

Secuencia didáctica: Entre ríos y montañas, diálogos de los territorios con los niños y las niñas de la comunidad indígena Wounaan en el Colegio La Arabia IED

Danna Gabriela Cruz Munar

Laura Sofia Vides López

Director:

Óscar Iván Posada Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá

Octubre 2025

Secuencia didáctica: Entre ríos y montañas, diálogos en los territorios con los niños y niñas de la comunidad indígena Wounaan en el Colegio La Arabia IED

Danna Gabriela Cruz Munar

Laura Sofia Vides López

Tutor:

Óscar Iván Posada Rodríguez

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C, 2025

Dedicatorias

*A Juana y Jerónimo, fuente inicial de amor, inspiración y aprendizaje,
 A Esteban, mi compañero de vida, mi pilar principal, quien compartió cada
 esfuerzo y lo hizo suyo,
 A Tatiana y Andrés, mis tíos, quienes figuraron desde mi infancia como un
 ejemplo a seguir,
 A José y Estela, mis abuelos, mis primeros maestros quienes configuraron
 la lucha y la resistencia en mí,
 A Dora, mi bisabuela, que construyó barrio y comunidad en Ciudad Bolívar,
 a través de su palabra la historia sigue viva,
 A Marcela y Roberto, mis padres, por darme la vida y legar sus experiencias.
 A Sofía, mi compañera durante todo este proceso, amiga de escucha y compañía en cada
 noche de desvelo.
 Finalmente, al territorio por situar un trecho para andar y vincularse a él.*

GABRIELA.

*A mis compañeros de noches y madrugadas, Romeo y Julieta, que nunca me dejaron sola
 durante este recorrido.
 A mi compañero de vida y palabra, Camilo, que guio y escuchó en cada momento de duda,
 siendo mi inspiración para continuar cuando pensaba en rendirme.
 A mi madre, Martha, por siempre animarme y estar pendiente de mi proceso, siendo mi
 apoyo incondicional en todo momento.
 A la familia de mi pareja, que, con su preocupación, ánimo e interés constante me ayudaron
 a mantener mi camino en la educación.
 A mi gran compañera y amiga, Gabriela, quien me iluminó en más de un momento de este
 proyecto y me acompañó en cada idea, por más descabellada que fuese.
 Al territorio, maestro silencioso y eterno. Por sus caminos recorridos y el tejido de saberes.*

SOFIA.

Agradecimientos

Aunque este proyecto lleva nuestros nombres como autoras, consideramos sumamente importante enunciar a quienes depositaron su confianza y conocimientos en él, sin ellos y ellas este no hubiese sido posible de llevar a cabo, agradecemos por recibarnos, acogernos y enseñarnos, los aprendizajes que recogimos acá perduraran en nuestra memoria y configuran en cada una de nosotras una concepción diferente de escuela, a continuación, les nombramos:

A nuestro tutor Óscar Posada, por creer y aterrizar nuestras ideas, por confiar en nuestras capacidades y por compartir momentos de aprendizajes significativos desde su experiencia y conocimiento.

A Reynaldo Cabezón, dinamizador y gobernador de la comunidad indígena Wounaan, quién con sus conocimientos y saberes nos brindó otra mirada sobre el territorio en el que vivimos, además de ser nuestra fuente más importante en todo este proceso, acompañándonos y guiándonos en cada etapa de este proyecto.

A nuestros niños y niñas: Lizeth, Nelcy, Stefany, Hallan, Luisfer, Sebastián, Reyji, Cristina, Yustin, Yuri y Guiminson, del grupo de procesos básicos y a Jeimi, Caleth, Paola, Nesly, Yosti, Durley, Nataly, Fray, Francia, Yerson, Sindi, Sofia y Marlon del grupo aceleración 2, por enseñarnos nuestro camino como maestras a través de sus palabras y experiencias, además de siempre mostrar su interés por cada una de las actividades propuestas y brindarnos conocimiento sobre la comunidad.

A la comunidad indígena Wounaan, por abrirnos sus puertas y brindarnos sus conocimientos sobre cada tema que surgía y ser parte de este proyecto, que sin su ayuda no habría podido culminarse.

Al Colegio La Arabia, por abrirnos sus puertas y brindarnos la oportunidad de construir palabra y otras concepciones de territorio desde el aula, junto a las profesoras Laura, Catalina e Isabel, que con su acompañamiento nos guiaban en los propósitos que queríamos alcanzar.

A nuestras compañeras y amigas de la licenciatura, Gabriela y Alejandra quienes retroalimentaron el proceso a través del diálogo y la escucha en los espacios extracurriculares, a través de ellos, intercambiamos saberes desde las experiencias singulares de cada proyecto realizado paralelamente.

A nuestras maestras y maestros, quienes cooperaron en la construcción del conocimiento y del interés para formar esta propuesta, en especial a Rosa María Galindo, al ser la primera en creer y guiarnos por este camino e iluminar el sendero que podíamos seguir.

A Alejandro Guzmán, quien complemento la construcción del proyecto, nos permitió distanciarnos de nuestras palabras para reestructurarlas, considerar otras formas de escritura, pero sobre todo por su disposición al brindar acompañamiento en dudas sobre normas que desconocíamos.

1 Tabla de contenido

1	Introducción.....	10
2	Marco Contextual.....	16
2.1	Ciudad Bolívar.....	17
2.2	Barrio Arabia.....	19
2.3	Colegio La Arabia IED	22
2.4	Comunidad Wounaan.....	24
2.4.1	Territorio de Origen.....	24
2.4.2	Comunidad Wounaan en La Arabia.....	27
2.5	Grupo procesos básicos.....	29
2.6	Grupo Aceleración 1	30
2.7	Grupo Aceleración 2	31
3	Situación problémica.....	33
3.1	Pregunta problema	36
3.2	Objetivo general.....	37
3.3	Objetivos específicos	37
4	Fundamentación pedagógica	37
4.1	Posibilidades de educación Intercultural y Decolonial.	40
4.2	Aproximaciones pedagógicas decoloniales en Latinoamérica	41
4.2.1	Tensiones multiculturales y posibilidades pedagógicas interculturales en Colombia 46	
4.2.2	Reconocimiento intercultural y de educación propia desde las organizaciones a nivel nacional.	49
4.3	Generalidades de la normatividad educativa intercultural en Colombia.....	52
4.4	Acercamientos a la Educación intercultural en contexto de Ciudad.	57
4.5	Tensiones y posibilidades de educación intercultural en el IED La Arabia con la comunidad Wounaan.....	62
4.6	Resignificar los Territorios como eje articulador educativo para la comunidad Wounaan.	74

5	Unidad temática: Construyendo conocimientos	78
5.1	La planeación como base fundamental de la Secuencia Didáctica	84
5.2	El Diario de Campo, un lugar de retroalimentación y reflexión.	86
5.3	Organización de la secuencia didáctica y su relación con el eje Territorio	88
6	Diseño secuencia didáctica.....	92
6.1	Acercamiento a los territorios	96
6.1.1.	El lugar que habito	97
6.1.2.	Dibujando el territorio	100
6.2.	Unidad 1: Fauna y flora de los territorios	102
6.2.1.	Fauna de los territorios.	103
6.2.2.	Flora de los territorios	108
6.3.	Unidad 2: Cosmovisión y ancestralidad de los territorios.....	111
6.4.	Unidad 3: Gobierno Propio	117
6.5.	Unidad 4: Recorriendo Conocimientos	122
6.6.	La pertinencia de generar posibilidades interculturales en la Educación Infantil....	129
7	Reflexiones finales	133
8	Conclusiones	137
9	Bibliografía	141
	Anexos	156

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Ubicación de Ciudad Bolívar en Bogotá.....	18
Ilustración 2: Mapa de la localidad de Ciudad Bolívar.....	19
Ilustración 3: Mapa del barrio Arabia	21
Ilustración 4: Foto sede A del IED La Arabia	22
Ilustración 5: Ubicación de mayor concentración de los pueblos Wounaan en Colombia.....	26
Ilustración 6: Madres y niños Wounaan realizando una danza ceremonial con canto rogativo a la madre tierra	28
Ilustración 7: Grupo Procesos Básicos.....	29
Ilustración 8: Grupo aceleración II	31
Ilustración 9: Esquema división del capítulo	39
Ilustración 10 Portada cartilla Lorit	73
Ilustración 11 Portada de la unidad didáctica “Camino a la sabiduría”	73
Ilustración 12 Temas a abordar desde el eje de territorio	77
Ilustración 13 Elementos para una secuencia didáctica	81
Ilustración 14: Cuadro explicativo de la planeación dinámica.....	85
Ilustración 15: Planeación de la unidad de Fauna y Flora	85
Ilustración 16: Diario de campo de la planeación de Fauna y Flora	87
Ilustración 17 Organización contenido de la Secuencia Didáctica	90
Ilustración 18: Diagrama de las fases para el diseño de la secuencia didáctica	92
Ilustración 19: Portada de actividades iniciales	94
Ilustración 20: Portadas de las unidades que componen la Secuencia Didáctica.....	95
Ilustración 21: Construyendo nuestras viviendas.....	97
Ilustración 22: Niños y niñas Wounaan dibujando los territorios.....	99
Ilustración 23: Primera actividad de la cartilla.....	100
Ilustración 24: Re- significando los mapas de los territorios	101
Ilustración 25: Reconociendo la fauna y flora de los territorios	102
Ilustración 26: Actividad 2 de la unidad de Fauna.....	103
Ilustración 27: Ilustrando los rostros de las autoridades	105
Ilustración 28: Modelando animales del Chocó.....	105
Ilustración 29: Socializando con todos y todas las historias creadas	106
Ilustración 30: Pintando las esculturas de arcilla	107
Ilustración 31: Leyendo el humedal	107
Ilustración 32: Realización de las plantas propias de cada territorio	108
Ilustración 33: Diario de campo sobre la palma de Werregue	109
Ilustración 34: Haciendo las palmas de nuestros territorios.....	110
Ilustración 35 Actividad 6 de la unidad Flora	111
Ilustración 36: Diálogo con los dos grupos sobre los mitos de los territorios.	111
Ilustración 37: Construcción del libro por capas sobre el "Mito de Chiminigagua" de la comunidad Muisca	112

Ilustración 38: Conociendo los seres supremos indígenas	114
Ilustración 39: Simbolizando la creación	115
Ilustración 40: Ilustraciones sobre el Mito del Werregue	116
Ilustración 41: ¿Cómo creó Chiminigagua al mundo?	117
Ilustración 42: Tableros de la lotería de Gobierno Propio.....	117
Ilustración 43: Identificando los diferentes entes de poder dentro del cabildo	118
Ilustración 44: Niños y niñas ilustrando los roles de las autoridades	119
Ilustración 45: Tejiendo la palabra en el círculo de la palabra	120
Ilustración 46: Trabajos realizados con la espiral del Gobierno Propio.....	121
Ilustración 47: Jugando la lotería del Gobierno Propio.....	122
Ilustración 48: Actividad 4 de la unidad Recorriendo conocimientos	122
Ilustración 49: Haciendo el plano de mi colegio.....	124
Ilustración 50: Buscando los materiales escondidos	125
Ilustración 51: Estación Palmera después de la intervención de los niños y las niñas.....	126
Ilustración 52: Organizando anagramas en la estación Luna	126
Ilustración 53: Narrando y tejiendo a Chocó y Bogotá.....	127
Ilustración 54: ¿Qué cocinamos en nuestra olla comunitaria?	128
Ilustración 55: Al calor de la olla, un encuentro de conocimientos	128
Ilustración 56: Maestras en formación LEI.....	129

1 Introducción

*Al verse invadidos por los blancos, muchos de ellos subieron al cielo por las espirales de humo
de una hoguera
siendo las estrellas los resplandores de sus ojos
- Alberto Juagibioy¹.*

Desde nuestra mirada, somos mundos, cuerpos y territorios diversos, y cada paso que damos es una forma de habitar y re-imaginar el espacio que nos rodea. Día a día, tejemos una red de conexiones sociales que se hace más fuerte con cada conversación y experiencia compartida, un legado que también viaja con las historias de nuestras familias. Es a partir de nuestras miradas sobre el territorio, en donde nos preguntamos por la educación intercultural en contextos urbanos y cómo se desarrolla en las instituciones públicas de Bogotá, más allá de la folclorización, racismo y discriminación de los grupos étnicos. Guido (2015) menciona que:

El enfoque educativo es diferencial, debe propender por el desarrollo de procesos pedagógicos para compartir, transmitir, adquirir y desarrollar capacidades y conocimientos propios y de la otra cultura; velar por la profundización en el conocimiento de los pueblos indígenas; formular una propuesta de educación intercultural que responda a los intereses y visiones de los pueblos indígenas y que se adecue al contexto urbano. (p.58)

A raíz de esto y teniendo en cuenta que nuestros antecesores habitaron la localidad de Ciudad Bolívar, hicieron parte de la construcción de sus barrios y de su comunidad, hemos vivenciado el lugar desde nuestra infancia; que a través de nuestra formación en la universidad evidenciamos distintas tensiones y rupturas, desde lo intercultural, la concepción de territorio

¹ Citado por Hugo Jamioy, en el texto *Danzantes del viento* (2010, p. 24).

como un concepto que, según Llanos (2010) “explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico” (p.207). No era una generalidad, desconocíamos el territorio y las personas que lo transitan a diario. En este proyecto ha surgido diversas transformaciones conforme a las preguntas y planteamientos que nos surgen, sin embargo, en ese re -habitar (desde sí mismas) nos encontramos con la comunidad indígena Wounaan, una comunidad desterritorializada por el conflicto armado de baja intensidad que durante décadas ha obligado a que los pueblos originarios dejen sus territorios de origen y muchos vean en Bogotá, más que todo en Ciudad Bolívar una posibilidad de no solo vivir, sino reconstruir y visibilizar sus prácticas culturales.

Las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Educativa Distrital – IED La Arabia de fundamentación y profundización, nos dio un espacio de encuentro con el cabildo indígena Wounaan asentado en el barrio La Arabia, en el cual se posibilitó el diálogo constante con Reynaldo Cabezón (dinamizador cultural dentro del colegio y gobernador del cabildo) con quien establecimos la importancia de buscar formas en las cuales los saberes culturales y propios de la comunidad, nuestros intereses y las áreas del saber establecidas en la escuela, se articularan de modo que cubrieran las necesidades encontradas de manera transversal a los conocimientos que se dan en el colegio desde el eje de Territorio, tierra y territorialidad en línea con la interculturalidad (establecido por la Secretaria de Educación Distrital- SED).

