

# **La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la institución educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté- Córdoba**

**Autoras:**

Ana Cecilia Bruno Guerrero  
Nayaris Maria Ramos Estrada



**Universidad de Córdoba**

Facultad de Educación y Ciencias Humanas  
Maestría en Ciencias Sociales  
Montería - Córdoba  
2020

# **La identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté- Córdoba**

Ana Cecilia Bruno Guerrero  
Nayaris Maria Ramos Estrada  
**Autoras**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales**

Mg. Rubby Castro Puche  
**Asesora**  
Phd Isaac Bernardo Caicedo  
**Co-Asesor:**



**Universidad de Córdoba**

Facultad de Educación y Ciencias Humanas  
Maestría en Ciencias Sociales  
Montería - Córdoba  
2020

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

## **Dedicado a:**

*A Jehová, por iluminarnos cada día y  
derramar grandes bendiciones en nuestras  
vidas.*

*A toda nuestra familia por esa alta cuota de  
colaboración para alcanzar este logro  
académico.*

*A nuestros estudiantes, quienes nos ayudaron  
a comprender el valor real de una mediación  
en el aprendizaje*

## **Agradecimientos:**

*Gracias a Jehová, por ayudarnos a alcanzar esta meta en nuestras vidas.*

*Gracias, de corazón, a nuestra directora MsC. Rubby Castro Puche y al codirector, Dr. Isaac Bernardo Caicedo, por su paciencia, dedicación, motivación, criterio y aliento. Han hecho fácil lo difícil. Ha sido un privilegio poder contar con su guía y ayuda.*

*Gracias a todas las personas de la Universidad de Córdoba, por su atención y amabilidad en todo lo referente a nuestras vidas como aprendices de una Maestría.*

*Gracias a los expertos Mtr. Dayiris Daza, Mtr. Lucy Barrera, MsC. Ruby Castro, Mtr. David Babilonia y Mtr. Enadis Vargas, que desinteresadamente nos ofrecieron su ayuda y apoyo profesional. Sin ellos esta investigación no hubiera cumplido su propósito.*

*Y, por último, gracias a nuestras familias, con todo nuestro amor, por estar con nosotras durante estos años de arduo trabajo.*

# Tabla de Contenido.

	<b>Pág.</b>
1. Introducción.....	10
1.1. Descripción del problema.....	14
1.2. Formulación del problema .....	17
1.3. Justificación.....	18
1.4. Objetivos .....	20
1.4.1. Objetivo general .....	20
1.4.2. Objetivos específicos .....	20
2. Revisión de literatura.....	21
2.1. Estado del arte .....	21
2.2. Marco teórico .....	27
2.2.1. La identidad cultural. ....	27
2.2.1.1. La identidad desde el punto de vista sociológico.....	27
2.2.1.2. Tipos de identidad. ....	29
2.2.1.3. Relación entre identidad y cultura.....	31
2.2.2. La inclusión intercultural .....	36
2.2.2.1. Multiculturalidad e interculturalidad.....	37
2.2.2.2. Interculturalización de los ambientes escolares .....	38
2.2.2.3. La educación para la interculturalidad .....	38
2.2.3. Estrategias de formación intercultural.....	39
2.2.3.1. Modelo de aculturación .....	40
2.2.3.2. Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural .....	42
2.2.3.3. El trabajo colaborativo y sus aportes en la promoción de la identidad cultural dentro del aula de clases. ....	44
2.3. Marco legal.....	47
3. Metodología.....	49
3.1. Tipo de investigación .....	49
3.2. Técnicas e instrumentos .....	50
3.3. Población y muestra .....	53
3.4. Cronograma de actividades .....	54
4. Resultados y discusiones.....	57
4.1. Las prácticas interculturales .....	58
4.2. Prácticas formativas incluyentes .....	64
4.3. Estrategias inclusivas de enseñanza en ambientes de diversidad cultural. ....	68
5. Conclusiones.....	76
6. Recomendaciones .....	79
7. Referentes bibliográficos.....	82
Anexos .....	86

## Listado de Tablas

Tabla 1 Técnicas de actividades colaborativas aplicadas a la enseñanza intercultural.	45
Tabla 2: Referentes legales .....	48
Tabla 3: Distribución de la muestra .....	54
Tabla 4: Cronograma de actividades semestrales .....	55
Tabla 5: Matriz de operacionalización de categorías.....	56
Tabla 6: apartes básicos del PEI de la institución Cristóbal Colón .....	59
Tabla 7: Eje curricular No. 1.....	69
Tabla 8: Conceptualizaciones de trabajo colaborativo. ....	70

## Listado de anexos

Anexo a: Encuesta etnocultural .....	87
Anexo b: Entrevista no estructurada- Estudiantes .....	89
Anexo c: Entrevista no estructurada- Docentes .....	90
Anexo d: Entrevista no estructurada- Directivo docente .....	91
Anexo e: Opinión de un Experto .....	92
Anexo f: Matriz de análisis documental-PEI .....	93
Anexo g:Matriz de análisis documental- Plan de área de CS .....	94
Anexo h: Matriz de análisis preliminar de las observaciones de campo .....	96
Anexo i: Matriz de análisis preliminar-Estudiantes.....	100
Anexo j: Matriz de análisis preliminar.....	102
Anexo k: Matriz de análisis preliminar- Directivos docentes.....	104
Anexo l: Plan de Clase Demostrativa .....	106
Anexo m: Evidencias de momentos de la clase demostrativa .....	108
Anexo n: Proyecto intercultural: “Bailando nos identificamos”.....	111

## Resumen

Este trabajo investigativo tuvo como propósito analizar los elementos fundamentales para la realización de clases incluyentes de la diversidad cultural, mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Cereté-Córdoba, Colombia. Para ello, se seleccionó una muestra no probabilística intencional de 89 estudiantes, tomando en cuenta criterios pertinentes como las edades (de 10 a los 17 años), la escolaridad (del grado quinto hasta el décimo) y algunas manifestaciones étnicas que determinan la diversidad etno-cultural de dichos escolares (color de piel, forma del cabello, idiolecto y tendencia folclórica). A partir del método inductivo, se aplicaron los principios de la investigación acción pedagógica, dejando en evidencia a una institución educativa que enfrenta una problemática de escuela tradicional con propuestas pedagógicas homogenizantes y estandarizadas que desconocen y afectan el valor identitario de su población caracterizada por la diversidad cultural. El análisis permitió concluir que la identidad cultural de los estudiantes constituye un factor determinante en su proceso de enseñanza aprendizaje debe ser tenido en cuenta para el mismo, específicamente, en esta época en la que la diversidad cultural es una realidad inobjetable.

**Palabras claves:** Identidad cultural, diversidad, pedagogía intercultural, pedagogías homogenizantes, estandarización.

## Abstract

The purpose of this investigative work was to analyze the fundamental elements for the construction of inclusive classes of cultural diversity through pedagogical strategies that allow the preservation of students' identity from the educational Institution Cristóbal Colón located in Cereté, Córdoba, Colombia. An intentional non-probabilistic sample of 89 students was selected, taking into account relevant criteria such as ages ranging from 10 to 17, the schooling that was from the fifth grade to the tenth grade and some ethnic manifestations that determine the ethno-cultural diversity of those schoolchildren, such as skin color, hair shape, idiolect and folk tendencies. From the inductive method, the principles of research were applied pedagogical action, which resulted in, an educational institution that faces a traditional school problem with homogenizing and standardized pedagogical proposals that ignore and affect the identity value of its population characterized by cultural diversity. The analysis concluded that the cultural identity of students is a determining factor in their learning teaching process and should be taken into account for it, specifically in this time when cultural diversity is an undeniable reality.

**Key Words:** Cultural Identity, Diversity, Intercultural Pedagogy, Homogenizing Pedagogies, Standardization.

## Introducción

Colombia es un país culturalmente diverso, según declaratoria Constitucional de 1991, dividido en regiones que albergan poblaciones con conocimientos y patrones de comportamientos autóctonos, estos territorios poseen identidades culturales propias que han ido forjándose a través de procesos que hoy son materia de debates a nivel internacional y nacional. Consecuentes con las teorías de Feixas (2001), la identidad se entiende como un conjunto de características abstractas, pero también visibles, que permiten al ser humano referenciar sus acciones y pensamientos para expresarse y proyectarse. Los constructos humanos constituyen, en la mayoría de los casos, los imaginarios que dan al individuo un valor y un sentido de pertenencia. Desde ellos, el individuo se expresa emocional y físicamente, generando conductas y modelos ajustables a cada individuo según sus características y acciones.

La presente investigación titulada: *La Identidad de los escolares en contextos de diversidad cultural: una mirada a través de las ciencias sociales en la institución educativa Cristóbal Colón de Campanito, municipio de Cereté, Córdoba* ha surgido de un interés por contribuir a preservar la identidad cultural de los estudiantes pertenecientes a esta institución, afectados también por las tendencias de estandarización educativa y cultural propuesta por el sistema educativo nacional que mantiene el esquema de ambientes de enseñanza-aprendizaje que priorizan las prácticas y conocimientos hegemónicos, como puede observarse en los libros de texto y las guías escolares autorizadas para su difusión en las instituciones educativas.

De igual manera, en cuanto al rol del docente del área de las ciencias sociales, en el caso de la institución objeto de estudio, las observaciones preliminares han develado negligencia por parte de los docentes del área de ciencias sociales pese al conocimiento que tiene este docente de la diversidad cultural de sus estudiantes; lo cual resulta paradójico, en la medida en que las ciencias sociales son una disciplina que se traduce en acciones, conductas y saberes aplicados a la existencia, que hacen del ser humano un sujeto singular o plural, individuo o parte de un colectivo (Illicachi Guznay, 2015). Lo anterior se sustenta también en algunos apartes del marco teórico,

donde se describe la forma como las relaciones interculturales propenden por la transformación del discurso docente concerniente al aprendizaje de conductas conducentes al reconocimiento de la identidad cultural propia.

Por otro lado, los pasos metodológicos de la investigación partieron de una serie de momentos preliminares que empezaron con la revisión bibliográfica, lo que generó la construcción del estado del arte, en donde se tuvo en cuenta estudios internacionales, nacionales y regionales de gran impacto, todos enfocados en el tema de la identidad cultural como factor coadyuvante del aprendizaje durante el proceso escolar. Esto sirvió como soporte en el planteamiento del problema y facilitó la formulación de la siguiente pregunta *¿Cómo analizar los elementos fundamentales para la realización de clases incluyentes de la diversidad cultural mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Cereté, Córdoba?*

Para responder a esta pregunta, se procedió a plantear unos objetivos específicos orientados a la indagación, caracterización y examen de procedimientos pedagógicos enfocados a la preservación de la identidad cultural de los estudiantes mediante las prácticas de enseñanza incluyentes, a través de las ciencias sociales en la Institución Educativa Cristóbal Colón, en jóvenes de edades entre los 10 y 17 años, a partir de su propia identidad cultural en el entorno académico y social. Este propósito posibilitó un análisis riguroso de la información compilada mediante instrumentos recurrentes en la investigación acción pedagógica, permitiendo concluir posturas que responsabilizan al área de las ciencias sociales del liderazgo y figuración en sus resultados de la enseñanza escolar.

Los fundamentos teóricos que apoyaron esta investigación se encuentran en los aportes planteados en el tratamiento de los conceptos de cultura e identidad y la relación de estos con el proceso de aprendizaje escolar. En muchos casos, estos conceptos constituyen una pareja indisoluble (Giménez, 2004). La identidad cultural, que en este trabajo constituye una categoría, invita al análisis de la producción de subjetividades tanto individuales como colectivas (Szurmuk, 2009, pág. 140).

Por otra parte, y con un enfoque más pedagógico, Walsh (2008), considera que la interculturalidad representa una interacción entre culturas en un estatus igualitario. Esta interacción no debe ser asumida únicamente desde el aspecto étnico sino a partir de relaciones de comunicación y aprendizaje constantes entre individuos y grupos, que comparten referentes del conocimiento, valores sociales y tradiciones culturales, orientados a generar y propiciar un respeto mutuo. Este aparte teórico fue sustentado a través de dos modelos pedagógicos basados en la interculturalidad: el *Modelo de aculturación* de Berry (2006) y, el muy renombrado modelo de *El trabajo colaborativo y sus aportes en la promoción de la identidad cultural dentro del aula de clases*.

La metodología en el proceso investigativo se desarrolló bajo un paradigma constructivista, se identificaron las prácticas pedagógicas incluyentes que comprenden y fomentan la diversidad cultural de los escolares de la mencionada institución. Además, se promovieron las prácticas colaborativas e interculturales como un enfoque pedagógico pertinente y, de esta manera, se contribuyó a la construcción de ambientes que buscan preservar la identidad de los sujetos del estudio y, como un valor agregado mejorar la convivencia, convirtiéndola en una prioridad para el área de las ciencias sociales al interior de la institución.

En el capítulo 5 se registran Las conclusiones del trabajo, las cuales resaltan la puesta en marcha de una enseñanza intercultural, no con el fin de remplazar las técnicas tradicionales que han dado resultado, sino que, a través del trabajo colaborativo, constituya una nueva perspectiva didáctica donde el docente asume su rol mediador y eleva al estudiante al plano de constructor de su propio conocimiento sin soslayar su identidad cultural.

En el proceso del análisis y búsqueda documental se tuvo en cuenta los referentes legales, los cuales se enfocaron en la etnoeducación y a la identidad cultural. Dichas normas se expresan en decretos, resoluciones, leyes y en la Constitución política de Colombia, destacando la ley 70 de 1993, la cual dispone “los mecanismos de protección de la identidad cultural, en particular se establece la Cátedra de Estudios Afrodescendientes”

Las investigaciones sobre este tema son importantes en sociología, puesto que han sido tomados como objeto de sus estudios, y más aún en las Ciencias Sociales, en la medida que sus múltiples

acepciones, método y enseñanzas han podido explicar muchos de los conocimientos que hoy se asumen o se debaten en el panorama de nuestras sociedades. Del mismo modo se ha empleado el método inductivo, y se implementaron procedimientos clásicos de observación y consulta a la población estudiada. El enfoque socio crítico de este trabajo permitió hacer una propuesta de aprendizaje que puede contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica e incluyente de la diversidad étnica y cultural.

# 1. Descripción del problema

El mundo actual, representado por sociedades vanguardistas, dinámicas y controvertidas, exige a las escuelas del siglo XXI educar para vivir en contextos humanos plurales y complejos. Esto hace necesario reconocer en la diversidad cultural un objeto de estudio subyacente en la búsqueda de maneras de comprender las relaciones que se vivencian en los distintos ámbitos sociales y, en especial, la escuela como espacio forjador de comunidades, responsable de cómo educar desde y para la interculturalidad. Esta tendencia genera, en el campo de la sociología, gran preocupación por las metodologías conducentes a enseñar desde el aula las prácticas de la convivencia mesurada dentro de la diversidad.

Para hablar de diversidad cultural en la escuela, Hannoun (1992) plantea que las diferentes propuestas de educación en contextos de culturas diversas parten de una interpretación (a menudo no explícita) de lo que es tal diversidad. Hay distintas categorías de respuesta a las preguntas como: ¿dónde hay interculturalidad?, ¿dónde hace falta una intervención educativa sobre la diversidad cultural? Cada posible respuesta nos lleva a planteamientos distintos y en muchos casos contrapuestos.

Desde otra óptica y con un interés diferente, Giménez (2001) plantea que es necesario reconsiderar el concepto de “contexto cultural” y entender que, ahora, éste está sometido a influencias que van mucho más allá del ámbito de lo local. El concepto de cultura está estrechamente relacionado con el concepto de identidad y son, de alguna manera, inseparables en los estudios sociológicos y antropológicos (pág. 6 y 7), lo que los hace pertinentes al proceso pedagógico escolar que, entre otros fines, procura el fomento de la identidad y la cultura.

Surge entonces un debate epistemológico entre las manifestaciones multiculturales vigentes en la sociedad y la diversidad cultural como contexto educativo que busca la estandarización cultural dentro de la marcada tendencia hacia “la aldea global”. Esto permite inferir que un territorio no solo es el espacio donde se puede habitar, también es el lugar donde se desarrollan todas las actividades que permiten al hombre subsistir, comunicarse y prosperar dentro de una sociedad. En este orden de ideas, las aulas constituyen las incubadoras de las sociedades futuras y esta condición

les acarrea una responsabilidad extraordinaria. El producto que ellas arrojen debe ajustarse a un proceso dinámico de crecimiento y evolución cultural donde no cabe la estandarización.

Es importante considerar que la atención a la diversidad debe configurarse como una práctica habitual y cotidiana en la escuela, por lo tanto, no se puede materializar en medidas excepcionales definidas para algunos estudiantes. Respetar la diversidad supone una exigencia, un requisito básico y fundamental de todo sistema educativo. Por lo tanto, no debe pensarse que dicha atención sólo debe hacerse en determinadas escuelas y con determinados docentes, sino que todas las escuelas del sistema deben procurar brindar una educación adecuada a las características de los estudiantes y evitar, así, que se generen desigualdades educativas, acaecidas como respuesta a prácticas pedagógicas que no responden a las necesidades educativas de los alumnos.

Incorporar estas ideas a cualquier escenario escolar es responsabilidad del currículo, pero gran parte de la carga la llevan las ciencias sociales, en especial, cuando se trata de las instituciones educativas con población culturalmente diversa, como en el caso de la institución educativa Cristóbal Colón, de Campanito, situada en el municipio de Cereté, departamento de Córdoba, la cual es objeto de estudio en la presente investigación. El entramado idiosincrásico que en este tipo de instituciones se puede dar no es de contingencia. La escuela es una institución planeada para unos fines formadores y sus actores deben compartir esa responsabilidad. Las ciencias sociales serían, por correspondencia, el área del conocimiento que promueve y estimula esos escenarios diversos. El cómo hacerlo es parte del problema aquí planteado. La historia es siempre inexorable, por lo tanto, la escuela debe replantear su marcha rezagada en el tiempo y anteponer las prioridades que la sociedad -en su desbocado desarrollo- requiere para ajustar los valores culturales que genera en su devenir, más aún cuando se trata de un fenómeno de magnitud universal.

Entre los siglos XV y XVIII, la exploración y el afán de conquista de los hombres arrastraron a los pueblos a una confrontación cultural que resultó desproporcionada por los abusos que durante esos siglos se cometieron. No obstante, esa fue la génesis de las sociedades contemporáneas, cuyas características se fundan en la diversidad. Debido a esto, las nuevas generaciones no cuentan con una pureza étnica ni cultural que posibilite una homogenización de criterios culturales, dando complejidad al concepto de identidad. Tal es el caso de la escuela del siglo XXI en América Latina,

en cuyas aulas pululan los intercambios culturales y se generan expresiones, muchas veces tácitas, otras, evidentes como la discriminación, la xenofobia y la pérdida de la identidad.

Colombia es una nación relativamente joven, cuya historia nos reporta un entramado cultural desde su constitución como país. En sus 200 y tantos años de existencia, los grupos étnicos han coexistido de manera controvertida, provocando tensiones que han impedido un desarrollo armónico de las sociedades que aquí habitan. Por mucho tiempo, muchos de estos grupos han sufrido carencias y violación de sus derechos, generando en ellos resentimientos y resistencia a la convivencia pacífica. Este fenómeno ha afectado significativamente el establecimiento de una identidad nacional induciendo al pueblo a conductas inapropiadas de segregación cultural y territorial.

En el caso específico de la costa Atlántica colombiana, se han reconocido cuatro grupos étnicos específicos (DANE, 2005 ): la población indígena, la población raizal, la población afrodescendiente y la población Rrom o gitana. En el actual siglo, el mestizaje en esta región ha dado frutos cuantiosos. Estas culturas y sus mezclas han avanzado demográficamente creando un clima multicultural complejo en cada uno de los departamentos que constituyen este litoral.

Como se dijo anteriormente, el foco de la presente investigación es la Institución Educativa Cristóbal Colón, la cual está ubicada en un corregimiento, originado por algunas migraciones dadas en el año 1969, cuenta con una población de 1.700 habitantes entre niños, adultos y ancianos (Alcaldía de Cereté, 2016). En cuanto a la institución que nos ocupa, para el año lectivo 2018, presta sus servicios educativos a 625 estudiantes, de los cuales 360 están en la Básica Secundaria y 265 en la Básica primaria, de acuerdo con datos del PEI (2017); documento que no especifica, pero reconoce, a manera de comentario en su diagnóstico, la presencia de las 4 etnias que constituyen su población: la población no étnica además del mestizaje, indígenas, afrodescendientes y Rrom, además de sus mestizajes resultado.

Para efectos de validación de esta información se optó por realizar una rápida y corta encuesta preliminar con una pequeña muestra aleatoria de 30 padres de familia que representaron al mismo número de estudiantes y que permitió corroborar la diversidad cultural que se manifiesta en la institución. En este ejercicio se encontró que, efectivamente, los estudiantes se distribuían en

diversas etnias de la siguiente manera: Indígenas el 20%, Afrodescendientes el 60%, Rrom el 0%, otras etnias (Mestizos el 3,3%, y blancos el 6,7%), y no saben el 10% (anexo A). Cabe aclarar que al frente de la opción: Otras etnias, los sujetos respondieron: mestizo y blanco; se infiere que al otorgar al color de la piel un sentido cultural, asumieron que la piel blanca es una etnia.

En este contexto, la institución educativa enfrenta una problemática de escuela tradicional con propuestas pedagógicas homogenizantes y estandarizadas que desconocen y afectan el valor identitario de una población caracterizada por la diversidad cultural. Los estudiantes están expuestos a un desarraigo social y a la pérdida paulatina de su identidad cultural, debido a la dominancia monocultural en la que están expresados los estándares de competencias que propone el sistema educativo, generando una inminente alienación de estos educandos, negándoles la posibilidad de ser gregarios de un sociedad participativa y progresista.

Esta situación requiere de un tratamiento profesional, desafiando a los docentes y directivos docentes a explorar nuevas formas de realizar prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten el desarrollo de la identidad en medio de la diversidad cultural.

## **1.1. Formulación del problema**

¿Cómo analizar los elementos fundamentales para la realización de clases incluyentes de la diversidad cultural mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes en la institución educativa Cristóbal Colón de Cereté, Córdoba?

## 2. Justificación

La escuela es un territorio muy significativo en el orden cultural y epistémico, porque es un escenario donde se aprenden conocimientos y prácticas importantes para la vida. Según Castillo (2012), la escuela históricamente ha tenido un papel preponderante en la comunidad porque en ella aprendemos a pensar y ordenar el mundo social, a jerarquizar, o subordinar, dar o quitar el valor a las personas y sus prácticas. De esta manera, la escuela influye en la formación de la comunidad y en su definición de lo quieren ser o quieren parecer. Esto, da la posibilidad a la escuela de influir de manera determinante en la construcción de identidad.

En este orden de ideas, la presente investigación adquiere una resonancia incidente en el desarrollo de las comunidades, cualquiera sea su tipificación. Su objeto de estudio alcanza a tocar aspectos fundamentales del ser humano que contribuyen en el desarrollo del mismo, dado que el fenómeno de la diversidad cultural abarca el planeta entero. Sus hallazgos generan repercusiones que trascienden las fronteras para llegar a lugares donde pueda ser considerada referente significativo en la solución de problemas generados por el fenómeno social de la multiculturalidad.

Así mismo en Colombia, este tipo de investigación causa impactos positivos, considerando la historia de violencia y violaciones que este país ha construido desde sus inicios. La diversidad cultural es una de las características más marcadas de esta nación. Entender el significado de esa diversidad ha sido un problema sociológico difícil de solucionar. Las propuestas que aquí se hacen tienen la finalidad de reforzar las políticas sociales y educativas para preservar la identidad cultural y la convivencia pacífica de jóvenes en formación y futuros ciudadanos colombianos. Particularmente, en la costa Atlántica, los hallazgos realizados en este estudio podrían constituirse en un puente de evolución, llevado desde la escuela a cada una de las múltiples comunidades que conforman el espacio geográfico del litoral atlántico.

