key pedagogical element for transforming institutionalized educational dynamics. This approach began with characterizing the Quillasinga indigenous council of Obonuco and its factions regarding their ancestral customs that shape human life domains, aiming to create a relevant design for a didactic unit that incorporates the recognition of ethnic and cultural diversity. Ultimately, the implementation of this didactic unit facilitated a transformation in educational dynamics that had not encouraged intercultural dialogue, enabling intercultural recognition promoted from the classroom, which will undergo a respective reflection on its relevance in the educational field. To achieve the proposed objectives, an appropriate qualitative methodology of a descriptive nature was employed, utilizing techniques such as participant observation, interviews, document analysis, and participatory workshops.

Keywords: Didactic unit, ethnic and cultural diversity, customs and traditions, interculturality.

Tabla de Contenido

Introducción	12
Planteamiento del Problema	14
Descripción del Problema.....	14
Pregunta de Investigación.....	15
Justificación	16
Objetivos.....	18
Objetivo General.....	18
Objetivos Específicos.....	18
Marcos de Referencia	19
Marco Contextual.....	19
Marco Teórico y Conceptual	20
Diseño Metodológico.....	29
Enfoque de Investigación.....	29
Método de Investigación.....	29
Tipo de Investigación.....	30
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	31
Análisis, Discusión y Reflexión de Resultados	34
Usos y Costumbres de la Comunidad Quillasinga de Obonuco	34
Unidad Didáctica para la Integración de los Usos y las Costumbres Ancestrales.....	44
Implementación de la Unidad Didáctica.....	51
Reflexión Pedagógica	62
Recomendaciones	69

Conclusiones	70
Referencias Bibliográficas	72
Apéndices.....	76

Lista de Tablas

Tabla 1 Matriz de Análisis de Resultados.....	41
--	----

Lista de Figuras

Figura 1 Localización de Unidad de Observación.....	34
Figura 2 Ritual de Armonización de Apertura de Sesión	38
Figura 3 Elementos del Ritual de Armonización.....	40
Figura 4 Explicación Inicial Unidad Didáctica.....	52
Figura 5 Elaboración de Infografías	59
Figura 6 Exposición Grupal.....	60
Figura 7 Infografías Resultadas de la Actividad.....	61

Lista de Apéndices

Apéndice A Instrumento de Entrevista Semiestructurada – Fase 1 de Investigación.....	76
Apéndice B Formato de secuencia didáctica.....	79
Apéndice C Formato de Diario de Campo.....	80

Introducción

Este informe presenta los resultados de una investigación aplicada orientada al fortalecimiento del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Municipal Gualmatán, ubicada en el corregimiento del mismo nombre en la ciudad de Pasto, departamento de Nariño, estrategia pedagógica que fue diseñada en respuesta a la pérdida gradual de tradiciones y valores culturales que es generada por las dinámicas de globalización y urbanización que afectan constantemente el tejido cultural de Gualmatán. En ese sentido se realizó el diseño e implementación de una unidad didáctica en el área de Ciencias Sociales como herramienta de investigación del quehacer docente.

Esta propuesta investigativa se fundamenta en un enfoque cualitativo de corte descriptivo y adopta la metodología de Investigación Acción Educativa (IAE), que permite un análisis participativo y contextualizado del impacto educativo en comunidades indígenas. A partir de técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, talleres participativos y análisis documental, se buscó comprender las prácticas culturales locales y traducirlas en estrategias pedagógicas efectivas. Este enfoque fomenta el aprendizaje crítico, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento del autorreconocimiento cultural.

El diseño de la unidad didáctica se inspiró en principios teóricos de la educación sociocrítica, destacando el rol del docente como facilitador del aprendizaje y promotor del diálogo intercultural. Asimismo, su implementación incluyó tres fases: contextualización de la temática, profundización del conocimiento y evaluación integral. Estas etapas se complementan con reflexiones pedagógicas para evaluar la efectividad de la propuesta y su contribución a la transformación de las prácticas educativas institucionales desde el enfoque de la etnoeducación.

Este documento destaca la importancia de iniciativas educativas que promueven la interculturalidad y la valoración de la diversidad en contextos rurales, contribuyendo a la construcción de una educación más inclusiva y significativa para las comunidades, resaltando su potencial político, comunitario.

Planteamiento del Problema

Descripción del Problema

La Institución Educativa Municipal Gualmatán, ubicada en el corregimiento del mismo nombre en la ciudad de Pasto, es un enclave rural donde conviven comunidades indígenas y campesinas. Situado en el lado occidental de la ciudad y rodeado por las estribaciones del volcán Galeras, este lugar mantiene vivas las prácticas ancestrales y culturales, destacándose por su papel crucial en la preservación de la identidad indígena Quillasinga en el municipio.

Sin embargo, la presión de la expansión urbana, influenciada por dinámicas capitalistas y tecnológicas en el marco de la globalización, ha generado impactos negativos en el autorreconocimiento étnico y cultural de la comunidad. Esto se traduce en una pérdida gradual de tradiciones y valores propios, como resultado de la aculturación generada. La influencia del capitalismo y la tecnología ha llevado a cambios en el estilo de vida y las prácticas culturales de esta comunidad, alejando a la población de sus raíces ancestrales y disminuyendo la preservación de su identidad étnica y cultural la cual ha sido transmitida generacionalmente.

Ante esta realidad, se plantea la implementación de una unidad didáctica dirigida a estudiantes de decimo grado de bachillerato de la Institución Educativa Gualmatán como estrategia para fortalecer su identidad originaria. El propósito principal de esta unidad es cultivar el orgullo y el respeto por las diversas tradiciones y valores culturales presentes en la comunidad, fomentando la valoración de la diversidad y la convivencia intercultural. Además, busca proporcionar a los estudiantes herramientas para comprender y enfrentar los desafíos asociados a la multiculturalidad, al tiempo que se promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la construcción de una identidad cultural sólida y auténtica.

Pregunta de Investigación

¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la diversidad étnica y cultural en estudiantes de decimo grado de primaria de la IEM Gualmatán a partir del diseño e implementación de una unidad didáctica para el área de ciencias sociales?

Justificación

La relevancia de abordar este tema radica en la necesidad de preservar y consolidar la identidad étnica y cultural de la comunidad indígena Quillasinga de Gualmatán dentro del ámbito de la Institución Educativa Municipal Gualmatán y su entorno. La gradual pérdida de tradiciones, costumbres y valores autóctonos, generada por la expansión del área urbana en San Juan de Pasto y la influencia de la cultura hegemónica de pensamiento capitalista y globalizada ha constituido una amenaza latente para la diversidad cultural y la identidad arraigada de estas comunidades en el valle de Atriz. Es por esta razón que es imperativo comprender y mitigar los efectos adversos de este fenómeno, asegurando así la preservación de la riqueza cultural y el bienestar de las generaciones futuras a partir de estrategias pedagógicas pertinentes a cada contexto.

Teniendo en cuenta que la educación es el ámbito fundamental de formación inicial en el ser humano, medio idóneo para la transformación de sociedades más incluyentes y cuyo valor es indiscutible, se hace necesario generar una propuesta desde el escenario educativo y pedagógico, donde la institución educativa asuma un papel de promotor del desarrollo integral de los estudiantes, sino también ejerza acciones pertinentes para la preservación de la riqueza cultural y el patrimonio histórico de la región o el lugar donde se encuentre ubicada.

Además, al promover el orgullo por las propias raíces culturales y el respeto por las culturas de los demás, se fomenta la convivencia intercultural y se prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más diverso y globalizado a pesar de la existencia de acuerdos internacionales importantes como la Conferencia General de la UNESCO, quien reafirma su compromiso con la realización plena de los derechos humanos y las libertades fundamentales, recordando los pactos internacionales pertinentes que dieron origen a cartas de

navegación constitucional en Colombia hacia el año 1991 con la promulgación de una nueva constitución política.

Reconociendo la importancia de la cultura y la educación para la justicia, la libertad y la paz, destaca la necesidad de preservar la diversidad cultural ante la creciente influencia de la cultura hegemónica capitalista. Además, se reconoce que la diversidad cultural es esencial para el desarrollo humano y el tejido social, subrayando que con respeto a la diversidad étnica y cultural; y de la mano del diálogo y la cooperación, son brazos fundamentales para la construcción de paz y la seguridad de las comunidades. La UNESCO asume el compromiso de promover políticas que salvaguarden y promuevan la diversidad cultural, y establece principios y un plan de acción para este fin, reconociendo la importancia de la colaboración entre los sectores público, privado y la sociedad civil.

En resumen, la justificación de esta investigación se desarrolla con base a la intención de trabajar en el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural en la Institución Educativa Municipal Gualmatán radica en la necesidad de preservar la diversidad cultural, promover el respeto intercultural y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en un contexto marcado por la aculturación y la presión urbanística.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la importancia de la construcción de la unidad didáctica como elemento pedagógico clave para transformación de las dinámicas educativas escolarizadas que incluyan el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural aplicada a estudiantes de decimo grado de la IEM Gualmatán.

Objetivos Específicos

Caracterizar los conocimientos propios de la comunidad Quillasinga que se encuentren relacionados en torno a usos y costumbres ancestrales que configuran los ámbitos sociales, económicos, culturales y ambientales de sus habitantes.

Diseñar una unidad didáctica para estudiantes de decimo grado en la Institución Educativa Municipal Gualmatán, que integre de manera efectiva la importancia de la interculturalidad, los usos y las costumbres ancestrales en el área de ciencias sociales.

Implementar la unidad didáctica sobre la importancia de la interculturalidad, los usos y las costumbres ancestrales, dirigida a estudiantes de decimo grado en la Institución Educativa Municipal Gualmatán desde el área de Ciencias Sociales.

Reflexionar desde la pedagógica la incidencia del diseño e implementación de la unidad didáctica dirigida a estudiantes de decimo grado en la Institución Educativa Municipal Gualmatán en el área de Ciencias Sociales.

Marcos de Referencia

Marco Contextual

El municipio de San Juan de Pasto Según Según Hernández et al., (1992) citado por el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) 2015 - 2027 *Pasto, Territorio Con-Sentido* explica en su cuadernillo de Diagnostico Ambiental que:

Biogeográficamente el Municipio de Pasto se ubica entre las provincias Norandina y Amazónica en cercanía de la línea ecuatorial, entre las coordenadas: 1° 21' 53" Latitud N en la confluencia de la Quebrada La Honda con el río Pasto. 0° 48' 45" Latitud N en la confluencia río Patascoy y con el río Guamués. 77° 02' 12" Longitud W, Cerro Patascoy. 77° 21' 44" Longitud W, Volcán Galeras, localización que le otorga atributos ambientales, únicos en biodiversidad y en bienes y servicios ecosistémicos (Alcaldía de. Pasto, 2015 – 2027, p. 17).

Dicho de otra forma el municipio de Pasto es un espacio urbano-rural que se encuentra emplazado sobre un área con un alto valor de biodiversidad ecológica (natural), donde también se tienen en cuenta las actividades humanas que se han construido en la relación de las comunidades con el territorio habitado durante generaciones, aspecto que a generando acciones humanas condicionadas por la ubicación y su ocupación en el valle de Atríz como son usos y costumbres propios o particulares de la nación Quillasinga la cual es representativamente, la nación que a habitado las inmediaciones geográficas anteriormente descritas desde épocas precoloniales.

En ese sentido la presente propuesta de investigación como proyecto aplicado busca analizar la importancia de la construcción del diseño e implementación de elementos pedagógicos que serán incorporados en una unidad didáctica con el fin de generar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, así como también el fortalecimiento y valoración de la interculturalidad en territorios con presencia de comunidades ancestrales. Esta

estrategia pedagógica será aplicada con estudiantes de decimo grado de la Institución Educativa Municipal Gualmatán en la ciudad de Pasto, área rural de la ciudad. En ese sentido, puede entenderse que el diseño de una unidad didáctica se hace necesario con el propósito de revalorar la diversidad étnica y cultural con la que cuenta este corregimiento, sino también para reconocer la importancia de los saberes y conocimientos propios que a través de la práctica cotidiana se han convertido en usos y costumbres propios, los mismos que a su vez son pilares que sostienen importantes dimensiones de la territorialidad dentro de las comunidades que habitan hoy en día este corregimiento (teniendo en cuenta también la perspectiva campesina).