Por lo anterior y teniendo en cuenta esa herencia de saberes, costumbres y cultura emerge esta investigación, en el cual buscamos darle un nuevo significado a lo que entendemos por territorio, desde las cosmovisiones de los niños y las niñas de la comunidad que se encuentran en los grupos de Procesos Básicos y Aceleración 2. No se trata solo de tender un puente entre lo que

se aprende en las aulas, las áreas del saber y el conocimiento ancestral; es una invitación a entender la realidad de las comunidades indígenas en contexto de ciudad, a visibilizar los desafíos que enfrenta su cultura y a comprender cómo estos influyen en las decisiones de las nuevas generaciones.

Es por eso que la siguiente propuesta de opción de grado es una secuencia didáctica que, tiene como finalidad centrarse en la resignificación de los territorios por parte de los niños y las niñas de la comunidad indígena Wounaan, quienes, al habitar la ciudad, se ven inmersos en un proceso de redefinición de sus lazos ancestrales; hacemos una exploración sobre las narrativas y prácticas cotidianas de las infancias Wounaan, ya que estas se convierten en espacios de resistencia y creación de nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje de los territorios desde la experiencia y el saber indígena, entendidas no solo como espacios físicos, sino también como construcciones simbólicas.

Por otro lado, la propuesta también se crea como un aporte más a los diversos trabajos con enfoque intercultural en la Licenciatura en Educación Infantil, ya que, al realizar un rastreo a través de ellos, evidenciamos que muy pocos recogen una visión dirigida hacia la educación de los niños, niñas y jóvenes indígenas que se encuentran dentro de los colegios oficiales y que abarque las necesidades de los conocimientos de las comunidades que se encuentran establecidos en la capital, además, que desde el eje de territorio, tierra y territorialidad, se posibilita un diálogo de saberes con las disciplinas estandarizadas en la propuesta curricular, con ello, se permite abordar elementos propios de los saberes étnicos desde una mirada flexible, contextualizada y de educación intercultural en áreas como el español, ciencias naturales y las ciencias sociales; pues según Walsh (2005) “la interculturalidad intenta romper con la historia

hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas” (p. 4), y es que teniendo en cuenta esto, dentro de las instituciones se refleja más los saberes eurocéntricos, por ello, lo intercultural es hacerle frente a esto.

A través de este proyecto, se busca que los niños, niñas y jóvenes del cabildo Indígena Wounaan fortalezcan su sentido de pertenencia y reconozcan la importancia de sus decisiones en la preservación de su cultura, esto, a partir de distintas actividades que lleven a entender el territorio como un espacio de vivencias, historias, conocimientos ancestrales y la forma en que este se reconfigura y resignifica.

“El territorio es Chocó”
(Luisfer Negria, 2025)

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone una secuencia didáctica como herramienta para que los niños y niñas de la comunidad reconozcan su territorio de origen y el de Bogotá. Esta secuencia se compone por 4 unidades: Fauna y flora, Gobierno propio, Cosmovisión y un recorrido de conocimientos por los diversos espacios tratados en las demás unidades; en donde se integran los saberes de la comunidad con las áreas del saber² escolar.

Esta secuencia se crea (además de lo mencionado anteriormente) de la mano con el contexto en que se encuentran los niños y las niñas, junto a los saberes previos que tiene cada uno/a sobre

² Las Áreas del Saber (también mencionadas por el MEN (2001) como Áreas Fundamentales), entendidas como las agrupaciones en las que se enmarcan los Derechos Básicos de Aprendizaje (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales) los cuales sitúan la base de los currículos en los colegios distritales.

el lugar en el que viven y el de origen. Como mencionan Pérez *et al* (2013), “la producción de saberes derivados de la puesta en escena de configuraciones didácticas específicas, desarrolladas por docentes con interés y apuestas particulares en el marco de contextos y condiciones situados” (p. 5) nos impulsa a analizar el ejercicio de nuestras prácticas desde otra mirada, con un enfoque no tecnicista, en el que también nos lleva a realizar un análisis y reflexión profunda sobre las actividades creadas.

Por otro lado, nos situamos desde lo intercultural como eje principal en el desarrollo de este trabajo, en donde abordamos una de las mayores tensiones que encontramos en las aulas con los grupos de diversidad étnica: Un currículo descontextualizado a las necesidades de los niños y las niñas. Esto crea un espacio de control y dominación, en el que los saberes y conocimientos culturales son completamente marginados. Como señala Hooks (2021):

La amplia mayoría de los estudiantes aprenden a través de prácticas educativas tradicionales y conservadoras y solo se preocupan de la presencia del profesor, cualquier pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en el aula. (p.29)

Esto nos lleva, como futuras maestras, a replantearnos las necesidades e intereses de cada estudiante, proponiendo así otras formas de educación que se integren de manera transversal con las áreas del saber y los conocimientos propios.

Así mismo, al abordar la interculturalidad desde los intereses, necesidades y saberes culturales de los estudiantes, es posible crear ambientes libres del eurocentrismo, control y dominación del sistema que se ha establecido en las aulas o instituciones. De esta manera se

generan espacios en los que convergen la diversidad, el reconocimiento, la cultura y la igualdad, facilitando el intercambio de saberes, practicas, valores y tradiciones.

Sin embargo, se debe evaluar el entorno para no caer en los discursos del sistema burocrático. Como señala Walsh (2009) “aunque la interculturalidad aparece como eje transversal o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento “otro” en estas re-formas, su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos” (p.4), existe el riesgo de generar entornos que se alineen con el mercado capitalista, dejando de lado la interculturalidad que se construye desde la gente, las relaciones, la equidad, la igualdad, y que siempre mantiene vivo los saberes y conocimientos.

En este sentido el siguiente trabajo, pretende fortalecer los saberes propios de la comunidad Wounaan desde la secuencia didáctica a través de unas aproximaciones interculturales y pedagógicas, donde se tiene en cuenta a los sujetos escolarizados, las autoridades étnicas y los ejes transversales del área de inclusión, como una posibilidad de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de esta estrategia investigativa del programa como una alternativa para que las y los maestros se aproximen a los saberes étnicos existentes en la escuela, correlacionen estos con los saberes escolares eurocéntricos estandarizados y lo más importante, las comunidades indígenas Wounaan y sus infancias se vean representadas en la escuela a través de este importante diálogo de saberes.

Es por eso, que a continuación, encontraremos la descripción de la secuencia didáctica desde un ejercicio contextual, pedagógico, metodológico y teórico, que permitirá visibilizar y reconocer las voces de las infancias escolarizadas sus autoridades y aportes en términos de la reflexión sobre el territorio.

2 Marco Contextual

“Bogotá, como territorio de origen del Pueblo Muisca, es una casa grande en la que se encuentran las historias, cosmovisiones, lenguas y pensamiento propio de diferentes pueblos indígenas” (Mesa Autónoma Distrital – MAD y Secretaría de Educación Distrital - SED, 2022, p. 3). Históricamente Bogotá ha sido reconocida como una ciudad receptora para los colombianos que residen en los demás departamentos, siendo una opción de búsqueda de oportunidades o resguardo para las familias desmovilizadas por el conflicto armado; por ello, las comunidades indígenas han migrado a la capital, siendo así, un reflejo de toda la diversidad étnica y cultural que contiene el país. Sin embargo, la lógica occidental mayoritaria pugna por consumir las demás culturas e incluso las demás lenguas, llegando a olvidar su origen Muisca y su nombre nativo; la tierra de Bacatá, en la que cerca de unos ocho millones de personas³ transitan a diario y construyen familias.

A través del decreto 612 del 2015 “en el cual se establece los derechos fundamentales, colectivos e individuales (...), al reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación”, se conforma y reconoce la figura de Cabildos Indígenas, los cuales se encuentran “distribuidos de manera dispersa en 19 de las 20 localidades de la ciudad” (Secretaría de Salud, 2024, p.17). En este caso nos ubicaremos en la localidad de Ciudad Bolívar la cual alberga una gran cantidad de comunidades indígenas, para ello nos acercaremos a su contexto social, cultural, político y económico.

³ Proyecciones del DANE a partir del censo realizado en 2018.

2.1 Ciudad Bolívar

Ciudad Bolívar se encuentra ubicada al sur de la ciudad, es la localidad 19 de Bogotá (Integración Social, 2014), limita con las localidades de Usme, Bosa y Tunjuelito. Es una de las localidades más grande de la capital, contando con un amplio territorio rural y urbano, su paisaje se ve rodeado de una gran variedad de fauna y flora.

Históricamente, esta localidad ha sido una de las mayores receptoras de población migrante, según Lizarazo y Sánchez (2019). Su ubicación en la periferia de Bogotá junto con su amplia zona rural genera la facilidad para el establecimiento de asentamientos ilegales. Por esta razón, las víctimas del conflicto armado y, más recientemente la población venezolana han llegado a este lugar buscando oportunidades laborales y de vivienda. Además, al ser una zona predominantemente rural, aun se realizan actividades agrícolas y de ganadería (Alcaldía Distrital, 2024)

Por lo anterior, se ha convertido en una de las localidades con “mayor número de pueblos indígenas, entre ellos los Inga, Kamentsa, Uitoto, Embera, Pijao, Yanakuna, Yukuna, Myska, Misak, Pastos, Tubu, Nasa, Wounann” (Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2023), llegando a ser uno de los lugares con más multiculturalidad de la ciudad.

En este contexto, la Alcaldía de la localidad ha generado diversos proyectos en pro de las comunidades, con el fin de suscitar su reivindicación, visibilización y el reconocimiento y garantía de su pervivencia . Estos proyectos se alienan con los distintos acuerdos logrados con las comunidades, como los artículos 66 y 72 de los planes de desarrollo Distrital y Local (Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2023).

La Alcaldía, a través del Plan de Desarrollo, ha impulsado la construcción y fortalecimiento cultural. Esto es importante ya que al momento en que las comunidades se trasladan a otros lugares, las raíces en las nuevas generaciones se han desarraigado de su identidad, así lo precisa Luz Mariam Chasoy, quien afirma: “Las raíces que nos identifican como esencia de los pueblos indígenas y en el contexto de ciudad es complicado debido a que perdemos nuestra identidad desde el nacimiento de nuestros hijos que nacen y crecen perdiendo esas raíces” (como se citó en la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2021).

Por lo anterior es necesario mantener los proyectos por el fortalecimiento de la identidad, aunque las comunidades se han adaptado con el transcurso del tiempo a los nuevos entornos en los que se han situado, las problemáticas sociales hacen que esto sea más difícil, al estar lejos de sus territorios las costumbres, rituales, comidas o calendarios propios no se pueden mantener o en algunos casos no se dan a conocer a los niños y niñas que nacen en la capital por las particularidades de cada lugar (el de origen y el habitado).

Ilustración 1 Ubicación de Ciudad Bolívar en Bogotá



Fuente: IDECA

Ilustración 2: Mapa de la localidad de Ciudad Bolívar



Fuente: mapas.bogota.gov.co

Una de las problemáticas que más aqueja la localidad es la mal llamada “limpieza social” esta práctica que le ha dado una estigmatización social en la ciudad e incluso en el país, es la movilización del paramilitarismo a la capital en grupos pequeños que se escabullen dentro de los barrios populares, así se define dentro del rastreo hecho por la Comisión de la verdad, en el año 2015, a través del libro “Limpieza social: Una violencia mal nombrada”, ubicando en su texto el barrio Arabía, pues a través de testimonios de los habitantes, se ubica un caso de exterminio que hasta la actualidad no se ha esclarecido.

2.2 Barrio Arabia

En esta localidad se encuentra el barrio Arabia, ubicado en la UPZ 68 El Tesoro (Alcaldía local de Ciudad Bolívar), el cual está en la parte alta de la montaña, conectando con la localidad de Usme. En esta, podemos ubicarnos por las estaciones del Transmicable o bien, por el parqueadero de los buses del Sistema Integrado de Transporte Público - SITP. La Arabia es un

barrio periférico y así como los otros barrios que tiene a su alrededor, este ha sido lugar para construir de manera ilegal y los asentamientos informales, como solución a las familias que llegaban desplazadas de otras zonas del país.

Ilustración 3: Ubicación del barrio La Arabia en la localidad



Fuente: Olga Lucía Ceballos (2024)

Teniendo en cuenta que en la ilustración anterior los barrios que están en color oscuro conforman el casco urbano de la localidad y los que se encuentran en la parte clara son la parte rural de Ciudad Bolívar, se puede definir el barrio Arabia como “una zona de transición entre lo rural y lo urbano” (Ceballos, 2024, p. 35), pues este pertenece a la zona transitoria, donde lo urbano se une con las veredas rurales de la localidad, es por esto por lo que se presentan algunas actividades campesinas, como la agricultura y la ganadería, lo cual define unas dinámicas socioeconómicas diferentes al resto de la ciudad.

Ilustración 3: Mapa del barrio Arabia



Fuente: www.ideca.gov.co

Su ubicación periférica ha hecho que este “sujeto a dinámicas de fractura social, ya que muchos de sus habitantes son migrantes/desplazados nacionales e internacionales” (Ceballos, 2024, p.130), por lo cual, las relaciones con el territorio presentan distintas problemáticas, además de los asentamientos ilegales, “las fronteras invisibles, creadas a partir de dinámicas de poder, de grupos armados” (Ceballos, 2024, p. 130), sumándose los problemas de inseguridad, el difícil acceso para muchas familias a la salud pública, problemas de hacinamiento, pobreza y contaminación ambiental, afectando diariamente a las familias que habitan en este lugar.

Sin embargo, a partir de nuestra experiencia como residentes de la localidad y practicantes desde hace un año y medio (2024 - 2025) en el barrio La Arabia, podemos precisar que este lugar no se recoge únicamente por las problemáticas que allí se mantienen, este espacio representa una oportunidad para mejorar la calidad de vida de las personas que allí llegan, las “acciones comunitarias constituyen redes de apoyo y desarrollo, que poco a poco buscan

fortalecer el territorio”(Ceballos, 2024, p. 132), ese accionar comunitario resiste las estigmatizaciones del barrio, al estar conformado por una comunidad trabajadora, que intentan mantener su identidad adaptándola al entorno o supliendo sus necesidades.

Por la migración, se encuentra una importante diversidad cultural y étnica, entre ellos y ellas, familias pertenecientes a la comunidad indígena Wounaan, las infancias que hacen parte de estas comunidades asisten al colegio nombrado con el mismo nombre del barrio, en este se reflejan en una escala micro las interacciones sociales en las que se moviliza La Arabia.