En la Institución Educativa Cristóbal Colón del municipio de Cereté, Córdoba, donde hay presencia significativa de personas de origen indígena, afro y mestizo, los resultados de un trabajo como este son en extremo pertinentes. El desarraigo cultural y la mal fundada identidad no han

permitido a los estudiantes la comprensión de su rol como individuos concursantes de una sociedad un tanto estancada en el marginamiento. Por tanto, la presente investigación contribuirá a desarrollar la comprensión de la interculturalidad como característica de las sociedades contemporáneas y, en consecuencia, la salvaguarda de la identidad cultural de los jóvenes.

A nivel práctico, la investigación proporcionará estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar y desarrollar prácticas interculturales e inclusivas. A nivel teórico, el trabajo investigativo brindará elementos conceptuales relacionadas con la comprensión de estudios interculturales, atendiendo las manifestaciones que se vivencian en la institución, la influencia de la familia en los tratos discriminatorios o inclusivos y las estrategias pedagógicas y discursivas que utilizan los docentes para mejorar la convivencia y las propuestas didácticas que se deben implementar para mejorar la convivencia y lograr en la escuela buenas prácticas interculturales y el fortalecimiento de la identidad. Sería, además, un gran aporte a las Ciencias Sociales debido a los pocos estudios en esta temática, que servirá de referencia a estudios posteriores contribuyendo a mejorar la convivencia en este mundo globalizado y multicultural.

Así mismo, esta investigación se convierte en aporte sustancial a los procesos de etnoeducación en el departamento de Córdoba, ya que los estudios sobre identidad e inclusión son vitales para el desarrollo posterior de estrategias metodológicas en el contexto de una educación etnocultural. Adicionalmente, en ella se buscan formas educativas de reconstrucción colectiva y participativa, que permiten la curricularización con sentido y de profundos significados de la cultura dentro de los saberes escolares para transformar las acciones humanas a partir de actos educativos.

Por otro lado, esta investigación le aporta a la línea de investigación de didáctica de las ciencias sociales, considerando que los temas de inclusión son aun de corte emergente dentro de la didáctica contemporánea. Por lo anterior, el campo de las ciencias sociales se comporta como una síntesis de las disciplinas como: Geografía, Historia, Arte, Sociología, entre otras, que buscan elegir, organizar y adecuar los saberes teniendo en cuenta las posibilidades de la Interculturalidad en la escuela. Se busca entonces lograr mayor garantía en el acercamiento a las concepciones representadas por las diversas culturas y grupos de diversa procedencia en el sistema educativo.

Finalmente, a nivel metodológico, la investigación garantiza objetividad, validez y confiabilidad en la recopilación y análisis de información; dado que se tendrá en cuenta el multiperspectivismo

de cada uno de los actores del proceso. Por lo anterior, se espera contribuir a nivel general con aportes significativos en los estudios de interculturalidad y fortalecimiento de identidades desde la escuela como escenario formativo.

## **3. Objetivos**

### **3.1. Objetivo General**

Analizar los elementos fundamentales para la realización de clases incluyentes de la diversidad cultural mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes en la institución educativa Cristóbal Colón de Cereté, Córdoba.

### **3.2. Objetivos Específicos**

- 3.2.1.** Indagar cómo se plantea en el PEI, los planes de área y de curso, la formación para la diversidad y el fomento de la identidad cultural de los escolares a través de la revisión socio-crítica de los documentos de la institución.
- 3.2.2.** Caracterizar las prácticas formativas incluyentes desarrolladas para el fomento de la identidad cultural de los escolares en la Institución mediante la aplicación de instrumentos y técnicas cuidadosamente diseñadas.
- 3.2.3.** Examinar a través de clases demostrativas la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje conducentes al tratamiento adecuado de la diversidad cultural presente en las diferentes relaciones y escenarios de socialización de los estudiantes.

## 4. Revisión de literatura

### 4.1. Estado del Arte

En este apartado se hizo una evaluación crítica de estudios que nos permiten mostrar por qué se requieren investigaciones como la presente. Esto se llevó a cabo mediante resúmenes concisos y bien enfocados del conocimiento existente relacionado con el tema en discusión. Esta revisión textual se abordó desde contextos internacionales, nacionales y locales. Su orden responde a una línea de tiempo ascendente en un rango no mayor a 10 años.

Zebadúa (2011) en *“Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas”*, realizó un análisis conceptual de como los jóvenes indígenas construyen su identidad mediante la asimilación de contextos universales. Este análisis explica la cultura como un fenómeno transcultural, el cual, no es más que un proceso social donde se gestan las identidades juveniles de la actualidad, en particular, las identidades de jóvenes indígenas que interactúan con culturas más arraigadas dentro de una sociedad.

Lo que el estudio muestra como motivo, es analizar a las juventudes indígenas no simplemente desde la visión indígena, sino desde otra óptica que visualice sus constructos identitarios a partir de nuevas prácticas culturales surgidas de su relación con otros grupos de jóvenes que les ayuden a transformar su propia condición social en las comunidades donde se desarrollan. Estas prácticas, realmente nuevas para los indígenas jóvenes, influyen para que sus identidades entren en un proceso de intercambio cultural donde, sin proponérselo, llevan en préstamo algunos elementos culturales aparentemente ajenos, así como a reutilizar esos elementos, hacerlos visibles en nuevas y distintas adhesiones.

Este estudio, también, contempla las construcciones identitarias indígenas desde un panorama explicativo que designa las nuevas formas de adhesión generando tres nociones: “cultura”, “identidad” y “transculturalidad”. Además, estudia la cultura como una necesidad de comprender las realidades étnicas desde posturas epistémicas no esencializadas sino reformuladas y dirigidas hacia la puntual comprensión de problemáticas actuales, así como las identidades como parte de

su actual “multiplicidad” y sus formas de explicar los actuales “sentidos” de adscripción de las juventudes indígenas. Y, por último, la transculturalidad como un proceso social donde se desarrollan *constructos* identitarios multiplicados que se concibe también como un proceso de flexibilización de fronteras culturales.

Por su parte, Quilaqueo y Torres (2013) desarrollan los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural como “*desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas*”. El trabajo concibe visiones epistemológicas que permiten entender la dinámica intercultural de las acciones pedagógicas y como reto didáctico para la transmisión de los conocimientos indígenas en la escuela. El estudio realizó un análisis de los elementos teóricos que soportan estos conceptos.

El reporte investigativo presentó dos posiciones que permitieron comprender la dinámica intercultural de la escolarización en los contextos de vida de los pueblos indígenas chilenos. La primera, revela los significados de los conceptos multicultural, intercultural y educación intercultural aceptados por académicos locales e internacionales desde una perspectiva tanto epistemológica como histórica. La otra posición plantea otro reto epistemológico que implica la educación para la interculturalidad en la escuela caracterizada por contextos dinámicos que aún no crean una identidad sólida.

Garza y Llanes (2015); “*Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural*”. Este estudio revela un diagnóstico del estado de la identidad cultural de los estudiantes de la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, y hace la propuesta de un modelo pedagógico para el desarrollo de la identidad de los mismos. También, discute sutilmente conceptos como *identidad*, *cultura* e *identidad cultural*. Todo esto, dentro de un proceso de formación en valores, gestión extensionista y desarrollo contextual de identidad de la cultura universitaria.

El trabajo se realizó con las características propias de una investigación descriptiva que sigue métodos mixtos que involucraron prácticas cualitativas y cuantitativas. Como el estudio se realizó bajo parámetros del enfoque de investigación mixta, se consideraron variables muy pertinentes en el ambiente académico, tales como, los planes de estudio y el proceso formativo de la identidad cultural, la participación docente en desarrollo de la identidad cultural, el nivel actual frente la

perspectiva de los estudiantes respecto a su propia identidad cultural y las acciones extensionistas en relación con la identidad cultural.

Como conclusiones se estableció que la identidad cultural conlleva en su expresión la tradición, las rutinas sociales y los factores culturales. Esta identidad fue definida como una representación de los legados ancestrales, concebidos y sintetizados en el presente que son respuestas a las prioridades y propósitos sincrónicos e instrumentales. Este proceso es llevado a cabo por los individuos al interior de una sociedad de forma consciente e inconsciente. A partir de esta consideración, el mejoramiento continuo de estos procesos sustantivos en las instituciones educativas se consolida, de manera efectiva, en los actos de los estudiantes en la comunidad donde se proyectan. En la medida en que ellos se sientan motivados y sean adecuadamente involucrados en el logro de los objetivos de la institución, convirtiendo sus aprendizajes en conductas, logrando la calidad y la eficacia de esos procesos sustantivos que incluyen la relación entre lo que aporta la institución y sus quehaceres cotidianos.

El modelo pedagógico propuesto refuerza y desarrolla la identidad cultural de los estudiantes, en la medida en que consigue establecer relaciones de cooperación mutua entre los procesos de formación en valores, la acción extensionista y contextual de la institución educativa, la cual se caracteriza por un compromiso permanente con la identidad cultural.

En relación a lo anterior, Ramírez (2011) buscó contribuir al fortalecimiento de valores sociales de convivencia mediante una asimilación profunda de los mensajes que contienen muchas de las manifestaciones de la tradición oral del Pacífico colombiano. Para ello se trataron tres temas relevantes: La identidad cultural, la tradición oral y los valores humanos que dinamizan el buen actuar pedagógico. El estudio se fundamentó en la necesidad de que los estudiantes se redescubran como personas con identidad, dueños de un gran tesoro cultural. Esto consiguió persuadirlos de asumir otra posición menos agresiva y más creativa para planear sus vidas.

La investigación fue fundamentada en el diseño de investigación descriptiva, exploratoria y participativa, combinando métodos cuantitativos y cualitativos que facilitaron la clasificación y análisis de los datos e información compilada. Se trabajó con una población de 510 estudiantes y se hizo una muestra selectiva de 50 estudiantes.

Como conclusiones se estableció que la escuela juega un papel fundamental en la construcción de la identidad de sus educandos, siendo el segundo espacio socializador que ellos poseen. La afrodescendencia, por su parte, es un legado cultural que proviene de África y se desarrolla en las colonias americanas, dando origen a nuevas generaciones que comportan el genotipo negro proclive a muchas conductas y costumbres culturales que enriquecen su entorno. Así mismo, la escuela es responsable de mantener y fomentar esos rasgos de identidad humana.

Aguirre, Ochoa y Sánchez (2015) *“La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales”*. Este proyecto investigativo se enfocó en entender la identidad cultural como pieza fundamental de los procesos pedagógicos y visualizar la forma en que la etnoeducación de la comunidad Kankuama está influyendo en la construcción de la identidad cultural desde su propia cosmovisión indígena sin evadir las relaciones interculturales que puedan presentárseles.

El método utilizado fue el de “grupo de discusión”, el cual se convirtió en un aspecto relevante al comprender que los procesos pedagógicos pueden y deben fortalecer la identidad cultural. El propósito de los grupos de discusión fue llegar a comprender en esencia la identidad ancestral de la etnia Kankuama y, como consecuencia, ofrecer una didáctica y una formación para la ciudadanía intercultural que coadyuvara al desarrollo la identidad de este pueblo indígena.

Esta investigación convocó dos grupos de discusión, compuestos por 24 integrantes cada uno, caracterizados por los siguientes perfiles: profesorado de educación básica primaria, secundaria y media académica, auxiliar administrativo, el coordinador académico y el rector de cada Institución donde se realizó la discusión. Para la autenticidad del trabajo se garantizó la expresión libre y espontánea de las ideas de todos los participantes en lo referido sus propias ideas y opiniones sobre la identidad cultural de los indígenas Kankuamo, el contexto multicultural al que están expuestos y la diversidad de percepciones y actitudes ante dicho contexto.

Los autores concluyeron que la etnoeducación es una opción pedagógica muy acertada para educar jóvenes procedentes del pueblo Kankuamo. En consonancia con esto, los estudiantes salen fortalecidos en competencias interculturales y tienen mejores logros al ser comparados con los estudiantes de otras instituciones. De esta manera, pueden acceder a las mejores universidades nacionales e internacionales, aprovechando el apoyo que brindan los gobiernos extranjeros a las

minorías étnicas. Esta propuesta, también contribuye a subsanar los odios que esta comunidad indígena ha venido guardando por causa de su segregación y abandono.

Coronado Bohórquez, Angie; Moreno López, Nidia M.; y Torres Gómez, Ana Carolina (2016). *“Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos”*. Con este estudio se logró que se generaran recursos para la formación de docentes en didácticas para la enseñanza intercultural. Constituye una capacitación en el diseño de actividades pedagógicas para desarrollar aprendizajes interculturales en la población inmigrante del Estado de Massachusetts- Estados Unidos.

Esta investigación tuvo un enfoque Constructivista Social, dando relevancia necesaria al proceso educativo de los hijos de inmigrantes. Este proyecto no se enfocó solo en lo cognitivo, ya que, otro de sus propósitos fue desarrollar habilidades pragmáticas propias del constructivismo para introducir a los jóvenes al mundo cultural de los adultos y promover el sentido de pertenencia por sus raíces ancestrales. Lo anterior se fundamenta en que los aprendizajes no deben constituir una simple transmisión de conocimientos, al contrario, debe establecerse como una estructura que facilite e incentive a los jóvenes la construcción de un saber propio sin desvalorar su identidad cultural y el sentido de pertenencia.

Esta es una Investigación de tipo cualitativo que utiliza el enfoque de investigación crítico-social y, como método, el de la investigación participativa. Se realizó con el propósito de diagnosticar las necesidades que surgen a los docentes en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje que realizan en los contextos de migración. Después de un proceso de observación y la sistematización de la información de algunos maestros voluntarios, se encontró que estos no contaban con las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para el desarrollo de una clase multicultural. También se evidenciaron “conductas pasivas, tono de voz bajo, inadecuado establecimiento de normas y manejo de la disciplina, conductas autoritarias y vocabulario complejo”, que no facilitaban la comprensión de los niños y menos el aprendizaje, lo cual generó desmotivación por aprender acerca de la cultura y los valores morales.

En sus conclusiones, se determinó la importancia de conocer metodologías que se requieren para el acompañamiento pedagógico de jóvenes, posibilitando el mejoramiento de la convivencia y favoreciendo un aprendizaje realmente significativo para este tipo de aprendices. Además, se

confirmó la relevancia de la capacitación permanente a los docentes, de tal manera que puedan transformarse de manera significativa, desde la implementación de una pedagogía para la enseñanza intercultural.

Todos los antecedentes investigativos citados hacen parte de una preocupación conjunta para expresar la oportunidad de replantear en la escuela latinoamericana su paradigma pedagógico, inyectándole novedad y pertinencia. Por esta razón, en esta investigación se resalta la metodología educativa de “Escuela Nueva”, como el programa inclusivo más evidente en Colombia “que busca atender a la diversidad y a la *población vulnerable*”. Por tal razón, esta investigación brinda aportes en la propuesta de implementación de estrategias pedagógicas que contribuyan a las prácticas inclusivas interculturales en la escuela.

## **4.2. Marco teórico**

Las recomendaciones de Sautu (2005), en representación del grupo de investigación CLACSO, establecen que la redacción del marco teórico de un proyecto debe incluir tanto una teoría general de la sociedad como las teorías sustantivas aplicadas al problema específico estudiado. A continuación, se expondrán las concepciones con mayor afinidad con el problema que se quiere resolver en esta investigación.

### **4.2.1. La identidad cultural.**

La identidad no hace referencia únicamente a detalles externos como los referidos a la etnia, la política o la religión que lo único que hacen es enunciar, de manera parcial, la conciencia sobre sí mismo; sino que es algo que surge desde adentro, desde el proceso donde se toma conciencia sobre los derechos y deberes, que son correspondidos a su vez por los intereses y necesidades de los diferentes grupos humanos que tienen las mismas necesidades existenciales. “Ahora podemos entender por qué los conceptos de cultura e identidad constituyen una pareja indisociable” (Giménez, 2004). También se puede comprender que la concepción más popular de cultura va a direccionar y respaldar el concepto apropiado de identidad.

#### **4.2.1.1. La identidad desde el punto de vista sociológico.**

El concepto de “identidad” está siendo poderosamente analizado en la teoría sociológica. En esencia, el argumento central es que las viejas identidades que se estabilizaron en el mundo social durante muchos siglos se hallan, por causa de la misma presión social, en un estado de decadencia total, lo que da origen a las nuevas concepciones identitarias que multiplican al individuo contemporáneo concebido como un sujeto unidad. Esta “crisis de identidad” es parte de un

fenómeno histórico más amplio de transformaciones y cambio, el cual está sacando de sus lugares los procesos y estructuras bases de las sociedades actuales y permeando las bases que concedían a las personas un asidero estable en el mundo social (Hall & Held, 2013).

Desde la etimología, la palabra ‘identidad’ se construye a partir de la raíz latina *ídem*, que significa ‘lo mismo’. En su significado más elemental, la identidad comporta dos tipos de relaciones; la primera, con los rasgos característicos a los miembros de un colectivo o grupo social al compararlos con otros que no los tienen; la segunda, ‘identidad’ representa la idea o el concepto que alguien tiene de ser “él mismo” y, en consecuencia, distinto a ‘otro’ u ‘otros’. Entre “el mismo” y “el otro”, se construye el concepto simbólico de ‘identidad’, que no es más que una diferenciación entre ‘uno’ y ‘otro’. La “identidad como categoría invita al análisis de la producción de subjetividades tanto colectivas como individuales que emergen o pueden ser percibidas, en los ámbitos de las prácticas cotidianas de lo social y la experiencia material de los cuerpos” (Szurmuk, 2009, pág. 140).

Cuando se piensa o se habla de identidad en los contextos de la teoría sociológica, por lo general se refiere a los rasgos culturales que caracterizan a una persona o grupo de personas y que ellas están, inexorablemente, ligadas a un territorio y/o a una cultura. No obstante, ha habido mucha tela que cortar en lo que respecta a establecer una definición totalizada o exacta de este concepto. La antropología, la sociología y la psicología comparten la idea de que la identidad distingue al objeto o sujeto de otros afines o no y que, desde lo singular o plural, el sentido de este vocablo está enfocado a caracterizar para “distinguir”. Estas premisas conllevan a considerar que, para definir el concepto de identidad, se debe tener claro el ámbito o contexto en el que se quiere ubicar.

Carolina de la Torre expone con acierto que:

...La identidad de un sujeto, individual o colectivo, hace referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios. [...] la identidad es la conciencia de mismidad, lo mismo se trate de una persona que de un grupo. Si se habla de la *identidad*

*personal*, aunque filosóficamente se hable de la igualdad consigo mismo, el énfasis está en la diferencia con los demás; si se trata de una *identidad colectiva*, aunque es igualmente necesaria la diferencia con “otros” significativos, el énfasis está en la similitud entre los que comparten el mismo espacio sociopsicológico de pertenencia (Torres, 2001).

Antes, una teoría de Tajfel (1984) había concebido la identidad como la parte del autoconcepto de un individuo que emana de la consciencia de que pertenece a un grupo social, junto con el sentido emocional asociado a ese pertenecer. Es por esto que el enfoque de esta investigación privilegiará aquellas teorías que apunten a la relación implícita de la identidad personal con la identidad cultural. Surgen entonces dos consideraciones: la primera, está relacionada con los rasgos característicos de los miembros de un colectivo frente a otros que no pertenecen al mismo. La segunda, se refiere a la conciencia de que un individuo tiene de ser él mismo y, en consecuencia, distinto de otros. De esta manera, tenemos un significado para lo colectivo en relación a lo que somos, y otra, para lo individual, que es lo que nos distingue dentro de un grupo.

#### **4.2.1.2. Tipos de identidad.**

Continuando con el ámbito de la sociología, el concepto podría ser mejor comprendido a partir de una particularización del mismo. Así, se puede hablar de múltiples tipos de identidad: la identidad personal, que facilita hablar de la persona como individuo; la identidad política, que concede el estatus de ciudadano; la identidad social, que permite al individuo reconocerse dentro de un grupo; la identidad nacional, esta implica la territorialidad; y, sin descartar otras identidades más particulares, la identidad cultural, la cual mantiene una estrecha relación conceptual con las identidades social y personal, en cuanto a los patrones de conducta que los otros ven en cada individuo.

Lo anterior genera un interés particular en este estudio para detallar los aspectos más relevantes de estas identidades:

- ***Identidad Personal.***

Muchos son los aspectos familiares que inciden en la manera en que cada persona configura su identidad. Esto incluye las primeras relaciones de afecto entre padres e hijos, las costumbres y prácticas tradicionales que trasmite la familia y en las que se forman inicialmente un individuo, las relaciones entre hermanos y con otros miembros de la familia extensa, la manera de educarse y otros factores afines (Vargas, 1996). Esto promueve el pensamiento de que este tipo de identidad se desarrolla a lo largo de la vida. Tiene que ver con el ambiente en el que se crece o se recibe educación y, también, con las características físicas genotípicas, ya que al ser consciente de cómo se ve una persona, se desarrolla una perspectiva de sí misma.

En consonancia con lo dicho y atendiendo los intereses de este trabajo, la identidad personal se puede relacionar estrechamente con la identidad de género, la identidad sexual, la identidad de rol, entre otras. Estas son características que interioriza la persona paulatinamente en su proceso evolutivo.

- ***Identidad Social.***

Este tipo de identidad se refiere al sentimiento o conciencia de pertenencia que tenemos hacia un grupo social. Como las sociedades se desarrollan en grupos, es normal pertenecer a alguno desde que nacemos. Inicialmente es la familia, luego la escuela, equipos deportivos y así sucesivamente. En psicología, la perspectiva de la identidad social busca comprender los fenómenos que acaecen dentro de los grupos, tanto en la esfera intra como en la intergrupar. En un principio, la teoría de la identidad social de Tajfel (1984) se dedicó a analizar las relaciones entre grupos, más cerca en el tiempo, la “teoría de la categorización del yo” analiza las relaciones grupales, tanto en grupos pequeños como en grandes. El concepto de la identidad social generó, entonces, incidencias muy importantes en la creación y el auge de la psicología social, aportando significativamente en la comprensión de los vínculos de grupos, las conductas colectivas, el autoconcepto y hasta la misma personalidad (Turner, 1999).

Desde este tipo de identidad, se pueden referenciar identidades más específicas que dependen de la práctica social de cada individuo. Iniciando con la identidad nacional, que constituye para la persona el macrocontexto social, sumamos la identidad religiosa, la política e, incluso, por su

significación, la identidad cultural y todas aquellas que impliquen la pertenencia a grupos pequeños o grandes.

- ***Identidad Cultural.***

La cultura es un conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un grupo, una de sus funciones principales es dar identidad a los individuos. En cuanto a esto, Gilberto Giménez afirma que:

...los conceptos de cultura e identidad son conceptos estrechamente interrelacionados e indisolubles en sociología y antropología. En efecto, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad (Giménez, 2001).

No obstante, la cultura no debe comprenderse como un “repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados”, el autor habla de “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad y cambio”, es decir algunos significados pueden ser más sólidos y duraderos que otros; esos pueden ser solo tendencias fugaces. Empero, para Giménez, todos los significados no forman parte de la esfera cultural, salvo aquellos que son compartidos por un grupo y relativamente duraderos en términos generacionales.

De esta manera, pertenecer a una cultura tiene que ver con los rasgos únicos que tiene ésta, cómo podrían ser algunas tradiciones o costumbres. Este criterio tiene gran influencia en la cultura histórica de las personas y es a partir de ésta donde se forma una identidad (Giménez, 2004).