Marco Teórico y Conceptual

Para dar inicio al marco teórico y conceptual de la presente investigación se aborda en primera instancia el concepto de etnoeducación, el cual nace como un ideal de lucha propuesto por las comunidades étnicas de Colombia, indígenas y afrodescendientes que desde su posición sociopolítica hacia las décadas de 1960 y 1970 dando origen en 1991 a la inclusión de derechos especiales en la nueva Constitución Política que rige desde entonces. En ese sentido el Estado colombiano define en la ley 115 de 1994 que la etnoeducación es [...] “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” (Artículo 55).

En ese orden de ideas se quiere resaltar a la etnoeducación no solo como un proyecto político (Bartolomé, 2008, p. 8) o (Calvo y García, 2013, p. 345). Sino como una estrategia que fue adoptada por el Estado colombiano luego de la constante lucha de las comunidades étnicas por la exigencia del derecho a vivir bajo sus fueros propios, su cosmovisión y su forma de interpretar su relación con el territorio. Situación que produjo también procesos de desarrollo intercultural, Estado-comunidades étnicas y también entre las mismas comunidades, ya que

existen comunidades como lo es en el departamento del Cauca, las cuales han dirigido su lucha a la consolidación de proyectos de educación propia donde se valoran aspectos como la lengua materna, la vestimenta propia, el territorio colectivo o resguardo, entre otros pilares que son propios de cada comunidad que a su vez hacen parte o componen el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde 1972.

Tomando como base los antecedentes en torno al tema se subraya también los siguientes conceptos asociados a la construcción de la interculturalidad desde la perspectiva de Néstor García Canclini (2004) quien la define de la siguiente manera:

De un mundo *multicultural* -yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación- pasamos a otro *intercultural* globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la *diversidad* de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: *multiculturalidad* supone aceptación de lo heterogéneo; *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.

Es decir que la interculturalidad también hace referencia a los impactos que se generan en la sociedad y las comunidades étnicas o hegemónicas, impactos que pueden afectar negativamente a formas de vida desligadas de la concepción del sistema capitalista trayendo consigo conflictos socioambientales y socioculturales que deterioran las áreas habitadas principalmente por comunidades ancestrales, produciendo espacios en la actualidad con connotaciones rurales y urbanas a causa de la globalización u homogenización cultural y la expansión urbana a la que también se someten ciudades como San Juan de Pasto.

Por consiguiente, la presente propuesta de investigación recoge los postulados anteriores y se inspira en los principios de la teoría socio-crítica (Fernández, 1995), la cual busca fortalecer la acción colectiva de aquellos individuos que han sido marginados por la historia y la sociedad, y cuyas formas de vida y progresos como sociedades autónomas han sido vulnerados de diversas maneras. Esto implica que los modelos educativos desarrollados desde el pasado hasta la actualidad también han sido objeto de censura para la cosmovisión de las comunidades étnicas, quienes a través de su lucha han podido expresar nuevos paradigmas que surgieron otras formas para interpretar y analizar las realidades postcoloniales emergentes. En palabras del autor.

[...] mientras que la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta explicar el mundo, la ciencia social-crítica (política), trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación. La perspectiva crítica o socio-crítica no se conforma con explicar y controlar las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones mediante las que dichas relaciones puedan ser transformadas en acción organizada, en lucha política compartida por la que las personas superan la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha política ha de llevar al género humano hacia la 'emancipación'. (Fernández, 1995, p.245).

Por ende, el análisis del diseño e implementación de una unidad didáctica se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad cultural, así como en los usos y costumbres específicos del corregimiento de Gualmatán en torno al cabildo indígena Quillasinga que pertenece. El propósito es desafiar los contenidos educativos que tradicionalmente han sido impartidos de manera hegemónica por el sistema educativo colombiano a través de su ministerio de educación (MEN). Este último, como organismo administrativo de la educación en Colombia, no ha logrado la creación de contenidos educativos pertinentes y contextualizados que reflejen las realidades de las comunidades rurales y étnicas. razón por la cual se busca fortalecer el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de nuestro país, así como también el reconocimiento de la

interculturalidad como valor transformador para la paz en los diferentes territorios. De otro modo se puede definir que el papel que tiene la etnoeducación como un espacio formal que cobija la apropiación educativa llevada a cabo por las comunidades étnicas es el de proponer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje basadas en la cosmovisión y los fueros propios de las comunidades.

Desde la perspectiva de Freire (1980) se puede afirmar que la intención de esta investigación es proponer una unidad didáctica que rompa la concepción de una educación tradicional, dirigiendo el enfoque hacia una educación liberadora, es decir, propiciar por una educación que más que un producto sea un bien, un servicio y un derecho a vivir bajo el aprendizaje de los propios usos y costumbres que componen el legado cultural del territorio ancestral, en este caso del corregimiento de Gualmatán donde subyace la herencia Quillasinga.

Por otra parte, y como aporte al presente proyecto de investigación se retoman los postulados de Giroux (1980), quien afirma que:

frente a otras teorías, sobre todo tecnocráticas, se impone defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (172). (citado por Fernández, 1995, p.246).

Esto quiere decir que el diseño e implementación de una unidad didáctica no solo aportará al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, sino que también contribuirá con la experticia en la labor docente y cómo este puede ir más allá en la planificación de estrategias pedagógicas.

En ese orden de ideas Carr y Kemmis (1983), definen que:

La investigación social crítica, incluida la acción social en la acción emancipatoria, concibe la educación como un proceso histórico e ideológico. Utiliza el razonamiento

práctico por un interés emancipador de transformar las organizaciones y prácticas educativas para conseguir la racionalidad y la justicia social (188). (citado por Fernández, 1995, p.246).

Los autores hacen referencia a que el fortalecimiento en el diseño e implementación de unidades didácticas puede contribuir a generar investigación dentro del mismo quehacer como docentes, ya que el modelo de enseñanza por unidades (Henry Clay Morrison, 1871-1945) permite la observación y sistematización de cada momento de la clase y cómo los estudiantes responden ante las diferentes actividades propuestas en cada sesión. Este ejercicio docente ha permitido la concepción educativa desde enfoques diversos al conductismo de (Watson, 1913) quien se basa principalmente en que el proceso de aprendizaje es un resultado de la interacción entre estímulos y respuestas.

En consecuencia, lo que busca esta investigación no es solo crear contenidos educativos pertinentes para niños de decimo grado de la IEM Gualmatán, sino también promover su análisis como ejercicio de Investigación Acción Educativa desde el enfoque de la etnoeducación. Razón por la cual retomamos la teoría socio-crítica de la enseñanza desde pensadores como Carr y Kemmis (1983), quienes definen la ciencia crítica como una:

Ciencia humana, social y política. Es humana en el sentido de que envuelve conocimiento activo (auténtico conocimiento) por aquellos que están inmersos en la vida corriente, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de un proceso dinámico de comunicación e interpretación de la misma. Inevitablemente, entonces es política: lo que se hace (y cómo se hace) depende del modo del proceso social del conocer y controlado por una situación particular” (156). (citado por Fernández, 1995, p.251).

Es decir que, el rol del docente se transforma en el de un facilitador del aprendizaje, adoptando una perspectiva influenciada por la teoría sociocrítica. Esta teoría considera que el aprendizaje es un proceso social y cultural, donde el conocimiento se construye en interacción con el entorno y con los demás. Así, a través de diversos métodos y estrategias pedagógicas, el

docente no solo presenta los contenidos temáticos, sino que también promueve la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En este enfoque, se busca una comprensión significativa de los contenidos, fomentando su relación con el contexto y la vida cotidiana de los estudiantes. Esto permite que los nuevos saberes y conocimientos adquiridos se apliquen de manera práctica, generando así un aprendizaje más profundo y significativo. El docente actúa como guía y mediador, facilitando la reflexión crítica y el análisis de los contenidos, y alentando a los estudiantes a cuestionar, debatir y construir conocimiento de manera colaborativa. De esta manera, se promueve un enfoque educativo más inclusivo, participativo y centrado en el estudiante, que prepara a los individuos para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y diverso.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que es de vital importancia en esta investigación y en toda aquella que se dirija al diseño e implementación de unidades didácticas reafirmar los conocimientos sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y en qué momento de la vida se considera pertinente hacerlo. De este modo, consideramos que es importante entender qué es una unidad didáctica y cómo se compone para así enfocar las actividades a realizar de manera acorde a lo que se quiere enseñar.

En ese orden de ideas, es importante aclarar que la unidad didáctica proviene de la teoría de enseñanza por unidades de Henry Clay Morrison (1871-1945), también conocido como 'Plan Morrison.' Trabajo que posteriormente da origen a la consolidación de la Unidad didáctica, definida como

Un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados. Si bien se ha entendido este componente educativo como la estructuración simple de un tema para implementar en el aula, en realidad la

Unidad didáctica es mucho más. Esta debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase. Generalmente una Unidad didáctica requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarse.

Usualmente la Unidad didáctica corresponde a la planeación de aquello que el docente desea que suceda en el aula. (Arias y Torres s.f. p.43).

La investigación adopta un enfoque descriptivo, lo que implica que la evaluación de los datos se realizará considerando las particularidades de las comunidades bajo estudio en lugar de centrarse en datos numéricos. Este tipo de enfoque se centra en la descripción detallada de un fenómeno o situación, sin buscar explicaciones causales. Su objetivo es presentar una imagen detallada y precisa del tema estudiado.

Al continuar con el desarrollo de la metodología, se opta por la Investigación Acción Educativa (IAE) como enfoque principal. Esta metodología se fundamenta en la Investigación Acción (IA), la cual sirve como base inicial para el desarrollo metodológico, guiando el seguimiento de la acción a lo largo del proceso de investigación. Esta guía es esencial para reafirmar el papel del investigador, en este caso, el docente, en cómo lleva a cabo su labor. Además, permite realizar un análisis exhaustivo del impacto pedagógico generado, identificando tanto aspectos positivos como negativos, así como su pertinencia y contexto dentro del proceso educativo. Es decir que:

se utiliza investigación-acción educativa para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. (Latorre, 2003, p. 2).

Por otro lado, Restrepo (2004) se refiere a la IA como: “la investigación-acción se orientó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo.” (p. 50) de hecho el autor retoma diciendo que:

En la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Aquellos acerca del acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde miradores muy distintos a los que se presentan de manera superficial cuando se reflexiona no sistemáticamente sobre la práctica instructiva y formativa. (p. 53)

Es así como a partir de la perspectiva interactiva de indagación de la IAE se retoman los postulados de la teoría constructivista de Jean Piaget (1969), la cual concibe que el desarrollo humano es el resultado de la interacción social que el individuo o la comunidad puedan tener. En palabras de Saldarriaga, (Et al., 2016) se define a este concepto de la siguiente forma:

En sentido general el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa. (p.130).

Por último, como concepto clave en la temática de la unidad didáctica está la diversidad étnica y cultural, que puede entenderse desde la concepción antropológica de Bartolomé (2008), quien define que:

Las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina exhiben diferentes historias y contextos regionales que han condicionado su pasado y su presente. [...] El etnocidio deliberado, la destrucción de una cultura diferente a aquella que la reprime, hoy tipificado prácticamente como un delito, constituyó entonces el objetivo manifiesto de las políticas públicas de nuestros estados, que actuaron como formaciones neocoloniales. (p. 34).

Finalmente se puede decir que la importancia de la diversidad étnica y cultural en el contexto de la unidad didáctica desde la perspectiva antropológica de Bartolomé hace referencia al concepto de "etnocidio deliberado", que se refiere a la destrucción de culturas diferentes a la dominante, lo cual es considerado actualmente como un delito. Este proceso de destrucción cultural fue un objetivo explícito de las políticas públicas de los estados, que actuaron de manera colonial en la región.

Es por eso por lo que estos aspectos deben reflejarse de tal manera que la herencia de violencia e intolerancia no siga permeando los contextos donde los niños se desarrollan promoviendo así un discurso o diálogo intercultural constante e intergeneracional que cultive nuevas formas de interacción y entendimiento de la otredad.