2.3 Colegio La Arabia IED

El colegio La Arabia IED, fue fundado en el año 1989 y está conformado por dos sedes ubicadas en las siguientes direcciones: Transversal 18G No. 81B 10 sur (sede A) y Calle 82B No. 18G 27 sur (sede B), encontrándose con dos jornadas; la mañana, en donde asisten los cursos de jardín hasta cuarto y jornada tarde, en donde asisten los cursos de cuarto a noveno (SED, 2025).

Ilustración 4: Foto sede A del IED La Arabia



Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar, que en la jornada tarde, se lleva a cabo el programa “Volver a la escuela⁴” dentro del cual se enmarcan tres cursos: Procesos Básicos, Aceleración 1 y Aceleración 2; tanto la primera como la tercera se conforman de niños y niñas de la Comunidad Indígena Wounaan, ya que el colegio, desde su PEI, se considera como inclusivo, porque “atiende estudiantes que presentan discapacidad cuyo diagnóstico sea de déficit cognitivo y estudiantes en el programa intercultural que, por medio del diálogo de saberes, promueve e integra el contexto escolar y los conocimientos propios de las etnias que se encuentran en la comunidad” (Manual de Convivencia Arabia, 2020, p. 9).

Con relación a lo anterior, dentro del Proyecto Pedagógico Institucional – PEI (2020), se encuentra ubicado el proceso de inclusión de niños y niñas con déficit cognitivo y comunidad indígena, generando un proceso educativo en el que se garantiza el derecho a la educación de los niños y niñas. Con esto, se han creado las aulas diferenciales que buscan enseñar e intercambiar los saberes sin generar algún tipo de discriminación entre los demás grados, vinculando las materias oficiales y el pensamiento Wounaan, con el fin de mantener presente la identidad de la comunidad, enmarcando el proceso intercultural que busca la institución.

Esta institución educativa es reconocida históricamente por ser de los pioneros en educación intercultural para niños y niñas indígenas en contexto de ciudad. A raíz de ello, el colegio ha sido protagonista en diversos trabajos de investigación de universidad y entidades para fortalecer la educación propia dentro del marco de las disciplinas; así mismos el cabildo allí

⁴ El programa “Volver a la Escuela” era conocido anteriormente como “Aceleración del Aprendizaje y Primeras Letras”, el cual es una estrategia puntual y efectiva, el que busca hacer efectivo el Derecho a la educación, para niños, niñas y jóvenes en extraedad, que han tenido que abandonar o han tenido que posponer por diversas problemáticas.

asentado se ha hecho a un lugar en la construcción de un proyecto educativo que tenga en cuenta realmente los contextos de las y los estudiantes.

Es por esto, que desde el 2013 por iniciativa de la comunidad Wounaan y con la articulación del área de inclusión de la SED y las voluntades de las administraciones de la institución, se logró generar aulas diferenciales con docentes que tenían pre-conceptos y experiencia en trabajo con comunidades indígenas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las infancias Wounaan y también la vinculación de un dinamizador cultural que es el conocedor de los saberes propios del pueblo Wounaan, esto permitió diferentes reconocimientos y procesos entre el cabildo indígena de la Arabia y la institución como:

- Sistematización de experiencias pedagógicas indígenas de profesores del colegio entre el CINEP⁵ y la SED⁶.
- Participación de foros locales con experiencia intercultural indígena Wounaan 2016, 2017 y representación de la localidad en el foro distrital de dicho año.
- Cualificación docente constante del equipo de inclusión de interculturalidad.
- Semanas de la interculturalidad en los meses de octubre.

2.4 Comunidad Wounaan

2.4.1 Territorio de Origen

La comunidad indígena Wounaan, proviene del Chocó, específicamente del bajo Baudó a orillas del Río San Juan, en donde se encuentra más de 10 asentamientos (SED, 2021); en este

⁵ Centro de Investigación y Educación Popular

⁶ Secretaría de Educación Distrital

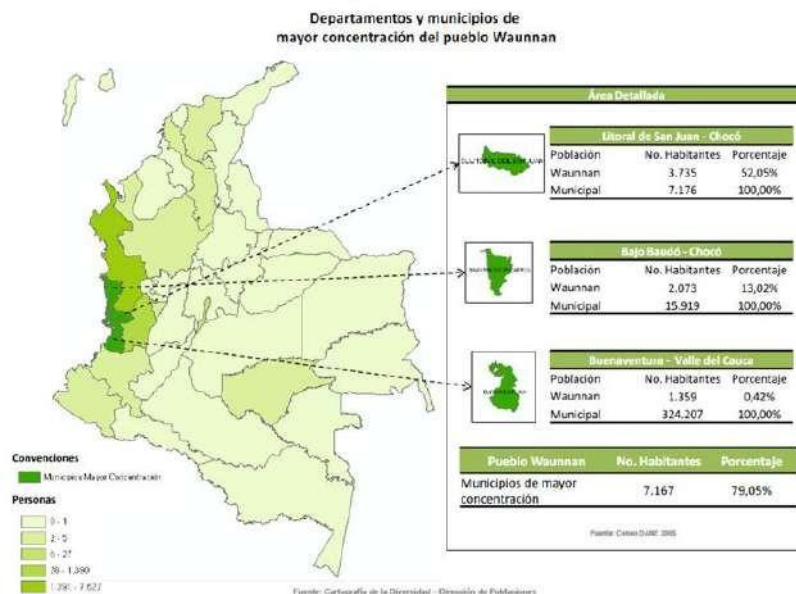
lugar, se presentaba todo lo que identifica a la comunidad desde “la cultura, sustento espiritual, económico, social y político” (Comisión de la verdad, 2022, p. 7), además de ser un espacio sagrado por su territorio, lo que implica que los lugares como los ríos, cerros, lagunas y demás espacios, hacen parte de una armonización sagrada.

Para la comunidad Wounaan, preservar sus tradiciones, saberes, conocimientos costumbres representa un desafío significativo al tener que acostumbrarse a un entorno urbano, que ha sido contrarrestado con la transmisión de saberes y memoria de forma intergeneracional, adaptando sus rituales y costumbres al entorno en el que están actualmente.

Los saberes propios de la comunidad, son fundamentales para la preservación y resistencia de la misma y esto se transmite desde el Maach Meu, su lengua materna, representa su identidad étnica y cultural, ya que además hace parte de su pervivencia cultural transmitida a través de las generaciones; por otro lado, se encuentran los tejidos y artesanías que representan el arte de tejer, su cosmogonía y el sostén económico de muchas familias, dentro de este mismo movimiento económico, se establece la pesca, aunque esta solo se ve en su territorio de origen, al igual que los cultivos como: papa china, yuca, plátano, etc.

Por último, se encuentra las danzas rogativas que se realizan por medio del canto y las danzas en donde se destacan “la canoita”, “aguacerito” y “Karichipari”, éstas se realizan principalmente para liberarse de todos los males como enfermedades, escasez de alimentos, inundaciones y plagas.” (Ministerio de cultura, 2010, p. 272). Por otro lado, están los bailes que hacen imitación a los movimientos de los animales como el guatín, la mariposa, el canario, entre otros en el que participan tanto mujeres como hombres.

Ilustración 5: Ubicación de mayor concentración de los pueblos Wounaan en Colombia



Fuente: mng.mincultura.gov.co

Antes de la llegada de los grupos armados y paramilitares al territorio, las comunidades indígenas del Chocó sufrieron un gran golpe por parte de la colonización española y los procesos de evangelización, además de estar acompañado de la explotación tanto minera como forestal de sus territorios.

A medida que pasaba el tiempo, se fueron presentado nuevos inconvenientes para la comunidad, como en este caso sería la aparición de los carteles que iban a disputarse el territorio para el movimiento y comercio de cocaína, generando los primeros desplazamientos y disminuyendo las posibilidades económicas de la comunidad, dejando únicamente este “negocio” como posibilidad para mantenerse.

A partir de esto, se presentaron nuevos grupos armados y paramilitares que trajeron consigo la guerra, el despojo y amenaza tanto de la comunidad, como de los líderes al disputar por un territorio que es sagrado y que poco a poco se ha venido convirtiendo en un lugar de sangre y tráfico de drogas; llevando a la comunidad Wounaan a un desplazamiento masivo intramunicipal, por la violencia que se vive en el territorio a causa del conflicto armado, narcotráfico y extinción de tierras (Comisión de la verdad, 2022).

Actualmente, la situación en el departamento del Chocó es grave, ya que el enfrentamiento entre grupos armados y las actividades de los grupos armados no estatales, según el CODHES⁷ (2024), ha hecho que las comunidades se vean obligadas a estar confinadas por varias semanas, reflejando hoy en día la gran crisis humanitaria por la que pasa el Chocó; siendo los más afectados por estos actos, las comunidades afrodescendientes e indígenas, a quienes se les vulneran sus derechos.

2.4.2 Comunidad Wounaan en La Arabia.

La comunidad se ha visto forzada a trasladarse a las ciudades principales en busca de espacios que les permitan resignificar su territorio, fortalecer su cultura y rescatar sus conocimientos ancestrales. La mayoría de las familias de la comunidad se sostienen gracias a las artesanías elaboradas por las mujeres o a trabajos informales, aunque algunas pocas logran acceder a empleos más formales en la construcción o en empresas de limpieza. De esta manera, han encontrado una forma de protegerse de la violencia que afecta su territorio, y a pesar del despojo, mantener viva su cultura y sus saberes, logrando así su renacer.

⁷ Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento

Ilustración 6: Madres y niños Wounaan realizando una danza ceremonial con canto rogativo a la madre tierra.



Fuente: Elaboración propia

Hemos acompañado un proceso escolar que permite dar más visibilidad a esta comunidad y su situación se ha logrado que se mantenga viva su lengua, costumbres y saberes desde el conocimiento que imparten los dinamizadores culturales, que en el caso de la comunidad Wounaan de Arabia, sería Reynaldo Cabezón, quien también es el gobernador de este cabildo.

Dentro de este proceso escolar se menciona todo lo que es relacionado con la educación propia, tradicional y ancestral (mencionado por el dinamizador), que tiene la comunidad y cómo esto se llega a complementar con las materias esenciales que son: matemáticas, lecto-escritura, artes, ciencias naturales y sociales, que buscan desarrollar en cada uno(a) una conciencia de lo que es ser indígena y mantener viva sus raíces.

2.5 Grupo procesos básicos

Ilustración 7: Grupo Procesos Básicos



Fuente: Elaboración propia

El grupo de procesos básicos está conformado por 5 niñas y 6 niños de la comunidad Wounaan, que comprenden las edades de 8 a 10 años, convirtiéndose en aula multigrado y en la que pueden estar de uno a tres años. Durante este tiempo se intenta acelerar el proceso de escolaridad en los cursos 1° y 2°, a través de las asignaturas de lenguajes, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

De este grupo se destaca su gran compromiso y el trabajo colectivo, algo que hace parte de su cultura e identidad, al igual que las habilidades artísticas muy representativas en su comunidad. Se comunican entre ellos siempre en Woun meu, están en el proceso de adquisición del lenguaje en español, sin embargo, esto no es un obstáculo, pues se logra establecer conversaciones con ellos y ellas en la segunda lengua.

De forma individual cada uno es muy autónomo, no solicitan mucha ayuda, su gusto principal es la música, bailan y generan ritmos con lo que tienen a la mano en los tiempos libres o de cambios de actividad. Son participantes activos, por lo cual los momentos de espera no son de su agrado y fácilmente se dispersan por esto; por lo que siempre se intenta que estén ocupados en alguna actividad o tarea. En general se disponen mucho a realizar las actividades, siempre y cuando no sea únicamente transcribir.

Algunos han avanzado considerablemente en el reconocimiento del lenguaje oral en español, pueden formar palabras o frases cortas, mientras que otros pocos están apenas generando esas relaciones de sonido y letra, por lo que el grupo en ocasiones se divide en dos según el proceso de cada uno y una, esto es algo que evidenciamos y plasmamos a través de los diarios de campo realizados.

Grupo	Sexo		Lugar de nacimiento		Edad (años)		
Procesos	Niños	Niñas	Chocó	Bogotá	Ocho	Nueve	Diez
Básicos	5	6	1	10	5	3	3

2.6 Grupo Aceleración 1

Es un grupo conformado por 10 niños y 3 niñas, oscilando entre las edades de 9 y 14 años, es un grupo en el que se encuentran niños migrantes tanto del exterior como del interior del país, entre ellos 4 son de Venezuela y los demás son de: Chocó, Bogotá y el Meta.

En este grupo se encuentran algunos niños con diagnóstico cognitivo – conductual, pero esto no genera alguna distinción por parte de los otros compañeros. Son muy unidos, aunque

llega a existir conflictos a nivel convivencial. Las áreas en las que más se enfocan son las de español y matemáticas, ya que a la maestra le interesa que estén nivelados para poder entrar a los grados regulares (Comunicación personal, 2025).

Por otro lado, muchos de los niños y niñas, ayudan a sus padres en sus trabajos, ya sea en reciclaje o construcción, mientras otro/as se hacen cargo de cuidar a sus hermanos.

2.7 Grupo Aceleración 2

Ilustración 8: Grupo aceleración II



Fuente: Elaboración propia

En este grupo hay un total de 13 niños y niñas Wounaan (5 niños y 8 niñas), entre las edades de los 11 a los 14 años. Aunque el programa que acoge al grupo pretende que los estudiantes transiten el espacio por un año (en el cual verán las 4 disciplinas centrales que corresponden a los grados de 3° y 4°) y sean promovidos al aula regular, algunos en este curso están durante 3 años, ya que los procesos de la lecto-escritura se hacen complejos al ser el español su segunda lengua, aunque también se llega a hacer un acercamiento al inglés.

En este grupo se evidencia el trabajo colaborativo, las habilidades manuales y un sólido razonamiento lógico. Estas capacidades han sido fundamentales en el desarrollo exitoso de las actividades planteadas. Además, demuestran facilidad para articular temas o situaciones rápidamente y poseen una excelente memoria. Su mayor fortaleza reside en la participación activa y la atención al detalle.

Respecto a los conocimientos propios, ellos y ellas manifiestan una fuerte conexión con su territorio de origen, sin embargo, no rechazan a Bogotá, por el contrario, algunos han encontrado el gusto por vivir en esta ciudad, por esto último el idioma propio (Woun meu) ha estado un poco tambaleante, aunque ellos se comunican de forma natural entre sí a través de su lengua, el léxico en este se ha reducido, por lo cual en algunas ocasiones no comprenden del todo las narrativas de la comunidad (Comunicación personal).