#### **4.2.1.3. Relación entre identidad y cultura**

En este apartado se propone establecer una relación simbiótica que existe entre cultura e identidad. De esta manera, el tema exige, lógicamente, definir primero, qué entendemos por cultura, teniendo ya definido el concepto de identidad. Porque sólo así podremos precisar sus relaciones recíprocas. En consecuencia, para entender la identidad se requiere entender primero ¿qué es cultural?

- *Breve abordaje al concepto de cultura*

Como ya se señaló, los conceptos de identidad y de cultura son de carácter simbiótico por la sutil razón de que el primero se construye a partir de materiales del segundo y viceversa. No es posible desarrollar en este documento todo el proceso histórico de la construcción del concepto de cultura para las ciencias sociales, pero se tratará de establecer ideas concretas que sirvan de soporte a este marco teórico. Se pretende, entonces, pasar de una concepción obsoleta culturalista que definía la cultura en términos de “modelos de comportamiento”, a una concepción simbólica a partir de Geertz (1997), quien define la cultura como “pautas de significados”.

En consecuencia, Geertz limita el concepto de cultura, enfocándolo al ámbito de los hechos simbólicos. Este autor habla de “pautas”, pero no simplemente de pautas de conducta sino de pautas de significados. Vale la pena recordar el primer capítulo del libro, donde el autor afirma, citando a Max Weber, que “la cultura se presenta como una ‘telaraña de significados’ que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados” (pág. 20).

Esta concepción también precisa que no todos los significados pueden llamarse culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos en términos generacionales. De esta manera, se pueden encontrar significados relacionados con la historia personal de alguien que para muchos tienen una gran importancia desde una óptica individual o idiosincrásica, pero que otros no comparten y tampoco existe el deseo de hacerlo. A éstos no se les puede llamar significados culturales debido a su fugacidad. Además, muchos de los significados compartidos pueden traer consigo un gran poder motivacional y emotivo, como sucede con la fe religiosa, sin que necesariamente resulte un evento cultural, debido a que pertenecen solo a esa persona que los atesora.

En resumen: la cultura no es un repertorio estático, homogéneo e inmodificable de significados. Caso contrario, puede variar de una “zonas de estabilidad o persistencia” y una “zonas de movilidad o evolución”. Algunos de sus manifestaciones pueden estar sometidas a fuerzas de atracción que le atribuyan mayor vigor y vitalidad, mientras que otras, pueden obedecer a fuerzas dispersadoras que las tornen mutables y poco estables en cada individuo, desmotivándolas, limitándolas contextualmente y haciéndolas muy poco compartidas por la gente dentro de una

sociedad, como es el caso de las conductas inmorales. Lo importante es advertir cuáles son los repertorios de significados que se pueden compartir, aceptar y, que, de alguna manera, serán relativamente duraderos (Giménez, 2004).

Cabe decir que los significados culturales se objetivizan como los artefactos o como las conductas observables, llamados por Thompson (1998, pág. 202 ) “formas culturales”, por ejemplo, las obras de arte, la danzas, los rituales, entre otros. Además, existen otros significados que se interiorizan en forma de “hábitos”, de esquemas cognitivos o de representaciones sociales. En el primer caso, tenemos lo que Bourdieu (1980) llamó “simbolismo objetivado”, mientras que, en el otro caso, tenemos las “formas interiorizadas” o “incorporadas” de la cultura. Ambos casos mantienen una relación dialéctica e indisociable de las formas de la cultura.

Esta distinción es una tesis clásica de Bourdieu, que permite visionar integralmente a la cultura, a la par con el fenómeno de interiorización que realizan los actores sociales de ella misma. Más aún, permite observar la cultura preferentemente desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la “incorporan” y se la apropian. Con esta posición, se puede afirmar categóricamente que la cultura existe, dependiendo de los sujetos que la definen y no existe identidad en un sujeto si esta no es definida por la cultura.

Estas consideraciones son de mucha importancia para “evaluar críticamente cierta tesis postmoderna como es la de la hibridación cultural” (Boas, 1911), la cual, al hablar de cultura, solo nos refiere a sus formas o manifestaciones, como la música, la arquitectura y la literatura, entre otras; sin contar con las diferencias entre los significados o resignificaciones que le atribuye el actor que la produce y el que la consume. Desde esta perspectiva, la tesis carece de impacto, ya que se sabe que todas las formas culturales son híbridas desde el momento en que se ha generalizado el contacto intercultural. Pero esas interiorizaciones de la cultura se caracterizan, precisamente, por la tendencia a recomponer y reconfigurar lo “híbrido”, confiriéndole una relativa unidad y coherencia.

Precisando ideas, la cultura es, entonces, la configuración social de los sentidos interiorizados, que le dan estabilidad por parte de los sujetos en forma de constructos o representaciones compartidas y asimiladas en “formas simbólicas”. Todo esto, en contextos específicos y socialmente estructurados, por la simple razón de que todo se da en un espacio y un tiempo.

- *La cultura como forjadora de identidad*

Ahora, corresponde mostrar cómo la identidad se construye con la interiorización de determinados referentes culturales concebidos a la vez como factores diferenciadores vistos desde fuera, “que son también definidores de la unidad y especificidad, lo que constituye la acción apropiadora” (Wallerstein, 1992). Es decir, la identidad no es más que la interiorización que hacen los sujetos de la cultura, como una función diferenciadora y de comparación con demás sujetos. Por esta razón, la cultura cumple esa función diferenciadora de individuos y grupos. En este orden, la identidad cultural representa el conjunto de los rasgos compartidos dentro de un grupo, que no son compartidos por otros grupos, pero sí identificados por todos.

Ahora, se puede entender con claridad qué los conceptos de cultura e identidad constituyen un dúo inseparable. Y también, comprender que el concepto que se tenga de la cultura va a respaldar el concepto correspondiente de identidad. Ahora bien, si se concibe la cultura esencialmente fragmentada, híbrida y fluida, el concepto de identidad también asimilará las mismas características. Tal es el caso del sociólogo polaco Bauman (2003) quien en varios de sus escritos expresa que en la sociedad contemporánea todo es “líquido”: amores líquidos, identidades líquidas y muchos ideales más, haciendo inestables a los procesos sociales, generando todo tipo de problemática social con una causa común en la desestabilidad identitaria.

- *La identidad en contextos multiculturales*

El concepto de identidad es un concepto que se ha divulgado masivamente en las ciencias sociales a partir de mediados del siglo pasado. El problema radica en que el concepto de identidad tiende a ser algo vano de la misma manera que el concepto de cultura, dado que, cuando lo invocan las personas, lo hacen sin preocuparse por someterlo a los rigores conceptuales necesarios. De esta manera, se tiende a ver el concepto de cultura cada vez que se quiere referenciar conductas de grupos con incidencias negativas: “cultura de la violencia”, “narco-cultura”, “cultura del no pago”. Esto hace que parezca que todo está dotado de identidad, debido a las relaciones estrechas que ostentan los dos conceptos.

En las ciencias sociales, el recurrir cada vez con más frecuencia al concepto de identidad se

entiende por lo ineluctable del mismo. En otras palabras, el concepto de identidad no puede faltar al momento de explicar una interacción social, debido a que, las interacciones implican, que los actores se reconozcan mutuamente a través de la manifestación de si quiera una dimensión perteneciente a sus identidades. Esto es, que la reciprocidad de las respectivas identidades de rol, permite establecer una relación fructífera y con sentido. Lo que significa que es poco posible pensar la sociedad sin estar conscientes de poseer una identidad para facilitar la interacción, porque la sociedad no es posible sin interacción social.

El multiculturalismo es una de las palabras de moda entre los “gestores culturales”. Bauman (2003) dice que el multiculturalismo acarrea consecuencias no muy prácticas para la constitución de las comunidades nacionales, es decir, para el progreso de la ciudadanía contemporánea. Una humanidad multicultural es la consecuencia más inmediata del diálogo cultural. No obstante, esto genera una incertidumbre mundial respecto a ¿qué tipos de valores merecen ser considerados y cultivados? y ¿qué dirección debe seguirse con determinación? En síntesis, la invocación del “multiculturalismo”, implica una confusión de valores. Bauman advierte que la palabra “comunidad”, que normalmente se recibe con buenas energías, representa ahora el tipo de sociedad al que no podemos acceder por su diversidad. Agrega que, el precio de “estar en comunidad” equivaldría a la renuncia de la identidad. A causa de esto, la propuesta del “multiculturalismo” debe ser analizada en detalles. De hecho, con frecuencia, este término se asocia al de interculturalidad o son usados como sinónimos sin, necesariamente, serlo.

Considerando que esta situación se puede constituir en un asunto endémico, un paso importante y necesario es aclarar, para su uso, el significado contextual de los conceptos de “identidad cultural” y las “prácticas interculturales” en las que se sustenta toda comunidad multicultural contemporánea. Para esto, la escuela es el espacio con mayor prospectiva y autoridad. En ella se crean los escenarios y las parodias sociales que sirven de soporte pedagógico en el proceso de construcción de sociedades nuevas y progresistas.

### **4.2.2. La inclusión intercultural**

La interculturalidad se refiere a la interacción de culturas en un contexto definido. En este sentido, podemos asociar el concepto de interculturalidad a la diversidad cultural presente en un territorio o espacio geográfico. Así mismo, se puede entender que la interculturalidad representa una interacción humana, matizada por diferentes culturas. Se refiere, también, a la influencia gravitacional que se da entre diferentes culturas y la manera cómo se entrelazan, esta interacción implica muchos escenarios como el educativo y el social.

Como lo afirma Walsh (2008), la interculturalidad “como concepto y práctica, proceso y proyecto, significa, en su forma más general, el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad”. Tal contacto e intercambio no solo se refiere a lo étnico sino a todas las relaciones que implican comunicación, aprendizajes permanentes entre personas, grupos; conocimientos, valores compartidos y tradiciones, encausados a la construcción de un respeto mutuo, y un progreso pleno de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En definitiva, la interculturalidad desea acabar con la historia de una cultura subordinante y otras subordinadas para, de esa forma, fortalecer las identidades tradicionalmente excluidas y establecer, tanto en lo cotidiano como en lo institucional, un interactuar de respeto y legitimidad entre todos los grupos que constituyen una sociedad.

A partir de la última década del siglo pasado, en toda América Latina, se ha venido manifestando una tendencia a la atención a la diversidad étnico-cultural. Esta atención implica no solo los reconocimientos legales de las diversas culturas y la promoción de relaciones positivas entre esos distintos grupos culturales, sino el hecho mismo de controlar la discriminación, el racismo y la exclusión en todos los campos sociales. Para lograrlo, se han tomado como escenarios las escuelas y las universidades, donde es propicio formar personas conscientes de las diferencias y capaces de trabajar unidos en el desarrollo de su localidad, región o estado, de tal manera, que coadyuven en la construcción de una sociedad justa, equitativa y plural. Estos esfuerzos están sustentados en una intención de hacer viable la práctica intercultural como el solvente de una mezcla de diversas culturas que coexisten en el mismo espacio geográfico.

La interculturalidad “no es la descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo casi

'natural' de las sociedades y culturas” (Guerrero, 1999). En realidad, es un actuar continuo; la interculturalidad, por su intención, debe ser propuesta como una tarea de toda la sociedad y no solamente de grupos rotulados por su condición étnica como indígenas y afro descendientes. En esencia, la interculturalidad como práctica social tiene el encargo de restaurar paulatinamente los quiebres sociales mediante sistemas educativos, políticos, jurídicos y, de alguna manera, epistémicos; y de promover entre los actores sociales relaciones con equidad, actitudes progresistas, valores humanos, experiencias y saberes basados en el respeto por la igualdad, la aceptación de las diferencias y la democracia que, debido a complejidad social, es conflictiva la mayoría de las veces.

#### **4.2.2.1. Multiculturalidad e Interculturalidad**

Los términos multicultural e intercultural, como ya se ha dicho, no son expresiones sinónimas, puesto que sus sentidos exigen contextos diferentes para referirse a la interacción de culturas. Walsh (2008) se refiere al concepto multicultural para describir o destacar la confluencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico sin que esto implique una relación socialmente simbiótica o cordial, fundamentándose en la estructura y los principios del Estado liberal. La interculturalidad, por su parte, subordina las diferencias a las relaciones culturales simpáticas, tolerantes por el respeto mutuo y compartiendo beneficios mutuos.

Considerando lo anterior, para los propósitos de esta investigación, lo multicultural significa la presencia de varias culturas en el mismo territorio, lo que permite considerar el desafío que representa la incorporación de los conocimientos monoculturales en la escolarización de estudiantes de origen diverso. Así, la presencia de muchas culturas en un mismo territorio puede consentirse, tanto en una región específica de un país, en todo un país o en un continente entero y las poblaciones que habitan al lado y lado de sus fronteras territoriales adquieren múltiples formas culturales.

Desde una visión mundial, “la separación de las zonas culturales o de civilizaciones diferentes es de tipo geohistórico” (Demorgon, 1998). Esta multiculturalidad, con sus orientaciones

históricas, está presente en todo el globo terrestre, y se hacen evidentes al manifestarse como las grandes zonas culturales diferentes, particularmente las religiosas y las étnicas, y que sólo hasta el siglo pasado se mostraban aisladas unas de otras.

#### **4.2.2.2. Interculturalización de los ambientes escolares**

La escuela, particularmente en los países latinoamericanos, “ha funcionado sistemáticamente para reproducir y perpetuar el pensamiento eurocéntrico” (Walsh, 2008), lo que ha propiciado una relación de dominio y segregación sociocultural hacia los estudiantes de origen diverso desde una escuela monocultural. Este tipo de educación se caracteriza porque los conocimientos socioculturales diversos, particularmente los contenidos educativos, han sido excluidos del currículum escolar para los niños y jóvenes a quienes no se les ha tomado en cuenta sus orígenes diversos. Según Quilaqueo (2013, pág. 93), “se ha construido un escenario socioeducativo en donde no se ha reconocido la multiculturalidad como producto de las relaciones interétnicas entre el Estado y las comunidades”.

#### **4.2.2.3. La educación para la interculturalidad**

Todo proceso de interculturalidad es un proceso formativo donde subyace el diálogo entre dos o más culturas diferentes en interrelación permanente para formar un sistema de creencias, sentidos y significados. Un ejemplo de esto, es la relación entre el mundo indígena, el mundo europeo y el mundo criollo o mestizo, sumando los imaginarios de los afrodescendientes, al confluir en un aula común, constituyen un perfecto escenario para las acciones interculturales. Aunque no todo proceso formativo es intercultural, la presencia de subculturas o sistemas minoritarios de creencias y significados, como se da en las relaciones entre habitantes del campo con los de la ciudad, resulta otra forma de manifestación intercultural que puede ser matizada por la escuela. El mismo caso sería, al trabajar con las relaciones que se dan entre jóvenes y adultos.

Frente a estas consideraciones, la formación escolar latinoamericana concede un matiz distinto,

en el cual se amplía la idea de la dimensión intercultural para comprender y educar a esas sociedades diversas, donde la identidad cultural es plural y donde las subculturas ejercen resistencia a lo homogéneo.

Hoy día, las instituciones educativas presentan indiscutiblemente un aspecto plural, con estudiantes procedentes de diversas y numerosas culturas, resultado de la colonización, el mestizaje y la movilidad de los pueblos. Con frecuencia, los estudiantes no conocen las conductas y tradiciones autóctonas del espacio geográfico de su escuela o las de sus homólogos, y su formación educativa previa ha sido muy distinta a la que van a integrar. En consonancia con María Rosa Pellicer (2009), los currículos existentes no contemplan los elementos requeridos para la atención de estos nuevos perfiles de estudiantes y los nativos son invadidos y frenados en su espacio de aprendizaje autóctono. Los docentes invierten toda su experiencia y conocimiento para trabajar de forma coherente y eficaz en contextos tan complejos, pero las formas de trabajo que empleaban habitualmente no les resulta siempre efectivas en esa nueva realidad.

Este contexto multicultural desafiante, requiere entonces de un sistema educativo abierto y dinámico como Walsh (2008) lo ha sugerido. Dicho sistema deberá contemplar la variedad poblacional a la que será aplicado y, para esto, deberá enfocarse en dos perspectivas inobjetable: la población inmigrante y la población autóctona. El desafío será integrar de forma armónica y enriquecedora los diferentes elementos que cada población puede aportar sin incurrir en las tendencias tradicionales de dominio cultural o la homogenización impuesta de manera vertical y sin concurso de los actores sociales.

### **2..2.3. Estrategias de formación intercultural**

Las teorías sociológicas han concluido que el problema de la multiculturalidad, el leviatán de las sociedades armónicas, solo puede ser atendido mediante la reflexión encaminada a las relaciones interculturales que procuran la consolidación de las identidades y el respeto entre ellas. En este aparte, se hará un recorrido de las experiencias que han encontrado formas de abordar la educación intercultural enfocada al fortalecimiento de la identidad, legando algunos principios y modelos.

### 2.2.3.1. Modelo de aculturación

Defendido por el psicólogo John Berry, este modelo fue creado para entender y abordar las estrategias de aculturación en las relaciones entre grupos étnicos diversos. Se explica mediante “un proceso de cambio cultural y psicológico que resulta del contacto continuado entre personas de trasfondos culturales diferentes” (Berry, 2006). Este psicólogo comprende la aculturación “como un proceso dinámico que se extiende en el tiempo y cuya duración puede depender de múltiples factores: individuales, grupales o colectivos”. El modelo está sustentado en dos premisas: la primera, “*conservación de la identidad cultural del grupo minoritario*”. La segunda, “*contacto del grupo minoritario con la cultura mayoritaria*”.

Para el caso de los inmigrantes, el modelo expone cuatro diferentes estrategias de aculturación descritas así:

- i. Integración: se da cuando el grupo minoritario conserva su identidad cultural y simultáneamente mantiene contacto con otra cultura con representación mayoritaria.
- ii. Separación: se da cuando el grupo minoritario conserva su identidad cultural, sin mantener contacto con otra cultura con representación mayoritaria.
- iii. Asimilación: se da cuando el grupo minoritario no conserva su identidad cultural al mantener contacto con otra cultura con representación mayoritaria.
- iv. Marginación: sucede cuando el grupo minoritario no conserva su identidad cultural, pero tampoco mantiene contacto con otra cultura con representación mayoritaria.

De estas cuatro formas de hacer interculturalidad, la integración es la propuesta que alberga el mayor valor pedagógico. Ella suministra un mayor bienestar psicológico y social a la persona procedente de un grupo minoritario. Se podría decir que, el balance entre conservar la identidad cultural y la interacción con nuevas culturas proporciona a la persona insertada, la conciencia de tener una identidad propia y, al tiempo, le concede la posibilidad de enriquecer ésta con elementos asimilados de las culturas que constituyen ahora su nueva sociedad.

En cuanto a la población autóctona, la propuesta de Berry (2006) es algo similar, pero con otras

denominaciones. Se conservan las premisas del caso de los inmigrantes y se proponen, también, cuatro estrategias de aculturación:

i. Interculturalismo (la propuesta original es llamada por Berry, Multiculturalismo, pero, por las razones dadas en este estudio respecto al uso de estos términos, la acepción más apropiada para los asuntos pedagógicos es interculturalismo): ocurre cuando el grupo minoritario mantiene su identidad cultural al tiempo que establece contacto con otras culturas.

ii. Segregación: se da cuando el grupo minoritario mantiene su identidad cultural, pero no establece ningún tipo de relación con otra cultura.

iii. Crisol (Melting Pot, nombre original en inglés): sucede cuando el grupo minoritario no mantiene su identidad cultural al establecer contacto con otras culturas.

iv. Exclusión: ocurre cuando el grupo minoritario no mantiene su identidad cultural ni establece contacto con otras culturas.

Aquí, se da la oportunidad de considerar el interculturalismo como la estrategia más viable y de aculturación para las personas que entran en contacto con otras culturas que podrían resultar demasiado influyentes.

Un escenario propicio para engranar este proceso es el escolar. Las instituciones educativas que tienen poblaciones multiculturales en sus aulas, pueden aprovechar de forma positiva el desafío que esta situación les presenta. Además, podrán ofrecer a sus estudiantes, ya sea autóctonos o inmigrados, la oportunidad de adquirir estrategias y habilidades de comportamiento intercultural en sus centros educativos. Esto quiere decir, que una buena competencia intercultural, permite a la persona comportarse como lo que es en su relación con otras culturas de una forma adecuada, esto es, de una forma que no sólo transmite y recibe conocimiento, sino que, también, tiene en cuenta y valora los elementos culturales de las personas con las que se está comunicando.

### **2.2.3.2. Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural**

Este modelo fue diseñado por Eric Garza Leal e Hilario Amado Llanes Alberdi con la decidida intención de aliviar los inconvenientes educativos que surgen de la aplicación de modelos pedagógicos inapropiados para la escuela en un contexto multiculturales problemático como el de América Latina. Fue sustentado por los resultados de una rigurosa investigación realizada en la Universidad de Nuevo León, México y obtuvo resultados aplicables al problema planteado en esta investigación.

Los autores basaron sus estudios en cuatro variables muy pertinentes en cualquiera de los territorios nacionales que constituyen a la América Latina: Los planes de estudio y el proceso formativo de la identidad cultural, la actividad del profesor en dicho proceso, la perspectiva de los estudiantes respecto a su identidad cultural y las actividades cocurriculares en relación a la identidad cultural (Garza, 2015).

- En lo referido a los planes de estudio, se desarrollaron indicadores con un carácter realmente objetivo. Estos se pueden referenciar de la siguiente manera:
- El número de asignaturas del área de las ciencias social que se imparten en la institución educativa.
- El número de horas semanales de cada una de esas asignaturas de corte social.
- Para el caso de las acciones del docente, los indicadores seleccionados fueron:
- La propia identidad cultural de los docentes.
- El diálogo abierto con los estudiantes.
- El estímulo para la vinculación de los estudiantes en actividades cocurriculares o extracurriculares (deportes, expresiones artísticas, divulgación cultural, entre otras).
- La socialización de los éxitos culturales que ocurren a nivel local, regional o nacional.
- La refutación de las adhesiones a culturas foráneas que se puedan poner en peligro la identidad cultural de los estudiantes.
- En el caso de la perspectiva identitaria de los estudiantes se manejaron indicadores como:
- La opinión personal del estudiante sobre su identificación cultural.
- El conocimiento de las manifestaciones folclóricas, artistas nacionales o extranjeros.
- Las preferencias musicales nacionales o extranjeras.

- El uso de la web para buscar información.
- El uso de las redes sociales.
- Finalmente, en lo referido a las actividades cocurriculares en relación con la identidad cultural:
  - El número de actividades deportivas extra escolares durante el año.
  - El número de actividades folclóricas y artísticas extra escolares que se realizan durante el año.
  - El número de actividades de socialización cultural extra escolares que se realizan durante el año.

El modelo resulta atractivo por su sencilla estructuración, facilitando la comprensión del mismo como referente o como modelo a aplicar. Léase la siguiente gráfica:

*Gráfico No. 1: Interrelaciones de la enseñanza intercultural.*



*Fuente: Garza Leal (2015).*

Este modelo pedagógico se concreta por las relaciones recíprocas entre sus tres pilares: proceso de formación axiológica, proceso de contextualización pedagógico – cultural llevado en la institución y el proceso de gestión extensionista, el cual se entiende como la gestión institucional para la promoción interna y externa de los gestores culturales y sus obras. Este marco interaccionario requiere de una base sólida dada por el compromiso sostenible con la identidad cultural.

