

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel del municipio de Puerto Asís Putumayo en un contexto de diversidad étnica y cultural

Luz Kelly Otero Guerrero

Asesora

Nataly Marcela Muñoz Murcia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)

Maestría en educación intercultural

2025

Dedicatoria

El presente proyecto de grado se dedica, en primer lugar, a Dios, por conceder la fortaleza, la perseverancia y la sabiduría necesarias para culminar satisfactoriamente este proceso académico, incluso frente a los desafíos presentados durante su desarrollo.

De manera especial, se dedica a la familia, cuyo apoyo constante, acompañamiento incondicional y confianza depositada fueron fundamentales para alcanzar este logro académico. Su comprensión y estímulo permanente constituyeron un soporte esencial a lo largo del proceso de formación profesional.

Este trabajo representa no solo el cumplimiento de un requisito académico, sino también el resultado de un esfuerzo sostenido, guiado por la fe y respaldado familiar, factores que contribuyeron de manera significativa al crecimiento personal y profesional

Agradecimientos

A Dios, por brindarme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar este proceso académico y formativo.

A mi familia, por su apoyo constante, comprensión y acompañamiento incondicional a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación.

A los docentes orientadores, por sus aportes académicos, orientación metodológica y acompañamiento permanente, los cuales fueron fundamentales para la consolidación del presente estudio.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, especialmente a los estudiantes, docentes y padres de familia, por su disposición, participación y valiosos aportes durante el proceso investigativo.

Finalmente, a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, por brindarme los espacios académicos y formativos que hicieron posible la realización de este trabajo y contribuyeron a mi formación profesional.

Resumen

El estudio abordó el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, ubicada en Puerto Asís, Putumayo, a partir de la identificación de un conocimiento limitado sobre las tradiciones, costumbres y valores culturales del territorio. Esta situación se reflejó en una escasa apropiación de los saberes locales y en una débil articulación del contexto sociocultural en las prácticas pedagógicas.

El objetivo de la investigación fue diseñar e implementar estrategias pedagógicas con enfoque intercultural para favorecer el reconocimiento, la valoración y la apropiación de la identidad cultural en los estudiantes.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo aplicada, con método descriptivo-interpretativo y diseño de investigación acción pedagógica. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, apoyadas en guías de entrevista, diarios de campo y una matriz de evaluación final. La población estuvo conformada por estudiantes de básica primaria, docentes y padres de familia.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes poseían una comprensión limitada de su identidad cultural, centrada principalmente en prácticas cotidianas, mientras que los elementos históricos y simbólicos del territorio presentaban menor reconocimiento. Asimismo, la implementación de estrategias pedagógicas interculturales promovió la participación activa, el interés por los saberes propios y el fortalecimiento del respeto y el diálogo intercultural.

Se concluyó que las estrategias pedagógicas con enfoque intercultural contribuyeron al fortalecimiento progresivo de la identidad cultural y del sentido de pertenencia, resaltando la importancia de la articulación permanente entre escuela, familia y comunidad.

Palabras clave: Interculturalidad, estrategias, identidad, cultura, educación.

Abstract

This study addressed the strengthening of cultural identity among students of the Santa Isabel Rural Educational Institution, located in Puerto Asís, Putumayo, based on the identification of limited knowledge regarding the traditions, customs, and cultural values of the territory. This situation was reflected in a low appropriation of local knowledge and a weak integration of the sociocultural context into pedagogical practices.

The objective of the research was to design and implement pedagogical strategies with an intercultural approach to promote the recognition, appreciation, and appropriation of cultural identity among students.

The research was conducted under a qualitative approach, with an applied research type, a descriptive-interpretive method, and a pedagogical action research design. Semi-structured interviews, focus groups, and participant observation were used as data collection techniques, supported by interview guides, field journals, and a final evaluation matrix. The participants included primary school students, teachers, and parents.

The results showed that students had a limited understanding of their cultural identity, mainly focused on everyday practices, while the historical and symbolic elements of the territory were less recognized. Likewise, the implementation of intercultural pedagogical strategies promoted active participation, interest in local knowledge, and the strengthening of respect and intercultural dialogue.

It was concluded that pedagogical strategies with an intercultural approach contributed to the progressive strengthening of cultural identity and the sense of belonging, highlighting the importance of permanent collaboration among school, family, and community.

Keywords: Interculturality, Strategies, Identity, Culture, Education.

Tabla de Contenido

Introducción	12
Planteamiento del Problema	14
Pregunta de Investigación	17
Justificación	18
Objetivos	21
Objetivo General	21
Objetivos Específicos	21
Marco de Antecedentes.....	22
Marco Teórico.....	29
La Identidad Cultural como Fundamento del Ser y del Aprender	29
Dimensión Psicosocial del Desarrollo e Identidad Cultural.....	32
Cultura, Comunidad y Desarrollo Rural	34
Educación Intercultural y Descolonización del Saber.....	36
Escuela, Etnoeducación e Interculturalidad	38
Identidad Cultural.....	40
Interculturalidad	45
Enfoques Pedagógicos de Educación Intercultural	49
Estrategias de Educación Intercultural	52
Diseño Metodológico.....	56
Enfoque de Investigación	56
Método de Investigación Acción Participativa	59
Tipo de Investigación	62

Diseño de Investigación	63
Población y Muestra	63
Selección de Informantes.....	64
Procedimiento o Fases de la Investigación.....	67
Aspectos Éticos y Consentimiento Informado	72
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	73
Entrevistas Semiestructuradas	73
Grupo Focal.....	75
Observación Participante.....	76
Autoevaluación.....	77
Procedimientos para el Análisis de Datos	78
Desarrollo, Análisis y Discusión de Resultados	81
Diagnóstico de la Identidad Cultural, Saberes, Prácticas, Costumbres y Tradiciones en los Estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel de Puerto Asís Putumayo.....	81
Entrevistas Semiestructuradas a Estudiantes: Identidad Fragmentada y Memoria Cultural Latente	82
Grupos Focales con estudiantes: la Identidad como Construcción Colectiva	90
Observación Diagnóstica Sustentada en los Diarios de Campo: Brecha Entre Cultura Viva y Currículo Formal	96
Diseño e Integración de los Saberes Ancestrales y Valores Culturales en las Prácticas Pedagógicas Interculturales.....	101
Entrevistas a Docentes: Conciencia Intercultural y Límites Estructurales del Currículo....	102
Entrevistas a Padres: la Escuela como Espacio de Continuidad Cultural	110

Grupos Focales con estudiantes: Identidad, Autoestima y Motivación Académica.....	116
Observación y Diarios de Campo: Interculturalidad en Acción.....	121
Propuesta pedagógica para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel en el municipio de Puerto Asís, Putumayo	126
Fase 1. Reconocimiento de las Raíces Culturales	128
Fase 2. Recuperación de la Tradición Oral y los Juegos Tradicionales	132
Fase 3. Creación Colectiva de la Muestra Cultural	136
Producción de Evidencias Estudiantiles como Fuente de Información	139
Implementación y Valoración de Estrategias Pedagógicas Interculturales para el Fortalecimiento de la Identidad Cultural.....	140
Observación Participante a Partir de los Diarios de Campo: Transformación Progresiva de Actitudes y Participación.....	142
Talleres Interculturales Realizados: Cultura como Experiencia Pedagógica Viva	148
Productos de los Estudiantes: Evidencias Tangibles de Apropiación Cultural.....	153
Autoevaluación a Estudiantes: Valoración Comparativa del Impacto Antes y Después	158
Discusión.....	163
Conclusión	168
Recomendaciones	172
Referencias.....	176
Apéndice	185

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Matriz de Síntesis del Análisis de Entrevistas a Estudiantes</i>	84
Tabla 2. <i>Matriz de Resultados del Análisis de Grupos Focales con Estudiantes</i>	92
Tabla 3. <i>Matriz de síntesis Analítica – Observación Diagnóstica (a Partir de Diarios de Campo)</i>	98
Tabla 4. <i>Matriz de Análisis de Entrevistas Semiestructurada a Docentes.</i>	105
Tabla 5. <i>Matriz de Análisis Detallado – Entrevistas Semiestructurada a Padres</i>	112
Tabla 6. <i>Matriz de análisis detallado de los grupos focales con estudiantes.</i>	119
Tabla 7. <i>Matriz de Análisis Sobre la Observación de Clases (Diarios de Campo)</i>	124
Tabla 8. <i>Matriz de Síntesis de la Observación Participante a Partir de los Diarios de Campo.</i>	146
Tabla 9. <i>Matriz de Síntesis de las Actividades Desarrolladas y los Resultados Observados</i>	150
Tabla 10. <i>Síntesis de los Productos Elaborados por los Estudiantes</i>	156
Tabla 11. <i>Síntesis de la Matriz de Evaluación Final.</i>	161

Tabla de Figuras

Figura 1. <i>Concepto de Identidad Cultural</i>	128
Figura 2. <i>Elaboración de mapa de mis memorias</i>	130
Figura 3. <i>Ilustración de leyendas</i>	133
Figura 4. <i>Juegos tradicionales (escondidas)</i>	134
Figura 5. <i>Elaboración de juegos tradicionales</i>	139

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Consentimiento Informado</i>	185
Apéndice B <i>Autorización Institucional por Parte del Rector</i>	186
Apéndice C <i>La Entrevista a Docentes</i>	187
Apéndice D <i>La Entrevista a Estudiantes</i>	190
Apéndice E <i>La Entrevista a Padres de Familia</i>	192
Apéndice F <i>Grupo Focal con Estudiantes</i>	194
Apéndice G <i>Diario de Campo</i>	195
Apéndice H <i>Autoevaluación</i>	196
Apéndice I <i>Fase 1. Reconocimiento de las Raíces Culturales (mapa de memorias)</i>	198
Apéndice J <i>Fase 2. Recuperación de la Tradición Oral y los Juegos Tradicionales</i>	200
Apéndice K <i>Fase 3. Creación Colectiva de la Muestra Cultural</i>	202

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, los procesos de globalización, modernización y transformación sociocultural han incidido de manera significativa en la construcción de la identidad cultural de niños y jóvenes, especialmente en contextos rurales. Estas dinámicas han propiciado una progresiva pérdida del reconocimiento y valoración de las tradiciones, costumbres y saberes propios de los territorios, lo cual se refleja en el ámbito escolar a través de prácticas pedagógicas poco contextualizadas y de una débil articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Frente a esta situación, surge la necesidad de reflexionar sobre el papel de la educación en el fortalecimiento de la identidad cultural y en la promoción de una formación integral que reconozca la diversidad cultural como un valor fundamental.

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Santa Isabel, ubicada en el municipio de Puerto Asís, Putumayo, donde se evidenció que los estudiantes presentaban un conocimiento limitado y fragmentado de su identidad cultural. Esta problemática se manifestó en el escaso reconocimiento de elementos históricos, simbólicos y narrativos del territorio, así como en la limitada incorporación del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a esta situación, el estudio se orientó a comprender cómo las estrategias pedagógicas con enfoque intercultural pueden contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, reconociendo los saberes locales como un recurso pedagógico relevante.

La importancia de este estudio radica en sus implicaciones teóricas y prácticas. Desde el punto de vista teórico, la investigación se sustenta en los aportes de la educación intercultural y de los enfoques que conciben la identidad cultural como una construcción social, dinámica y contextual. Estos enfoques resaltan la necesidad de generar procesos educativos que promuevan

el diálogo intercultural, el reconocimiento de la diversidad y la resignificación de los saberes propios. Desde una perspectiva práctica, el estudio aporta elementos para el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas que favorezcan el aprendizaje significativo, el sentido de pertenencia y la participación activa de los estudiantes en su proceso formativo.

Asimismo, la investigación retoma antecedentes y trabajos previos que evidencian la importancia de integrar el contexto sociocultural en la educación rural, destacando avances en la implementación de prácticas pedagógicas interculturales, pero también señalando vacíos relacionados con la falta de sistematización y continuidad de estas estrategias en el currículo escolar. En este escenario, el estudio buscó aportar al fortalecimiento de dichas prácticas mediante una propuesta pedagógica diseñada desde las necesidades y características del contexto educativo.

En cuanto a la estrategia metodológica, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un método descriptivo–interpretativo y un diseño de investigación acción pedagógica. Se emplearon técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, apoyadas en instrumentos como guías de entrevista, diarios de campo y una matriz de evaluación final. Esta estrategia permitió analizar de manera integral las percepciones, experiencias y prácticas de los actores educativos involucrados.

Por último, es importante señalar que durante el desarrollo del estudio se presentaron algunas dificultades, relacionadas principalmente con la disponibilidad de tiempo de los participantes y la necesidad de adaptar las actividades a las dinámicas institucionales. No obstante, estas situaciones también representaron oportunidades para reflexionar sobre la flexibilidad metodológica y la importancia de la participación activa de la comunidad educativa en los procesos investigativos. De esta manera, la investigación se consolidó como un aporte significativo para el fortalecimiento de la identidad cultural desde la educación intercultural en contextos rurales.

Planteamiento del Problema

La globalización ha generado transformaciones profundas en los procesos de construcción de la identidad cultural de los estudiantes a nivel mundial, incidiendo de manera directa en sus valores, prácticas sociales y formas de relacionarse con su entorno.

Cuyo Vela (2020) afirma que:

Cabe mencionar que a raíz de la globalización muchos estudiantes pueden ser influenciados con nuevas modas o tendencias que se vive en diferentes países, ya que con un solo click ellos se pueden encontrar con diversos estilos de vidas, muy distintos a lo que ellos pueden vivir día a día. Es por ello que se va perdiendo las tradiciones, costumbres, creencias y modos de comportamientos del que cada persona está acostumbrado a vivir. (pág. 5)

Esta situación evidencia cómo el acceso constante a contenidos externos, mediado por las tecnologías digitales, favorece la adopción de modelos culturales ajenos, debilitando progresivamente el reconocimiento y la valoración de las tradiciones locales. Por ende, la pérdida de identidad cultural en niños y jóvenes se configura como un fenómeno que afecta el sentido de pertenencia, la identidad colectiva y la valoración de la diversidad cultural, constituyéndose en un problema que trasciende lo social y se instala en el ámbito educativo.

En el contexto nacional, la problemática de la identidad cultural en Colombia se manifiesta de manera significativa debido a la adopción poco reflexiva de prácticas culturales foráneas. De acuerdo con Zambrano (2017), uno de los factores que incide directamente en esta situación es el fenómeno del extranjerismo, entendido como la asimilación de costumbres externas en detrimento de las tradiciones propias. El autor señala que muchos conflictos relacionados con la identidad cultural surgen de una falta de conciencia colectiva, en la cual se

incorporan hábitos ajenos como propios sin un proceso reflexivo de apropiación cultural. Esta tendencia, sumada a la escasa valoración de las raíces históricas y al debilitamiento del sentido de pertenencia, ha generado una progresiva pérdida de la identidad cultural en el país (Zambrano, 2017)

Esta realidad afecta especialmente a niños y jóvenes, quienes, al carecer de referentes culturales sólidos, experimentan procesos de desarraigo cultural. En este escenario, el sistema educativo colombiano adquiere un papel fundamental; sin embargo, persisten limitaciones en la incorporación de enfoques interculturales que reconozcan y fortalezcan la diversidad cultural presente en el país.

Moya et al. (2022) advierten que:

La indiferencia del sistema educativo está trayendo como consecuencia que paulatinamente se vaya perdiendo la riqueza de la diversidad cultural colombiana, porque se está instaurando en el imaginario colectivo valores y creencias ajenas a la cultura propia de los pueblos colombianos. (pág. 116)

Esta situación pone en evidencia que la ausencia de estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural incide negativamente en la construcción de la identidad cultural de los estudiantes y en su sentido de pertenencia.

A nivel local, el municipio de Puerto Asís, en el departamento del Putumayo, se caracteriza por una amplia diversidad étnica y cultural, resultado de procesos históricos de colonización, migración e intercambio cultural. Como señalan Delgado Delgado et al. (2014), este territorio “es el producto de continuas colonizaciones e intercambios que han procreado una cultura mixta” (pág. 222), dando lugar a la coexistencia de múltiples expresiones culturales.

Aunque esta diversidad representa una riqueza sociocultural significativa, también plantea desafíos para la formación de la identidad cultural de niños y jóvenes, quienes se encuentran expuestos de manera simultánea a referentes culturales locales y globales. La falta de estrategias pedagógicas que integren los saberes ancestrales y promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural puede generar fragmentación identitaria y debilitamiento del sentido de pertenencia hacia el territorio.

En el ámbito institucional, la Institución Educativa Rural Santa Isabel, ubicada en la zona rural del municipio de Puerto Asís, Putumayo, evidencia de manera concreta esta problemática. En la institución estudian aproximadamente 320 estudiantes entre los 4 y los 18 años, muchos de los cuales no tienen claridad sobre su origen étnico o cultural, lo que refleja una desconexión progresiva con su herencia, su lengua y sus costumbres tradicionales. Esta situación limita el desarrollo del orgullo cultural y del sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa. En particular, esta investigación se centró en una muestra intencional de 19 estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes Sinaí, Baldío y Alea, con edades entre los 10 y 12 años, en quienes se identificó la necesidad de fortalecer el reconocimiento de sus raíces culturales, los saberes familiares y la valoración de las tradiciones presentes en su contexto.

Aunque la diversidad cultural presente en la institución constituye una oportunidad pedagógica significativa, la ausencia de estrategias pedagógicas sistemáticas con enfoque intercultural dificulta su aprovechamiento como recurso formativo. Por consiguiente, se identifica como problema central la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas con enfoque intercultural que fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes Sinaí, Baldío y Alea de la Institución Educativa Rural Santa Isabel,

promoviendo el reconocimiento de sus saberes, prácticas y tradiciones, y contribuyendo a la valoración de la diversidad étnica y cultural del contexto.

Pregunta de Investigación

¿Cómo la implementación de estrategias pedagógicas interculturales contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes Sinaí, Baldío y Alea de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, en un contexto de diversidad étnica y cultural?

Justificación

El fortalecimiento de la identidad cultural en contextos educativos rurales y multiculturales constituye una necesidad pedagógica, social y ética, particularmente en territorios como el Putumayo, donde convergen múltiples tradiciones, memorias históricas y expresiones culturales. En respuesta a esta necesidad, el desarrollo del presente proyecto plantea la implementación de acciones pedagógicas intencionadas que permitan a la escuela asumir un papel activo en el reconocimiento, fortalecimiento y resignificación de la cultura, entendida como un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la identidad se configura como un componente esencial en la construcción del sujeto. Erikson (1994) sostiene que la identidad se consolida cuando el individuo logra superar los procesos iniciales de identificación, construyendo una síntesis propia en interacción con su entorno social y cultural. Este planteamiento permite comprender que la escuela desempeña un papel decisivo en la consolidación de la identidad cultural, en tanto es un espacio donde los estudiantes contrastan, resignifican y afirman los referentes culturales heredados de su comunidad. En este aspecto, el proyecto busca fortalecer la identidad cultural como base para el desarrollo emocional, social y comunitario de los estudiantes.

Desde el campo pedagógico, Dewey (1995) plantea que “toda educación procede por la participación del individuo en la conciencia social de la especie” (p. 7), lo cual subraya que la educación no puede desligarse de la experiencia cultural y social del estudiante. En simetría con esta postura, se propone el diseño de estrategias pedagógicas interculturales orientadas al reconocimiento y fortalecimiento de los saberes culturales presentes en la comunidad educativa.

De manera complementaria, Freire (1970) afirma que “la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B” (p. 92), destacando la importancia del diálogo y la horizontalidad en los procesos educativos. Esta perspectiva reconoce a los estudiantes como portadores de saberes culturales válidos, configurando una apuesta por una pedagogía intercultural dialógica, orientada a valorar los conocimientos ancestrales y las prácticas culturales de la comunidad como elementos fundamentales del currículo.

En relación con el contexto territorial, Delgado, et al. (2015) señalan que el Putumayo “es el producto de continuas colonizaciones e intercambios que han procreado una cultura mixta” (p. 222). Esta afirmación evidencia que la diversidad cultural del territorio no es un fenómeno aislado, sino el resultado de procesos históricos que han configurado la identidad colectiva. A partir de este reconocimiento, se reconoce la necesidad de que la escuela asuma la diversidad cultural como una riqueza pedagógica y no como un obstáculo, promoviendo el sentido de pertenencia y el arraigo territorial en los estudiantes.

Por su parte, Flórez, (2005) afirma que “enseñar no es transmitir información, sino propiciar condiciones para que el estudiante construya el conocimiento” (p. 68). Este planteamiento sustenta la pertinencia de implementar estrategias pedagógicas activas y participativas, que permitan a los estudiantes explorar, resignificar y valorar sus prácticas culturales a través de la experiencia. En coherencia con esta visión, el proyecto se orienta a fortalecer la identidad cultural mediante metodologías que integren el hacer, el sentir y el reflexionar pedagógico.

Desde una mirada sociológica crítica, Bourdieu (1990) sostiene que “la cultura escolar transmite siempre una selección cultural arbitraria” (p. 64). Esta afirmación permite cuestionar los contenidos que históricamente han sido legitimados en la escuela y aquellos que han sido

excluidos. A partir de este enfoque, se propone visibilizar y legitimar los saberes culturales locales, reconociéndolos como un capital cultural valioso dentro del proceso educativo.

En el contexto específico de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, la falta de reconocimiento del origen cultural de muchos estudiantes limita el desarrollo del orgullo cultural y del sentido de pertenencia. Frente a esta realidad, se plantea una intervención pedagógica orientada a resignificar la escuela como un espacio de encuentro intercultural, donde se fortalezcan la identidad cultural, el respeto por la diversidad y la valoración de los saberes comunitarios.

A modo de conclusión, este proyecto contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, a la promoción de una educación intercultural contextualizada y a la formación de sujetos críticos y conscientes de su herencia cultural. La incorporación de estrategias pedagógicas interculturales permitirá no solo responder a una problemática educativa concreta, sino también aportar a la construcción de una escuela rural comprometida con la justicia cultural y el desarrollo humano integral.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar estrategias pedagógicas con enfoque intercultural que fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel en el municipio de Puerto Asís, Putumayo.

Objetivos Específicos

Diagnosticar el estado actual de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, reconociendo sus saberes, prácticas, costumbres y tradiciones.

Implementar una secuencia pedagógica intercultural que integre los saberes ancestrales y los valores culturales de la comunidad educativa para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

Evaluar el impacto de la secuencia pedagógica intercultural en el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes.

Marco de Antecedentes

En el mundo globalizado actual, la pérdida de la identidad cultural entre niños y jóvenes se ha convertido en un fenómeno ampliamente estudiado y documentado en distintos contextos educativos y sociales. Ramos Hernández et al. (2022) señalan que “en la actualidad, mucho se comenta acerca de la pérdida de la identidad cultural, aspecto que generalmente la sufren tanto niños como jóvenes, quienes desconocen las particulares características de las tradiciones, historia y costumbres del entorno donde conviven” (p. 272). Esta situación resulta especialmente preocupante, dado que las nuevas generaciones deberían ser las portadoras y continuadoras del legado cultural de sus comunidades, garantizando la transmisión intergeneracional de saberes, prácticas y valores culturales.

Ahora bien, este fenómeno se atribuye, en gran medida, a la influencia de estereotipos y modelos culturales extranjeros que, a través de la rápida expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, se incorporan al consumo cotidiano de niños y jóvenes. A nivel mundial, la globalización y los avances tecnológicos han permitido el acceso a múltiples expresiones culturales; sin embargo, esta apertura, aunque ofrece oportunidades de enriquecimiento cultural, también representa una amenaza para la preservación de las identidades locales y tradicionales. En este escenario, la constante exposición a referentes culturales foráneos ha contribuido al debilitamiento del vínculo de los jóvenes con su contexto sociocultural, especialmente en sociedades donde la tecnología ocupa un lugar central en la vida cotidiana y en los procesos de socialización.

Desde una perspectiva crítica, diversos estudios han señalado que la interculturalidad constituye una condición inherente a las sociedades latinoamericanas y contemporáneas. En este marco, Gallardo et al. (2022), al retomar los planteamientos de Sebastián Plá, sostienen que “la

interculturalidad puede ser una condición irreductible de las sociedades latinoamericanas y globales contemporáneas, por lo que la educación debe responder a ella o, en su caso, puede ser una aspiración a futuro” (p. 291). Este planteamiento ha sido retomado en el campo educativo para fundamentar la necesidad de una educación intercultural que trascienda enfoques homogéneos y monoculturales, reconociendo la diversidad cultural como un elemento estructural de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En coherencia con este enfoque epistemológico y territorial, investigaciones desarrolladas en contextos rurales y multiculturales evidencian que la incorporación de prácticas pedagógicas interculturales favorece el reconocimiento de los saberes locales y las memorias culturales del territorio, especialmente cuando se articulan con metodologías participativas como la investigación-acción participativa. De igual manera, estudios centrados en población infantil destacan que la educación intercultural contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de niños y niñas, al generar espacios educativos donde sus experiencias y referentes culturales son valorados, promoviendo el sentido de pertenencia, la autoestima cultural y la participación comunitaria. En contextos colombianos y amazónicos, estos antecedentes permiten comprender la interculturalidad no como una aspiración futura, sino como una realidad educativa que exige respuestas pedagógicas contextualizadas y culturalmente pertinentes.

Por otra parte, Sifuentes Ocegueda et al. (2017) advierten que la educación intercultural suele confundirse con la atención exclusiva al alumnado inmigrante, reduciéndose a la imposición de una lengua vehicular como principal mecanismo de integración. Los autores señalan que esta visión resulta limitada, pues la interculturalidad debe entenderse como un proceso de construcción de relaciones equitativas, donde la lengua actúe como un elemento

vincular que facilite el diálogo, el reconocimiento mutuo y la interacción respetuosa entre culturas diversas.

En el ámbito nacional, la educación desempeña un papel fundamental frente al desafío de la pérdida progresiva de la identidad cultural, especialmente en contextos donde las transformaciones sociales, económicas y culturales inciden de manera directa en la vida de las comunidades. En este contexto, Ramos Hernández et al. (2022) señalan que “se vuelve imprescindible que la escuela asuma su rol de formación cultural con las personas que se encuentran en proceso de desarrollo, como son los niños y jóvenes” (p. 274), lo que sitúa a la institución educativa como un escenario clave para la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural desde las primeras etapas formativas.

En consecuencia, la función cultural de la escuela trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia procesos pedagógicos conscientes y contextualizados, que promueven el reconocimiento, la valoración y la resignificación de los saberes y prácticas culturales propias de cada territorio. Así, la educación se concibe como un proceso integral que contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la conciencia identitaria de los estudiantes, al tiempo que reconoce la diversidad cultural como un recurso pedagógico esencial para el desarrollo de una educación pertinente, inclusiva y acorde con las realidades socioculturales de niños y jóvenes (Ramos Hernández et al., 2022).

En el contexto colombiano, marcado por una amplia diversidad étnica, cultural y lingüística, la escuela se constituye en un espacio estratégico para el desarrollo de estrategias pedagógicas interculturales que favorezcan aprendizajes significativos y contextualizados. Esta diversidad exige prácticas educativas que reconozcan las particularidades históricas y culturales

de los territorios, promoviendo el diálogo entre los saberes escolares y los conocimientos propios de las comunidades.

Delgado Delgado et al. (2014) señalan que el Putumayo es un territorio caracterizado por la convergencia de comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, cuya riqueza cultural plantea desafíos y oportunidades para la educación. Frente a esta realidad multicultural, la educación intercultural se presenta como una propuesta pedagógica pertinente, al propiciar el reconocimiento de la diferencia, el fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de relaciones basadas en el respeto, la convivencia y el reconocimiento mutuo.

Sin embargo, Hoyos Vergara (2023) permite cuestionar la permanencia de esquemas pedagógicos tradicionales que restringen la participación activa de los estudiantes y limitan la construcción de espacios interculturales en el ámbito educativo. Al advertir que “la repetición de los esquemas tradicionales implica la nula oportunidad para los estudiantes para crear espacios interculturales dentro de la comunidad” (p. 32), se evidencia cómo las prácticas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos tienden a desvincular el aprendizaje escolar de la realidad social y cultural del estudiantado.

En consecuencia, la continuidad de metodologías rígidas dificulta el reconocimiento de los saberes y experiencias culturales presentes en el contexto, así como el diálogo entre la escuela y la comunidad. Esta situación plantea la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas hacia enfoques más flexibles y contextualizados, que favorezcan procesos de aprendizaje significativos, el reconocimiento de la diversidad cultural y la participación de los estudiantes como sujetos activos en la construcción de escenarios interculturales dentro y fuera del aula.

Pedrero et al. (2017) aportan una reflexión relevante al señalar que los conflictos interculturales en el ámbito escolar no deben comprenderse únicamente como situaciones problemáticas, sino como escenarios con un alto potencial pedagógico. En este marco, los conflictos se constituyen en oportunidades para propiciar procesos de aprendizaje que permitan a los estudiantes reconocer la diversidad cultural, cuestionar prejuicios y construir significados compartidos a partir del diálogo y la reflexión colectiva.

De este modo, el abordaje pedagógico de los conflictos interculturales favorece el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva, el respeto por la diferencia y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias resultan fundamentales para la convivencia en contextos educativos caracterizados por la pluralidad cultural, ya que contribuyen a la formación de sujetos capaces de interactuar de manera crítica y respetuosa en entornos multiculturales. Así, la gestión educativa de los conflictos interculturales trasciende la lógica sancionadora y se orienta hacia la construcción de ambientes escolares inclusivos, donde la diversidad se reconoce como un recurso formativo para el fortalecimiento de la convivencia y el aprendizaje significativo.

En el ámbito local, particularmente en comunidades indígenas de Colombia, se evidencia una preocupación constante frente al impacto de la escolarización convencional sobre la identidad cultural. Izquierdo Barrera (2018) señala que “uno de los tantos motivos que aducen las comunidades indígenas para no escolarizar a sus hijos/as es que los padres sienten que la educación que se les brinda les hace perder lo propio” (p. 9). Esta percepción refleja el temor de que la educación formal, en lugar de fortalecer la identidad cultural, contribuya a la pérdida de saberes ancestrales, tradiciones y valores comunitarios.

Estos saberes constituyen la base de la supervivencia cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes; su pérdida implicaría una ruptura profunda con la memoria colectiva y con los procesos históricos de resistencia cultural. Por ello, se resalta la necesidad de promover modelos educativos interculturales y etnoeducativos que integren los conocimientos propios de las comunidades dentro del currículo escolar, garantizando una educación pertinente, contextualizada y culturalmente significativa.

Respecto al diálogo intercultural, Mortigo Toro (2023) sostiene que “al hablar de interculturalidad es preciso hablar de diálogo, una comunicación asertiva donde se compartan conocimientos y se promueva una actitud crítica en el ser humano” (p. 23). Esta afirmación permite comprender la interculturalidad como un proceso que se construye a partir del encuentro entre sujetos y culturas diversas, en el que el diálogo se convierte en un eje fundamental para el reconocimiento mutuo y la comprensión de las distintas realidades socioculturales.

En el ámbito educativo, el diálogo intercultural adquiere un valor pedagógico central al propiciar espacios de participación y aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pueden compartir saberes, experiencias y puntos de vista desde sus contextos culturales. Estas dinámicas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto por la diferencia y el fortalecimiento de competencias comunicativas y socioemocionales como la empatía y la escucha activa. Así, la interculturalidad, entendida desde el diálogo, contribuye a la formación de sujetos capaces de convivir de manera reflexiva y respetuosa en contextos multiculturales, así como a la construcción de ambientes educativos inclusivos y contextualizados.

Izquierdo Barrera (2018) complementa esta visión al afirmar que “el proceso etnoeducativo debe ser pensado como una educación para todos; debe fortalecer la identidad étnica y cultural de los grupos indígenas y afros, contribuyendo a la construcción de un sistema

etnoeducativo intercultural para convivir en la diversidad” (p. 11). Esta afirmación permite comprender la etnoeducación no como una propuesta dirigida exclusivamente a determinados grupos poblacionales, sino como un enfoque educativo de carácter amplio, orientado a la formación de una sociedad capaz de reconocer y valorar la diversidad cultural como un componente fundamental de la vida colectiva.

Desde esta concepción, la etnoeducación se posiciona como un eje articulador de procesos formativos que fortalecen la identidad étnica y cultural, al tiempo que promueven el diálogo intercultural y la convivencia respetuosa entre distintos grupos sociales. Su implementación favorece el reconocimiento de los saberes ancestrales, las prácticas culturales y las cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, integrándolos al ámbito educativo como fuentes legítimas de conocimiento. Por consiguiente, la etnoeducación contribuye a la construcción de un sistema educativo intercultural que fomenta el respeto, la valoración de la diferencia y la cohesión social, aspectos esenciales para la formación de sujetos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Marco Teórico

El fortalecimiento de la identidad cultural en contextos educativos rurales requiere un abordaje teórico integral que articule el desarrollo humano, la construcción social de la identidad y las prácticas pedagógicas interculturales. Este marco teórico se sustenta en los aportes del desarrollo psicosocial de Erikson, las teorías socioconstructivistas de Piaget y Vygotsky, los planteamientos sobre identidad cultural en América Latina de Morales (2023), las nociones de cultura y desarrollo comunitario de Terry (2011), y la perspectiva descolonial e intercultural de Walsh (2007), integradas al contexto educativo del Putumayo.

En clave teórica, el fortalecimiento de la identidad cultural en contextos educativos rurales requiere un abordaje teórico integral que articule el desarrollo humano, la construcción social de la identidad y las prácticas pedagógicas interculturales. Este marco teórico se sustenta en los aportes del desarrollo psicosocial de Erikson, las teorías socioconstructivistas de Piaget y Vygotsky, los planteamientos sobre identidad cultural en América Latina de Morales (2023), las nociones de cultura y desarrollo comunitario de Terry (2011), y la perspectiva descolonial e intercultural de Walsh (2007), integradas al contexto educativo del Putumayo.

La Identidad Cultural como Fundamento del Ser y del Aprender

La identidad cultural constituye un eje central en la existencia social y educativa, pues se define como “el conjunto de valores, orgullo, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo social” (Morales Pájaro, 2023, pág. 258). En este marco conceptual, la identidad no puede entenderse únicamente como un legado heredado de manera pasiva, sino como una construcción dinámica que se renueva y resignifica a lo largo del tiempo, en función de las experiencias individuales y colectivas de los sujetos. En este proceso, los espacios educativos adquieren una relevancia particular, ya que en

ellos se transmiten saberes, prácticas y narrativas que permiten a niños y jóvenes reconocerse como parte de una comunidad con historia, memoria y sentido propio.

A partir de esta comprensión, la identidad cultural no se construye de manera aislada, sino en interacción constante con otros, configurándose como un proceso de diferenciación y reafirmación frente a la diversidad cultural. Es en el encuentro, y en ocasiones en la tensión con otras culturas, donde los grupos sociales reconocen sus particularidades, valoran sus raíces y redefinen sus referentes simbólicos. En este horizonte interpretativo, la educación cumple un papel fundamental al propiciar escenarios de diálogo intercultural que no invisibilicen las diferencias, sino que las reconozcan como una riqueza que contribuye a la formación integral de los estudiantes. De este modo, el fortalecimiento de la identidad cultural se convierte en una estrategia clave para promover el sentido de pertenencia, la autoestima colectiva y la construcción de relaciones sociales más equitativas y respetuosas en contextos marcados por la pluralidad cultural.

Este planteamiento encuentra sustento en la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje. En clave pedagógica, Vygotsky citado por (Morales Pájaro, 2023) sostiene que “el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual” (pág. 260), lo que implica que está mediado por la interacción cultural y el uso de herramientas simbólicas. En este escenario de mediación, el lenguaje, las prácticas comunitarias y los saberes tradicionales se convierten en mediadores fundamentales del desarrollo cognitivo, ya que es a través de ellos que los individuos internalizan formas de pensar, sentir y actuar propias de su contexto sociocultural. Así, el aprendizaje no puede comprenderse al margen del entorno cultural, pues es en la relación con otros donde se construyen los significados y se potencia el desarrollo humano.

Morales Pájaro. (2023) retoma esta idea al afirmar que el desarrollo cultural humano se produce a través de la actividad social que permite la apropiación de significados compartidos, los cuales se transmiten y transforman en la interacción cotidiana. En continuidad con esta idea, la escuela y la comunidad se configuran como espacios privilegiados para el intercambio cultural, en los que los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también fortalecen su identidad y su sentido de pertenencia. Este proceso de apropiación cultural resulta especialmente relevante en contextos diversos, donde el reconocimiento de los saberes locales contribuye a una educación más pertinente, contextualizada y coherente con las realidades socioculturales de los estudiantes.

De manera complementaria, Piaget citado por (Morales Pájaro, 2023) reconoce “la importancia de las acciones en el proceso de asimilación del conocimiento la cual se produce en forma natural” (pág. 260), lo que evidencia el papel activo del sujeto en la construcción de su aprendizaje. Aunque su enfoque se centra principalmente en el desarrollo cognitivo, sus aportes permiten comprender que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia y la interacción con el entorno. En conjunto, los planteamientos de Vygotsky, Morales y Piaget permiten comprender el aprendizaje cultural como un proceso dinámico y social, en el que los estudiantes participan de manera activa en la construcción de significados, integrando saberes propios y colectivos en un diálogo constante con su realidad sociocultural.

Bajo esta lógica interpretativa, la educación se configura como el espacio privilegiado para la consolidación de los valores y tradiciones que dan sentido a la identidad colectiva, al constituirse en un escenario donde convergen saberes, prácticas culturales y procesos de socialización. A través de la educación, las nuevas generaciones no solo acceden a conocimientos académicos, sino que también interiorizan referentes simbólicos, normas y

significados que fortalecen el vínculo con su comunidad y su territorio. Por lo tanto, la escuela se convierte en un agente clave para la transmisión, preservación y resignificación de la cultura, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural.

En este horizonte normativo, García 1982, citado por (Morales Pájaro, 2023) plantea que “la educación y la cultura conforman un matrimonio irremplazable” (pág. 261), destacando el papel fundamental de la escuela en la formación de sujetos con sentido de pertenencia e identidad. Esta relación indisoluble implica que los procesos educativos no pueden desvincularse de las realidades culturales de los estudiantes, ya que hacerlo supondría desconocer sus historias, saberes y formas propias de interpretar el mundo. De ahí que, una educación pertinente es aquella que reconoce y valora la cultura como eje transversal del currículo, promoviendo el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de la identidad colectiva.

Este enfoque se articula, además, con el reconocimiento del derecho a la cultura consagrado en el artículo 70 de la Constitución Política de Colombia (1991), el cual establece que la cultura es fundamento de la nacionalidad y que el Estado tiene la obligación de promover y fomentar el acceso a ella en igualdad de condiciones. En el marco jurídico nacional, la educación adquiere una responsabilidad social y política, al garantizar espacios que posibiliten la participación cultural, el reconocimiento de las identidades locales y la protección de la diversidad étnica y cultural del país. (República De Colombia, 1991) Así, la escuela no solo cumple una función formativa, sino también un papel transformador en la construcción de una sociedad más inclusiva, equitativa y respetuosa de la pluralidad cultural.