Grupo	Sexo		Lugar de nacimiento		Edad (años)			
	Niños	Niñas	Chocó	Bogotá	Once	Doce	Trece	Catorce
Aceleración II	5	8	5	8	4	2	3	4

A raíz de la caracterización inicial, es necesario mencionar los grupos focales con los que se desarrolló este proyecto: el Grupo Procesos Básicos y el Grupo Aceleración 2. Estos grupos fueron seleccionados debido a que concentran a la mayoría de los niños y niñas de la comunidad Wounaan en la institución. El objetivo de esta selección fue doble: conocer y visibilizar las

cosmovisiones tanto de la comunidad como de las infancias, y analizar como estas miradas sobre el territorio pueden resignificarse desde los diferentes saberes y ejes abordados en el proyecto.

3 Situación problémica

Teniendo en cuenta que como docentes en formación somos habitantes de la localidad, conocemos la diversidad cultural existente en el mismo y desarrollamos algunas prácticas de fundamentación y profundización en dicho colegio por más de un año y medio (2024-2025), además de pertenecer a la línea de educación intercultural y comunitaria, nos ha generado interés en desarrollar un proceso investigativo a partir de una secuencia didáctica, que nos permita producir un diálogo de saberes con las infancias escolarizadas del pueblo Wounaan, donde se problematiza la propuesta de educación en dichas comunidades en el contexto escolar. Una de las leyes en las que se enmarcan estas propuestas es la en la Ley 115 de 1994 o “Ley general de Educación”, dentro de ella hay un capítulo en el cual se explicita “La educación para grupos étnicos”, esta afirma que:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (p. 14).

Desde la experiencia misma durante la práctica pedagógica hemos podido evidenciar que lo mencionado anteriormente no se manifiesta de forma clara en la cotidianidad escolar, pues las maestras que actualmente están con los niños y niñas Wounaan desconocen en gran medida las posibilidades de articulación entre las asignaturas que normalmente se abordan en la institución y

las particularidades y posibilidades propias del pueblo Wounaan. Ya que, lamentablemente, aun se reproducen practicas donde se da prioridad al conocimiento occidental, lo cual segrega la cultura Wounaan. Estas se implementan a través de estrategias de estandarización característicos de la educación urbana.

Por lo anterior, la diversidad de saberes presentes en el aula se constituye en una valiosa oportunidad para enriquecer el aprendizaje, proyectar de una manera más amplia y contextualizada los procesos de enseñanza y aprendizaje; además de que, aunque en la institución se presenta un leve interés por los saberes de la comunidad, prevalece la imposición del conocimiento occidental, siendo este como el único, válido y universal, esto lo menciona Santos (2014) como “ portadores de otras formas de saber y conocimiento que fueron ignorados, silenciados, marginados, descalificados o simplemente eliminados por el canon epistemológico occidental, víctimas de epistemicidios⁸” (p. 236), mostrando la discriminación y racimos hacia los conocimientos de las comunidades racializadas.

En concordancia y teniendo en cuenta la orientación de la secretaria de educación, específicamente el área de inclusión y la categoría III de asuntos étnicos; el proyecto intercultural institucional ha establecido ejes articuladores los cuales “cumplen con una intención pedagógica de agrupar varios saberes y conocimientos de diferentes campos o áreas” (SED, 2022), dentro de los que se establecen cuatro en específico; Territorio, Gobierno Propio, Cosmovisión y Prácticas Culturales, lo cuales se alimentan los unos a los a otros⁹. Sin embargo, se organizaron teniendo en

⁸ Sousa lo menciona como “epistemicidios” al hecho de la destrucción o asesinato de los conocimientos de otras comunidades.

⁹ En cada eje se trabaja: **Territorio** (historia, significado de la tierra, acciones de apropiación, características del paisaje, ubicación espacial y calendarios ecológicos); **Gobierno propio** (Formas de organización política, Derechos indígenas, Organización social, principios y valores); **Cosmovisión** (practicas espirituales, relatos de origen, rituales

cuenta las disciplinas que podrían articularse de forma transversal y por lo cual se relacionaría con la enseñanza en colegios oficiales de la ciudad.

Para este caso se elige el Eje de Territorio, ya que, recoge y articula todos los otros, además de que hemos percibido que existe un desconocimiento por el territorio habitado actualmente por parte de la comunidad, ya que al no ser su lugar de procedencia no se ha construido un vínculo cercano. Por otro lado, el distanciamiento con el territorio de origen ha hecho que el relacionamiento con este sea complejo, sin embargo, desde las reuniones que organiza el cabildo se han venido adelantando procesos de reconocimientos a través de diferentes estrategias didácticas que permita a los niños y niñas tejer vínculos y relaciones con el lugar de procedencia.

Si ya existen leyes y organizaciones que cumplen la con la intención intercultural en el país, entonces ¿la educación interculturalidad es una generalidad en la escuela oficial?, lo cierto es que la realidad es otra, se siguen "midiendo" a los niños y niñas con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) o los Lineamientos Curriculares que continua enseñando en las escuelas públicas la historia "oficial" desde la visión occidental o del norte global, los currículos no se flexibilizan en tanto se tenga en cuenta los contextos para hacer más cercana la educación, se sigue privilegiando las disciplinas sobre el saber propio de la comunidad.

Esa fractura entre las leyes y la práctica se refleja también en el relacionamiento de las maestras y el dinamizador cultural, para esto sería necesario precisar el rol que ocupa, pues a través del Decreto 1345 de 2023 se reconoce la figura de Dinamizador Pedagógico o Educador Indígena con la función de llevar el saber propio a la escuela y poder hacer un trabajo

y fiestas sagradas, símbolos y simbología, deidades, etc.); **Prácticas culturales** (música y danza, pintura corporal, instrumentos musicales propios, alimentos propios, tejidos, vestuario, medicina ancestral, etc.)

comunitario con los docentes titulares para fortalecer las disciplinas desde la lengua propia, al igual que la identidad cultural desde sus propias intervenciones. En el Colegio La Arabia, este tiempo se ha reducido progresivamente, por lo cual ha limitado que Reynaldo Cabezón (quien cumple este rol) pueda cumplir con la función estipulada en el decreto.

Otra de las tensiones que evidenciamos es que las dinámicas de la escuela como el dictado, el transcribir contantemente, entre otras, son usadas de forma muy recurrente, por lo cual los niños y niñas en algunos casos no construyen conocimientos significativos sobre lo que se intenta enseñar, además de que no se posibilitan espacios para que usen la capacidad de imaginación y creatividad, por lo cual plantear actividades que se distancian de las dinámicas cotidianas dentro del aula resulta un desafío.

En esta perspectiva, abordamos desde nuestra práctica pedagógica, la construcción de una secuencia didáctica dirigida por cada una de las preguntas suscitadas en el desarrollo de este trabajo, ¿Por qué la capital como ciudad receptora no ha establecido la educación intercultural, como una práctica mayoritaria, siendo esta un territorio de convergencia de saberes étnicos? ¿Cómo se evidencia el racismo epistémico en la escuela? ¿Cómo generar unos procesos de enseñanza y aprendizaje para las infancias Wounaan desde el eje articulador de tierra, territorio y territorialidad desde una perspectiva intercultural? ¿Por qué se deja de lado la historia indígena Muisca de Bogotá, como Bacatá? Con estas preguntas y las experiencias generadas, nos suscitó la pregunta que centra todo nuestro trabajo.

3.1 Pregunta problema

¿De qué manera una secuencia didáctica centrada en el eje de territorio, tierra y territorialidad de la comunidad indígena Wounaan, puede contribuir a generar prácticas

pedagógicas interculturales que reconozcan los múltiples saberes propios de dicha comunidad?

3.2 Objetivo general

Elaborar una secuencia didáctica intercultural desde el eje articulador de territorio, tierra y territorialidad para las infancias pertenecientes a la comunidad Wounaan escolarizadas en la IED La Arabia.

3.3 Objetivos específicos.

- Generar espacios constantes de diálogo e intercambio de saberes con las infancias, madres y el dinamizador cultural de la comunidad indígena Wounaan en el colegio la Arabia, para posibilitar el fortalecimiento de los saberes propios del eje de territorio.
- Identificar las características sociales y culturales del entorno geográfico de Bogotá y del Choco (Bajo San Juan), como posibilidad intercultural en la construcción de la secuencia didáctica desde el eje del territorio, tierra y territorialidad.
- Explorar las aproximaciones teóricas a nivel de pedagogías decoloniales, interculturales y de educación propia con el fin de fundamentar la secuencia didáctica para las infancias de la comunidad Wounaan.
- Socializar los aportes y posibilidades pedagógicas interculturales de la secuencia didáctica a la comunidad educativa y al cabildo Wounaan de la Arabia.

4 Fundamentación pedagógica

Las comunidades étnicas y afrodescendientes han impulsado una intensa lucha histórica para reivindicar la educación intercultural en Colombia. Esta fuerte apuesta busca transformar la

educación en un espacio incluyente para todos y todas, como lo enmarca Rojas y Castillo “de manera simple, el referente indígena marcado por lo étnico ha tenido una fuerte incidencia en las formas de comprensión de la multiculturalidad” (Rojas y Castillo, 2005, p. 53), pues siempre se definió al indígena o afro como el otro, el diferente, otro que debía ser civilizado. En esta pugna histórica ha adelantado un proceso de resignificación de la otredad negra e indígena con avances y retrocesos en tanto las comunidades exigen por ser reconocidos en la sociedad, por ende, dentro de la educación, teniendo como resultado políticas públicas que tomen en cuenta (desde su enunciación) a ellos y ellas.

Por lo anterior, en el siguiente capítulo, se pretende abordar el recorrido histórico de las tensiones y posibilidades que han atravesado las comunidades en los procesos educativos con enfoque étnico y racializado en un contexto Latinoamericano, nacional y distrital a través de acercamientos a diversos autores como: Walsh, Rojas, Quijano, bell hooks, entre otros, que definen oportunidades y problematizan las políticas públicas o proyectos interculturales a los que se intenta llegar desde América Latina, y cómo esto ha incidido en Colombia, sobre todo en el ideal de movilizar al país de su definición multicultural, a una interculturalidad crítica¹⁰; reconociendo también aquellas organizaciones que se han conformado por la unión de los pueblos que ven en esto como una realidad futura.

¹⁰ Término acuñado por Catherine Walsh para definir la interculturalidad, como un lugar en el que se rompen con las estructuras occidentales establecidas, poniendo así a las diferentes en una equidad que va más allá de la tolerancia.

Ilustración 9: Esquema división del capítulo



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, también se hará un acercamiento pedagógico a las propuestas de la normatividad educativa intercultural vigente, desde un análisis en las apuestas de intelectuales, líderes sociales y acciones comunitarias de población racializada, que han problematizado y modificado algunos accionares pedagógicos, permitiendo la transformación paulatina del quehacer educativo. Esto lleva a que se aterrice en cómo se ha llevado a cabo también en la capital, reconociendo a Bogotá como una ciudad receptora, a la cual varios pueblos han tenido que movilizarse por los conflictos que atraviesa al país desde hace décadas y en la que se ha invisibilizado su existencia, en esta línea, el lugar de silenciamiento, pero también de posibilidad de llegar a la escuela, como el escenario en el que se desvela una raíz del problema planteado, la educación y sus perspectivas occidentales generalizadas; continuando con esto, se ubica a la comunidad indígena Wounaan como un ejemplo vivido de estas tensiones.

Es en este sentido, tendremos en cuenta algunos libros o cartillas realizados desde los cabildos, los resguardos, las organizaciones, los Proyectos de Educación Comunitaria (PEC), la educación propia, entre otros; que han hecho eco del lugar que ha sido negado durante tanto tiempo y que han reclamado desde el principio, que en palabras de Tulio Rojas (1999) es “un trecho andado y un largo camino por recorrer” (p. 1). No hay mejor prueba fehaciente de las palabras de Tulio, que el cotidiano en el que están inmersos los niños y niñas del Colegio La Arabia, en la localidad de Ciudad Bolívar, que son Wounaan, pero también afro, campesinos, migrantes es entonces que el sentido de este proyecto se encuentra en todas aquellas acciones ya realizadas, pero también en aquellas en las que se ha fracturado la palabra y el acto o en lugares en los que aún es necesario fortalecer esos procesos organizativos.

La articulación entre los saberes ancestrales y los conocimientos de tradición occidental constituye dos polos epistémicos de una misma realidad, cuyas relaciones oscilan entre la convergencia y la tensión. En el marco de este trabajo, se abordarán las contribuciones de diversos teóricos, pedagogos y autores cuyas reflexiones han sido fundamentales para la construcción conceptual que lo sustenta, con el fin de enmarcar la perspectiva desde la cual nosotras hemos planteado el proyecto y que se fundamenta teóricamente, a continuación.

4.1 Posibilidades de educación Intercultural y Decolonial.

A través de un rastreo realizado sobre el concepto de interculturalidad, se encontró que tuvo sus primeros usos a finales de los años 50 - años 60, desde un ámbito comunicativo, por el antropólogo Edward T. Hall fue el primero en usarla y definirla, sin embargo, este concepto ha atravesado diversas transformaciones durante las seis décadas de su existencia, así mismo se ha hecho apellido de otros grandes conceptos, como el lenguaje o la educación.

Sin embargo, no hay un registro establecido de cómo y quién empezó a hablar de educación intercultural, por lo cual sería casi imposible rastrear y ubicar aquí a todos y todas, es por esto que para este apartado nos centraremos en tres espacios significativos; en un primer momento la postura crítica respecto a la idea eurocéntrica y la perspectiva decolonial que ha contribuido a repensarse la interculturalidad, cómo se le ha nutrido y cuestionado en América Latina. En un segundo momento, se centrará en los colombianos que han venido adelantando investigaciones y apuestas en la educación con la utopía de transformar el territorio nacional del multiculturalismo a la interculturalidad y la educación propia en los diferentes territorios. Por último, ubicamos las organizaciones que se han conformado desde las poblaciones étnicas a través de la historia y que hoy por hoy siguen haciendo una apuesta por resignificar su lugar en el país a través de la educación, entendiendo esta como la base fundamental.