### **2.2.3.3. El trabajo colaborativo y sus aportes en la promoción de la identidad cultural dentro del aula de clases.**

El trabajo colaborativo es una técnica laboral de vieja data, adoptada como técnica didáctica dentro de un aula de clase. Esta técnica se caracteriza por la construcción colectiva del conocimiento mediante el aprovechamiento de las habilidades y fortalezas que poseen los integrantes de un grupo de trabajo. Cada integrante aprendería más de lo que suele aprender por si solo debido a las interacciones colaborativas que se realizan dentro del equipo de trabajo (Guitert, 2000).

“Más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros de un grupo” (Maldonado, 2007). Este concepto, permite conectar de manera adecuada el trabajo intercultural que se puede desarrollar dentro de un aula, inspirando a los docentes a crear equipos rotativos de trabajo donde cada individuo aporte, desde su rol cultural, los conocimientos y valores que pueden enriquecer el producto de los objetivos trazados.

Considerando lo dicho, muchos investigadores de la pedagogía han encontrado en esta técnica de trabajo en el aula un recurso valiosísimo para facilitar procesos de aprendizaje eficaces e integradores. Teóricos como Oscar Revelo-Sánchez, César A. Collazos-Ordóñez y Javier A. Jiménez-Toledo (2018) han publicado una lista selecta de Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC), la cual puede ser tomada en cuenta como referente para mejorar procesos de aprendizaje en el aula. La siguiente tabla sintetiza la selección de las TAC y sus propósitos más adecuados

para los ambientes escolares multiculturales. Su redacción fue adaptada de un contexto estrictamente tecnológico a uno de aula clase normal.

**Tabla 1 Técnicas de actividades colaborativas aplicadas a la enseñanza intercultural**

TAC	Propósitos
EDI Colaborativo	“Es un entorno de desarrollo integrado (EDI) que reúne características colaborativas para crear un entorno interactivo y sensible, en el que la orientación del trabajo, la comunicación y la colaboración pueden ser liberadas” (Tran, 2013).
Pares	Técnica colaborativa en la que dos estudiantes trabajan para resolver un problema común. “Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender activamente, al descubrir nuevos temas o al explicarlos a otros” (Sabitzer, 2013).
Evaluación por pares	Actividad colaborativa creada para ofrecer retroalimentación a los compañeros de clase. Puede ser concebida como una estrategia de aprendizaje que impulsa al estudiante a conocer las fortalezas y debilidades de sus compañeros, a plantear observaciones, a replantear objetivos no alcanzados y a mejorar su capacidad metacognitiva, su capacidad de pensamiento crítico, su rendimiento en pruebas y, en general, sus habilidades como estudiante (Hwang, Liang, & Wang, 2016).
Aprendizaje basado en problemas o proyectos	Método inductivo de aprendizaje ampliamente utilizados. El primero tiene lugar cuando los estudiantes son enfrentados a un problema auténtico como punto de partida hacia el aprendizaje, y en el segundo, el proceso de aprendizaje se estructura alrededor de un proyecto de investigación. (Rivera & Chotto, 2014).
Tutoría de compañeros	Forma de asesoría que suele tener lugar entre una persona que ha vivido una experiencia específica (asesor) y una persona que es nueva en esa experiencia (aprendiz). “Este modelo de colaboración promueve un nuevo tipo de aprendizaje orientado al servicio, que inspira innovación y conduce a la búsqueda de maneras de superar limitaciones conceptuales comunes” (Patek, 2017).
Aula invertida	Es un método de enseñanza en el que la teoría se estudia en casa y los ejercicios se realizan en el aula. Esto da lugar a una filosofía en la que el tiempo de contacto de los profesores y los estudiantes está destinado a ser utilizado de la manera más eficaz posible. Los estudiantes pueden estudiar el material básico necesario de manera independiente, permitiendo abordar

temas más avanzados, el aprendizaje entre compañeros y la tutoría por pares en las sesiones de ejercicios (Herala, Vanhala, & Knutas, 2015).

---

Juego de roles	“Es una situación creada en la que los estudiantes representan o asumen deliberadamente personalidades o identidades que, normalmente no admitirían, para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje” (Beck, 2013).
Sistema de discusión gamificado	Es el componente de discusión en el que se le han agregado elementos gamificados. “Su propósito es aumentar la colaboración entre los estudiantes, el nivel de compromiso, y la eficiencia de la comunicación al interior del curso, reduciendo los tiempos de respuesta asincrónica “ (Knutas, Ikonen, & Nikula, 2014).
Actividad de aprendizaje gamificada	“Actividad a la que se le han incorporado elementos de juego como tablas de líderes, insignias, desafíos y elementos de socialización para integrar las interacciones entre instructor-persona, instructor-grupo y persona-grupo. Se ocupa de la participación de los estudiantes y del desarrollo de habilidades durante el proceso de aprendizaje, pero no considera el logro de los estudiantes” (Azmi & Iahad, 2015).

---

**Fuente: Revelo-Sánchez (2018)**

Los anteriores referentes teóricos no son de aplicación rigurosa, antes bien, constituyen una fuente de inspiración para los docentes vanguardistas decididos a innovar y proponer acciones pedagógicas proactivas, coherentes con la dinámica generada por los contextos culturalmente diversos y para el fomento de la identidad cultural de los estudiantes.

## 2.3. Marco Legal

La educación intercultural ya ha sido ampliamente reconocida a través de normas locales e internacionales. Solo por mencionar algunas, se podría referenciar el Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, beneficiando a pueblos indígenas mediante la Ley 21 de 1991 por el congreso colombiano, además, la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007)”; la “Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015”; y a nivel local, “la Ley 70 de 1993” o “Ley de las Comunidades Negras” y el “Decreto 1953 de 2014” para los pueblos indígenas. Estas normas reguladoras, son respuesta a intensos debates políticos para el reconocimiento de los derechos de los pueblos históricamente marginados.

Entre los propósitos de esta emergente legislación está la resistencia a la estandarización (Quijano, 2000) para asegurar su calidad o sus procedimientos. Un detalle importante para esta clase de educación étnica es la creatividad con que ajusta y desarrolla respuestas pertinentes a cada contexto en su respectivo momento. Consecuentemente, no es deseable por las políticas de estado, constituir un modelo único para la formación intercultural, puesto que “lo que caracteriza precisamente esta educación es la necesidad de la concertación con quienes hacen parte de la escuela, la diversidad que tensiona las formas únicas de hacer, de enseñar y de aprender y el reconocimiento de las identidades y culturas” (Mignolo, 2003), exigiendo mantener la diversidad y la oportunidad de reflexionar para reconstruir o replantear de acuerdo con las necesidades para realizar las aspiraciones que tiene este tipo de educación, propiciando la flexibilidad como una condición sustantiva.

La siguiente tabla contiene los referentes legales más destacados y proclives a defender los derechos educativos de las comunidades poco representativas por su condición étnica que sustentan la viabilidad de una propuesta educativa intercultural.

**Tabla 2: Referentes legales**

<b>Norma</b>	<b>Carácter</b>	<b>Referencia</b>
Decreto 1142 de 1978	Identidad cultural	La educación indígena debe tener en cuenta la realidad antropológica y fomentar la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas
Resolución 3459844	Etnoeducación	Crea el grupo de etnoeducación dentro del MEN.
Decreto 2230 de 1986	Identidad cultural	Legaliza el Comité Nacional de Lingüística Aborígen.
Constitución Política de Colombia de 1991, Art. 7 y 8	Identidad cultural	Reconoce la pluralidad y multiculturalidad de los colombianos.
Ley 21 de 1991	Etnoeducación	Reconoce el derecho de una formación académica adecuada a la población indígena.
Decreto 2127 de 1992	Etnoeducación	La etnoeducación como parte orgánica del MEN.
Ley 70 de 1993	Identidad cultural	Establece los mecanismos de protección de la identidad cultural, en particular se establece la Cátedra de Estudios Afrodescendientes.
Ley 115 de 1994, Capítulo III	Etnoeducación	Educación para los grupos étnicos.
Decreto 1860 de 1994	Etnoeducación	Reglamenta parcialmente la Ley General de Educación 115.
Decreto 804 de 1995	Etnoeducación	Reglamenta el Capítulo III de la Ley General de Educación 115.

**Fuente: elaboración propia**

## **5. Metodología**

### **3.1. Tipo de Investigación**

Para esta investigación se consideró como método el inductivo, el cual parte de fenómenos particulares para llegar a generalizaciones. La muestra que se estudió representa un colectivo particular, estudiantes que están perdiendo paulatinamente su identidad cultural debido a las influencias multiculturales en el contexto donde se realizan como ciudadanos y a la estandarización homogenizante del sistema educativo seguido fielmente por los docentes. Esto, en la aplicación del método inductivo significa, aprovechar los resultados obtenidos de la observación y colección de datos para formular una propuesta educativa de aplicación más general. La idea central de este proyecto es estructurar una práctica pedagógica intercultural que preserve la identidad cultural de los educandos y que pueda servir de referente a cualquier sociedad a nivel global.

Como metodología se aplicaron los principios de la investigación acción pedagógica, puesto que ésta, es un tipo de investigación aplicada y enfocada a buscar soluciones a problemáticas que afectan a un grupo o colectividad en contextos escolares. Este trabajo tiene como propósito promover y fomentar la socialización entre los educandos a partir del reconocimiento de sus identidades culturales. Lo que impulsa a las investigadoras a realizar el análisis de documentos, la observación de hechos relevantes que manifiestan una situación problemática y, finalmente, la conceptualización de dicha problemática, que será la base para la planificación de programas de acciones pedagógicas, la ejecución y evaluación de las mismas, involucrando la población objeto de estudio (Lewin, 1992).

Todo lo aquí expuesto ha sido sustentado por un enfoque socio-crítico, dado que la búsqueda e interpretación de los distintos niveles del discurso, cuyo objeto de reflexión es siempre un problema de orden social, cultural o político, relevante para una comunidad en la cual se produce y divulga el discurso resultante para la tesis (Pardo, 2012). Al detectarse debilidad en la expresión de la identidad cultural de los estudiantes población, el investigador se vale de posiciones críticas y objetivas para elevar el nivel del discurso y hacerlo pertinente a los problemas macrosociales (Sautu, 2005).

Según Restrepo (2004), el papel fundamental de la investigación acción pedagógica es cooperar en la práctica docente para cualificar la construcción de saber pedagógico por parte de maestros investigadores. A través de ella, se pueden potenciar unos métodos o escenarios para la solución de problemas que afectan, no solo a los estudiantes sino también a la comunidad, incluyendo al docente mismo. Sus procedimientos más comunes son acciones típicas de los docentes como la reflexión sobre la idea central del problema por solucionar, recogiendo datos relacionados con la situación; planeando y aplicando acciones renovadoras, acompañadas también del registro de datos sobre la aplicación de las acciones y la constatación de la efectividad de estas acciones.

Lo anterior explica, la selección de un paradigma constructivista que, por lo general, está asociado a la investigación acción pedagógica. Esto es, los sujetos de la investigación construyen conceptos y categorías en la medida que las acciones se van dando dentro del proceso mismo y tanto investigadores como sujetos van registrando los hallazgos después de profundos análisis e inferencias (Lewin, 1992). Los estudiantes involucrados reciben los recursos necesarios que les posibilite construir sus propios procedimientos para resolver una situación problema.

En suma, el trabajo se enmarca dentro de las características de la investigación cualitativa, la cual señala, mediante la descripción de realidades observadas, el horizonte metodológico seguido en el desarrollo del proyecto, partiendo del acercamiento a la realidad, interviniendo los procesos regularmente llevados y recomendando las prácticas pedagógicas idóneas, encaminadas a interpretar determinados contextos y situaciones de la realidad detectada en el aula (Sautu, 2005, pág. 38).

## **5.1. Técnicas e instrumentos**

En la investigación acción pedagógica se utiliza una variedad de técnicas e instrumentos como las entrevistas semiestructuradas o no estructuradas, las observaciones de campo y la revisión documental, entre otras. Estas sirven en la captación de información relevante para la descripción de rutinas problemáticas, así como el sentido que adquieren en la vida de los involucrados, elementos con los que se construye el proceso investigativo (Hernández & Fernández, 2014).

Para el caso particular de la presente propuesta, inicialmente se adelantó, con la participación de los docentes del área de ciencias sociales, un proceso de observación *in situ* de las prácticas

pedagógicas, con el fin de identificar la problemática que afecta a la población estudiada. Desde la simple apariencia física o rasgos fenotípicos de los estudiantes, se pudo detectar una diversidad étnica, la cual, más adelante, una vez requerida la participación de los mismos, permitió registrar en la observación de campo diversas visiones del mundo y criterios respecto a ciertos temas como el concepto de libertad o el ordenamiento territorial.

Luego, igualmente con la participación de los docentes del área, se procedió a la revisión de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes de Áreas y los parceladores de clase, verificando la coherencia requerida entre el componente teleológico del proyecto y los planes realizados por los docentes, lo cual se encontrará en el análisis de resultados; ejercicio que facilitó la focalización del problema en la debilidad de la identidad cultural de los estudiantes y la ausencia de una didáctica enfocada en la atención de la población escolar culturalmente diversa. Consecuente con el hallazgo, el equipo de investigadoras lideró la aplicación de una breve encuesta preliminar para confirmar dicha diversidad, comprobando la concurrencia de distintas etnias en las aulas de clase, atendidas con prácticas pedagógicas estandarizadas. Esta encuesta fue tabulada usando una estadística básica que arrojó el siguiente resultado: Indígenas el 20%, Afrodescendientes el 60%, Rrom el 0%, otras etnias (Mestizos el 3,3%, y blancos el 6,7%), y no saben el 10%.

Para dar profundidad y un mejor tratamiento científico al problema encontrado, se aplicó una entrevista no estructurada y protocolizada con un cuestionario de diseño propio, que constó de 10 preguntas abiertas previamente validadas por 5 expertos, dirigidas a los tres roles intervenidos para la investigación que fueron: estudiantes, docentes y directivos docentes (ver anexos C, D y E). Para el rol de los estudiantes y el de los docentes, la entrevista se organizó al estilo de un grupo focal, cuya dinámica fue el debate, el cual ayudó a construir significados entre los entrevistados, tal como lo plantea Morgan para facilitar el proceso de la investigación cualitativa (1998). Como resultado se encontró que la institución y los docentes no aprovechaban la condición de sus aprendices culturalmente diversos para aplicar prácticas pedagógicas que promovieran el fomento de su identidad, facilitando con esto el proceso de aprendizaje.

La entrevista resultó útil, para obtener la información de carácter pragmático, pues permitió conocer cómo los profesores estaban actuando en su medio laboral, reflexionar sobre el éxito de

sus prácticas individuales y la manera como ellos reconstruyen el sistema de representaciones sociales en medio de una población culturalmente diversa.

### **5.1.1. Validez y Confiabilidad del Instrumento**

Todo instrumento de recolección de datos requiere de validez y confiabilidad. La primera se refiere a la manera cómo el instrumento determina las categorías que el investigador cualitativo desea evaluar, mientras que la segunda, hace alusión al grado de congruencia con que se determinan dichas categorías.

La validez, para Hernández, Fernández y Baptista (2014) se refiere al grado en que un instrumento realmente determina las categorías de análisis, es decir, la verificación de áreas y contenidos relevantes que inciden en la problemática detectada por el instrumento, a través de la opinión de expertos en el área. Por su parte, Méndez (2011), plantea que la validez puede definirse como el grado en que un instrumento determine lo que se propone analizar, por tanto, para establecer la validez de una categoría se debe descubrir la manera en la que esa categoría incide en el problema detectado, lo que, a la vez, va a garantizar que la información obtenida sirva a los propósitos de la investigación que se realiza.

Atendiendo a lo expuesto, en el presente estudio la validez de los datos obtenidos se realizó con el juicio de cinco (5) expertos (Anexo E), quienes aportaron sugerencias sobre la relación, coherencia y pertinencia de las categorías y subcategorías con los ítems o preguntas formulados, incluyendo su adecuada redacción. Una vez determinada la validez del contenido del instrumento, a través del juicio de los expertos, se reestructuró el instrumento definitivo, con base en los criterios de relación, coherencia y pertinencia, dándole el carácter de confiable para su aplicación en el proceso de la investigación.

## **5.2. Población y Muestra**

### **5.2.1. Población**

La población beneficiaria directa está constituida por toda la población estudiantil matriculada en la institución educativa Cristóbal Colón, en el corregimiento los Venados – Campanito. Un número de 625 en total, de los cuales 360 Básica secundaria y 265 en Básica primaria. Los mismos se encuentran estudiando en las tres sedes con las que cuenta dicha institución. Así mismo, serán considerados los directivos docentes y docentes de aula de la institución, que constituyen un número total de 32 y que realizaron un aporte significativo al proceso de investigación. Además, como un valor agregado del proyecto, se beneficiarán poblaciones pertenecientes a escuelas públicas y privadas que se encuentran en esta zona, así como las pertenecientes a otros espacios de congregación social comunitaria, que los caracteriza a nivel demográfico, social, económico y educativo.

### **5.2.2. Muestra**

La muestra de acuerdo con Chávez (2001), es definida como un conjunto que representa al universo o población. En el presente caso se optó por una muestra no probabilística, intencional, bajo algunos criterios que fueron concertados con los docentes del área de las ciencias sociales. En este sentido, la muestra que se obtuvo de la población de estudiantes, se seleccionó tomando en cuenta criterios pertinentes a la temática que motiva esta investigación. Entre ellos destacamos: las edades que van desde los 10 a los 17 años, la escolaridad que va desde el grado quinto hasta el décimo y algunas manifestaciones étnicas que determinan la diversidad etnocultural de los escolares, idiolecto y tendencia folclórica, los cuales ya habían sido considerados en la encuesta preliminar. Por otra parte, la población de docentes y directivos fue vinculada en su totalidad. La siguiente tabla nos muestra detalles de la distribución de la muestra.

**Tabla 3: Distribución de la muestra**

<b>Instituciones Educativas</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Docentes y directivos</b>
I.E. Cristóbal Colon, sede Campanito	69	18
Sede La Coroza Argentina	11	6
Sede Los Venados	9	6
Directivos docentes		2
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>32</b>

**Fuente:** Elaboración propia

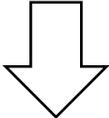
### **5.3. Cronograma de actividades**

Esta investigación se llevó a cabo en tres momentos específicos: la contextualización, la conceptualización y la significación. Para cada uno de estos momentos se planearon unas actividades conducidas por un objetivo específico que logró alcanzarse en plazos semestrales. A continuación, se detalla el proceso a través del siguiente cronograma. También se adjunta una matriz que resume ilustra la manera como operan las categorías objeto de este análisis investigativo, las cuales surgieron de los análisis realizados a toda la información colectada.

**Tabla 4: Cronograma de actividades semestrales**

Momentos	Objetivos	Actividades	Instrumentos y Técnicas	Tiempo (Semestre)			
				1	2	3	4
<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b>	Describir la aplicación de una pedagogía intercultural al interior de la Institución educativa Cristóbal Colón.	Observaciones <i>in situ</i> de clases, comportamientos, formas de organizarse en tiempo libre, juegos, dichos, trato interpersonal, y convivencia en general de los estudiantes.	Observación de campo Diario de Campo				
	Explicar la influencia institucional en los comportamientos que preserven la identidad cultural de los estudiantes en la Institución Cristóbal Colón	Revisión de documentos institucionales. Planeación y ejecución de grupos focales	Diario de Campo Entrevista no estructurada a estudiantes				
<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	Identificar las prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan en torno a la interculturalidad en la IE Cristóbal Colón.	Análisis de las prácticas pedagógicas de las docentes relacionadas con la interculturalidad en la escuela. Construcción del Estado del Arte	Entrevista no estructurada a docentes y directivos.				
<b>SIGNIFICACIÓN</b>	Diseñar estrategias pedagógicas que contribuyan a preservar la identidad cultural para mejorar la convivencia y desarrollar prácticas interculturales e inclusivas en la IE Cristóbal Colón.	Se harán propuesta de clases demostrativas sobre las estrategias pedagógicas para fortalecer la identidad y mejorar la convivencia. Análisis y socialización de resultados.	Análisis documental de propuestas pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes en contexto de diversidad étnica.				

Fuente: Elaboración propia

Pregunta Problematizadora	Objetivos	Categorías	Categorías Emergentes	Pregunta Orientadora	Fuentes	Técnicas
<p>¿Cómo analizar los elementos fundamentales para la realización de clases incluyentes de la diversidad cultural mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes en la institución educativa Cristóbal Colón de Cereté, Córdoba?</p>  <p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Analizar los elementos fundamentales para la realización de clases incluyentes de la diversidad cultural mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes en la institución educativa Cristóbal Colón de Cereté, Córdoba.</p>	Indagar cómo se plantea en el PEI, los planes de área y de curso, la formación para la diversidad y el fomento de la identidad cultural de los escolares de la institución educativa Cristóbal Colón.	Identidad cultural	PEI. Planeación de áreas Planeación de clases	¿Cuáles son las orientaciones curriculares del área de las Ciencias Sociales y del PEI respecto al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes?	Documento PEI Documento Plan de Área Planeador de Clase	Análisis documental Entrevista no estructurada
	Caracterizar las prácticas formativas incluyentes desarrolladas para el fomento de la identidad cultural de los escolares en la Institución Educativa Cristóbal Colón.	Prácticas interculturales incluyentes.	Competencias interculturales.	¿Cuáles son las actividades curriculares que incorporan prácticas interculturales incluyentes de las diversas etnias que coexisten en el aula?	Documento del proyecto. Protocolo de las actividades culturales	Observación de clase y de actividades cocurriculares Entrevista no estructurada
	Examinar a través de clases demostrativas la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje conducentes al tratamiento adecuado de la diversidad cultural presente en las diferentes relaciones y escenarios de socialización de los estudiantes	Estrategias inclusivas de formación intercultural	Inclusión intercultural Trabajo colaborativo	¿Cuáles son las estrategias de formación intercultural aplicables a los contextos de diversidad étnica en el aula?	Proyecto de inclusión intercultural Teoría del trabajo cooperativo en el aula Experiencias significativas	Observación de Clase Entrevista no estructurada Clase demostrativa

**Tabla 5: Matriz de operacionalización de categorías**

**Fuente:** Elaboración propia.

## 4. Resultados y discusiones

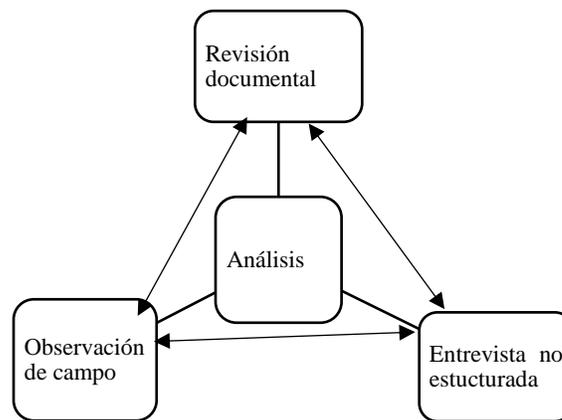
A continuación, se presenta el análisis y la discusión que suscitó la investigación, cuyo propósito central estuvo enmarcado en analizar los elementos fundamentales para construcción de clases incluyentes de la diversidad cultural mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes en la institución educativa Cristóbal Colón de Cereté, Córdoba. Para ello, se realizó la indagación exhaustiva de los documentos institucionales y de las observaciones realizadas durante el proceso investigativo observamos los destacados de los apartes básicos del PEI de la institución Cristóbal Colón: misión, visión objetivos y metas, se puede percibir que este horizonte institucional tiende a desdeñar los problemas de mayor relevancia y urgencia para obtener resultados positivos del proceso pedagógico que oferta a la sociedad donde opera.