Dimensión Psicosocial del Desarrollo e Identidad Cultural

La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson aporta elementos clave para comprender la construcción de la identidad personal y social, al concebirla como un proceso

continuo que se desarrolla a lo largo del ciclo vital. Según Erikson (1994), la personalidad se configura mediante la resolución de conflictos propios de cada etapa evolutiva, los cuales surgen de la interacción entre las disposiciones individuales del sujeto y las influencias del contexto sociocultural en el que se desenvuelve. En este marco interpretativo, la identidad no se entiende como un rasgo fijo ni aislado, sino como una construcción dinámica profundamente vinculada a las experiencias sociales, las prácticas culturales y las relaciones significativas que acompañan el desarrollo humano.

En la etapa de la niñez intermedia, correspondiente al conflicto de competencia frente a inferioridad, los estudiantes comienzan a desarrollar su sentido de capacidad, responsabilidad y autoestima a partir del reconocimiento de sus habilidades en el ámbito escolar y social. En este momento del desarrollo, la valoración de los saberes culturales propios y la participación activa en prácticas significativas fortalecen la confianza en sí mismos y el sentimiento de pertenencia a su comunidad. Cuando la escuela reconoce y legitima las expresiones culturales del entorno, contribuye a prevenir sentimientos de inferioridad y favorece una percepción positiva del propio valor personal y colectivo.

Posteriormente, durante la adolescencia, se presenta el conflicto de identidad versus confusión de rol, etapa decisiva en la consolidación del sentido del yo y en la búsqueda de coherencia entre las experiencias vividas y las proyecciones futuras. En este periodo, la construcción de la identidad cultural adquiere una relevancia particular, ya que los adolescentes cuestionan, resignifican y reconstruyen los referentes simbólicos heredados de su familia y su comunidad. En diálogo con este enfoque, Freire (1970) afirma que “la reflexión crítica sobre la práctica se convierte en una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en simple verbalismo” (pág. 52), lo que permite comprender que el fortalecimiento

de la identidad cultural implica procesos conscientes de reflexión sobre la experiencia vivida. A partir de esta comprensión, el reconocimiento de las raíces culturales durante esta etapa favorece la claridad identitaria y actúa como un factor protector frente a la confusión, la desvalorización cultural y la pérdida del sentido de pertenencia.

Desde esta lectura, el acompañamiento educativo cobra un papel fundamental, pues al integrar la dimensión cultural en los procesos formativos se promueve un desarrollo psicosocial equilibrado, coherente y contextualizado. Así, el reconocimiento de la identidad cultural en la niñez y la adolescencia contribuye a la consolidación de un sentido positivo del yo, al tiempo que fortalece la identidad social y colectiva, permitiendo a los estudiantes asumirse como sujetos activos, conscientes de su historia, su cultura y su lugar en el mundo.

Cultura, Comunidad y Desarrollo Rural

La identidad cultural está estrechamente vinculada a la comunidad, entendida como un espacio vivo donde se comparten valores, tradiciones, memorias, territorio y un profundo sentido de pertenencia. No se trata únicamente de un lugar físico, sino de un entramado de relaciones sociales, prácticas cotidianas y significados compartidos que dan forma a la manera como los sujetos se reconocen a sí mismos y a los otros. A partir de esta comprensión, la cultura cumple un papel estructurante en los procesos sociales y educativos. Terry Gregorio. (2011) afirma que “la cultura no es un eje más del desarrollo sino el eje de referencia que vertebra, da unidad y dinamismo al resto de las dimensiones”. Esta afirmación permite comprender que el desarrollo comunitario no puede pensarse al margen de la identidad cultural, ya que es precisamente la cultura la que orienta las decisiones colectivas, las formas de organización y las proyecciones de futuro de una comunidad.

En el ámbito comunitario, esta relación entre cultura, comunidad y desarrollo adquiere una relevancia particular. La comunidad se convierte en el escenario donde la identidad cultural se construye, se transmite y se resignifica de generación en generación, a través de prácticas como el trabajo colectivo, la oralidad, las tradiciones productivas y la relación con el territorio. Desde esta lógica, la identidad cultural no es un elemento estático ni folclórico, sino una fuerza dinámica que impulsa el desarrollo local y fortalece la cohesión social, al generar vínculos de solidaridad y reconocimiento mutuo entre sus miembros.

Bajo esta comprensión ampliada, la propuesta de Walsh (2009) señala que “la interculturalidad tiene que ver con la construcción de otros modos de pensar, sentir, saber y vivir, anclados en las experiencias y luchas de los pueblos” (pág. 25). Esta idea amplía la noción de identidad cultural al situarla en las experiencias históricas y sociales de las comunidades, reconociendo que los saberes y prácticas culturales emergen de procesos colectivos de resistencia, adaptación y creación. En el ámbito educativo, este planteamiento cuestiona las propuestas pedagógicas que desconocen el contexto y promueve una educación que dialogue con las realidades locales, reconociendo a la comunidad como sujeto activo del proceso formativo.

En relación con ello, la escuela rural no puede concebirse como una institución aislada del entorno, sino como un espacio de encuentro entre los saberes escolares y los saberes comunitarios. Fortalecer la identidad cultural en la escuela implica reconocer que el territorio, la memoria colectiva y las prácticas culturales locales son fuentes legítimas de conocimiento. Desde esta perspectiva freireana, Freire (1970) sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (pág. 72). Esta afirmación refuerza la idea de que el aprendizaje se construye en relación con la realidad

concreta de los sujetos, y que la educación cobra sentido cuando parte de la experiencia vivida y del diálogo con el contexto.

A partir de esta articulación pedagógica, integrar la identidad cultural en las prácticas educativas supone abrir la escuela a la participación comunitaria, a la recuperación de la memoria histórica y al reconocimiento de los saberes ancestrales como parte del currículo. Esta integración no solo contribuye al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes, sino que también favorece procesos educativos más pertinentes, significativos y coherentes con las necesidades del contexto rural. De ahí que la educación intercultural se consolida como una apuesta pedagógica que reconoce la comunidad como base del aprendizaje y la identidad cultural como un eje fundamental para la formación de sujetos críticos, comprometidos con su territorio y con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Educación Intercultural y Descolonización del Saber

El fortalecimiento de la identidad cultural en contextos educativos diversos, demanda una educación intercultural crítica que cuestione las formas en que el conocimiento ha sido históricamente producido, validado y transmitido en la escuela. Durante largo tiempo, los sistemas educativos han operado desde marcos epistemológicos que privilegian saberes hegemónicos y eurocéntricos, relegando los conocimientos locales a un lugar marginal. En este escenario, la educación intercultural no puede limitarse a reconocer la diversidad cultural, sino que debe asumir un compromiso explícito con la descolonización del saber.

Desde una lectura crítica, Walsh (2007) plantea que “la interculturalidad crítica no parte del problema de la diversidad, sino del problema estructural de la colonialidad del poder, del saber y del ser” (pág. 23). Esta afirmación permite comprender que las desigualdades educativas no se explican únicamente por la diferencia cultural, sino por relaciones históricas de dominación

que han definido qué conocimientos son considerados legítimos y cuáles son desvalorizados. En el ámbito educativo, esta colonialidad se expresa cuando la escuela impone un saber único y universal, desconociendo las experiencias, memorias y cosmovisiones de las comunidades. La educación intercultural, desde esta lectura, se convierte en una práctica política que busca desmontar estas jerarquías epistémicas y abrir espacios para otras formas de conocer y aprender.

En diálogo con esta postura, Sousa Santos (2009) afirma que “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (pág. 49). En el campo educativo, esta idea pone en evidencia que la exclusión de los saberes comunitarios no es solo un problema pedagógico, sino una forma de injusticia que afecta la dignidad cultural de los pueblos. Cuando la escuela desconoce los conocimientos ancestrales, las prácticas productivas locales o las formas propias de relación con el territorio, contribuye a reproducir procesos de desigualdad y desarraigo cultural. La descolonización del saber, desde esta óptica, implica reconocer la pluralidad de conocimientos como condición fundamental para una educación más justa y pertinente, especialmente en contextos rurales e interculturales.

En el análisis institucional, resulta fundamental comprender cómo estas dinámicas de poder operan dentro de las instituciones educativas. Bourdieu (1990) señala que “la escuela contribuye a reproducir las estructuras sociales al legitimar determinados saberes y desvalorizar otros” (pág. 67). Esta afirmación permite analizar críticamente el rol de la escuela como espacio de reproducción simbólica, donde ciertos capitales culturales son reconocidos y otros son invisibilizados. En contextos interculturales, esta reproducción afecta directamente la construcción de la identidad cultural de los estudiantes, al generar la percepción de que sus saberes de origen carecen de valor académico. Frente a ello, la educación intercultural crítica

propone transformar las prácticas pedagógicas para que la escuela deje de ser un espacio de subordinación cultural y se convierta en un lugar de reconocimiento y diálogo de saberes.

En este horizonte de transformación, la descolonización del saber no se limita a modificar contenidos curriculares, sino que implica una reconfiguración profunda de las relaciones pedagógicas y de los sentidos del conocimiento escolar. La educación intercultural se consolida, así como una práctica transformadora que busca fortalecer la identidad cultural, promover la justicia epistémica y construir procesos educativos coherentes con las realidades, saberes y territorios de las comunidades.

Escuela, Etnoeducación e Interculturalidad

En el contexto latinoamericano, la escuela enfrenta el desafío de responder a realidades culturales diversas que históricamente han sido invisibilizadas por modelos educativos homogéneos. En este escenario, la identidad cultural adquiere un papel central dentro del currículo escolar, no como un contenido aislado, sino como un eje transversal que incide directamente en la forma como los estudiantes se reconocen a sí mismos y construyen su proyecto de vida. Morales Pájaro. (2023) señala que la identidad cultural debe asumirse como un eje fundamental del proceso educativo, ya que de ella dependen la autoestima, el reconocimiento personal y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Este planteamiento permite comprender que cuando la escuela desconoce la cultura de origen del estudiante, no solo limita su aprendizaje, sino que afecta profundamente su desarrollo personal y social.

En clave pedagógica, la etnoeducación emerge como un enfoque pedagógico que busca responder a estas tensiones, al reconocer los saberes ancestrales, la tradición oral y la memoria colectiva como elementos constitutivos del proceso educativo. La etnoeducación no se limita a preservar prácticas culturales, sino que promueve su integración crítica en la escuela,

fortaleciendo la identidad cultural y el vínculo entre educación y territorio. En contextos rurales, esta apuesta pedagógica cobra especial relevancia, ya que permite que la escuela dialogue con la comunidad y reconozca que el conocimiento también se produce fuera del aula, en las prácticas cotidianas y en la relación con el entorno.

Desde una lectura freireana, este enfoque se articula con la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien plantea que la educación debe orientarse a la transformación de la realidad social. Freire (1970) afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (pág. 33). Esta afirmación permite comprender la escuela como un espacio político y pedagógico donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan conciencia crítica sobre su realidad cultural, social y territorial. En el marco de la etnoeducación y la interculturalidad, esta práctica educativa posibilita que los estudiantes reconozcan su cultura como fuente de saber y como base para la transformación de su contexto.

En diálogo con este planteamiento, Walsh (2007) plantea que la educación intercultural debe asumirse como una práctica que desafía las lógicas de exclusión y subordinación cultural, al proponer una pedagogía orientada a la emancipación y al diálogo de saberes. La autora sostiene que la interculturalidad crítica busca transformar la escuela en un espacio de resistencia frente a los modelos educativos eurocéntricos, promoviendo relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento, la reciprocidad y la justicia cultural. Este planteamiento refuerza la idea de que la escuela no puede limitarse a reproducir saberes hegemónicos, sino que debe abrirse a la construcción colectiva del conocimiento desde las experiencias y cosmovisiones de las comunidades.

En el contexto formativo local, la identidad cultural se entiende como un proceso dinámico que se construye en la interacción permanente entre el sujeto, la comunidad y la

escuela. Esta concepción resulta especialmente relevante para los estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes Sinaí, Baldío y Alea de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, ubicada en el municipio de Puerto Asís, Putumayo, quienes desarrollan su proceso formativo en un contexto caracterizado por la diversidad cultural y la riqueza de saberes vinculados al territorio. En este escenario, la escuela tiene la responsabilidad de articular el desarrollo personal, el sentido de pertenencia y la conciencia crítica, promoviendo prácticas pedagógicas que fortalezcan el reconocimiento de las raíces culturales y el compromiso social de los estudiantes. La etnoeducación y la interculturalidad, por su parte, no solo contribuyen a la preservación de las manifestaciones culturales locales, sino que también favorecen que los estudiantes valoren los conocimientos de su comunidad, reconozcan la riqueza de la diversidad cultural presente en su entorno y se asuman como actores activos en la transformación de su territorio.

Finalmente, el fortalecimiento de la identidad cultural exige una pedagogía intercultural crítica que reconozca la diversidad como un valor educativo y la cultura como eje del desarrollo comunitario. Esta perspectiva proporciona bases sólidas para el diseño de estrategias pedagógicas interculturales contextualizadas, orientadas a una educación más pertinente, inclusiva y comprometida con la realidad social y cultural de las comunidades.

Identidad Cultural

El concepto de identidad ha sido objeto de múltiples interpretaciones a lo largo del pensamiento filosófico y social. En la tradición filosófica clásica, la identidad se entendía desde una perspectiva esencialista, asociada a la idea de permanencia, estabilidad y universalidad del ser humano. Navarrete Cazales (2015) expone que el vocablo identidad, desde su raíz etimológica latina *identitas*, se relacionaba con el principio ontológico de identidad ($A=A$), lo que implicaba concebir al ser humano a partir de características fijas, invariables y definitivas.

Esta visión reducía la identidad a una esencia predeterminada, desligada de los contextos históricos, sociales y culturales, lo cual limitaba la comprensión de la diversidad humana y de los procesos de transformación individual y colectiva.

En contraste, los enfoques contemporáneos proponen una comprensión más amplia y dinámica de la identidad. Ibarra López (2023) plantea que la identidad personal es “un conjunto de características o rasgos que nos otorgan un carácter único, irrepetible y particular que nos distingue” (pág. 161). Esta definición permite reconocer que la identidad no responde a un modelo homogéneo, sino que se configura a partir de trayectorias individuales marcadas por experiencias, contextos y relaciones sociales específicas. A partir de esta definición, la identidad se concibe como una construcción singular que diferencia a cada sujeto, pero que al mismo tiempo se inscribe en marcos sociales compartidos.

Al mismo tiempo, esta perspectiva se fortalece al considerar el carácter relacional de la identidad. Escudero González et al. (2019) afirman que la identidad es “un proyecto simbólico que el individuo va construyendo” mediante materiales adquiridos en la interacción con otros (pág. 177). Esta afirmación subraya que la identidad no se construye de manera aislada ni exclusivamente interna, sino que emerge del intercambio social, donde los significados, símbolos y valores compartidos permiten al sujeto definirse y reconocerse dentro de un colectivo. La interacción social se convierte así en un elemento central para la construcción del sentido de sí mismo.

Por otro lado, Giménez (2009) señala que la identidad se relaciona con la representación que tenemos de quiénes somos en relación con los demás, lo que implica establecer comparaciones para identificar semejanzas y diferencias (pág. 11). Este planteamiento refuerza la idea de que la identidad es un proceso social, en el que el reconocimiento propio está mediado

por la mirada del otro y por la pertenencia a determinados grupos. La identidad, en conjunto, se construye en un permanente diálogo entre el “yo” y el “nosotros”.

En conjunto, estos aportes permiten afirmar que la identidad es un proceso dinámico, simbólico y relacional, que se construye a lo largo de la vida mediante la interacción social, integrando rasgos individuales y referencias colectivas que otorgan sentido de pertenencia y diferenciación.

La comprensión de la identidad se articula estrechamente con el concepto de cultura, entendida como el sistema de significados que orienta la vida social. Altieri (2001) define la cultura desde su raíz etimológica como cultivo, asociándola a procesos de educación, formación y desarrollo de las facultades humanas. Bajo esta concepción, la cultura no se limita a manifestaciones externas, sino que constituye el mundo simbólico propio del ser humano, diferenciándolo del mundo natural y configurando su manera de pensar, sentir y actuar.

De forma complementaria, Giménez Megale (2009) sostiene que la cultura debe entenderse como “pautas de significados”, es decir, como la organización social de sentidos interiorizados por los sujetos en contextos históricos específicos (pág. 9). Esta concepción permite superar visiones reduccionistas de la cultura entendida únicamente como comportamiento o tradición visible, al reconocer que son los significados compartidos los que orientan la manera en que los sujetos interpretan el mundo, se relacionan entre sí y otorgan sentido a su experiencia social. En este marco interpretativo, la cultura opera como un marco que estructura las prácticas sociales, influye en la construcción de la identidad y define las formas de pertenencia colectiva, al estar profundamente anclada en condiciones históricas y sociales concretas.

De igual forma, Barrera Luna (2013) afirma que la cultura se asocia con “aquello intangible” que define a un grupo y lo diferencia de otros” (pág. 2). Esta afirmación pone en evidencia que la cultura no se limita a elementos materiales o visibles, sino que se expresa principalmente en valores, creencias, símbolos y representaciones compartidas. Dichos elementos intangibles cumplen una función central en la delimitación de fronteras simbólicas entre los grupos sociales, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la identidad colectiva. En contextos de la diversidad cultural, esta dimensión intangible adquiere especial relevancia, ya que permite comprender cómo se construyen las nociones de “nosotros” y “los otros”, y cómo estas influyen en las relaciones sociales.

Asimismo, Héau Lambert (2020) profundiza esta idea al señalar que la cultura es “la organización social del sentido” (pág. 491). Esta definición permite comprender que la cultura no es un conjunto fragmentado de prácticas aisladas, sino un sistema complejo y articulado de significados interrelacionados que da sentido a la experiencia colectiva. En virtud de ello, la cultura organiza la vida social al proporcionar marcos de referencia comunes que orientan las acciones, las interacciones y las formas de comprensión de la realidad, consolidándose como un eje articulador de la identidad y de las relaciones sociales.

Desde esta base conceptual, la identidad cultural se comprende como una expresión de pertenencia social construida colectivamente. Molano (2007) señala que la identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social y que no es un concepto fijo, sino que se recrea de manera individual y colectiva. Esta afirmación destaca el carácter dinámico de la identidad cultural, que se construye en permanente interacción con el entorno social, integrando tanto las tradiciones heredadas como las influencias externas. Siguiendo esta línea de pensamiento, la identidad cultural se configura como un proceso abierto, en constante

transformación, que mantiene su anclaje comunitario al tiempo que se adapta a los cambios sociales e históricos.

Desde edades tempranas, Castañeda González (2022) afirma que la identidad cultural se construye a través de los relatos familiares, las costumbres, las festividades y las expresiones folclóricas, elementos que facilitan la autodefinición y la autovaloración como miembros de una comunidad. Este planteamiento resalta el papel fundamental de la familia y la tradición en la transmisión cultural, al constituirse como los primeros espacios de socialización donde se interiorizan valores, significados y prácticas culturales. A través de estas experiencias tempranas, los sujetos desarrollan un sentido de pertenencia que fortalece su identidad cultural y contribuye a la continuidad de la memoria colectiva.

En la vida cotidiana, Platero & Arocutipa (2022) destacan que la identidad cultural se manifiesta en las prácticas cotidianas, como el vestuario, la gastronomía, el lenguaje y las relaciones sociales, las cuales se afirman mediante las tradiciones y costumbres (p. 85). Esta perspectiva permite comprender que la identidad cultural no es una categoría abstracta ni distante, sino una expresión viva que atraviesa la cotidianidad de los sujetos. De manera concreta, la identidad cultural se hace visible en las formas de interacción social, en los modos de vida y en las expresiones simbólicas que refuerzan el sentido de pertenencia y la continuidad cultural dentro de una comunidad.

En el contexto de la presente investigación, la identidad cultural de los estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes El Sinaí, El Baldío y Alea de la Institución Educativa Rural Santa Isabel se comprende como una construcción dinámica que surge de la interacción entre las experiencias familiares, las prácticas comunitarias, los saberes tradicionales y las vivencias escolares. Estos estudiantes forman parte de un entorno rural caracterizado por una importante

diversidad cultural y por la presencia de conocimientos, costumbres, relatos y formas de relación con el territorio que constituyen referentes fundamentales para su sentido de pertenencia. De esta manera, la identidad cultural no se limita al conocimiento de tradiciones o manifestaciones culturales, sino que implica el reconocimiento y la valoración de sus raíces, de la historia de su comunidad y de los saberes que circulan en su contexto cotidiano. En este marco formativo, fortalecer la identidad cultural supone generar oportunidades pedagógicas que permitan a los estudiantes reconocerse como miembros activos de su comunidad, valorar la diversidad cultural presente en su entorno y establecer vínculos significativos con su territorio y su patrimonio cultural.

Desde este entramado teórico, la identidad cultural puede entenderse como un proceso dinámico, simbólico y colectivo que se construye a partir de la interacción social y la herencia cultural compartida. Se configura desde la infancia mediante la transmisión de relatos, valores y prácticas culturales, y se transforma a lo largo de la vida en diálogo con el contexto social e histórico. Este proceso integra significados, representaciones y prácticas que permiten a los individuos reconocerse, valorarse y asumirse como parte activa de una comunidad, estableciendo vínculos de pertenencia que fortalecen tanto la identidad individual como la colectiva.

Interculturalidad

El concepto de interculturalidad puede abordarse inicialmente desde su sentido etimológico y relacional. Boukraa & Saiah señalan que el término “intercultural” se compone de inter y cultural, que significan “entre” y “cultura”, respectivamente, y que se emplea para referirse a los fenómenos que emergen del encuentro entre culturas diferentes, conocidos como relaciones interculturales. Esta aproximación permite comprender que la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas en un mismo espacio, sino que se sitúa en el ámbito de la

interacción, el intercambio y la relación, donde se construyen significados compartidos y se transforman las prácticas sociales.

En relación con lo anterior, en el campo educativo contemporáneo, la interculturalidad adquiere una relevancia particular al estar estrechamente vinculada con la diversidad de identidades presentes en los sistemas educativos actuales. Ocampo et al. (2020) plantean que la interculturalidad se entiende “como la creación de espacios de comunicación equitativos entre sujetos con diversas identidades culturales, constituyéndose en una condición propia de los individuos que ingresan al sistema educativo, especialmente en el siglo XXI” (p. 62). Esta perspectiva resalta que la diversidad cultural no es un fenómeno marginal, sino una realidad estructural de las instituciones educativas, lo que exige prácticas pedagógicas orientadas al reconocimiento, la inclusión y la participación equitativa de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva institucional y política, la interculturalidad se concibe como un proyecto orientado a transformar las relaciones históricamente desiguales entre culturas.

El Ministerio de Educación Nacional & Organización de Estados Iberoamericanos (2018) afirman que:

En este contexto, la interculturalidad es un proyecto, una búsqueda por hacer que las relaciones entre culturas sean equitativas, respetuosas, justas y armoniosas. [...] Este proceso es complejo y en algunos casos doloroso, ya que comúnmente, las diferencias entre culturas han sido puestas en una escala en la que se ha jerarquizado a unas comunidades o pueblos sobre otros. (p. 5)

Este planteamiento permite visibilizar que la interculturalidad no es un proceso neutral ni exento de tensiones, sino que implica cuestionar estructuras de poder profundamente arraigadas. Reconocer el carácter conflictivo de este proceso resulta fundamental para comprender que la

interculturalidad exige transformaciones sociales orientadas a la justicia cultural y al reconocimiento histórico de los pueblos que han sido subordinados.

En coherencia con esta idea, desde una perspectiva crítica, Walsh (2005) profundiza esta comprensión al afirmar que la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no como un simple contacto, sino como un intercambio que se establece en términos equitativos y en condiciones de igualdad (p. 4). Esta afirmación subraya que la interculturalidad va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad, al proponer un diálogo genuino entre culturas basado en la igualdad, el respeto mutuo y la valoración de saberes históricamente subalternizados.

Walsh (2005) sostiene:

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p. 4)

Esta concepción refuerza la idea de que la interculturalidad no es un estado final ni un objetivo que se alcance de manera inmediata, sino un proceso continuo que se construye en la interacción cotidiana. En el ámbito educativo, esta mirada resulta especialmente relevante, ya que posiciona la interculturalidad como una práctica formativa permanente que promueve el aprendizaje mutuo, el reconocimiento de la diversidad y la transformación de las relaciones sociales.

En este sentido, la comprensión de la interculturalidad requiere distinguirla de conceptos afines como multiculturalidad y pluriculturalidad. La pluriculturalidad hace referencia a la

presencia de diversas culturas dentro de un mismo territorio o sociedad, mientras que la multiculturalidad reconoce la coexistencia de grupos culturalmente diferentes en un mismo espacio social. Sin embargo, ambas nociones describen principalmente una condición de diversidad cultural y no necesariamente implican relaciones de interacción, diálogo o transformación entre los grupos que conviven. Por el contrario, la interculturalidad trasciende la mera coexistencia cultural al promover procesos de encuentro, comunicación, reconocimiento mutuo y construcción colectiva entre sujetos y comunidades culturalmente diversas. Esta distinción resulta especialmente relevante para la presente investigación, ya que el propósito no se limitó a reconocer la diversidad cultural existente entre los estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes Sinaí, Baldío y Alea de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, sino a generar estrategias pedagógicas que favorecieran el diálogo de saberes, la valoración de las prácticas culturales del territorio y el fortalecimiento de la identidad cultural a partir de la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad. Por esta razón, la interculturalidad se constituyó en el enfoque más pertinente para orientar el proceso pedagógico e investigativo desarrollado.

Bajo esta perspectiva, la interculturalidad se comprende como un proceso activo de interacción, comunicación y aprendizaje entre culturas diversas, orientado a la construcción de relaciones equitativas, respetuosas y justas. En el contexto educativo del siglo XXI, este enfoque se consolida como una herramienta fundamental para promover el entendimiento, la legitimidad mutua y el desarrollo integral de los sujetos, reconociendo la diversidad cultural como un valor que enriquece los procesos formativos y contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas.

Enfoques Pedagógicos de Educación Intercultural

La educación intercultural, más que un enfoque metodológico aislado, constituye una manera distinta de comprender el acto educativo, el conocimiento y la relación entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consonancia con ello, la pedagogía intercultural se distancia de modelos homogéneos y uniformadores, para situarse en los contextos reales donde habitan los estudiantes, reconociendo sus historias, saberes, prácticas culturales y formas propias de interpretar el mundo. A partir de esta comprensión, los enfoques pedagógicos de la educación intercultural se construyen desde una apuesta ética, política y pedagógica que busca transformar las relaciones de poder presentes en la escuela y en la sociedad.

Uno de los pilares pedagógicos de la educación intercultural es el enfoque crítico y emancipador, que encuentra sustento en el pensamiento de Paulo Freire. Para este autor, la educación no puede entenderse como un proceso neutro, ya que siempre responde a una determinada visión de mundo. Freire (1970) sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 72). Desde esta perspectiva, esta afirmación es clave para la educación intercultural, porque rompe con la lógica vertical del conocimiento y reconoce que el aprendizaje surge del diálogo entre sujetos que comparten una realidad concreta.

En contextos interculturales, esta pedagogía dialógica permite que la escuela deje de imponer saberes externos y comience a dialogar con los conocimientos comunitarios, las tradiciones orales y las prácticas culturales locales. La educación intercultural, desde este enfoque, no se limita a transmitir contenidos, sino que promueve procesos de reflexión crítica donde los estudiantes se reconocen como sujetos históricos, capaces de interpretar y transformar

su realidad. En este sentido, la interculturalidad se convierte en una práctica viva que se construye en la relación cotidiana entre docentes, estudiantes y comunidad.

Otro enfoque fundamental es el de la interculturalidad crítica, desarrollado por Catherine Walsh, quien advierte que no toda propuesta intercultural genera transformación social. Walsh (2009) plantea que existe una interculturalidad funcional al sistema dominante y otra que se orienta hacia la transformación estructural. En sus palabras, “la interculturalidad crítica no parte del problema de la diversidad en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (p. 24). Este planteamiento es esencial para comprender que la educación intercultural no puede quedarse en el reconocimiento superficial de la diversidad, sino que debe cuestionar las desigualdades históricas que han producido exclusión y subordinación cultural.

Bajo esta lógica, en el ámbito pedagógico, asumir una interculturalidad crítica implica revisar las prácticas educativas que reproducen relaciones de dominación, incluso de manera inconsciente. Esto supone preguntarse qué conocimientos se legitiman en la escuela, cuáles se excluyen y desde qué marcos culturales se construye el currículo. Desde esta postura, la educación intercultural se entiende como un proyecto político-pedagógico que busca descolonizar el saber, el ser y el hacer educativo, promoviendo procesos formativos que fortalezcan la identidad cultural y la dignidad de los pueblos.

Del mismo modo, el enfoque del pensamiento complejo, propuesto por Edgar Morin, aporta elementos clave para la comprensión pedagógica de la interculturalidad. Morin (1999) afirma que “la inteligencia que sólo sabe separar rompe lo complejo del mundo en fragmentos disjuntos” (p. 14). Esta crítica resulta especialmente pertinente en la educación intercultural, ya que los procesos culturales, identitarios y educativos no pueden entenderse de forma fragmentada ni lineal.

Desde este enfoque, la educación intercultural requiere una mirada compleja que reconozca la interdependencia entre cultura, territorio, historia, lengua y educación. Este enfoque invita a superar visiones diminutivas de la cultura y a comprender que los estudiantes construyen su identidad en medio de múltiples influencias sociales y culturales. Desde esta lógica, la pedagogía intercultural no se concibe como una suma de contenidos culturales, sino como un proceso integrador que articula saberes escolares y comunitarios, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Por su parte, Gunther Dietz aporta una mirada crítica sobre las políticas y prácticas interculturales en educación. El autor señala que muchas propuestas interculturales han sido diseñadas desde una lógica compensatoria que termina reforzando la desigualdad. Dietz (2017) advierte que “la interculturalidad ha nutrido respuestas institucionales compensatorias y, a menudo, asimilacionistas” (p. 195). Desde esta perspectiva, esta afirmación pone en evidencia la necesidad de repensar los enfoques pedagógicos, evitando prácticas que busquen “normalizar” al estudiante desde parámetros culturales dominantes.

En este marco, la educación intercultural debe orientarse hacia el reconocimiento de la diversidad como una riqueza y no como una carencia. Pedagógicamente, esto implica diseñar estrategias de enseñanza que partan del contexto, del territorio y de los saberes locales, fortaleciendo la autoestima cultural de los estudiantes y promoviendo relaciones educativas basadas en el respeto y la reciprocidad.

Por otro lado, los aportes de Albó permiten comprender la identidad cultural desde una perspectiva dinámica y relacional. El autor cuestiona las visiones esencialistas que conciben la identidad como algo fijo o inmutable, y muestra que esta se construye en procesos sociales cambiantes y en contextos históricos específicos Albó, (2003), citado por Liendo, (2014). En este

sentido, esta concepción resulta fundamental para la educación intercultural, ya que evita encasillar a los estudiantes en identidades rígidas y reconoce la diversidad interna de las comunidades.

En el campo pedagógico, esta mirada permite entender que la educación intercultural no busca preservar culturas de manera estática, sino acompañar procesos de construcción identitaria que dialogan con el presente y con los desafíos del contexto. Así, la escuela se convierte en un espacio donde la cultura se vive, se resignifica y se proyecta hacia el futuro.

En síntesis, los enfoques pedagógicos de la educación intercultural se sustentan en una visión crítica, compleja y contextualizada del proceso educativo. Desde esta concepción, la educación intercultural no es una metodología más, sino una forma de entender la educación como práctica transformadora, comprometida con la justicia social, el reconocimiento de la diversidad y el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Estrategias de Educación Intercultural

Las estrategias de educación intercultural se fundamentan en la necesidad de responder pedagógicamente a contextos sociales y educativos caracterizados por la diversidad cultural, histórica y territorial. Estas estrategias no se reducen a la incorporación de contenidos culturales en el currículo, sino que implican una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, las relaciones educativas y las formas de producción del conocimiento en la escuela. En este sentido, la educación intercultural se concibe como un proceso intencionado que busca el reconocimiento, la valoración y el diálogo entre saberes diversos, en condiciones de equidad y respeto.

En este marco, Freire (1970) plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 33). Esta afirmación sitúa a la

educación intercultural como una práctica crítica y transformadora, en la que las estrategias pedagógicas deben propiciar la reflexión sobre la realidad cultural de los estudiantes y su contexto. Desde esta mirada, estrategias como el diálogo de saberes, la problematización del entorno y la participación activa de la comunidad permiten que los estudiantes no solo accedan a conocimientos escolares, sino que reconozcan su cultura como fuente legítima de saber y como base para la transformación social.

De forma complementaria, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que implica cuestionar las relaciones de poder que han subordinado ciertos saberes y formas de conocimiento. Bajo esta comprensión, las estrategias de educación intercultural deben orientarse a generar espacios pedagógicos donde se promueva el diálogo horizontal entre conocimientos académicos y saberes ancestrales, campesinos, indígenas y afrodescendientes. Este enfoque exige prácticas pedagógicas que rompan con el modelo eurocéntrico de enseñanza y reconozcan otras epistemologías como válidas y necesarias en la formación de los estudiantes.

En relación con ello, Dietz (2017) advierte que muchas propuestas interculturales han operado desde enfoques compensatorios y asimilacionistas, orientados a “hacer igual lo desigual”, identificando las diferencias culturales como carencias. Esta crítica permite comprender que las estrategias de educación intercultural deben evitar prácticas que busquen homogeneizar a los estudiantes y, por el contrario, deben promover metodologías flexibles y contextualizadas que partan de las realidades culturales de los sujetos. Desde este horizonte, estrategias como el aprendizaje situado, el trabajo por proyectos comunitarios y la integración del territorio como recurso pedagógico adquieren un papel central.

Desde una perspectiva del pensamiento complejo, Juárez & Comboni (2012), retomando a Morin (2000), plantean la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y avanzar hacia una educación que articule saberes, contextos y realidades diversas. Aplicado a la educación intercultural, este enfoque sugiere que las estrategias pedagógicas deben propiciar una comprensión integral de la cultura, el territorio y la identidad, evitando abordajes aislados o reduccionistas. Estrategias como el trabajo interdisciplinario, la articulación entre áreas del conocimiento y la reflexión crítica sobre problemas locales permiten a los estudiantes comprender la complejidad de su realidad cultural y social.

En este sentido, desde los aportes de Xavier Albó (2003), la interculturalidad no puede entenderse como una simple coexistencia de culturas, sino como un proceso de relación, interacción y negociación entre grupos culturalmente diversos, enmarcado en contextos históricos específicos. Para el autor, la interculturalidad implica reconocer las asimetrías existentes y promover vínculos más equitativos entre culturas, evitando visiones folclorizantes o reduccionistas de la diversidad (Albó, 2003). En el ámbito educativo, esta perspectiva exige que la escuela no se limite a incorporar contenidos culturales de forma aislada, sino que construya espacios de diálogo entre los saberes académicos y los conocimientos comunitarios, trascendiendo el aula y vinculando activamente a la familia y a la comunidad en los procesos formativos.

Asimismo, Quintar (2008) propone una didáctica no parametral que invita a romper con modelos rígidos de enseñanza y a construir prácticas pedagógicas desde la experiencia y la realidad de los sujetos. En el marco de la educación intercultural, esta propuesta se traduce en estrategias que reconocen al estudiante como sujeto histórico y cultural, capaz de producir conocimiento desde su experiencia. El uso de narrativas, relatos de vida, análisis del contexto y

problematización de la realidad local se convierten en estrategias clave para una educación intercultural crítica y situada.

En el ámbito del aprendizaje, Ausubel en su teoría del aprendizaje plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con los saberes previos del estudiante. En concordancia con este planteamiento, las estrategias de educación intercultural deben partir de los conocimientos culturales que los estudiantes ya poseen, integrando sus experiencias, lenguajes y prácticas culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permite que el aprendizaje sea relevante, comprensible y conectado con la vida cotidiana de los estudiantes.

Desde las epistemologías del Sur, De Sousa Santos (2010) plantea la necesidad de reconocer la pluralidad de conocimientos existentes en el mundo y de superar la monocultura del saber científico. Bajo esta mirada epistemológica, las estrategias de educación intercultural deben promover una ecología de saberes que articule conocimientos científicos y saberes populares, reconociendo su valor en la construcción de una educación más justa y contextualizada. Esta perspectiva refuerza la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que legitimen las voces históricamente silenciadas y promuevan la justicia epistémica en el ámbito educativo.

Desde este entramado teórico, las estrategias de educación intercultural se configuran como prácticas pedagógicas críticas, contextualizadas y transformadoras, orientadas a fortalecer la identidad cultural, promover el diálogo de saberes y contribuir a la construcción de relaciones educativas más equitativas y respetuosas en contextos de diversidad cultural.

Diseño Metodológico

Enfoque de Investigación

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma socio-crítico, con características propias de la investigación-acción participativa (IAP). Esta orientación metodológica responde al propósito de comprender, interpretar y transformar una realidad educativa concreta, vinculada al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes en un contexto rural y culturalmente diverso. En coherencia con ello, los procesos educativos son entendidos como prácticas sociales situadas, atravesadas por dinámicas culturales, históricas y comunitarias, y no como fenómenos neutrales o descontextualizados.

En el marco del enfoque cualitativo, la investigación prioriza la comprensión profunda de los significados y experiencias que los actores educativos atribuyen a sus prácticas. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Esta concepción permite reconocer y valorar las voces de estudiantes, docentes y familias, así como los sentidos que construyen en torno a la identidad cultural y a las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución educativa. De manera consecuente, el proceso investigativo se orienta a interpretar las realidades desde dentro, atendiendo a las percepciones, vivencias y formas de interacción que configuran el contexto educativo.

Asimismo, este enfoque favorece una aproximación más sensible y contextualizada, en la que los actores no son vistos como objetos de estudio, sino como participantes activos en la construcción del conocimiento. Al dar relevancia a sus experiencias, se posibilita una comprensión más integral de las dinámicas escolares y de los factores que inciden en el

fortalecimiento o debilitamiento de la identidad cultural. En este sentido, la investigación cualitativa contribuye a generar propuestas pedagógicas más pertinentes, que responden a las realidades del entorno y promueven prácticas educativas inclusivas, reflexivas y coherentes con la diversidad cultural presente en la comunidad.