4.2 Aproximaciones pedagógicas decoloniales en Latinoamérica.

Es necesario situar que las secuelas de haber sido una colonia española (durante la colonización) se vivencian aún en las prácticas cotidianas, pero también en los mecanismos de dominación que se ha establecido a partir de la idealización de una “raza” superior, de formar sujetos homogéneos que respondan a unas necesidades establecidas desde la Europa colonizadora (Quijano, 1992). La educación ha sido un mecanismo para ello, ya que, se ha visto enmarcada por esta corriente, sin embargo, hay quienes han problematizado todo lo que desde Europa se ha traído a América dado como una verdad única, en la medida que desconoce la identidad cultural propia de los territorios, igualando el pensamiento, homogeneizando el ser, es por ello que los aportes que se han hecho desde diferentes partes del continente intentan desvincular al pueblo latinoamericano de Europa, al emanciparlo. Situaremos algunos autores en

relación a sus apuestas pedagógicas decoloniales e interculturales, como ejercicio de aproximación teórica que nos posibilita comprender las diferentes posibilidades generadas por los mismos y que permiten comprender la viabilidad de estas “otras” propuestas educativas.

En relación con lo anterior es necesario definir qué es la intercultural y por qué esta se diferencia de la multiculturalidad, la postura de Walsh (2009) es quizá, la más popular, ya que ella la describe cómo un “intercambio entre culturas”, precisando que “Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanente entre personas” (p. 41) es esto lo que define la esencia de su trayectoria y por lo cual representa un referente importante en pensarse la interculturalidad como una utopía a la que no se ha llegado, pero que ha hecho que nos movilizemos. Una movilización desde una incomodidad al reconocer otras identidades que también hacen parte de nosotros como sociedad latina y en este encuentro de reconocimiento se de ese aprendizaje bidireccional del que habla Walsh.

Hablando de multiculturalismo, Walsh (2009) menciona que “La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Básicamente se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio –local, regional, nacional o internacional– sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 42). Es importante especificar la diferencia entre los conceptos, pues, como lo mencionamos en el contexto, Colombia está definida por lo segundo: un país multicultural. Esta categoría, tal como lo menciona la autora, se limita a la descripción de las poblaciones que coexisten en el territorio, lo cual no implica que sea inherentemente un país intercultural.

En esta misma perspectiva ubicamos la “pedagogía comprometida” de Bell Hooks, una postura que no habla directamente de la interculturalidad, pero sí de liberación, la liberación permite entonces pensarse la escuela en unos horizontes más diversos en los que comúnmente se ve reflejada, en otras creencias, en colectividades que operan fuera de lo “normativo”, liberarse entonces de la perspectiva europea que se nombró anteriormente tiene como punto de partida una pedagogía comprometida en la que “las y los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes”(Hooks, 2021, p. 28), el lugar del maestro entonces se denota con un sentido diferente, valioso, pero con otros alcances, a través, de la emancipación de sí mismo.

Continuando con esta idea de la liberación es relevante hablar de la influencia de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire que se articula en algunas aristas al concepto central que estamos abordando con el ideal de emancipar a las comunidades marginadas, históricamente los grupos sociales racializados han sido minimizados e incluso en muchos casos excluidos por la organización social que se estableció en los países latinoamericanos y es por ello, que resulta valioso relacionar el diálogo cultural con la liberación de estas poblaciones, puesto que “en la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educándonos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, 1968, p.53), no es fortuito que se enseñe una única historia y se cuente una versión oficial, en esto Freire es muy claro y resulta ser un eje importante para pensarse una educación que se aleje de la bancarización de la escuela.

Por lo tanto, la pedagogía comprometida, del oprimido y en sí la pedagogía intercultural¹¹ recaen en una misma dirección, la decolonialidad, o mejor dicho, la lucha resistente a la colonialidad del poder, para explicar esto la voz de Aníbal Quijano es quien introduce el concepto a partir de la precisión de la racialización como mecanismo de opresión, ya que “en América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (Quijano, 2000, p. 779), lo que nos permite pensar entonces que los grupos étnicos y raciales, ¿son una construcción social en una jerarquía de poderes?, es decir, que seguimos definiendo a las personas dentro de una etiqueta creada para desconocer su identidad y que divide las relaciones, una acción totalmente contraria a la interculturalidad que hemos estipulado anteriormente; haciendo reflexiones sobre las estructuras coloniales que existen aun en la actualidad, sobre todo en aquellos que giran en torno a la educación.

En relación a esto, “la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado, 2007, p. 130) los pueblos colonizados han sido deshumanizados, infravalorados y estas etiquetas han perdurado en la historia hasta la actualidad, permanecen implícitas en acciones cotidianas, lo cual ha ocasionado la pérdida de identidad y de arraigo hacia el territorio, estos patrones jerárquicos de poder han constituido las formas en que la sociedad funciona de forma moderna.

Dussel (2000), ubica la modernidad según dos perspectivas de Europa “desde un horizonte mundial, donde cumplió una función ambigua (por una parte, como emancipación; y, por otra, como mítica cultura de la violencia)” (p.51). Es decir, que en la primera esta sociedad

¹¹ Entendiéndola como una construcción de identidad de manera colectiva, valorando los conocimientos y diversidad cultural de cada uno/a.

tuvo que liberarse de un sometimiento al ser colonizados por el imperio macedonio, que luego se unificó como una Europa occidental, sin embargo y en línea con la segunda afirmación de Dussel es reconocida por su accionar violento sobre las poblaciones ya asentadas en territorio americano.

Es entonces que Dussel (2000) habla de que un “paradigma es un proceso de “Trans-Modernidad”. Sólo el segundo paradigma incluye a la “Modernidad/Alteridad” mundial. En la obra de Tzvetan Todorov, *Nosotros y los otros*, el “nosotros” son los europeos, y “los otros” somos nosotros, los pueblos del mundo periférico” (p.51). Es entonces en esta trans-modernidad en la que nos ubicamos actualmente, es una consecuencia de una época de Modernidad que ya pasó y en la que Europa cogió fuerza a través, de la colonización a las Américas, ubicándose en un lugar de superioridad por sus “avanzados” objetos y organización social; es una ejemplificación de la afirmación de Paulo Freire, en el que el sueño del oprimido (Europa) es ser el opresor (de América).

En esa medida se determina una asimetría dentro de una relación dominación-explotación, por lo cual dice que aquello que se es conocido como una historia oficial, no se puede tomar a la ligera y que necesita de unos análisis epistémicos a través, de unos pre sucesos que desencadenaron los hechos históricos en los cuales unas culturas se jerarquizaron sobre las otras, por lo que cuestiona el término y a quienes lo usan como una forma de correspondencia entre el sur y el norte, en esta medida, y cómo consecuencia de esta asimetría relacional, Walsh (2005), afirmó que

Un diálogo intercultural deber ser transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante. Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas. (p.18)

4.2.1 Tensiones multiculturales y posibilidades pedagógicas interculturales en Colombia

La definición de educación intercultural en Colombia está muy permeada por diversas miradas y descripciones, que van de la mano con los contextos en el que diversos autores la emplean y experimenta de primera mano; por esto es indispensable hacer énfasis en esas definiciones y lo que significa para cada uno lo intercultural, además de problematizar lo multicultural, ya que evidentemente esta categoría cumple con un lineamiento de una política pública de corte neoliberal, donde se reconoce la existencia de comunidades racializadas, no precisamente las pone en diálogo y es las escucha, sino que cumple metas de inclusión como pasa en la mayoría del sector de la educación, se vinculan como parte de un sistema de matrícula y cumplen un rol en cifras, pero no, en un ejercicio de educación participativa con enfoque intercultural.

Por esto relacionamos de manera precisa a cada referente y lo que, desde sus definiciones de interculturalidad, se permean con este trabajo y es de suma importancia para su ejecución, además del enfoque que cada uno/a tiene, relacionándolos a continuación:

Dentro de estos referentes de aproximación en educación intercultural se destaca Elizabeth Castillo, quien es investigadora y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas, profesora en la Universidad del Cauca y psicóloga de la Universidad Nacional, destacando por su

gran trabajo con relación al racismo y la etnoeducación, pero también mencionando de manera implícita a la interculturalidad dentro de sus obras como en el texto “Educar a los otros” en donde nos habla a grosso modo sobre la multiculturalidad, etnoeducación, las políticas públicas y la educación indígena, teniendo presente las percepciones y posturas que tienen distintos actores académicos, indígenas y afrocolombianos. Castillo (2005) menciona que “la multiculturalidad como hecho social e histórico que expresa las formas de concebir la cultura y la diferencia cultural en contextos específicos” (p.21) generando con esto, una idea que trae consigo diversas tensiones sobre cómo se han transformado las políticas culturales y las dinámicas sociales.

Por otro lado, tenemos a Graciela Bolaños (2004) gestora e impulsora de la pedagogía en los territorios indígenas del Cauca, quien destaca por ser parte de la obra “¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia” (CRIC, 2021), en el que se mencionan aspectos de lucha y resistencia de las comunidades por lograr la construcción de un sistema educativo propio, resaltando la cosmovisión indígena como un pilar formativo y la recuperación de la identidad cultural, además de mencionar la interculturalidad como una puerta hacia el diálogo con diversas culturas. Por esto, Bolaños (2004), menciona que “la interculturalidad supone el reconocimiento y valoración desde el adentro de cada cultura como condición para reconocer y valorar al otro” (p. 116), dando fuerza a lo que hoy en día siguen luchando las comunidades indígenas en Colombia, rompiendo de a poco con lo que se ha querido establecer de manera hegemónica al quererse imposibilitar y minimizar desde el Estado el intercambio de conocimientos.

Recogiendo la idea de Graciela Bolaños, es importante mencionar a las profesoras Alcira Aguilera y Cielo Velandia (2025), en su texto “Pasados contrahegemónicos y las voces de las

infancias indígenas” hacen breve mención a Graciela, mencionando a la escuela como un espacio político y pedagógico, retomando la idea de Bolaños sobre la educación propia, para el fortalecimiento de la identidad cultural, esto se puede recoger en lo que plantean las autoras como “En el sistema educativo indígena propio, la escuela es un escenario de encuentro que favorece lo común y da lugar a la resistencia” (Aguilera y Velandia, 2025, p. 158), permitiéndonos acercar a una mirada en la que los niños y niñas expresen sus sentires y tensiones con relación a sus propias historias como pueblos indígenas.

Continuando por la línea de la interculturalidad, tenemos otro exponente de esta que es Abadio Green, perteneciente a la comunidad Gunadule y profesor en la Universidad de Antioquía, quien plasma de manera transversal la intercultural desde la “Pedagogía de la madre tierra”, ya que aquí se plantea una educación basada en el contexto de las comunidades indígenas desde sus cosmovisiones y tradiciones culturales, además de centrar a la Madre Tierra como un todo en la historia de cada uno y como armonizamos con esta. Green (2018) plantea que “la Tierra hay que reconocerla como nuestra verdadera madre” (p. 60). Relacionándolo como un punto clave entre el diálogo con otras comunidades indígenas, mostrando el intercambio de saberes y convirtiéndolo en el eje central en la construcción de conocimientos ancestrales.

Por último, se encuentra Tulio Rojas, quien es Licenciado de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Etnolingüística en la Universidad de Los Andes, quien desde su publicación “Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia” en donde se habla de manera transversal de la interculturalidad, desde las tensiones que se viven por los conocimientos y prácticas culturales que se comparten entre todas las comunidades y que aún perviven en la sociedad aunque se intente exterminar con el

ingreso del mundo occidental. Rojas (2018) afirma que “Todavía hay quienes en la sociedad nacional consideran que los indígenas deben ser reeducados, re-civilizados y sometidos a las verdades judeocristianas.” (p. 11). Idea que va muy ligada hacia una mirada errónea que sigue hoy en día a los grupos indígenas que se encuentran bajo una marginación e intento de control de sus saberes.

Con esto, se busca recopilar las miradas que tienen diferentes autores a nivel nacional, sobre la interculturalidad y las tensiones que se viven en el territorio por la marginación, control y lo hegemónico que buscan acabar con los saberes de las comunidades, pero que también retrata el diálogo, intercambio de conocimientos, la lucha por lo cultural y ancestral, que han vivido durante muchos años los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, es importante hacer mención en el siguiente apartado sobre el Sistema de Educación Propia, como parte de ese reconocimiento que se da hacia las comunidades y los saberes ancestrales y como una forma de resignificación de sus cosmovisiones, sobre todo en el contexto de ciudad, que es donde la educación occidental predomina.

4.2.2 Reconocimiento intercultural y de educación propia desde las organizaciones a nivel nacional.

En las comunidades indígenas se han creado distintos movimientos y organizaciones que los representa en la defensa de sus derechos, acogiendo la cultura y saberes que tienen los diversos pueblos, además de las miradas que tienen cada uno sobre sus territorios de origen, su autonomía, el gobierno propio y la construcción de paz. Cada una de estas organizaciones trabajan a nivel nacional o territorial, siendo de gran importancia poder precisar en cada una de

estas y desde el enfoque que tienen con relación a la representación de los pueblos indígenas, iniciando con:

El Consejo Regional del Cauca - CRIC, es una de las organizaciones de los pueblos indígenas que resalta la importancia de la Educación propia, ya que el sistema educativo no cuenta con las bases suficientes sobre la educación indígena con los territorios, pues este sistema aún tiene una educación convencional que data de la conquista. “En la actualidad, la educación propia debe encaminar a fortalecer los procesos sociales y comunitarios para la autonomía educativa, donde se pueda formar desde las prácticas de vida, desde la montaña, desde nuestra costumbre y sabidurías ancestrales” (CRIC, 2019), una perspectiva que en los colegios oficiales de Bogotá no está presente en sus mallas curriculares y en algunos casos se deja como un trabajo aislado de los dinamizadores culturales con pocas horas a la semana, pues muchos docentes desconocen y no están preparados para las aulas en las que se encuentran estas comunidades.

Parte de estas organizaciones se encuentra la organización de los Pueblo Indígenas de la Amazonía Colombiana - OPIAC, se plantea que la educación propia es fundamental en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas indígenas como una forma de lograr preservar sus conocimientos y saberes culturales, esto trae consigo tensiones entre las comunidades indígenas y el sistema de educación, ya que se logra identificar que este no está diseñado ni pensado para esta comunidad, creando una barrera entre lo establecido occidentalmente y lo que se busca plantear como Educación propia de los pueblos indígenas. Por esto la OPIAC menciona que “se sigue trabajando en el fortalecimiento de los procesos educativos propios en los territorios indígenas de la región amazónica.”, buscando generar espacios de pervivencia y resistencia de los conocimientos ancestrales desde la educación propia.

Así mismo, la Autoridad Tradicional Indígena de Colombia – Gobierno Mayor busca que la educación propia se siga preservando a través de los distintos ejes que los acompaña: Ley de Origen, Derecho Propio y Gobierno propio (Gobierno Mayor, 2022), para así lograr garantizar que los saberes indígenas se conserven en cada una de las comunidades y se siga la transmisión de saberes en cada generación.