En ese sentido, no se han venido planteando cuestiones fundamentales como la diversidad cultural en el aula y el desarraigo identitario que muestran los estudiantes como consecuencia de unas prácticas pedagógicas tradicionales y excluyentes, dada la tendencia a estandarizar el proceso educativo sin tomar en cuenta las necesidades particulares de construcción del conocimiento y los saberes previos que los estudiantes, desde su perspectiva cultural, consciente o inconscientemente comportan.

En la búsqueda exhaustiva de información que respaldara la propuesta de la educación intercultural, encontramos que en el plan de área de Ciencias sociales se advierte, en su diagnóstico, que la población estudiantil adolece de habilidades extremadamente necesarias como la lectura comprensiva, la escritura crítica, la disciplina de estudio y la tolerancia convivencial para realizar con éxito un proceso de aprendizaje adecuado. Al unir esta idea con la justificación del Plan, se puede inferir que el área posee las herramientas necesarias para subsanar estas carencias, pero que su propuesta no es del todo convincente, debido a que no se trae a colación la característica principal de las aulas que es la diversidad cultural dentro de ellas.

Además, se realizó una entrevista no estructurada a una muestra significativa de estudiantes, con todo el cuerpo de docentes y directivos docentes, que permitió fortalecer la reflexión en torno al tema tratado y consignado en sus respectivas matrices de análisis preliminar.

El método utilizado para realizar el análisis fue la triangulación de datos, la cual consiste en la comparación y verificación de la información compilada en diferentes momentos mediante métodos diferentes (Patton, 2002). La información que se obtuvo mediante las tres técnicas ya registradas: revisión de documentos, observación en el campo y la entrevista no estructurada, sirvieron como insumo para la discusión teórica que responde a cada uno de los objetivos específicos. La siguiente ilustración gráfica sustenta el proceso de análisis:



#### 4.1. Las prácticas interculturales

La identidad cultural es una categoría axial en la presente investigación. En ese sentido la revisión de documentos como el PEI, el plan de área y de curso, así como la entrevista, permitieron inferir de la respectiva planeación y del discurso de los docentes poco reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes en el contexto de las aulas. En ese sentido, históricamente se ha tendido a la estandarización. Esto significa que la labor pedagógica se ha estado centrada en dar respuesta a una realidad homogénea, culturalmente hablando, e igualmente común en cuanto a intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, sin considerar la situación particular de índole cultural diversa que es evidente entre los estudiantes. Los objetivos de enseñanza-aprendizaje propuestos para cada nivel, surgen de la base un estudiante convencional.

Al revisar los apartes básicos del PEI de la institución Cristóbal Colón: misión, visión objetivos y metas, se construyó la siguiente matriz de análisis preliminar:

**Tabla 6: apartes básicos del PEI de la institución Cristóbal Colón**

Categoría de análisis	Información	Análisis preliminar
	<p>Misión: Formar niños, niñas y jóvenes con amplios conocimientos ambientales y agropecuarios, con criterios de ciudadanos éticos, emprendedores, competentes, que manejen adecuada y eficientemente las herramientas digitales para responder a los desafíos de una sociedad cambiante y globalizada; que sean capaces de tomar decisiones y construir conocimiento a partir de las distintas áreas del saber (I.E. Cristóbal Colón, 2017).</p>	<p>Este aspecto del horizonte institucional tiende a dispersar los problemas de mayor relevancia y urgencia para obtener resultados positivos del proceso pedagógico que oferta a la sociedad donde opera.</p>
<p><b>IDENTIDAD CULTURAL</b></p>	<p>Visión: En el 2020 la Institución Educativa Cristóbal Colón será promotora en la formación de ciudadanos con una amplia cultura ambiental, competentes para la contemporaneidad, para la producción agropecuaria, alcanzando altos estándares de calidad en el manejo y uso de herramientas digitales avanzadas para ser competitivos a nivel nacional e internacional (I.E. Cristóbal Colón, 2017)</p>	<p>La visión se orienta básicamente a la formación de ciudadanos para la producción agropecuaria, lo cual está bien, pero no prevé a futuro su compromiso con la diversidad cultural que caracteriza a la localidad, la región y más ampliamente al territorio nacional, lo cual, a partir de la misión y la visión institucional, debería, en el caso particular de esta institución educativa, plasmarse en lineamientos y acciones incluyentes de esa diversidad cultural</p>
	<p>Objetivos: Contribuir, mediante la formación académica integral y tecnológica en las diferentes áreas del saber, en la promoción y respeto de los valores, deberes y derechos, así como de las competencias indispensables para la convivencia pacífica y el desarrollo socio-económico y ambiental de su comunidad</p>	<p>En cuanto a los objetivos se pone de manifiesto la tendencia a estandarizar el proceso educativo sin tomar en cuenta las necesidades particulares de construcción del conocimiento con fundamento en los saberes previos que los estudiantes, desde su perspectiva cultural, consciente o inconscientemente comportan</p>
	<p>Metas: ajustar el plan de estudio teniendo en cuenta los lineamientos curriculares actuales.                      . Fortalecer los cursos Pre-Icfes y Pruebas Saber.                      . Reactivar las escuelas de padres.                      . Fortalecer el plan de estudio a través de los proyectos pedagógicos.                      . Fortalecer el área de Técnicas Agropecuarias como Área Optativa                      -Diseñar planes estratégicos para nivelaciones y recuperaciones.</p>	<p>Las metas pedagógicas al igual que la misión, la visión y los objetivos solo se enfocan en lo que es más obvio para la institución, asumiendo exclusivamente que el carácter rural de la misma debe ser coherente con los aprendizajes agropecuarios y ambientales, soslayando arbitrariamente la posibilidad de incorporar procesos inclusivos de formación intercultural que atenúen las barreras de progreso de los estudiantes en la construcción de su conocimiento a través del fomento de su identidad, como algunos teóricos contemporáneos plantean. Además, se descarta el sentido más explícito de acuerdos internacionales en cuanto al reconocimiento de la identidad cultural de los niños y jóvenes como fundamento del proceso pedagógico, sobrevalorando las políticas de estandarización de la educación</p>

**Fuente: Elaboración propia**

Como puede observarse en la matriz anterior, en la misión, la visión los objetivos y las metas institucionales no se han venido planteando cuestiones fundamentales como la diversidad cultural en el aula. tampoco incluyen lineamientos que permitan superar el desarraigo identitario que muestran los estudiantes a través de la dificultad para autoidentificarse, lo que se puso en evidencia en las encuestas preliminares que se les practicó para constatar la diversidad cultural en la institución educativa Cristóbal Colón, igualmente como consecuencia de las prácticas pedagógicas tradicionales y excluyentes que se observaron al inicio de la presente investigación, tal como se registra en la descripción del problema de investigación y en las palabras de una de las docentes que participó en la investigación: *“aquí cumplimos con lo que establece el ministerio de educación nacional a través de los estándares básicos de competencia, pero no se contextualiza mucho el asunto étnico, o sea no se asocia mucho lo propio de afros o indígenas que habitan por aquí”*.

También, las entrevistas y las observaciones de campo facilitaron la interpretación de cómo se llevaban a cabo las prácticas docentes. En este aspecto, se coligió que el conocimiento docente respecto a la educación inclusiva no se materializa en su práctica. Las herramientas técnicas y las adecuaciones curriculares que apoyan la integración cultural de la diversidad en el aula son poco utilizadas. Especialmente, se desconoce el alcance de la evaluación diferenciada, la que debe considerar el nivel de competencias del alumno y objetivos propuestos para él, como individuo no como comunidad homogénea.

Para los propósitos de la investigación, la observación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje durante las clases corroboran la poca atención a la diversidad cultural. El docente sigue un plan de contenidos estandarizados. También, se observó que el trabajo en equipo es desbalanceado porque no es adecuadamente orientado por el docente, sino que es iniciativa de los estudiantes que no toman en cuenta el diálogo cultural que se puede generar. Para un docente enfocado en la diversidad, las competencias interculturales coadyuban en el fin último de la clase. Sin embargo, en las clases observadas, estas competencias no son adecuadamente aprovechadas. La mediación que se realiza obedece a un planteamiento de “clase tradicional” sin ningún reconocimiento de la diversidad cultural dentro del aula. Es aquí, que el modo del docente construir las situaciones para ejercitar a los estudiantes cobra mayor importancia y con ello obtiene una

dimensión en la comprensión significativa de los factores culturales que favorece la reproducción social de los sujetos de las diferentes etnias. (Matriz de Análisis Preliminar).

Las clases demostrativas constituyen estrategias pedagógicas influyentes y enriquecedoras del trabajo docente. Con el ánimo de atender los permanentes cambios de la sociedad y las grandes brechas culturales que se presentan entre los alumnos, como la eclipsación cultural, se puso en evidencia la necesidad que el docente se capacite y realice un trabajo colaborativo con sus colegas y otros profesionales.

Los actos culturales masivos también constituyen un espacio de interculturalidad muy positivo para el desarrollo de la identidad de los escolares. Su interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo que estos actos requieren, como es el caso de esta celebración, propician prácticas pedagógicas tendientes al desarrollo cultural e identitario de los estudiantes. Ellos suelen aprender más de este tipo de actos que de una clase ordinaria.

Los actos masivos se hacen realidad mediante estrategias para desarrollar algunos contenidos que apuntan a lo procedimental, al desarrollo de conocimientos ya tratados en clase y habilidades motoras y corporales; permitiendo que el estudiante analice situaciones, sintetice información, aplique los saberes previos y adquiridos, utilice o diseñe herramientas, extrapole lo aprendido a otras situaciones más cotidianas, busque nuevas formas de construir conocimiento y reflexione sobre sus aprendizajes.

Todas estas contribuciones permiten que las competencias interculturales se manifiesten espontáneamente, contribuyendo significativamente con la reconfirmación de su identidad cultural. (matriz de análisis preliminar)

Por todo lo anterior, en cuanto al primer objetivo: Indagar cómo se plantea en el PEI, los planes de área y de curso, la formación para la diversidad y la preservación de la identidad cultural de los escolares, a través de una revisión socio-crítica de los documentos de la institución, se encontró que esta tiene una población culturalmente diversa que es atendida de manera inadecuada y sometida a una formación estandarizada que tiene implicaciones en el desarraigo de las identidades culturales de los estudiantes. Pese a considerarse la procedencia cultural de sus estudiantes en un diagnóstico incluido en el PEI (I.E. Cristobal Colon, 2015), ni la misión, ni la visión, ni los propósitos institucionales contemplan la acción pedagógica en función de la formación para la

interculturalidad, obviando, de manera evidente, el valor funcional de este aspecto en el éxito del proceso formativo en aquellos contextos multiculturales, como sucede en el caso que nos ocupa.

En ninguno de los apartes del proyecto institucional, la institución hace propuestas de estrategias para preservar las identidades culturales. Esta sólo se rige por un sistema estandarizado de competencias facilitado por el estado, sin ningún tipo de tratamiento para su contextualización ni valoración de su diversidad. Según el PEI, los estudiantes se forman con un perfil para convertirse en seres humanos “con capacidad de autogestión individual y colectiva, fundamentada en la comprensión, interpretación, observación y problematización a fin de intervenir constructivamente en el manejo y transformación de su propia realidad” (I.E. Cristóbal Colón, 2017). Este perfil elude la realidad de la diversidad cultural presente en la institución y las responsabilidades y compromisos concomitantes, lo que para la realidad de un docente crítico y vanguardista sería el mejor insumo para formar y compartir conocimientos que generen ambientes de equidad en contextos multiculturales.

Como ya se dijo, tampoco en la Misión, la institución deja entrever algún propósito para orientar los efectos positivos causados por la multiculturalidad patente en el contexto escolar de la I. E. Cristóbal Colón. La multiculturalidad es el sustrato de la preocupación de la educación intercultural, en ese sentido Arnaiz y Escarbajal (2011) plantean que la interculturalidad es “un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana”. Bajo esa lógica debe orientar el horizonte institucional en una institución educativa multicultural y de igual manera regir la vida en la cotidianidad de las relaciones entre los actores escolares. Proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículo.

Sin embargo, la Misión de la I. E. Cristóbal Colón (2017), como puede establecerse en la matriz de análisis preliminar, no tiene en cuenta entre sus retos formativos el desafío del contexto multicultural que la caracteriza, en ese sentido se orienta solo a “Formar niños, niñas y jóvenes con amplios conocimientos ambientales y agropecuarios ...”.

En esta Misión, los escolares no son promovidos a una interacción equitativa con posibilidad de generar expresiones culturales compartidas de acuerdo con sus características y procedencias. Por el contrario, invita a una formación bajo parámetros culturales homogéneos los cuales, casi siempre, se administran desde una hegemonía cultural arrastrada por la tradición y el poder

político; desconociendo el valor de la identidad, las normas locales y los acuerdos internacionales que al respecto se han hecho (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2001).

Por otra parte, la Visión está distante de reflejar la incorporación de ese valor identitario en el plazo establecido, cuando se orienta hacia 2020 a promover “la formación de ciudadanos con una amplia cultura ambiental, competentes para la contemporaneidad, para la producción agropecuaria ...”

En esta visión, sólo se refleja un buen propósito para ejercer la educación estandarizada con los soportes digitales que la tecnología posibilita hoy día. Esta pretensión carece de objetividad, ya que las características de la población estudiada priorizan otro tipo de enfoque educativo que le permita resolver su problema de base que es la identidad cultural, el acceso a las tecnologías de punta sería la prioridad una vez resuelto el problema identitario.

De igual manera, al analizar las observaciones de campo consignadas en el anexo H, se infiere que los planes de estudio de las diferentes áreas del conocimiento proponen acciones pedagógicas poco o nada comprometidas con la diversidad cultural que se aprecia en las aulas y en todo el espacio institucional. Este desajuste, revela condiciones desfavorables al fomento identitario de los estudiantes, afectando significativamente su desarrollo integral, dado el vínculo indisoluble entre la identidad cultural del estudiante y los procesos formativos ejecutados por los docentes (Giménez, 2004). Así, la concepción de identidad cultural en los procesos educativos adquiere relevancia y significado debido a la pretensión formativa e instructiva que ostenta la educación (Norambuena Urrutia & Mancilla Le-Quesne, 2005).

Lo anterior significa que, la educación juega un papel preponderante en la preservación de la identidad cultural porque, consecuentes con la postura de los teóricos citados, para poder preservar una identidad hay que reconocer que se pertenece a una propuesta cultural, ya que no se puede formar en el estudiante un sentido de pertenencia de algo que desconoce (pág. 226). Estas concepciones no han sido tomadas en cuenta en la institución Cristóbal Colón. En consecuencia, a los estudiantes no les queda otra opción sino situarse en un espacio que no le es propio para un aprendizaje eficaz, lo que requiere, de la gestión docente, cambios inminentes frente a la realidad multicultural de la institución.

La entrevista también permitió deducir que el concepto de identidad cultural, tanto en los estudiantes como en los docentes no es totalmente claro y, además, no es considerado relevante para el proceso de enseñanza- aprendizaje. La variedad de respuestas en ambos grupos fue significativa, dado del distanciamiento que se observó entre una opinión y otra. Para cada grupo, la identidad cultural es entendida a través de asociaciones del concepto con manifestaciones folclóricas o artísticas como la música, la danza, entre las más populares, cuando no estaba relacionada con un evento de tradición religiosa, costumbres pueblerinas o la erudición de una persona. Estas concepciones no facilitan la comprensión de la influencia que la identidad cultural ejerce en el proceso de enseñanza aprendizaje y explican la actitud de desdén que los docentes asumen frente a sus aulas culturalmente diversas.

De todo lo anterior, se comprende que la institución Cristóbal Colón presenta un problema de una población multicultural emergida de los altos porcentajes de representaciones étnicas que se encontraron en las aulas y que no son atendidas en su diversidad, excluyendo a muchos estudiantes de un proceso pedagógico más equitativo que valore y desarrolle la identidad cultural de cada uno de ellos.

## **4.2. Prácticas formativas incluyentes**

Las prácticas formativas incluyentes son experiencias reales que permiten el desenvolvimiento de los escolares en ambientes de respeto a la diversidad y a la no discriminación. En el presente caso se buscó caracterizarlas en atención a la importancia que tienen para el fomento de la identidad cultural. En cumplimiento de este objetivo la aplicación de técnicas e instrumentos diseñados, permitió establecer que las prácticas pedagógicas observadas están basadas en estándares de competencias rígidos y homogéneos impuestas por el sistema educativo como “derechos básicos de aprendizajes”, es decir, metas de aprendizaje que buscan igualar a los estudiantes en la construcción del conocimiento, sin una adecuada contextualización o la consideración de sus saberes previos resultantes de su identidad cultural, destinando a los estudiantes al estancamiento intelectual, lo que para un pensamiento crítico estructurado significa el fracaso (Freire, 2005) .

La causa más probable de este estancamiento es un horizonte institucional tendiente a dispersar los problemas de mayor relevancia y urgencia para obtener resultados “positivos” (Prueba Saber) del proceso pedagógico que oferta a la sociedad donde opera. También, se nota claramente al analizar la misión, la visión, los objetivos y las metas pedagógicas que estos componentes sólo se enfocan en lo que es más obvio para la institución, asumiendo que el carácter rural de la misma debe ser coherente con los aprendizajes agropecuarios y ambientales, soslayando arbitrariamente la posibilidad de incorporar procesos inclusivos de formación intercultural que atenúen las barreras de progreso de los estudiantes en la construcción de su conocimiento a través del fomento de su identidad (Walsh, 2009).

En ese sentido, la institución no ha planteado a su equipo de profesionales de la educación el fenómeno de la diversidad cultural en sus aulas como un problema urgente de solucionar, propiciando el desarraigo y la indiferencia hacia la cultura de procedencia de los estudiantes, lo que incrementa el problema identitario como consecuencia de unas prácticas pedagógicas homogenizantes, tradicionales y excluyentes, y como respuesta a la tendencia de estandarizar el proceso educativo sin tomar en cuenta las necesidades particulares de construcción y procesamiento del conocimiento y los saberes previos, que los estudiantes, desde su perspectiva cultural, consciente o inconscientemente comportan.

Si se reflexiona respecto a las observaciones de campo, se advierte que los estudiantes de la institución Cristóbal Colón no reciben un estímulo apropiado para valorar sus raíces culturales como fundamento de su aprendizaje. Por el contrario, los docentes, como se registró en la observación de campo, “*se esfuerzan mucho más por evacuar un derecho básico de aprendizaje (DBA) sin tomar en cuenta el contexto multicultural al que se enfrentan*”. Estos estudiantes, pese a que en ocasiones muestran algo de su inconformidad con el sistema a través de su indiferencia por su desarrollo intelectual y falta de criticidad, son visiblemente afectados por los patrones tradicionales de una formación unilateral estandarizada que los convierte en repetidores de contenidos, poco creativos o propositivos y excluidos, en su mayoría, por las hegemonías culturales dominantes.

Al comparar, mediante las notas de campo, el ambiente del aula con lo vivido en las áreas comunes de la escuela, se observa una diferencia muy obvia. En los patios y pasillos, la interacción

cultural es más visible y franca, los contactos a través de las conversaciones cotidianas y juegos como “*La bolita de caucho*”, “*El lobo está*”, “*El cogío*” y “*La rueda rueda*”, entre otros que denotan la procedencia cultural de algunos estudiantes y la cosmogonía que alimenta sus imaginarios, constituyéndose en una estrategia, no planeada, más eficaz para preservar la identidad cultural. En esa dirección se encontró que los estudiantes proceden con autonomía a la interacción más fructífera que la diversidad cultural puede aportar. En otras palabras, en espacios libres, como los patios y pasillos, los escolares espontáneamente recurren a sus propios referentes culturales para, por ejemplo, organizar el juego.

Por otro lado, los actos culturales masivos también constituyen espacios de interculturalidad muy positivos para preservar de la identidad de los escolares. La interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo que estos actos requieren, propician un terreno fértil para las prácticas pedagógicas tendientes al desarrollo cultural e identitario. Sin embargo, las respuestas de las entrevistas aplicadas a los estudiantes denotan cuán incipiente es el tratamiento que se da a sus referentes culturales en dichos espacios. Al respecto se trae a colación las “voces” más reiterativas: “*reconocemos el esfuerzo de la institución por la realización de actos culturales y la organización de grupos folclóricos musicales y dancísticos*”, “*nos preparan para participar en el desfile del Festival Nacional del Porro, en San Pelayo, Córdoba, llevando una danza folclórica*”, “*los docentes respetan nuestra opinión cuando participamos con ejemplos de nuestras costumbres y creencias*”.

Estas “voces” de los escolares permiten concluir que ese conocimiento y esas prácticas son aún incipientes, puesto que no se reconoce en ellas una iniciativa pedagógica de parte de los docentes sino una simple actitud de complacencia a la representatividad de la institución o el cumplimiento de un cronograma de actividades cocurriculares. Sin embargo, los estudiantes valoran bien ese conato de apertura hacia sus referentes culturales, lo que no disculpa al docente de un trabajo poco efectivo, dada la relevancia y profundidad del tema para el éxito en el aprendizaje de los estudiantes. En esa perspectiva, es determinante el fomento de esos contactos positivos con el folclor, ya que sirven para apuntalar relaciones horizontales (incluyentes, de aceptación y valoración) desde edades muy tempranas que conduzcan a un conocimiento más profundo del otro que es culturalmente diverso u homólogo en la práctica de expresiones culturales, su pensar, su sentir y su actuar.

En cuanto a las respuestas de los docentes: *“realizamos actos culturales para que se expresen libremente”*, *“las representaciones folclóricas son claves para el estímulo de su identidad cultural, lo que sucede, es que ellos no valoran su propia cultura y se inclinan por las manifestaciones de moda”*, *“muchas veces son los padres de familia que los hacen rechazar sus tradiciones, induciéndolos a prácticas que no tienen un significado proveniente de su experiencia de vida”*. Estas ratifican la indiferencia de los docentes con la responsabilidad que tienen de preservar las identidades culturales de sus estudiantes. La gran mayoría de ellos, consideran que vincular a los estudiantes en actos culturales para la conmemoración del día del idioma, el día de la sinuanidad, el día de la raza, entre otros, es una forma de fomento de las identidades culturales de sus estudiantes.

Esta manera de ver las cosas es un inicio, pero no la esencia del trabajo que ellos deben realizar para sustentar una inclusión de los estudiantes a un proceso intercultural y de paso preservar la identidad cultural de cada uno de ellos. Los docentes nunca mostraron una intención real por aprovechar la coyuntura de este factor en pro del desarrollo de clases más dinámicas y proactivas, tendientes a preservar la identidad cultural de los escolares. Su modo de proceder no les ha permitido construir situaciones lo suficientemente significativas que motiven a los estudiantes a que otorguen mayor importancia a los planteamientos hechos en la clase, donde ellos y nadie más son los protagonistas, como se pudo observar en los patios de recreo y en el acto cultural.

Otra perspectiva que generó la observación en las áreas comunes de la institución y en los actos culturales masivos, puso en evidencia que la presencia del docente en estos espacios es inadvertida, lo que se da como una consecuencia de la autonomía de acciones que se les concede a los estudiantes en esos espacios. De aquí se puede concluir que, ellos suelen aprender acerca de los referentes culturales de sus compañeros y a la vez visibilizar algunos aspectos de la cultura propia, especialmente lúdicos, durante este tipo de eventos, lo cual no sucede en una clase ordinaria. En estas circunstancias, cabe preguntarse si estos escenarios podrían ser objeto de reflexión por parte de los docentes con el propósito de adaptar los ambientes de enseñanza-aprendizaje de los escolares para desarrollar estrategias autónomas para la adquisición de habilidades procedimentales, cognitivas y psicomotrices; permitiéndoles el análisis de situaciones, la síntesis de información, la aplicación de sus conocimientos científicos y culturales, el uso de herramientas y, en especial, desarrollar la habilidad de transferir lo aprendido a otras situaciones cotidianas, tal

como un docente lo espera.