El paradigma socio-crítico aporta una mirada reflexiva y transformadora al proceso investigativo, al reconocer que la educación está mediada por relaciones sociales y de poder. Contreras Moreno (2019) afirma que “el enfoque socio-crítico concibe la educación como una práctica social no neutral, atravesada por relaciones de poder que pueden reproducir o transformar las desigualdades existentes” (p. 12). Esta perspectiva resulta fundamental para analizar críticamente las prácticas educativas y su incidencia en el reconocimiento, la valoración o el debilitamiento de la identidad cultural en contextos caracterizados por la diversidad. Desde esta visión, la escuela se entiende como un espacio donde se legitiman ciertos saberes y se invisibilizan otros, lo que exige cuestionar los contenidos, las metodologías y los discursos pedagógicos que pueden favorecer visiones culturales dominantes. Bajo esta comprensión, el enfoque socio-crítico impulsa una lectura crítica del currículo y de las dinámicas de aula, permitiendo identificar cómo estas influyen en la construcción de identidades y en la reproducción de desigualdades.

En coherencia con lo anterior, este paradigma orienta la práctica educativa hacia la transformación social, promoviendo el papel del docente como un sujeto reflexivo y comprometido con su contexto. No se limita a comprender la realidad, sino que busca intervenir en ella mediante propuestas pedagógicas inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad cultural. De este modo, se favorece la participación activa de los estudiantes y la comunidad, integrando sus saberes y experiencias en el proceso educativo. Así, la educación se convierte en

un escenario de diálogo, donde se fortalecen las identidades culturales y se generan condiciones más equitativas, contribuyendo a una formación integral que reconoce la diversidad como un elemento esencial y enriquecedor.

En esta misma línea, Crisnacho Altuzarra (2017) plantea que el enfoque sociocrítico posee un carácter emancipador, orientado a analizar críticamente la realidad social con el propósito de transformarla. Desde esta postura, la investigación asume un compromiso ético y político con la comunidad educativa, orientando la producción de conocimiento hacia la reflexión crítica y la transformación de las prácticas pedagógicas, en coherencia con las necesidades y particularidades del contexto. De acuerdo con este planteamiento, investigar no implica únicamente recolectar y analizar información, sino cuestionar las dinámicas existentes, identificar problemáticas estructurales y proponer acciones que contribuyan a mejorar las condiciones educativas. En consecuencia, el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta al servicio del cambio social.

A su vez, este enfoque fortalece el papel activo de los actores educativos en el proceso investigativo, reconociéndolos como sujetos capaces de interpretar su realidad y participar en su transformación. La investigación, entonces, se construye de manera colaborativa, integrando las voces, experiencias y saberes de la comunidad, lo que permite generar propuestas más pertinentes y contextualizadas. A partir de ello, se promueve una práctica pedagógica más consciente, crítica e inclusiva, que no solo responde a las demandas del entorno, sino que también contribuye a la construcción de escenarios educativos más justos, donde se valoren las diferencias y se fomente el desarrollo integral de los estudiantes.

Método de Investigación Acción Participativa

La investigación adopta la investigación-acción participativa (IAP) como método central, en coherencia con el enfoque cualitativo socio-crítico, dado que permite articular la comprensión de la realidad educativa con acciones orientadas a su transformación. Bajo esta premisa, Fals Borda (1987) plantea que el conocimiento no puede desligarse de su contexto social, sino que debe responder a las necesidades de las comunidades y contribuir a la transformación de sus condiciones de vida. En este sentido, la producción de conocimiento se fundamenta en la relación directa con las bases sociales, reconociendo el valor del saber popular y su papel en los procesos investigativos.

En concordancia con lo anterior, la IAP promueve una relación dinámica entre reflexión y acción, en la que el conocimiento se construye de manera progresiva a partir de la interacción con la realidad. Como lo señala Fals Borda (1987), este proceso implica un movimiento continuo en el que se “reciben los datos; se actúa con ellos; se digiere la información... luego se devuelven los datos de manera más madura y ordenada” (p. 104). Este enfoque resulta fundamental para el presente estudio, ya que permite comprender que las problemáticas relacionadas con la identidad cultural no solo deben analizarse, sino también transformarse mediante acciones pedagógicas contextualizadas.

Asimismo, este enfoque metodológico promueve procesos de participación activa en los que los sujetos dejan de ser considerados únicamente fuentes de información para convertirse en actores del proceso investigativo. En concordancia con esta postura, Fals Borda (1987) enfatiza la necesidad de “romper las relaciones asimétricas que se imponen generalmente entre entrevistador y entrevistados... e incorporar a las gentes de base como sujetos activos” (p. 104). Este planteamiento es coherente con los objetivos de la investigación, en tanto favorece el

empoderamiento de los actores educativos, legitima sus saberes culturales y fortalece la apropiación colectiva de las estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural.

En función de ello, la IAP supera la visión tradicional de la investigación, en la que el conocimiento es producido de manera externa, para consolidarse como un proceso colaborativo, crítico y transformador. La participación de docentes, estudiantes y comunidad educativa fortalece la pertinencia de las estrategias pedagógicas, ya que estas se construyen a partir de contextos reales y significativos. En razón de ello, la investigación no solo genera conocimiento, sino que impulsa cambios concretos en las prácticas educativas, favoreciendo el reconocimiento y la valoración de la identidad cultural como un elemento esencial en la formación de los estudiantes.

Desde el paradigma socio-crítico, la investigación-acción participativa se concibe como una práctica reflexiva y transformadora. Contreras Moreno (2019) sostiene que la educación, desde este enfoque, constituye “una práctica social no neutral, atravesada por relaciones de poder que pueden reproducir o transformar las desigualdades existentes” (p. 12). Esta afirmación permite comprender la IAP como una herramienta metodológica que posibilita cuestionar críticamente las prácticas pedagógicas y promover acciones educativas orientadas a la valoración de la diversidad cultural y la transformación de la realidad escolar. Bajo esta impronta metodológica, la IAP no solo se orienta a identificar problemáticas dentro del aula, sino a analizar las estructuras y dinámicas que las sostienen, favoreciendo una mirada crítica sobre el currículo, las interacciones y los discursos que inciden en la formación de los estudiantes.

A partir de lo anterior, este enfoque impulsa la construcción de alternativas pedagógicas más inclusivas y contextualizadas, en las que la comunidad educativa participa activamente en la

reflexión y toma de decisiones. Al integrar las experiencias y saberes de los actores, se fortalecen procesos educativos que reconocen la diversidad como un valor y no como una limitación. Por tanto, la IAP se configura como una estrategia que no solo genera conocimiento, sino que también promueve cambios significativos en la práctica docente, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más equitativos, críticos y comprometidos con la transformación social.

Por último, el carácter flexible de la investigación-acción participativa se articula con el enfoque cualitativo. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que en la investigación cualitativa “el proceso no es lineal, sino emergente y adaptable a las dinámicas del contexto” (p. 364). Esta característica resulta pertinente para el estudio, ya que permite ajustar las acciones pedagógicas y el proceso investigativo de acuerdo con las necesidades y particularidades de la comunidad educativa, garantizando la coherencia entre la investigación y la realidad sociocultural en la que se desarrolla. Desde esta óptica, la flexibilidad metodológica facilita una comprensión más profunda de las situaciones educativas, al permitir que las decisiones investigativas se redefinan conforme emergen nuevos hallazgos y reflexiones durante el proceso.

En continuidad con lo anterior, esta adaptabilidad favorece la construcción de propuestas pedagógicas más pertinentes y contextualizadas, ya que responde de manera directa a las transformaciones y demandas del entorno. El investigador no sigue un esquema rígido, sino que interpreta continuamente la realidad para orientar sus acciones de forma consciente y crítica. Bajo esta lógica, se fortalece la relación entre teoría y práctica, permitiendo que la investigación no solo describa la realidad, sino que contribuya activamente a su transformación, en coherencia con las características socioculturales de la comunidad educativa.

Tipo de Investigación

La investigación es de tipo cualitativa con alcance exploratorio, ya que se orienta a comprender un fenómeno educativo desde una perspectiva contextual, crítica y situada. Este tipo de estudio resulta pertinente cuando se requiere un acercamiento inicial a problemáticas complejas que no han sido suficientemente abordadas en el ámbito investigativo. De acuerdo con este planteamiento, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que los estudios exploratorios se emplean cuando “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado” (p. 91). Esta afirmación fundamenta la elección del tipo de investigación, en tanto el fortalecimiento de la identidad cultural en contextos rurales y culturalmente diversa demanda una comprensión inicial de sus dinámicas, significados y tensiones, antes de proponer acciones pedagógicas concretas.

Desde el enfoque cualitativo, la investigación con alcance exploratorio prioriza la interpretación de las experiencias y significados construidos por los actores educativos en su entorno. En esta línea, Hernández Sampieri et al. (2014) afirman que la investigación cualitativa permite comprender los fenómenos “desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural” (p. 358). Este planteamiento resulta clave para el estudio, ya que posibilita analizar cómo estudiantes, docentes y familias viven, perciben y resignifican su identidad cultural en el ámbito escolar, evitando reducciones simplificadas del fenómeno y reconociendo la complejidad de las interacciones socioculturales.

Asimismo, el carácter exploratorio del estudio se articula con el enfoque socio-crítico, en la medida en que permite identificar prácticas educativas y dinámicas sociales que inciden en la configuración de la identidad cultural. En concordancia con esta idea, la investigación no se limita a la descripción de la realidad, sino que incorpora un análisis crítico orientado a la

transformación de las prácticas pedagógicas. Al respecto, Contreras Moreno (2019) sostiene que la educación constituye “una práctica social no neutral, atravesada por relaciones de poder” (p. 12). Esta afirmación refuerza la necesidad de desarrollar una investigación que problematice las condiciones educativas existentes y contribuya a la generación de propuestas pedagógicas contextualizadas, pertinentes y coherentes con las realidades socioculturales del contexto.

Diseño de Investigación

El diseño de la investigación se estructuró en las fases propias de la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso cíclico de comprensión, acción, observación y reflexión orientado a la transformación de la realidad educativa. Este enfoque permite articular la producción de conocimiento con la intervención pedagógica, reconociendo a la comunidad educativa como protagonista del proceso investigativo.

En correspondencia con ello, Orlando Fals Borda (1987) afirma que la IAP implica que “el conocimiento se produce colectivamente y está orientado a la transformación de la realidad social” (p. 45). Esta perspectiva resulta fundamental para el presente estudio, ya que el fortalecimiento de la identidad cultural no puede comprenderse ni transformarse desde una mirada externa, sino desde la participación activa de los actores que viven dicha realidad, lo cual favorece procesos de apropiación, empoderamiento y pertinencia educativa.

Población y Muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, ubicada en el municipio de Puerto Asís, Putumayo. Esta población incluye aproximadamente 320 estudiantes de diferentes niveles educativos, así como docentes, directivos, padres de familia y miembros de la comunidad, pertenecientes a

diversos grupos socioculturales, entre ellos comunidades indígenas, afrodescendientes, colonas y migrantes.

La muestra de la investigación fue de tipo intencional y estuvo conformada por 19 estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes Sinaí, Baldío y Alea, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. La selección de estos participantes respondió al interés de fortalecer los procesos de identidad cultural en una etapa del desarrollo en la que los estudiantes consolidan su sentido de pertenencia, construyen referentes identitarios y amplían sus relaciones sociales y culturales.

Los estudiantes participantes pertenecen a familias rurales vinculadas principalmente a actividades agrícolas y comunitarias propias del contexto local, donde convergen diversos saberes, costumbres, tradiciones y formas de relación con el territorio que inciden en la construcción de su identidad cultural. En relación con ello, participaron docentes y padres de familia en calidad de informantes clave, aportando sus perspectivas sobre las prácticas culturales, los procesos educativos y las dinámicas de transmisión de saberes presentes en la comunidad.

La selección de la muestra buscó garantizar la representación de la diversidad cultural presente en la institución, favoreciendo la participación de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales y fortaleciendo la comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva intercultural.

Selección de Informantes

La selección de informantes en la investigación cualitativa se orienta a identificar participantes con experiencias y saberes relevantes para comprender el fenómeno en su contexto real. Desde esta lógica, no se busca la generalización estadística, sino una comprensión profunda de la realidad desde las voces de los actores. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que el

muestreo cualitativo es de carácter intencional, ya que se eligen “casos ricos en información” (p. 384). Esta afirmación permite comprender que la selección de participantes no responde a criterios de cantidad, sino a la calidad de la información, lo que garantiza un acercamiento más profundo al fenómeno estudiado y una mayor coherencia con el enfoque cualitativo.

Bajo esta perspectiva, la selección intencional no solo responde a un criterio metodológico, sino también a la necesidad de reconocer a los participantes como portadores de saberes significativos. En este sentido, sus experiencias se valoran como fuentes legítimas de conocimiento, lo que fortalece el análisis y permite construir interpretaciones coherentes con la realidad sociocultural del contexto.

En continuidad con lo anterior, la selección de informantes se estructuró a partir de criterios que permitieran incluir diversas perspectivas de la comunidad educativa. Para ello, se consideró la diversidad étnica y cultural, integrando participantes de comunidades indígenas, afrodescendientes, colonos y migrantes, así como los distintos roles de estudiantes, docentes y familias. Hernández Sampieri et al. (2014) plantean que este proceso corresponde al muestreo por criterios, el cual consiste en seleccionar participantes que poseen las características necesarias para responder a los objetivos de la investigación. Este planteamiento justifica la inclusión de actores diversos, ya que permite abordar el fenómeno desde múltiples miradas y enriquecer la comprensión de la identidad cultural como una construcción compleja y situada.

A partir de ello, la diversidad de participantes amplía la perspectiva del estudio y favorece una lectura más integral de las dinámicas culturales presentes en el contexto educativo. Al integrar diferentes voces, se posibilita un análisis más profundo que reconoce la pluralidad de experiencias y saberes.

Asimismo, se tuvo en cuenta la edad de los estudiantes, seleccionando participantes entre los 10 y 12 años, por tratarse de una etapa clave en la construcción de la identidad. También se priorizó la disposición y participación activa en el proceso investigativo. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de selección permite incluir participantes que “contribuyan a comprender el fenómeno desde distintas perspectivas” (p. 385). A partir de esta idea, se evidencia que la elección de los informantes no es aleatoria, sino intencional, orientada a garantizar la riqueza y pertinencia de la información recolectada.

En articulación con este criterio, la selección de participantes no solo asegura la pertinencia de la información, sino que también favorece la profundidad del análisis. La participación activa de los estudiantes permite acceder a experiencias significativas, enriqueciendo la interpretación de los procesos de construcción de identidad cultural en el contexto escolar.

Finalmente, la muestra estuvo conformada por 19 estudiantes como grupo base, así como docentes y padres de familia vinculados directamente al proceso educativo. Esta selección permitió recoger información desde diferentes actores, favoreciendo una comprensión más amplia del fenómeno.

Desde esta configuración metodológica, la diversidad de informantes permitió construir una visión integral de las dinámicas culturales, aportando a la formulación de propuestas pedagógicas contextualizadas. De esta manera, se fortalecen procesos orientados al reconocimiento de la identidad cultural, la valoración de la diversidad y el papel del territorio en la formación intercultural de los estudiantes.

Procedimiento o Fases de la Investigación

En coherencia con lo anterior, el proceso investigativo se desarrolló en cuatro momentos interrelacionados propios de la Investigación-Acción Participativa (IAP), los cuales permitieron comprender la realidad educativa, planificar acciones contextualizadas, implementar estrategias pedagógicas interculturales y reflexionar sobre los resultados obtenidos. Estas fases se articularon de manera cíclica y dinámica, favoreciendo la participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa y orientando la transformación de las prácticas pedagógicas en torno al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Las fases desarrolladas fueron: Planeación, Acción, Observación y Reflexión. Cada una de ellas respondió a los principios de participación, diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento, permitiendo reconocer las particularidades socioculturales del contexto rural de las sedes Sinaí, Baldío y Alea de la Institución Educativa Rural Santa Isabel. A continuación, se describe el desarrollo de cada una de estas fases dentro del proceso investigativo.

Fase de Planeación

El propósito central de esta etapa fue comprender la realidad educativa e identificar, de manera participativa, las problemáticas asociadas al debilitamiento de la identidad cultural en los estudiantes de cuarto y quinto grado de las sedes Sinaí, Baldío y Alea de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, ubicada en el municipio de Puerto Asís, Putumayo. Esta población se caracteriza por desarrollarse en un contexto rural diverso, donde convergen prácticas culturales, saberes tradicionales y experiencias comunitarias que constituyen referentes fundamentales para la construcción de la identidad cultural. Para ello, se realizó un diagnóstico inicial, la revisión del contexto sociocultural y el diseño participativo de estrategias pedagógicas interculturales.

Desde la pedagogía crítica, este momento se fundamenta en la necesidad de problematizar la realidad antes de intervenirla. Paulo Freire (1970) plantea que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 72). Este planteamiento resalta la importancia del diálogo con la comunidad educativa, promoviendo procesos de conciencia crítica y participación activa en la construcción del conocimiento.

En este marco, durante el diagnóstico participativo se reconoció que la identidad cultural de los estudiantes de cuarto y quinto grado no podía abordarse únicamente desde el currículo formal, sino que requería integrar las experiencias, saberes y prácticas culturales presentes en sus familias y comunidades. Este proceso permitió visibilizar tensiones, vacíos y oportunidades pedagógicas relacionadas con el reconocimiento del territorio, las tradiciones locales y los conocimientos transmitidos entre generaciones, orientando el diseño de actividades contextualizadas y pertinentes para la realidad sociocultural de las sedes participantes.

En desarrollo de este proceso, se aplicaron entrevistas, grupos focales y observación participante, lo que permitió identificar el conocimiento limitado de los estudiantes sobre las tradiciones del territorio, situación previamente evidenciada en el proyecto.

Fase de Acción

El desarrollo de este momento constituyó el eje central del proceso investigativo, ya que permitió implementar estrategias pedagógicas interculturales orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Dichas acciones se sustentaron en la concepción de la educación intercultural como práctica transformadora. Catherine Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad implica procesos de construcción de conocimiento desde el diálogo de saberes, lo que exige transformar las prácticas educativas tradicionales y superar enfoques homogéneos y excluyentes.

Bajo este enfoque, el trabajo pedagógico trascendió la transmisión de contenidos, configurándose como un escenario de recuperación de la memoria cultural, resignificación del territorio y fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Las actividades desarrolladas incluyeron:

Actividad de Reconocimiento y Diagnóstico Cultural

Se realizó un ejercicio de exploración de la identidad, relatos familiares y reconocimiento del territorio. Estas acciones favorecieron la reflexión sobre las raíces culturales, fortaleciendo la autoestima, la valoración de la diversidad y la construcción de identidad.

Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea la necesidad de promover una “ecología de saberes”, entendida como el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento. Desde esta perspectiva, los saberes comunitarios fueron valorados como conocimiento legítimo dentro del aula, contribuyendo a la inclusión y a la interculturalidad crítica.

Taller de Memoria Cultural y Saberes Ancestrales

Se desarrolló una actividad orientada a la recuperación de tradiciones, relatos, costumbres y prácticas culturales del territorio, fortaleciendo la transmisión intergeneracional del conocimiento.

Gunther Dietz (2017) advierte que “la interculturalidad ha nutrido respuestas institucionales compensatorias y, a menudo, asimilacionistas” (p. 195). Bajo esta advertencia, las estrategias implementadas evitaron un tratamiento superficial de la cultura, posicionándola como eje articulador del proceso educativo y reconociendo su valor epistemológico.

Actividad Artística

Se promovieron experiencias creativas relacionadas con artesanías, expresión artística y representación cultural. Estas actividades posibilitaron el aprendizaje significativo mediante la práctica, favoreciendo la creatividad, la expresión emocional y la apropiación cultural.

De este modo, la educación intercultural trascendió el discurso, materializándose en experiencias vivenciales que fortalecieron la participación y el interés de los estudiantes.

Además, se generaron espacios de socialización de los aprendizajes y experiencias, fortaleciendo el diálogo. Estos encuentros contribuyeron a consolidar procesos de reconocimiento cultural, convivencia y sentido de pertenencia hacia el territorio.

Fase de Observación

La observación implicó el registro sistemático de los procesos desarrollados durante la implementación de las estrategias pedagógicas. Este seguimiento permitió documentar cambios, interacciones, aprendizajes y transformaciones generadas en el contexto escolar.

Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la investigación cualitativa permite comprender los fenómenos “tal como ocurren en su ambiente natural” (p. 358). En razón de ello, el uso del diario de campo, la observación participante y los registros pedagógicos resultó fundamental para analizar los procesos formativos.

Durante este seguimiento se evidenció una mayor participación, motivación, trabajo colaborativo y valoración de los saberes culturales, aspectos que incidieron positivamente en la formación integral de los estudiantes.

Fase de Reflexión

A manera de cierre, el proceso reflexivo tuvo como propósito analizar críticamente los resultados y valorar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas.

Desde el paradigma socio-crítico, la investigación no se limita a describir la realidad, sino que busca comprenderla críticamente para transformarla. Bajo esta óptica, Contreras (1994) sostiene que la enseñanza es una práctica social condicionada por estructuras, intereses y relaciones de poder, lo que implica que no puede entenderse como un proceso neutral, sino como una acción situada histórica y socialmente.

Esta perspectiva permite reconocer la importancia de la educación intercultural como una apuesta pedagógica orientada a la equidad y la justicia social, al visibilizar las desigualdades y promover el diálogo de saberes en contextos diversos.

El análisis realizado permitió identificar avances, limitaciones y retos en la continuidad de las estrategias interculturales dentro de la planeación institucional. En particular, los resultados evidenciaron un fortalecimiento progresivo de la identidad cultural, la participación activa y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren que las prácticas pedagógicas implementadas contribuyen de manera significativa a la resignificación de la cultura propia y al reconocimiento de la diversidad, consolidando así procesos educativos más inclusivos y contextualizados.

Este diseño metodológico permite generar un conocimiento profundo sobre la manera en que se construye y fortalece la identidad cultural en el contexto de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, al tiempo que posibilita la transformación pedagógica mediante acciones concretas diseñadas desde y para la comunidad educativa. De esta forma, se favorece el empoderamiento de los participantes y el fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural en un entorno marcado por la diversidad.

Aspectos Éticos y Consentimiento Informado

La investigación incorporó el consentimiento informado como principio ético fundamental, garantizando la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y la protección de los derechos de los participantes. En investigaciones educativas con población infantil, la ética investigativa exige la autorización de padres o acudientes y el asentimiento de los estudiantes, reconociendo su dignidad, autonomía y bienestar. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la investigación con seres humanos debe garantizar que los participantes comprendan los propósitos del estudio, los procedimientos y el uso de la información recolectada. Este principio orientó la elaboración y aplicación de los formatos de consentimiento informado dirigidos a padres de familia, docentes y estudiantes.

En este contexto ético, la implementación del consentimiento informado no solo responde a un requisito formal, sino que se configura como un proceso de diálogo y transparencia entre los investigadores y la comunidad educativa. De este modo, se fortalece la confianza y se promueve una participación consciente y responsable, en la que los actores conocen el alcance de su intervención dentro del estudio. De igual forma, se asegura el respeto por la privacidad y el uso adecuado de la información, contribuyendo a que el desarrollo de la investigación se realice bajo criterios éticos que resguardan el bienestar de todos los participantes. ([ver Apéndice A](#)).

A su vez, se solicitó autorización institucional por parte rector para el desarrollo del proyecto, garantizando transparencia y claridad en los objetivos, procedimientos y alcances de la investigación. La información recolectada fue utilizada únicamente con fines académicos, asegurando la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante la codificación de datos y el resguardo de la información. ([ver Apéndice B](#)).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Entrevistas Semiestructuradas

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información propia del enfoque cualitativo, caracterizada por el uso de una guía de preguntas abiertas previamente definidas que orientan el diálogo sin limitar la profundidad ni la espontaneidad de las respuestas. Esta técnica se sustenta en el paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, el cual reconoce que la realidad social y educativa se construye a partir de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y prácticas culturales. De acuerdo con esta visión, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la entrevista cualitativa permite “obtener información detallada sobre opiniones, creencias, percepciones y experiencias de los participantes” (p. 403), lo que la convierte en una herramienta pertinente para el análisis de fenómenos educativos complejos como la identidad cultural. En este marco comprensivo, la entrevista semiestructurada no solo facilita la recolección de información, sino que posibilita una comprensión más profunda de los sentidos que orientan las prácticas educativas, al permitir que los participantes expresen sus vivencias desde su propio contexto y lenguaje.

En este orden de ideas, la importancia de la entrevista semiestructurada en el presente proyecto de grado radica en que posibilita acceder a dimensiones simbólicas, culturales y pedagógicas que no pueden ser observadas directamente en el contexto escolar, tales como el sentido de pertenencia, la transmisión de saberes culturales y las prácticas interculturales. De igual forma, esta técnica permite recoger información desde diferentes actores de la comunidad educativa, favoreciendo la triangulación de fuentes y fortaleciendo la validez del proceso investigativo, tal como lo plantean Hernández Sampieri et al. (2014) al destacar el valor del uso de múltiples técnicas cualitativas en un mismo estudio. Bajo este enfoque, el instrumento

utilizado fue la guía de entrevista semiestructurada, diseñada de manera diferenciada para docentes, estudiantes y padres de familia, manteniendo una estructura flexible basada en categorías temáticas coherentes con los objetivos del proyecto.

En relación con los docentes, la entrevista semiestructurada estuvo conformada por 10 preguntas abiertas ([ver Apéndice C](#)), orientadas a indagar las concepciones sobre identidad cultural, la integración de la cultura en las prácticas pedagógicas, las estrategias utilizadas para atender la diversidad cultural, los desafíos curriculares asociados al enfoque intercultural y el rol de la institución educativa en el fortalecimiento de la identidad cultural. La estructura del instrumento avanzó de preguntas generales a preguntas de carácter reflexivo, lo cual permitió profundizar en la experiencia pedagógica de los docentes y obtener información contextualizada y pertinente para el estudio.

En cuanto a los estudiantes, la entrevista semiestructurada, dirigida a niños y niñas de educación básica primaria, estuvo conformada por 15 preguntas abiertas ([ver Apéndice D](#)), organizadas en categorías relacionadas con el reconocimiento de las raíces familiares, las tradiciones culturales del entorno, el sentido de pertenencia, la experiencia escolar y la convivencia intercultural. Las preguntas fueron formuladas en un lenguaje claro y acorde a la edad de los participantes, garantizando la comprensión de los enunciados y la validez de la información recolectada.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada a padres de familia estuvo conformada por 14 preguntas abiertas ([ver Apéndice E](#)), organizadas en categorías como identidad familiar, transmisión de tradiciones y saberes culturales en el hogar, prácticas culturales cotidianas, percepción de la identidad cultural en los hijos y rol de la escuela en la preservación cultural. La estructura del instrumento permitió iniciar con preguntas descriptivas y avanzar hacia preguntas

reflexivas, facilitando la participación de las familias y la profundización en los procesos de socialización cultural.

En síntesis, la aplicación de estas entrevistas permitió obtener información cualitativa rica, contextualizada y coherente con los objetivos del proyecto de grado, aportando insumos fundamentales para el análisis del fenómeno investigado y el diseño de estrategias pedagógicas con enfoque intercultural.

Grupo Focal

El grupo focal es una técnica cualitativa que se fundamenta en la interacción grupal para la construcción colectiva de significados, permitiendo explorar percepciones y experiencias mediante el diálogo. Hernández Sampieri et al. (2014) lo definen como una “discusión dirigida cuidadosamente diseñada para obtener percepciones sobre un área definida de interés” (p. 409), lo cual resulta pertinente en investigaciones educativas donde los fenómenos culturales se configuran de manera colectiva. En este contexto metodológico, esta técnica permite comprender cómo los significados se construyen en interacción, evidenciando acuerdos, diferencias y procesos de negociación entre los participantes.

A partir de esta dinámica, la interacción grupal favorece la aparición de discursos más espontáneos y contextualizados, ya que los participantes complementan y contrastan sus ideas. Esto posibilita acceder a dimensiones sociales y culturales que no siempre emergen en técnicas individuales, fortaleciendo la comprensión del fenómeno desde una perspectiva colectiva.

Por otra parte, Bernal (2010) reconoce los grupos focales como una técnica de recolección de información propia de la investigación cualitativa, orientada a comprender la realidad social en su complejidad. Bajo esta concepción, su aplicación permite analizar procesos sociales colectivos, ya que favorece la interacción entre los participantes y la construcción

compartida de significados. En el contexto educativo intercultural, esto facilita comprender cómo los estudiantes configuran su identidad cultural, valoran sus tradiciones y desarrollan formas de convivencia en escenarios de diversidad.

En consecuencia, esta técnica permite no solo identificar percepciones individuales, sino comprender las dinámicas de interacción que configuran significados compartidos, enriqueciendo el análisis del fenómeno investigado.

En cuanto a su aplicación, se utilizó una guía de grupo focal dirigida a estudiantes, organizada en categorías como identidad cultural, tradiciones locales, reconocimiento de la diversidad y convivencia intercultural ([ver Apéndice F](#)). El desarrollo se realizó como un conversatorio guiado, lo que permitió la participación activa y la obtención de información contextualizada y coherente con los objetivos del estudio.

Observación Participante

La observación participante es una técnica cualitativa que permite registrar de manera directa los comportamientos, interacciones y prácticas en un contexto determinado, a partir de la presencia activa del investigador. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que esta técnica posibilita “obtener información sobre el comportamiento de los participantes tal como ocurre en su ambiente natural” (p. 412), lo cual resulta fundamental en estudios educativos y culturales. Desde esta perspectiva, permite acceder a la realidad sin intermediaciones, captando dinámicas y significados que no siempre emergen a través del discurso.

En este escenario, la participación del investigador en el contexto favorece una comprensión más profunda de las prácticas educativas, al permitir interpretar no solo lo que ocurre, sino los sentidos que subyacen a las acciones. Así, se construye un conocimiento

contextualizado que integra experiencias, comportamientos e interacciones propias de la vida escolar.

Por otra parte, esta técnica resulta pertinente para el estudio de la identidad cultural, ya que permite identificar expresiones culturales y relaciones sociales que no siempre son verbalizadas. Bernal (2010) plantea que la observación posibilita comprender la dinámica social de los grupos, analizando conductas y formas de interacción. En el contexto escolar, esto facilita reconocer cómo se manifiestan la diversidad, el respeto y la inclusión en la cotidianidad.

De igual manera, la observación participante se convierte en una herramienta clave para interpretar las dinámicas de convivencia y los procesos de construcción de identidad. Al observar situaciones reales, se identifican patrones, tensiones y prácticas que enriquecen el análisis, aportando una visión integral del contexto educativo.

En cuanto a su aplicación, se utilizó el diario de campo como instrumento de registro, estructurado en categorías como expresión cultural, interacciones sociales, estrategias pedagógicas, eventos escolares y uso de la lengua materna ([ver Apéndice G](#)). Este permitió sistematizar la información de manera organizada, facilitando el análisis de las situaciones observadas y la identificación de aspectos relevantes del contexto.

Autoevaluación

La autoevaluación es una estrategia pedagógica y un instrumento cualitativo que promueve la reflexión consciente del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Desde el enfoque formativo, reconoce al estudiante como sujeto activo capaz de analizar sus avances y transformaciones. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que los instrumentos cualitativos permiten recoger “las valoraciones y significados que los participantes atribuyen a su experiencia” (p. 12), lo que justifica su uso para comprender los cambios en la percepción de la

identidad cultural. A partir de esta concepción, la autoevaluación no solo evidencia lo aprendido, sino también cómo los estudiantes interpretan su proceso, permitiendo identificar transformaciones internas que no siempre son visibles.

En esta línea, la autoevaluación favorece la autorregulación y el desarrollo de la conciencia crítica, al permitir que los estudiantes reconozcan fortalezas, dificultades y avances en relación con su identidad cultural. Este ejercicio reflexivo fortalece el sentido de pertenencia y promueve una valoración más consciente de la diversidad, consolidando un aprendizaje significativo en el que el estudiante asume un rol activo frente a su formación.

En cuanto a su aplicación, se utilizó un formato de autoevaluación con 15 ítems cerrados organizados en categorías como identidad cultural, memoria cultural, convivencia intercultural, participación y compromiso personal, complementado con preguntas abiertas ([Ver Apéndice H](#)). López Pastor (2017) señala que la autoevaluación permite valorar no solo lo cognitivo, sino también aspectos actitudinales y emocionales, lo cual resulta clave en procesos interculturales donde la identidad implica dimensiones más amplias que el conocimiento.

A partir de ello, la combinación de preguntas cerradas y abiertas permitió obtener información estructurada y, a la vez, recoger la voz de los estudiantes, enriqueciendo el análisis. A partir de esta idea, la autoevaluación complementó las demás técnicas, aportando una visión integral del proceso formativo y fortaleciendo la relación entre el enfoque cualitativo y la comprensión del fenómeno estudiado.

Procedimientos para el Análisis de Datos

Estos procedimientos permiten explorar de manera profunda y contextual las experiencias culturales de los estudiantes, lo cual es esencial para desarrollar estrategias pedagógicas eficaces que rescaten su identidad cultural.

1. Análisis temático: Este procedimiento implica identificar, analizar y reportar patrones o temas dentro de los datos cualitativos obtenidos de entrevistas, observaciones y grupos focales.

En esta investigación, el análisis temático ayudará a clasificar las narrativas de los estudiantes, docentes y padres en torno a la identidad cultural y los factores que la afectan, como la globalización o la diversidad cultural.

2. Análisis narrativo: Este busca analizar las historias o relatos contados por los participantes, tratando de entender cómo construyen su realidad cultural a través del lenguaje y la narrativa, puesto que el proyecto se enfoca en cómo los estudiantes perciben su identidad cultural, el análisis narrativo puede ser útil para explorar cómo narran sus orígenes culturales y cómo estos relatos reflejan la pérdida o el fortalecimiento de su identidad.

3. Análisis de contenido: Es utilizado para sistematizar y cuantificar la frecuencia de ciertas palabras, frases o conceptos dentro de los datos que permite identificar categorías y patrones comunes.

Este método sería útil para identificar conceptos recurrentes en entrevistas y documentos sobre identidad cultural, como el uso de términos relacionados con el orgullo cultural, la globalización, y la preservación de tradiciones.

4. Análisis de datos etnográficos: Se basa en interpretar las observaciones realizadas en el campo, utilizando diarios de campo, fotografías etnográficas y grabaciones para analizar el comportamiento, interacciones y prácticas culturales de la comunidad.

Dado que el investigador estará involucrado en el entorno educativo, este procedimiento permitirá interpretar como las interacciones entre estudiantes de diferentes orígenes se reflejan en la identidad cultural.

5. Triangulación de datos: Esta Implica combinar múltiples fuentes de datos (entrevistas, observaciones, documentos) para asegurar la validez del análisis.

En esta investigación, la triangulación permitirá integrar datos obtenidos de diferentes técnicas (observación participante, entrevistas y análisis de documentos) para asegurar una comprensión general de la identidad cultural de los estudiantes.

Desarrollo, Análisis y Discusión de Resultados

Diagnóstico de la Identidad Cultural, Saberes, Prácticas, Costumbres y Tradiciones en los Estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel de Puerto Asís Putumayo

El presente apartado responde al primer objetivo específico de la investigación: diagnosticar el estado actual de la identidad cultural en los estudiantes, a partir del reconocimiento de sus saberes, prácticas, costumbres y tradiciones. Este momento investigativo no se concibió como una etapa meramente exploratoria, sino como el fundamento epistemológico y metodológico sobre el cual se estructuró la propuesta pedagógica intercultural.

Bajo esta premisa, el diagnóstico permitió comprender no solo qué conocen los estudiantes acerca de su cultura, sino también cómo la perciben, la valoran, la experimentan y la integran o no en su vida cotidiana y en el contexto escolar. Es decir, no se trató exclusivamente de identificar conocimientos declarativos, sino de interpretar significados, emociones, silencios y tensiones presentes en sus discursos y prácticas.

En coherencia con el enfoque de investigación–acción participativa, este proceso se asumió como un ejercicio de escucha profunda, observación crítica y reflexión pedagógica. Desde esta perspectiva, investigar implica también problematizar la práctica educativa. Tal como lo plantea Paulo Freire (1970), la educación y la investigación se constituyen en procesos dialógicos que permiten comprender y transformar la realidad. En consecuencia, el diagnóstico no solo evidenció el estado de la identidad cultural en los estudiantes, sino también las limitaciones de las prácticas pedagógicas tradicionales frente a las particularidades del contexto territorial.

Para el desarrollo de esta fase se emplearon cuatro instrumentos principales: entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes, grupos focales iniciales, observación diagnóstica en el

aula y diarios de campo correspondientes a la fase inicial. La triangulación de estos instrumentos permitió obtener una comprensión amplia, situada y coherente del fenómeno estudiado, fortaleciendo la validez interna del proceso investigativo.

Entrevistas Semiestructuradas a Estudiantes: Identidad Fragmentada y Memoria Cultural Latente

Las entrevistas individuales se constituyeron en un espacio de carácter reflexivo que permitió explorar las representaciones subjetivas que los estudiantes construyen en torno a su identidad cultural. Este instrumento favoreció la expresión libre de ideas, percepciones y experiencias, evitando la influencia de la dinámica grupal y permitiendo acceder a discursos más personales y profundos.

A través de este proceso, se evidenció que los estudiantes poseen nociones básicas sobre elementos culturales asociados a su entorno, tales como tradiciones familiares, prácticas agrícolas, celebraciones y costumbres locales. No obstante, dichos saberes se presentan de manera fragmentada y, en muchos casos, desvinculada de una comprensión más amplia de la identidad cultural como construcción histórica, social y simbólica.

Las voces de los estudiantes permitieron evidenciar cómo los referentes culturales se encuentran presentes en sus experiencias cotidianas y familiares, aunque muchas veces de forma aislada o poco reflexionada. Algunos estudiantes expresaron: “En mi casa tenemos tradiciones como celebrar la Navidad, semana santa” (Mariangel Méndez) y “Que el día de semana Santa hacemos los platos típicos” (Miguel Delgado). Estas expresiones reflejan que los estudiantes reconocen elementos culturales presentes en su entorno familiar, aunque aún no logran relacionarlos plenamente con la construcción de su identidad cultural.

Asimismo, se identificó la presencia de una memoria cultural latente, expresada en relatos familiares, experiencias cotidianas y prácticas heredadas que, aunque significativas, no han sido suficientemente reconocidas ni legitimadas dentro del contexto escolar. Esta situación refleja una tensión entre el conocimiento cultural vivido y el conocimiento escolarizado, lo cual limita la consolidación de procesos identitarios más sólidos.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de los planteamientos de Gunther Dietz (2017), quien advierte que en muchos contextos educativos la interculturalidad ha sido abordada de manera superficial, sin integrar de forma efectiva los saberes locales en el currículo. De igual manera, dialogan con la propuesta de Catherine Walsh (2009), quien plantea la necesidad de reconocer los conocimientos subalternizados como parte fundamental de los procesos educativos.

A la luz de estos planteamientos, los resultados evidencian que la identidad cultural de los estudiantes no está ausente, sino invisibilizada o fragmentada por la falta de estrategias pedagógicas que permitan su reconocimiento, fortalecimiento y resignificación dentro del aula. En virtud de lo anterior, se hace necesario avanzar hacia prácticas educativas que integren de manera consciente los saberes comunitarios, promoviendo una educación intercultural crítica y contextualizada.