Por otro lado, se encuentra la Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC, la cual trabaja a nivel nacional por la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y la búsqueda de su autonomía, gobierno propio y la construcción de paz; que igualmente, también estipula y establece políticas nacionales para la conservación y fortalecimiento de la autonomía territorial (ONIC, 2024). Dentro de esta organización es importante resaltar los retos y luchas que han vivido con los pueblos indígenas, en el que se reflejan la búsqueda de paz, mantenimiento y fortalecimiento de sus tradiciones y cultura.

Por último, se hace importante mencionar el trabajo colectivo de los 14 pueblos que se encuentran ubicados en Bogotá, con la realización del material pedagógico sobre Educación propia, en el que se refleja el diálogo comunitario, el intercambio de saberes en el que se reúnen y recrean ejercicios educativos (SED, 2022), dando voz a cada uno de los integrantes que hizo posible la realización de esta cartilla y que comparte de manera orientadora los saberes de las comunidades en contexto de ciudad y como efectuarlos en el aula.

Con esto, las organizaciones hacen parte de la identidad de los pueblos indígenas, permiten la creación de materiales, la lucha por los derechos y la apropiación de los saberes culturales y territoriales de cada comunidad, además de compilar las luchas y voces que expresan la búsqueda y construcción de un espacio en paz e intercultural.

4.3 Generalidades de la normatividad educativa intercultural en Colombia

“El censo publicado por el DANE indica que el 10.6 % de la población en Colombia es afrodescendiente, el 3.4 % indígena y el 0.01 % gitana. El 85 % restante es de naturaleza mestiza.” (Procolombia, 2025) lo anterior indica que Colombia es un país multicultural, pues en el territorio cohabitan cuatro grupos sociales diferentes, dentro de los cuales existen particularidades singulares que varían según su ubicación geográfica y su identidad propia, con esta premisa, aparece la pregunta ¿Sí Colombia es un país multicultural, se da por hecho que es intercultural? Para intentar dar respuesta nos devolveremos históricamente en una línea de tiempo desde antes de la colonización hasta el día de hoy.

“Antes de 1492, existieron en América cientos de pueblos indígenas, que se caracterizaban por tener sus propias historias, por hablar diferentes lenguas, por poseer múltiples tradiciones” (Posada, 2015, p. 16), con esta afirmación nos permite vislumbrar que contrario a lo que se ha enseñado como *historia oficial* hay un antes de la colonización, por lo que nos sitúa en una perspectiva diferente a pensar en Cristóbal Colón como un descubridor de un continente, que nunca reconoció, pero que además, fueron otros quienes lo nombraron.

Lo anterior lo focalizaremos al país y desde allí se situara entonces el *otro* lugar de las comunidades, hacia el siglo XX, mientras Colombia atravesaba el proceso de construcción de nación en la línea del progreso al que se quería entrar, se instaura el pensamiento *indigenista*¹² ya que “En sus primeras épocas los nuevos gobiernos mostraron gran ambigüedad de su relación con las poblaciones indias, en ocasiones incluyéndolas en su proyecto nacional y en otras buscando su [...] desaparición” (Rojas y Castillo, 2005, p. 31) del cual aún quedan secuelas, aun

¹² Concepto tomado del libro *Educación a los otros* de Axel Rojas y Elizabeth Castillo

se enuncia a todas las comunidades dentro de la mutación de la palabra, aun son objeto de conveniencia de todos los gobiernos que han pasado por el poder desde el siglo pasado.

Hacia finales del siglo XX “se estableció una tecnología de dominación/explotación [...] con nuevas formas como el terraje” (Rojas y Castillo, 2005, p. 29), mientras tanto de forma paralela se establecía oficialmente la Constitución Política de 1991 en la que se daba el reconocimiento oficial de las 115 comunidades indígenas que se encontraban en todo el territorio nacional, pero además, se daba lugar a las lenguas propias de cada una de ellas, esto es quizá, el ejemplo más claro de la fractura entre la política pública y la realidad contextual, la razón por la que aun, hoy en otro siglo, se siga buscando el lugar de las comunidades con la sociedad, el legado de la Europa conquistadora, poseedora del poder mayor sobre las colonias ha sido lo más perdurable en el tiempo y es que “la evangelización se hallaba inmersa en las lógicas del sistema de dominación colonial y las reproducía”(Gonzalbo, 1999, p. 28), esto dio lugar a dos consecuencias totalmente diferentes, por un lado; la absorción de la identidad cultural de algunos indígenas y la extinción de su lengua propia, por otro lado se dio la apertura de la comunicación, dentro del proceso de alfabetización aprendieron el español, lo que hizo un puente comunicativo con una lengua generalizada para la interacción con otras comunidades.

A través de ese proceso de transformación y resistencia de los indígenas que habían sido “reconocidos” luego del Congreso Indigenista Interamericano en 1940 en el cual se dan tres principios orientadores, que establecen a los indígenas como sujetos de derechos y enriquecimiento cultural, es entonces que 30 años después, en 1971 se oficializa el nacimiento

del Consejo Regional Indígena del Cauca¹³ (2020), en el marco de la Ley de Origen y Derecho Mayor el 24 de febrero de ese mismo año, su objetivo está:

Orientado a la reivindicación y defensa de los derechos ancestrales, colectivos e individuales y territoriales de los pueblos indígenas en base a los siguiente principios: Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía; y Mandatos relacionados con: Recuperar tierras de resguardo, Ampliar los resguardos, Fortalecer los cabildos, No pago de terraje, Conocer leyes y exigir su justa aplicación, defender la Historia, lengua y costumbres, formar profesores indígenas, formar organizaciones económicas, proteger los recursos naturales y la defensa de la familia. (p. 3)

Después de esto, la lucha se incrementó, el CRIC comenzó a ser referente de lucha y organización para otros, lo que hizo que los mestizos pusieran la mirada hacia las comunidades y sus condiciones de “marginalidad”, para empezar a dar voz, a querer aprender de ellos y ellas, demostrando que la sangre movilizara a algunos en el intento de quitar la venda *eurocentrista*¹⁴ y así mismo recobrar la identidad singular de cada sociedad que ya estaba constituida antes de la llegada de los españoles; 11 años después de la creación del CRIC en 1982 se crea la Organización Nacional Indígena de Colombia¹⁵.

En esa medida llega el concepto Intercultural, en este se posicionan diferentes pedagogos, historiadores, filósofos, así mismo, su definición varía, Walsh (2005), la define como “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre

¹³ CRIC

¹⁴ El eurocentrismo entendido desde la perspectiva de Quijano, que posiciona a Europa en un lugar central del poder sobre el conocimiento, como uno único.

¹⁵ ONIC

personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder” (p.10) y la distancia de la definición (mencionada al inicio) de la palabra multicultural. Por otro lado, Enrique Dussel (2004), plantea que “Un diálogo intercultural deber ser transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante” (p. 18). Por lo cual valdría entonces, repensar la academia como un lugar en el que los sabedores indígenas, las mayores y mayores fuesen una fuente teórica en la misma medida que los otros académicos, por ello, tomamos a Green desde la pedagogía de La Madre Tierra, plantea que la interculturalidad debe ser un proceso de reconocimiento mutuo que permita la construcción colectiva de conocimiento, o en sus palabras “la perspectiva de nuestros pueblos no parte del ser individual sino de la colectividad. Una colectividad basada en el amor y la defensa del espacio, de la tierra” (Green, 2018, p.65).

Basta con ver las leyes y decretos para dar aún más peso a las palabras de Green, pues la Ley 1516 de 2012 en el que se especifica la importancia de la cultural, la diversidad, la pluriculturalidad para la construcción de sociedad y nación, por lo cual se habla de promover y respetar las diferentes expresiones culturales, en tanto se dé dignidad a los pueblos que constituyen la humanidad desde sus principios y esto no es más que una funcionalidad una historia que se repite, “una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema” (Walsh citando a Muyolema, 2009, p. 78). A esta funcionalidad dentro del sistema es a la que se está

oponiendo los pueblos indígenas, desde un no a la instrumentalización de su conocimiento y de sus formas de habitar el territorio.

Por su parte, el Decreto 1953 de 2013 se especifica que las comunidades indígenas en sus territorios puedan crear diferentes mecanismos en educación propia, para la escolaridad, aún más en la educación superior, con el fin de minimizar las brechas de desigualdad, desde el acceso a la educación, ya que esto, permite que las personas indígenas puedan educarse sin dejar de lado su identidad, dentro de esto se contemplan las actividades que fortalecen las costumbres y cosmovisiones de cada grupo; un ejemplo de instituciones de educación propia creadas bajo este fundamento es la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN.

En relación a lo anterior, en estas instituciones de educación propia y en las otras que no las hay, se plantea el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, este se ha llevado a cabo desde hace más de dos décadas en diferentes lugares del país, sin embargo, es hasta el 30 de abril de 2025 que fue firmado por el Ministro de Educación - MEN y las organizaciones representantes de los indígenas, en el cual se busca incluir dentro del marco legal los sistemas que cada grupo indígena organice para su educación, pero también para regularlo desde el MEN, esto daría lugar a incluirlo en las escuelas públicas del país en las cuales hay una gran población de niños y niñas indígenas; lo que representa un gran logro para la lucha que en lo descrito anteriormente se ha venido gestando desde el siglo pasado. Sin embargo, la ejecución del SEIP se ve obstaculizada por los recursos que requieren para llevarlo a cabo, por lo que nuevamente se queda en la fractura de lo que está establecido y lo que se hace.

4.4 Acercamientos a la Educación intercultural en contexto de Ciudad.

Bogotá al ser una ciudad receptora de distintas comunidades da lugar a que en las instituciones se desarrollen estrategias que se vinculen con la educación intercultural, tal como lo menciona la SED (2018), “ Bogotá implementa una política de educación inclusiva pionera en el país, con los retos de promover el reconocimiento de la diversidad, fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde las identidades culturales y la riqueza lingüística”, en el que también se tiene en cuenta el contexto social y cultural que tiene cada comunidad, pero esto también lleva a preguntarnos, ¿de qué manera se le da una verdadera importancia a la apropiación de lo intercultural en las instituciones? Esta se convierte en una orientación para entender este término inmerso en los colegios de la ciudad y sus dinámicas que van más allá de los eventos culturales, los festivales escolares, desfiles; al tener como foco a las comunidades indígenas, las cuales han llegado a sufrir una marginación en sus territorios generando grandes cambios a nivel cultural al verse influenciados por el contexto de ciudad.

En este sentido, la enseñanza desde lo propio hace parte del reconocimiento hacia el otro, gestando consigo un camino distinto a lo que en algún momento se minimizó, “la resistencia a una supuesta educación específica, pero con contenidos generalizados y desconocedores de lo propio” (Guido, 2015, p. 64). Hoy en día esta resistencia lleva a diversas dinámicas que nutren los saberes que han acompañado cada comunidad desde sus lenguas propias, contando su historia a través de artesanías o danzas que definen la identidad de los pueblos indígenas. Buscando la conservación y fortalecimiento de la identidad cultural, se garantizan los derechos individuales y colectivos. Así mismo, integrar los saberes ancestrales en los contenidos educativos es fundamental para transformar la educación en Bogotá y el país.

Actualmente en Bogotá se encuentran “más de 1.200 niños y jóvenes pertenecientes a los pueblos indígenas estudiando en los colegios oficiales de Bogotá” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017), de las distintas comunidades que se encuentran establecidas en la capital, trayendo consigo un gran reto con respecto al racismo que pueden llegar a vivir y experimentar al momento en que los niños y niñas ingresan al colegio, ya que, aunque se hable en varias instituciones sobre inclusión, muchas veces esto se llega a dejar como algo menor y no se le presta la suficiente atención o análisis de lo que esto puede significar en ellos y la manera en la que puede llegar a afectar no solo al sujeto, sino también a toda la comunidad.

Por esto, se puede llegar a hablar de un reconocimiento del ser y el otro, teniendo en cuenta diversos factores como lo cultural, político y social que rodea al sujeto, que permite un intercambio de saberes desde la interacción de lo propio y lo ajeno en las instituciones, en donde se busque resignificar los saberes que se tienen, así como estos son una trasmisión de lucha y resistencia de los pueblos que han sido olvidados por el Estado, buscando que dentro de la educación se mantenga presente las necesidades educativas que tienen las comunidades como lo son la preservación de la lengua e identidad propia.

Según Guido (2015) “la mayoría de las instituciones a las que asisten los niños indígenas en Bogotá tiene aún una información y escasa formulación de proyectos específicos” (p. 26), generando con esto, una desvinculación de lo cultural, apuntando a una trayectoria más eurocentrista en donde la educación se centra más en los espacios que están establecidos como el español, matemáticas y las ciencias, dejando a un lado los saberes como el fortalecimiento de la lengua materna, las prácticas culturales y el gobierno propio que han sido pilares en la

construcción de comunidad de generación en generación y que por las dinámicas de la ciudad llegan a afectar directamente a los más jóvenes.

Por otro lado, tenemos un racismo epistémico muy presente en las instituciones desde el hacer y sobreponer los intereses, privilegios de los estándares occidentales sobre los conocimientos que tienen otras comunidades ignorando las distintas perspectivas que estas tienen sobre el mundo y que de igual forma se les excluye sus experiencias porque estas simplemente no se acoplan a una perspectiva dominante, con esto, Hooks (2021) nos menciona que “Nos hacen creer que la dominación es “natural”, que está bien que los fuertes se impongan sobre los débiles, los poderosos sobre los que no tienen poder” (p. 53), hecho e idea que ha traído la eliminación u omisión de las concepciones de las comunidades marginadas y se hace creer en que lo establecido y oficial es lo único que tiene un valor en la historia de la humanidad.

Con esto último, en los colegios también se vive otra problemática; la discriminación que hay hacia las comunidades indígenas y otros grupos étnicos, según el MEN (2024) “la discriminación racial en entornos escolares es un problema extendido e invisibilizado que comprende una serie de actos y prácticas que van desde la enseñanza, los métodos pedagógicos y contenidos curriculares”, y en el que se ha visto que aún muchas instituciones no implementan unas acciones acorde a la erradicación de esto, en el que se priorice el reconocimiento, respeto y sensibilización sobre el otro; esto llega a generar en los niños, niñas y jóvenes que ya no se sientan identificados como indígenas y elijan alejarse de todo lo relacionado con esta. Por eso desde el Cabildo Wounaan de Bogotá (2022) se menciona que “es necesario reflexionar, pensar en el futuro para que nuestras generaciones, [...], y autoridades continúen en el legado para ir fortaleciendo nuestra identidad cultural como pueblo en contexto de ciudad” (p. 87), es así como,

desde distintos proyectos creados por las mismas comunidades, se ha logrado que en los colegios los dinamizadoras culturales cumplan con ese objetivo de educación propia en la que perviva la cultura.