### **4.3. Estrategias inclusivas de enseñanza en ambientes de diversidad cultural.**

El planteamiento del tercer objetivo: examinar a través de clases demostrativas la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje conducentes al tratamiento adecuado de la diversidad cultural presente en las diferentes relaciones y escenarios de socialización de los estudiantes, permitió a la investigación generar conocimientos relevantes para el éxito de las prácticas educativas interculturales (anexo L).

Para la realización de las clases demostrativas la institución concedió un permiso especial para convocar, orientar y programar actividades que involucraron tanto a docentes como estudiantes. La actividad requirió de un paso a paso que se desarrolló de la siguiente manera:

En primer lugar se citó a los docentes del área de Ciencias Sociales a una reunión de concertación y acuerdos respecto al procedimiento a seguir para diseñar clases orientadas a las prácticas pedagógicas interculturales inclusivas, partiendo de un análisis de los 8 ejes generadores se realizó un debate con los docentes del área de ciencias sociales donde el docente D1 sugiere el eje número 1 que dice *La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.*, el docente D2 piensa que es más adecuado el eje 6 *Las construcciones culturales de la humanidad como generadores de identidades y conflictos*, mientras que los docentes D3, D4, consideran que además de los ejes 1 y 6 también es pertinente el eje 7. del cual resultaron pertinentes los ejes 1, 6 y 7 conforme los plantea el documento de lineamientos curriculares de las ciencias sociales emitido por el MEN (1998) y por su cohesión en el tratamiento de la diversidad cultural. Acto seguido, los participantes decidieron concretar el ejercicio seleccionando el eje curricular No. 1 “por su amplitud para generar buenas metas de aprendizaje en los grados iniciales de la básica secundaria”, del cual se realizó la siguiente rejilla.

**Tabla 7: Eje curricular No. 1**

La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	COMPETENCIAS				
		ÁMBITOS CONCEPTUALES	COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Cómo garantizar la participación en sociedad de todas las personas sin importar su edad y condición?	6 y 7	Leyes y políticas de protección de derechos juveniles y de la niñez.	Conoce de algunas leyes que salvaguardan sus derechos.	Participa con libertad en la toma de decisiones para el bienestar y desarrollo del grupo.	Valora la importancia de pertenecer a distintos tipos de organizaciones.	Promueve pactos de respeto y no agresión entre diferentes culturas.
		Interacción de culturas y subculturas en la dinámica social.	Identifica y reconoce las culturas como parte fundamental de las sociedades constructoras de identidad.	Propone ideas y resuelve situaciones problemáticas que implican el criterio y la identidad cultural.	Respeta y reconoce los aportes que hacen a la sociedad las distintas culturas coexistentes en una sociedad.	Apoya actividades culturales que promueven el talento artístico de las diferentes edades y de los distintos grupos étnicos.
		Las memorias ancestrales y su preservación.	Clasifica los legados culturales ancestrales.	Sustenta su posición frente a un hecho o situación que afecta la dinámica social de su entorno.		
		La conservación de las tradiciones culturales un desafío para las juventudes de los grupos étnicos.				

**Fuente: elaboración propia**

Esta experiencia facilitó la reflexión de todos los docentes del área y la comprensión de la importancia de preservar las identidades culturales de cada estudiante como un factor coadyuvante en el éxito del proceso académico, dado que *“la variedad o diferencias de criterios, presaberes y cosmovisiones estimulan con mayor eficacia la aceptación, el rechazo o la reconstrucción del conocimiento”* (palabras de uno de los docentes). Con el ejercicio, también pudo establecerse que la planeación para la enseñanza eficaz en este tipo de contexto multicultural, requiere de un trabajo mancomunado y comprometido que, por sentido ético, no se puede asumir desde el punto de vista del menor esfuerzo.

Además, se concertó con los docentes del área de ciencias sociales, tres estrategias básicas para dar viabilidad a la formación intercultural en la institución:

Reclamar, por parte del área de ciencias sociales, el liderazgo de los procesos transversales y

en especial todos aquellos eventos que impliquen la interacción cultural como “el día de la Sinuanidad”, el día del Idioma, el día de la Raza y “la semana intercultural”.

Integrar contenidos, de manera organizada y coherente, en las programaciones de otras áreas curriculares para convertirlos en una práctica habitual en las actividades del aula.

Modelar la incorporación del Trabajo Colaborativo como soporte didáctico de todas las acciones realizadas en torno al propósito de la educación intercultural.

Se acordó con los directivos de la institución que las dos primeras estrategias serían objeto de reflexión durante la semana de evaluación institucional, y producto de ese ejercicio se tomarían decisiones para llevar a cabo los ajustes necesarios a nivel del PEI, los planes de área y los respectivos planes o programaciones de cursos. Por tanto la atención de las investigadoras se centró en la última estrategia: modelar la incorporación del trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje del ámbito conceptual “La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana”, concretamente se trabajó el ámbito conceptual “Las memorias ancestrales y su preservación”, cuya pregunta problematizadora corresponde a la cuestión: ¿Cómo garantizar la participación en sociedad de todas las personas sin importar su edad y condición?

Previa revisión de otras estrategias, se procedió nuevamente a analizar la mencionada anteriormente. Para ello se indagaron algunas conceptualizaciones y se llegó a la conclusión que el mejor análisis podría darse a través de su implementación en la primera clase demostrativa. La siguiente tabla muestra las definiciones sobre esta técnica en las cuales se fundamentó la unidad investigativa con el fin de lograr una mejor comprensión de las potencialidades de la estrategia para maximizar la participación de los estudiantes generando un mayor impacto en el aprendizaje de conceptos.

**Tabla 8: Conceptualizaciones de trabajo colaborativo.**

<b>Autores</b>	<b>CONCEPTUALIZACIONES</b>
Guitert y Giménez, 1997	Proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo

	colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.
Panitz y Panitz, 1998	Proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción de consenso. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo.
Gros, 2000	Proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido solo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, y cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.
Salinas, 2000	Considera fundamental el análisis de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, por cuanto el trabajo busca el logro de metas de tipo académico y también la mejora de las propias relaciones sociales
Lucero, 2003	Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros del grupo.

**Fuente: Revelo-Sánchez O., Collazos-Ordóñez C. y Jiménez-Toledo J. 2018.**

El segundo paso fue la realización de una clase demostrativa. Para esto, se seleccionó el grado sexto, como se estipuló anteriormente, por ser uno de los grupos más diversos en cuanto a sus representaciones étnicoculturales y se escogió para conducirla a una docente del área de ciencias sociales no asignado a ese grupo, con el fin de propiciar un ambiente menos influenciado para la experimentación.

En coherencia con la estrategia didáctica colaborativa, durante la fase de estructuración de la clase, la docente narró dos relatos cortos acerca de la fiesta patronal de Corpus Cristi. El primero describía esta celebración a través del relato de un afroresano, la segunda descripción procedía de un habitante de la ciudad de Montería. Luego se procedió a dividir a los estudiantes en grupos de tres personas y se les pidió que concertaran una sola respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué sentido tiene para ustedes cada uno de los dos relatos? ¿Qué diferencias y similitudes encontraron entre los dos relatos? ¿De qué se dieron cuenta a propósito de las diferencias y similitudes?

Al abrir el espacio para escuchar las repuestas de los escolares se puso en evidencia la diversidad de sus interpretaciones, las conexiones que hicieron, la resonancia que tuvo en ellos cada relato. La naturalidad con la que tomaron cada punto de vista e interpretación de sus compañeros, no hubo confrontaciones ni demérito por la manera como personas pertenecientes a localidades con cultura diversa celebran un mismo evento cultural, sencillamente comprendieron que obedecían a la manera como cada núcleo cultural celebra un acontecimiento. En ese sentido, al menos un grupo narró una experiencia relacionada con la situación objeto de estudio y pudo identificar la procedencia del primer relato, debido a que procedía del municipio San José de Uré.

En esta clase se observó, ante todo, que rompió el paradigma de una clase tradicional. Por primera vez, como plantea en otros términos Berasaluce et al. (2010) el profesor no fue el protagonista y único portador de conocimientos; en palabras de los escolares: *“algunos compañeros dijeron cosas que sabían [sobre su cultura] que la profe no había oído antes”*. Hubo una mediación adecuada que permitió a los estudiantes asumir responsabilidades, roles de liderazgo, reconocimiento mutuo de valores culturales y se dio una muestra de lo que significa no sólo sentirse realmente incluido, sino también el respeto por la diversidad en su entorno, tal como puede evidenciarse en el registro fotográfico (anexo M) que registra los momentos más significativos de esa experiencia.

Durante el proceso de la clase, se pudo observar también el aporte de elementos valiosos para generar intereses compartidos entre los actores de la investigación docentes, estudiantes e, incluso, investigadores. Este tipo de sensibilización invita a pensar que cada estudiante, desde su propia expresión cultural, valora y disfruta procesos como la observación, el trabajo de campo, las fuentes históricas locales, los planes de visita a lugares emblemáticos o, si es posible, a un museo (Calderón, 2009). Lo mismo sucede con algunas técnicas específicas aplicadas a las ciencias sociales, como la cartografía histórica empírica, la fotografía, por ejemplo, de los personajes iconográficos locales y el periodismo local; todo ello recursos accesibles al escolar, de manera que puede acopiarlos fácilmente a través de álbumes familiares y periódicos y llevarlos al aula para una reflexión muy motivada y significativa. Acciones que se pueden realizar en cualquier contexto geográfico y con poblaciones económicamente deprimidas, lo que no excluye a los estudiantes de la institución Cristóbal Colón por su condición de población rural.

Así mismo, a partir de reflexiones y discusiones realizadas en el aula, los estudiantes se organizaron en grupos culturalmente diversos, no superiores a cuatro integrantes, y definieron el lugar y los elementos culturales que podrían aportar al tema pretexto de cualquiera de las asignaturas de las Ciencias Sociales, contribuyendo con el docente a la planeación de la asignatura. Algunos de estos elementos fueron enriquecidos, sugiriéndole a los escolares, aspectos relacionados con el listado que, en otro contexto, planteó Norabuena (2005): “las ferias, las iglesias y cementerios, las casas y edificios u otros elementos de infraestructura, las instituciones, el comercio principal y el secundario, los diversos grupos humanos presentes en la localidad”, de los que se busca reconocer las influencias culturales que han entregado a la identidad de la ciudad.

Esta experiencia, proporcionó a los escolares una autoridad controlada por el docente, que les permitió actuar con mayor autonomía y propósito de aprendizaje, develando la importancia que tienen los imaginarios culturales e identitarios en el proceso pedagógico y sugiriendo al docente conservar una distancia prudente como mediador. Es en este punto, donde el ejercicio pedagógico se convierte en un acto profesional, permitiendo al estudiante hacer proposiciones objetivas y válidas para el debate epistemológico y el desarrollo de la didáctica.

Una vez que los grupos estuvieron bien organizados, pudieron iniciar el período de búsqueda de información sobre el elemento cultural que querían estudiar, para ello, utilizaron las metodologías y estrategias ya conocidas o trabajadas durante las prácticas demostrativas, solo que esta vez se hicieron por iniciativa propia y con la “complicidad” del docente mediador.

El tercer paso lo constituyó otra experiencia significativa que se llevó a cabo en la institución, el proyecto de interculturalidad “Bailando, nos identificamos” (anexos N y O). En ella se observó la gran necesidad que los estudiantes tienen de expresar emociones y sensaciones mediante la combinación de movimientos corporales y ritmos musicales tradicionales que comportan una verdadera idiosincrasia y que hacen sentir a los escolares parte de una cultura que los ampara y respalda.

Durante las jornadas de práctica y en la presentación del montaje folclórico, se confirmó la concepción de que la libertad relativa con que los estudiantes participan en este tipo de proyectos contribuye, notoriamente, a preservar la identidad cultural de ellos, dándole al proceso pedagógico un “aire” que oxigena el aprendizaje de los estudiantes y los hace aceptar la razón de asistir a una

escuela regular. Los proyectos transversales de aptitud consiguen dar fuerza al sentimiento de pertenencia a una institución y en ellos se construyen lazos afectivos muy fuertes y parecidos a los lazos familiares. Estos sentimientos generan confianza y determinación en los estudiantes.

Los estudiantes que voluntariamente se inscribieron en el proyecto, expresaron con facilidad su satisfacción y el deseo de realizar de la mejor manera las tareas y rutinas que el proyecto les requirió. *“Mi abuela sabe coser ese tipo de vestidos con encajes”*. *“Esas trompetas no dan una ‘bozá’ clara y me confundo”*. *“Me duele mucho el talón cuando lo levanto para marcar el paso”*. *“No ‘mija’, yo me siento mejor bailando cumbia que porro”*. Estos comentarios recogidos en la observación de los ensayos, develan un interés incondicional por el trabajo realizado y conectan visiones culturales diferentes dentro de un proceso orientado hacia el mismo propósito. Así, se constata que el diálogo cultural es una realidad positiva en el ambiente escolar y que su aprovechamiento mejora ostensiblemente el proceso pedagógico, ya que los estudiantes siguen asumiendo su rol de estudiante.

A modo de cierre de esta sección, es importante mencionar que las teorías analizadas y la información resultante de la observación y los instrumentos aplicados, posibilitaron conceptualizar al ser humano como un ser social que siempre ha experimentado la necesidad de sentirse parte de un lugar o miembro de un grupo de personas, como lo afirmó Torres (2001). Durante el proceso, la persona quiere sentirse valorado y que las cosas que la definen sean parte del sistema en el cual interactúa. Aquí, la palabra sistema, significa la comunidad o personas que lo rodean y lo aceptan como individuo. Poseer características idénticas o similares a las de la comunidad en la que el individuo está inmerso será lo que le dé el estatus de pertenencia a ella, la seguridad de hacer parte de un conjunto más amplio que el de conciencia de su individualidad, sin dejar de identificarse con el entorno en el cual coexiste (Dávila, 2014).

Para la construcción de esta propuesta fue imprescindible conectar los conceptos de identidad y cultura, permitiendo una definición que tuviera relación con lo tratado para que sea aceptada como una propuesta pedagógica que busca que los estudiantes establezcan nexos de pertenencia con lo suyo y los robustezcan a través de actividades que tengan como fin generar aprendizajes significativos.

El desafío de fomentar la Identidad Cultural en la escuela es arduo. Se requiere que los docentes

sientan un compromiso auténtico con la propuesta y que no sea considerada como una simple rutina de su quehacer pedagógico. Por el contrario, debe estar incluida en la misión, visión y en todos los apartes de orientación al quehacer pedagógico de cada docente en el PEI. Además, es de crucial importancia entender que, esta propuesta logra que los estudiantes sientan afecto y responsabilidad con lo que les es propio, que defiendan las tradiciones ancestrales de los pueblos, se acepten por sí mismos que la construcción de la sociedad donde viven fue y será materializada por las contribuciones de distintas culturas.

## 5. Conclusiones

Después de una profunda reflexión a partir de la discusión generada por los análisis de resultados, es oportuno establecer las conclusiones de esta investigación que apuntó a analizar los elementos fundamentales para la planeación y ejecución de clases incluyentes de la diversidad cultural mediante estrategias pedagógicas que permitan la preservación de la identidad de los estudiantes la identidad cultural de los estudiantes que se caracterizan por su diversidad cultural y étnica. Las conclusiones se produjeron para cada objetivo específico planteado.

El proceso investigativo posibilitó afirmar que la identidad cultural constituye un factor determinante en el éxito del proceso de aprendizaje, la construcción de conocimientos y la formación del criterio. Debido a esto, este factor no puede ser soslayado, bajo ninguna circunstancia, de los propósitos fundamentales de un proyecto educativo institucional que se fundamenta en dinamizar aprendizajes en contextos de diversidad cultural. La misión, la visión y todos los tópicos del componente teleológico de una institución educativa que se caracteriza por la diversidad cultural de sus usuarios, deben clarificar, en términos exactos, la inclusión de este factor determinante y convertirlo en la bandera de su práctica pedagógica. De igual manera, los planes de estudio de las áreas fundamentales, en especial el área de Ciencias Sociales, están obligados a ajustarse a una didáctica proclive a preservar la identidad cultural de los estudiantes sujetos de la formación.

Por otra parte, al hablar de las prácticas pedagógicas incluyentes para la enseñanza intercultural, no se pretende remplazar las técnicas tradicionales que han dado resultado, sino que, a través del trabajo colaborativo, constituirán una nueva perspectiva didáctica donde el docente asume su rol mediador y eleva al estudiante al plano de constructor de su propio conocimiento sin soslayar su identidad cultural, usándola, además, como soporte en la construcción de sus nuevos conocimientos.

La utilización del trabajo colaborativo como técnica de la enseñanza intercultural estimulará el desarrollo de capacidades o habilidades como el análisis, la observación, la interpretación, la concretización de ideas abstractas, la comprensión y valoración de los diversos contextos sociales y culturales, entre otras. Según Norabuena (2005, pág. 233), se debe tener presente que el

razonamiento que realizan los estudiantes mediante procesos interculturales pertenecen al mismo proceso social, donde el aprendiz no especula sobre un conjunto de eventos aislados que se deben aprender, sino que construye conocimiento procedente de sus relaciones interculturales. Es decir, el estudiante no “almacena” en su intelecto representaciones mentales abstractas, sino la comprensión del porqué esas representaciones se dan en su realidad particular y cotidiana.

Finalmente, la misión de todo docente es explorar al interior de su oficio. Las reflexiones aquí suscitadas ponen de relieve el reconocimiento del incalculable valor didáctico que contiene las prácticas, saberes y demás experiencias significativas de la propia cultura no solo para motivar, contextualizar y significar el conocimiento objeto de estudio al interior del aula sino también para preservar la identidad cultural de los escolares; sin duda uno de los caminos posibles para interculturalizar aquellos ambientes donde haya presencia de diversas culturas.

Los estudiantes aprenden de otras formas de ver el mundo y, en ese proceso, valoran la suya, ajustándola, replanteándola o remplazándola; asumiendo una identidad enfocada en los valores culturales aprendidos en su proyecto de vida. Además, cabe resaltar que las experiencias obtenidas de la clase modelo y el proyecto intercultural, permiten evidenciar que durante la dinámica de construcción de las mismas, se constataron los beneficios que aportan el hecho de preservar la identidad cultural en el desarrollo de las clases, ya que estimula en los estudiantes un sentido de participación espontánea en la escogencia de los contenidos, permitiendo comprender causas y consecuencias de los hechos históricos acaecidos en su entorno actual.

En consecuencia, lo anterior permitió aceptar que el aprendizaje realmente tiene en ello una justificación auténtica y no impuesta, o sea, que posibilita a los estudiantes entender el mundo actual en el que se desarrollan y eso les hace querer integrarse en él como sujetos proponentes, no como simples espectadores. En este sentido, ellos alcanzan a comprender que sus acciones participativas pueden, de alguna forma, provocar cambios reales y positivos en su contexto social, y, lo más importante, encuentran holgadamente un sitio de enunciación desde el cual sus voces y experiencias son tenidas en cuenta.

No sobra aclarar que, en ningún caso se pretende asumir como una verdad absoluta el hecho que la identidad cultural, tratada desde una pedagogía intercultural, resulta un buen material que dentro de los diferentes establecimientos educativos difunde una realidad y presenta un modelo de

ayuda para preservar la identidad. Sin embargo, confiando en que este sea sólo el inicio de una práctica que tiene mucho que aportar al desarrollo y mejoramiento de la escuela culturalmente diversa en cualquier localidad latinoamericana, se deja abierto el compás para nuevas investigaciones que exploren esta prometedora posibilidad.

En este estudio fue muy fácil darse cuenta de las diferencias de identidad cultural después de hacer la investigación y realizar propuestas de enseñanza basadas en esta característica de las aulas. Así, se concluyó también que los docentes que asumen con responsabilidad el aporte de las diversas culturas en el ambiente de una clase generan perspectivas propias sobre la identidad cultural. Después de observar a los estudiantes de la muestra en las discusiones de grupo, se notó claramente las diferencias individuales y se constató que en realidad eran culturalmente diferentes, pero, lo más importante de esas diferencias culturales fue su incidencia positiva en el aprendizaje.

## 6. Recomendaciones

Durante el proceso investigativo, se puede observar que, éste aportó elementos valiosos para generar un interés compartido entre los actores de la investigación, los docentes y los estudiantes. Este tipo de sensibilización invita a pensar que cada estudiante, desde su propia expresión cultural, valora y disfruta procesos como la observación, el trabajo de campo, las fuentes históricas locales, los planes de visita a lugares emblemáticos o a los museos relacionados con la cultura. Lo mismo ocurre con algunas técnicas específicas aplicadas a las ciencias sociales, como la fotografía, la cartografía histórica empírica, los personajes iconográficos de la localidad y el periodismo local. Acciones que se pueden ser realizadas en cualquier contexto geográfico, con interacciones culturales múltiples y con poblaciones económicamente deprimidas. Todo esto, posibilita recomendar:

En específico a los docentes, se sugiere procurar un cuidado especial en la variedad y criterios de selección de recursos y materiales, antes y durante la planeación de las estrategias pedagógicas que apunten al desarrollo de la identidad cultural y al aprovechamiento de las oportunidades que brinda el entorno social, natural y el legado cultural presente en cada localidad, por su fácil acceso para el estudiante y el docente. Esto facilita que los materiales y recursos sean de tipo manipulativo, reales y comunes en el entorno natural de la zona o región, ampliando más allá de los muros de la escuela las prácticas de aprendizaje programadas por la institución. Además, compromete al docente en un proceso científico de retroalimentación de su propio quehacer, confiriéndole el privilegio de innovar y cambiar los paradigmas ineficientes.

Debido a que las instituciones educativas son microcosmos de la sociedad (Ghosh, 2004), la cultura juega un papel destacado en la enseñanza de hoy. Por lo tanto, es esencial que el personal docente pueda: comunicarse efectiva y apropiadamente en diversos contextos culturales; utilizar esas habilidades de comunicación en diversos contextos educativos, como el de aula, otros espacios de la escuela, otras instituciones homologas y el sistema educativo regional y nacional, que representan los intereses y las necesidades de este tipo de instituciones.

Por otro lado, un docente comprometido con un contexto desafiante como el multicultural, le corresponde determinar cómo funcionan el poder y el privilegio en su colegio y en sus aulas.

Buscar concienzudamente mediante puntuales y pequeñas investigaciones, explicaciones para las desigualdades; sin negar que ciertos aspectos del sistema escolar podrían no ser equitativo y podría ser necesario ajustar que se registren en estadísticas relevantes para la planeación institucional. Examinar las políticas escolares y procedimientos para identificar apoyos y barreras a la equidad. Involucrar al personal directivo en diálogos profesionales sobre temas potencialmente discriminatorios. Realizar actividades de desarrollo profesional relacionadas con la diversidad, la equidad y los derechos humanos.

Para el enriquecimiento de los planes de clase, además de referenciar apropiadamente los ejes curriculares pertinentes establecidos por el MEN, se le recomienda al docente establecer tiempo y espacio para discusiones abiertas y honestas sobre la diferencia cultural. Hacer de las actividades de promoción de la diversidad un tema habitual de debate en las reuniones de todo el personal. El establecimiento de esta práctica indica su pertinencia e importancia y la mantiene en la agenda de todos. El tiempo asignado en las reuniones alienta al personal a intercambiar información y desarrollo de ideas para proyectos que involucren a toda la escuela. Proporcionar orientación para padres y estudiantes sobre esas políticas escolares y expectativas. Hacer un esfuerzo para reunirse personalmente con los padres y explorar sus aportes culturales en la vida de sus hijos. Preguntar a los estudiantes que una vez fueron nuevos en la escuela para proporcionar orientación a los que ahora son nuevos, conocimientos que mitigue miedos, ansiedades y responder preguntas que pueden anticiparse.