Diseño Metodológico

Enfoque de Investigación

El enfoque de investigación desarrollado en la presente investigación es de tipo cualitativo, es decir, que el siguiente estudio buscó revalorar los datos encontrados en compañía con la comunidad indígena del cabildo de Obonuco, el cual tiene influencia en los corregimientos de Obonuco, Gualmatán y Jongovito en la ciudad de Pasto.

Este enfoque se desarrolló teniendo en cuenta las realidades que se viven en este territorio en torno a la salvaguarda del legado cultural y el cuidado de los recursos naturales que se da en actividades cotidianas las que fueron entendidas como acciones de interés investigativo que son transmitidas generacionalmente a manera de usos y costumbres dentro de los hogares y núcleos familiares de la comunidad indígena.

De hecho, Salazar (2020) define que:

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas . (p.101)

Lo anterior hace referencia a que desde lo postulado por Salazar (2020) la presente investigación se desarrolló desde la base de la comunidad indígena, es decir, en diálogo con sus autoridades, comuneros y sabedores de la historia propia, sus usos y costumbres.

Método de Investigación

Como método de investigación se contó con la IAE, a la cual se define como Investigación Acción Educativa, esta metodología:

Se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (Latorre, 2003, p.2).

El interés investigativo fue tomando como base aquellas acciones o actividades realizadas de manera cotidiana, las cuales a su vez describen una forma propia de vida y de relación con el territorio que rodea a la comunidad Quillasinga de Obonuco teniendo en cuenta sus parcialidades de Gualmantán y Jongovito.

Tipo de Investigación

El tipo de investigación es de corte descriptivo, lo que quiere decir que la valoración de datos se hizo desde las características propias de las comunidades a estudiar y no desde datos numéricos. Este tipo de investigación se enfoca en describir un fenómeno o situación sin buscar explicaciones causales o cuantitativas. Su objetivo es presentar una interpretación detallada y precisa del tema estudiado. A lo cual, Cazau (2006) define que “en la investigación descriptiva, el investigador puede elegir entre ser un observador completo, observar cómo participante, un participante observador o un participante completo.” Citado por Guevara, et al (2020) p.167.

Este tipo de investigación descriptiva permitió reflejar el valor que tienen los usos y costumbres dentro de la preservación de la identidad cultural indígena, es decir, que permitió la introducción pertinente de los investigadores en la unidad de análisis (DeCarlo 2023) con el propósito de hacer parte de las unidades de observación (actividades cotidianas o propias) para

así entender la importancia de su transmisión a través de la cotidianidad que se vive como comunidad.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para identificar los datos relacionados con la diversidad étnica y cultural, así como los usos y costumbres, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas dirigidas a los actores clave de la comunidad. Para esto se tomó como punto de partida el enfoque de la técnica de unidades de análisis y unidades de observación, definidas por DeCarlo (2023) como:

una unidad de análisis es la entidad sobre la que deseas poder decir algo al final de tu estudio, probablemente lo que considerarías como el foco principal de tu estudio. Una unidad de observación es el ítem (o ítems) que realmente observas, mides o recolectas en el curso de intentar aprender algo sobre tu unidad de análisis. (p.126).

Estas entrevistas permitieron comprender sus prácticas locales y tradicionales. Esta estrategia, respaldada por una revisión sistemática de literatura y fuentes bibliográficas, proporciono tanto información primaria como secundaria, lo que contribuyó a identificar las prácticas alineadas con la preservación cultural que se desarrolla dentro de la organización del cabildo indígena Quillasinga de Obonuco.

Igualmente, o de manera paralela se realizó el ejercicio de observación participante como técnica inicial de acercamiento a aquellos espacios de construcción sociocultural desarrollados por la comunidad indígena acompañada también por un diario de campo como herramienta o instrumento de recopilación de las experiencias generadas mediante la observación y participación de aquellos escenarios donde los usos y costumbres son los protagonistas.

Posteriormente, se procedió al diseño de la unidad didáctica utilizando un formato de secuencia didáctica. Este instrumento permitirá organizar de manera estructurada la información recopilada anteriormente y relacionarla con los lineamientos educativos establecidos por el

Ministerio de Educación Nacional teniendo en cuenta el contexto sobre el cual se aplicó esta estrategia pedagógica.

Como base teórica para el diseño de esta unidad didáctica, se adoptó la teoría socio-crítica de la enseñanza. Esta perspectiva propone formas pertinentes y contextualizadas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje trascienda las corrientes tradicionales. Estas últimas conciben el conocimiento como un insumo que el docente deposita en el estudiante, relegándolo a un simple envase contenedor del pensamiento impartido, descuidando la reflexión y autoevaluación dentro del proceso educativo. En cambio, bajo la teoría socio-crítica, el docente actúa como facilitador del conocimiento, fomentando el trabajo colaborativo y la adquisición de roles dentro de las actividades educativas que se diseñan.

Para adecuar el diseño de la unidad didáctica es importante conocer el estadio de desarrollo cognitivo de los estudiantes de décimo grado, donde se tomó en consideración el estadio de operaciones formales de Piaget (1964) según el autor esta etapa es una apertura al aprendizaje lógico y abstracto donde los niños y niñas desarrollan capacidades de análisis y deducción del pensamiento.

Esto implica diseñar actividades que permitan a los niños y niñas realizar operaciones metacognitivas que partirán de la interpretación de lo que para ellos significa la diversidad étnica y cultural, así como también el autorreconocimiento como indígenas o campesinos, buscando revalorar el significado de estas connotaciones y su importancia social dentro de los procesos de interculturalidad y globalización que se desarrolla dentro de esta comunidad.

Finalmente, en una etapa posterior, se llevó a cabo la implementación de esta unidad didáctica en la Institución Educativa Municipal Gualmatán, con el objetivo de fortalecer la comprensión de los estudiantes sobre el reconocimiento étnico y cultural en su entorno cotidiano.

Así como también los usos y costumbres que han contribuido al desarrollo individual y colectivo de las comunidades que habitan en el contexto rural de la ciudad de Pasto.

Esto se realizó mediante sesiones de clase que se encuentren acordes a las secuencias que componen la unidad didáctica. Es decir que la unidad didáctica se compone de 3 secuencias didácticas las cuales contienen actividades de contextualización de la temática (sesión 1), su posterior profundización (sesión 2) y finalmente la evaluación total (sesión 3).

Por último, se realizó una reflexión pedagógica entorno a la incidencia generada durante el diseño e implementación comunitaria de la unidad didáctica, donde se evaluará la incidencia de los métodos pedagógicos empleados en el fortalecimiento de las prácticas locales y en la promoción del respeto por la diversidad étnica y cultural en la comunidad escolar de la Institución Educativa Municipal Gualmatán.

Este proceso evaluativo se diseñó de forma secuencial, considerando aspectos conceptuales y cognitivos relacionados con los temas de usos y costumbres, preservación cultural y recursos naturales, considerados pilares fundamentales para el fortalecimiento de una educación con enfoque intercultural.

Esta reflexión pedagógica se desarrolla desde el enfoque del Ecoanálisis al cual se define como la fase donde:

Se destacan las ventajas del ecoanálisis como andamiaje para decodificar los valores que inconscientemente plasmamos en las relaciones y ambientes que disponemos para la formación de la niñez en la educación preescolar, potenciando diálogos concretos sobre la dimensión de lo posible. Orientamos esta decodificación hacia el esclarecimiento crítico de realidades encubiertas y el empoderamiento hacia su transformación.”

(Chavarría y Orozco, 2006, p.1)

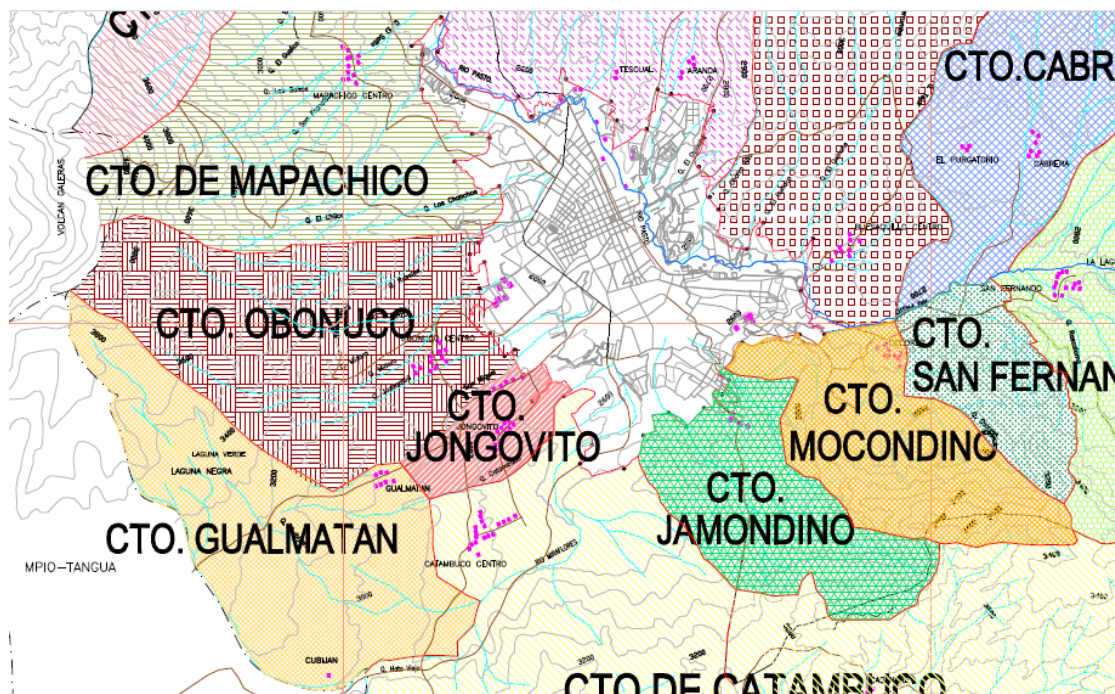
Análisis, Discusión y Reflexión de Resultados

Usos y Costumbres de la Comunidad Quillasinga de Obonuco

La comunidad indígena Quillasinga de Obonuco es un grupo étnico organizado como figura sociopolítica de cabildo bajo la resolución del Ministerio del Interior, Dirección de Asuntos Étnicos No. 0073 del 4 de junio de 2014. Esta comunidad conformada por las parcialidades de Obonuco, Gualmatán y Jongovito (corregimientos de la ciudad) que se pueden visualizar en la Figura 1. Localización de unidad de observación. Dentro de la jurisdicción del municipio de San Juan de Pasto, al sur occidente colombiano.

Figura 1

Localización de Unidad de Observación



Nota. Parcialidades de Obonuco, Gualmatán y Jongovito *Fuente.* Alcaldía de Pasto, Secretaría de Planeación, <https://www.pasto.gov.co/index.php/nuestro-municipio/mapas>

El primer objetivo específico de la presente investigación fue el de caracterizar la comunidad del cabildo indígena Quillasinga de Obonuco, teniendo en cuenta que esta se encuentra compuesta por los corregimientos de Obonuco, Gualmatán y Jongovito, en torno a todo lo relacionado con los usos y costumbres ancestrales que configuran los ámbitos sociales, económicos, culturales y ambientales de sus habitantes, para ello es de gran importancia que la comunidad estudiantil con la que hemos estado trabajando, en este caso con el grado 10 de la Institución Educativa Gualmatán pueda comprender la riqueza cultural que los rodea.

Para ello en primera instancia se desarrollaron las siguientes herramientas de recolección de información primaria como lo fue la observación participante la cual ha sido desarrollada mediante un proceso de reconstrucción de la participación como comuneros del cabildo indígena Quillasinga de Obonuco, participado de esta manera en diferentes espacios los cuales permitieron generar una descripción y lectura acorde en cuanto a las dinámicas socioculturales de esta comunidad tomada como unidad de observación donde el análisis se enfatiza en cuanto a las practicas cotidianas que se realizan, también definidos como usos y costumbres por los propios comuneros del cabildo indígena y sus autoridades.