A través de esto, también llega a surgir la duda sobre en qué momento “la interculturalidad es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2010, p. 77), ya que se llega a evidenciar que en varias instituciones se menciona lo intercultural como un eje transversal de las dinámicas educativas, pero que al final resulta siendo lo mismo que está establecido disfrazado de intercultural, generando ciertas tensiones entre las comunidades y la institución.

La educación intercultural permea cada vez más en las instituciones desde un arraigo de lo que ha sido las luchas y movimientos sociales que buscan un reconocimiento y que se haga un cumplimiento de los derechos de las comunidades, pero que también “puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado.” (Walsh, 2010, p. 75) convirtiéndose en una moda que oculta todo conflicto, poder y colonización minimizando los hechos que han sido parte de la resistencia e historia de cada población.

La educación en Colombia tiene una mirada muy eurocéntrica, en la que se enseña desde unos parámetros establecidos, siendo lo mismo para todos dejando a un lado a los niños y niñas pertenecientes a las comunidades indígenas, afrodescendientes e incluso migrantes y que, si bien la educación a nivel global tiene unos estándares de lectura, escritura, ciencias y matemáticas, no se tiene presente los procesos de educación de las poblaciones que han sido despojadas de sus territorios y se les busca que estas sean quienes se adapten a un sistema que menciona lo intercultural e inclusivo como pilar en sus objetivos.

Con esto, un reto que tiene la educación es el mediar con lo decolonial de las instituciones para generar espacios inclinados hacia el saber propio que conforma a la comunidad, dando paso a espacios de sensibilización, diálogo y construcción colectiva en los que se centre los conocimientos que tiene cada uno/a sobre la concepción no solo del territorio, sino también de todo lo que conforma el ser, saber y hacer desde las subjetividades individuales. Desde esta perspectiva se pueden generar lazos de desconstrucción que den más base a la educación de como iniciar a implementar lo intercultural en las aulas y de qué manera se puede llegar a construir desde lo decolonial.

Adriana Arroyo (2016) menciona que “la decolonialidad está entendida como una postura, un horizonte y búsqueda de resistencia y transgresión, de hacer rupturas y construir de manera alternativa”(p. 50); esto se lleva a cabo desde un reconocimiento de como lo colonial llegó a consumir todo lo que en un momento fue nuestra historia ancestral , pero que a medida en que salen nuevas metodologías, preguntas, debates sobre esto, se llega a recobrar lo perdido y a generar espacios en los que se problematice las visiones que se tiene sobre el mundo actual.

Estas visiones sobre el mundo actual impactan a las infancias, creando una mirada estereotipada sobre cómo es la vida, la historia y el mundo sin dejar mucho a la crítica y el pensamiento desde lo contextual, por eso desde las escuelas, que es donde más se generan procesos de conocimiento, se deben generar escenarios en los que se constate de manera crítica lo colonial y decolonial, para iniciar con una educación intercultural desde la historia que conocemos y la que no.

Es por esto por lo que la educación intercultural es de gran importancia a la hora de enseñar ya que desde el proceso de desarrollo y dinamización de lo cultural se consideran las

diferencias como una garantía de identidad y pervivencia cultural. Según la SED (2022) es indispensable que las instituciones educativas tengan en cuenta el carácter diferencial de los pueblos indígenas. Con esto, se toma un trayecto en el que se fomente el conocimiento propio que permitan la comprensión de otros saberes y las dinámicas culturales de estos desde lo recíproco y el enriquecimiento colectivo, guiándonos a que “la educación propia es un proceso permanente, progresivo, integral y colectivo que inicia desde los orígenes cósmicos [...] y va hasta que regresamos al seno de la madre tierra” (SED, 2022, p. 87), siendo parte de una invitación a la armonización, pensamiento y construcción de comunidad desde el territorio.

4.5 Tensiones y posibilidades de educación intercultural en el IED La Arabia con la comunidad Wounaan.

Desde hace aproximadamente dos décadas la comunidad Wounaan se encuentra vinculada al colegio I.E.D La Arabia, convirtiéndolo en uno de los primeros escenarios educativos de la ciudad en recibir población indígena y por esto hablar de un PEI en el que se mencionara procesos interculturales, pero aún más importante fue el qué hacer de los maestros en las aulas, que en compañía del dinamizador cultural Reynaldo Cabezón se empezó a articular el saber propio y disciplinas que se enseñan en las instituciones distritales de la capital.

Esta situación en particular atrajo la atención de varios maestros en formación, de investigaciones, de artículos de periódicos y varios trabajos de diferentes personas que conocieron el colegio y el cabildo. Estos han abordado varios temas centrales, como lo son todas

las situaciones que vive la comunidad Wounaan al estar en un contexto citadino y la dicotomía que hay en la escuela entre los saberes disciplinares de la escuela con los saberes propios de la comunidad, por ello referenciaremos las ideas centrales de estas construcciones investigativas.

Año	Autor	Título	Objetivos	Tesis Central	Conclusiones
2015	Oscar Iván Posada Rodríguez	<i>Tensiones y Relaciones entre la Escuela Hegemónica y la Educación Intercultural, una mirada desde la Experiencia Wounaan y Embera en dos colegios oficiales de Bogotá.</i>	Analizar las relaciones y tensiones entre la escuela hegemónica occidental y la educación intercultural, desde la experiencia pedagógica y el acompañamiento efectuado	Esta sistematización toma como punto de partida la perspectiva decolonialidad como lugar para analizar y evidenciar las tensiones que se mantienen en la educación hegemónica distrital, ubicándola en dos colegios oficiales de la ciudad, con el fin de vislumbrar los rezagos de la época colonial, a lo largo de tres fases; la primera recorre históricamente la lucha étnica de los pueblos indígenas y afros, la segunda ubica y contextualiza los escenarios	Allí se menciona la necesidad de repensar las practicas educativas que se llevan a cabo con las poblaciones minorizadas, ya que, este accionar ha mantenido latente la creencia de la racialización de las personas, lo cual invita a la reflexión desde la cotidianidad de las aulas, teniendo en cuenta el lugar del maestro y la concepción de niño y niña que se tiene de forma singular y en masivo a través de las políticas y Proyectos Educativos Distritales que inferiorizan el saber de ellos y ellas desde su posición étnica.

				educativos específicos de los que se hablara posteriormente y finalmente el tercero se centra en las posibilidades interculturales que se llevan a cabo desde lo funcional y cuáles accionares se llevarían a una interculturalidad critica.	
2018	María Álvarez, Rafael Barreiro, Glenda Buitrago, Stella Palomares Yeimi Pedraza.	<i>La comunidad Wounaan en el colegio la arabia IED</i>	Reconocer la lengua y el territorio de origen como elementos constitutivos y distintivos del grupo étnico en el contexto urbano del cual hacen parte en la actualidad.	Presentan el encuentro entre dos culturas y las vivencias que ha tenido la comunidad desde los espacios de aprendizaje, además de la sistematización de las experiencias en donde se evidencia el impacto desde las acciones pedagógicas que ha experimentado la cultura de los Wounaan y sus saberes ancestrales.	La identidad es un tema central para la comunidad Wounaan, aún más al estar ubicada en un territorio urbano, de allí se exteriorizan algunas alternativas de prácticas educativas y cotidianas en las que se mantengan las costumbres propias de la comunidad (como lo es la lengua y las artesanías) esto con el fin de no crear la necesidad de dejarlas de lado para ser parte de la sociedad citadina. Reconociendo la importancia de los PEI flexibles y el rol del maestro(a) en los procesos interculturales.

				Aunque el colegio tiene una perspectiva incluyente es necesario replantear el lugar que da a la interculturalidad y las formas en que preserva los saberes de la comunidad junto con los de la escuela, al igual de como estos van de la mano y que implementados de la manera correcta, pueden crear una mejor experiencia para todo/as, por lo anterior, la idea central está en darle voz y fuerza a los saberes ancestrales que tiene la comunidad y cómo estos, aunque no se encuentren en su territorio de origen, también permanecen vivos en el lugar que actualmente habitan y aportando a las demás culturas que están alrededor.	
--	--	--	--	--	--

2019	Claudia Patricia Rivera Morato	<i>Entretejiendo en los bordes de la interculturalidad Procesos interculturales de la comunidad indígena Wounaan del cabildo de Arabia - Bogotá, en la resignificación de sus dinámicas educativas y productivas, a partir de su situación migratoria</i>	Comprensión los procesos interculturales que experimentan los miembros del auto reconocido cabildo de indígenas Wounaan de Arabia, a partir de su situación migratoria	En este nos acerca a la comunidad Wounaan desde una perspectiva inclinada hacia el proceso intercultural que experimenta el cabildo desde su situación migratoria y las formas en las que habitan el territorio en el barrio La Arabia, de igual forma, las dinámicas que acompañan el ámbito educativo, económico y social que hace parte de la comunidad día a día. Refleja la importancia del mantener los saberes propios que tiene la comunidad aún más por la transmisión de estos mismos de manera intergeneracional, el cual dar un lugar al reconocimiento que se quiere llevar a cabo con los niños y las niñas; pues como se menciona anteriormente, por las	En este se intenta dar respuesta a ¿Qué es ser indígena Wounaan? Y serlo específicamente en Bogotá, cómo la situación migratoria les ha obligado a cambiar sus prácticas y rutinas diarias, pero también cómo han adaptado su identidad a ello sin dejar de lado su identidad propia. Por otro lado, se denotan algunas consecuencias de estas adaptaciones con las nuevas generaciones y se enmarca la importancia de su cosmovisión para entender el mundo, ser y estar en él, lejos del modelo capitalista.
------	--------------------------------	---	--	---	--

				lógicas ciudadanas que permean al cabildo se dan procesos de desarraigo por la identidad y por ende por el mismo territorio.	
2019	Juana Esperanza Potes Romero, Maritza López Vanegas.	<i>Escuela y sujeto Wounaan, ¿reconfiguración étnica?, ¿re-territorialización?: análisis de la reconfiguración de subjetividades de jóvenes Wounaan al interior de una institución educativa distrital en Bogotá</i>	Comprender cómo la comunidad se moviliza, configura y apropia del territorio que actualmente están habitando	Se hace un acercamiento en cómo los jóvenes de la comunidad Wounaan producen y reproducen sus subjetividades, además del proceso que llevan en la construcción de su identidad, su educación y profundizar en las miradas que tienen sobre lo urbano. Por otro lado, se da lugar a las percepciones que tiene la comunidad con relación a la identidad y todo lo que conforma su cultura, una mirada que va desde los más pequeños hasta lo más grandes, además de tener presente que la mayoría de los adultos que se encuentran en la	Se hace énfasis en la diferenciación entre multiculturalidad e interculturalidad y cómo la escuela funciona bajo el primero a fin de responder a lógicas coloniales que no reconocen realmente lo segundo, en esto se plantea la escuela como un lugar físico de disputa en el cual el sistema mantiene estas lógicas, mientras que los maestros e incluso los niños y niñas perduran en el interés de compartir y adquirir saberes de su identidad propia.

				ciudad fueron desplazados desde niños y otros crecieron en la urbanidad. Analizar y propiciar desde las practicas pedagógicas la inclusión en términos de protección de la cultura e identidad indígena, viene siendo uno de los objetivos planteados en este trabajo que se enlaza con los objetivos de las políticas públicas establecidas para esto, en este se da prevalencia a las concepciones que tienen sobre el territorio y el rol que cumple de protección o divulgación de los saberes indígenas.	
2020	Johana Cárdenas Jerez,	<i>La participación política de las mujeres Wounaan en Bogotá D.C</i>	Indagar los fundamentos teóricos y conceptuales que enmarcan la	Se muestra el recorrido que han tenido las mujeres de la comunidad desde el ámbito político, siendo que las decisiones relacionadas a esta corriente son	Aquí se da un lugar de reconocimiento y de altavoz a la resistencia que han estado realizando las mujeres Wounaan en la capital, desde la organización de su propia gestión, esto con el fin de

	Yohanna Alejandra Gómez Jerez.		participación política de las mujeres Wounaan y la comprensión sobre los procesos de participación política de esta misma y el papel que tienen desde lo político	tomadas por los hombres, mientras que las mujeres están encargadas de todo lo relacionado con el hogar y la construcción de artesanías. Al momento en que la comunidad llega a Ciudad Bolívar sus dinámicas políticas sufren ciertos cambios en el que se ve afectada la participación de la mujer, pero que de igual forma vuelve a tomar más fuerza para no ser invisibilizadas. Logrando tener voz y voto dentro de las decisiones, además de señalar la importancia que se le da el trabajo en colectivo para mantener viva su identidad y cultura, pues también tienen un movimiento desde la resistencia, re- existencia	valorizar y enaltecer su práctica productiva (como lo es el tejido y las artesanías), ya que, desde allí mantienen sus prácticas culturales, su identidad, además de dar un sustento económico a sus familias, sin someterse a las políticas públicas ya establecidas, dándose a sí mismas un lugar político activo dentro de la sociedad bogotana.
--	--------------------------------------	--	---	---	---

				y re- significación de los procesos que han llevado a cabo.	
2022	Laura Viviana León Gómez	<i>Producción editorial y promoción de lectura del libro Baud Mos: arrullos, cantos, juegos, cuentos y rogativas Wounaan</i>	Fortalecer la lengua materna dentro de los espacios educativos, a través de la tradición oral y que reflejan características de su identidad.	Es la creación, el diseño y la divulgación de un material escrito desde saberes lingüísticos y editoriales que propiciaran la conservación lingüística y, al mismo tiempo, el reconocimiento de la tradición oral y cultural de los pueblos indígenas en Colombia. Relacionado con nuestra experiencia pedagógica con los niños de la comunidad, ya que no solo se trata de que ellos(as) aprendan el español y sean quienes se deban adaptar a este idioma, si no también, la manera	La creación de este material es un ejemplo de que el intercambio de saberes desde un lugar respetuoso y sin jerarquías permite crear y producir insumos para invitar a otros y otras a llevar a cabo estas nuevas alternativas, así mismo, da lugar a reafirmar que excluir o silenciar a las comunidades no es el camino y que a través de la transformación de las practicas educativas se contribuye a la preservación de un patrimonio inmaterial como lo es las lenguas nativas.

				en que nosotras como extranjeras adoptamos el suyo, en un intento de comunicación igual, en donde se rompen las brechas de lo que occidentalmente está planteado.	
--	--	--	--	---	--

De lo anterior, resaltamos la importancia de entender que este trabajo no es el primero que se ha realizado en este colegio y con este cabildo, estos antecedentes nos permitieron entender mejor el contexto histórico y social que ha atravesado la comunidad, allí también se sitúa el territorio, como eje que les afecta directamente, por la desterritorialización del origen. En articulación con las palabras de Reynaldo Cabezón (gobernador y dinamizador del cabildo de la Arabia) quien había contado estas experiencias, con orgullo, pues él dice que:

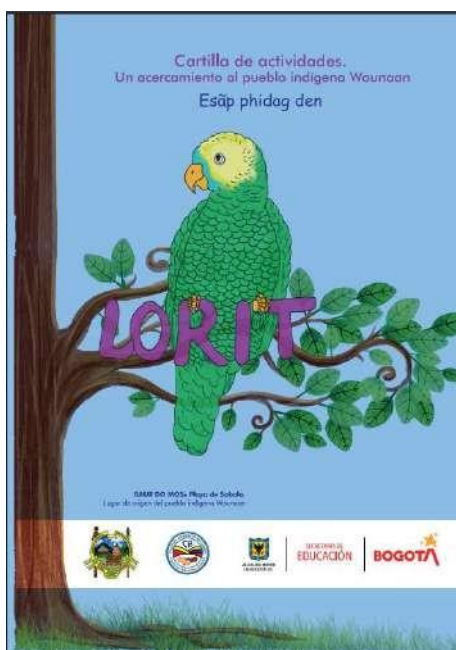
“Lo más importante para mí, siempre es que nos conozcan afuera, afuera del colegio, afuera del barrio, creo que así se puede disminuir la discriminación, porque yo sé que muchas personas nos discriminan porque no nos conocen”
(Reynaldo Cabezón, 2025)

Desafortunadamente, estos trabajos no han dejado una retribución útil para el cabildo, pues mucho de estos, no fueron socializados o no representaron una herramienta sobre la cuál ellos y ellas pudieran seguir trabajando, o al menos en el colegio.