La diversidad cultural, así como las representaciones étnicas y lingüísticas, como fundamento del aprendizaje intercultural debe enfocarse en el desarrollo de prácticas y procesos formativos a partir de las formas de inclusión de este factor de la diversidad y el reconocimiento de todas las formas de expresión cultural presentes en el aula, a través del empleo adecuado de los diversos saberes, conocimientos y prácticas como herramientas pedagógicas que mejorarán ostensiblemente el currículo académico, que contempla a los estudiantes, la comunidad educativa, los docentes y los materiales y recursos.

Para la escuela en general, y en particular en el caso de la institución educativa Cristóbal Colón, se recomienda asumir la elaboración de un PEI como un trabajo exhaustivo y comprometido con la realidad contextual. Los diagnósticos deben corresponder a una gestión investigativa rigurosa,

dado que ellos motivarán al diseño de las estrategias pedagógicas planeadas por los docentes. En el caso de la institución Cristóbal Colón, su desafío es ajustar sus procesos pedagógicos a la selección de contenidos orientados al fomento de la identidad cultural, puesto que se detectó que su población escolar está caracterizada por la diversidad cultural.

Entre muchas cosas que esta institución puede realizar, se sugiere revisar la declaración de su 'misión' para asegurarse de que aborda la diversidad cultural y que sus políticas y procedimientos escolares se basan en los principios de equidad e igualdad. Investigar las políticas actuales para asegurar que sus estudiantes y su personal estén protegidos de prácticas discriminatorias. Realizar una transversalidad y su respectiva trazabilidad del PEI con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), ya sea por iniciativa de la institución, de la acción comunal o del municipio; para desarrollar herramientas proclives al tratamiento de la diversidad, procurando conjuntamente el desarrollo de políticas para aumentar la apreciación de la diversidad cultural a través de programas curriculares y extracurriculares financiados por el Estado.

Igualmente se recomienda, promover en las instituciones una orientación inclinada hacia la memorización, codificación y organización de referentes culturales ancestrales, el desarrollo de destrezas motoras y habilidades cognitivas; sin evadir, el desarrollo de mayor cantidad de habilidades para la investigación, mediante la apreciación, solución de problemas, la toma de conciencia de la importancia de la naturaleza y su preservación; así como el acercamiento al entorno socio-cultural inmediato para el trabajo participativo en actividades para la familia, la institución educativa y la comunidad.

En las relaciones interculturales, especialmente si se dan en el ámbito escolar, el ejercicio docente, a partir del respeto por la diferencia con los demás, sería recomendable considerar el valor del sujeto, en una proyección individual y social. Éste debe interiorizar que sus relaciones dependen del diálogo intercultural para facilitar la relativización de tradiciones consolidadas como propias de cada cultura y, antes que nada, para proponer formas de conservación y transformación, con el fin de viabilizar el conocimiento y refinamiento de la propia cultura y de las otras con las que se encuentra interactuando el sujeto escolarizado. El mediador en el aula es totalmente responsable de que esto ocurra y que suceda en los mejores términos de convivencia. Los directivos docentes, en su calidad de administradores del servicio de enseñanza, serán los principales

gestionadores y animadores de esta nueva tendencia.

## 7. Referentes bibliográficos

- Alcaldía de Cereté. (2016). *Proyecto de ordenamiento territorial*. Cereté.
- Arnaiz, P. Escarbal, Frutos. A. (2011). La inclusión del alumnado extranjero. Prácticas en Educación Intercultural, En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 17(2), 29-43. Murcia, España.
- Azmi, S., & Iahad, N. a. (2015). Gamification in online collaborative learning for programming courses: A literature review. *ARN J. Eng. Appl. Sci*, 18087–18094.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, L. a. (2013). Cooperative learning instructional methods for CS1: Design, implementation, and evaluation. *ACM Trans. Comput. Educ*, 1–21.
- Berry, J. (2006). Contextos de aculturación. *The Cambridge Handbook* , 27 - 42.
- Beresaluce, R; Peiró, S; Ramos, C. (2010). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. Universidad de Alicante. Alicante, España.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Bourdieu, P. (1980). La identidad y la representación. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 63 - 72.
- Castillo, M. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Dialogos Educativos*, 55 - 69.
- Chaves, N. (2001). *Introducción a la investigación*. Caracas: Grafíel.
- Coronado Bohórquez, A. y. (2016). Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de. *EL ÁGORA USB*, 383-392.
- DANE. (2005 ). *Informe al Congreso de la República*. Bogotá.
- Dávila, C. J. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del Bienestar. *Revista de Psicología*, Recuperado de : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618004>>.
- Demorgon, J. (1998). *Historia intercultural de las sociedades*. París: Anthropos.
- Garza Leal, E. y. (2015). Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural. *Humanidades Médicas*, 562 - 581.
- Garza, E. y. (2015). Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural. *Humanidades Médicas*, 562-581.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giménez, G. (2001). Cultura, Territorio y migraciones. *Alteridades*.
- Giménez, G. (2004). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México.
- Guerrero, P. (1999). La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. *Reflexiones sobre interculturalidad*, 25-29.
- Guitert, M. y. (2000). *Aprender a colaborar*. Madrid: A. Campiglio and R. Rizzi, Eds.
- Guzñay L. P. (2015). Las ciencias humanas, nos hacen más humanos. Ecuador: IBERCIENCIA.
- Hall, S., & Held, D. &. (2013). Cuestión de identidad cultural. *Modernity and its futures*, 273 - 316.
- Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. EUMO.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (12 de 8 de 2017). *Interculturalidad. Un desafío*. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Herala, A., Vanhala, E., & Knutas, A. a. (2015). Teaching programming with flipped classroom method. *Proceedings of the 15th Koli Calling Conference on Computing Education Research - Koli Calling*, 165–166.
- Hernández, R., & Fernández, C. y. (2014). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGrawHill.
- Hwang, G., Liang, Z., & and Wang, H. (2016). An Online Peer Assessment-Based Programming Approach to Improving students. *International Conference on Educational Innovation through Technology*, 81–85.
- I.E. Cristobal Colon. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Cereté.
- I.E. Cristóbal Colón. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Cereté.
- Knutas, A., Ikonen, J., & Nikula, U. a. (2014). Increasing collaborative communications in a programming course with gamification. *Proceedings of the 15th International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech*, 370–377.
- Lewin, y. o. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *La Investigación acción participativa.*, 13 -25.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 263–278.
- Mendez, S. (2011). La mediación docente. *Educación*, 89 – 105.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Morgan, D. (1998). *Los grupos focales y la investigación cualitativa*. Thousand Oaks: Sage.
- Norabuena, P. y. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 219-234.
- Norambuena Urrutia, P., & Mancilla Le-Quesne, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 219-234.

- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de las personas pertenecientes a minorías etnicas, religiosas y lingüísticas*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *UNESCO.ORG*. Obtenido de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 41-62.
- Patek, C. a. (2017). Can Undergraduate Computing Research Be Student-Driven? *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education - SIGCSE '17*, 715–715.
- Patton, M. (2002). *Investigación cualitativa y métodos de evaluación*. Sage: Thousand Oaks.
- Pellicer, M. (2009). La diversidad cultural en el aula. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (págs. 699-708). Cáseres: Dinalet.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quilaqueo, D. y. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad. *Alpha*, 285-300.
- Ramírez, S. (2011). *Fortalecimiento de la identidad cultural...* Pasto, Nariño.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 44-45.
- Revelo-Sánchez, O. C.-O.-T. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 115-134.
- Rivera, S., & Chotto, M. a. (2014). A proposal for implementing PBL in programming courses. *Latin American Computing Conference*, 1–11.
- Sabitzer, B. P. (2013). Informatics is COOL. *Proceedings of the 8th Workshop in Primary and Secondary Computing Education on - WiPSE*, 91–94.
- Sánchez, I. y. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*, 61 - 75.
- Sautu, R. y. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico. En R. y. Sautu, *Manual de metodología* (pág. 192). Buenos Aires: CLACSO.
- Sierra Bravo, R. (1991). Técnicas de investigación social. En R. Serra Bravo, *El proceso de la investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Szurmuk, M. &. (2009). *Diccionario de estudios culturales*. México: Siglo XXI.
- Tajfel, H. (1984). *Human groups and social categories*. Barcelona: Cambridge University Press .
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

- Torres, C. (2001). Las identidades, una mirada desde la psicología. *La identidad*. La Habana.
- Tran, H. y. (2013). An interactive Web-based IDE towards teaching and learning in programming courses. *Proceedings of 2013 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering*, 439–444.
- Turner, J. (1999). Some current issues in research on social identity . *Social identity: Context, commitment, content*, 6 - 34.
- Urrea, F. (2005). *La población afrodescendiente en Colombia*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Vargas, T. y. (1996). *La familia del deficiente mental Un estudio sobre el apego afectivo*. Madrid : Pirámide.
- Wallerstein, E. (1992). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. *Global Culture*, 31-55.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad ... *Tabula Rasa*, 131 -152.
- Zebadúa Carbonell, J. C. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 36 - 48.

# Anexos

## Anexo a: Encuesta etnocultural

**Objetivo:** verificar la procedencia etnocultural de los estudiantes de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Cereté, Córdoba.

Nombre del estudiante \_\_\_\_\_

Sexo:  Hombre  Mujer      Edad.   
¿Cuántos años cumplidos tienes?

Nacionalidad:  
¿Es usted colombiano?    Sí     No

Si respondió NO, escriba su nacionalidad \_\_\_\_\_

De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, usted se reconoce como:

1. Indígena
2. Gitano – Rrom
- c. Raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia
- d. Palenquero de San Basilio o descendiente
- e. Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente
- f. Mestizo
- g. Blanco
- h. Otro
- i. No sabe, no responde

\* Si es extranjero, no puede contestar c y d

Si no nació en la costa Caribe colombiana, indique su procedencia regional:

1. Costa Pacífica colombiana
2. Valle de Aburrá
3. Zona andina central
4. Zona andina suroccidental
5. Zona andina nororiental
6. Llanos orientales

7. Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Su preferencia en el arte es:

- 1. La pintura
- 2. La escultura
- 3. La literatura
- 4. El teatro
- 5. La danza
- 6. La música
- 7. Otra.

¿Cuál? \_\_\_\_\_

## Anexo b: Entrevista no estructurada- Estudiantes

Rol	Estudiante
Categoría	Identidad Cultural
No.	Preguntas y respuestas
1	¿Cómo defines tu identidad cultural?
2	¿Qué tipo de regiones geográficas culturales conoces?
3	¿Por qué es necesario tener una identidad cultural?
4	¿En qué tipo de manifestación cultural te gustaría participar? ¿por qué?
Categoría	Prácticas formativas incluyentes de la interculturalidad
No.	Preguntas y respuestas
5	¿De qué manera se interesa la institución educativa y sus docentes en el fomento de la identidad cultural?
6	¿Qué tipo de actividades realiza la institución para el fomento de la identidad cultural?
7	¿Cómo manifiestan los docentes el respeto por la identidad cultural en la clase y en las actividades cocurriculares?
Categoría	Estrategias de formación intercultural
No.	Preguntas y respuestas
8	¿Con que tipo de compañeros te gusta trabajar en clase?
9	¿Qué estímulos recibes de parte de los docentes o de la institución por representar tus costumbres y manifestaciones culturales?
10	¿Qué clase de grupos culturales patrocina la institución?

### Anexo c: Entrevista no estructurada- Docentes

Rol	Docente
Categoría	Identidad Cultural
No.	Preguntas y respuestas
1	¿Cómo defines la identidad cultural?
2	¿Qué tipo de culturas identificas en el aula?
3	¿Por qué es necesario que los estudiantes tengan una identidad cultural?
4	¿Qué tipo de manifestación cultural fomentas en tus estudiantes? ¿por qué?
Categoría	Prácticas formativas incluyentes de la interculturalidad
No.	Preguntas y respuestas
5	¿De qué manera fomentas el interés de tus estudiantes por su identidad cultural?
6	¿Qué tipo de actividades realiza la institución para el fomento de la identidad cultural?
7	¿Cómo manifiestas el respeto por la identidad cultural de tus estudiantes en la clase o en las actividades cocurriculares?
Categoría	Estrategias de formación intercultural
No.	Preguntas y respuestas
8	¿Cómo organizas los grupos de trabajo en clase?
9	¿Qué estímulos das a tus estudiantes por representar sus costumbres y manifestaciones culturales?
10	¿Qué clase de grupos culturales identificas en la institución?

#### Anexo d: Entrevista no estructurada- Directivo docente

Rol	Directivo Docente
Categoría	Identidad Cultural
No.	Preguntas y respuestas
1	¿Cómo defines la identidad cultural en tu PEI?
2	¿Qué tipo de culturas identificas al interior de la institución?
3	¿Por qué es necesario que los estudiantes tengan una identidad cultural?
4	¿Qué tipo de manifestación cultural fomentas en tus estudiantes? ¿por qué?
Categoría	Prácticas formativas incluyentes de la interculturalidad
No.	Preguntas y respuestas
5	¿De qué manera fomentas el interés de tus estudiantes por su identidad cultural?
6	¿Qué tipo de actividades realiza la institución para el fomento de la identidad cultural?
7	¿Cómo manifiestas el respeto por la identidad cultural de tus estudiantes?
Categoría	Estrategias de formación intercultural
No.	Preguntas y respuestas
8	¿Cuál es la posición de los directivos para el fomento del trabajo colaborativo de los estudiantes?
9	¿Qué estímulos das a tus estudiantes por representar sus costumbres y manifestaciones culturales?
10	¿Qué clase de grupos culturales apruebas en la institución?

### Anexo e: Opinión de un Experto

**Nombre y Apellidos:** \_\_\_\_\_

**Institución donde labora:** \_\_\_\_\_

**Cargo:** \_\_\_\_\_

**Título Pregrado:** \_\_\_\_\_

**Título Postgrado:** \_\_\_\_\_

**Institución donde lo obtuvo:** \_\_\_\_\_

**Juicio:**

Después de revisar los preliminares de la investigación: el problema, los objetivos, la justificación y el diseño metodológico del proyecto “**LA IDENTIDAD DE LOS ESCOLARES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: UNA MIRADA A TRAVES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CRISTÓBAL COLON DE CAMPANITO**”, considero que los **procedimientos** e **instrumentos** empleados por las investigadoras cumplen con los requerimientos técnicos de pertinencia, coherencia, objetividad y redacción que los hacen válidos y confiables ante cualquier comunidad científica que desee evaluarlos.

**Firma:** \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

Contactar al correo \_\_\_\_\_ y/o Celular \_\_\_\_\_

## Anexo f: Matriz de análisis documental-PEI

Matriz de análisis documental			
Fecha	Destacados del documento PEI	Hallazgos	Categorías o categorías emergentes
02-07-19	<p><b>Misión:</b> Formar niños, niñas y jóvenes con amplios conocimientos ambientales y agropecuarios, con criterios de ciudadanos éticos, emprendedores, competentes, que manejen adecuada y eficientemente las herramientas digitales para responder a los desafíos de una sociedad cambiante y globalizada; que sean capaces de tomar decisiones y construir conocimiento a partir de las distintas áreas del saber</p> <p><b>Visión:</b> En el 2020 la Institución Educativa Cristóbal Colón será promotora en la formación de ciudadanos con una amplia cultura ambiental, competentes para la contemporaneidad, para la producción agropecuaria, alcanzando altos estándares de calidad en el manejo y uso de herramientas digitales avanzadas para ser competitivos a nivel nacional e internacional</p> <p><b>Objetivo General:</b> Contribuir, mediante la formación académica integral y tecnológica en las diferentes áreas del saber, en la promoción y respeto de los valores, deberes y derechos, así como de las competencias indispensables para la convivencia pacífica y el desarrollo socio-económico, cultural y ambiental de su comunidad</p> <p><b>Metas Pedagógicas:</b> - Ajustar el plan de estudio teniendo en cuenta los lineamientos curriculares actuales. - Fortalecer los cursos PRE-ICFES y PRUEBAS SABER - Reactivar las escuelas de padres. - Fortalecer el plan de estudio a través de los proyectos pedagógicos.</p>	<p>Al revisar los destacados de los apartes básicos del PEI de la institución Cristóbal Colón: misión, visión objetivos y metas, se puede observar que este horizonte institucional tiende a dispersar los problemas de mayor relevancia y urgencia para obtener resultados positivos del proceso pedagógico que oferta a la sociedad donde opera. En ese sentido, no se han venido planteando cuestiones fundamentales como la diversidad cultural en el aula y el desarraigo identitario que muestran los estudiantes como consecuencia de unas prácticas pedagógicas tradicionales y excluyentes, dada la tendencia a estandarizar el proceso educativo sin tomar en cuenta las necesidades particulares de construcción del conocimiento y los saberes previos que los estudiantes, desde su perspectiva cultural, consciente o inconscientemente comportan.</p> <p>Se nota claramente que la misión, la visión, los objetivos y las metas pedagógicas solo se enfocan en lo que es más obvio para la institución, asumiendo que el carácter rural de la misma debe ser coherente con los aprendizajes agropecuarios y ambientales, soslayando arbitrariamente la posibilidad de incorporar procesos inclusivos de formación intercultural que atenúen las barreras de progreso de los estudiantes en la construcción de su conocimiento a través del fomento de su identidad, como muchos de los teóricos contemporáneos plantean. Además, se descarta el sentido más explícito de acuerdos internacionales en cuanto al</p>	<p>Identidad cultural</p> <p>PEI</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer el área de Técnicas Agropecuarias como Área Optativa</li> <li>- Diseñar planes estratégicos para nivelaciones y recuperaciones.</li> <li>- Consecución de instrumentos para la organización de grupos de Pitos y Tambores.</li> <li>- Fortalecer la jornada deportiva, cultural y tecnológica</li> </ul>	<p>reconocimiento de la identidad cultural de los niños y jóvenes como fundamento del proceso pedagógico, sobrevalorando las políticas de estandarización de la educación.</p>	Plan de Área
--	--	--------------

### Anexo g: Matriz de análisis documental- Plan de área de CS

Matriz de análisis documental			
Fecha	Destacados del documento Plan de Área de Ciencias Sociales	Hallazgos	Categorías o categorías emergentes
02-08-19	<p><b>Diagnóstico:</b> Según diagnóstico realizado por los docentes del área de Ciencias Sociales, hemos detectado que los estudiantes de nuestra institución tienen grandes deficiencias en lecto- escritura; no comprenden lo que leen, no leen con fluidez, falta compromiso familiar, carecen de materiales de trabajo, tienen problemas comportamentales de convivencia, y carecen de actitudes cívicas. Además, presentan dificultades en la ubicación espacio-temporal, demuestran pereza para realizar trabajos de consulta, los conflictos propios de la transición hacia la adolescencia dificultan el trabajo de aprendizaje.</p> <p><b>Justificación:</b> Las ciencias sociales son capaces de encausar al hombre hacia su propia identidad para adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; conscientes, actores de su</p>	<p>Al revisar el plan de área de Ciencias sociales se advierte, por su diagnóstico, que la población estudiantil adolece de habilidades extremadamente necesarias como la lectura comprensiva, la escritura crítica, la disciplina de estudio y la tolerancia convivencial para realizar con éxito un proceso de aprendizaje adecuado. Al unir esta idea con la justificación del Plan, se puede inferir que el área posee las herramientas necesarias para subsanar estas carencias, pero que su propuesta no es del todo convincente, debido a que no se trae a colación la característica principal de las aulas que es la diversidad cultural dentro de ellas.</p> <p>Teniendo en cuenta el beneficio que esta diversidad representa para el proceso de aprendizaje, los docentes formuladores del plan concentran más sus expectativas en formar un individuo serial sujeto a la influencia de las culturas hegemónicas, difiriendo de las normas y políticas referidas a la atención a la diversidad y arriesgando el mejoramiento de cada estudiante en la construcción de su saber y de su ser.</p>	<p>Identidad cultural</p>

---

realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales adquiriendo los conceptos procedimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad humana social y del mundo en que vivimos proporcionándoles la posibilidad de analizar y comprender y enjuiciar los rasgos y los problemas centrales de la sociedad en el momento actual en las ciencias sociales podemos ver y entender todos los cambios que han sucedido en la sociedad a través de los años.

**Objetivo General:**

Desarrollar las competencias de pensamiento social y ciudadano para resolver diferentes problemas sociales asumiendo una conciencia crítica sobre estos, mediante el replanteamiento de los fundamentos, enfoques y estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media a fin de propiciar un cambio de actitud en el educando con relación a la comprensión e interpretación de su propia realidad socio-cultural, ambiental y natural.

**Metodología:**

La metodología para la enseñanza y el aprendizaje del área de ciencias sociales propuesta para el estudiante, se tendrá en cuenta un aprendizaje significativo, de carácter formativo, asequible, sistemático, teórico y creativo el cual lo desarrollara a través de instrumentos metodológicos como son los mentefactos, exposiciones, dramatizados, trabajos individuales, mesa redonda, debates, entrevistas, prácticas de campo, que el estudiante realizara a través de ejercicios de comprensión e interpretación de textos con base en los referentes asignados por el docente en el aula con el fin de que este tenga una aprehensión del conocimiento, construya sus propios saberes y se proyecte al ideal de persona que quiere ser íntegramente.

Aunque, en el objetivo del plan se promueve una interpretación crítica de la realidad sociocultural, no es clara la forma como esta ha de llevarse a cabo, lo que causa que el objetivo se quede como una mera idea o utopía.

De igual manera la metodología descrita no obedece a las exigencias de un plan inclusivo. Las acciones relevantes que plantea, son más unas rutinas tradicionales de clase que no salvaguardan el ejercicio de la interacción grupal como un fundamento del trabajo colaborativo. Por el contrario, se plantea un énfasis en el trabajo individual, restándole importancia al hecho de que, para tratar con una población culturalmente diversa, hace falta una comunicación activa entre todos los estudiantes, así como una relación positiva con todos los estamentos de la institución.

Estos cuatro componentes del plan de área, por su carácter estructural, necesitan una reorientación que permita saber, con claridad, la ruta pedagógica que asumirán los docentes ante el desafío de la diversidad cultural dentro de las aulas. La construcción de dicho plan no puede convertirse en un documento para salvar un compromiso inobjetable. En oposición a eso, el plan de área debe constituirse en una extensión más dinámica del PEI y una inspiración para el diseño idóneo de clases proclives a la integración cultural.