Este objetivo conlleva también un enfoque auto etnográfico que parte del análisis de la participación como comuneros del mismo cabildo, es decir, que desde las acciones realizadas en torno a los usos y costumbres que configuran el territorio desde la perspectiva Quillasinga adquirida y hereda a lo largo de la consolidación del cabildo y la pertenencia a este como comuneros e investigadores surgen respuestas entorno al desarrollo de esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que desde la organización principal de este cabildo, es decir, desde la directrices y dinámicas comunitarias realizadas por sus autoridades indígenas se encuentran principalmente el fortalecimiento de la identidad cultural a partir de: el auto reconocerse como indígena Quillasinga, reconocer la

organización sociopolítica mediante el cabildo y sus autoridades, reconocer el permiso del territorio, la madre tierra y los espíritus mayores (medicina ancestral), se encuentra la práctica de usos y costumbres como la vestimenta propia donde se reconoce a la Ruana como elemento propio ancestral, la revitalización o reconstrucción del derecho propio indígena como pilar de la autonomía y autogobierno, el porte del bastón de mando como símbolo de autoridad y compromiso, y la conformación de un territorio colectivo que de creación al resguardo de Obonuco, el cual fue disuelto en la década de 1940. (Perugache, 2014, p.147).

Es decir que este proceso de observación participante ha sido un ejercicio que puede describir dentro de su análisis y participación entorno a los usos y costumbres, las celebración cósmicas de solsticios y equinoccios donde se encuentra la Fiesta de la cosecha y el pago a la madre tierra, acompañada por la costumbre de elaboración y ofrenda de las “Guagua de Pan” las cuales son realizadas en el mes de junio de cada año, como celebración magna del cabildo indígena Quillasinga de Obonuco y sus parcialidades, así como también las celebraciones de las guaguas de pan que se dan en las parcialidades de Jongovito y Gualmatán.

Así mismo es importante determinar que la Fiesta de “la cosecha y el pago a la madre tierra” es un esfuerzo logrado por las autoridades indígenas del cabildo de Obonuco en la actualidad, ya que es una celebración que busca retomar el verdadero significado de lo propio, de lo indígena, desde los propios usos y costumbres realizados generación por generación algo contrario a la celebración como la de las “Guaguas de Pan” donde se pudo identificar que esta se compone de aspectos sincréticos entre lo ancestral y lo católico, lo que genera una amalgama de prácticas en un solo momento.

En ese sentido también a partir de la revisión de literatura se buscó generar conocimientos con base a las afectaciones sobre los usos y costumbres que pudieron llegar a ser descritos con anterioridad por algunos autores como a continuación se describe, la cual se

considera un aspecto que afecta de manera significativa a la identidad cultural Quillasinga de Obonuco y de los diferentes resguardos existentes antes de la década de 1940.

Los parcialitas de Obonuco y su cabildo son de parecer que no conviene la división de nuestras tierras de acuerdo con las disposiciones de la ley 19 de 1927, porque en primer lugar se extinguiría la propiedad a fuerza de la Parcelación; y en segundo lugar sería nocivo para que todos los indígenas se desliguen de la tierra dando como resultado un problema social de pésimos resultados peor que el que se quiere remediar. (Expediente de División Resguardo de Obonuco, folio 48. (Perugache, J. 2014, p. 147).

De hecho, cabe aclarar que, aunque la comunidad indígena de Obonuco o parcialitas como define el párrafo anterior no se encontraban de acuerdo con la disolución de su resguardo, esta sería un proceso al que tuvieron que enfrentar en su momento ya que el Estado colombiano los obliga a partir de la:

Ley 89 de 1890 [...] la cual fue titulada: “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. En sus disposiciones generales esta ley establece dos tipos de población indígena, la de “los salvajes” que vayan reduciéndose a la vida civilizada y la de las comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil. (Perugache, 2014, p. 144).

Es decir que históricamente la población indígena ha sido sometida a la homogenización cultural que ofrece la vida civil, este proceso de aculturación intensivo es un aspecto importante para conocer dentro de los hechos históricos que se narran dentro de las instituciones educativas ya que creemos que la historia debe contarse desde perspectivas decoloniales donde el protagonista no sea el Estado hegemónico sino la población que ha sufrido este flagelo.

Figura 2

Ritual de Armonización de Apertura de Sesión



Nota. Armonización y conexión con el territorio. *Fuente.* Archivo fotográfico de los autores.

Por consiguiente, dentro del proceso de caracterización también se encuentra el desarrollo de entrevistas semiestructuradas realizadas con personas o comuneros de cabildo indígena de Obonuco que hacen parte o han hecho parte de la organización como autoridades indígenas pero que más allá de eso cumplen un papel dentro de la comunidad como conocedores o sabedores formados a partir de procesos comunitarios y académicos que han contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural como se observa en la Figura 1, donde se muestra un ritual de armonización realizado por las autoridades indígenas como acto de apertura de sesión donde se abre espacio para el compartir de la palabra de territorio Quillasinga entre autoridades y sabedores del cabildo indígena de Obonuco.

En estas entrevistas se indagan diferentes aspectos como algunos conocimientos base de la comunidad, así como también algunas consideraciones para generar un puente etnoeducativo en la educación del corregimiento y sus parcialidades de Jongovito y Gualmatán, esta última área

de aplicación de la unidad didáctica diseñada para estudiantes de grado decimo de la institución educativa.

Según Leidy Cobo, comunera indígena de la parcialidad de Obonuco y quien a su vez a trabajado como profesional en la construcción del Plan de vida y Salvaguarda Indígena Quillasinga de Obonuco, documento en construcción donde se plasman los ideales y cosmovisión de esta comunidad, nos comenta que para ella:

es de vital importancia que las nuevas generaciones puedan conocer la importancia que tienen las practicas que hacen sus familiares como padres y abuelos donde se encuentran el tejido, la gastronomía, la medicina, la agricultura y la chagra, la danza, la música, las historias, mitos y leyendas que aun hacen parte del diario vivir de la comunidad Quillasinga de Obonuco.” (Comunicación personal, 15 de septiembre 2024).

Según lo dicho por la entrevistada anterior se puede reafirmar como la comunera describe procesos que aún son vigentes dentro de las practicas cotidianas, tanto así que existen grupos o jornadas que fortalecen algunas de estas prácticas con adultos mayores, jóvenes, adolescentes, niños de la comunidad. Por lo tanto, se determinaron como aspectos a tener en cuenta dentro de la implementación de la unidad didáctica diseñada.

A continuación, en la Figura 2 se muestra los elementos que hacen parte del ritual de armonización como la ruana, el bastón de mando, la wiphala, instrumentos musicales y plantas. Estos elementos entendidos como herramientas o instrumentos dentro del ritual de armonización cuentan con un valor o significado el cual es materia de entendimiento y transmisión generacional como conocimientos importantes dentro de la continuidad de los usos y costumbres realizados por la comunidad Quillasinga, como este ritual de armonización que fue utilizado como elemento dentro de la unidad didáctica diseñada.

Figura 3*Elementos del Ritual de Armonización*

Nota. Elementos de la armonización. *Fuente.* Archivo fotográfico de los autores.

El acto de apertura de sesión que se muestra en la Figura 2 es una acción que conlleva connotaciones de espiritualidad donde se lleva a cabo un agradecimiento a todos aquellos espíritus mayores que ordenan el universo y la tierra, a ellos se les agradece por seguir conservando las tradiciones, los usos y las costumbres como indígenas Quillasingas.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede entender que los usos y costumbres se representan en diferentes facetas de la vida cotidiana de las comunidades, es decir, en el hogar con la familia, en la medicina ancestral, la gastronomía, la espiritualidad, la organización sociopolítica, la agricultura, el trabajo, entre otras aristas que componen la cotidianidad de una comunidad.

Por último, para definir el proceso de caracterización se utiliza la siguiente matriz proporcionada por el asesor de proyecto aplicado, que es utilizada para la definición de categorías conceptuales que fueron encontradas para su respectivo análisis donde también dieron el origen a subcategorías conceptuales para análisis contextual de los usos y las costumbres desarrollados por la comunidad indígena Quillasinga de Obonuco y sus parcialidades.

Tabla 1

Matriz de Análisis de Resultados

Objetivo Especifico				
Categoría	Definición	Subcategorías	Relaciones/actores	Análisis
			1.	
		1.	2.	
			3.	
			1.	
			2.	
		2.	3.	
			2.	
			3.	

Nota. Organización de los resultados y su análisis. *Fuente.* UNAD, (2024), ECEDU,

Licenciatura en etnoeducación, Matriz de Análisis de Resultados

A partir del uso de esta matriz se definieron las siguientes categorías, la primera es identidad cultural, definida como:

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. De acuerdo con estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad trascienda las fronteras (como en el caso

de los emigrantes), el origen de este concepto se encuentra con frecuencia vinculado a un territorio. (Molano, O. 2007, pp. 69-84).

Como subcategoría dentro de la identidad cultural se encuentran los usos y costumbres desarrollados por la comunidad, a los cuales se pueden definir como aquellas actividades que son realizadas de manera cotidiana por un grupo o comunidad en específico y las cuales a su vez se entrelazan con las diferentes facetas de la vida humana, como la espiritualidad, el trabajo en la tierra y la economía, la organización sociopolítica y las expresiones culturales propias. En este caso del cabildo indígena Quillasinga de Obonuco y sus parcialidades de Gualmatán y Jongovito.

Otra de las subcategorías definidas dentro de identidad cultural es la diversidad y diferencia étnica y cultural (DDEC), definida por la Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia, tomando como base los postulados de Canclini (2004), quien habla de esta como:

La diversidad y diferencia cultural es una realidad social y cultura, desarrollada en las tensiones entre lo propio y lo ajeno en contexto configuran nuevas identidades y escenarios de acción y es a lo que García-Canclini (2004) se refiere cuando conceptualiza a la interculturalidad como patrimonio. Así, conocer al otro, es tratar con su diferencia” [...] se trata de enfrentar las nuevas complicaciones de la diversidad, evitando una búsqueda de la naturaleza humana descontextualizada. (García-Canclini, 2004:55).

Así, o la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social, o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Guía de Detección y Trato de la Discriminación hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural (2015, p. 9).

Como tercera subcategoría de análisis conceptual se encontró la Sensibilidad Intercultural, definida dentro de la Guía de Detección y Trato de la Discriminación hacia la Diversidad y Diferencia Étnica y Cultural - Red CADEP, como:

Un modelo complejo del desarrollo intercultural por el que transitan las personas, y se encuentra enmarcado en términos de la fenomenología afectiva de un individuo, cognitivo y conductual de la conceptualización, así como la respuesta a la diferencia cultural. Bennett conceptualiza seis etapas a lo largo de un continuo de desarrollo intercultural de los cuales tres son etnocéntricas (Denegación, Defensa, Minimización) y tres son etnorelativas (Aceptación, Adaptación, Integración). (Red CADEP, 2015, p. 9). Como segunda categoría se determinó el Modelo Pedagógico teniendo en cuenta la subcategoría de constructivismo como metodología de aplicación educativa a desarrollar dentro del aula de clases con la unidad didáctica y sus respectivas secuencias que la componen. En ese sentido esta subcategoría de análisis conceptual se define por (Ortiz 2015) de la siguiente manera:

[...]este enfoque, lo que plantea en realidad es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo. (2015, p. 2).

Es decir que el modelo pedagógico es punto de partida de la relación docentes estudiantes y a su vez, la carta de navegación de cada una de las actividades a desarrollar en conjunto, teniendo en cuenta que los estudiantes son actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que el docente es un facilitador de los contenidos temáticos y de su forma de socialización en los entornos escolares.

Esta percepción educativa es contraria a métodos tradicionales como el conductismo, donde prima la repetición y la memorización de los contenidos temáticos como indicadores de desempeño y evaluación de los estudiantes.

Como última categoría de análisis conceptual se encuentra la unidad didáctica la cual según Arias y Torres (s.f.). definen así:

Esta debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase. Generalmente una Unidad didáctica requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarse. Usualmente la Unidad didáctica corresponde a la planeación de aquello que el docente desea que suceda en el aula. (p.43).