A continuación, se presenta la síntesis analítica derivada de las entrevistas realizadas a los estudiantes véase Tabla 1:

Tabla 1.*Matriz de Síntesis del Análisis de Entrevistas a Estudiantes.*

Pregunta Realizada	Resultados Relevantes
1. ¿Conoces cuáles son tus raíces culturales o de dónde proviene tu familia?	La mayoría de los estudiantes identifican su procedencia principalmente asociada al territorio (municipio y veredas). Algunos tienen información parcial y pocos desconocen su origen.
2. ¿Participas en actividades culturales de tu comunidad?	Los estudiantes expresan que participan en actividades culturales, especialmente en celebraciones locales, actos escolares y eventos comunitarios, aunque no de forma constante.
3. ¿Qué tradiciones o costumbres practicas con tu familia?	Las tradiciones más mencionadas se relacionan con celebraciones religiosas como Navidad y Semana Santa. En menor grado se mencionan reuniones familiares y muy pocas tradiciones propias del contexto local.
4. ¿Qué juegos tradicionales conoces o practicas?	Algunos estudiantes mencionan juegos como trompo, canicas, escondidas y cuerda, mientras otros identifican juegos modernos o no recuerdan juegos tradicionales.
5. ¿Conoces historias, mitos o leyendas de tu comunidad?	Solo algunos estudiantes recuerdan leyendas o relatos locales, mientras la mayoría no ha escuchado o no recuerda historias de su territorio.
6. ¿Qué elementos culturales te gustaría aprender o fortalecer?	Los estudiantes manifiestan interés por aprender más sobre bailes, música, leyendas, comidas típicas y tradiciones culturales.
7. ¿Qué significa para ti la identidad cultural?	Algunos estudiantes la asocian con costumbres y valores, mientras otros no logran definir el concepto o solo lo relacionan con aquello que identifica a una comunidad.

Pregunta Realizada	Resultados Relevantes
8. ¿Qué actividades o juegos han hecho en clase que te hayan enseñado algo sobre tu cultura o la de tus compañeros?	Algunos estudiantes recuerdan actividades como bailes, dramatizaciones y exposiciones, mientras otros no recuerdan actividades culturales relacionadas.
9. ¿Te gustaría compartir algo de tu cultura con los demás? ¿Qué compartirías?	La mayoría desea compartir aspectos como comidas típicas, bailes, costumbres y tradiciones. Un grupo menor expresa no saber qué compartir.
10. ¿Tienen bailes, canciones o juegos que les gusten y vengan de sus antepasados?	Algunos estudiantes mencionan conocer o practicar bailes y canciones tradicionales, mientras otros no identifican elementos culturales heredados o no los han aprendido.
11. ¿Qué cosas crees que se están olvidando o perdiendo de tu cultura? ¿Te gustaría recuperarlas? ¿Cómo?	Los estudiantes reconocen que se están perdiendo tradiciones, costumbres, bailes y comidas típicas, y expresan interés en recuperarlas mediante actividades escolares o comunitarias.
12. ¿Tienes compañeros de otras culturas o lugares? ¿Cómo se llevan?	Se reconoce la presencia de diversidad cultural dentro del aula y se indica que la convivencia es positiva y respetuosa.
13. ¿Qué piensas que significa respetar la cultura de los demás?	Los estudiantes expresan que respetar la cultura implica aceptar diferencias, no burlarse y valorar prácticas culturales de otros.
14. ¿Qué te han enseñado tus papás, abuelos o personas mayores sobre tus raíces o tu comunidad?	Algunos han recibido enseñanzas sobre costumbres, valores, historias y comidas. Otros expresan que no les han enseñado o no recuerdan.

Nota. Recopilación de la síntesis del análisis de entrevistas a estudiantes.

El análisis de las entrevistas aplicadas a los estudiantes permitió identificar el nivel de reconocimiento, vivencia y apropiación de la identidad cultural en los ámbitos escolar, familiar y comunitario. Los hallazgos evidencian la presencia de un sentido básico de pertenencia

territorial; sin embargo, este se encuentra acompañado de vacíos significativos en la comprensión profunda de las raíces culturales familiares y comunitarias. En efecto, los estudiantes reconocen su procedencia geográfica municipio o vereda, pero no logran establecer vínculos claros con procesos históricos, saberes ancestrales o prácticas culturales heredadas.

En relación con el sentido de pertenencia territorial, varios estudiantes lograron identificar claramente su procedencia y la de sus familias. Uno de ellos señaló: “Yo vivo en la vereda Zamora” (Yefri Sevillano), mientras que otro expresó: “Mi mamá viene de la Región Caribe del Departamento de Córdoba y mi papá viene de Puerto Asís Putumayo” (Miguel Delgado). Estas respuestas muestran que los estudiantes reconocen sus lugares de origen; sin embargo, las referencias continúan siendo principalmente geográficas y no históricas o culturales.

Este resultado puede interpretarse a la luz de lo planteado por Comboni & Juárez (2020), quienes sostienen que la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas, sino que implica el “diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de valores culturales” (p. 45). Desde esta perspectiva, el reconocimiento territorial evidenciado en los estudiantes se sitúa en un nivel incipiente, dado que no se observa un diálogo intergeneracional consolidado que favorezca la transmisión de saberes ni la construcción de significados compartidos en torno a la cultura. Por lo cual, se hace necesario fortalecer espacios pedagógicos en los que el territorio no solo sea identificado, sino comprendido desde su dimensión histórica, simbólica y sociocultural.

En cuanto a la participación cultural, los estudiantes manifestaron intervenir de manera ocasional en celebraciones locales, eventos escolares y festividades religiosas; no obstante, dicha participación no se integra de forma constante a su vida cotidiana. Esta situación permite inferir que la cultura es asumida como un evento puntual y no como una práctica continua. Frente a esta

realidad, Muñoz Sedano (s. f.) plantea que uno de los propósitos de la educación intercultural es reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social. A partir de este planteamiento, se puede afirmar que la vivencia cultural debería trascender los espacios eventuales y consolidarse como parte estructural de los procesos formativos. Por ende, la limitada apropiación cotidiana de la cultura evidencia la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que incorporen el pluralismo cultural como eje transversal del currículo, promoviendo experiencias permanentes de interacción con la diversidad cultural del entorno.

Las experiencias narradas por los estudiantes permiten observar que la participación cultural suele darse en actividades puntuales organizadas por la escuela o la comunidad. Algunos estudiantes afirmaron: “Si he participado yo en bailes y me sentí nervioso” (Miguel Delgado) y “Si el día de la Afrocolombianidad y me sentí feliz” (Zaira Caicedo). Estas expresiones evidencian que las actividades culturales generan emociones positivas y favorecen la participación estudiantil; no obstante, dichas experiencias aún aparecen como acciones ocasionales más que como procesos permanentes de formación intercultural.

Por otra parte, se identificó que las tradiciones familiares más recurrentes se encuentran asociadas principalmente a celebraciones de carácter religioso, mientras que las prácticas autóctonas del territorio aparecen con menor frecuencia. Esta situación puede analizarse desde la perspectiva crítica de Gunther Dietz (2017), quien advierte que ciertos enfoques interculturales han tendido a homogenizar la diversidad cultural, invisibilizando particularidades locales. Desde esta mirada, la predominancia de determinadas prácticas culturales no responde únicamente a decisiones individuales, sino a dinámicas sociales y educativas que privilegian manifestaciones más generalizadas sobre aquellas propias del territorio. En virtud de ello, se hace evidente la

necesidad de promover procesos pedagógicos orientados a la recuperación, visibilización y legitimación de las prácticas culturales locales como elementos constitutivos de la identidad.

De manera complementaria, el desplazamiento de juegos tradicionales por actividades mediadas por tecnologías digitales, así como el desconocimiento de mitos y leyendas comunitarias, evidencian un riesgo en la preservación de la tradición oral. Bleszynska (2008), citada en Villalta (2016), señala que la educación intercultural busca comprender los procesos de adaptación, transformación y cambio en contextos multiculturales (p. 58). En este sentido analítico, las transformaciones culturales observadas no deben interpretarse exclusivamente como pérdidas, sino como parte de dinámicas sociales complejas que requieren ser acompañadas pedagógicamente. No obstante, la disminución en la transmisión de saberes tradicionales plantea un desafío significativo para la escuela, que debe asumir un papel mediador entre tradición y modernidad, favoreciendo la continuidad de la memoria cultural.

Los estudiantes también reconocieron cambios en las prácticas culturales y recreativas de su contexto. Algunos mencionaron juegos tradicionales como “carreras de sacos y cometas” (Dilan Prada) y “el trompo” (Mariangel Méndez). Sin embargo, otros señalaron el desconocimiento de canciones o relatos heredados, como lo expresó Zaira Caicedo al afirmar: “No tengo canciones de antepasados”. Estas respuestas permiten evidenciar un debilitamiento progresivo de la transmisión de expresiones tradicionales dentro de las nuevas generaciones.

En contraste con las limitaciones identificadas, se reconoce como una fortaleza el interés manifestado por los estudiantes hacia el aprendizaje de expresiones culturales como la danza, la música, la gastronomía y las narraciones tradicionales del territorio. Este hallazgo constituye una oportunidad relevante para la implementación de estrategias pedagógicas interculturales. Al respecto, Labrador & Andreu (2008) señalan que las metodologías activas promueven la

participación del estudiante mediante el uso de técnicas y estrategias que favorecen su implicación en el proceso de aprendizaje. En coherencia con ello, la motivación estudiantil se configura como un punto de partida fundamental para el diseño de experiencias educativas significativas, que permitan fortalecer la identidad cultural desde la participación activa y la contextualización del aprendizaje.

El interés de los estudiantes por fortalecer el conocimiento de su cultura también se reflejó en sus respuestas frente a las actividades que quisieran aprender o compartir. Algunos manifestaron: “Las tradiciones culturales” (Nyck Córdoba) y “Mis bailes, tradiciones” (Mariangel Méndez). Estas voces evidencian disposición y motivación hacia el fortalecimiento de la identidad cultural desde experiencias significativas y contextualizadas.

En el ámbito escolar, algunos estudiantes logran reconocer actividades culturales desarrolladas en el aula, mientras que otros no identifican experiencias significativas relacionadas con su cultura. Esta situación evidencia que las prácticas interculturales han sido limitadas, esporádicas o poco sistematizadas. Al respecto, Díaz Barriga & Hernández (2010) sostienen que las estrategias de enseñanza deben emplearse de manera intencional y flexible (p. 141). A partir de esta afirmación, se puede inferir que la falta de continuidad en las actividades culturales responde, en parte, a la ausencia de una planificación estructurada que integre la interculturalidad dentro del currículo. Por consiguiente, resulta necesario diseñar e implementar procesos pedagógicos sostenidos que incorporen la interculturalidad como eje transversal, evitando que estas experiencias dependan de iniciativas aisladas y garantizando su permanencia en el quehacer educativo.

Finalmente, las voces estudiantiles permiten comprender que existe una valoración positiva hacia el respeto por la diversidad y la convivencia intercultural. Algunos estudiantes

expresaron que respetar la cultura de los demás significa “A respetar” (Jerónimo Caicedo) y “De que debo respetar a mi comunidad” (Dilan Gutiérrez). Estas expresiones muestran que los estudiantes poseen nociones básicas sobre el respeto cultural y la convivencia, aunque aún se requiere fortalecer procesos formativos que amplíen la comprensión crítica de la diversidad cultural.

A manera de cierre, los resultados permiten afirmar que, aunque existe una actitud favorable hacia el reconocimiento cultural y el respeto por la diversidad, es indispensable consolidar una propuesta educativa que promueva de manera sistemática el diálogo intercultural, la recuperación de la tradición oral y la articulación entre escuela, familia y comunidad. Solo mediante este enfoque será posible que los estudiantes se reconozcan no únicamente como habitantes de un territorio, sino como sujetos culturales portadores de memoria, saberes y proyección comunitaria.

Grupos Focales con estudiantes: la Identidad como Construcción Colectiva

A diferencia de las entrevistas individuales, los grupos focales permitieron evidenciar que la identidad cultural se fortalece y resignifica en escenarios de interacción colectiva. Este instrumento posibilitó observar cómo el recuerdo cultural se activa, amplía y transforma a través del diálogo entre los participantes, consolidándose como un proceso social dinámico más que como una construcción exclusivamente individual.

Durante el desarrollo de los grupos focales, se evidenció que, cuando un estudiante narraba un mito, una anécdota familiar o una experiencia vinculada a prácticas tradicionales, otros participantes intervenían de manera espontánea para complementar el relato, aportar nuevos elementos o recordar versiones similares transmitidas en sus contextos familiares. Este

fenómeno dio lugar a una construcción colectiva del discurso, en la que la memoria cultural emergió como un tejido compartido de significados, experiencias y saberes.

A partir de esta dinámica, el intercambio grupal permitió reconocer que el conocimiento cultural no se encuentra aislado en los sujetos, sino que se construye y se mantiene vivo en la interacción social. En este marco relacional, la identidad cultural puede entenderse como un proceso relacional que se configura a partir del diálogo, la memoria colectiva y la participación en prácticas culturales compartidas.

Estos hallazgos se articulan con los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien sostiene que el conocimiento se construye de manera colectiva a través del diálogo, en un proceso en el que los sujetos se reconocen como portadores de saberes. A partir de esta idea, los grupos focales no solo permitieron recolectar información, sino que se constituyeron en espacios pedagógicos donde los estudiantes reflexionaron sobre su identidad cultural y la resignificaron en interacción con sus pares.

Asimismo, los resultados dialogan con la propuesta de Catherine Walsh (2009), quien plantea que la interculturalidad implica procesos de construcción conjunta de conocimientos a partir del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural. A la luz de este planteamiento, los grupos focales favorecieron un ejercicio de interculturalidad en pequeña escala, en el que los estudiantes compartieron, contrastaron y validaron sus experiencias culturales, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el reconocimiento mutuo.

Por otra parte, se evidenció que la interacción grupal facilitó la emergencia de recuerdos que, en contextos individuales, permanecían latentes o no eran fácilmente verbalizados. Este aspecto resulta relevante, ya que pone de manifiesto el papel de la colectividad en la activación

de la memoria cultural, así como la importancia de generar espacios pedagógicos que promuevan el diálogo y la participación como estrategias para el fortalecimiento identitario.

En virtud de ello, los grupos focales no solo permitieron profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, sino que evidenciaron el potencial pedagógico de las estrategias dialógicas para la recuperación y transmisión de saberes culturales. De este modo, se reafirma la necesidad de incorporar metodologías participativas dentro del aula, que reconozcan el valor del aprendizaje colectivo y favorezcan la construcción de una identidad cultural más sólida y consciente.

A continuación, se presenta la síntesis de los principales hallazgos derivados de los grupos focales véase Tabla 2:

Tabla 2.

Matriz de Resultados del Análisis de Grupos Focales con Estudiantes

Categoría	Respuestas de los Estudiantes	Interpretación / Resultado Relevante
Definición de identidad cultural	“Bailes”, “tradiciones”, “comidas”, “comunidad”, “fiestas”, “celebraciones”	La identidad cultural se asocia a prácticas visibles y compartidas, con fuerte vínculo comunitario.
Sentido de pertenencia	“Sí nos identificamos”, “porque es bonita”, “otros pueden aprender de ella”	Existe valoración positiva y reconocimiento afectivo de la propia cultura.
Tradiciones familiares	Navidad, Año Nuevo, Semana Santa, novenas, cumpleaños	La cultura se vive principalmente en el ámbito familiar y religioso.
Narrativas familiares	Relatos sobre la mamá en el pueblo, experiencias en casa	La oralidad sigue siendo un medio de transmisión cultural en el hogar.
Lengua y diversidad	“El idioma es otra cultura”, referencia a lengua indígena	Reconocimiento de la lengua como elemento esencial de identidad cultural.

Nota. Recopilación de los resultados del análisis de grupos focales con estudiantes.

Lo anterior evidencia que los estudiantes comprenden la identidad cultural principalmente a partir de prácticas concretas y cotidianas, tales como bailes, celebraciones, gastronomía y tradiciones familiares. Esta perspectiva permite inferir que, en su imaginario, la cultura se construye desde lo visible, lo vivido y lo compartido en comunidad. Desde esta lógica, las experiencias culturales adquieren significado en la medida en que se insertan en la vida cotidiana y en los espacios de interacción social.

Al respecto, Comboni & Juárez (2020) señalan que la interculturalidad implica el “diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de valores culturales” (p. 45), lo cual permite comprender que las prácticas mencionadas por los estudiantes constituyen expresiones vivas de dicho intercambio dentro de sus contextos familiares y comunitarios. Bajo esta comprensión, dichas manifestaciones no pueden entenderse como acciones aisladas, sino como escenarios en los que se transmiten significados, valores y formas de comprender el mundo. En definitiva, se evidencia que la cultura se construye y se resignifica en la interacción cotidiana. Asimismo, este hallazgo sugiere que el fortalecimiento de estos espacios desde la escuela podría favorecer el tránsito de una comprensión meramente práctica hacia una interpretación más profunda, crítica y reflexiva de la identidad cultural.

El sentido de pertenencia manifestado por los estudiantes se caracteriza por una valoración positiva de su cultura, la cual describen como “bonita” y digna de ser conocida por otros. Este reconocimiento de carácter afectivo se relaciona con lo planteado por Muñoz Sedano (s. f.), quien afirma que la educación intercultural busca reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social (p. 101). En este caso, los estudiantes no solo reconocen su cultura, sino que establecen un vínculo emocional con ella, lo que constituye una base sólida para el desarrollo de procesos pedagógicos orientados al fortalecimiento identitario. Este

componente afectivo resulta especialmente relevante, ya que el vínculo emocional favorece procesos de apropiación más duraderos y significativos. Igualmente, este reconocimiento puede convertirse en un punto de partida para promover actitudes de respeto hacia otras culturas, ampliando la comprensión del pluralismo más allá del ámbito propio.

En relación con las tradiciones familiares, se identificó que estas se encuentran asociadas principalmente a celebraciones de carácter religioso, lo que evidencia que la cultura se vive en el hogar y en espacios específicos de socialización. No obstante, la predominancia de este tipo de prácticas puede analizarse a partir de la reflexión de Gunther Dietz (2017), quien advierte que ciertos enfoques interculturales han tendido a homogenizar la diversidad cultural, invisibilizando particularidades locales. A la luz de esta perspectiva, se puede inferir que, aunque existe una vivencia cultural activa, esta no necesariamente abarca la totalidad de las expresiones propias del territorio. En correspondencia, algunas prácticas adquieren mayor visibilidad debido a su peso social y simbólico, mientras que otras se debilitan por la falta de reconocimiento en los espacios educativos. Por ello, resulta fundamental que la escuela contribuya a equilibrar este panorama, promoviendo la visibilización y valoración de aquellas manifestaciones culturales que no siempre tienen presencia en el ámbito escolar.

Por otra parte, las narrativas familiares compartidas durante los grupos focales evidencian que la tradición oral continúa siendo un medio significativo de transmisión cultural, especialmente en contextos rurales. Bleszynska (2008) y Coulby (2006), citados en Villalta (2016), señalan que la educación intercultural busca comprender los procesos de adaptación, transformación y cambio en contextos multiculturales (p. 58). En este orden de ideas, los relatos familiares constituyen espacios donde la memoria cultural se mantiene activa, aunque requieren ser fortalecidos desde el ámbito educativo. Asimismo, estos relatos permiten comprender que la

cultura no es estática, sino dinámica, ya que se transforma en función de las condiciones sociales y de las interacciones contemporáneas. En este escenario de constante cambio, la escuela asume el reto de acompañar estos procesos, evitando la pérdida de saberes y promoviendo su resignificación en contextos actuales.

Finalmente, la mención del idioma como parte de la identidad cultural evidencia un nivel de conciencia en los estudiantes sobre la diversidad lingüística presente en su entorno. Este reconocimiento se articula con la dimensión antropológica de la educación intercultural, la cual promueve el respeto por las cosmovisiones y las lenguas propias (Comboni & Juárez, 2020, p. 52). Desde esta óptica, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino que constituye un elemento central en la construcción de la identidad y en la transmisión de saberes culturales. Por tanto, su reconocimiento por parte de los estudiantes representa un avance significativo hacia una comprensión más amplia de la cultura. Además, este aspecto abre la posibilidad de fortalecer procesos educativos que valoren la diversidad lingüística como un recurso pedagógico, en lugar de concebirla como una barrera dentro del contexto escolar.

En conclusión, el diagnóstico permite afirmar que los estudiantes poseen una comprensión de la identidad cultural basada en dimensiones afectivas y prácticas, principalmente vinculadas a experiencias familiares y celebraciones visibles. No obstante, esta comprensión aún requiere ser profundizada mediante procesos pedagógicos que promuevan la reflexión crítica, la contextualización histórica y la valoración integral de los saberes culturales. A la luz de estos hallazgos, la escuela se configura como un escenario clave para fortalecer la identidad cultural desde una perspectiva intercultural, crítica y situada.

Observación Diagnóstica Sustentada en los Diarios de Campo: Brecha Entre Cultura Viva y Currículo Formal

La observación diagnóstica, sustentada en los diarios de campo como instrumento principal de registro y reflexión sistemática, constituyó un eje fundamental dentro del análisis del primer objetivo específico. Este recurso permitió no solo describir las dinámicas pedagógicas presentes en el aula, sino también interpretar críticamente las relaciones existentes entre el currículo, el territorio y la identidad cultural.

En concordancia con el enfoque de investigación–acción participativa, cada registro trascendió la simple descripción para consolidarse como un ejercicio de análisis reflexivo y crítico de la práctica docente. Al respecto, Dietz (2017) advierte que la interculturalidad, cuando es abordada desde enfoques institucionales tradicionales, puede derivar en respuestas compensatorias y, en muchos casos, asimilacionistas, orientadas a “homogeneizar lo diverso” (p. 195). Esta reflexión teórica permitió problematizar las prácticas pedagógicas observadas, las cuales, aunque estructuradas y alineadas con los lineamientos educativos nacionales, evidencian una limitada integración de los saberes culturales propios del contexto del Putumayo.

Desde esta misma perspectiva, se reconoce que la interculturalidad no puede reducirse a la mera coexistencia de diferentes culturas dentro del aula. Tal como lo plantean Comboni y Juárez (2020), esta implica procesos de diálogo, interacción y construcción conjunta de significados, orientados hacia el intercambio respetuoso de valores culturales. A partir de este enfoque, el análisis se orientó a identificar no solo la presencia de diversidad cultural, sino también las condiciones pedagógicas que favorecen o limitan su reconocimiento e integración en el proceso educativo.

Los registros consignados en los diarios de campo evidenciaron que, en la práctica cotidiana, el currículo escolar tiende a privilegiar contenidos estandarizados, lo que genera una desconexión con las experiencias culturales de los estudiantes. Esta situación se manifiesta en la escasa incorporación de relatos locales, prácticas tradicionales y saberes comunitarios dentro de las actividades de aula. En definitiva, se configura una brecha entre la cultura viva del territorio y el conocimiento escolar formal, lo que limita las posibilidades de construcción de aprendizajes significativos y contextualizados.

Asimismo, se observó que, aunque los estudiantes portan una riqueza cultural significativa, esta no siempre es reconocida como un recurso pedagógico dentro del aula. Esta invisibilización de los saberes locales coincide con lo planteado por Freire (1970), quien señala que la educación tradicional tiende a desconocer los conocimientos previos de los estudiantes, reduciendo su participación a un rol pasivo dentro del proceso de aprendizaje. En contraste, una perspectiva intercultural crítica propone reconocer a los estudiantes como sujetos activos, portadores de saberes legítimos que deben ser integrados en la construcción del conocimiento.

Por otra parte, los diarios de campo permitieron identificar que las interacciones pedagógicas se desarrollan, en muchos casos, bajo esquemas tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, lo que limita el diálogo intercultural y la participación activa de los estudiantes. Esta situación refuerza la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más participativos, reflexivos y contextualizados, que permitan articular el conocimiento escolar con la realidad sociocultural del territorio.

No obstante, también se evidenciaron oportunidades pedagógicas relevantes. En aquellos momentos en los que el docente incorporó referencias al contexto local o promovió espacios de participación, los estudiantes mostraron mayor interés, motivación y disposición para el

aprendizaje. Este hallazgo sugiere que la integración de los saberes culturales no solo fortalece la identidad, sino que también potencia los procesos educativos, haciéndolos más significativos y pertinentes.

En síntesis, el análisis de la observación diagnóstica permite afirmar que existe una brecha significativa entre la cultura vivida por los estudiantes y el currículo formal implementado en el aula. Esta situación evidencia la necesidad de avanzar hacia una educación intercultural que no solo reconozca la diversidad, sino que la integre de manera activa en los procesos pedagógicos. De acuerdo con estos resultados, la transformación del quehacer educativo implica resignificar el currículo, fortalecer el diálogo de saberes y promover prácticas pedagógicas que respondan a las realidades culturales del contexto, favoreciendo así el desarrollo de una identidad cultural más consciente, crítica y contextualizada.

Tabla 3.

Matriz de síntesis Analítica – Observación Diagnóstica (a Partir de Diarios de Campo)

Categoría de Análisis	Evidencia Registrada en Diarios	Nivel Identificado	Interpretación Crítica
Integración del territorio en el currículo	Referencias ocasionales y no planificadas	Bajo	Desarticulación entre contexto y contenido
Uso de saberes ancestrales	No incorporados sistemáticamente	Bajo	Invisibilización epistemológica
Participación estudiantil en temas culturales	Esporádica y espontánea	Bajo - medio	Falta de mediación pedagógica intencional
Expresiones culturales en espacios informales	Frecuentes durante recreos y conversaciones libres	Medio - alto	Cultura viva fuera del aula formal
Motivación frente a contenidos contextualizados	Aumenta cuando se conecta con experiencias propias	Medio - alto	Potencial pedagógico significativo
Actitud frente a identidad cultural	Ambivalente: orgullo afectivo pero escaso conocimiento histórico	Medio	Identidad latente pero debilitada

Nota. Recopilación de la síntesis de la observación diagnóstica recolectada a partir de los diarios de campo.

Durante el proceso de observación diagnóstica, uno de los hallazgos más significativos fue la diferencia evidente entre lo que ocurre dentro y fuera del aula. Mientras que en el espacio formal predominaba una enseñanza centrada en contenidos generales y descontextualizados, en los recreos y en otros momentos informales los estudiantes compartían relatos familiares, empleaban expresiones lingüísticas propias del territorio y hacían referencia a prácticas comunitarias de manera espontánea y natural.

Este contraste permite reconocer que la cultura no está ausente en la vida estudiantil; por el contrario, se mantiene activa, dinámica y significativa, aunque permanezca al margen del currículo formal. De manera implícita, la escuela parece contribuir a una separación simbólica entre el conocimiento académico y el saber comunitario. Esta situación puede comprenderse a la luz de lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que la educación auténtica debe constituirse como praxis, entendida como la articulación entre reflexión y acción orientada a la transformación de la realidad. A partir de esta idea, cuando el contenido escolar no dialoga con la experiencia vital del estudiante, se genera una ruptura entre el aprendizaje y su sentido, lo cual se manifiesta tanto en la apatía frente a contenidos descontextualizados como en el interés cuando se abordan temas cercanos a su realidad.

De igual forma, esta desconexión limita la posibilidad de que el conocimiento escolar tenga un impacto transformador en la vida del estudiante, reduciéndolo a la acumulación de información sin significado. Por lo cual, se hace necesario promover prácticas pedagógicas que partan de la experiencia cotidiana como base para la construcción del aprendizaje, favoreciendo procesos educativos más pertinentes, contextualizados y coherentes con el entorno sociocultural.

Por otra parte, la información registrada en los diarios de campo permitió identificar que la interculturalidad en la institución se manifiesta, en gran medida, como un discurso más que

como una práctica pedagógica estructurada. Aunque existe un reconocimiento explícito de la diversidad cultural, las planeaciones no incorporaban de manera sistemática estrategias orientadas a su integración en el aula. Esta situación coincide con la crítica de Dietz (2017), quien advierte que la interculturalidad, en ciertos contextos, ha derivado en respuestas institucionales de carácter compensatorio e incluso asimilacionista, orientadas a homogeneizar la diversidad cultural.

A partir de este planteamiento, se puede interpretar que la ausencia de estrategias pedagógicas concretas no solo limita el reconocimiento de la diversidad, sino que también contribuye a la reproducción de modelos educativos homogéneos que no responden a las particularidades del contexto. Por lo tanto, resulta fundamental avanzar hacia prácticas pedagógicas que no se limiten a reconocer la diversidad en el discurso, sino que la integren de manera intencional en el desarrollo curricular, promoviendo procesos educativos más inclusivos, críticos y contextualizados.

Otro hallazgo significativo fue identificado en los diarios de campo fue la reacción emocional de los estudiantes cuando se introducían preguntas relacionadas con sus familias, su historia o su contexto comunitario. Ante este tipo de preguntas, inicialmente manifestaban inseguridad y timidez; sin embargo, a medida que el diálogo se desarrollaba en un ambiente de confianza, comenzaban a participar con mayor seguridad y apertura. Este proceso permite inferir que el conocimiento cultural está presente, pero requiere ser legitimado dentro del espacio escolar.

En conexión con lo expresado con Walsh (2009), la interculturalidad crítica implica reconocer y valorar aquellos saberes que históricamente han sido subordinados o invisibilizados dentro de los sistemas educativos. Bajo esta comprensión, la inseguridad inicial de los

estudiantes puede interpretarse como el resultado de la ausencia de espacios pedagógicos donde sus conocimientos sean reconocidos como válidos. De ahí que, cuando la escuela valida estas experiencias, no solo se fortalece la participación, sino también la autoestima cultural y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales en los procesos de formación intercultural.

En conjunto, la observación diagnóstica permitió comprender que la identidad cultural de los estudiantes no está ausente, sino que se encuentra desplazada hacia los márgenes del espacio escolar formal. Este panorama no solo evidencia una tensión entre el currículo y la identidad cultural, sino que también fundamenta la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas interculturales que integren de manera estructural el territorio, los saberes ancestrales y la memoria histórica dentro del proceso educativo.

Desde esta interpretación, la identidad cultural, más que inexistente, se presenta como una dimensión invisibilizada por dinámicas curriculares que requieren ser transformadas desde una perspectiva crítica, contextualizada e intercultural, orientada al reconocimiento de la diversidad como un elemento central en la formación integral de los estudiantes.

Diseño e Integración de los Saberes Ancestrales y Valores Culturales en las Prácticas Pedagógicas Interculturales

El segundo objetivo de la investigación se orientó a analizar e integrar los conocimientos ancestrales y los valores culturales de la comunidad educativa en el diseño y desarrollo de las prácticas pedagógicas, con el propósito de fortalecer la relación escuela - comunidad y consolidar una educación intercultural contextualizada.

Este apartado presenta el desarrollo, análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de cuatro instrumentos fundamentales: entrevistas a docentes, entrevistas a padres de familia, grupos focales con estudiantes y observación de clases registrada en diarios de campo.

La triangulación de estas fuentes permitió comprender, desde diversas perspectivas, las formas en que la identidad cultural se integra o se omite dentro del quehacer pedagógico, así como las tensiones existentes entre el currículo formal y el contexto sociocultural.

Entrevistas a Docentes: Conciencia Intercultural y Límites Estructurales del Currículo

En el desarrollo del proceso investigativo, las entrevistas realizadas a los docentes se constituyeron en un insumo fundamental para comprender cómo se concibe la identidad cultural dentro de la institución y de qué manera esta concepción se traduce en prácticas pedagógicas concretas. Desde una perspectiva intercultural, esta dimensión no puede asumirse como un elemento accesorio del currículo, sino como un eje estructurante del proceso educativo.

A partir de esta comprensión, Comboni & Juárez (2020) señalan que la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas en un mismo espacio, sino que implica procesos de diálogo, interacción y construcción conjunta de significados. Este planteamiento permite comprender que no es suficiente reconocer la diversidad presente en la escuela; es necesario generar condiciones reales que posibiliten el encuentro entre el saber escolar y el saber comunitario. La ausencia de este diálogo limita la construcción de aprendizajes significativos, en tanto los contenidos académicos se desvinculan de las experiencias culturales del estudiantado.

En relación con las concepciones docentes, se identificó que todos los participantes reconocen la identidad cultural como un elemento esencial en la formación integral de los estudiantes. Esta valoración coincide con lo planteado por Muñoz Sedano (s. f.), quien sostiene que la educación intercultural tiene como propósito reconocer el pluralismo cultural y contribuir a la construcción de una sociedad basada en la equidad y la igualdad de derechos. No obstante, aunque este reconocimiento está presente en el discurso pedagógico, su materialización en la práctica educativa aún se encuentra en proceso de consolidación.

Las voces docentes evidencian una valoración significativa de la identidad cultural dentro del proceso formativo. Una docente señaló que la enseñanza de la identidad cultural “permite que los estudiantes se reconozcan, valoren sus raíces y se sientan orgullosos de quiénes son” (Beronica Ezquibel), mientras otro docente manifestó que “es importante reconocernos que somos un país multicultural” (Oscar Possos). Estas apreciaciones muestran que los docentes reconocen la interculturalidad como un elemento fundamental para fortalecer la convivencia y el sentido de pertenencia.

Por lo cual, se evidencia una brecha entre la concepción teórica de la interculturalidad y su aplicación en el aula. Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer los procesos de planificación curricular, de modo que los principios interculturales se traduzcan en acciones pedagógicas concretas y sistemáticas. A su vez, este reconocimiento por parte de los docentes constituye un punto de partida relevante para impulsar transformaciones institucionales orientadas hacia una educación más inclusiva, pertinente y contextualizada.

Al profundizar en las respuestas docentes, emergió una realidad más compleja: si bien existe disposición y sensibilidad frente a la diversidad cultural, la integración de los saberes ancestrales no siempre se realiza de manera planificada ni estructural. Esta situación puede analizarse a la luz de Dietz (2017), quien advierte que, en algunos contextos, la interculturalidad ha derivado en respuestas institucionales de carácter compensatorio e incluso asimilacionista, orientadas a homogeneizar la diversidad cultural.

Algunos docentes también reconocieron que la incorporación de la cultura en el aula aún se desarrolla de manera limitada o eventual. Ricardo Enríquez expresó que “la identidad cultural es un tema que se puede abordar desde ciertos desempeños del plan de área, no todos brindan esa

oportunidad y espacio”. Esta afirmación evidencia las dificultades para transversalizar la identidad cultural de manera permanente dentro del currículo escolar.

Esta advertencia se refleja en prácticas pedagógicas donde la cultura se incorpora de manera ocasional, generalmente en fechas conmemorativas o actividades específicas, sin generar transformaciones profundas en la estructura curricular. En este orden de ideas, dichas prácticas, aunque responden a una intención positiva, resultan insuficientes para promover una educación intercultural crítica, ya que no inciden de manera sostenida en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los factores que inciden en esta situación, los docentes señalaron diversas limitaciones, entre las que se destacan la presión por cumplir con estándares nacionales, la rigidez de las programaciones académicas, la falta de tiempo y la ausencia de lineamientos institucionales claros que orienten la transversalización de la identidad cultural en el currículo. Estos elementos evidencian que la interculturalidad aún no se ha consolidado como una política curricular institucional, sino que permanece en un nivel discursivo que requiere mayor articulación pedagógica y coherencia práctica.

Entre las principales dificultades identificadas por los docentes sobresalen el tiempo, los prejuicios y las exigencias académicas. Una docente manifestó que existen “prejuicios y estereotipos” que generan exclusión o resistencia frente a otras culturas (Beronica Ezquibel), mientras otro docente señaló que “sin control del tiempo no se alcanza a ver la temática establecida para la clase” (Ricardo Antonio Enríquez Estrada). Estas voces permiten evidenciar que las limitaciones no solo responden a factores pedagógicos, sino también a dinámicas institucionales y sociales.

En este contexto, resulta fundamental promover procesos de reflexión institucional que permitan revisar críticamente las prácticas existentes y generar estrategias orientadas a la integración sistemática de la identidad cultural en el quehacer educativo. De esta manera, será posible avanzar hacia una educación que no solo reconozca la diversidad, sino que la asuma como un eje estructurante del proceso formativo.

A continuación, se presenta la Tabla 4, en la cual se sistematiza el análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes, permitiendo identificar las categorías emergentes, las percepciones sobre la interculturalidad y los factores que inciden en la integración de la identidad cultural en el currículo escolar.

Tabla 4.

Matriz de Análisis de Entrevistas Semiestructurada a Docentes.

Dimensión Evaluada/ Pregunta Realizada	Resultados Relevantes
Integración de la identidad cultural.	
1. ¿Cómo integran la identidad cultural en su enseñanza diaria? Estrategias pedagógicas.	Uso de saberes previos, actividades socioemocionales, enseñanza de valores y contenidos relacionados con el entorno.
2. ¿Qué estrategias ha utilizado para fomentar la identidad cultural en los estudiantes? Dificultades o desafíos.	Investigación sobre referentes locales, abordaje de situaciones de discriminación, actividades interculturales.
3. ¿Qué desafíos enfrenta al enseñar sobre la diversidad cultural en el aula? Importancia atribuida a la identidad cultural.	Estereotipos, prejuicios, escasa autoestima cultural, falta de tiempo, currículo rígido.
4. ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la identidad cultural en la educación? Interés de los estudiantes.	Se reconoce como eje fundamental del proceso formativo.
5. ¿Los estudiantes muestran interés en aprender sobre su cultura y la de sus compañeros?	Variado: algunos muestran interés, otros se inclinan por culturas externas o presentan indiferencia.

Dimensión Evaluada/ Pregunta Realizada	Resultados Relevantes
Cambios sugeridos al currículo.	
6. ¿Qué cambios cree que podrían hacerse en el currículo escolar para fortalecer la identidad cultural?	Inclusión de contenidos locales, revisión de la implementación de políticas culturales, uso de metodologías activas.
Participación en proyectos culturales.	
7. ¿Ha trabajado en proyectos que involucren la cultura local? ¿Cuáles? Relación escuela-comunidad.	Poca o nula participación, con menciones aisladas a iniciativas ambientales o lúdicas.
8. ¿Cómo pueden los docentes y la comunidad colaborar para reforzar la identidad cultural en los niños? Globalización e identidad cultural.	Se sugiere vincular a las familias, realizar actividades compartidas, abrir el aula a expresiones comunitarias.
9. ¿Cree que la globalización ha afectado la manera en que los estudiantes ven su identidad cultural? ¿Cómo? Motivación estudiantil.	Influencia negativa sobre la identidad: imitación de modelos externos, pérdida de prácticas culturales.
10. ¿Cómo motivaría a los estudiantes a valorar y compartir su herencia cultural en el aula?	Propuestas como trabajar desde el contexto, generar experiencias prácticas y reconocer la historia familiar y cultural del estudiante.
Nota. Recopilación de las respuestas de las entrevistas semiestructurada aplicadas a docentes.	