Plan de área

## Anexo h: Matriz de análisis preliminar de las observaciones de campo

Matriz de análisis preliminar de las observaciones de campo				
Campo		Práctica pedagógica		
Fecha	Grado y área	Información compilada	Análisis	Categorías o categorías emergentes
Abril 10 de 2019.	7° Educación Artística:	El docente da instrucciones sobre un trabajo a realizar con elementos reciclados para promover la reutilización de objetos y materiales, con el fin de hacer contribuciones al medio ambiente. Los estudiantes trabajan en grupo sin atender a roles específicos. En su mayoría, disfrutaban de la actividad creativa. Hay algunas manifestaciones de trabajo colaborativo en la toma de decisiones grupales y en el intercambio de materiales. Existe una relación jovial entre el docente y los grupos que visita. Finalmente, el docente muestra los dos primeros trabajos que se lograron en el desarrollo de la clase y da el objetivo, que nunca mencionó, como “alcanzado”.	Para los propósitos de la investigación, esta clase corrobora la poca atención a la diversidad cultural. El docente sigue un plan de contenidos estandarizados que solo aborda el tema ambiental. También, se podría decir que el trabajo en equipo es desbalanceado porque no fue orientado por el docente, sino que fue iniciativa de los estudiantes que no tomaron en cuenta el diálogo cultural que a través de él se pudo haber generado.	Prácticas interculturales incluyentes.  Competencias interculturales  Trabajo colaborativo
Abril 11 de 2019.	6° Ciencias Sociales:	La clase se inicia con la canción “La Rebelión” del músico colombiano Joe Arroyo. Algunos estudiantes conocen la letra y la repiten junto con el audio. Luego el profesor anuncia, como estándar de la clase, la pregunta ¿Qué implicaciones tuvieron y tienen los procesos de colonización y aculturación de los pueblos indígenas y de las comunidades afro americanas? Acto seguido, invita a los estudiantes a dar respuestas como una exploración de presaberes, la cual, no colmó las expectativas del docente, obligando a este dar algunas explicaciones al respecto. Continuado con la clase, el docente organiza equipos de trabajo de 4 estudiantes; esta organización respondió al criterio de los estudiantes vecinos o más cercanos. Cada grupo recibió una fotocopia de un documento referido a normas para identificar las ideas que legitimaban el sistema político y el sistema jurídico en algunas de las	Se infiere que las ciencias sociales son campo propicio para aprovechar la diversidad cultural manifiesta en el grupo y, de paso, fomentar identidad. No obstante, conforme a lo observado, el propósito sigue siendo evacuar un derecho básico de aprendizaje. Esta conclusión permite reflexionar sobre la responsabilidad del docente para fomentar el reconocimiento y valoración de la identidad cultural mediante una práctica pedagógica crítica. Aunque hubo acierto al organizar grupos equitativos, faltó dar a cada grupo la oportunidad de la diversidad como propósito de motivar la	Identidad cultural  Plan de clase

		<p>culturas estudiadas. Después de un tiempo, de cada grupo, un estudiante socializaba sus hallazgos. Por razones de tiempo, el docente culmina la clase con una tarea de consulta de normas vigentes en Colombia sobre diversidad cultural y esto sería debatido en la próxima clase.</p>	<p>defensa de la identidad cultural.</p>	
Abril 12 de 2019	10° Lengua Castellana	<p>La profesora llega muy animada y dispuesta. Su primera acción es llamar a lista. De manera cordial, organiza las hileras de estudiantes hasta dejar una clase bien distribuida. Luego escribe un título en el tablero: “El Barroco”. Seguidamente dicta el concepto y da una extensa explicación sobre cómo surgió el barroco en Europa, que este fue un movimiento cultural que influenció al mundo de occidente. Los estudiantes no se ven interesados en el tema ni la dinámica de la profesora los motiva, dado que muchos lucen distraídos y otros conversan suavemente. Más tarde plantea un trabajo de grupos donde los integrantes deben comparar las características del barroco con las manifestaciones artístico – literarias del momento. Como motivación, ella compartió un ejemplo, relacionando un pasaje de la obra “La vida es sueño” con las noticias que narra las vicisitudes de una familia que dejó el campo y quiso instalarse en la ciudad. Algunos estudiantes intentan repetir las acciones de la docente, pero sus ejemplos se apartan del tema central que es el barroco. La docente reacciona y vuelve a encausar la temática. La participación es muy limitada y los estudiantes se tornan redundantes al querer complacer a la profesora contestando sus preguntas. Cinco minutos antes de terminar, la clase es interrumpida por otro docente que llega a dar una información.</p>	<p>Para un docente de Lengua, las competencias interculturales coadyuban en el fin último de la clase. Sin embargo, en esta clase, estas competencias no son adecuadamente aprovechadas. Como en las observaciones anteriores, la mediación que se realiza obedece a un planteamiento de clase tradicional sin ningún reconocimiento de la diversidad cultural dentro del aula. Es aquí, que el modo del docente construir las situaciones para ejercitar a los estudiantes cobra mayor importancia y con ello obtiene una dimensión en la comprensión significativa de los factores culturales que favorece la reproducción social de los sujetos de las diferentes etnias.</p>	<p>Prácticas interculturales incluyentes.</p>

Campo		Áreas comunes de la institución		
Fecha	Información compilada	Análisis	Categorías o categorías emergentes	



---

<p>dado muestra del buen uso de la lengua, en aspectos como la ortografía, la oratoria, la escritura de poemas o narraciones, los actores y los declamadores. Cada uno hizo la demostración de su habilidad. Después, se presentó un grupo de música vallenata, un decimero invitado y un popurrí de danza folclórica. Hubo un receso de 30 minutos, se retoma el acto en tarima con una variedad de shows reggaetoneros, bailes no coreográficos de reggaetón y champeta. La primera parte del acto se mantuvo tranquila y los estudiantes estuvieron atentos todo el tiempo, la segunda parte, el público se dispersó y muchos intentaban parodiar los actos en tarima, bailando y cantando. El acto tuvo una duración de tres horas y media.</p>	<p>motoras y corporales; permitiendo que el estudiante analice situaciones, sintetice información, aplique los saberes previos y adquiridos, utilice o diseñe herramientas, extrapole lo aprendido a otras situaciones más cotidianas, busque nuevas formas de construir conocimiento y reflexione sobre sus aprendizajes. Todas estas contribuciones hacen que las competencias interculturales se manifiesten espontáneamente, contribuyendo significativamente con la reconfirmación de su identidad cultural.</p>	<p>Trabajo colaborativo</p>
---	---	-----------------------------

---

**Fuente: Elaboración propia**

## Anexo i: Matriz de análisis preliminar-Estudiantes

Matriz de análisis preliminar			
Síntesis de respuestas de los estudiantes (GE1...GE18)			
Categorías	Preguntas	Información compilada	Categorías emergentes
Concepto de identidad cultural	¿Cómo defines tu identidad cultural?	Las respuestas más frecuentes a esta pregunta están enfocadas a definir su identidad cultural indicando su gusto por las tradiciones de la región caribe como su música, sus bailes, sus juegos y formas de recrearse. En algunos casos también esta definición estuvo asociada a la forma de vestir y, en una significativa minoría, se habló de los mitos y leyendas de las etnias.	Competencias interculturales
	¿Qué tipo de culturas conoces?	La mayoría de respuestas señalaron como culturas las aficiones musicales: reggaetón, hip hop, vallenato, salsa. Otros, en menor escala, mencionaron grupos indígenas como los Wayuu, Mayas, Zenú y Emberá Katíos y solo una respuesta contempló las costumbres de la etnia afrodescendiente, relacionándola con los tambores en la música.	
	¿Por qué es necesario tener una identidad cultural?	Para esta pregunta las respuestas variaron mucho más y el debate fue controvertido. No obstante, se pueden rescatar expresiones como: “es necesario para darnos cuenta qué es lo que nos gusta y saber qué queremos”; “por medio de la identidad cultural, nos identificamos, nos expresamos y sabemos de dónde venimos”; “para ser diferente a los demás”; “Para seguir las costumbres que dejan nuestros antepasados” y muchas otras expresiones afines a estas.	
	¿En qué tipo de manifestación cultural te gustaría participar? ¿por qué?	En algunos casos la pregunta pudo ser malinterpretada, dado el sentido de las respuestas. Algunas que se tomaron como relevantes fueron: “participaría en la lucha por los derechos de los indígenas”; “...en manifestaciones folclóricas, en marchas contra las diferencias”; “en la pintura o el arte”; costumbre y tradiciones” y “los bailes indígenas porque tienen la costumbre de bailar alrededor de una fogata”. El por qué nunca fue respondido pese a la insistencia de las investigadoras.	
Prácticas formativas incluyentes	¿De qué manera se interesan la institución educativa y sus docentes en el fomento de la identidad cultural?	Muchas de las respuestas se aproximaron a la idea de ver poco interés de la institución por el fomento de la identidad cultural. Sin embargo, no se pueden obviar que algunos grupos de estudiantes reconocieron el esfuerzo de la institución por la realización de actos culturales y la organización de grupos folclóricos musicales y dancísticos.	Inclusión intercultural
	¿Qué tipo de actividades realiza la institución para el fomento de la identidad cultural?	Las respuestas a esta pregunta fueron muy espontáneas, casi en su totalidad mencionaron el día del idioma, el día de la sinuanidad y la semana cultural. Un grupo respondió que participaban en el desfile del Festival Nacional del Porro, en San Pelayo, Córdoba, llevando una danza folclórica.	
	¿Cómo manifiestan los docentes el respeto por la identidad cultural en la clase y en las actividades curriculares?	Esta pregunta tampoco estuvo clara para los estudiantes. Sus respuestas tendieron a confundir el respeto por las personas en general con el respeto por la identidad cultural. Algo rescatable para este ítem sería la expresión: “respetando su opinión”	

Estrategias de formación intercultural	¿Con que tipo de compañeros te gusta trabajar en clase?	Se obtuvieron tres tipos de respuesta, breves y balanceadas: “con cualquiera”, “con los buenos” y “con los que me manden (asignen)”.	Trabajo colaborativo
	¿Qué estímulos recibes de parte de los docentes o de la institución por representar tus costumbres y manifestaciones culturales?	Sorprendentemente la respuesta general fue “medallas en los actos cívicos”	
	¿Qué clase de grupos culturales patrocina la institución?	El grupo de danza de la primaria y el grupo de pitos y tambores del bachillerato.	

## Anexo j: Matriz de análisis preliminar

<b>Matriz de análisis preliminar</b>			
<b>Síntesis de respuestas de los Docentes (GD1...GD9)</b>			
<b>Categorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Información compilada</b>	<b>Categorías emergentes</b>
Concepto de identidad cultural	¿Cómo defines la identidad cultural?	La mayoría de respuestas están asociadas a que la identidad cultural consiste en el conjunto de creencias y costumbres que tienen las personas que habitan una región específica. Algunos dan ejemplos como las tradiciones folclóricas, las celebraciones religiosas, la música y la artesanía.	Planes de áreas Planeadores de clase
	¿Qué tipo de culturas identificas en el aula?	Muchas respuestas coincidieron que en el aula se observan culturas tradicionales de herencia familiar, las maneras de comportamientos, creencias religiosas, la forma de vestir, las comidas y las aficiones. También las respuestas fueron acompañadas de ejemplos como la devoción por la virgen del Carmen, jugar trompo y bolitas de cristal (canicas) en tiempos de Semana Santa, celebrar un cumpleaños con sancocho de gallina, invitar a toda la comunidad al quinceañero de las niñas o comer pescado los viernes de cuaresma.	
	¿Por qué es necesario que los estudiantes tengan una identidad cultural?	La respuesta más repetida fue “porque ayuda dar continuidad a sus tradiciones culturales”. Otras respuestas no dan una solución exacta a la pregunta	
	¿Qué tipo de manifestación cultural fomentas en tus estudiantes? ¿por qué?	Aunque no personalizan la respuesta, ponen a la institución como la responsable de fomentar las actividades de bailes tradicionales de cumbia, porro y puya, en algunos casos, se mencionaron las cuenterías de tradiciones orales.	
Prácticas formativas incluyentes	¿De qué manera fomentas el interés de tus estudiantes por su identidad cultural?	La gran mayoría de docentes consideran que vincular a los estudiantes en actos culturales como el día del idioma, el día de la sinuanidad, el día de la raza, entre otros, es una forma de fomento de las identidades culturales de sus estudiantes. Unos pocos de ellos, resaltan el hecho de valorar su procedencia étnica.	Inclusión intercultural
	¿Qué tipo de actividades realiza la institución para el fomento de la identidad cultural?	Todos coincidieron en hablar sobre actos culturales para los días especiales del año y la semana cultural durante el segundo semestre.	
	¿Cómo manifiestas el respeto por la identidad cultural de tus estudiantes en la clase y en las actividades curriculares?	Nuevamente pone a la institución como la responsable de esta política de valorar la procedencia étnica de los estudiantes, dado que se dan dos etnias específicas en ella que son los indígenas y los afros. Ninguno asume esto como una responsabilidad personal.	

Estrategias de formación intercultural	¿Cómo organizas los grupos de trabajo en clase? Las respuestas varían, algunos dijeron que en forma aleatoria; otros, no tienen un patrón específico de organización de grupos. En muchos casos, se les concede la libertad de reunirse con los compañeros que ellos escojan.	Trabajo colaborativo
	¿Qué estímulos das a tus estudiantes por representar sus costumbres y manifestaciones culturales? Los estímulos van desde buenas calificaciones hasta menciones de honor en actos públicos.	
	¿Qué clase de grupos culturales identificas en la institución? Los grupos de danza de la primaria y del bachillerato y el grupo de pitos y tambores.	

## Anexo k: Matriz de análisis preliminar- Directivos docentes

Matriz de análisis preliminar			
Síntesis de respuestas de los Directivos Docentes (R-C)			
Categorías	Preguntas	Información compilada	Categorías emergentes
Concepto de identidad cultural	¿Cómo se defines la identidad cultural en el PEI?	No existe una definición específica de identidad cultural en el PEI. En un apartado del documento se describe el contexto socio cultural de la institución aludiendo a la cultura religiosa y sus celebraciones.	PEI
	¿Qué tipo de culturas identificas en la institución?	En la medida en que los padres de familia o responsables de los estudiantes lo declaren se registra en la matrícula una etnia de procedencia o una condición de inclusión como desplazado. Las etnias que más se registran son la indígena y la afro	
	¿Por qué es necesario que los estudiantes tengan una identidad cultural?	Porque esa condición les da seguridad y los predispone para el estudio con un criterio definido.	
	¿Qué tipo de manifestación cultural fomentas en tus estudiantes? ¿por qué?	La institución patrocina los grupos culturales de música y danza, siempre que estos se constituyan formalmente y sean direccionados por un docente.	
Prácticas formativas incluyentes	¿De qué manera fomentas el interés de los estudiantes por su identidad cultural?	Como se ha dicho, cuando los estudiantes se interesan en hacer parte de un grupo cultural, se le brinda todo el apoyo posible.	Inclusión intercultural
	¿Qué tipo de actividades realiza la institución para el fomento de la identidad cultural?	El área de ciencias sociales organiza la celebración del 20 de julio, realizando un acto que reúne muestras culturales de las diversas etnias del departamento. Cuando los docentes se lo proponen, también se realiza el día de la raza para conmemorar el evento del 12 de octubre.	
	¿Cómo manifiestas el respeto por la identidad cultural de tus estudiantes?	Valorando su condición cultural y étnica.	

---

Estrategias de formación intercultural	¿Cuál es la posición de los directivos para el fomento del trabajo colaborativo de los estudiantes?	Las técnicas didácticas que los docentes proponen son respetadas y respaldadas, el trabajo colaborativo podría ser una de ellas.	Trabajo colaborativo
	¿Qué estímulos das a tus estudiantes por representar sus costumbres y manifestaciones culturales?	La institución tiene políticas de apoyo para todos los estudiantes que muestran interés por su identidad cultural y la representan en cualquiera de sus manifestaciones. La matrícula de honor, la promoción de su expresión cultural, el patrocinio son maneras de estimular a esos estudiantes	
	¿Qué clase de grupos culturales apruebas en la institución?	En la actualidad solo se está apoyando al grupo de danza folclórica.	

---

## Anexo I: Plan de Clase Demostrativa

**AREA:** CIENCIAS SOCIALES    **FECHA:** 13-08-2019

**GRADO:** SEXTO

**ESTANDAR:** Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales –de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad.

**COMPONENTE:** RELACIONES CON LA HISTORIA Y LAS CULTURAS

**DBA:** *Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.*

**COMPETENCIAS:**

1. **Cognitiva:** *Identifica y reconoce las culturas como parte fundamental de las sociedades constructoras de identidad.*
2. **Procedimental:** *Propone ideas y resuelve situaciones problémicas que implican el criterio y la identidad cultural.*
3. **Valorativa:** *Respeto y reconoce los aportes que hacen las distintas culturas coexistentes en una sociedad*
4. **Socializadora:** *Promueve pactos de respeto y no agresión entre diferentes culturas.*

**PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:**

1. Explicar que pertenece a una sociedad multicultural y cómo ésta, ha contribuido a la construcción de su de su identidad (familia, colegio, barrio, región, país).
2. Reconocer la igualdad de las personas a la luz de la constitución política de Colombia de 1991.
3. Reconocer a partir de situaciones de la vida cotidiana que el respeto hacia el otro es inherente a la condición humana.
4. Identificar a la familia (valores, tolerancia, respeto, igualdad) y los derechos iusnaturales,

**TEMA:** COLOMBIA DIVERSA Y MULTICULTURAL

**EVIDENCIA DE APRENDIZAJES:**

1. Reconoce las regiones naturales y las diferentes expresiones culturales que se vivencian en cada una de ellas.
2. Analiza en la constitución Nacional política de Colombia los derechos otorgados a las minorías étnicas y el reconocimiento que se le da a la diversidad.
3. Analiza los siguientes artículos que nos hablan de la diversidad en Colombia como lo asocia con el manual de convivencia. Ojo con los sobrenombres y los señalamientos ojo con el bullying y matoneo.
4. Identifica las diferentes culturas étnicas existentes en Colombia y las expresiones culturales que se vivencian en cada una de las regiones, ubicando en el mapa de Colombia muestras representativas de cada una.
5. Demuestra mediante una representación aspectos cotidianos vivencias de las tres zonas usando acentos y dialectos propios de cada uno de ellas.
6. Se reconoce parte de un grupo étnico que le ha aportado significativamente a su desarrollo intelectual.

## **DESARROLLO DE LA CLASE.**

### **EXPLORACIÓN (SABERES PREVIOS):**

El docente invita a escuchar la canción “La invitación” de Jorge Celedón. Conforme a lo escuchado, los estudiantes responden:

¿Recuerda usted cuáles son las regiones culturales de Colombia?

¿Qué etnias lograron observar?

¿Qué costumbres lograron identificar?

¿Qué productos nacionales pudieron observar?

¿Qué ritmos musicales escucharon?

### **ESTRUCTURACION:**

Pregunta problema: ¿Por qué creen ustedes que Colombia, como país único, posee esa gran diversidad cultural e identitaria?

Breve intervención docente: Ustedes recuerden que, con la llegada de los españoles en el año 1492, existían aquí en Colombia grupos indígenas; los cuales fueron diezmados o asesinados por los españoles. Luego al no tener mano de obra para sus trabajos, trajeron a los negros como esclavos de África. Con ello, se produce el mestizaje y las diferentes culturas y etnias que encontramos hoy día en Colombia. (mostrar mapa conceptual del mestizaje)

### **RETROALIMENTACIÓN**

#### **ACTIVIDAD 1**

Rastrear imágenes representativas de las diversas etnias colombianas y realizar un collage con la silueta del mapa colombiano.

Exposición y justificación.

#### **ACTIVIDAD 2**

Cambio de roles. Los estudiantes presentan un problema de una etnia que no es la propia, haciendo una disertación sencilla del problema sin mencionar dicha etnia, pero utilizando un elemento distintivo de la misma.

#### **ACTIVIDAD 3**

Consultar en la Constitución política los derechos otorgados a las minorías étnicas y como se le da el valor a diversidad en Colombia. (preámbulo, Artículo 7, 68, 330).

Investigar un caso de violación de derechos para presentarlo a la clase

### **RECURSOS**

Mapa, video vean, marcadores, muestras representativas de las regiones

**OBSERVACIONES:**

**Anexo m: Evidencias de momentos de la clase demostrativa**



Fotografía 1



Fotografía 2



Fotografía 3



Fotografía 4



Fotografía 5



Fotografía 6

**Anexo n: Proyecto intercultural: “Bailando nos identificamos”**



**Lidera:**

**Ana Cecilia Bruno Guerrero**

**Y**

**Nayaris María Ramos Estrada**

**Institución Educativa Cristóbal Colón**

**2019**

## **Bailando nos identificamos**

### **Descripción del problema**

Los estudiantes de la sede primaria de la Coroza Argentina se desenvuelven en una comunidad rural, alejada de la “bulliciosa” ciudad, donde los sitios de sano esparcimiento y diversión son pocos. Es por esto, que la escuela será siempre el lugar donde ellos pueden suplir algunas de estas necesidades recreativas y de expresión corporal, que son imprescindibles para su desarrollo integral.

En la organización de actos culturales que se realizan en la institución, es muy común observar a algunos niños tratando de demostrar su talento o convenciendo a algún docente para que permitan su participación en un determinado desfile, declamación o baile; lo cual es muy positivo. También en esta participación se nota que siempre lo hace el mismo grupo de estudiantes. Debido a esto, la tarea a seguir consistió en encuestar a los niños, especialmente a los del grado quinto. La pregunta que surgió fue la siguiente:

¿Has participado en los actos o eventos de expresión cultural internos o externos que se planean en la institución como actividades cocurriculares? ¿Por qué?

Las respuestas fueron inmediatas y muy parecidas:” *Me da temor*”, “*siento pena*”, “*me avergüenza*”, “*la seño no me dice*” o “*no soy bueno para eso*”.

Debido a estas respuestas y tomando en cuenta que la escuela debe ofrecer una formación integral que desarrolle, no solo aspectos académicos sino también sociales, éticos y culturales que permitan conocer e identificar particularidades en los educandos, sin dejar a un lado el interés común, las propuestas que surgieron por parte de los estudiantes fueron: Talleres de pintura, de declamación, de teatro y de danza. Estas sugerencias fueron sometidas a votación y consenso de docentes, directivos y estudiantes líderes de la institución, se resolvió iniciar con el taller de danza.

Teniendo en cuenta el contexto e identidad cultural de los estudiantes, ellos sugirieron que los bailes debían ser representativos de la cultura y folklor cordobés para así exaltar nuestra idiosincrasia, además de permitirles mostrar su talento.

### **Formulación del problema**

¿Cuáles son las causas que impiden a los estudiantes de la I.E. Cristóbal Colón participar en las actividades culturales organizadas por la institución?

## **Justificación**

De acuerdo con la ley 115 de 1994 el área de educación física, recreación y deportes origina uno de los fines de la educación colombiana, una de las áreas fundamentales del currículo (art, 23) y además constituye un proyecto pedagógico transversal (art.14). Por tanto y de acuerdo a las directrices del MEN, en la Institución educativa Cristóbal Colón de los Venados Campanito se le da importancia al desarrollo de habilidades y comportamientos propios de esta área, así como a los procesos de expresión corporal, recreación y experiencia lúdica contemplada en el enfoque curricular de la misma.

Con la implementación de este proyecto los educandos y de grado 2 y 5 de básica primaria de la sede Coroza Argentina obtendrán beneficios en:

- Adquisición de habilidades físicas, corporales y de expresión cultural.
- Mejoramiento en las relaciones interpersonales y comunicativas
- Desarrollo de patrones de responsabilidad y disciplina

## **Objetivos**

1. Brindar a los educandos espacios de expresión artística y cultural a través de la danza que le permitan su bienestar físico y emocional.
2. Desarrollar competencias corporales como el equilibrio, orientación, coordinación y ritmo a través de la danza.
3. Fortalecer aspectos como la autoestima y las relaciones interpersonales por medio de la música.
4. Favorecer la comunicación, expresión e interacción con su entorno.

## **Transversalidad**

Las áreas involucradas en el proyecto son:

**Educación física, recreación y deportes.** Teniendo en cuenta los procesos de: Interacción social, expresión corporal y recreación lúdica.

**Competencias Ciudadanas.** Teniendo en cuenta las competencias: Comunicativas, emocionales e integradoras

**Ciencias sociales.** Teniendo en cuenta los estándares para grado 2 “Me reconozco como ser social e histórica, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional”. Grado 5: “Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.

### **Marco Metodológico**

**Tipo de estudio:** Descriptivo, pues describe situaciones y eventos.

**Población:** La población objeto de estudio son las niñas de grado 2 y 5 de la sede primaria de la Coroza Argentina.

Anexo O

Evidencias fotográficas



Fotografía 1



Fotografía 2



**Fotografía 3**



**Fotografía 4**