Así mismo la unidad didáctica diseñada se encuentra compuesta por 3 secuencias didácticas (subcategoría) las cuales determinan el tiempo, objetivos, temática, evaluación y resultados a esperar en el desarrollo de una sesión de clases en el aula, estas son de gran utilidad no solo para determinar un orden en la planificación de actividades, sino que también aporta valores de autoevaluación docente a través del seguimiento o trazabilidad que se hace sobre estas, obteniendo como resultado aportes necesarios para mejorar la pertinencia escolar.

Unidad Didáctica para la Integración de los Usos y las Costumbres Ancestrales

La estrategia pedagógica que se muestra para desarrollar el objetivo específico se fundamenta en un enfoque de la teoría socio-crítica desde una aplicación hacia lo intercultural, lo cual busca integrar elementos claves relacionados con la investigación. Este enfoque no solo promueve la generación de una perspectiva educativa más pertinente, sino que también abarca las dimensiones cultural, económica, social y política, enfocándose en fomentar el respeto y la valoración de la identidad cultural de los pueblos étnicos que habitan el territorio nacional colombiano.

A través de esta integración de contenidos interculturales en un entorno escolar, se busca fortalecer una visión educativa que considere la riqueza y diversidad de las culturas como pilares fundamentales para el aprendizaje y la convivencia de los estudiantes.

En este sentido, la aplicación de la unidad didáctica desde la interculturalidad resalta la importancia del entendimiento profundo de las culturas étnicas en un marco de inclusión, sana convivencia y reconocimiento de la diversidad cultural. Estos principios se articulan con el objetivo de promover un aprendizaje significativo en los estudiantes, sustentado en una metodología constructivista que coloca a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso educativo. De este modo, se estimula su participación, el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos desde su contexto y resaltando experiencias propias.

Los componentes clave de esta estrategia pedagógica comienzan con la realización de actividades interactivas diseñadas para captar el interés de los estudiantes. Estas actividades parten de preguntas clave u orientadoras que los invitaron a reflexionar sobre su propia cultura, sus tradiciones y las diferencias culturales que pueden observar en su entorno o en el salón de clases. Este ejercicio inicial no solo permitió que los estudiantes exploraran su identidad cultural, sino que también fomenta el respeto hacia las culturas ajenas de sus compañeros las cuales aun desconocen debido a la falta de identidad que se refleja en los estudiantes de grado decimo.

Estas actividades se enriquecieron con el uso de recursos audiovisuales, que funcionaron como herramientas ilustrativas para mostrar la relevancia y la repercusión de las costumbres ancestrales de diferentes grupos étnicos. Los recursos audiovisuales no solo facilitaron la comprensión de los contenidos, sino que también generaron una conexión emocional que fortaleció el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Otro componente esencial de esta estrategia es el aprendizaje cooperativo, una metodología que fomenta el trabajo en equipo y la colaboración. Los estudiantes fueron divididos en grupos y cada uno realizó una lectura sobre un grupo étnico específico, abordando aspectos como su organización social, tradiciones culturales y contribuciones a la región y la

sociedad en general. Esta actividad no solo amplió el conocimiento sobre las culturas étnicas, sino que también fortaleció habilidades como la comunicación, el análisis crítico y la capacidad de síntesis grupal.

En esta misma línea, uno de los ejercicios más significativos dentro de la estrategia fue la elaboración de infografías en carteleras de papel. Esta actividad permitió a los estudiantes sintetizar y organizar los resultados obtenidos durante la lectura grupal. Las infografías, como recursos visuales creativos, estimulan tanto la creatividad como el pensamiento crítico, además de facilitar una comprensión más clara y estructurada de los contenidos. A través de este ejercicio, los estudiantes desarrollaron competencias de comprensión de lectura al mismo tiempo que reforzaron habilidades cognitivas como la síntesis, el análisis y también el trabajo colaborativo.

Finalmente, un aspecto que ha resultó fundamental para el éxito de esta estrategia pedagógica fueron las reflexiones grupales que se llevaron a cabo al culminar las sesiones de clase. Durante estas reflexiones, cada grupo presentó sus ideas, conclusiones y aprendizajes, fomentando discusiones enriquecedoras y constructivas entre los grupos de estudiantes conformados. Estas dinámicas les permitieron no solo expresar sus puntos de vista, sino también escuchar y valorar las perspectivas de los demás. Este proceso culminó con una reflexión final donde se destaca la importancia de la pervivencia de las culturas étnicas y el valor de preservar y apreciar las costumbres ancestrales en el contexto actual donde cada vez es menor el tiempo en el que estas desaparecen a causa de procesos de aculturación generados por la expansión urbana y la llegada de la tecnología a los territorios.

En conjunto, esta estrategia pedagógica ofreció un enfoque integral que no solo promovió el aprendizaje de contenidos, sino que también fomentó la empatía, el respeto y la valoración de

la diversidad cultural, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de una sociedad más inclusiva. Por otra parte, el diseño de la unidad didáctica se compone de la siguiente forma:

En primer lugar, se estructuran tres secuencias didácticas que han sido diseñadas cuidadosamente para su desarrollo en el aula, cada una con una duración estimada de 45 minutos. Este tiempo puede variar dependiendo de las dinámicas específicas de la clase, así como del ritmo de aprendizaje y participación de los estudiantes. Cada secuencia está organizada en tres momentos pedagógicos esenciales: el inicio, el desarrollo y el cierre. Estos momentos son fundamentales, ya que permiten planificar actividades diferenciadas que se adaptan a las necesidades del grupo y al avance progresivo de la secuencia en términos de contenido y objetivos de aprendizaje.

El diseño de estas secuencias siguió un enfoque concatenado o secuencial, es decir, cada una de ellas está interconectada con las demás y construyó sobre los aprendizajes adquiridos en la anterior. Esta estructura respondió a la intención de generar un proceso continuo y coherente en el aprendizaje, abordando un tema central de gran relevancia: el fortalecimiento de la diversidad étnica y cultural en los estudiantes de grado décimo de la IEM Gualmatán. Esta aplicación aseguró que los estudiantes no solo comprendan los conceptos trabajados, sino que también sean capaces de aplicarlos en contextos de manera significativa.

La primera secuencia didáctica fue diseñada como una unidad de contextualización, cuyo objetivo principal fue el de introducir a los estudiantes en la temática. Durante esta fase inicial, se buscó establecer una base sólida de conocimiento y motivación, facilitando que los estudiantes se familiaricen con conceptos claves relacionados con la diversidad étnica y cultural. Esta

secuencia incluyó actividades orientadas a explorar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, sentando las bases para un aprendizaje significativo.

La segunda secuencia tuvo un carácter de retroalimentación. En este momento del proceso, se consolidaron los aprendizajes adquiridos en la primera etapa y se profundizaron en ellos mediante nuevas actividades y recursos. Esta etapa permitió que los estudiantes ampliaran su comprensión de los temas abordados, al tiempo que identificaron posibles dudas o áreas en las que requieran mayor apoyo y comprensión. El enfoque aquí es garantizar que los estudiantes no solo recuerden lo aprendido, sino que también sean capaces de relacionarse con nuevos contenidos y contextos.

Esta etapa permitió observar cómo los estudiantes lograron articular conceptos clave de las ciencias sociales, específicamente aquellos relacionados con la diversidad cultural, la discriminación y la exclusión. A través de actividades como presentaciones grupales y debates, se fomentó la reflexión crítica y el fortalecimiento de competencias comunicativas, esenciales no solo en el ámbito académico, sino también en el desarrollo de ciudadanos conscientes y responsables, atendiendo a situaciones problema como estudios de caso que permitan construir posibles soluciones o estrategias de mitigación o manejo a la problemática.

Los contenidos abordados en esta secuencia están alineados con el área de ciencias sociales y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales para el grado décimo destacan la importancia de comprender que, aunque existe una multitud de culturas en el mundo, todas forman parte de una sola humanidad. Además, se enfatiza en la necesidad de reconocer cómo la discriminación y la exclusión de ciertos grupos afectan el bienestar colectivo. Para esto se tomaron situaciones pasadas como breves ejemplos históricos que han marcado la historia de la humanidad como las guerras y los conflictos geopolíticos.

En palabras de los DBA: “Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos.” (Derechos Básicos de aprendizaje Ciencias Sociales, 2016, p.47)

A partir de esta teoría de pensamiento, se diseñó una unidad didáctica que buscó no solo garantizar la pertinencia de los contenidos en relación con el contexto de los estudiantes de la IE Gualmatán, sino también integrar actividades que promovieran un aprendizaje significativo y situado. Esta unidad didáctica se estructuró para articular de manera efectiva las tres secuencias didácticas desarrolladas en el marco del área de ciencias sociales, adaptándolas a las necesidades y características de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Gualmatán.

En este sentido, la evaluación se planteó como un espacio para valorar no solo los conocimientos conceptuales adquiridos, sino también las habilidades prácticas y actitudinales que llegaron a ser adquiridas. Por ejemplo, se consideran indicadores de aprendizaje y desempeño a las habilidades la capacidad de los estudiantes para identificar prácticas de discriminación y exclusión en su entorno, proponer soluciones desde una perspectiva crítica y reflexiva, y valorar la importancia de la diversidad cultural en el corregimiento de Gualmatán como parcialidad del cabildo indígena de Obonuco. Resaltando la importancia de reconstruir bases prácticas de orden ancestral que puedan ser adaptadas a objetivos de aprendizaje relacionados con el fortalecimiento de la diversidad étnica y cultural en escenarios escolares.

Finalmente, esta secuencia no solo cerró el ciclo de aprendizaje, sino que también ofreció la oportunidad de retroalimentar el proceso educativo, identificando fortalezas y áreas de mejora en el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas utilizadas como puentes para la construcción de un diálogo intercultural institucional. Así, se consolidó un ejercicio educativo

que no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de una sociedad en constantes fluctuaciones de cambio.

En ese orden de ideas la elaboración parte del formato elegido para el diseño de las secuencias didácticas el cual fue proporcionado por la Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD) como recurso académico que promueve el diseño adecuado de la unidad didáctica y sus respectivas secuencias que hacen parte del formato de secuencia didáctica Anexo 1.

Este instrumento permitió el filtro y adecuada planificación de los contenidos temáticos seleccionados, logrando armonizar el enfoque intercultural y de reconocimiento de la identidad cultural propia en los estudiantes de la IE Gualmatán con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado decimo y los Estándares Básicos por competencias como lineamientos educativos de base para el diseño de actividades pertinentes teniendo en cuenta el contexto de ruralidad de la comunidad con la cual se trabajó el proyecto aplicado.

En ese sentido la información a incorporar dentro del formato hace referencia a una secuencia didáctica o una sesión de clases compuesta por actividades de inicio desarrollo y cierre desde una perspectiva inicial de evaluación diagnóstica de conocimientos previos, una fase de retroalimentación de la temática impartida y un ejercicio práctica para los estudiantes que servirá como insumo de evaluación donde se tuvo en cuenta diferentes criterios dependiendo de la actividad realizada en un tipo aproximado de 45 minutos por secuencia didáctica, cabe aclarar que este periodo de tiempo puede variar unos minutos más o unos minutos menos si tenemos en cuenta la disposición estudiantil para el trabajo dentro del aula de clase, en esencia también permite analizar el desarrollo de la sesión de clases desde la perspectiva del docente y determinar

un mejor manejo del tiempo de ejecución de las actividades, que al ser secuencial permite la trazabilidad del ejercicio docente.

Implementación de la Unidad Didáctica

La implementación de esta propuesta pedagógica se realizó durante tres sesiones didácticas con una duración de aproximadamente 135 minutos. Cada sesión fue diseñada para maximizar el aprendizaje activo y fomentar un ambiente colaborativo entre los estudiantes puesto que no se realizaron actividades de trabajo autónomo o individual ya que el principal objetivo fue que el desarrollo de las actividades sea de tipo cooperativo donde jugar un rol dentro de la participación del grupo es algo importante.

La implementación de la propuesta incluyó tres secuencias didácticas diseñadas cuidadosamente y planificadas para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. El primer momento, correspondiente a la secuencia didáctica inicial, la cual fue diseñada con un enfoque estratégico para captar la atención de los estudiantes y generar un ambiente de confianza y participación. Este inicio comenzó con una actividad rompehielos, dinámica que permitió establecer un clima amigable y receptivo entre los participantes para luego dar explicación a las actividades posteriores a realizar durante el desarrollo de la unidad didáctica.