En el análisis de los resultados obtenidos mediante la entrevista semiestructurada aplicada a docentes, se buscó identificar cómo se aborda la identidad cultural en los procesos pedagógicos y cuáles son los principales desafíos, estrategias y oportunidades que emergen desde el quehacer docente. Este análisis parte del reconocimiento de que la educación intercultural implica transformaciones que trascienden el nivel discursivo y requieren una concreción práctica en el aula. En concordancia con esta postura, Dietz (2017) advierte que la interculturalidad, en determinados contextos, ha derivado en respuestas institucionales de carácter compensatorio e incluso asimilacionista, orientadas a homogeneizar la diversidad cultural. A partir de este planteamiento, es posible interpretar críticamente las tensiones

evidenciadas entre la intención pedagógica de los docentes y las limitaciones de la práctica, lo que permite comprender cómo, en ocasiones, los enfoques institucionales priorizan la uniformidad sobre la diversidad, pese a la disposición de los educadores.

Uno de los hallazgos más relevantes da cuenta del esfuerzo de los docentes por integrar la identidad cultural en la enseñanza cotidiana. Los participantes reconocen la importancia de los saberes previos de los estudiantes y valoran la incorporación de contenidos vinculados al territorio. Esta apreciación se articula con lo planteado por Muñoz Sedano (s. f.), quien señala que la educación intercultural busca reconocer el pluralismo cultural como una realidad social. No obstante, aunque esta perspectiva está presente en el discurso docente, su incorporación en la práctica pedagógica aún carece de sistematicidad. Por lo tanto, se hace necesario consolidar estrategias que permitan articular de manera permanente los saberes comunitarios con los contenidos curriculares, evitando que el reconocimiento cultural se limite a un plano declarativo.

En relación con las estrategias implementadas para fortalecer la identidad cultural, se identificó una diversidad de acciones, tales como la investigación de referentes locales, el desarrollo de actividades grupales con enfoque intercultural y la atención a situaciones de discriminación dentro del aula. Sin embargo, estas prácticas dependen, en gran medida, de iniciativas individuales de los docentes. En coherencia con Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002), quienes plantean que las estrategias de enseñanza deben emplearse de manera intencional y flexible, se puede afirmar que dicha intencionalidad está presente, pero carece de un respaldo institucional que garantice su continuidad y articulación. Esta situación evidencia que, en ausencia de un marco institucional sólido, la efectividad de estas estrategias se ve limitada, lo que puede generar experiencias de aprendizaje fragmentadas o desiguales entre los estudiantes.

Por otro lado, los desafíos identificados son múltiples y de carácter estructural. Entre ellos se destacan la presencia de estereotipos y prejuicios, actitudes de desapego cultural, limitaciones de tiempo y la presión por cumplir con estándares académicos. Esta realidad puede comprenderse a partir de la perspectiva de Comboni y Juárez (2020), quienes señalan que la interculturalidad no se reduce a la coexistencia de culturas, sino que requiere la construcción de espacios de diálogo. Desde este horizonte, la ausencia de escenarios pedagógicos estructurados para la interacción entre saberes culturales limita el desarrollo de prácticas interculturales auténticas, dificultando que los estudiantes vivencien la diversidad cultural de manera significativa.

Los docentes también perciben una fuerte influencia de modelos culturales externos en los estudiantes. Ricardo Enríquez afirmó que “se está perdiendo el interés por lo autóctono, les parece normal y en desuso. Ven atractivo lo extranjero”, mientras Beronica Ezquibel señaló que “gran parte se avergüenza o simplemente no identifican sus raíces”. Estas percepciones reflejan tensiones entre las dinámicas de globalización y la preservación de la identidad cultural en el contexto escolar.

A pesar de estos desafíos, los docentes valoran la enseñanza de la identidad cultural como un eje central en la formación integral, reconociendo su impacto en la construcción del sentido de pertenencia y el respeto por la diversidad. En este ámbito, resulta pertinente retomar a Freire (1970), quien plantea que la educación es un proceso de construcción colectiva mediado por el diálogo. Esta perspectiva permite comprender que la educación intercultural requiere procesos colaborativos, en los cuales docentes y estudiantes construyan conjuntamente el conocimiento, integrando las experiencias comunitarias con los saberes escolares.

Asimismo, los docentes consideran necesario fortalecer la articulación entre escuela, familia y comunidad para favorecer procesos educativos más contextualizados. De acuerdo con esta apreciación, Beronica Ezquibel destacó la importancia de “invitar a familias y miembros de la comunidad a compartir saberes, tradiciones, comidas, cuentos o música en el aula”. Esta apreciación evidencia la necesidad de promover espacios participativos que permitan legitimar los saberes comunitarios dentro del contexto escolar y fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural presente en la institución.

En relación con el interés estudiantil, las respuestas docentes evidencian tensiones derivadas de la influencia de modelos culturales externos. Este fenómeno sugiere que la identidad cultural no desaparece, pero puede verse desplazada cuando no encuentra reconocimiento dentro del espacio escolar. Asimismo, la limitada participación en proyectos culturales evidencia una brecha entre el discurso institucional y la práctica pedagógica, lo que plantea la necesidad de fortalecer la gestión educativa y promover una mayor articulación con la comunidad, con el fin de garantizar procesos formativos más integrales y contextualizados.

En términos de cierre, los resultados evidencian un compromiso docente hacia la promoción de la identidad cultural; sin embargo, también ponen de manifiesto limitaciones estructurales y organizativas que dificultan su implementación efectiva. Superar estos desafíos implica avanzar hacia una transformación curricular coherente con los principios de la educación intercultural, fortaleciendo la articulación entre políticas educativas, formación docente y participación comunitaria, de manera que la identidad cultural no solo se reconozca, sino que se integre de forma sistemática en el quehacer escolar.

Entrevistas a Padres: la Escuela como Espacio de Continuidad Cultural

Las entrevistas realizadas a los padres de familia ofrecieron una perspectiva complementaria y significativa para el análisis de la identidad cultural, permitiendo comprender que este proceso trasciende el ámbito escolar y se configura como una responsabilidad compartida con la familia. En coherencia con lo planteado por Muñoz Sedano (s. f.), quien señala que la educación intercultural busca reconocer el pluralismo cultural como una realidad social, los padres manifestaron que el fortalecimiento de la identidad cultural es fundamental para evitar la pérdida de las raíces culturales en las nuevas generaciones.

Esta apreciación permite interpretar que, desde la perspectiva familiar, la cultura constituye un pilar en la formación integral de los niños, y que su transmisión no se limita al ámbito escolar, sino que se desarrolla de manera cotidiana en el hogar. A partir de esta comprensión, la familia se posiciona como un agente clave en la preservación y transmisión de los saberes culturales, lo que resalta la importancia de fortalecer la relación entre escuela y comunidad.

Las voces de los padres evidencian la preocupación existente frente a la pérdida progresiva de algunas tradiciones culturales. Una madre expresó que “es importante enseñarles a los niños las costumbres para que no se pierdan”, mientras otro padre manifestó que “los niños ya casi no quieren trabajar en el campo porque todo lo ven en el celular”. Estas apreciaciones reflejan la percepción familiar sobre la necesidad de fortalecer la transmisión cultural desde el hogar y la escuela.

En este sentido, los padres expresaron preocupación frente a la influencia de modelos culturales externos y a la disminución del interés de los niños por prácticas tradicionales como la agricultura, la tradición oral y el respeto hacia los mayores. Esta situación puede analizarse a la

luz de lo planteado por Dietz (2017), quien advierte sobre los procesos de homogeneización cultural que tienden a invisibilizar las particularidades locales. A partir de este análisis, se puede inferir que la influencia de dinámicas globalizadas contribuye al desplazamiento de prácticas culturales propias del territorio, generando tensiones en la construcción de la identidad cultural.

Por otra parte, los padres señalaron que la transmisión cultural se realiza principalmente en el hogar, aunque consideran que la escuela debería fortalecer este proceso. Al respecto, resulta pertinente retomar a Freire (1970), quien plantea que la educación es un proceso colectivo que se construye en la interacción entre sujetos. Esta idea permite comprender que la educación intercultural requiere una articulación efectiva entre familia y escuela, promoviendo espacios donde el conocimiento cultural se construya, se legitime y se proyecte hacia la vida comunitaria.

Algunos padres también destacaron la importancia de que la escuela involucre a las familias en actividades culturales y comunitarias. Asimismo, manifestaron que “sería bueno hacer más actividades donde participen los padres y los niños juntos” y que “la escuela debería enseñar más sobre las costumbres de la región”. Estas expresiones evidencian el interés de las familias por fortalecer el vínculo entre escuela, cultura y comunidad.

En síntesis, las entrevistas a los padres de familia evidencian que la identidad cultural es percibida como un elemento fundamental en la formación de los estudiantes; sin embargo, enfrenta desafíos asociados a la influencia de modelos externos y a la limitada integración de la cultura en las prácticas escolares. En dicho escenario, la participación activa de las familias, junto con la implementación de estrategias pedagógicas que reconozcan y fortalezcan los saberes locales, se constituye en un componente esencial para promover el sentido de pertenencia y la valoración de la diversidad cultural.

A continuación, se presenta la Tabla 5, en la cual se sistematiza el análisis de las entrevistas realizadas a los padres de familia, permitiendo identificar las categorías emergentes y los principales hallazgos relacionados con la identidad cultural.

Tabla 5.

Matriz de Análisis Detallado – Entrevistas Semiestructurada a Padres.

Pregunta Realizada	Resultados Relevantes
1. ¿A qué grupo cultural cree usted que pertenece su familia?	La mayoría se identifica como campesina, colona o mestiza. Pocos respondieron “ninguna”.
2. ¿Qué costumbres o tradiciones recuerda de su niñez?	Se mencionan principalmente comidas típicas (encocado, arroz con coco, bandeja paisa), fiestas tradicionales (Navidad, blancos y negros) y juegos populares.
3. ¿Todavía conservan esas costumbres en su casa?	La mayoría respondió que sí, especialmente en relación con las comidas típicas y las fiestas religiosas.
4. ¿Cree que sus hijos conocen esas costumbres y tradiciones?	En general, los padres afirmaron sí, porque las enseñan en casa o las practican en comunidad.
5. ¿Le ha contado a su hijo(a) sobre sus raíces o historia familiar?	Casi todos dijeron sí, narrando historias de los abuelos, migraciones o costumbres de su niñez.
6. ¿Qué cosas bonitas de su cultura le gustaría que sus hijos no olviden?	Mencionan las comidas en familia, los juegos tradicionales y las fiestas comunitarias.
7. ¿En su casa se habla alguna lengua indígena o forma especial de hablar?	La mayoría responde que no, indicando que solo se habla español.
8. ¿Cree que los niños están perdiendo interés por la cultura propia?	Algunos dicen que sí, por influencia de la tecnología; otros dicen que no, si se les motiva desde casa.
9. ¿Ha notado si su hijo(a) siente vergüenza o miedo de hablar sobre su cultura?	La mayoría respondió no.

Pregunta Realizada	Resultados Relevantes
10. ¿Qué tan importante cree que es que los niños conozcan y respeten su cultura?	Todas las respuestas coinciden en que es muy importante, para no perder las raíces y fortalecer la identidad.
11. ¿Qué puede hacer la escuela para ayudar a valorar la cultura?	Se propone enseñar sobre las culturas y valores, promover juegos, bailes y tradiciones locales.
12. ¿Le gustaría participar en actividades culturales en la escuela?	Todos respondieron sí, con interés en bailes, juegos, comidas y actividades con los niños.
13. ¿Hay algún juego, historia o costumbre que le gustaría enseñar?	Se mencionan juegos tradicionales (rondas, escondidas, ponchado) y cuentos antiguos.
14. ¿Qué mensaje le daría a su hijo(a) sobre sus raíces o identidad?	Predominan mensajes de orgullo, respeto y conservación de las costumbres familiares.

Nota. Recopilación de las respuestas de las entrevistas semiestructurada aplicadas a padres.

La entrevista semiestructurada aplicada a los padres de familia permitió identificar percepciones, prácticas y experiencias relacionadas con la identidad cultural, las tradiciones familiares y el papel de la escuela en la preservación cultural. Los resultados ofrecen un panorama amplio sobre cómo se transmiten costumbres y valores en el hogar, así como sobre la participación familiar en procesos educativos vinculados a la cultura. Al amparo de esta realidad compartida, Muñoz Sedano (s. f.) plantea que la educación intercultural busca “reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social” (p. 101). Esta afirmación permite evidenciar que las familias valoran y reconocen su diversidad cultural, incluso cuando no la conceptualizan en términos académicos. En definitiva, es posible interpretar que el reconocimiento y la aceptación de la diversidad ya se encuentran presentes en el ámbito familiar, constituyéndose en una base sólida para fortalecer procesos de educación intercultural desde la escuela.

Asimismo, en relación con la identificación cultural, la mayoría de las familias se reconocen como campesinas, colonas o mestizas. Esta autodefinición refleja una identidad construida desde el entorno rural y las dinámicas de la vida cotidiana en el campo, donde la cultura se manifiesta a través de prácticas concretas, formas de trabajo y relaciones comunitarias. Como señalan Comboni & Juárez (2020), la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas, sino que implica el diálogo entre ellas (p. 43). A partir de este planteamiento, se comprende que la identidad rural constituye un punto de partida legítimo para propiciar procesos de diálogo entre la escuela y el territorio, favoreciendo la integración de saberes locales en el currículo y promoviendo aprendizajes más significativos y contextualizados.

En cuanto a las costumbres más recordadas, los padres destacan prácticas como la preparación de comidas típicas, los juegos tradicionales y la participación en celebraciones religiosas y comunitarias. Estos elementos evidencian que la memoria cultural se sostiene en experiencias compartidas y en la cotidianidad familiar. Esta transmisión práctica se articula con lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (p. 72). En este marco interpretativo, la familia se configura como un escenario fundamental para la construcción y transmisión de la cultura, donde los aprendizajes se producen a través de la interacción, el ejemplo y la convivencia diaria. Por lo tanto, la escuela puede fortalecer estos procesos al integrarlos de forma intencional en las prácticas pedagógicas.

Las familias también resaltaron prácticas culturales asociadas a la gastronomía y al trabajo comunitario. Algunos padres mencionaron actividades como “hacer envueltos, tamales y comidas típicas en familia” y “trabajar unidos en las labores del campo”. Estas expresiones

evidencian que la cultura continúa presente en la vida cotidiana y en las dinámicas familiares, aunque muchas veces no sea reconocida formalmente dentro de los procesos educativos.

No obstante, aunque se evidencia continuidad cultural en el ámbito familiar, también se identifica una tendencia hacia la homogeneización lingüística, dado que el español se posiciona como lengua predominante. A partir de este análisis, Dietz (2017) advierte que la interculturalidad, en algunos contextos, ha contribuido a respuestas institucionales orientadas a “hacer igual lo desigual” (p. 195). Esta reflexión permite interpretar que, en ausencia de estrategias pedagógicas orientadas a la valoración de la diversidad lingüística, existe el riesgo de debilitamiento de otras formas de expresión cultural. Por tanto, se hace necesario que la escuela promueva acciones que reconozcan y fortalezcan las lenguas y formas de comunicación propias del territorio, integrándolas como recursos pedagógicos dentro del proceso formativo.

En relación con el interés de los niños por su cultura, las percepciones de los padres evidencian una realidad diversa, influenciada por factores externos como la tecnología, los medios de comunicación y los procesos de globalización. A pesar de ello, la mayoría de los padres no identifica sentimientos de vergüenza en sus hijos al hablar de sus tradiciones, lo cual indica la presencia de una valoración positiva de su identidad cultural. Este aspecto constituye una oportunidad pedagógica relevante, ya que permite diseñar estrategias que partan de la disposición y el interés de los estudiantes, promoviendo experiencias educativas que fortalezcan el reconocimiento cultural desde enfoques vivenciales, participativos y contextualizados.

Algunos padres señalaron además que los niños muestran mayor interés cuando las actividades culturales se desarrollan de manera práctica y participativa. De acuerdo con lo anterior, consideraron importante fortalecer espacios relacionados con la danza, la música, las manualidades y las narraciones tradicionales. Estas apreciaciones permiten comprender que las

estrategias vivenciales favorecen la motivación y contribuyen al fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural.

Otro aspecto relevante identificado fue que, los padres reconocen a la escuela como un agente fundamental en la formación cultural de los niños y manifiestan su disposición para participar en actividades que promuevan el conocimiento de las raíces culturales. Esta postura evidencia la existencia de un potencial significativo para fortalecer la relación entre familia y escuela. En coherencia con este planteamiento, se puede afirmar que la articulación entre estos dos escenarios resulta indispensable para consolidar procesos educativos interculturales sostenibles. En definitiva, la construcción de una educación contextualizada y pertinente requiere no solo de estrategias pedagógicas innovadoras, sino también de la participación activa de la comunidad, garantizando que la identidad cultural se transmita, se valore y se proyecte de manera integral dentro del proceso formativo.

Grupos Focales con estudiantes: Identidad, Autoestima y Motivación Académica

Los grupos focales constituyeron un espacio privilegiado para recoger la voz de los estudiantes y comprender cómo perciben la relación entre la escuela y su identidad cultural. A partir de este ejercicio, se evidenció que los estudiantes manifiestan mayores niveles de motivación cuando tienen la posibilidad de hablar sobre su territorio, compartir relatos familiares o explicar prácticas propias de su contexto, como las actividades agrícolas. Esta experiencia se articula con lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 67). En coherencia con ello, cuando el proceso educativo se vincula con la realidad concreta del estudiante, el aprendizaje adquiere mayor sentido, relevancia y compromiso.

De igual manera, se identificó que el reconocimiento de la cultura dentro del aula tiene efectos positivos en la participación, la confianza y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Cuando sus saberes son valorados, los estudiantes se sienten legitimados para expresarse, lo que favorece su involucramiento en las actividades escolares. En coherencia con Muñoz Sedano (s. f.), quien plantea que uno de los propósitos de la educación intercultural es “reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social” (p. 101), se puede afirmar que este reconocimiento no solo valida la diversidad, sino que incide directamente en las dimensiones emocionales y actitudinales del aprendizaje. Por lo cual, la valoración de la identidad cultural se convierte en un factor clave para el desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, los grupos focales permitieron evidenciar que la relación entre identidad cultural y autoestima es significativa. Los estudiantes que participaron activamente en espacios donde se promovía el diálogo cultural mostraron mayor seguridad al compartir sus ideas y experiencias. Este aspecto sugiere que el fortalecimiento de la identidad no solo contribuye al conocimiento cultural, sino también a la construcción de una autoimagen positiva. Bajo esta comprensión, la educación intercultural trasciende lo cognitivo y se posiciona como un proceso que impacta el desarrollo personal y social de los estudiantes.

No obstante, los propios estudiantes señalaron que estos espacios de reconocimiento cultural no son permanentes dentro de la dinámica escolar. Aunque valoran estas experiencias, perciben que se presentan de manera esporádica y no como parte estructural del proceso educativo. Esta situación puede analizarse a la luz de lo planteado por Dietz (2017), quien advierte que la interculturalidad, en muchos casos, ha derivado en respuestas institucionales que buscan “hacer igual lo desigual” (p. 195). En este marco crítico, se comprende que, aunque

existen iniciativas orientadas al reconocimiento cultural, estas no siempre logran consolidarse como prácticas sistemáticas dentro del currículo.

En este sentido, la falta de continuidad limita el impacto de las estrategias interculturales, ya que impide que los procesos de fortalecimiento identitario se desarrollen de manera sostenida. Por ello, resulta necesario avanzar hacia una integración más estructurada de la interculturalidad en la planificación pedagógica, de modo que estas experiencias no dependan de acciones aisladas, sino que se articulen de manera coherente con los objetivos formativos.

Adicionalmente, los resultados evidencian que la motivación académica está estrechamente relacionada con el grado de pertinencia cultural de los contenidos. Cuando los estudiantes perciben que lo que aprenden guarda relación con su vida cotidiana, se incrementa su interés y participación. En contraste, cuando los contenidos se presentan de forma descontextualizada, se genera desinterés y baja implicación. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren el contexto sociocultural como eje del proceso educativo.

En conclusión, el análisis de los grupos focales permite afirmar que la incorporación de la identidad cultural en el aula favorece el fortalecimiento de la autoestima, incrementa la motivación académica y promueve una mayor participación estudiantil. Sin embargo, también pone en evidencia la necesidad de consolidar estas prácticas como parte estructural del currículo, garantizando su continuidad y coherencia. Solo a través de una integración sistemática de la interculturalidad será posible promover procesos educativos más pertinentes, inclusivos y significativos.

A continuación, se presenta la Tabla 6, en la cual se sistematiza el análisis detallado de los grupos focales, permitiendo identificar las categorías emergentes y las percepciones estudiantiles en torno a la presencia o ausencia de la interculturalidad en el currículo escolar.

Tabla 6.

Matriz de análisis detallado de los grupos focales con estudiantes

Categoría	Respuestas de los Estudiantes	Interpretación / Resultado Relevante
Aprendizaje cultural en la escuela	Algunos “sí”, otros “no”; mencionar “idioma” y “representaciones”	Percepción desigual sobre la enseñanza cultural escolar.
Explicar la cultura a otros	“Nada” (respuesta frecuente)	Dificultad para verbalizar la propia cultura; falta de herramientas discursivas.
Actividades propuestas en la escuela	“Juegos”, “bailes”, “fiesta”, “comida”	Interés por metodologías vivenciales y participativas para aprender cultura.

Nota. Recopilación de las respuestas de los grupos focales con los estudiantes.

En relación con el aprendizaje cultural en el ámbito escolar, las respuestas de los estudiantes fueron diversas: mientras algunos reconocen haber participado en experiencias vinculadas con representaciones culturales, otros manifiestan no haber tenido aprendizajes significativos en torno a la cultura dentro del aula. Esta percepción desigual permite inferir que las prácticas interculturales se han desarrollado de manera esporádica o sin una adecuada sistematicidad. En este orden de ideas, Díaz Barriga & Hernández (2010) plantean que las estrategias de enseñanza deben implementarse de forma “intencional y flexible” (p. 141), lo cual implica que la interculturalidad no puede reducirse a acciones aisladas, sino que requiere una planificación estructurada que garantice continuidad, coherencia y acceso equitativo a experiencias culturales significativas para todos los estudiantes.

Un hallazgo particularmente relevante es la dificultad que presentan varios estudiantes para explicar su cultura a otras personas, respondiendo en algunos casos con expresiones como “nada”. Este resultado no debe interpretarse como una ausencia de identidad cultural, sino como una limitación en las herramientas discursivas y en los espacios pedagógicos disponibles para su expresión. En este marco de análisis, Labrador & Andreu (2008) señalan que las metodologías activas comprenden un conjunto de estrategias orientadas a promover la participación del estudiante en la construcción del conocimiento. En coherencia con este planteamiento, se hace necesario generar ambientes educativos que no solo permitan vivenciar la cultura, sino también reflexionarla, nombrarla y comunicarla, fortaleciendo así las competencias expresivas y la apropiación consciente de los saberes locales.

Por otra parte, las actividades propuestas por los estudiantes para aprender más sobre su cultura como juegos tradicionales, bailes, celebraciones y prácticas gastronómicas evidencian una clara preferencia por metodologías vivenciales, participativas y contextualizadas. Esta inclinación se relaciona con la dimensión psicológica de la educación intercultural, la cual, según Comboni & Juárez (2020), busca fortalecer la identidad cultural a partir de experiencias significativas (p. 60). A partir de esta perspectiva, se puede interpretar que las estrategias pedagógicas deben partir de los intereses, experiencias y prácticas cotidianas del estudiantado, integrando sus saberes previos como punto de partida para el desarrollo de aprendizajes más profundos, pertinentes y motivadores.

En términos generales, se observa en los estudiantes una disposición favorable y un interés genuino por fortalecer su identidad cultural desde el ámbito escolar. Sin embargo, esta motivación requiere ser acompañada por propuestas pedagógicas estructuradas y sostenidas en el tiempo, que integren elementos como la oralidad, la tradición, el arte y la participación

comunitaria. Bajo esta perspectiva, la escuela está llamada a trascender el enfoque celebratorio de la cultura, para asumirla como un eje fundamental del proceso formativo, donde se promueva no solo su reconocimiento, sino también su análisis crítico, su resignificación y su proyección hacia el futuro.

En definitiva, se puede afirmar que la consolidación de una educación intercultural implica transformar la escuela en un espacio donde la cultura sea vivida, pensada y compartida de manera permanente. Esto supone generar aprendizajes significativos que fortalezcan la identidad cultural, al tiempo que promuevan el respeto, la valoración de la diversidad y la construcción de una ciudadanía más consciente y comprometida con su contexto sociocultural.

Observación y Diarios de Campo: Interculturalidad en Acción

La observación sistemática, registrada a través de los diarios de campo, permitió identificar tanto coherencias como tensiones entre el discurso institucional y la práctica pedagógica desarrollada en el aula. En este ejercicio analítico se evidenció que la cultura emerge, en muchos casos, mediante ejemplos espontáneos, referencias al territorio o comentarios informales realizados por docentes y estudiantes; no obstante, estas manifestaciones no siempre responden a una planificación intencional. En consecuencia, la cultura tiende a aparecer como un recurso complementario y no como un eje estructurante del currículo. A partir de esta perspectiva, Dietz (2017) advierte que la interculturalidad ha derivado, en algunos contextos, en respuestas institucionales de carácter compensatorio y, en ocasiones, asimilacionista, orientadas a “hacer igual lo desigual” (p. 195). A partir de esta perspectiva, se puede interpretar que, aunque la diversidad cultural sea reconocida en el discurso educativo, su inclusión no siempre se traduce en transformaciones profundas de la práctica pedagógica, lo que genera una brecha entre la intención declarada y la acción educativa concreta.

Por otra parte, se observó que cuando el docente implementa estrategias participativas como debates, narración de experiencias, trabajo colaborativo y espacios de diálogo la conexión entre los contenidos escolares y la cultura del contexto se fortalece de manera significativa. En relación con ello, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) sostienen que “las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el agente de enseñanza” (p. 141). Este planteamiento permite comprender que la efectividad de la educación intercultural depende, en gran medida, de la capacidad del docente para diseñar y orientar experiencias pedagógicas que integren activamente la cultura en el proceso de aprendizaje. De este modo, la cultura deja de ser un elemento anecdótico y se convierte en un componente articulador que vincula saberes, experiencias y contexto.

Asimismo, los registros de los diarios de campo evidenciaron que la participación estudiantil aumenta cuando se abordan contenidos relacionados con la vida cotidiana, el territorio y las experiencias familiares. En estos momentos, los estudiantes muestran mayor disposición para intervenir, compartir conocimientos y establecer relaciones entre lo aprendido y su entorno. Esta dinámica se alinea con lo planteado por Freire (1970), quien afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (p. 72). Bajo esta comprensión la enseñanza se configura como un proceso dialógico y colectivo, en el cual el conocimiento se construye a partir de la interacción y el reconocimiento mutuo de saberes.

Por otra parte, la observación permitió identificar que, en ausencia de estrategias participativas, las clases tienden a centrarse en la transmisión de contenidos descontextualizados, lo que reduce las oportunidades de integrar la cultura como elemento significativo del aprendizaje. Esta situación pone en evidencia la necesidad de fortalecer procesos de

planificación pedagógica que incorporen la interculturalidad de manera intencional, garantizando que las prácticas educativas respondan a las características socioculturales del contexto.

En síntesis, el análisis de la observación y los diarios de campo permite afirmar que la interculturalidad se encuentra presente en la dinámica escolar, pero de forma fragmentada y no siempre estructurada. No obstante, también evidencia que, cuando se implementan estrategias pedagógicas participativas y contextualizadas, es posible generar procesos de aprendizaje más significativos, donde la cultura se reconoce como un recurso fundamental para la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de la identidad.

A la luz de estos hallazgos, resulta imprescindible avanzar hacia una integración más sistemática de la interculturalidad en el currículo, de manera que esta no dependa exclusivamente de iniciativas individuales, sino que se consolide como un eje transversal del proceso educativo. De esta forma, la escuela podrá contribuir de manera efectiva a la formación de estudiantes que no solo reconozcan su identidad cultural, sino que también la valoren y la proyecten en su entorno social.

A continuación, se presenta la Tabla 7, en la cual se sistematiza el análisis de la observación de clases a partir de los diarios de campo, permitiendo identificar las dinámicas pedagógicas y su relación con la construcción colectiva del aprendizaje y el fortalecimiento de la identidad cultural.

Tabla 7.*Matriz de Análisis Sobre la Observación de Clases (Diarios de Campo)*

Categoría	Evidencia Observada	Nivel de Consolidación
Ejemplos territoriales	Frecuentes, pero no planificados	Medio
Relatos ancestrales	Ocasionales	Bajo
Participación estudiantil	Mayor en actividades contextualizadas	Medio - alto
Relación teoría - territorio	Parcialmente integrada	En proceso

Nota. Síntesis a partir de los diarios de campo realizados a partir de las observaciones.

Los registros analizados permiten constatar que la incorporación de la cultura en el aula continúa siendo irregular y depende en gran medida de la disposición individual del docente y del enfoque metodológico que este adopta en su práctica pedagógica. En aquellos escenarios donde la dinámica de clase favorece la participación activa, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, la cultura se integra con mayor naturalidad, evidenciando que la mediación pedagógica resulta tan determinante como los contenidos abordados. En el plano pedagógico, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) sostienen que “las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de manera flexible para promover aprendizajes significativos” (p. 141). A partir de este planteamiento, se puede inferir que dicha flexibilidad no solo facilita la comprensión conceptual, sino que también posibilita la incorporación de los saberes culturales como elementos centrales del proceso educativo, superando su tratamiento marginal o accesorio.

Por otra parte, los diarios de campo evidencian avances relevantes en la incorporación progresiva de elementos culturales dentro de algunas prácticas de aula; no obstante, también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer una planeación intercultural más estructurada,

coherente y sistemática. En esta línea, Dietz (2017) advierte que “la interculturalidad crítica no puede reducirse a actividades aisladas, sino que implica una transformación estructural de las prácticas educativas” (p. 203). Esta afirmación permite comprender que las acciones espontáneas, aunque valiosas, resultan insuficientes si no se articulan a un proyecto pedagógico institucional que garantice continuidad, profundidad y sentido formativo. Por consiguiente, se hace necesario avanzar hacia procesos pedagógicos intencionados que integren de manera transversal la identidad cultural en la planificación curricular, evitando su fragmentación o eventualidad.

Asimismo, el análisis global de los registros permite identificar que la institución se encuentra en un proceso de transición hacia una educación con enfoque intercultural más consolidado. Se reconoce la existencia de compromiso por parte de los docentes, así como el interés de los estudiantes y el respaldo de la comunidad; sin embargo, persisten limitaciones relacionadas con la articulación curricular y la sistematicidad de las prácticas. En este contexto, Freire (1970) plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 79). En coherencia con este planteamiento, la práctica educativa debe trascender la simple transmisión de contenidos para convertirse en un proceso reflexivo que dialogue con la realidad del estudiante y promueva transformaciones significativas tanto a nivel individual como colectivo.

A partir de lo anterior, la articulación entre escuela y comunidad emerge como un elemento clave para la consolidación de una educación intercultural pertinente. La inclusión de los saberes ancestrales, las prácticas tradicionales y la memoria histórica dentro del currículo no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la identidad cultural de los estudiantes. A la luz de este planteamiento, Walsh

(2009) sostiene que la interculturalidad crítica implica el reconocimiento y la valoración de conocimientos históricamente subalternizados, lo cual exige generar condiciones reales para su inclusión en el ámbito educativo.

En consecuencia, la identidad cultural no puede seguir siendo entendida como un contenido complementario o transversal en términos formales, sino como el eje estructurante desde el cual se configura una educación pertinente, contextualizada y coherente con las realidades del entorno rural. Esto implica reconocer que el aprendizaje significativo no se construye únicamente a partir de saberes universales, sino también desde los conocimientos locales, las experiencias de vida y las prácticas culturales que configuran la cotidianidad de los estudiantes.

En resumen, los resultados derivados de la observación y los diarios de campo permiten concluir que la interculturalidad en la institución se encuentra en una fase de desarrollo incipiente, caracterizada por avances importantes, pero aún insuficientes en términos de consolidación estructural. Este escenario plantea el desafío de fortalecer procesos de planificación, formación docente y articulación institucional que permitan integrar de manera efectiva la cultura como eje central del proceso educativo, garantizando así una formación integral que responda a las necesidades, expectativas y realidades de la comunidad educativa.

Propuesta pedagógica para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel en el municipio de Puerto Asís, Putumayo

En coherencia con el enfoque de Investigación - Acción Participativa (IAP), la fase de acción se concretó mediante el diseño e implementación de una secuencia pedagógica intercultural, concebida como eje central de la intervención. Esta se asumió como un proceso intencionado de transformación pedagógica orientado al fortalecimiento de la identidad cultural,

articulando reflexión y acción desde las necesidades del contexto. Con ello, permitió materializar los principios de la IAP al generar aprendizajes significativos vinculados con la realidad sociocultural y promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

Desde la perspectiva de la educación intercultural, la intervención se sustentó en la idea de que la interculturalidad implica “el diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales” (Comboni & Juárez, 2020, p. 45). Esta visión permitió asumir el aula como un espacio de encuentro y resignificación cultural, donde no solo coexisten diversas culturas, sino que interactúan, se reconocen y se enriquecen mutuamente. Por ende, se favoreció el desarrollo de relaciones basadas en el respeto, la equidad y la valoración de la diversidad como elemento formativo.

En esta línea, la secuencia se diseñó como un proceso estructurado y flexible, basado en estrategias de enseñanza intencionales (Díaz Barriga & Hernández, 2010), que integraron actividades experienciales, colaborativas y reflexivas. Esto permitió atender las características del grupo, promover aprendizajes significativos y fortalecer el vínculo entre teoría y práctica, reconociendo al docente como mediador del proceso y al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

La implementación se organizó en tres momentos pedagógicos complementarios, lo que facilitó estructurar el proceso de manera progresiva y coherente. Cada momento cumplió una función específica, favoreciendo la articulación entre exploración, desarrollo y reflexión, y garantizando un proceso formativo integral orientado al logro de los objetivos propuestos.

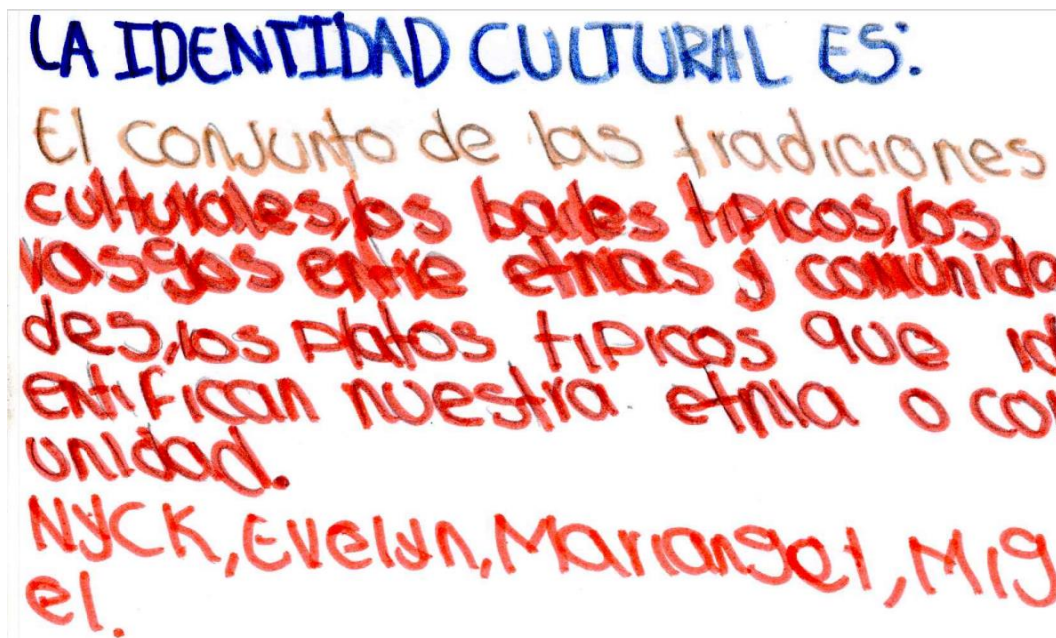
Fase 1. Reconocimiento de las Raíces Culturales

Esta fase estuvo orientada a la activación de saberes previos y al reconocimiento del territorio y la familia como ejes de la identidad. Desde la dimensión antropológica de la educación intercultural, Comboni & Juárez (2020) destacan la importancia de reconocer las cosmovisiones y prácticas culturales del contexto, lo que permitió valorar las experiencias de los estudiantes como punto de partida del proceso formativo y legitimar los saberes locales en el aula.

A partir de ello, se desarrollaron estrategias como la línea del origen, el mapa de mis memorias, la construcción colectiva del concepto de identidad cultural y la indagación familiar, las cuales favorecieron la participación y la resignificación de experiencias culturales desde una perspectiva más consciente.

Figura 1.

Concepto de Identidad Cultural



Nota. Fotografía del concepto de identidad cultural elaborado por los estudiantes de cuarto y quinto de la E.R. M. el Baldío.

En esta misma línea, se reconoce, en coherencia con Muñoz Sedano (s. f.), que la educación intercultural implica aceptar el pluralismo cultural y promover relaciones respetuosas entre culturas. Así, se propiciaron espacios de diálogo e interacción que fortalecieron la convivencia y el reconocimiento de la diversidad.

En virtud de ello, los estudiantes comenzaron a valorar sus raíces con mayor conciencia, fortaleciendo su sentido de pertenencia y actitudes de respeto hacia la diversidad. Como resultado, la fase contribuyó al desarrollo de una identidad cultural más sólida, en coherencia con los propósitos de la investigación ([ver Apéndice I](#)).

Actividades Desarrolladas

Línea del Origen: Socialización de la Vereda de Procedencia y una Palabra Simbólica Asociada a la Familia

Esta actividad consistió en un ejercicio de reconocimiento identitario en el que cada estudiante socializó de manera oral el lugar de procedencia, específicamente su vereda o territorio de origen, dentro de un ambiente de respeto y escucha activa. Posteriormente, cada uno seleccionó una palabra simbólica que representara a su familia, la cual podía estar asociada a valores, experiencias o elementos significativos de su contexto familiar. La actividad se desarrolló en círculo, favoreciendo la interacción y el reconocimiento de la diversidad presente en el grupo. Hojas de block, marcadores y el tablero como apoyo para la socialización. Su propósito fue fortalecer la identidad individual desde el territorio y la familia, promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural del aula. Como logro, se evidenció una mayor expresión oral, el reconocimiento de las diferencias entre compañeros y el fortalecimiento del respeto por los distintos orígenes y realidades familiares.

Mapa de Mis Memorias: Representación Gráfica de Tradiciones, Alimentos, Juegos e Historias Familiares

Figura 2.