Figura 4

Explicación Inicial Unidad Didáctica



Nota. Aplicación de las secuencias didácticas. *Fuente.* Archivo fotográfico de los autores.

En esta secuencia inicial, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus propias experiencias culturales, promoviendo una interacción cercana y respetuosa. Este intercambio no solo sirvió para romper las barreras de comunicación, sino también para destacar la diversidad cultural presente en el grupo, generando un espacio donde los conocimientos y saberes propios de los estudiantes se valoraron como puntos de partida para el aprendizaje. Revalorando también la apropiación del conocimiento que ellos tienen sobre el territorio que habitan y donde realizan la mayor parte de sus actividades diarias, donde a conocer que este conocimiento al igual que otros que reposan en libros, internet o bibliotecas también son válidos.

A través de esta dinámica, se buscó fomentar el reconocimiento y la autoafirmación de las identidades culturales individuales en el aula de clases, propiciando que los estudiantes reflexionaran sobre su propia herencia cultural y su papel dentro de su familia y una sociedad diversa que no solo incluye población de origen indígena sino también campesinos y personas que han migrado de la ciudad al campo. Esta estrategia no solo contribuyó a crear un ambiente propicio para nuestras intervenciones, sino que también desarrolló un marco para el aprendizaje

colaborativo, donde cada estudiante pudiera sentirse valorado y motivado a participar activamente teniendo en cuenta que cada uno ocuparía un rol dentro de su equipo de trabajo colaborativo (secretario, portavoz, organizador y supervisor).

Cada integrante del grupo colaborativo adquirió un rol y ejerció sus responsabilidades entorno a las indicaciones, es decir, el secretario lee y revisa la información, registra y ordena las ideas, propone preguntas de mejoramiento de manera crítica. El portavoz es un mediador entre el grupo y el docente, analiza y sintetiza el trabajo para darlo a conocer a los demás. El organizador genera un ambiente óptimo de trabajo, organiza al grupo por su labor y motiva el trabajo. Y por último el supervisor, es quien observa el trabajo de manera global, analiza el funcionamiento de las tareas realizadas por sus compañeros para promover estrategias de trabajo eficiente.

Por consiguiente, se pudo afirmar que este momento inicial sirvió como una introducción práctica a la temática de la diversidad étnica y cultural. Las experiencias compartidas por los estudiantes se conectaron directamente con los conceptos que se abordarían en las siguientes actividades, facilitando una transición fluida hacia los docentes en formación quienes también pudieron comprender que el desarrollo de la secuencia didáctica se dio como se esperaba inicialmente ya que las dinámicas realizadas tuvieron afinidad para generar la construcción de un diálogo fluido entre estudiantes el cual abrió un panorama agradable para el desarrollo de la estrategia pedagógica diseñada que así mismo requirió de adaptaciones situadas al momento dentro de la implementación y la práctica.

Lo anterior permitió entender que existen momentos donde los docentes crean la necesidad de acoplar la didáctica de una sesión de clases de manera eficaz y oportuna para promover un desarrollo fluido de las actividades, esto requirió también de la creatividad y de la capacidad como docentes en etapa práctica pedagógica, de poder moldear efectivamente las

actividades a realizar en los entornos escolares, contribuyendo asimismo a la sistematización de estas experiencias que conllevaron a este análisis del quehacer en el aula.

En el segundo momento, correspondiente al desarrollo de la secuencia didáctica dos, se implementaron actividades dinámicas y colaborativas diseñadas para fomentar la investigación, el análisis y la reflexión crítica sobre la diversidad étnica y cultural. En esta etapa, los estudiantes de grado décimo fueron organizados en grupos de trabajo, lo que permitió la distribución equitativa de tareas y la colaboración activa entre los integrantes como ya se mencionó anteriormente con el propósito de generar una mayor responsabilidad y eficacia en torno a la calidad de productos a generar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cada grupo fue asignado a la lectura e interpretación de un grupo étnico específico, utilizando como base los materiales y recursos proporcionados por los docentes practicantes, los cuales incluyeron tanto material textual como audiovisual. Aquí se busca que cada grupo se organice en torno actividades de lectura, transcripción de ideas clave del texto entregado y organización del material temático para su exposición. En este momento es donde se buscó que los estudiantes realizaran un proceso de comprensión lectora que les permitió identificar aspectos importantes dentro de la descripción de los grupos étnicos del texto para ser socializados en cada uno de los grupos conformados.

Luego del ejercicio de lectura y análisis se hizo la proyección de un video centrado en la diversidad étnica y cultural, que sirvió como un detonante visual y narrativo para captar la atención de los estudiantes y enriquecer su comprensión del tema. Este recurso audiovisual no solo facilitó el acceso a información clave, sino que también generó un espacio para la reflexión colectiva sobre las costumbres, tradiciones y desafíos actuales de los grupos étnicos inmersos en

el contexto nacional y regional. Este momento fue clave para generar mayor participación por parte de los estudiantes entorno a su cotidianidad.

A través de este enfoque también se promovió el reconocimiento de las luchas históricas por el reconocimiento de sus derechos, permitiendo a los estudiantes conectar la información presentada con las realidades culturales y sociales de su entorno. De hecho, Esta lectura les permitió identificar aspectos como las tradiciones ancestrales, la organización social y los desafíos enfrentados por estas comunidades desde el pasado hasta el presente, consolidando un marco de análisis más profundo y situado con base a cada territorio habitado por una comunidad en específico.

Una vez que los estudiantes completaron la observación del video y la lectura, comenzaron con la preparación de una infografía que sería utilizada en la tercera secuencia didáctica. Este producto visual les permitió sintetizar y organizar la información recolectada, estimulando su creatividad y fortaleciendo sus habilidades investigativas.

Durante este proceso, se les animó a destacar mediante el dialogo no solo las costumbres y tradiciones actuales, sino también las luchas históricas y los derechos reivindicados por las comunidades étnicas. Este ejercicio fue clave para garantizar que los estudiantes se involucren activamente en el aprendizaje, desarrollen competencias como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la colaboración en equipo.

El propósito principal de este momento fue preparar a los estudiantes para la socialización de sus infografías en la siguiente clase, consolidando así un ciclo de aprendizaje donde la investigación y la producción de conocimiento son parte integral del proceso educativo.

La elaboración de las infografías no solo reforzó los contenidos aprendidos, sino que también les brindó la oportunidad de expresarse de manera creativa, visual y reflexiva, en

preparación para compartir sus hallazgos y conclusiones con sus compañeros en la próxima sesión.

En el tercer momento o cierre de la sesión, se llevó a cabo una actividad crucial: la presentación de las infografías por parte de cada grupo al resto de la clase. Este momento de socialización no solo permitió que los estudiantes compartieran los conocimientos adquiridos durante el análisis de las temáticas impartidas, sino que también favoreció el reforzamiento de los contenidos tratados a lo largo de las secuencias didácticas.

Al escuchar las presentaciones de sus compañeros, todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de enriquecer su comprensión sobre la existencia de diferentes grupos étnicos, promoviendo la reflexión y aclaración de conceptos clave sobre la diversidad cultural, las costumbres ancestrales y la historia de las comunidades en Colombia y Nariño. Esta práctica, además, favoreció el aprendizaje colaborativo, donde cada estudiante no solo consolidó lo aprendido, sino que también aportó a la construcción colectiva del conocimiento que fue plasmado en cada una de las infografías.

Es importante destacar que cada sesión fue cuidadosamente monitoreada, con el fin de evaluar el desarrollo de las actividades y el impacto de la estrategia pedagógica implementada. Donde a través de notas de campo y observaciones detalladas, se pudo evidenciar que los estudiantes de grado décimo demostraron un alto nivel de compromiso en el proceso.

La interacción constante entre los estudiantes y los docentes practicantes contribuyó a la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo, en el cual todos los estudiantes se sintieron valorados y comprometidos con la temática abordada. Esto permitió que se lograra un aprendizaje significativo, en el que los estudiantes no solo adquirieron conocimiento, sino que también se acercaron a una reflexión sobre la importancia de las comunidades étnicas en la

sociedad, como en el cuidado de la naturaleza y sus recursos que quieren ser extraídos por parte de las multinacionales.

Una de las reflexiones clave que surgió a lo largo de estas sesiones fue la necesidad de que los estudiantes reconozcan las prácticas ancestrales que identifican a las comunidades étnicas, las cuales siguen siendo vigentes en la actualidad. Con este propósito, se diseñaron actividades didácticas que no solo ayudaron a los estudiantes a identificar las tradiciones autóctonas de las comunidades estudiadas, sino que también los invitaron a analizar el impacto de estas prácticas en la vida cotidiana de las personas, así como en la sociedad en general.

Estas actividades también permitieron a los estudiantes reflexionar sobre el papel fundamental que estas tradiciones juegan en la preservación de la identidad cultural y en la construcción de un sentido de pertenencia dentro de las comunidades. Durante el desarrollo de las secuencias didácticas en la Institución Educativa Municipal Gualmatán, se llevaron a cabo diversas dinámicas grupales que facilitaron la identificación de elementos clave de la cultura local.

Los estudiantes investigan sobre grupos étnicos específicos, ya través de esta investigación, pudieron reconocer aspectos fundamentales de las culturas como las tradiciones culinarias, las celebraciones y las creencias que forman parte del tejido social de la comunidad. Estas actividades contribuyen a una comprensión más rica y detallada de cómo las costumbres y tradiciones influyen en la vida diaria de las comunidades, no solo desde una perspectiva cultural, sino también económica y social teniendo en cuenta la dinámica socioeconómica que se desarrolla en el corregimiento de Gualmatán.

La creación de las infografías fue otro componente clave de esta fase, ya que permitió a los estudiantes sintetizar la información adquirida y presentarla de manera visual. Este no solo

facilitó la comprensión de los contenidos, sino que también estimuló la creatividad de los estudiantes, proporcionándoles una herramienta eficaz para expresar sus ideas y recurso encontrado de manera clara y atractiva. Así mismo la formación de grupos bajo la organización en diferentes roles permite generar un proceso de trabajo grupal más colaborativo y eficaz.

Además, las infografías sirvieron como un medio para reflexionar sobre el impacto de las costumbres ancestrales en la vida cotidiana y sobre la importancia de preservar estas prácticas como un legado cultural, resaltando de esta forma diferentes aspectos que componen un comunidad o cultura como su territorio o localización, el tipo de comunidad étnica, su vestimenta, lengua propia, medicina ancestral, gastronomía entre otros que ayudaron a identificar aspectos propios culturales tenidos en cuenta por los estudiantes de grado decimo.

Estas posteriormente servirán no solo como producto físico sino también como elemento base para la socialización de la actividad por parte de los estudiantes, es decir, que tanto la infografía como la socialización por parte de los estudiantes nos servirá como insumo evaluativo del desarrollo de la unidad didáctica.

Los resultados obtenidos durante estas actividades mostraron un interés notable por parte de los estudiantes en conocer y valorar no solo su propia herencia cultural, sino también cómo otras culturas, tanto locales como globales, protegen y conservan sus tradiciones.

Figura 5

Elaboración de Infografías



Nota. Resultados de la aplicación de las secuencias didácticas. *Fuente.* Archivo fotográfico de los autores.

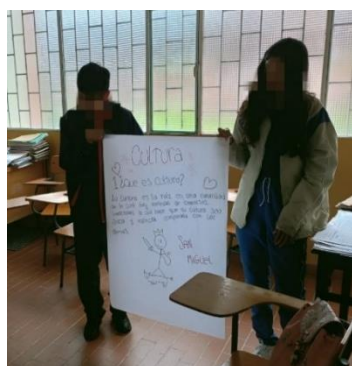
A través de estas reflexiones, los estudiantes comenzaron a reconocer que las prácticas ancestrales no solo tienen un valor histórico, sino que también desempeñan un papel crucial en la resistencia frente a la modernización y la homogeneización cultural.

En ese sentido se trajo a discusión el concepto de interculturalidad el cual contribuyó a entender su diferencia de la multiculturalidad o pluriculturalidad, estos últimos dos conceptos fueron debatidos teniendo en cuenta su enfoque de reconocimiento social de diferentes culturas existentes en el territorio colombiano.

Y la interculturalidad entendida como ese canal de dialogo y comunicación entre culturas étnicas y entre las comunidades étnicas y el Estado. Es decir, que la interculturalidad fue entendida como un puente entre lo global y lo local, entre lo ancestral y lo tecnológico para así lograr un desarrollo sostenible para las diferentes de vivir y concebir el mundo. De este modo, se consolidó la idea de que la preservación de las tradiciones no solo es una forma de honrar el pasado, sino también una forma de fortalecer la identidad cultural en el presente y futuro.

Figura 6

Exposición Grupal



Nota. Socialización de los aprendizajes. *Fuente.* Archivo fotográfico de los autores.

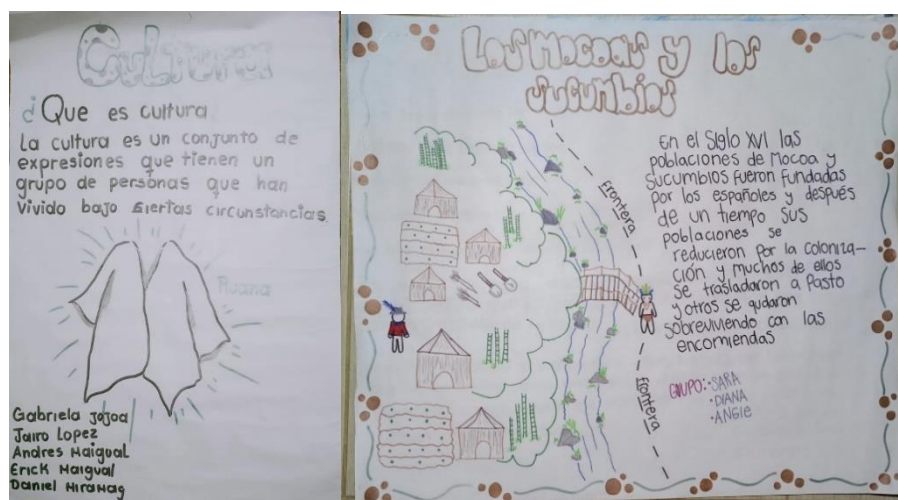
Finalmente, cada sesión terminó con una reflexión grupal, en la que los estudiantes compartieron sus pensamientos y conclusiones sobre lo aprendido. Estas reflexiones no solo sirvieron para realimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también para evaluar la eficacia de las actividades implementadas.

Durante las discusiones, los estudiantes aclararon su comprensión sobre la importancia de las costumbres ancestrales, comprendiendo cómo estas prácticas contribuyen al bienestar comunitario y a la sostenibilidad ambiental. Además, surgieron debates sobre las formas de discriminación social que han afectado a estas comunidades a lo largo del tiempo, lo que llevó a los estudiantes a reflexionar sobre la necesidad urgente de promover el respeto, la inclusión y la igualdad en nuestra sociedad.

Es decir que el conjunto de actividades llevadas a cabo en este proceso contribuyó a generar una conciencia crítica sobre la diversidad cultural y étnica entorno a la importancia de proteger y valorar las comunidades étnicas en el contexto actual donde ya no solo se enfrenta ante el sistema capitalista y su producción inmobiliaria que genera expansión urbana, sino también a la inmersión tecnológica en la nuevas generaciones, la cual está produciendo desinterés y desconocimiento de las tradiciones propias de esta comunidad ubicada en el área rural de la ciudad de Pasto.

Figura 7

Infografías Resultadas de la Actividad



Nota. Conciencia sobre la diversidad cultural y étnica *Fuente.* Archivo fotográfico de los autores.

Reflexión Pedagógica

Tras la implementación de las secuencias didácticas con los estudiantes de grado décimo de la IE Gualmatán se evidencio como esta experiencia educativa logró conectar de manera significativa el aprendizaje desarrollado en las temáticas de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, con el contexto cultural actual, haciendo énfasis en la relevancia del entorno sociocultural como marco del proceso formativo en las instituciones educativas donde su contexto es de carácter rural, comunitario o étnico.

La implementación de esta unidad didáctica no solo permitió a los estudiantes adquirir conocimientos sobre las culturas étnicas (indígenas, afrodescendientes y rom), sino que también los motivaron a reflexionar profundamente sobre su entorno, sus propias identidades culturales y su papel dentro de una sociedad diversa. Este enfoque aplicado a esta estrategia pedagógica alineada con los principios de la Etnoeducación, demuestra su capacidad para fomentar en los estudiantes habilidades críticas, analíticas y sociales que promueven una sensibilidad genuina hacia la diversidad y la inclusión en los entornos escolares de la IE Gualmatán, así como también en los entornos culturales del corregimiento de Gualmatán.

Teniendo en cuenta lo anterior Salazar (2020) afirma que la educación pertinente es aquella que transcurre por la vía de lo humano y de la cotidianidad, ya que:

Por esta vía emerge, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórica, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano. (p. 101).

El impacto de esta experiencia pedagógica se evidencia en el fortalecimiento del pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para cuestionar y replantear sus percepciones sobre la discriminación y la exclusión. Abriendo el panorama de observación hacia

la cotidianidad de las actividades y de cómo estas pueden convertirse en prácticas de discriminación y exclusión entre estudiantes. De hecho, bajo el trabajo de implementación desarrollado se evidenció como estas secuencias didácticas trascendieron el marco tradicional de enseñanza, transformando el aula en un espacio dinámico de diálogo, intercambio y construcción colectiva del conocimiento al cual los estudiantes no estaban acostumbrados con frecuencia.

Lo anterior también quiere decir que los estudiantes no solo se involucraron activamente, sino que asumieron el rol de investigadores y comunicadores, estableciendo vínculos entre los contenidos abordados y las problemáticas actuales de su contexto social corregimental donde confluyen comunidades indígena y campesina.

Desde la perspectiva de los docentes en formación, este proceso no solo fue una oportunidad de crecimiento profesional, sino también un ejercicio de aprendizaje significativo. La interacción constante con los estudiantes y la comunidad educativa permitió reexaminar las estrategias pedagógicas, destacando la importancia de adaptar las metodologías a las necesidades e intereses específicos de los estudiantes. Este ejercicio evidencia que la enseñanza es un proceso que puede ser bidireccional, donde el docente no solo guía, sino que también aprende, para así evolucionar junto con sus estudiantes. Además, permitió identificar la necesidad de implementar recursos pedagógicos más diversos y enfoques que promuevan la reflexión intercultural de manera transversal. Lo anterior quiere decir que desde los postulados de Ortiz (2015) que:

[...] el constructivismo, se puede pensar en dicho proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que éste y la forma en que se realice, aun cuando sean constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas. (p.6).

En términos de compromiso estudiantil, los resultados fueron notablemente positivos. Los estudiantes demostraron un nivel significativo de involucramiento, reflejado en su capacidad para apropiarse de los contenidos y aplicarlos a su entorno inmediato. Las dinámicas grupales, las investigaciones y las actividades creativas, como la elaboración de infografías, fomentaron un aprendizaje colaborativo que no solo benefició a los individuos, sino que también generó un impacto positivo en sus comunidades. Estas actividades permitieron que las reflexiones y conocimientos adquiridos en el aula se difundieran más allá, fortaleciendo el tejido social y promoviendo una visión más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural en el aula de clase y demás entornos de la institución educativa.

Desde la perspectiva de la comunidad educativa, este proyecto abrió un espacio valioso para la participación de diferentes actores. Este diálogo intergeneracional permitió que las voces y experiencias de la comunidad se integraran en el proceso educativo, promoviendo un sentido de pertenencia y cohesión. La interacción entre la escuela y el entorno social subrayó la importancia de construir alianzas estratégicas que fortalezcan la pertinencia educativa y generen prácticas transformadoras que respondan a las necesidades locales. En ese orden de ideas Salazar (2020) plantea que:

La característica fundamental de la investigación cualitativa es ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada. Sustentada en las tendencias subjetivistas, las que pretenden una comprensión del fenómeno social, concediendo a lo subjetivo la principal fuente de los datos; antes que generar leyes universales, buscan la descripción y comprensión de escenario particulares. (pp.107 - 108).

Es decir que, desde el ámbito pedagógico e investigativo, esta experiencia resaltó que la investigación cualitativa desde el desarrollo de una educación inclusiva y situada es esencial para la construcción de sociedades más equitativas y resilientes ante los progresivos cambios sociales.

Las reflexiones generadas durante el proceso llevaron a identificar áreas de mejora, como la necesidad de profundizar en enfoques pedagógicos interculturales, diversificar los recursos utilizados y diseñar estrategias de evaluación más integrales que valoren tanto los resultados como los procesos. Este enfoque garantiza que el aprendizaje sea significativo, relevante y aplicable a los contextos de los estudiantes, maximizando su impacto en las comunidades a las que pertenecen.

De otro modo Ortiz (2015) determina que:

existen malas interpretaciones docentes que dirigen a una aplicación errónea del constructivismo la cual desconoce que el papel del estudiante dentro de su proceso de información conllevándolo al desarrollo de metodologías tradicionales que no fomentan la participación activa del estudiante en su proceso de formación redirigiéndolo a un actor pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 9).

De hecho, este proceso educativo reafirma la importancia de la educación como una herramienta para empoderar a los estudiantes, preparándolos para convertirse en agentes activos de cambio dentro de sus comunidades. En un contexto global donde la exclusión y la homogeneización cultural son desafíos constantes, las escuelas deben asumir el papel de espacios donde se valore la diversidad como un recurso esencial para el desarrollo humano. Este enfoque constructivista no solo equipa a los estudiantes con las herramientas necesarias para enfrentar los retos del presente, sino que también los inspira a construir un futuro más inclusivo, equitativo y profundamente conectado con sus raíces culturales. O como dirían Saldarriaga, Et al. (2011).

Este paradigma concibe al ser humano como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo a lo que ya conoce convirtiéndola

en un nuevo conocimiento, es decir que las experiencias previas del sujeto le permiten en el marco de otros contextos realizar nuevas construcciones mentales. (pp. 130-131).

Por consiguiente, es importante entender también que la planificación de los contenidos educativos a compartir en el aula de clases es algo muy importante, pero, aunque estos estén ordenados y debidamente planificados, el aula de clases es un espacio en el cual todo puede variar si tenemos en cuenta el contexto en particular, es decir, que a pesar de basar los contenidos temáticos bajo un modelo constructivista y su respectiva secuencia didáctica. El desarrollo de esto puede requerir de uno o más modelos pedagógicos, es decir, que el docente debe ser un actor ecléctico con capacidad de combinar dentro de su experiencia pedagógica las diferentes metodologías de aplicación pedagógica con el propósito de realizar una sesión de clases pertinente y efectiva para los estudiantes y el objetivo docente de promover ambientes escolares acordes para los estudiantes, resaltando sus aptitudes y sus conocimientos.

Finalmente, se retoma una concepción de cultura a la que Néstor García Canclini (2004) hace referencia así:

De manera que decir que la cultura es una instancia simbólica donde cada grupo organiza su identidad es decir muy poco en las actuales condiciones de comunicación globalizada. Hay que analizar la complejidad que asumen las formas de interacción y de rechazo, de aprecio, discriminación u hostilidad hacia otros en esas situaciones de asidua confrontación. (p.36).

El autor se refiere a que ya existen fuertes sintomatologías que reflejan los procesos de aculturación en las diferentes comunidades étnicas del mundo, aspecto que demanda la necesidad de no generar más brechas sociales entorno al aprendizaje y el conocimiento en ámbitos educativos donde se pueda llegar a fortalecer la resistencia ante el cambio tecnológico, al contrario, es necesario que las estrategias educativas sean pensadas y planificadas por los

docentes desde perspectivas interculturales que permitan un dialogo constante entre lo propio y lo globalizado.

Por último, se tiene en cuenta también el enfoque metodológico apropiado a través de la Investigación Acción Educativa, herramienta que proporcionó el acercamiento y aclaración de roles en el desarrollo de la unidad didáctica aplicada. A la cual Restrepo (2004) describe de la siguiente manera:

La investigación-acción puede aplicarse individualmente a la práctica pedagógica personal, de manera continua a lo largo de la vida profesional. La construcción de saber pedagógico es un proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio. (p. 53).