Elaboración de mapa de mis memorias



Notas. Fotografía de la elaboración del mapa de mis memorias de los estudiantes de cuarto y quinto de la E.R.M Sinaí.

El “Mapa de mis memorias” fue una actividad en la que los estudiantes elaboraron una representación gráfica personal de sus experiencias culturales y familiares, plasmando en dibujos o escritos las tradiciones, alimentos típicos, juegos y relatos significativos transmitidos en sus hogares. Esta construcción se realizó de manera individual en hojas, utilizando colores, crayones. Posteriormente, cada estudiante socializó su trabajo ante el grupo, explicando los elementos representados y su significado. El propósito de esta actividad fue fortalecer la memoria cultural y promover la reflexión sobre la identidad desde las experiencias cotidianas y familiares. Como logro, se evidenció una alta participación, el reconocimiento de la riqueza cultural del entorno familiar y el fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad cultural, por último, se realizó la recopilación de todos los trabajos y se creó el mural del mapa de las memorias.

Construcción Colectiva del Concepto de Identidad Cultural Mediante Diálogo y Reflexión Grupal

Esta actividad se desarrolló a partir de un espacio de diálogo guiado en el que los estudiantes, con base en sus experiencias previas, reflexionaron sobre el significado de la identidad cultural. El docente orientó la discusión mediante preguntas problematizadoras que permitieron reconocer las diferencias y similitudes entre los participantes, así como la influencia de la familia y el territorio en la construcción de la identidad. Las ideas aportadas fueron registradas en el tablero, construyéndose de manera colectiva un concepto de identidad cultural. Se utilizaron como materiales el tablero, hojas de block, marcadores y algunas notas de apoyo con preguntas orientadoras. El propósito fue construir un saber compartido que integrara las voces de los estudiantes desde una perspectiva intercultural. Como logro, se evidenció la capacidad de análisis y reflexión colectiva, así como la comprensión de la identidad cultural como un proceso dinámico y construido socialmente

Actividad Familiar: Indagación Sobre Relatos, Costumbres y Prácticas Culturales Transmitidas Intergeneracionalmente.

Esta actividad consistió en una indagación realizada en el entorno familiar de los estudiantes, quienes entrevistaron a padres, abuelos u otros cuidadores para recopilar relatos, costumbres, celebraciones, recetas y prácticas culturales transmitidas de generación en generación. La información fue registrada en cuadernos. Posteriormente, los estudiantes llevaron esta información al aula para su socialización y análisis colectivo. El propósito de esta actividad fue fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia, reconociendo el valor de la transmisión intergeneracional de la cultura como base de la identidad. Como logro, se evidenció la recuperación de saberes tradicionales, el fortalecimiento de la participación familiar en el

proceso educativo y la valoración de la memoria oral como elemento fundamental del patrimonio cultural.

Esta fase permitió fortalecer el vínculo escuela - familia y reconocer la familia como agente transmisor de cultura.

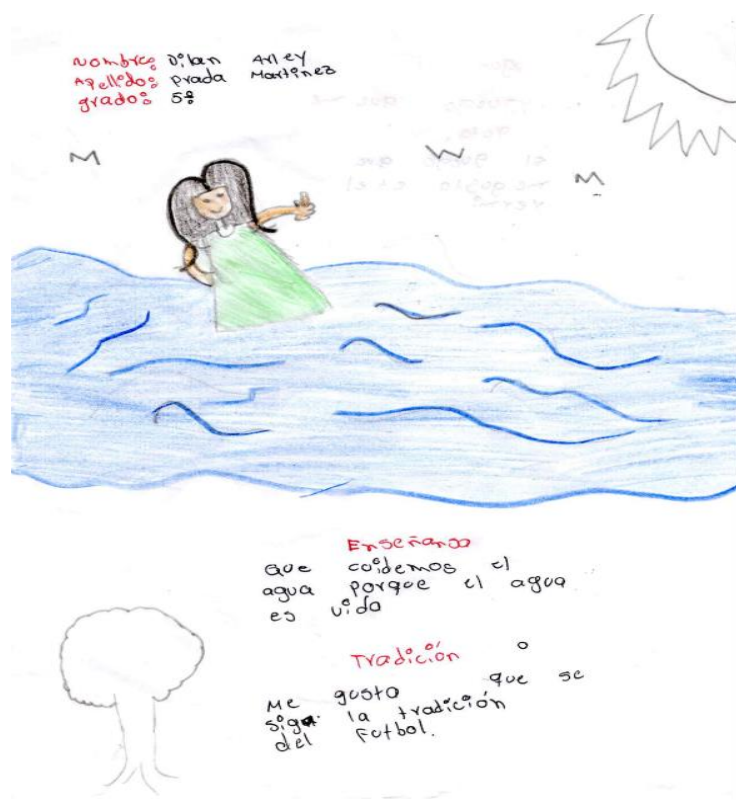
Fase 2. Recuperación de la Tradición Oral y los Juegos Tradicionales

En esta etapa se fortaleció la memoria cultural como dimensión constitutiva de la identidad. Desde la perspectiva de Villalta (2016), quien retoma a Bleszynska (2008) y Coulby (2006), la educación intercultural se configura como una ciencia social aplicada orientada a comprender e intervenir en procesos de transformación en contextos sociohistóricos. En este andamiaje epistémico, la cultura se entiende como una construcción dinámica que se resignifica en la experiencia de los sujetos.

Desde esta interpretación, la memoria cultural se asume como un proceso vivo que se reconstruye en la interacción entre generaciones y prácticas sociales. Bajo esta comprensión, la escuela se posiciona como un escenario privilegiado para visibilizar y resignificar el patrimonio cultural, favoreciendo espacios donde las experiencias familiares y comunitarias adquieren valor pedagógico.

Por lo tanto, la tradición oral y el juego fueron abordados como expresiones vivas del patrimonio local, no solo como manifestaciones recreativas, sino como prácticas portadoras de sentido histórico y simbólico.

Las actividades desarrolladas incluyeron la narración e ilustración de leyendas, la socialización de historias familiares, la práctica de juegos tradicionales y la reflexión sobre prácticas en riesgo de desaparición. Estas estrategias promovieron la participación activa y facilitaron el reconocimiento cultural desde lo cotidiano.

Figura 3.*Ilustración de leyendas*

Nota. Fotografía de las ilustraciones de leyendas leídas por los estudiantes de cuarto y quinto de la E.R. M. Sinaí

Asimismo, en coherencia con Villalta (2016), las actividades permitieron a los estudiantes identificar cambios en sus prácticas culturales, reconociendo tanto su permanencia como su posible debilitamiento. Esta reflexión favoreció una mirada crítica frente a la realidad cultural del entorno.

Por ende, emergieron preocupaciones frente a la desaparición progresiva de ciertas prácticas tradicionales, y el juego adquirió un significado que trascendió lo recreativo, consolidándose como un medio de reafirmación identitaria.

Actividades Desarrolladas

Narración e Ilustración de Leyendas Locales

Se desarrolló a partir de la lectura y el relato oral de leyendas propias del contexto local y regional, las cuales fueron compartidas por el docente y, en algunos casos, por los mismos estudiantes a partir de lo escuchado en sus familias. Posteriormente, los estudiantes realizaron la representación gráfica de las historias mediante dibujos que recreaban personajes, escenarios y hechos principales de las leyendas. Para esta actividad se utilizaron hojas, cuadernos, , colores, lápices y marcadores. El propósito fue fortalecer la memoria oral y la valoración del imaginario cultural del territorio a través de la expresión artística. Como logro, se evidenció un alto nivel de apropiación de las narraciones, creatividad en las representaciones y mayor interés por las tradiciones orales de la comunidad.

Socialización de Historias Familiares.

Esta actividad consistió en un espacio de diálogo en el aula donde los estudiantes compartieron relatos, anécdotas y experiencias transmitidas por sus familias, especialmente aquellas relacionadas con costumbres, vivencias del campo y prácticas cotidianas. Esta actividad se desarrolló mediante la participación oral guiada por preguntas del docente que orientaban la reflexión y el intercambio de experiencias. Se utilizaron el tablero y cuadernos de notas como apoyo para registrar ideas principales. El propósito fue reconocer el valor de la memoria familiar como fuente de identidad cultural. Como resultado, los estudiantes fortalecieron su expresión oral, la escucha activa y el reconocimiento de la diversidad de historias presentes en el grupo.

Ruta de Juegos Tradicionales (Trompo, Canicas, Rondas y Escondidas).

Se llevó a cabo mediante la práctica de diferentes juegos como el yincana, las canicas, las la lleva y el juego de escondidas. La actividad se desarrolló en un espacio abierto, donde los

estudiantes participaron activamente en la ejecución de cada juego, siguiendo instrucciones y compartiendo experiencias lúdicas propias de sus familias o comunidades. Los materiales utilizados incluyeron cuerdas, tiza y elementos del entorno. El propósito fue recuperar los juegos tradicionales como parte del patrimonio cultural inmaterial y promover la integración entre los estudiantes. Como logro, se observó una mayor participación, fortalecimiento del trabajo en equipo y reconocimiento del valor cultural del juego tradicional.

Figura 4.

Juegos tradicionales (escondidas).



Nota. Fotografía de los estudiantes de cuarto y quinto de la E.R.M el Baldío jugando a las escondidas.

Reflexión Escrita Sobre Prácticas Culturales en Riesgo de Desaparición.

Se realizó mediante la elaboración de un texto individual en el que los estudiantes identificaron y analizaron prácticas culturales de su entorno que consideran en riesgo de desaparecer, como juegos, costumbres o tradiciones familiares. Esta actividad se apoyó en una guía orientadora con preguntas reflexivas y se desarrolló en el aula de clase. Se utilizaron cuadernos, lápices y, en algunos casos, material de apoyo previamente trabajado en las sesiones anteriores. El propósito fue fomentar la conciencia crítica frente a la pérdida de tradiciones culturales y promover su valoración y preservación. Como logro, los estudiantes lograron

reconocer la importancia de conservar la memoria cultural y desarrollaron habilidades de reflexión y escritura argumentativa.

Esta fase fortaleció la convivencia intercultural, el aprendizaje cooperativo y la valoración de la herencia cultural ([ver Apéndice J](#)).

Fase 3. Creación Colectiva de la Muestra Cultural

La fase final estuvo orientada a la producción colectiva de evidencias culturales, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la expresión creativa. Esta dinámica se fundamenta en estrategias centradas en el estudiante, tal como plantean Labrador y Andreu (2008), quienes destacan la participación activa del alumnado como eje del aprendizaje.

A través de este proceso, la producción colectiva permitió integrar saberes y experiencias, fortaleciendo aprendizajes significativos y la identidad cultural. Se desarrollaron estaciones creativas como historias familiares en miniatura, recuperación de saberes gastronómicos, diseño de símbolos culturales y recopilación de juegos tradicionales.

Estas actividades facilitaron la resignificación cultural desde la experiencia, promoviendo un aprendizaje contextualizado y el reconocimiento de la diversidad cultural. Como resultado, se elaboró un mural cultural colectivo que sintetizó los aprendizajes y visibilizó el proceso formativo ([Ver Apéndice K](#)).

Actividades Desarrolladas

Elaboración de Historias Familiares en Miniatura

Esta actividad tuvo como propósito recuperar la memoria familiar como elemento constitutivo de la identidad cultural. Inicialmente, los estudiantes compartieron los relatos y experiencias recopilados en sus hogares. Posteriormente, seleccionaron una historia significativa

relacionada con tradiciones, experiencias familiares, anécdotas del territorio o relatos transmitidos por padres y abuelos.

Con apoyo de hojas de block, lápices, colores y marcadores, cada estudiante elaboró una representación en miniatura de su historia mediante dibujos, textos breves y elementos decorativos. Una vez finalizadas las producciones, se realizó una socialización grupal en la que los participantes explicaron el significado de sus relatos y la importancia que estos tienen para su familia y comunidad.

Esta actividad favoreció la valoración de la tradición oral, fortaleció el reconocimiento de las raíces familiares y promovió el diálogo intercultural a partir del intercambio de experiencias personales.

Recuperación de Recetas y Saberes Gastronómicos

La actividad estuvo orientada al reconocimiento de la gastronomía como expresión de la identidad cultural y del patrimonio familiar. Para ello, los estudiantes recordaron las recetas tradicionales de sus hogares, ingredientes característicos y formas de preparación transmitidas de generación en generación.

Durante la sesión, cada participante presentó la información recopilada mediante fichas descriptivas acompañadas de dibujos o representaciones gráficas de los alimentos. Además, se promovió el diálogo sobre el origen de las recetas, los momentos en los que suelen prepararse y los significados culturales asociados a ellas.

Esta actividad permitió reconocer la riqueza gastronómica del territorio, valorar los saberes familiares y fortalecer el sentido de pertenencia hacia las prácticas culturales locales.

Diseño de Símbolos Culturales Representativos

Con el fin de fortalecer el autorreconocimiento cultural y la valoración del territorio, se propuso a los estudiantes identificar elementos que consideraran representativos de su comunidad, tales como animales, plantas, ríos, paisajes, herramientas de trabajo, manifestaciones artísticas o prácticas tradicionales.

A partir de esta reflexión, cada estudiante diseñó un símbolo cultural utilizando materiales como hojas blancas, colores y marcadores. Posteriormente, explicó el significado de su creación y la relación que esta tenía con su historia personal, familiar o comunitaria.

La socialización de los símbolos permitió reconocer la diversidad de percepciones presentes en el grupo y evidenciar la forma en que los estudiantes construyen vínculos con su territorio. Asimismo, contribuyó al fortalecimiento de la identidad cultural y al reconocimiento de la diversidad como elemento enriquecedor del contexto educativo.

Recopilación de Juegos Tradicionales

Esta actividad buscó recuperar prácticas lúdicas tradicionales que forman parte de la memoria cultural de las familias y comunidades. Como punto de partida, los estudiantes compartieron los juegos aprendidos con sus familiares y describieron sus reglas, materiales y formas de participación.

Posteriormente, se organizaron espacios de práctica donde los estudiantes enseñaron a sus compañeros juegos como la rayuela, la yeba, rondas, escondidas y otras actividades recreativas propias de su contexto. Durante el desarrollo de la actividad, se promovió la reflexión sobre la importancia de conservar estas manifestaciones culturales frente a los cambios generados por las nuevas tecnologías y formas de entretenimiento.

Figura 5.

Elaboración de juegos tradicionales



Nota. Elaboración de juegos tradicionales (rayuela) por parte de los estudiantes de cuarto y quinto de la E.R.M. la Alea.

Seguidamente, la información recopilada fue registrada y organizada como parte de la muestra cultural colectiva. Esta actividad favoreció la convivencia, el trabajo colaborativo y la valoración de los juegos tradicionales como expresiones culturales que fortalecen la identidad y la memoria colectiva.

Producción de Evidencias Estudiantiles como Fuente de Información

Las producciones gráficas, escritas y artísticas generadas durante la secuencia se constituyeron en insumos clave para el análisis cualitativo. En coherencia con la IAP, la

intervención no solo buscó transformar la práctica pedagógica, sino también generar información contextualizada a partir de la acción.

A partir de estas evidencias, se identificó la centralidad del territorio como eje identitario, el rol de la familia como transmisora cultural, la recuperación de prácticas tradicionales y el fortalecimiento progresivo del sentido de pertenencia.

Desde la dimensión política de la educación intercultural, Comboni y Juárez (2020) plantean que esta debe contribuir a la construcción de espacios educativos más inclusivos y conscientes de la diversidad cultural. A partir de esta idea, la secuencia pedagógica se consolidó como una estrategia didáctica y un dispositivo de transformación educativa que articuló acción, reflexión y producción de conocimiento.

Implementación y Valoración de Estrategias Pedagógicas Interculturales para el Fortalecimiento de la Identidad Cultural

El presente apartado da respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, orientado al fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia y el reconocimiento del territorio en los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, sede El Baldío. Esta fase constituyó el momento de concreción pedagógica del proyecto, en el cual los resultados del diagnóstico inicial y el análisis de la relación escuela - comunidad se tradujeron en acciones educativas contextualizadas, coherentes con las necesidades del entorno.

En el plano metodológico, la implementación no se limitó a la ejecución de actividades aisladas, sino que implicó un proceso sistemático de observación, registro y análisis de las transformaciones evidenciadas en las actitudes, discursos y prácticas de los estudiantes a partir de su participación en experiencias interculturales significativas. Esta perspectiva se fundamenta

en el enfoque de investigación - acción, entendido como un proceso reflexivo que permite al docente analizar su práctica y transformarla de manera continua (Elliott, 1991).

Para valorar el impacto de las estrategias implementadas, se recurrió a diversos instrumentos metodológicos que permitieron una comprensión integral del proceso. Entre estos se destacan la observación participante consignada en los diarios de campo, el análisis de los productos elaborados por los estudiantes, el desarrollo de talleres interculturales y la autoevaluación estudiantil. La triangulación de estas fuentes posibilitó establecer comparaciones entre la situación inicial diagnosticada y los avances alcanzados durante la intervención pedagógica, fortaleciendo la validez de los resultados obtenidos.

Desde una perspectiva teórica, esta fase se sustenta en los postulados de la educación intercultural crítica, la cual, según Walsh (2009), no se limita al reconocimiento de la diversidad, sino que promueve la transformación de las relaciones de poder y la valoración de saberes históricamente invisibilizados. En coherencia con este enfoque, las estrategias pedagógicas implementadas buscaron generar espacios de diálogo de saberes, en los que la cultura local adquiriera un lugar legítimo dentro del proceso educativo.

Asimismo, el desarrollo de los talleres interculturales permitió evidenciar que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se vincula con la experiencia directa de los estudiantes. En concordancia con Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con los saberes previos del estudiante, integrándose a su estructura cognitiva. Desde esta lógica pedagógica, las actividades centradas en la narración de historias familiares, la recuperación de juegos tradicionales, la exploración del territorio y el intercambio con sabedores comunitarios favorecieron procesos de apropiación cultural más profundos y duraderos.

Por otra parte, la autoevaluación aplicada a los estudiantes permitió identificar cambios en la percepción que tienen sobre su propia cultura, evidenciando un mayor reconocimiento de sus raíces, así como una actitud más positiva hacia la diversidad cultural. Este proceso de autorreflexión se alinea con lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que la educación debe propiciar la toma de conciencia crítica de los sujetos sobre su realidad, promoviendo su participación activa en la transformación de su entorno.

En conjunto, la implementación de las estrategias pedagógicas interculturales permitió evidenciar avances significativos en la construcción del sentido de pertenencia, el fortalecimiento de la identidad cultural y la valoración del territorio como espacio de aprendizaje. No obstante, también se identificaron retos relacionados con la continuidad de las acciones, la necesidad de mayor articulación curricular y la importancia de consolidar una propuesta institucional que garantice la sostenibilidad de estos procesos en el tiempo.

En definitiva, esta fase no solo permitió validar la pertinencia de las estrategias implementadas, sino que también aportó elementos clave para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones orientadas a fortalecer una educación intercultural contextualizada, crítica y transformadora, capaz de responder a las realidades socioculturales de la comunidad educativa.

Observación Participante a Partir de los Diarios de Campo: Transformación Progresiva de Actitudes y Participación

La observación participante, sistematizada a través de los diarios de campo, permitió documentar de manera reflexiva y continua el proceso desarrollado durante la implementación de las estrategias pedagógicas interculturales. En los primeros registros se evidenciaba una participación limitada por parte de los estudiantes, acompañada de cierta reserva al momento de compartir experiencias culturales propias. Esta situación puede comprenderse a la luz de lo

planteado por Freire (1970), quien advierte que “la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede fundarse en la comprensión de los hombres como seres vacíos” (p. 72). A partir de esta reflexión, se interpreta que cuando el aula no reconoce de manera explícita los saberes previos de los estudiantes, su participación tiende a restringirse, ya que se invisibilizan sus experiencias y se limita la posibilidad de construir aprendizajes significativos. En consecuencia, esta falta de reconocimiento inicial puede generar inseguridad y disminuir la disposición para expresar elementos relacionados con la identidad cultural.

Con el avance de los talleres interculturales, se observaron transformaciones significativas en la dinámica del grupo. La participación estudiantil se tornó más activa, espontánea y comprometida, mientras que los relatos familiares comenzaron a emerger con mayor fluidez y naturalidad. Este cambio evidencia un proceso progresivo de apropiación de la identidad cultural, en el que los estudiantes no solo recuperan sus saberes, sino que también los resignifican dentro del contexto escolar. En coherencia con este hallazgo, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) sostienen que “el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con lo que el alumno ya sabe” (p. 39). A partir de esta comprensión, se puede deducir que la vinculación entre contenidos escolares y experiencia territorial generó un ambiente de confianza que favoreció la participación activa, la reflexión crítica y la expresión segura de la cultura propia.

En consonancia con lo anterior, las transformaciones observadas se articulan con la perspectiva de Dietz (2017), quien plantea que la interculturalidad implica el reconocimiento y la valoración de los saberes locales en un marco de diálogo horizontal. Esta postura permite comprender que el incremento en la seguridad, la participación y el orgullo cultural manifestado

por los estudiantes no es un hecho fortuito, sino el resultado de un proceso pedagógico intencionado en el que los saberes comunitarios fueron legitimados dentro del aula. Bajo esta lógica de reconocimiento intercultural, cuando se establece un diálogo auténtico entre el conocimiento escolar y los saberes del territorio, la identidad cultural deja de ocupar un lugar periférico y adquiere centralidad en la experiencia educativa.

Asimismo, los diarios de campo evidencian que este proceso no solo impactó la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino también aspectos emocionales y actitudinales. Los estudiantes comenzaron a expresar mayor confianza en sí mismos, a valorar sus raíces culturales y a reconocer la importancia de su territorio como espacio de aprendizaje. Esta transformación integral se relaciona con la pedagogía crítica, que concibe la educación como un proceso de formación de sujetos conscientes de su realidad y capaces de transformarla (Freire, 1970).

Por otra parte, se identificó que la interacción entre pares también desempeñó un papel fundamental en este proceso. A medida que algunos estudiantes compartían sus experiencias, otros se sentían motivados a participar, generándose un efecto multiplicador que fortaleció la construcción colectiva del conocimiento. Este fenómeno evidencia que la identidad cultural no se construye de manera individual, sino en interacción con otros, a través del intercambio de saberes, experiencias y significados compartidos.

En síntesis, la observación participante permitió constatar que la implementación de estrategias pedagógicas interculturales favorece procesos de transformación progresiva en la participación, la confianza y la apropiación cultural de los estudiantes. No obstante, estos avances requieren continuidad y sistematicidad para consolidarse como prácticas permanentes dentro del quehacer educativo. A partir de estos hallazgos, se hace necesario fortalecer la

planificación pedagógica desde un enfoque intercultural que garantice la sostenibilidad de estos procesos y su articulación con el currículo institucional.

Con el fin de sintetizar los hallazgos obtenidos a través de la observación participante, se realizó un análisis comparativo entre los registros iniciales y finales consignados en los diarios de campo. A partir de este proceso se identificaron transformaciones relacionadas con la participación, la expresión de la identidad cultural, las referencias al territorio y la interacción entre los estudiantes. Los niveles de cambio consignados en la Tabla 8 (alto y medio-alto) no corresponden a una medición cuantitativa, sino a una valoración cualitativa construida a partir de la frecuencia, intensidad y recurrencia de las evidencias observadas durante la implementación de las estrategias pedagógicas interculturales. Para efectos de este análisis, se consideró un cambio alto cuando las transformaciones fueron reiteradas y visibles en la mayoría de los estudiantes a lo largo del proceso, y un cambio medio-alto cuando los avances fueron significativos, aunque se presentaron de manera más gradual o heterogénea entre los participantes.

A continuación, se presenta la Tabla 8, elaborada a partir del análisis comparativo de los diarios de campo registrados durante las fases inicial y final de la intervención. La matriz sintetiza las principales transformaciones observadas y los niveles de cambio cualitativo identificados en relación con la participación, la apropiación cultural, la valoración del territorio y la convivencia intercultural.

Tabla 8.

Matriz de Síntesis de la Observación Participante a Partir de los Diarios de Campo.

Aspecto Observado	Situación Inicial	Situación Posterior	Nivel de Cambio
Participación espontánea	Escasa y dirigida	Frecuente y voluntaria	Alto
Referencias al territorio	Ocasionales	Constantes	Alto
Seguridad al expresarse	Baja en algunos estudiantes	Mayor confianza	Medio - alto
Orgullo cultural	Poco visible	Expresiones claras de valoración	Alto
Respeto por la diversidad	Moderado	Escucha activa y reconocimiento	Medio - alto

Nota. Elaboración propia. La clasificación de los niveles de cambio se realizó mediante análisis cualitativo de los registros de observación iniciales y finales.

Los resultados comparativos evidencian que la cultura dejó de ocupar un lugar marginal dentro del proceso educativo para integrarse de manera más explícita en la dinámica pedagógica. Como resultado de este proceso, las intervenciones estudiantiles comenzaron a articular de forma progresiva sus vivencias familiares y los saberes del territorio dentro del discurso académico, lo cual da cuenta de una apropiación más consciente, crítica y reflexiva de su identidad cultural. Este hallazgo resulta significativo, ya que demuestra que el reconocimiento pedagógico de la cultura favorece no solo la participación, sino también la resignificación del conocimiento desde la experiencia propia del estudiante.

En coherencia con lo anterior, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) señalan que “el aprendizaje significativo se produce cuando los contenidos pueden relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe” (p. 39). A partir de esta afirmación, se puede interpretar

que la incorporación de las experiencias cotidianas y los saberes previos del estudiantado no solo facilita la comprensión de los contenidos académicos, sino que también fortalece la conexión afectiva y cognitiva con su contexto. Por ende, el aprendizaje deja de percibirse como un proceso abstracto y descontextualizado, para convertirse en una experiencia vivencial, relevante y situada, que responde a las realidades socioculturales de los estudiantes.

De forma complementaria, este proceso se articula con la perspectiva de Freire (1970), quien sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 79). Desde este enfoque, la integración de relatos familiares y experiencias territoriales en el aula trasciende la simple transmisión de información, ya que permite a los estudiantes interpretar su realidad, cuestionarla y transformarla en conocimiento legítimo. Desde esta mirada crítica, la escuela se configura como un espacio de construcción colectiva, donde los saberes locales adquieren valor epistemológico y contribuyen a la formación de sujetos críticos y conscientes de su entorno.

Asimismo, se evidenció que este proceso de integración favorece el fortalecimiento del sentido de pertenencia, en tanto los estudiantes comienzan a reconocerse como portadores de una cultura propia que merece ser valorada y compartida. Esta transformación no solo impacta la dimensión cognitiva, sino también la emocional, ya que genera mayor seguridad en la expresión de sus ideas, confianza en sus conocimientos y orgullo por sus raíces culturales. En virtud de ello, la identidad cultural deja de ser un elemento implícito o invisibilizado para convertirse en un eje articulador del proceso formativo.

Por otra parte, la incorporación de los saberes territoriales en el discurso académico también permitió ampliar las formas de participación dentro del aula, promoviendo escenarios de diálogo en los que los estudiantes intercambiaron experiencias, contrastaron conocimientos y

construyeron significados de manera conjunta. Este proceso evidencia que el aprendizaje intercultural no se limita a la adquisición de contenidos, sino que implica la construcción de relaciones horizontales de conocimiento, donde todas las voces tienen valor y contribuyen al enriquecimiento colectivo.

En conclusión, los resultados comparativos permiten afirmar que la integración intencionada de la cultura en las prácticas pedagógicas favorece procesos de aprendizaje más significativos, fortalece la identidad cultural y promueve una educación contextualizada y pertinente. No obstante, para garantizar la sostenibilidad de estos avances, resulta indispensable consolidar una propuesta curricular que integre de manera sistemática los saberes locales, asegurando que la interculturalidad no dependa de acciones aisladas, sino que se constituya como un principio estructurante del quehacer educativo.

Talleres Interculturales Realizados: Cultura como Experiencia Pedagógica Viva

Los talleres interculturales se consolidaron como el eje central de la intervención pedagógica, en la medida en que priorizaron la participación activa del estudiantado y la vivencia directa de los contenidos culturales. Esta aproximación pedagógica se fundamenta en lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (p. 72). A partir de este postulado, se interpreta que el carácter dialógico de los talleres no solo facilitó la circulación de saberes, sino que promovió la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo la experiencia cultural de cada estudiante como un recurso legítimo dentro del proceso educativo.

En este contexto, las actividades orientadas a la narración de mitos, la recuperación de juegos tradicionales, la elaboración de relatos familiares y la exploración de prácticas culturales propias del territorio favorecieron la articulación efectiva entre escuela y comunidad. En

concordancia con esta idea, Dietz (2017) plantea que la interculturalidad implica establecer relaciones de diálogo entre saberes diversos en condiciones de reconocimiento mutuo. Esta perspectiva permite comprender que el impacto positivo de los talleres radica en que no se limitaron a la exposición de contenidos culturales, sino que generaron espacios de legitimación de los saberes locales, fortaleciendo la autoestima cultural de los estudiantes y promoviendo un aprendizaje situado, en el cual la comunidad adquiere un rol protagónico.

Asimismo, la metodología vivencial implementada se relaciona con lo expuesto por Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002), quienes afirman que “las estrategias de enseñanza deben propiciar la actividad constructiva del alumno” (p. 141). Bajo este enfoque, se puede interpretar que los talleres interculturales no se centraron únicamente en la transmisión de información, sino en la generación de experiencias significativas que permitieron a los estudiantes reflexionar, analizar y resignificar su identidad cultural. En definitiva, el aprendizaje se configuró como un proceso activo, en el que los estudiantes participaron como sujetos constructores de conocimiento y no como receptores pasivos.

De igual manera, se evidenció que estas experiencias contribuyeron al fortalecimiento de habilidades comunicativas, sociales y cognitivas, en tanto los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas, escuchar a sus compañeros y construir significados compartidos. Este proceso favoreció no solo el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el aula, sino también el desarrollo de actitudes de respeto, valoración y diálogo intercultural, elementos fundamentales para la convivencia en contextos diversos.

Por otra parte, los productos elaborados por los estudiantes durante los talleres como relatos escritos, representaciones gráficas, exposiciones orales y reconstrucciones de prácticas culturales evidenciaron avances significativos en la apropiación de la identidad cultural. Estos

productos no solo reflejan aprendizajes conceptuales, sino también procesos de reflexión personal y colectiva sobre el valor de la cultura propia, lo cual constituye un indicador relevante del impacto de la intervención pedagógica.

Para cerrar, los talleres interculturales se constituyeron en un espacio pedagógico significativo que permitió integrar la cultura como eje articulador del aprendizaje, favoreciendo la resignificación identitaria y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. No obstante, para garantizar la continuidad de estos logros, resulta fundamental que estas prácticas se incorporen de manera sistemática en la planificación curricular, evitando que su implementación dependa exclusivamente de iniciativas puntuales.

A continuación, se presenta la Tabla 9, en la que se sintetizan las actividades desarrolladas y los resultados observados, permitiendo evidenciar la relación entre las estrategias pedagógicas implementadas y los procesos de resignificación de la identidad cultural en los estudiantes.

Tabla 9.

Matriz de Síntesis de las Actividades Desarrolladas y los Resultados Observados.

Taller	Actividades Desarrolladas	Resultados Observados
Narración de mitos.	Relatos orales y dramatizaciones.	Alta motivación y participación.
Juegos tradicionales.	Práctica grupal de juegos antiguos.	Integración y trabajo colaborativo.
Relatos familiares.	Entrevistas a familiares y socialización.	Fortalecimiento identitario.
Conversatorios culturales.	Diálogo sobre prácticas agrícolas y gastronomía.	Reconocimiento cultural.

Nota. Síntesis de las actividades desarrolladas y los resultados observados.

La revisión de los resultados evidencia que cuando la cultura se experimenta de manera directa y no se limita a ser explicada de forma teórica, se incrementa tanto la implicación afectiva como la comprensión conceptual por parte de los estudiantes. Esta relación entre experiencia y aprendizaje se vincula con lo planteado por Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002), quienes afirman que “el aprendizaje significativo implica la integración sustantiva de nuevos contenidos en la estructura cognitiva del alumno” (p. 39). A partir de esta afirmación, se puede interpretar que la vivencia directa de prácticas culturales posibilita que los estudiantes establezcan conexiones entre sus saberes previos y las nuevas experiencias de aprendizaje, favoreciendo la construcción de conocimientos más sólidos, pertinentes y duraderos, que trascienden la memorización mecánica y se integran de manera significativa en su vida cotidiana.

Desde esta comprensión del aprendizaje, la experiencia vivencial no solo contribuye a la comprensión de los contenidos, sino que también fortalece el vínculo emocional del estudiante con su cultura, generando procesos de identificación y apropiación que impactan tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. De esta manera, el aprendizaje deja de ser un proceso distante o ajeno, para convertirse en una experiencia cercana, relevante y contextualizada, en la que el estudiante se reconoce como sujeto activo dentro de su propio proceso formativo.

De manera particular, la narración de mitos, historias locales y relatos familiares favoreció la recuperación de la tradición oral como una fuente legítima de conocimiento dentro del ámbito escolar. En coherencia con esta idea, Freire (1970) sostiene que “la palabra verdadera es praxis” (p. 77), lo que implica que el acto de narrar no se reduce a la transmisión de información, sino que constituye una acción transformadora que articula reflexión y práctica. Bajo este entendimiento, las narraciones se configuran como espacios de construcción de

sentido, en los cuales los estudiantes no solo comparten experiencias, sino que también reafirman su identidad cultural y su pertenencia a una comunidad.

En este contexto, la oralidad adquiere un papel central en el proceso educativo, al convertirse en un medio a través del cual se transmiten saberes, valores, tradiciones y formas de comprender el mundo. Así, la recuperación de la tradición oral dentro del aula no solo contribuye a preservar la memoria cultural, sino que también fortalece las habilidades comunicativas de los estudiantes, promoviendo su capacidad para expresar ideas, argumentar y participar en procesos de diálogo.

Asimismo, se evidenció que la incorporación de la oralidad en las prácticas pedagógicas favorece el reconocimiento de los estudiantes como portadores de saberes, lo cual incide positivamente en su autoestima y en su disposición para participar en el aula. Este reconocimiento resulta fundamental en contextos donde los saberes locales han sido históricamente subvalorados, ya que permite resignificar su importancia y legitimarlos dentro del proceso educativo.

Por otra parte, el uso de relatos familiares y mitos tradicionales facilitó la articulación entre generaciones, promoviendo el diálogo entre estudiantes, familias y comunidad. Este aspecto resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde la transmisión de conocimientos se ha sostenido históricamente a través de la oralidad. Desde esta dinámica de interacción cultural, la escuela asume un papel mediador que no solo preserva estos saberes, sino que también los integra en el currículo, favoreciendo su continuidad y resignificación en escenarios contemporáneos.

En resumen, los resultados permiten afirmar que la vivencia directa de la cultura y la recuperación de la tradición oral constituyen estrategias pedagógicas clave para el

fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de aprendizajes significativos. No obstante, su impacto depende de su incorporación sistemática en la práctica educativa, lo que implica reconocer la oralidad no como un recurso complementario, sino como un eje fundamental para la formación integral de los estudiantes en contextos interculturales.

Productos de los Estudiantes: Evidencias Tangibles de Apropiación Cultural

Los productos elaborados por los estudiantes constituyen evidencias concretas y verificables de los avances alcanzados durante la implementación de la propuesta pedagógica intercultural. A través de relatos escritos, representaciones gráficas, exposiciones orales y otras producciones creativas, los estudiantes lograron expresar su comprensión sobre el territorio, las costumbres locales y los saberes comunitarios. Conforme a lo observado, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) afirman que “la actividad constructiva del alumno es el elemento central del aprendizaje significativo” (p. 141). A partir de esta perspectiva, se puede interpretar que los trabajos realizados reflejan un aprendizaje activo, en el cual el estudiante no se limita a reproducir información, sino que reconstruye el conocimiento a partir de su experiencia cultural, estableciendo conexiones significativas entre los contenidos escolares y su contexto de vida.

En relación con lo anterior, las producciones estudiantiles evidencian procesos de comprensión más profundos, en los que se integran elementos cognitivos, afectivos y sociales. Los relatos escritos, por ejemplo, no solo describen prácticas culturales, sino que incorporan emociones, recuerdos familiares y valoraciones personales que dan cuenta de una relación significativa con la cultura propia. Por su parte, los dibujos y representaciones gráficas permiten observar la manera en que los estudiantes perciben su entorno, destacando elementos del paisaje, actividades productivas y manifestaciones culturales que forman parte de su cotidianidad.

Por otra parte, las referencias explícitas al entorno y el uso de un lenguaje identitario en las producciones evidencian un proceso de apropiación cultural más consciente. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Dietz (2017), quien sostiene que la interculturalidad supone el reconocimiento explícito de los saberes locales como parte constitutiva del proceso educativo. En este sentido analítico, los productos elaborados por los estudiantes no solo reflejan comprensión conceptual, sino también procesos de valoración y legitimación de los saberes comunitarios, lo que contribuye a consolidar un aprendizaje que articula de manera coherente la escuela con el territorio.

Asimismo, este ejercicio creativo se vincula con la postura de Freire (1970), quien señala que “la educación es un acto de conocimiento y no de simple transferencia de información” (p. 79). Bajo esta mirada, las producciones estudiantiles evidencian que el aprendizaje trascendió la repetición mecánica de contenidos, convirtiéndose en una manifestación auténtica de la identidad cultural de los estudiantes. La creatividad, la autonomía y el protagonismo observados en estos procesos reflejan que los estudiantes asumieron un rol activo en la construcción de su conocimiento, lo cual constituye un indicador clave del impacto de la propuesta pedagógica.

De igual manera, es importante destacar que estos productos también favorecieron la comunicación de los saberes culturales dentro del aula, generando espacios de socialización en los que los estudiantes compartieron sus experiencias, escucharon a sus compañeros y construyeron significados de manera colectiva. Este intercambio no solo fortaleció la comprensión de la diversidad cultural presente en el grupo, sino que también promovió actitudes de respeto, reconocimiento y valoración hacia las distintas formas de vida y expresión cultural.

En síntesis, los productos elaborados por los estudiantes permiten evidenciar niveles significativos de apropiación y resignificación de la identidad cultural, al reflejar aprendizajes

que integran la experiencia personal, el contexto territorial y los contenidos escolares. No obstante, para consolidar estos avances, resulta fundamental que este tipo de prácticas se mantenga de manera sistemática dentro del proceso educativo, garantizando su continuidad y su articulación con la planificación curricular.