Esta metodología de investigación permitió la inserción de los investigadores desde una perspectiva integral que a través de la observación participante tuvo como resultado el diseño y aplicación de una unidad didáctica desde una perspectiva pertinente, es decir buscando la armonización de aspectos culturales propios de la comunidad Quillasinga en las ciencias sociales para grado décimo, bajo estándares básicos de aprendizaje tomados desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Ensimismo se puede decir que este ejercicio de Investigación Acción Educativa se proyecta como un método de estudio del propio que hacer docente donde se adquieren diferentes estrategias de sistematización de actividades como lo describe Antonio Latorre (2003) a continuación:

la expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más

tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (p. 2).

Recomendaciones

El proyecto demostró la importancia de un enfoque educativo intercultural como herramienta transformadora dentro del sistema educativo. Al incorporar conocimientos locales, prácticas ancestrales y elementos culturales propios en el diseño e implementación de la unidad didáctica, donde se logra romper barreras de enseñanza tradicionales que muchas veces ignoran los contextos locales. Este enfoque facilitó un aprendizaje significativo que respondió tanto a las necesidades de la comunidad indígena como a las necesidades de la sociedad actual en búsqueda de respeto y comprensión para la paz. Por tanto, se considera preponderantemente que la planificación adecuada de actividades promueve un desarrollo acorde de las sesiones de clases o secuencias didácticas como cartas de navegación en el aula. Ya que al existir renuencia al inicio de la unidad didáctica por parte de los estudiantes de grado decimo, se logra acoplar y generar los ajustes necesarios para otorgar mayor interacción entre etnoeducadores en formación y estudiantes de la IE Gualmatán en el proceso de implementación de cada secuencia didáctica.

Por otro lado, se recomienda también tener en cuenta siempre la realización de un balance inicial o diagnóstico de los recursos educativos con los que cuenta las instituciones educativas, esto con el fin de que el diseño y la planeación de actividades sea acorde al equipamiento educativo con el que se cuenta para la realización de las sesiones de clase. Este ejercicio también servirá como acercamiento para una observación parcial del contexto educativo.

Finalmente se considera como recomendación sustancial el poder socializar de manera efectiva la unidad didáctica diseñada al docente encargado que acompañara en las sesiones de la práctica pedagógica como el docente de la institución educativa a trabajar, ya que esto podría generar aportes vitales para la implementación de cada secuencia pedagógica.

Conclusiones

El presente proyecto aplicado como modalidad de grado para optar por el título de Etnoeducadores prueba la necesidad de implementar estrategias pertinentes e idóneas para la comunidad con la cual se está trabajando, es decir, que el trabajo de diseño e implementación de una unidad didáctica como estrategia pedagógica para una comunidad escolar de origen étnico requiere de conocimientos de base que permitan la generación y planificación adecuada de los contenidos temáticos a tratar con los estudiantes.

En ese orden de ideas se considera que la etapa de recolección de información primaria bajo la observación participante y la realización de entrevistas semiestructuras como relatos de vida, son elementos clave para reconstruir una caracterización de aspectos de vida importantes dentro de la pervivencia cultural Quillasinga.

De hecho, la implementación de la unidad didáctica fue esencial para promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural entre los estudiantes de grado décimo del IE Gualmatán. Ya que, a través de la implementación de actividades diseñadas para conectar el aprendizaje con sus experiencias y tradiciones locales, los estudiantes lograron no solo identificar los valores y prácticas culturales de su comunidad, sino también reflexionar sobre su importancia en la configuración de su identidad individual y colectiva.

Este proceso no solo ayudó a reforzar el sentido de pertenencia, sino que también incentivó a los estudiantes a reconocer la riqueza cultural como un elemento fundamental en la construcción de una sociedad más inclusiva. Asimismo, la comprensión de las dinámicas de inclusión y exclusión permitió que los estudiantes identificaran desafíos actuales relacionados con la discriminación, fomentando en ellos un compromiso más consciente hacia la justicia social y la preservación de las tradiciones culturales. Aclarando que la lucha por la pervivencia

cultural, es también una lucha desde un enfoque político que muestra a la comunidad como una fuerza en movimiento capaz de decidir cómo quiere planificar sus acciones colectivas de manera prospectiva y sostenible.

Referencias Bibliográficas

- Arias, D; Torres, E. (s.f.). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/13072>
- Bartolomé, M. (2008) La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina. Cuadernos de Antropología Social, núm. 28, pp. 33-49.
<https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913915002.pdf>
- Castro de la Rosa, L. A. (2021, enero-junio). El enfoque intercultural del docente universitario. Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana 11 (año 6), pp. 126-149.
 DOI:10.35600.25008870.2021.11.0182, Recuperado desde:
<http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/50>.
- Chavarría, M. C. y Orozco, C. (2006). “Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible”, Actualidades Investigativas en Educación, 6(3), 1-36. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9231>
- De Carlo, M. (2023) Scientific inquiry in social work. Radford University. Estados Unidos.
 Recuoerado de: <https://LibreTexts.org>
- Delors, J. (1996). Cuatro pilares de la educación. UNESCO.
https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf
- Elliott, J. (2000). ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? En La investigación-acción en educación (4a ed., pp. 23–26). Morata.
<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas.
<http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/175/32/Orientaciones%20b%3%20a%20asicas%20para%20el%20dise%20c%20b%20lo%20de%20estrategias%20did%20c%20a%20cticas.p>

df

Fernández, S. (1995) Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza. 13, 1995, pp. 241-259.

<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4079>

Freire, P. (1968/1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Terra Nova.

<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

García, N. (2004) Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la de interculturalidad.

© Editorial Gedisa, S.A. Paseo Bonanova, 9 Io -Ia 08022 Barcelona (España).

<https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>

[https://es.slideshare.net/cristinagarcialajara/resumen-hacia-las-sociedades-del-conocimiento-](https://es.slideshare.net/cristinagarcialajara/resumen-hacia-las-sociedades-del-conocimiento-35282479)

[35282479](https://es.slideshare.net/cristinagarcialajara/resumen-hacia-las-sociedades-del-conocimiento-35282479)

Inguilán Peña, Inguilán Tatalchá, D, Calpa Cuatín, J, (2019), Recabando: Estrategia pedagógica desde la etnoeducación, que permita preservar y restaurar los Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), Licenciatura en Etnoeducación, Pasto.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26535/yainguilanp.pdf;jsessionid=6F93F76BE9E4799AB793AE555E26BB8D?sequence=3>

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. España, GRAÓ.

https://www.academia.edu/8755538/Antonio_Latorre_Qu%C3%A9_es_la_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n

Molano, O. (2007) Identidad cultural un concepto que evoluciona Revista Opera, núm. 7, pp. 69-

84 Universidad Externado de Colombia Bogotá, Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Muñoz, Rojas. (2019) Evaluación de una Unidad Didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de los conceptos de perímetro y área. Universidad Católica del Norte, Chile.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n1/0718-0705-estped-45-01-23.pdf>

Obando, J, Tapia, A, Chauca, P. (2019), Tras las huellas de la tradición lingüística de la cultura pasto, con los estudiantes del grado quinto del centro educativo Chacuas del resguardo indígena de Ipiiales, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Escuela de Ciencias de la Educación, (ECEDU), Licenciatura en Etno-educación, Proyecto Aplicado Ipiiales – Nariño.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26547/jsobandoc.pdf?sequence=1>

[&isAllowed=y](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

(2015). *Hacia las sociedades del conocimiento*. (Informe Mundial).

Ortega Bravo, M. (2019), La Resignificación de la cultura pasto a través del tejido en guanga con los estudiantes del grado 7° 1 en la Institución Educativa Genaro León, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), Licenciatura en Etnoeducación, Pasto.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26550/gmortegab.pdf?sequence=1>

[&isAllowed=y](#)

Ortiz Granja, Dorys (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza Sophia,

Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, pp. 93-110 Universidad

Politécnica Salesiana. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Restrepo Gómez, Bernardo La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Saldarriaga, Bravo, Loor (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador. Dom. Cien. Vol. 2, núm, pp. 127-137.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>

UNAD, (2019), Nariño, territorio Intercultural. Etnoeducación, Cultura e identidad de Los pueblos de Nariño, Esteban David Piarpusan Pismac ... [et al] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2019. (Grupo de investigación Etnoeducación y estudios étnico raciales. Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU).
<https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/26>

Apéndices

Apéndice A

Instrumento de Entrevista Semiestructurada – Fase 1 de Investigación

Introducción

1. Presentación del Entrevistador:

Buenas [días/tardes], mi nombre es [Juan Paulo Chaverra Apráez/Luis Eduardo García Criollo] y estoy realizando una serie de entrevistas para conocer su opinión sobre qué aspectos, saberes y conocimientos, así como oficios y costumbres, deberían enseñarse a los adolescentes de décimo grado en la IEM Gualmatán.

2. Propósito de la Entrevista:

Queremos saber qué consideran importante que los adolescentes aprendan para que su educación sea más completa y conectada con su cultura y entorno.

3. Confidencialidad:

Toda la información será confidencial y se usará solo para mejorar la educación de nuestros estudiantes.

Batería de Preguntas Principales

Categoría	Pregunta
Conocimientos Académicos	¿Qué materias o temas considera usted son más importantes para los adolescentes y jóvenes entre 15 y 17 años de edad pertenecientes al grado décimo grado?
Tradiciones y Costumbres	¿Qué tradiciones o costumbres de

	nuestra comunidad deberían aprender los adolescentes y jóvenes en el colegio?
Oficios Tradicionales	¿Hay algún oficio tradicional que los adolescentes deberían conocer y practicar?
Entorno Natural y Social	¿Qué aspectos del entorno natural y social de nuestra comunidad son importantes para que los adolescentes conozcan?
Valores y Actitudes	¿Qué valores y actitudes son esenciales para los adolescentes de décimo grado?
Participación Comunitaria	¿Cómo puede la comunidad participar más en la educación de los adolescentes y jóvenes de Gualmatán?
Conocimientos Culturales	¿Qué conocimientos sobre nuestra cultura y raíces deberían aprender los adolescentes?
Actividades Prácticas	¿Qué actividades prácticas pueden ayudar a los adolescentes a aprender sobre nuestra comunidad y cultura?
Celebraciones y Festividades	¿Qué celebraciones y festividades locales cree que deberían ser parte del

	aprendizaje de los adolescentes?
Historias y Leyendas	¿Qué historias o leyendas locales son importantes para que los adolescentes conozcan?

Cierre

1. Agradecimiento:

Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus opiniones.

2. Información de Contacto:

Si tiene alguna pregunta adicional o desea agregar algo más en el futuro, por favor no dude en ponerse en contacto con nosotros.

Apéndice B

Formato de secuencia didáctica

<i>Proyecto Fortalecimiento de los procesos de profesionalización en comunidades de los pueblos indígenas y afro del Departamento de Nariño.</i>		
<i>Licenciatura en Etnoeducación - Licenciatura en Pedagogía Infantil</i>		
<i>ECEDU</i>	<i>ZCSUR</i>	<i>NODO:</i>
Integrantes		
Grupo Colaborativo:		
1. Tema:		
2. Contenidos:		
3. Duración:		
4. Competencias:		
5. Secuencia didáctica:	Actividad de inicio Actividad de desarrollo Actividad de cierre	
6. Evidencias del aprendizaje:	✓	
7. Evaluación del aprendizaje:	✓	
8. Recursos:		

Apéndice C

Formato de Diario de Campo

Datos Generales

Fecha:	
Lugar:	
Investigador:	
Contexto de la actividad:	

Descripción de la Observación

Describa detalladamente lo sucedido durante la jornada: quiénes participaron, qué actividades se realizaron, interacciones observadas, ambiente, etc.

Reflexión y Análisis

Analice lo observado, identifique patrones, relacione con conceptos teóricos y explique su interpretación.

Conclusiones y Aprendizajes

Resuma los puntos clave, implicaciones para la investigación o acciones futuras, y preguntas emergentes.

Notas Adicionales

Agregue comentarios personales, elementos a profundizar en futuras observaciones o cualquier otra información relevante.