Con el propósito de valorar el nivel de apropiación cultural evidenciado en los productos elaborados por los estudiantes, se realizó un análisis cualitativo basado en tres categorías: reconocimiento de elementos culturales propios, vinculación del territorio y las tradiciones locales y expresión de valoración o sentido de pertenencia hacia la cultura. A partir de estas categorías, se establecieron niveles de apropiación cultural. Se consideró un nivel alto cuando las producciones incorporaban de manera explícita y articulada referencias a la historia familiar, las tradiciones, el territorio y expresiones de valoración cultural; un nivel medio-alto cuando evidenciaban el reconocimiento de algunos elementos culturales, aunque con menor profundidad reflexiva o menor integración de las categorías analizadas; y un nivel bajo cuando las referencias culturales eran escasas o se limitaban a descripciones generales sin evidencias claras de apropiación cultural. Estos criterios permitieron interpretar las producciones estudiantiles desde una perspectiva coherente con los objetivos de la investigación.

A continuación, se presenta la Tabla 10, en la cual se sintetizan los productos elaborados por los estudiantes, permitiendo evidenciar los niveles de apropiación, comprensión y resignificación de la identidad cultural alcanzados durante el desarrollo de la propuesta pedagógica intercultural.

Tabla 10.*Síntesis de los Productos Elaborados por los Estudiantes.*

Producto	Evidencia Cultural	Nivel de Apropiación
Relatos escritos	Inclusión de historias familiares, relatos de los abuelos, costumbres locales, referencias al territorio y expresiones de orgullo por la cultura propia.	Alto
Dibujos	Representación de paisajes rurales, actividades agrícolas, viviendas, tradiciones y elementos culturales del entorno.	Medio - alto
Exposiciones orales	Uso de relatos culturales, seguridad al expresarse, valoración de las tradiciones y reconocimiento de la importancia de conservarlas.	Alto

Nota. Elaboración propia. La clasificación de los niveles de apropiación se realizó mediante análisis cualitativo de las categorías identidad cultural, territorio y valoración de las tradiciones.

Las evidencias recopiladas permiten afirmar que el proceso pedagógico desarrollado trascendió la simple reproducción de contenidos, dando lugar a una construcción activa, reflexiva y situada del conocimiento cultural. De acuerdo con esta postura, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) sostienen que “el aprendizaje significativo se caracteriza por la incorporación no arbitraria y sustancial de la nueva información en la estructura cognitiva” (p. 39). A partir de esta perspectiva, es posible interpretar que el uso de un lenguaje propio, contextualizado y cargado de sentido por parte de los estudiantes evidencia una internalización genuina de los saberes culturales, en la cual los nuevos aprendizajes se articulan de manera coherente con sus experiencias previas. Este proceso no solo fortalece la comprensión, sino que también favorece la permanencia del conocimiento, al vincularlo con la vida cotidiana y con el entorno sociocultural del estudiante.

De igual forma, la presencia recurrente de expresiones colectivas en las producciones estudiantiles da cuenta de un fortalecimiento progresivo del sentido de pertenencia. Freire (1970) plantea que “decir la palabra verdadera es transformar el mundo” (p. 77), lo que permite comprender que cuando los estudiantes utilizan expresiones como “nuestra comunidad” o “nuestras tradiciones”, no se limitan a describir una realidad, sino que participan activamente en su construcción simbólica. Desde esta óptica discursiva, el lenguaje se convierte en un medio de afirmación identitaria y en una herramienta para la toma de conciencia sobre su rol como sujetos culturales, portadores de memoria y agentes de continuidad de las tradiciones. Así, el discurso estudiantil trasciende lo descriptivo para convertirse en un acto de reconocimiento y valoración de lo propio.

Por otra parte, este proceso de apropiación se articula con la perspectiva de la educación intercultural crítica planteada por Dietz (2017), quien señala que esta debe propiciar procesos de reconocimiento, autoidentificación y valoración de los saberes locales. Desde esta óptica, las producciones elaboradas por los estudiantes evidencian que la identidad cultural deja de ser un contenido periférico dentro del aula para consolidarse como un eje estructurante del aprendizaje. Por consiguiente, los saberes comunitarios no solo se incorporan al discurso escolar, sino que también adquieren legitimidad como formas válidas de conocimiento, lo cual contribuye a una educación más equitativa, pertinente y contextualizada.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que las estrategias pedagógicas implementadas favorecieron un proceso de resignificación identitaria en los estudiantes, en el que la cultura pasó de ser un elemento implícito a constituirse en un componente explícito, valorado y reflexionado dentro del proceso educativo. Este avance no solo fortalece la identidad cultural individual y colectiva, sino que también sienta las bases para la construcción de una

educación intercultural crítica, capaz de reconocer la diversidad como una riqueza y de promover sujetos conscientes de su historia, su territorio y su papel dentro de la comunidad.

Autoevaluación a Estudiantes: Valoración Comparativa del Impacto Antes y Después

La autoevaluación final aplicada a los estudiantes se constituyó en un instrumento clave para organizar, contrastar e interpretar los avances logrados tras la implementación de las estrategias pedagógicas interculturales. En coherencia con este enfoque, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) plantean que “la evaluación debe concebirse como un proceso continuo que permita valorar los aprendizajes y retroalimentar la enseñanza” (p. 351). En este marco de análisis, la autoevaluación no se limitó a verificar resultados, sino que permitió evidenciar transformaciones en la manera como los estudiantes comprenden, valoran y expresan su identidad cultural, reflejadas en cambios actitudinales, mayor participación y una apropiación más consciente de los saberes territoriales y familiares.

De forma complementaria, este ejercicio se articula con la postura de Freire (1970), quien afirma que “la educación es un acto de conocimiento” (p. 79), en tanto implica procesos de reflexión crítica sobre la realidad. A través de la autoevaluación, los estudiantes asumieron un rol activo en la revisión de su propio proceso formativo, identificando avances, dificultades y aprendizajes significativos relacionados con su cultura. Este tipo de práctica favorece la metacognición y fortalece la autonomía, al permitir que el estudiante reconozca su proceso de construcción identitaria como parte fundamental de su formación integral. A partir de ello, la evaluación deja de ser un acto externo y se convierte en un ejercicio consciente de autoanálisis y proyección personal.

Asimismo, el énfasis en indicadores asociados a la identidad cultural se vincula con lo planteado por Dietz (2017), quien sostiene que la interculturalidad crítica requiere procesos

sistemáticos de reflexión sobre las prácticas educativas (p. 203). A partir de esta mirada, la comparación entre los resultados iniciales y finales permitió identificar no solo avances cuantitativos, sino también transformaciones cualitativas en la forma en que los estudiantes integran sus experiencias culturales en el ámbito escolar. Se evidenció, por ejemplo, un mayor reconocimiento del territorio, una participación más activa en actividades relacionadas con la cultura y una disposición creciente para compartir saberes familiares y comunitarios en el aula.

En este mismo sentido, los resultados de la autoevaluación muestran que los estudiantes pasaron de una comprensión limitada y fragmentada de su identidad cultural a una visión más articulada, en la que logran establecer relaciones entre su historia familiar, su entorno y los contenidos escolares. Este avance da cuenta de un proceso de resignificación, en el cual la cultura deja de percibirse como un elemento externo o secundario, para asumirse como parte constitutiva de su experiencia educativa y de su identidad como sujetos.

Otro aspecto relevante fue el fortalecimiento de dimensiones como el sentido de pertenencia, la valoración de las tradiciones y la seguridad para expresar conocimientos culturales. Estos elementos no solo reflejan aprendizajes conceptuales, sino también transformaciones en el plano afectivo y social, lo que confirma que la educación intercultural incide de manera integral en el desarrollo del estudiante. Por lo cual, la autoevaluación permitió visibilizar que los cambios generados tras la intervención no fueron superficiales, sino que impactaron de manera significativa la relación de los estudiantes con su cultura y con su proceso de aprendizaje.

Para interpretar los resultados de la autoevaluación, se establecieron niveles de valoración a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes en las categorías de identidad cultural, sentido de pertenencia, orgullo cultural, participación, interés por la historia local y respeto por la

diversidad. La clasificación no se realizó con fines estadísticos, sino como una valoración cualitativa del grado de apropiación cultural evidenciado por los estudiantes.

El nivel bajo corresponde a respuestas que reflejaban escaso reconocimiento de las tradiciones familiares y comunitarias, limitada participación en actividades culturales y poco interés por el conocimiento del territorio. El nivel medio-bajo identifica estudiantes que manifestaban algunos conocimientos o experiencias culturales, aunque de forma superficial y con poca seguridad para expresarlos. El nivel medio se asignó cuando los estudiantes reconocían aspectos básicos de su cultura y participaban ocasionalmente en actividades relacionadas con ella. El nivel medio-alto corresponde a respuestas que evidenciaban una valoración positiva de las tradiciones, mayor participación y capacidad para relacionar los saberes culturales con experiencias personales. Finalmente, el nivel alto se otorgó a aquellos estudiantes que demostraron apropiación significativa de su identidad cultural, expresaron orgullo por sus raíces, reconocieron la importancia de las tradiciones familiares y participaron activamente en las actividades interculturales desarrolladas durante la propuesta pedagógica.

A continuación, se presenta la Tabla 11, que recoge la síntesis de la matriz de evaluación final, permitiendo visualizar de manera comparativa los avances alcanzados en la apropiación de la identidad cultural, así como la consolidación progresiva de los saberes comunitarios dentro del proceso educativo.

Tabla 11.*Síntesis de la Matriz de Evaluación Final.*

Indicador	Nivel Inicial	Nivel Final	Cambio Observado
Sentido de pertenencia	Medio-bajo	Alto	Significativo
Orgullo cultural	Bajo	Alto	Muy significativo
Participación	Medio	Alto	Significativo
Interés por la historia local	Bajo	Medio-alto	Moderado
Respeto por la diversidad	Medio	Alto	Significativo

Nota. Elaboración propia. Los niveles de valoración se establecieron a partir del análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes sobre identidad cultural, participación, sentido de pertenencia, historia local y respeto por la diversidad.

Los datos comparativos evidencian progresos sostenidos en los indicadores analizados, observándose una transición desde niveles bajos, medios o medio-bajos hacia niveles medio-altos y altos de apropiación cultural. Esta evolución refleja cambios graduales en la manera como los estudiantes reconocen, valoran y expresan su identidad cultural, así como en su participación dentro de espacios de diálogo intercultural. Particularmente, el fortalecimiento del orgullo cultural y del sentido de pertenencia muestra que los estudiantes avanzaron desde manifestaciones iniciales limitadas hacia formas más conscientes y consistentes de identificación con su historia familiar, su territorio y sus tradiciones culturales. Este avance puede interpretarse desde el enfoque de la educación intercultural crítica, que, según Dietz (2017), promueve el diálogo de saberes y el reconocimiento de conocimientos históricamente subalternizados (p. 210). Desde el análisis de los datos, los resultados permiten afirmar que, cuando la escuela legitima e integra estos saberes en las prácticas pedagógicas, se generan transformaciones visibles no solo en la forma en que los estudiantes comprenden su cultura, sino también en las

dinámicas de convivencia y en la valoración de la diversidad. Así, la identidad cultural deja de ser un elemento implícito para convertirse en un componente activo en la construcción de una identidad colectiva más sólida y consciente.

El incremento en la participación estudiantil y en el respeto por la diversidad cultural también se vincula con el enfoque de investigación-acción como proceso de mejora continua. Desde esta mirada, Elliott (1993) plantea que la investigación-acción constituye un proceso reflexivo en el que la acción pedagógica se articula con la reflexión crítica con el propósito de transformar la práctica educativa. En coherencia con este planteamiento, el desarrollo de la propuesta permitió ajustar de manera progresiva las estrategias implementadas, respondiendo a las necesidades emergentes del grupo y favoreciendo una mayor implicación de los estudiantes. Por ende, la intervención no se concibió como un conjunto de acciones rígidas, sino como un proceso dinámico, sensible al contexto y orientado a la mejora permanente.

De igual forma, los hallazgos se relacionan estrechamente con los principios del aprendizaje significativo. Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) señalan que el aprendizaje se produce cuando el estudiante logra establecer relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y sus conocimientos previos (p. 39). A partir de esta perspectiva, la incorporación de experiencias del territorio, relatos familiares y prácticas culturales dentro de los contenidos escolares permitió que los estudiantes construyeran conexiones profundas entre su realidad y el conocimiento académico. Este proceso no solo favoreció la comprensión, sino que también promovió una apropiación consciente de la cultura, en la que el aprendizaje adquiere sentido y relevancia dentro de su contexto de vida.

Cabe destacar que, desde la pedagogía crítica, Freire (1970) sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 79).

Siguiendo esta línea de pensamiento, la implementación de las estrategias pedagógicas interculturales no solo incidió en el fortalecimiento de la identidad cultural, sino que también contribuyó a la construcción de una educación más contextualizada, participativa y transformadora. Los resultados obtenidos confirman que la interculturalidad, asumida como eje pedagógico, posibilita la generación de aprendizajes significativos y duraderos, al tiempo que promueve la formación de sujetos críticos, capaces de reconocer, valorar y proyectar su cultura dentro de un contexto social diverso.

Discusión

A partir del análisis integral de los tres objetivos específicos de la investigación, orientados al diagnóstico de la identidad cultural, la integración de saberes comunitarios en las prácticas pedagógicas y la implementación y valoración de estrategias interculturales para el fortalecimiento del sentido de pertenencia, se evidencia que el proceso investigativo trasciende una interpretación meramente descriptiva. Desde este análisis, los hallazgos dialogan críticamente con los referentes teóricos que sustentan la educación intercultural crítica y la investigación–acción como enfoque transformador de la práctica docente, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas socioculturales presentes en el contexto educativo.

En relación con el primer objetivo, orientado a diagnosticar el estado actual de la identidad cultural de los estudiantes, los resultados evidenciaron que los niños y niñas poseen conocimientos, relatos y experiencias vinculadas a su territorio; sin embargo, estos saberes no siempre eran reconocidos dentro del aula como fuentes legítimas de aprendizaje. Se observó que muchos estudiantes conocían historias familiares, prácticas agrícolas, tradiciones y expresiones culturales propias de la región, pero no las asociaban directamente con el ámbito escolar. Esta situación pone de manifiesto una histórica desvinculación entre la cultura comunitaria y la

cultura escolar, lo que limita la construcción de una identidad cultural sólida en el contexto educativo.

Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Gunther Dietz (2017), quien advierte que en diversos contextos educativos la interculturalidad ha sido abordada desde enfoques compensatorios, donde la diversidad cultural se percibe como carencia y no como riqueza. De ahí que, la escuela puede reproducir modelos homogeneizantes que invisibilizan los saberes locales. En el contexto de la investigación, se identificó que, aunque existía disposición institucional, era necesario fortalecer una intencionalidad pedagógica que integrara de manera explícita la cultura del territorio en las prácticas de aula.

De igual manera, los resultados del diagnóstico dialogan con los planteamientos de Catherine Walsh (2009), quien sostiene que la interculturalidad crítica implica cuestionar las relaciones de poder que históricamente han subordinado ciertos conocimientos. En este orden de ideas, la identidad cultural no puede fortalecerse si continúa ocupando un lugar marginal dentro del currículo. Por tanto, el diagnóstico no solo permitió identificar debilidades, sino también reconocer el potencial cultural existente en la comunidad educativa como base para la transformación pedagógica.

En cuanto al segundo objetivo, centrado en la integración de los saberes ancestrales y comunitarios en el diseño de estrategias pedagógicas interculturales, los resultados evidenciaron que cuando la planificación pedagógica parte del contexto y de la voz de las familias, el aprendizaje adquiere mayor significado. Las entrevistas a docentes y padres de familia, así como los grupos focales, permitieron identificar una expectativa compartida en torno a la necesidad de que la escuela valore las tradiciones, los relatos y la historia local. Esta demanda fue asumida como un compromiso pedagógico dentro del proceso investigativo.

En consonancia con esta idea, cobra especial relevancia el pensamiento de Paulo Freire (1970), quien sostiene que la educación debe partir de la realidad concreta de los sujetos y promover procesos de concientización. Freire afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 72). Este principio se evidenció en la medida en que los estudiantes comenzaron a compartir relatos familiares, investigar su territorio y dialogar con sabedores comunitarios, transformando el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimiento.

Asimismo, Comboni & Juárez (2020) plantean que la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas, sino que implica el diálogo y la búsqueda de intercambios respetuosos de valores culturales. Este enfoque se materializó en los talleres desarrollados, donde estudiantes, familias y docente compartieron experiencias que resignificaron el sentido de pertenencia. En este proceso, no solo se fortaleció el aprendizaje académico, sino también los vínculos afectivos entre la escuela y la comunidad, lo que contribuyó a una educación más contextualizada y significativa.

Un aspecto relevante que emergió durante el proceso investigativo fue la necesidad de trascender la participación de las familias y los docentes como simples fuentes de información para asumirlos como actores permanentes en la construcción de una educación intercultural contextualizada. Si bien las entrevistas, grupos focales y actividades desarrolladas permitieron recuperar saberes familiares y comunitarios que enriquecieron las estrategias pedagógicas implementadas, los hallazgos también evidencian la importancia de avanzar hacia procesos de transformación curricular que incorporen de manera sistemática estos conocimientos dentro de la planeación institucional. A partir de estos hallazgos, la participación de padres de familia, sabedores locales y docentes podría fortalecerse mediante espacios de construcción colectiva del

currículo, proyectos pedagógicos contextualizados y actividades de aula vinculadas a la memoria histórica, las tradiciones culturales, los conocimientos del territorio y las prácticas productivas de la comunidad.

Esta reflexión coincide con los planteamientos de Walsh (2009), quien sostiene que la interculturalidad crítica no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que exige transformar las estructuras educativas que históricamente han privilegiado determinados saberes sobre otros. En coherencia con ello, fortalecer la identidad cultural implica no solo desarrollar estrategias pedagógicas interculturales, sino también promover ajustes curriculares que permitan el diálogo permanente entre los conocimientos escolares y los saberes comunitarios. De esta forma, la escuela puede consolidarse como un espacio donde las experiencias culturales de los estudiantes, sus familias y la comunidad sean reconocidas como fuentes legítimas de aprendizaje y como elementos fundamentales para la construcción de una educación pertinente, inclusiva y culturalmente significativa.

Respecto al tercer objetivo, orientado a la implementación y valoración de las estrategias pedagógicas interculturales, los resultados evidencian avances significativos en la actitud, motivación y orgullo cultural de los estudiantes. A través de actividades como la narración de mitos, la práctica de juegos tradicionales, la recuperación de la gastronomía local, la exploración del territorio y el diálogo con sabedores, los estudiantes manifestaron un mayor interés por su historia y por las prácticas culturales de sus familias.

Estos cambios pueden analizarse desde la perspectiva de la investigación - acción, entendida como un proceso reflexivo orientado a la transformación de la práctica educativa. Al respecto, Elliott (1991) plantea que la investigación - acción permite al docente analizar críticamente su quehacer y generar procesos de mejora continua. En coherencia con ello, la

implementación de las estrategias no se constituyó como una acción aislada, sino como parte de un proceso sistemático de reflexión, evaluación y ajuste permanente.

Adicionalmente, los resultados evidencian procesos de aprendizaje significativo, en tanto los contenidos escolares se articularon con las experiencias reales de los estudiantes. Cuando los niños reconocieron que sus saberes familiares tenían valor dentro del aula, se fortaleció su participación, su seguridad al expresarse y su sentido de pertenencia. Este proceso puede interpretarse desde la pedagogía crítica, la cual propone que la educación debe contribuir a la emancipación y al reconocimiento de las identidades históricamente invisibilizadas.

En conjunto, el análisis de los tres objetivos permite afirmar que la educación intercultural crítica no constituye un complemento opcional del currículo, sino una necesidad en contextos rurales y culturalmente diversos. La transformación observada en los estudiantes confirma que, cuando la escuela establece un diálogo genuino con la comunidad, se generan procesos educativos más pertinentes, inclusivos y significativos. Asimismo, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la participación de docentes, familias y actores comunitarios en la construcción curricular, de manera que los saberes culturales del territorio no permanezcan únicamente como actividades complementarias, sino que se integren de forma permanente a los procesos educativos institucionales. Esto permitiría consolidar una propuesta intercultural sostenible, capaz de fortalecer la identidad cultural, promover el sentido de pertenencia y contribuir a una formación integral contextualizada en las realidades sociales y culturales de la comunidad.

Conclusión

A partir del desarrollo de la propuesta pedagógica intercultural y del análisis sistemático de la información recolectada, fue posible comprender de manera integral el alcance de las estrategias implementadas en el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel. El proceso de análisis, evaluación y discusión de los resultados permitió verificar el cumplimiento de los objetivos planteados y reflexionar críticamente sobre los alcances del proyecto en relación con el marco teórico que lo sustenta. Bajo esta metodología de análisis, la triangulación de la información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales, diarios de campo y la matriz de evaluación final contribuyó a fortalecer la validez de los hallazgos y a comprender el fenómeno desde una perspectiva integral, articulando dimensiones pedagógicas, culturales y sociales.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a diagnosticar el conocimiento sobre las tradiciones, costumbres y valores culturales, los resultados evidencian que los estudiantes presentan un conocimiento limitado y fragmentado de su identidad cultural, centrado principalmente en prácticas visibles y cotidianas, mientras que los aspectos históricos, simbólicos y narrativos del territorio son poco reconocidos. Este hallazgo permite afirmar que la identidad cultural no se construye de manera espontánea, sino que requiere procesos educativos intencionados que favorezcan su apropiación crítica. En coherencia con Molano (2007), la identidad cultural constituye una construcción social que demanda procesos permanentes de transmisión y apropiación. A partir de este planteamiento, los resultados sugieren que la escuela no ha promovido de manera sistemática dichos procesos, lo que limita la comprensión profunda del contexto cultural por parte de los estudiantes. Asimismo, la evidencia muestra que existe mayor interés cuando los contenidos se vinculan con el entorno, lo que permite inferir que la

dificultad no radica en la motivación, sino en la insuficiente incorporación de estrategias pedagógicas contextualizadas. Por ende, se hace necesario replantear las prácticas educativas para integrar de manera efectiva los saberes locales en el proceso formativo.

Respecto al segundo objetivo específico, relacionado con la integración de las tradiciones culturales en las prácticas pedagógicas, se identificaron avances significativos durante la implementación de la propuesta, especialmente en el aumento de la participación estudiantil, la disposición al diálogo y la articulación entre los contenidos académicos y el contexto cultural. No obstante, dichos avances se desarrollaron principalmente durante las actividades del proyecto, lo que limita su impacto a largo plazo. Este resultado evidencia la necesidad de trascender las experiencias pedagógicas aisladas y avanzar hacia procesos de institucionalización. Al respecto, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con los saberes previos del estudiante, integrándose en su estructura cognitiva. Esta relación, si se mantiene y fortalece de forma sistemática, favorece transformaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva crítica, Henry Giroux (2001) plantea que la escuela debe cuestionar la reproducción de modelos culturales hegemónicos, lo que implica reconocer los saberes locales como parte fundamental del currículo. A partir de esta reflexión, aunque la propuesta permitió avances importantes, estos aún no alcanzan un nivel estructural, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el diseño curricular y la planificación institucional desde un enfoque intercultural.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a identificar el fortalecimiento del diálogo intercultural y el sentido de pertenencia, los resultados evidencian avances en las actitudes de respeto, escucha y valoración de la diversidad cultural. Durante el desarrollo de la

propuesta se observaron manifestaciones de reconocimiento del territorio y de las tradiciones propias, lo que indica un fortalecimiento progresivo del sentido de pertenencia. No obstante, estos avances se presentan de manera incipiente y requieren continuidad para consolidarse.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), el diálogo constituye un elemento fundamental en la construcción del conocimiento, al afirmar que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (p. 72). De acuerdo con esta visión, la propuesta pedagógica favoreció espacios de construcción colectiva del conocimiento; sin embargo, el análisis permite evidenciar que aún persisten prácticas pedagógicas tradicionales que limitan el desarrollo de una interculturalidad crítica. En concordancia, Catherine Walsh (2005) plantea que la interculturalidad implica la transformación de las relaciones culturales, lo que sugiere que el reto no es únicamente generar espacios de diálogo, sino promover cambios estructurales en las prácticas educativas.

De manera integral, los resultados permiten afirmar que los objetivos del proyecto fueron alcanzados en un nivel inicial y progresivo. Si bien la propuesta pedagógica generó impactos positivos en la participación y en la valoración de los saberes culturales, también evidenció limitaciones relacionadas con la continuidad de las acciones y su articulación con la planeación institucional. A partir de estos hallazgos, el fortalecimiento de la identidad cultural debe entenderse como un proceso dinámico que requiere la articulación permanente entre escuela, familia y comunidad. En coherencia con Comboni & Juárez (2020), la interculturalidad no se limita a la coexistencia de culturas, sino que implica el diálogo y el intercambio de saberes, lo que refuerza la necesidad de promover prácticas pedagógicas contextualizadas. Asimismo, Gunther Dietz (2017) señala que la interculturalidad implica reconocer y valorar los saberes

locales, lo que permite comprender que la educación debe orientarse hacia la construcción de procesos formativos pertinentes y situados.

En respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que las estrategias pedagógicas con enfoque intercultural contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural en la medida en que articulan el currículo con el contexto, promueven el diálogo de saberes y favorecen la participación activa de la comunidad educativa. Sin embargo, su impacto depende de su continuidad, sistematicidad e institucionalización. En virtud de lo anterior, el principal desafío no radica únicamente en diseñar propuestas pedagógicas innovadoras, sino en garantizar su sostenibilidad y su integración en el quehacer educativo, de modo que contribuyan de manera permanente a la formación de sujetos críticos, conscientes de su identidad y comprometidos con la valoración de su cultura.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, las conclusiones formuladas y el análisis crítico del desarrollo del proyecto, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas tanto a futuras investigaciones como a la transformación de las prácticas pedagógicas e institucionales en contextos educativos rurales, particularmente en relación con el fortalecimiento de la identidad cultural desde un enfoque intercultural.

En primer lugar, resulta pertinente profundizar en el estudio del conocimiento cultural de los estudiantes mediante investigaciones de carácter longitudinal que permitan comprender la evolución de la identidad cultural a lo largo del tiempo. Dado que los hallazgos dan cuenta de un conocimiento limitado y fragmentado de las tradiciones, costumbres y valores culturales, se hace necesario ampliar los periodos de observación e incorporar con mayor énfasis la relación entre escuela, familia y comunidad. En coherencia con los planteamientos de Molano (2007), la identidad cultural se configura como un proceso dinámico de construcción social, lo que implica analizar no solo su estado actual, sino también sus transformaciones a lo largo del tiempo. Desde esta comprensión dinámica de la identidad cultural, futuros estudios deberían orientarse hacia la comprensión de los procesos de apropiación y resignificación cultural desde una perspectiva evolutiva y contextualizada.

En segundo lugar, se recomienda mantener el enfoque metodológico cualitativo con triangulación de instrumentos, ya que este posibilitó una comprensión profunda de las percepciones, experiencias y significados construidos por los actores educativos. No obstante, con el propósito de fortalecer la solidez de los resultados, se sugiere integrar herramientas de carácter cuantitativo que permitan medir el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas. La combinación de enfoques metodológicos favorece una lectura más amplia del

fenómeno educativo, al articular la riqueza interpretativa del análisis cualitativo con la precisión de los datos cuantificables. De esta manera, se contribuye a consolidar investigaciones más robustas y con mayor capacidad explicativa.

En relación con las prácticas pedagógicas, se hace imprescindible avanzar hacia la institucionalización del enfoque intercultural en el currículo, superando su aplicación ocasional y fragmentada. Los resultados del estudio permiten identificar que las estrategias interculturales se desarrollaron principalmente en el marco de la propuesta, lo que reduce su alcance en el tiempo. De ahí la necesidad de integrar de manera transversal los saberes culturales en la planeación curricular, los proyectos pedagógicos de aula y los planes de área. En coherencia con Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con los saberes previos del estudiante e interactúan con su estructura cognitiva. Bajo este planteamiento, para que dicha integración genere transformaciones duraderas, es necesario que estas conexiones se fortalezcan y se mantengan sistemáticamente en los procesos educativos. Asimismo, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Giroux (1990/1997) sostiene que las escuelas no son espacios neutrales, pues están insertas en relaciones de poder que determinan qué formas de conocimiento se legitiman y cuáles se excluyen. En esta línea, la educación debe cuestionar la reproducción de modelos culturales dominantes y abrir espacios para el reconocimiento y legitimación de saberes locales como fuentes válidas de conocimiento. En consecuencia, la interculturalidad debe asumirse como un eje estructural del proceso educativo y no como una práctica complementaria o marginal.

En este mismo sentido, se recomienda fortalecer los procesos de formación docente en educación intercultural, orientados a desarrollar competencias que permitan diseñar e implementar estrategias pedagógicas contextualizadas. La transformación de las prácticas

educativas requiere docentes reflexivos, capaces de reconocer la diversidad cultural como un elemento central del proceso formativo. Desde la perspectiva de Catherine Walsh (2005), la interculturalidad implica una transformación de las relaciones culturales, lo que demanda una postura crítica frente a las prácticas tradicionales de enseñanza. Por tanto, la formación docente continua se configura como una condición indispensable para avanzar hacia una educación más inclusiva, pertinente y contextualizada.

En cuanto a la dimensión institucional, se recomienda incorporar de manera explícita el enfoque intercultural en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como en los lineamientos pedagógicos de la institución. El análisis realizado permite inferir una débil articulación entre las estrategias implementadas y la planeación institucional, lo que limita la sostenibilidad de las acciones desarrolladas. Por ello, resulta fundamental que la institución asuma un compromiso estructural con la educación intercultural, promoviendo una cultura escolar que valore la diversidad y fomente el reconocimiento de los saberes propios del territorio. La consolidación de este enfoque requiere no solo ajustes curriculares, sino también transformaciones en la cultura organizacional de la escuela.

Asimismo, se recomienda fortalecer la participación de la familia y la comunidad en los procesos pedagógicos e investigativos, reconociendo su papel fundamental en la transmisión de saberes culturales. Los resultados del estudio permiten identificar limitaciones en la articulación entre estos actores y la institución educativa, lo que reduce el impacto de las estrategias implementadas. En coherencia con Paulo Freire (1970), quien concibe la educación como un proceso dialógico y colectivo, se hace necesario generar espacios de encuentro que favorezcan el intercambio de saberes entre la escuela y la comunidad. Por ende, la educación intercultural trasciende el aula y se proyecta hacia el territorio, fortaleciendo los vínculos sociales y culturales.

Finalmente, se recomienda profundizar en el estudio del diálogo intercultural y el sentido de pertenencia como categorías centrales en la construcción de la identidad cultural, incorporando variables como la diversidad cultural, las dinámicas territoriales y los cambios socioculturales contemporáneos. En coherencia con Gunther Dietz (2017), la interculturalidad implica el reconocimiento y la valoración de los saberes locales en un marco de diálogo, lo que exige comprender las relaciones culturales desde una perspectiva crítica. A partir de esta concepción, tanto las investigaciones futuras como las prácticas pedagógicas deben orientarse hacia la construcción de propuestas que no solo reconozcan la diversidad, sino que promuevan transformaciones significativas en las relaciones culturales dentro del ámbito educativo.

Referencias Bibliográficas

- Albó, X., & S.J. (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. Caracas,: Federación Internacional de Fe y Alegría. Obtenido de <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=1294:cultura-interculturalidad-inculturacion-xavier-albo-s-j-coleccion-programa-internacional-de-formacion-de-educadores-populares&catid=8>
- Altieri Megale, A. (2001). ¿Qué es cultura? *La Lámpara de Diógenes*, 15 - 20. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Ausbel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de Conductitlan: https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases historia*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf>
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá D.C., Colombia: Pearson Educacion de Colombia Ltda. Obtenido de https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/metodologia_de_la_investigacion_tercera-_bernal.pdf
- Boukraa, F., & Saiah, D. (2013). Interculturalidad, sus medios (la enseñanza) y sus objetivos. *Instituto Cervantes de Oran*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/07_boukraa-saiah.pdf

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Obtenido de <https://catedracoi2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf>
- Castañeda Gonzales, K. L. (2021). Comunicación en el fortalecimiento de la identidad cultural: configuración de relaciones y significados. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2302 - 2321. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2757
- Comboni Salinas , S., & Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación : concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.org/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Contreras Moreno, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*. Obtenido de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/88/88868015/html/>
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2017). El enfoque sociocrítico: ¿una perspectiva de investigación en vía de extinción? *Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/323478410_El_enfoque_sociocritico_una_perspectiva_de_investigacion_en_via_de_extincion/link/5e6fc22d458515eb5aba57e8/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

- Cuyo Vela, C. F. (2020). *La importancia de la identidad cultural para los estudiantes del nivel básico para optar el grado de bachiller*. Obtenido de Repositorio USMP - Institucional: <https://hdl.handle.net/20.500.12727/8707>
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento*. México: siglo XXI: CLACSO. Obtenido de <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR..pdf>
- Delgado Delgado., Á. R., Galvis Chamorro, Z. N., Sánchez Medina, D. E., Toro Peñafiel, E. R., & Cardona López, C. E. (3 de marzo de 2015). Putumayo: Diversidad cultural en territorio de adolescentes. *Plumilla Educativa*, 219-238. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920335.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz Barriga , A. F., & Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. 69-112. Obtenido de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/cpp-dc-diaz-barriga-estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 192-207. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923012>

Erikson , E. H. (1994). *Infancia y Sociedad*. Obtenido de Blog.UamX:

<https://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/infancia-y-sociedad-erikson.pdf?i=2>

Escudero Gonzalez, R. A., Trujillo Holguin, J. A., & Perez Piñon, F. A. (2019). Identidad y cultura: una viaje a las raíces Raramuri. *Redipe*. doi:<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i6.770>

Fals Borda, O. (1997). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Santa Fé de Bogotá: Tercer mundo S. A.

Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Obtenido de

https://www.academia.edu/106678053/Libro_basico_Pedagogia_del_Conocimiento

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido. Siglo XXI*. Obtenido de

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

Gallardo , A. L., Rosa, C., & coordinadores. (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM. Obtenido de [file:///C:/Users/User/Downloads/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion%20(3).pdf)

Gimenez , G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.

Héau Lambert, C. (2020). Historia y cultura popular a la luz de las representaciones sociales.

Cultura y representaciones sociales. Obtenido de

<https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007->

[81102020000200491&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102020000200491&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com)

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. d., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torre, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hoyos Vergara, Á. (2023). Propuesta de estrategias pedagógicas interculturales basadas en Aprendizaje Basado en Proyectos y en filosofía latinoamericana en la I.E. Colomboy, Sahagún, Córdoba. *UNAD*. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/54467>
- Ibarra López, J. L. (2023). Identidad y pertenencia: Factores que determinan el presente y el futuro del devenir social, observados desde la complejidad. *593 Digital Publisher CEIT*, 157-170. doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.5.1993>
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 1-22. doi:<http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Juárez, J. M., & Comboni Salinas, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro*, 38-51. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824006>
- Labrador Piquer, M. J., Andreu Andrés, M. A., & Grupo de Investigación en Metodologías Activas. (2008). *Metodologías Activas*. España: Universidad Politécnica de Valencia.

- Liendo, C. (2014). El equilibrio de las cosas inestables: Pueblos indios en la política. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 93-98. Obtenido de https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1442.pdf
- López Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones. Obtenido de <https://colegios.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2024/01/EV.-Evaluacion-formativa-y-compartida-en-educacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, & Organización de Estados Iberoamericanos. (2018). Interculturalidad. *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de <https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Molano L., O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 69 - 84. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Morales Pájaro, L. P. (2023). La identidad cultural en Latinoamérica a través de las teorías socioconstructivas de Piaget y Vygotsky. *Gaceta de Pedagogía*, 258 - 278. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/372646348_La_identidad_cultural_en_Latinoamerica_a_traves_de_las_teorias_socioconstructivas_de_Piaget_y_Vygotsky
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa S. A. Obtenido de https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Mortigo Toro, L. D. (2023). La danza y su impacto en el fortalecimiento de valores interculturales en beneficiarios de la Fundación Cultivarte sede Aguazul-Casanare. *UNAD*. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/57995>

- Moya Rodríguez, Á. M., Moya Lora, S. I., & Habib Murgas, V. R. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición. *UNIMAR*.
- Muñoz Sedano, A. (s.f.). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Navarrete Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es
- Ocampo González, Á. A., Otálvaro-Garcés, S. J., & Sánchez Borrero, A. M. (2020). La Interculturalidad y la construcción de los saberes.: Un reto para la formación social del individuo. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 54-68.
doi:<https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0176>
- Pedrero García, E., Moreno Fernández, O., & Moreno Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 11-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/280/28056733002.pdf>
- Platero Aratia, G., & Arocutipa Huanacuni, L. E. (2022). Identidad cultural y actitud frente al aprendizaje de lenguas indígenas en estudiantes universitarios. *CIENCIA UNEMI*, 84-93.
doi:<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss39.2022pp84-93p>
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Manizales, Colombia: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Obtenido de

https://ipecal.edu.mx/wp-content/uploads/2023/11/Quintar-Estela_didactica-no-parametral.pdf

Ramos Hernández, A., Auccahuallpa Fernández, R., & Erazo Álvarez, J. C. (2022). Rescate de tradiciones culturales mediante proyectos escolares en estudiantes de Educación Básica subnivel medio. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 270–286.

doi:<https://doi.org/10.35381/r.k.v7i1.1789>

República De Colombia. (1991). Constitución Política de la República de Colombia 1991.

Departamento Administrativo de la Función Pública. Obtenido de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Sifuentes Ocegueda, A. T., Sifuentes Ocegueda, E. L., Bogarín Correa, M. R., & Valle

Escobedo, R. M. (2017). Interculturalidad En La Educación Superior. El Efecto Colateral De Las TIC. *Universidad Autónoma de Nayarit*. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7107388.pdf>

Terry Gregorio, J. R. (2011). Cultura, Identidad Cultural, Patrimonio y Desarrollo Comunitario

Rural: Una nueva mirada en el contexto del siglo XXI latinoamericano. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Obtenido de www.eumed.net/rev/cccs/12/

Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones

de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 118-131. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171043532012>

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la *Ministerio de Educación del Perú*. Obtenido de

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista. *Educación y Pedagogía*,.

Obtenido de

https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Obtenido de

https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf?utm_source=chatgpt.com



Zambrano, M. A. (2 de Agosto de 2017). *Pérdida de la identidad cultural en Colombia*.

Obtenido de Medium: <https://medium.com/@mayraz026/p%C3%A9rdida-de-la-identidad-cultural-en-colombia-c38ad4e16f25>

Apéndice

Apéndice A.

Consentimiento Informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Datos del participante

Nombre completo: Caicedo Zapata Ian Jerónimo
 Documento de identidad: T.I. 1123316805
 Dirección: Vereda Sevilla
 Teléfono / Celular: 3209209940
 Correo electrónico:
 En caso de menores de edad:
 Nombre del acudiente o representante legal: Eliana Patricia Zapata
 Documento de identidad: CC. N° 1076350749 de San José Del Palmar Choco

2. Información del proyecto

Título del proyecto: Diseño e implementación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel del municipio de Puerto Asís Putumayo en un contexto de diversidad étnica y cultural.
 Investigador principal: Luz Kelly Otero Guerrero
 Institución responsable: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU
 Duración del estudio: 6 Meses

3. Propósito del estudio

El objetivo de este proyecto es: Diseñar e implementar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel del municipio de Puerto Asís Putumayo en un contexto de diversidad étnica y cultural.
 Usted ha sido invitado porque: porque su experiencia y vivencias permite comprender el problema desde diferentes perspectivas.

4. Procedimientos

Durante el desarrollo de este estudio, se le solicitará: Realizar una encuesta y/o entrevista semiestructurada, además de talleres pedagógicos y actividades culturales según el cronograma de actividades por aproximadamente un periodo aproximado de diez (10) semanas, garantizando siempre la confidencialidad de la información recolectada.

En caso de que sea necesario repetir el procedimiento, usted será notificado.

5. Riesgos y beneficios

Según la Resolución 8430 de 1993 (Art. 11), este estudio se clasifica como:

Sin riesgo Con riesgo mínimo Con riesgo mayor al mínimo

Riesgos posibles: No aplica ya que, las técnicas utilizadas (entrevistas, encuestas y actividades pedagógicas) son de carácter educativo y no afectan la integridad física o psicológica de los participantes, limitándose únicamente a posibles incomodidades al hablar de su identidad cultural y a la necesidad de proteger la confidencialidad de la información.

Beneficios esperados: Fortalecer el reconocimiento y valoración de la identidad cultural propia y de la comunidad educativa, a través de actividades pedagógicas y culturales que promueven el respeto, la inclusión y el sentido de pertenencia.

6. Derechos del participante

- Participar de manera voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento sin consecuencias.
- Hacer preguntas y obtener respuestas claras antes, durante y después de su participación.
- Conocer los resultados generales del estudio una vez finalizado.
- La garantía de confidencialidad y reserva de la información suministrada.
- Negarse a que sus datos o muestras sean usados en investigaciones futuras.

7. Manejo de la información y protección de datos

La información personal y los datos recolectados estarán protegidos bajo la Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2013.

La información recolectada (muestras biológicas, información sociodemográfica, psicológica o toda la que esté relacionada con el estudio) estará bajo custodia de los investigadores quienes garantizan la reserva y confidencialidad; por lo anterior dicha información será almacenada en archivos digitales en la IERSI y la UNAD durante el tiempo del estudio y posterior a éste por 7 años, solo serán usados con fines académicos e investigativos y su identidad será anonimizada en publicaciones y presentaciones.

8. Autorizaciones adicionales

¿Autoriza el uso de su información/muestras en investigaciones futuras, garantizando anonimato y confidencialidad?

Sí No

¿Autoriza que sus datos puedan compartirse con instituciones colaboradoras nacionales o internacionales bajo los mismos criterios de confidencialidad?

Sí No

9. Declaración del participante

Yo, **Eliana Patricia Zapata** identificado(a) con CC. N° **1076350749** de San José Del Palmar Choco de Santacruz Nariño, declaro que:

- He leído y comprendido la información anterior.
- Me han explicado los riesgos y beneficios.
- Conozco mis derechos como participante.
- Mi participación es libre y voluntaria.

En constancia, firmo el presente consentimiento el día _____ del mes de _____ 2025 en la ciudad de Puerto Asís Putumayo.

Firma del participante o representante legal: Eliana Zapata T.
 Nombre completo: Eliana P. Zapata Toboada
 C.C. No.: 1076350749 de San José del Palmar
 Huella dactilar (si aplica): _____

Firma del Investigador Principal: _____
 Nombre completo: _____
 C.C. No.: _____ de _____

Testigos (cuando aplique según Res. 8430/93):

1. Nombre: _____ Firma: _____
 2. Nombre: _____ Firma: _____

Apéndice B.

Autorización Institucional por Parte del Rector



Puerto Asís, Putumayo, 28 de abril de 2025

Señor
Carlos Acosta Coronel.
Rector
Institución Educativa Rural Santa Isabel

Asunto: Desarrollo de Proyecto de Grado en la Institución

Cordial saludo.

Me permito la presente para informarle que actualmente me encuentro cursando estudios de posgrado en la **Maestría en Educación Intercultural**. Como parte de los requisitos para la obtención del título, debo desarrollar un proyecto de grado que articule los conocimientos adquiridos con las dinámicas propias de una comunidad educativa.

En este sentido, he considerado pertinente y significativo realizar mi proyecto en la Institución Educativa Rural Santa Isabel, orientado a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes a través de diversas estrategias pedagógicas y comunitarias. Esta iniciativa busca aportar al reconocimiento, valoración y preservación de nuestras raíces culturales, en coherencia con los principios de educación intercultural.

Agradezco de antemano su disposición y apoyo para la realización de este proyecto, el cual se desarrollará siguiendo los lineamientos institucionales y respetando las dinámicas de la comunidad educativa.

Quedo atento(a) a su respuesta y a cualquier orientación adicional que considere pertinente.

Atentamente,



Luz Kelly Otero Guerrero
CC. 1. 104. 418.693
Cel. 3118081419 – 3142057550
E-mail: lkoterog90@gmail.com

Apéndice C.

La Entrevista a Docentes.

Entrevista semiestructurada para docentes

Preguntas Respuestas 15 Configuración

Este formulario no admite respuestas. Gestionar

UNAD
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia
ACREDITADA
EN ALTA CALIDAD

Entrevista semiestructurada para docentes

Objetivo: Identificar las percepciones, conocimientos y prácticas culturales de la comunidad educativa en relación con la identidad cultural.

Formato: Preguntas abiertas con posibilidad de profundización según las respuestas del entrevistado

Nombres y apellidos: *

Texto de respuesta corta

Entrevista semiestructurada para docentes

Objetivo: Identificar las percepciones, conocimientos y prácticas culturales de la comunidad educativa en relación con la identidad cultural.

Formato: Preguntas abiertas con posibilidad de profundización según las respuestas del entrevistado

Nombres y apellidos:

Edad:

Asignatura que imparte:

1. ¿Cómo integran la identidad cultural en su enseñanza diaria?
2. ¿Qué estrategias ha utilizado para fomentar la identidad cultural en los estudiantes?
3. ¿Qué desafíos enfrenta al enseñar sobre la diversidad cultural en el aula?
4. ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la identidad cultural en la educación?
5. ¿Los estudiantes muestran interés en aprender sobre su cultura y la de sus compañeros?
6. ¿Qué cambios cree que podrían hacerse en el currículo escolar para fortalecer la identidad cultural?
7. ¿Ha trabajado en proyectos que involucren la cultura local? ¿Cuáles?
8. ¿Cómo pueden los docentes y la comunidad colaborar para reforzar la identidad cultural en los niños?
9. ¿Cree que la globalización ha afectado la manera en que los estudiantes ven su identidad cultural? ¿Cómo?
10. ¿Cómo motivaría a los estudiantes a valorar y compartir su herencia cultural en el aula?

Respuestas

Entrevista semiestructurada para docentes (respuestas) ☆ □ □

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda

100% € % 0.00 123 Roboto - 10 + B I A

H3 La enseñanza de la identidad cultural en la educación es fundamental porque permite que los estudiantes se reconozcan, valoren sus raíces y se sientan orgullosos de quiénes son. Fortalece la autoestima, promueve el respeto por la diversidad y cont

	B	C	D	E	F	G
1	Nombres y apellidos:	Edad:	Asignatura que imparte:	1. ¿Cómo integran la identidad cultural en su enseñanza diaria?	2. ¿Qué estrategias ha utilizado para fomentar la identidad cultural en los estudiantes?	3. ¿Qué desafíos enfrenta al enseñar sobre la diversidad cultural en el aula?
3	Beronica Ezquibel	36	Docente orientadora	Diseñando e implementando actividades socioemocionales que valoren la historia, costumbres y lenguas de las familias, ayudando a los estudiantes a construir una autoestima positiva ligada a su cultura.	Detextando y atendiendo situaciones de discriminación o exclusión cultural, brindando apoyo individual y grupal para fomentar la convivencia armoniosa.	Prejuicios y estereotipos: Algunos estudiantes (o incluso adultos) pueden tener ideas preconcebidas sobre otras culturas, lo que puede generar burlas, exclusión o resistencia al aprendizaje.
4	Oscar Andres Possos	43	Todas las areas	Enseñando los valores del respeto y de tolerancia.	Fortaleciendo los espacios de integraciones culturales	La practica de valores el hecho de generar el respeto hacia el otro.
5	Ricardo Antonio Enriquez f	37	Ciencias naturales y educación ambiental	La identidad cultural es un tema que se puede abordar desde ciertos desempeños del plan de área, no todos brindan esa oportunidad y espacio; cuando es posible se hacen conversatorios sobre los grupos poblacionales (afro, indígenas, mestizos, europeos, asiáticos); como se actúa y vive en cada comunidad, sus costumbres, expresiones, bailes, formas de integración, rituales, intentamos comprender superficialmente su forma de crecer, actuar y convivir en determinado tiempo y territorio. Hechos que posibilitan apreciar aspectos culturales arraigados en las comunidades, incluyendo la	Para fomentar la identidad cultural en los estudiantes realizo la conmemoración del día de la raza, análisis de costumbres o rituales (camaval del perdón en población Inga y Kamentsa), conversatorios sobre costumbres en determinados grupos sociales, argumentaciones sobre aspectos culturales por los cuales los Colombianos en su mayoría tenemos comportamientos específicos, hábitos poco ejemplares, el poco interés en mejorar, la importancia del esfuerzo, la disciplina, entre	Los desafíos tienden al manejo del tiempo, los estudiantes participan activamente de estos conversatorios y sin control del tiempo no se alcanza a ver la temática establecida para la clase, se generan preguntas, posturas e interés por aquellos temas, en vista de la necesidad de abarcar ciertos temas del plan de aula no se puede profundizar, se debe continuar para no atrasarse con los demás temas

7/1/26, 1:55 p.m.

Entrevista semiestructurada para docentes

Entrevista semiestructurada para docentes

Objetivo: Identificar

las percepciones, conocimientos y prácticas culturales de la comunidad educativa en relación con la identidad cultural.

Formato: Preguntas

abiertas con posibilidad de profundización según las respuestas del entrevistado

Nombres y apellidos: *

Ricardo Antonio Enriquez Estrada

Edad: *

37

Asignatura que imparte: *

Ciencias naturales y educación ambiental

7/1/26, 1:55 p.m.

Entrevista semiestructurada para docentes

1. ¿Cómo integran la identidad cultural en su enseñanza diaria? *

La identidad cultural es un tema que se puede abordar desde ciertos desempeños del plan de área, no todos brindan esa oportunidad y espacio; cuando es posible se hacen conversatorios sobre los grupos poblacionales (afro, indígenas, mestizos, europeos, asiáticos); como se actúa y vive en cada comunidad, sus costumbres, expresiones, bailes, formas de integración, rituales, intentamos comprender superficialmente su forma de crecer, actuar y convivir en determinado tiempo y territorio. Hechos que posibilitan apreciar aspectos culturales arraigados en las comunidades, incluyendo la influencia que tiene la tecnología en la transformación de las mismas.

2. ¿Qué estrategias ha utilizado para fomentar la identidad cultural en los estudiantes? *

Para fomentar la identidad cultural en los estudiantes realizo la conmemoración del día de la raza, análisis de costumbres o rituales (carnaval del perdón en población Inga y Kamentsa), conversatorios sobre costumbres en determinados grupos sociales, argumentaciones sobre aspectos culturales por los cuales los Colombianos en su mayoría tenemos comportamientos específicos, hábitos poco ejemplares, el poco interés en mejorar, la importancia del esfuerzo, la disciplina, entre otros aspectos que forjan una identidad cultural como en países desarrollados

3. ¿Qué desafíos enfrenta al enseñar sobre la diversidad cultural en el aula? *

Los desafíos tienden al manejo del tiempo, los estudiantes participan activamente de estos conversatorios y sin control del tiempo no se alcanza a ver la temática establecida para la clase, se generan preguntas, posturas e interés por aquellos temas, en vista de la necesidad de abarcar ciertos temas del plan de aula no se puede profundizar, se debe continuar para no atrasarse con los demás temas

Apéndice D.

La Entrevista a Estudiantes.

ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE GRADO 4º Y 5º

Explorar las percepciones, conocimientos y experiencias culturales de los estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, en relación con su identidad cultural, sus costumbres familiares y la convivencia intercultural en el contexto escolar, con el fin de recopilar información significativa que permita diseñar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de su identidad cultural.

Nombre: *

Texto de respuesta corta

Objetivo de la entrevista:

Explorar las percepciones, conocimientos y experiencias culturales de los estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, en relación con su identidad cultural, sus costumbres familiares y la convivencia intercultural en el contexto escolar, con el fin de recopilar información significativa que permita diseñar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de su identidad cultural.

ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE GRADO 4º Y 5º

Proyecto: Diseño e implementación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural.

- **Nombre**
- **Edad del estudiante:** _____ años
- **Grado:** _____
- **Sede:** _____
- **Fecha:** ____ / ____ / 2025

1. ¿Sabes de dónde vienen tus papás o tus abuelos?
2. ¿Qué costumbres o tradiciones tienen en tu casa que te gustan mucho?
3. ¿Te sientes parte de alguna cultura, grupo o comunidad?
() Indígena () Afrocolombiano () Campesino () Colono () Otro: _____
4. ¿Qué es lo que más te gusta de tu cultura o de la comunidad donde vives?
5. ¿Qué comida típica preparan en tu familia? ¿Te gusta?
6. ¿Alguna vez has participado en una fiesta, baile o celebración de tu cultura? ¿Qué hiciste?
¿Cómo te sentiste?
7. ¿Te gustaría que en la escuela hablaran más sobre las costumbres de tu familia o comunidad?
¿Por qué?
8. ¿Qué actividades o juegos han hecho en clase que te hayan enseñado algo sobre tu cultura o la de tus compañeros?
9. ¿Te gustaría compartir algo de tu cultura con los demás? ¿Qué compartirías?
10. ¿Tienen bailes, canciones o juegos que les gusten y vengan de sus antepasados?
11. ¿Qué cosas crees que se están olvidando o perdiendo de tu cultura? ¿Te gustaría recuperarlas?
¿Cómo?
12. ¿Tienes compañeros de otras culturas o lugares? ¿Cómo se llevan?
13. ¿Qué piensas que significa "respetar la cultura de los demás"?
14. ¿Qué te han enseñado tus papás, abuelos o personas mayores sobre tus raíces o tu comunidad?
15. Si pudieras enseñar algo sobre tu cultura a tus compañeros, ¿qué les enseñarías?

Respuestas

Nombre:	Edad:	Grado:	Fecha:	1. ¿Sabes de dónde vienen tus papás o tus abuelos?	2. ¿Qué costumbres o tradiciones tienen en tu casa que te gustan mucho?	3. ¿Te sientes parte de alguna cultura, grupo o comunidad?	4. ¿C...	
Evelyn Paola Jiménez Carvajal		11 Quinto	16/10/2025	Mestizos	Me gusta q todas las navidades decorados la casa con alumbrados	Mestizos	Que s	
Mariangel Mendez	12 años	Quinto	16/10/2025	De Venezuela	En mi casa tenemos tradiciones como celebrar la Navidad, semana santa	Bancos	Que e	
Nyck Nelmar Córdoba Meneses	10 años		5	16/10/2025	Ellos bienen de los indigenas	Hacemos pescado encocado	Ami r	
Miguel Delgado Diaz		11	5	1/10/2025	Mi mamá viene de la Región Caribe del Departamento de Córdoba y mi papá viene de Puerto asis Putumayo	Que el día de semana Santa hacemos los platos tipicos	Mestizo	Que e
Zaira		9	4	16/10/2025	Mi mamá es de humano y mi papá del chaqueta	Me gusta de mi casa que me quieren hay amor y diversion	Afrocolombiano	Me g
Daira obando		9	5	30/09/2025	Mis padres son nacidos aqui en el Putumayo	Celebrar Navidad en familia	Campesino	Salir r
Jeronimo caicedo zapato		9	4	30/09/2025	Mi mamá y viene de chico y mi papá viene de Putumayo	Festejar año nuevo	Campesino	El tra
Wuliyer Julian Bernal Garcia		10	5	30/09/2025	Viven el la verdad Alea	La Navidad	Afrocolombiano	La na
Diana		12	5	30/09/2025	Mi papá viene de Nariño y mi mamá de Putumayo	Cuando celebramos el día de Navidad la comida típica	Afrocolombiano	La co
Dilan Prada		10	5	30/09/2025	Mi mamá es de Puerto asis y mi papá de caqueta	Ser ordenado	Mestizo	Sus t
Dilan		9	4	29/09/2025	Mi mamá bienen de la alea y mi papá bienen de nariñonariño	El año nuevo	Campesino	Que s

7/126, 1:33 p.m. ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE GRADO 4° Y 5°

ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE GRADO 4° Y 5°

Explorar las percepciones, conocimientos y experiencias culturales de los estudiantes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, en relación con su identidad cultural, sus costumbres familiares y la convivencia intercultural en el contexto escolar, con el fin de recopilar información significativa que permita diseñar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de su identidad cultural.

Nombre: *
Evelyn Paola Jiménez Carvajal

Edad: *
11

Grado: *
Quinto

https://docs.google.com/forms/d/1Y5q-DT6kyh8TEmxz41dTD4qAb7YBbASpigoX0_Ul/edit#response=ACYDBNisUJWLBOEYxUfNDxaTeW... 1/5

7/126, 1:33 p.m. ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE GRADO 4° Y 5°

Fecha: *
DD MM AAAA
16 / 10 / 2025

1. ¿Sabes de dónde vienen tus papás o tus abuelos? *
Mestizos

2. ¿Qué costumbres o tradiciones tienen en tu casa que te gustan mucho? *
Me gusta q todas las navidades decorados la casa con alumbrados

3. ¿Te sientes parte de alguna cultura, grupo o comunidad? *

Indígena

Afrocolombiano

Campesino

Colono

Otro: Mestizos

https://docs.google.com/forms/d/1Y5q-DT6kyh8TEmxz41dTD4qAb7YBbASpigoX0_Ul/edit#response=ACYDBNisUJWLBOEYxUfNDxaTeW... 2/5

Apéndice E.

La Entrevista a Padres de Familia.

docs.google.com/forms/d/1Q-GFBzsoioA2DnJ0050tAgF7XtBWRFFDS2U09rkkKA/edit

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Se han guardado todos los cambios en Drive

Preguntas Respuestas Configuración

Este formulario no admite respuestas. Gestionar

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Con esta entrevista se busca conocer las costumbres, tradiciones y percepciones culturales que las familias conservan y transmiten a sus hijos, para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes en un contexto de diversidad étnica y cultural.

Nombre: *

Texto de respuesta corta

Edad: *

Texto de respuesta corta

Entrevista a padres de familia

Proyecto de investigación: Diseño e implementación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Santa Isabel, sede El Baldío - Puerto Asís, Putumayo

Objetivo de la entrevista: Conocer las costumbres, tradiciones y percepciones culturales que las familias conservan y transmiten a sus hijos, para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes en un contexto de diversidad étnica y cultural.

Nombre: _____

Edad: _____

Vereda o comunidad: _____

Fecha: _____

1. ¿A qué grupo cultural cree usted que pertenece su familia?
2. ¿Qué costumbres o tradiciones recuerda de su niñez?
(por ejemplo: fiestas, comidas, cuentos, bailes, formas de hablar)
3. ¿Todavía conservan alguna de esas costumbres en su casa? ¿Cuáles?
4. ¿Usted cree que sus hijos conocen esas costumbres y tradiciones? ¿Por qué?
5. ¿Le ha contado a su hijo(a) sobre sus raíces o la historia de su familia? ¿Qué cosas le cuenta?
6. ¿Qué cosas bonitas de su cultura le gustaría que sus hijos no olviden?
7. ¿En su casa todavía se habla alguna lengua indígena o alguna forma especial de hablar del campo o de la región?
8. ¿Cree usted que los niños de hoy están perdiendo el interés por la cultura propia? ¿Por qué cree que pasa eso?
9. ¿Ha notado si su hijo(a) siente vergüenza o miedo de hablar sobre su cultura o su origen?
10. ¿Qué tan importante cree usted que es que los niños conozcan y respeten su cultura?
11. ¿Qué cree usted que puede hacer la escuela para ayudar a los niños a valorar su cultura?
12. ¿Le gustaría participar en actividades de la escuela donde se enseñen cosas de su cultura?
() Sí () No ¿En cuáles le gustaría participar? _____
13. ¿Hay algún juego, historia o costumbre que a usted le gustaría enseñar a los niños? ¿Cuál?
14. ¿Qué mensaje le daría a su hijo(a) sobre sus raíces, su cultura o su identidad?

Respuestas

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA							
Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda							
Menús 100% € % 123 Predet... 10 + B I A							
C14							
	B	C	D	E	F	G	H
1	Nombre:	Edad:	Vereda o comunidad:	1. ¿A qué grupo cultural cree usted que pertenece su familia?	2. ¿Qué costumbres o tradiciones recuerda de su niñez? (por ejemplo: fiestas, comidas, cuentos, bailes, formas de hablar)	2. ¿Todavía conservan alguna de esas costumbres en su casa? ¿Cuáles?	3. ¿Usted cree que sus hijos conocen esas costumbres y tradiciones? ¿Por qué?
2	Juana velasco arebalo	26 años	Sinay	Ninguna	Comidas típicas por ejemplo el encocado	Si por ejemplo el arroz con coco	Porque es de jeneracion en jeneracion
3	Yulmar menses	27	Vereda Baldio	Campesino	Las comidas y los cuentos	Las comidas	Si /por que se les cuenta como era antes cuando éramos niños
4	Paola Diaz	34	las camellas	Colono	dia de blancos y negros fiesta de cembrina Platos tipicos en semana santa	Poca como las comida en semana santa y las fiestas de cembrina	si por que siempre están en los eventos y se ha hido inculcando la tradicion
5	Maria Cristina Jiménez Carvajal	32	Vereda bajo mansoya	Mestizo	La feria de las flores, la bandeja paisa,	Las comidas	Si
6	Heidy omairin Ramirez Ceballos	29	Verdad sinay. Il baldio	Campesino	Comidas, fiestas de navidad	Las fiestas de navidad, dia de semana santa, carnavales	Si

7/126, 1:09 p.m.
ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Con esta entrevista se busca conocer las costumbres, tradiciones y percepciones culturales que las familias conservan y transmiten a sus hijos, para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes en un contexto de diversidad étnica y cultural.

Nombre: *

Juana velasco arebalo

Edad: *

26 años

Vereda o comunidad: *

Sinay

1. ¿A qué grupo cultural cree usted que pertenece su familia? *

Indígena
 Afrocolombiano
 Campesino
 Colono
 Otro: Ninguna

2. ¿Qué costumbres o tradiciones recuerda de su niñez? *
(por ejemplo: fiestas, comidas, cuentos, bailes, formas de hablar)

Comidas típicas por ejemplo el encocado

2. ¿Todavía conservan alguna de esas costumbres en su casa? ¿Cuáles? *

Si por ejemplo el arroz con coco

3. ¿Usted cree que sus hijos conocen esas costumbres y tradiciones? ¿Por qué? *

Porque es de jeneracion en jeneracion

Apéndice F.

Grupo Focal con Estudiantes



Grupo focal con estudiantes

Objetivo: Explorar cómo los estudiantes perciben su identidad cultural y qué estrategias consideran efectivas para fortalecerla.

Formato: Discusión guiada con preguntas clave y uso de estímulos visuales (imágenes, videos o relatos de sus comunidades).

Preguntas para el grupo focal:

1. ¿Qué significa para ustedes la identidad cultural?
2. ¿Cómo se sienten respecto a su cultura? ¿Se identifican con ella? ¿Por qué?
3. ¿Qué tradiciones o festividades disfrutaron más en sus hogares?
4. ¿En la escuela han aprendido sobre su cultura y la de sus compañeros? ¿Cómo ha sido la experiencia?
5. ¿Cómo creen que la tecnología y las redes sociales han influido en la forma en que los jóvenes valoran su identidad cultural?
6. ¿Qué actividades les gustaría que la escuela realizara para aprender más sobre la cultura de la comunidad?
7. Si tuvieran que explicar su cultura a un amigo de otro país, ¿qué le dirían?
8. ¿Han sentido alguna vez que no pueden compartir su cultura por miedo a ser juzgados?
9. ¿Cómo creen que se podría fomentar más el orgullo por la identidad cultural en la escuela?
10. ¿Les gustaría aprender más sobre otras culturas presentes en su comunidad? ¿Por qué?

Dinámicas sugeridas para el grupo focal:

- **Mapa cultural:** Cada estudiante dibuja o escribe aspectos representativos de su cultura y los comparte.
- **Historias compartidas:** Los estudiantes cuentan anécdotas o historias de su familia relacionadas con su cultura.
- **Juego de identidad:** Se presentan elementos culturales (imágenes, objetos, palabras) y se discute su significado.

Respuestas

Respuestas Grupo focal con estudiantes

1. ¿Qué significa para ustedes la identidad cultural?

Para los estudiantes, la identidad cultural se relaciona principalmente con las prácticas y expresiones que hacen parte de su vida diaria, como los bailes, las tradiciones, las comidas típicas, las fiestas y las celebraciones que comparten en comunidad. Consideran que la identidad cultural no es algo individual, sino que se construye y se vive en conjunto con la familia y las personas que los rodean. Para ellos, la cultura está presente en lo cotidiano y se manifiesta en los espacios donde conviven y comparten experiencias.

2. ¿Cómo se sienten respecto a su cultura? ¿Se identifican con ella? ¿Por qué?

La mayoría de los estudiantes expresa sentirse orgullosa y a gusto con su cultura, señalando que es algo bonito, valioso y digno de ser reconocido. Manifiestan que se identifican con ella porque forma parte de quienes son y de lo que viven en sus hogares. Además, consideran que su cultura tiene aspectos importantes que otras personas podrían conocer y aprender, lo que evidencia un sentimiento de pertenencia y valoración positiva de su identidad cultural.

3. ¿Qué tradiciones o festividades disfrutaron más en sus hogares?

Entre las tradiciones más significativas para los estudiantes se encuentran la Navidad, el Año Nuevo, la Semana Santa, las novenas y los cumpleaños. Estas celebraciones son recordadas como momentos de encuentro familiar, alegría y unión, donde se fortalecen los lazos afectivos y se transmiten costumbres de generación en generación. Para ellos, estas festividades representan espacios clave para vivir y reforzar su identidad cultural.

4. ¿En la escuela han aprendido sobre su cultura y la de sus compañeros? ¿Cómo ha sido la experiencia?

Las respuestas frente a esta pregunta fueron diversas. Algunos estudiantes manifestaron que sí han aprendido sobre su cultura y la de sus compañeros a través de actividades relacionadas con el idioma, las celebraciones y algunas representaciones culturales realizadas en la escuela. Sin embargo, otros señalaron que no han tenido muchas oportunidades para hacerlo. Esto permite evidenciar que el abordaje de la cultura en la escuela ha sido irregular y poco constante, lo que deja ver la necesidad de fortalecer este aspecto dentro del proceso educativo.

5. ¿Cómo creen que la tecnología y las redes sociales han influido en la forma en que los jóvenes valoran su identidad cultural?

Los estudiantes reconocen que la tecnología y las redes sociales influyen en su forma de pensar y de relacionarse, ya que pasan gran parte de su tiempo interactuando con contenidos digitales. Aunque no siempre identifican claramente esta influencia, se percibe que, en algunos casos, las redes pueden desplazar prácticas culturales tradicionales o hacer que se les preste menos atención, lo que resalta la importancia de orientar su uso desde la escuela para fortalecer la identidad cultural.

Apéndice G.

Diario de Campo

Diario de campo – Sede El Baldío

Sesión 1: Clase de Lenguaje

Fecha: 5 Agosto de 2025

Hora de observación: 1 hora

Lugar: Institución Educativa Rural Santa Isabel – Sede El Baldío

Área: Lenguaje

Tipo de observación: Participante moderada

Durante la observación realizada en la clase de Lenguaje en la sede El Baldío, se evidenció que el idioma predominante en el aula es el español, utilizado de manera constante en las interacciones entre estudiantes y docente. No se registró el uso activo de lenguas originarias durante el desarrollo de la clase; sin embargo, algunos estudiantes compartieron, en espacios de conversación informal, relatos y situaciones narradas por miembros de sus familias, en los cuales emergen expresiones dialectales propias de los lugares de procedencia de sus padres.

Se identificó que, aunque en la comunidad educativa existe población indígena y afrocolombiana, se conserva poco de sus prácticas culturales y lingüísticas. Algunos estudiantes manifestaron conocer ciertas palabras de procedencia indígena. En contraste, se observó que los estudiantes de origen venezolano conservan con mayor claridad dialectos y expresiones propias de su país, las cuales son utilizadas ocasionalmente en el ámbito escolar, evidenciando procesos diferenciados de preservación cultural.

En relación con la vestimenta tradicional, no se observó su uso durante la jornada escolar. A pesar de la diversidad étnica presente, los estudiantes portan el uniforme institucional o ropa cotidiana, lo que indica una baja visibilización de la identidad cultural a través de símbolos externos dentro del espacio escolar.

Respecto a las expresiones artísticas, durante conversaciones con los estudiantes se identificó una marcada afinidad por la música moderna. No obstante, varios señalaron que en sus hogares y en actividades comunitarias practican y disfrutan bailes como la cumbia, el mapalé y el vallenato, así como la tecnocumbia y los corridos. Estas manifestaciones culturales tradicionales se mantienen vivas principalmente fuera del entorno escolar.

Las interacciones sociales entre los estudiantes fueron positivas y respetuosas. Se evidenció una excelente relación entre niños y niñas de diferentes orígenes culturales, sin registros de discriminación, violencia verbal o física. El clima del aula favorece la convivencia y el trabajo colaborativo.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, durante la clase de Lenguaje no se integraron contenidos culturales de manera explícita. La enseñanza se centró en los contenidos propios del área, lo que evidencia que la dimensión intercultural no se aborda de forma transversal, a pesar de la diversidad cultural presente en el grupo.

Sesión 2: Clase de Ciencias Sociales

Fecha: 8 Agosto de 2025

Hora de observación: 1 hora

Lugar: Institución Educativa Rural Santa Isabel – Sede El Baldío

Área: Ciencias Sociales

Tipo de observación: Participante moderada

Durante la observación realizada en la clase de Ciencias Sociales en la sede El Baldío, se evidenció una mayor integración de contenidos culturales, aunque esta se dio de manera puntual y vinculada a temas específicos del área. La docente abordó contenidos relacionados con la diversidad cultural, la identidad y las celebraciones, lo que permitió generar espacios de diálogo y participación entre los estudiantes.

En el desarrollo de la clase, algunos estudiantes compartieron experiencias familiares y relatos asociados a sus costumbres. Se mencionaron expresiones dialectales heredadas de sus padres y, en menor medida, palabras de procedencia indígena. No obstante, se evidenció que, pese a la presencia de población indígena especialmente de la etnia Awá, los estudiantes no conocen ni utilizan la lengua materna de su etnia, lo que refleja una pérdida significativa de la memoria cultural y lingüística.

Al igual que en la clase de Lenguaje, no se observó el uso de vestimenta tradicional en el aula. La identidad cultural se manifestó principalmente a través de la oralidad y las experiencias compartidas, más que por medio de elementos simbólicos visibles.

Las interacciones sociales durante la clase fueron armónicas y respetuosas. Los estudiantes escucharon las intervenciones de sus compañeros con atención y mostraron actitudes de respeto hacia la diversidad cultural. No se registraron situaciones de discriminación ni comportamientos excluyentes, lo que evidencia un ambiente escolar favorable para la convivencia intercultural.

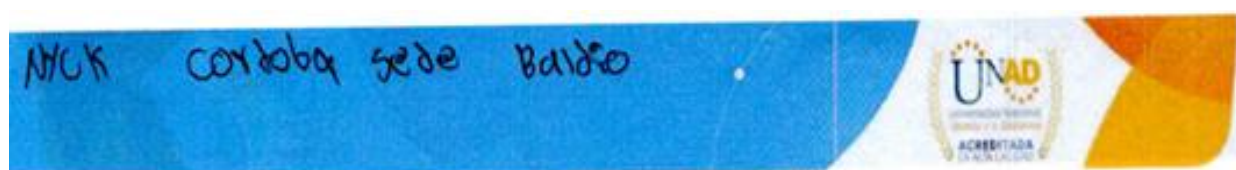
En relación con las estrategias pedagógicas, se observó que la integración de contenidos culturales se limita a temas específicos del área de Ciencias Sociales o a la conmemoración de fechas especiales, como el Día de la Afrocolombianidad y el Día de la Raza. En estas actividades participan estudiantes, docentes y padres de familia, generando espacios de encuentro comunitario.

Los estudiantes reaccionan de manera positiva ante estas actividades, mostrando entusiasmo y alto nivel de participación, especialmente en los espacios donde se comparten comidas típicas y bailes representativos de la cultura afrocolombiana. No obstante, estas acciones no se desarrollan de forma continua, lo que limita su impacto en el fortalecimiento de la identidad cultural.

Respecto al uso de la lengua materna, se confirmó que el español es el idioma predominante y reconocido como lengua originaria de los estudiantes. Aunque existe población indígena en la comunidad, se observa un desconocimiento generalizado de sus lenguas y costumbres, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural presente en la sede.

Apéndice H.

Autoevaluación



AUTOEVALUACIÓN INTERCULTURAL

Lo que aprendí de mi cultura y de mi territorio

Instrucciones para los estudiantes:

Lee cada afirmación y marca la opción que sientas más cercana a lo que viviste durante las sesiones.

1. Sentido de identidad y reconocimiento cultural

Pregunta **Sí** **A veces** **No**

1. Descubrí cosas nuevas sobre mi cultura o mi familia.
2. Ahora entiendo mejor qué es identidad cultural.
3. Me siento más orgulloso(a) de mis raíces.

2. Memoria cultural: historias, tradiciones y juegos

Pregunta **Sí** **A veces** **No**

4. Reconozco al menos una historia o leyenda del Putumayo.
5. Aprendí un juego tradicional y lo practiqué con gusto.
6. Comprendí por qué es importante conservar las tradiciones de mi territorio.

3. Diálogo y convivencia intercultural

Pregunta **Sí** **A veces** **No**

7. Escuché y respeté las historias y tradiciones de mis compañeros.
8. Me sentí escuchado(a) y valorado(a) cuando compartí lo mío.
9. Trabajé bien en equipo y aporté a las actividades.

NYCK Coscoba sede - Baldo



4. Participación y creatividad

Pregunta	Sí	A veces	No
10. Participé activamente en las tres sesiones.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mis trabajos (mapa, dibujos, símbolos, cartel) reflejan algo importante de mi cultura.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sentí que las actividades me motivaron a pensar en mi territorio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Transformación y compromiso personal

Pregunta	Sí	A veces	No
13. Hoy entiendo mejor la importancia de cuidar nuestra cultura.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Me gustaría seguir aprendiendo sobre mi historia y mis raíces.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ahora siento que soy un(a) "guardián(a) de mi territorio".	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PREGUNTAS ABIERTAS

- Lo más valioso que aprendí en estas sesiones fue:
mis raíces mi etnia mis tradiciones
culturales los platos típicos y los
juegos culturales
- La tradición, historia o juego que más me gustó fue:
El fútbol, el voleibol, el pescado
encocado y la costina asada
- Algo de mi cultura que antes no conocía y ahora sí:
mis raíces y mis rasgos físicos y
mi etnia
- Un compromiso personal para cuidar mi cultura:
de generación en generación compartiendola
con nuestros amigos o familiares o
hijos
- Qué actividad me ayudó más a entender mi identidad cultural:
las tradiciones culturales y
la etnia y mis rasgos y raíces

Apéndice I.

Fase I. Reconocimiento de las Raíces Culturales (mapa de memorias)



SESION 1 - MAPA DE MIS MEMORIAS

3208192494

Nombre del estudiante: Evelyn Paola Juarez

Curso: 5^a Fecha: _____

1. Escribe una tradición familiar:

la tradición que tenemos en mi familia es cuando en semana santa hacemos dulces como el dulce de arroz

2. Dibuja un alimento típico que prepare tu familia: (Espacio para dibujar) 3.

Describe un juego de antes que recuerdes o te hayan contado:

el escondite, el escondite se juega que una persona cuenta hasta el 100 y las otras se esconden y de ahí los buscan.

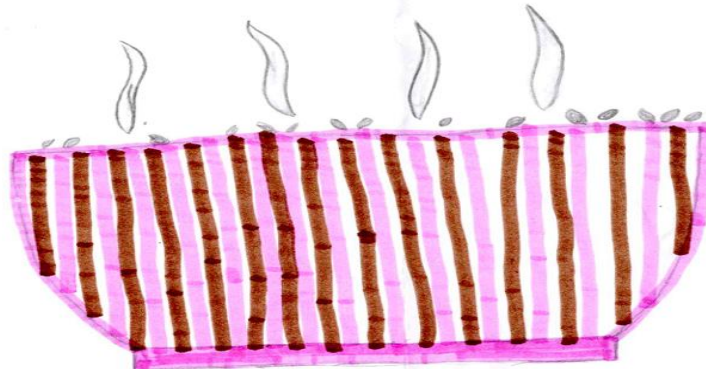
4. Escribe una historia o relato que haya sido contado por tu familia:

me contaban mi abuelo que antes en Medellín antes de tener el agua las soldadas y la guerrilla y también me contaba que mi tío salía ahí en esa balacera al jugar con otros soldaditos que mi abuelo le ama comprarlo.

Decora tu ficha con colores o dibujos que representen tu familia y tu territorio

Dulce de Arroz Evelyn Juarez

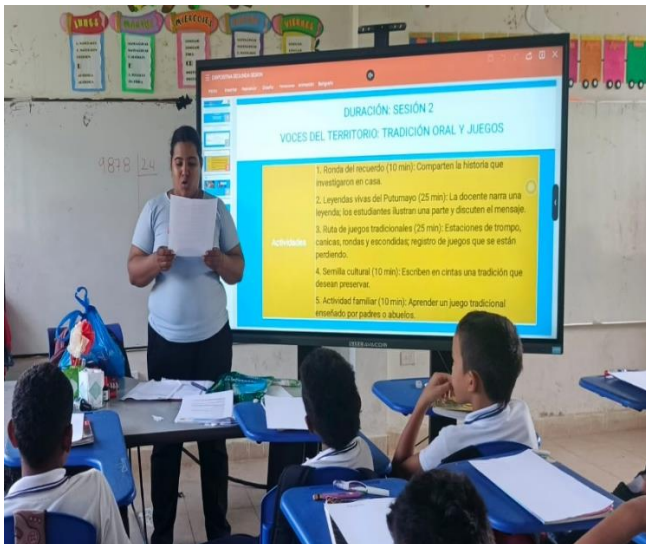
Bandeja Paisa





Apéndice J.

Fase 2. Recuperación de la Tradición Oral y los Juegos Tradicionales





Apéndice K.

Fase 3. Creación Colectiva de la Muestra Cultural