“Todos vienen hacen sus estudios y se van, no nos dejan nada, nunca vemos los libros, las cartillas, o al menos los trabajos de nuestros hijos”
(Padre de familia, 2025)

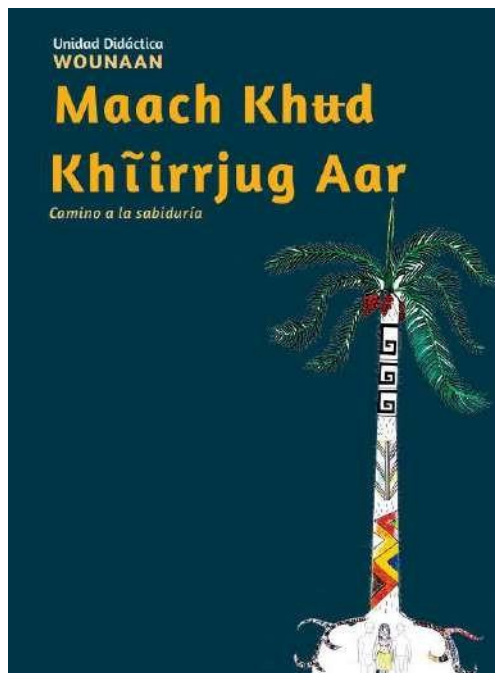
Otros trabajos realizados son los recursos que la comunidad por sí mismo ha construido, cartillas, audios, libros, guías, videos, tanto en el cabildo de Vista Hermosa como en el de La Arabia que han estado acompañados por los maestros Oscar Posada y Amanda Atehortúa (vinculados al colegio) y quienes han hecho resistencia al lado de Reynaldo Cabezón, en tanto han generado sus propios productos, para dar un lugar de protagonismo a las personas que si pertenecen a la comunidad y no recaer nuevamente en que las personas blanco-mestizas en su lugar de privilegio de enunciación sean quienes generen estos materiales.

Ilustración 10 Portada cartilla Lorit



Fuente: SED (2021)

Ilustración 11 Portada de la unidad didáctica “Camino a la sabiduría”



Fuente: SED (2018)

Finalmente, situamos las tensiones que nosotras desde la práctica pedagógica realizada en el lugar, hemos denotado, por un lado, está la formación de las maestras titulares que han recibido a las aulas diferenciales, al pasar los años no se mantuvo lo que en un principio se estableció, especificar un perfil con conocimiento en temas étnicos, para que así fuese más fácil flexibilizar el currículo. Por otro lado, el PEI sigue siendo un lugar de discusión, pues para ser el colegio un pionero no se ha modificado este documento, por lo que institucionalmente no hay algo conformado que dé el reconocimiento y el lugar al proyecto que la comunidad Wounaan en cabeza de Reynaldo ha venido gestando en el escenario.

4.6 Resignificar los Territorios como eje articulador educativo para la comunidad Wounaan.

Teniendo en cuenta que en Bogotá se encuentran aproximadamente 1.200 niños inscritos en los colegios distritales según la secretaria de Educación Distrital (SED, 2017). Ha llevado que esta entidad y los dinamizadores culturales de las distintas comunidades que se encuentran en la capital desarrollen unos ejes articuladores en los que se plasmen las distintas áreas a tratar, en las cuales se preserve los saberes y experiencias que tienen los grupos indígenas y demás grupos étnicos.

Desde estos ejes articuladores se plasma la línea de interculturalidad y grupos étnicos, en donde se busca una educación diferencial para los distintos grupos étnicos, “Esto implica la transformación de prácticas pedagógicas en las comunidades educativas, partiendo del reconocimiento de la importancia de las identidades culturales étnicas” (SED, 2019) como parte del fortalecimiento cultural y pervivencia de la memoria colectiva que tienen las comunidades.

Desde esta idea, se plantea también la resignificación del territorio y la mirada que tienen las comunidades indígenas sobre este, además de como habitan un lugar que no es el de su origen y los cambios que llegan a tener en sus dinámicas al tratar de resistir y conservar sus

conocimientos en una ciudad que contiene tantas miradas y pensamientos sobre el mundo y el espacio, en el que se buscan diversas alternativas, como las que menciona la SED (2019) al vincular personas de las comunidades que acompañen los procesos que fortalecen la identidad cultural de los niños, niñas y jóvenes de las comunidades indígenas, enfocándose en la práctica y conservación de la lengua propia, garantizando sus derechos y conservación de sus costumbres.

Los territorios cuentan una historia de lo que somos y hemos sido, es por eso que la resignificación de este mismo se vuelve fundamental en la transmisión de saberes y más desde la mirada de las comunidades indígenas, en este caso de la comunidad Wounaan que se encuentra en un contexto de ciudad y en la que desde sus experiencias y saberes nos dan una visión distinta de lo que puede ser cada territorio y como estos influyen directamente con la concepción de identidad.

“Para nosotros como pueblo indígena, tenemos dos formas de entenderlo, uno es el territorio de dónde venimos, el origen propio. Por ejemplo; del departamento del Chocó, el otro es Yo soy territorio, porque tengo mi conocimiento, mi sabiduría, mi cultura, mi cosmovisión. Soy, porque identifico y reconozco mi cultura. Soy territorio, porque soy indígena, porque tengo mi idioma vivo”
(Reynaldo Cabezón, 2025)

Por ello se mencionando que “las familias que viven en Bogotá D, C. conserven la identidad cultural y perviva el pensamiento del pueblo Wounaan” (SED, 2022, p.89), el estar en la capital afecta en varios aspectos de la vida cotidiana al estar en disputa persisten entre su cultura y la del entorno, lo cual dificulta los procesos fortalecimiento de la identidad en este contexto.

Si bien, el territorio identifica a cada uno/a, se puede llegar a ver influenciado por el desplazamiento en el que se ve una afectación cultural, social y en las practicas ancestrales al

intentar cumplir con unos estándares establecidos dentro de la sociedad que no los recibe de forma amena, reconociendo quienes son, entonces, las comunidades se ven obligados a hacer el esfuerzo por mantenerse de pie y seguir luchando (por lo que históricamente) tanto les ha costado, uniendo este nuevo lugar con sus conocimientos y costumbres para generar lazos en lo comunitario e identitario.

El territorio, además de ser el que acoge también transforma desde distintas interacciones sociales, permitiendo la construcción del saber, en donde se adapta la rutina diaria que se trae consigo desde el lugar de origen, concediendo a las comunidades una aproximación a este desde otro contexto, ya sea desde las interacciones con otros de la misma comunidad o desde la transmisión de saberes con otros sujetos.

“El territorio nuestro es el Chocó, es nuestro lugar, donde esta nuestra familia, donde podemos comer pescado y cangrejo azul”
(Paola Chiripua, 2025)

Desde esta perspectiva se menciona que las comunidades que se encuentran en contexto de ciudad llegan a encontrar ambientes de discriminación y exclusión teniendo que adaptarse a las formas de vida, prácticas y costumbres que difieren totalmente a lo que hay en sus territorios de origen llegando a “experimentar un sentimiento de desarraigo de su territorio y de su espacio social” (Delgadillo, 2011, p.28) pero esto también ha dado fortaleza en la construcción y pervivencia de identidad desde el mantenimiento de sus cosmovisiones, lengua y gobierno propio que se lleva a cabo desde la resignificación del territorio.

Por lo anterior, también se tiene en cuenta otros aspectos que hacen parte del arraigo cultural de las comunidades, como las prácticas de crianza, danzas, artesanías y demás que son su huella dentro de lo que les constituye, que al estar otro contexto influye; en algunos casos

desfavorablemente, por esto se vuelve fundamental para la comunidad crear espacios en los que se fortalezca los saberes ancestrales que tienen desde sus territorios y pensarse en cómo se pueden plasmar en el territorio actual, esto lo menciona la SED (2019) en la realización de espacios pedagógicos con los dinamizadores culturales, en donde se busca fortalecer la identidad cultural desde los conocimientos ancestrales.

En relación con lo anterior, destacamos la estrategia pedagógica de la SED (2022) con los ejes articuladores y para este caso tomaremos el siguiente como base principal, en la construcción de territorio y en el fortalecimiento cultural.

Ilustración 12 Temas a abordar desde el eje de territorio

TERRITORIO, TIERRA Y TERRITORIALIDAD

- Historia y transformación del territorio ancestral de los pueblos indígenas y/o étnicos
- Significado de la tierra como elemento cohesionador de los pueblos indígenas
- Acciones de apropiación y poder que ejercen en el territorio los pueblos étnicos
- Características del paisaje, plantas, animales, climas, prácticas productivas, entre otras.
- Ubicación espacial de los y las niñas comenzando por la escala local, regional y nacional, de tal manera que podamos llegar a ubicar a los y las estudiantes en el lugar que ocupan actualmente en la ciudad. Transformación de los territorios indígenas y sus estructuras.
- Calendarios ecológicos** estos calendarios plasman el manejo del tiempo y del espacio de cada pueblo, por ejemplo, de acuerdo a las prácticas culturales; fases de la luna, sol, ciclos del agua

Ciencias sociales

Ciencias naturales

Matemáticas



BOGOTÁ
Secretaría de Educación

Fuente: SED (2022)

Es por ello que, para la resignificación del territorio se puede tener diferentes pilares que contribuyen a este ejercicio como la mitología, la fauna y flora de los territorios, el gobierno propio, la construcción de identidad, las costumbres y saberes que tienen los adultos, pero, sobre todo, las percepciones y saber que tienen los niños y niñas, en el que la subjetividad tiene una mayor relevancia o presencia en este diálogo de conocimiento, sobre el lugar que habitan y cómo lo reconocen.

Para los Pueblos Indígenas nuestras tierras, territorios y recursos, son elementos fundamentales que permiten la continuidad histórica y la plenitud de la vida, la espiritualidad y el desarrollo social, cultural, económico, político y humano, vinculado a nuestra cosmovisión, la cual consiste en la relación profunda con la Madre Tierra (Dad Neba, 2020)

Dentro de la resignificación del territorio también se logran configurar distintas formas para dotar de significado a este, tal como lo menciona Gómez (2015), “resignificar”, se pretende volver a otorgar significados o sentidos a algo” (p.180), dando lugar a la experiencia acompañada por los sentires de cada uno y por la memoria que mantiene viva las raíces de cada uno/a.

“Aquí en Bogotá aprendimos a tejer, mi mamá nos enseñó, ella teje en la casa, luego vamos al centro y lo vendemos. ¿Usted no sabe tejer profe? ¿Quiere que le enseñemos?”
(Jeimi y Sindi Negria, 2025)

5 Unidad temática: Construyendo conocimientos

La didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza

Pérez y Rincón

La comunidad indígena Wounaan ha luchado desde su llegada a Bogotá (hace poco más de dos décadas), para que se les reconozca desde un lugar político y social, dentro de ello, han gestado varios proyectos desde los diferentes cabildos que se encuentran en la localidad Ciudad Bolívar, muchos de ellos, dirigidos hacia la educación de las infancias que crecen en Bogotá y no tienen un vínculo con sus territorios de origen, como lo situamos anteriormente en el marco de la contextualización.

Por lo anterior, resulta urgente y necesario generar alternativas para las infancias escolarizadas en las Instituciones Educativas Distritales – IED que atienden a niños y niñas indígenas. Por esto, a través de las organizaciones étnicas (indígenas y afros), entidades públicas y universidades se han publicado cartillas, cuentos y diversos materiales pedagógicos como apoyo a los procesos educativos de los niños y niñas indígenas en los contextos escolares urbanos, como una posibilidad de generar un diálogo de saberes necesario en una escuela de la ciudad que muchas veces desconoce los saberes propios de los estudiantes e invisibiliza las prácticas culturales de sus territorios de origen.

A raíz de esto y de las prácticas de fundamentación y profundización realizadas en 2024 – 2025, surgió un diálogo con el dinamizador cultural en torno al proceso educativo de las infancias Wounaan y como al estar en colegios oficiales muchas veces no se complementan las áreas del saber con los conocimientos ancestrales de la comunidad. Es por esto por lo que optamos por desarrollar una secuencia didáctica, “por su carácter intencional, la sistematicidad en la organización de las acciones e interacciones y la orientación a la construcción de saberes” (Rincón, 2009, p. 7), la cual mediante el diálogo con el gobernador y los intereses que reflejaban los niños y niñas, se le fue dando paso a los diversos temas y con el fin de poder generar un producto (la cartilla), que quedara para la comunidad y la institución educativa.

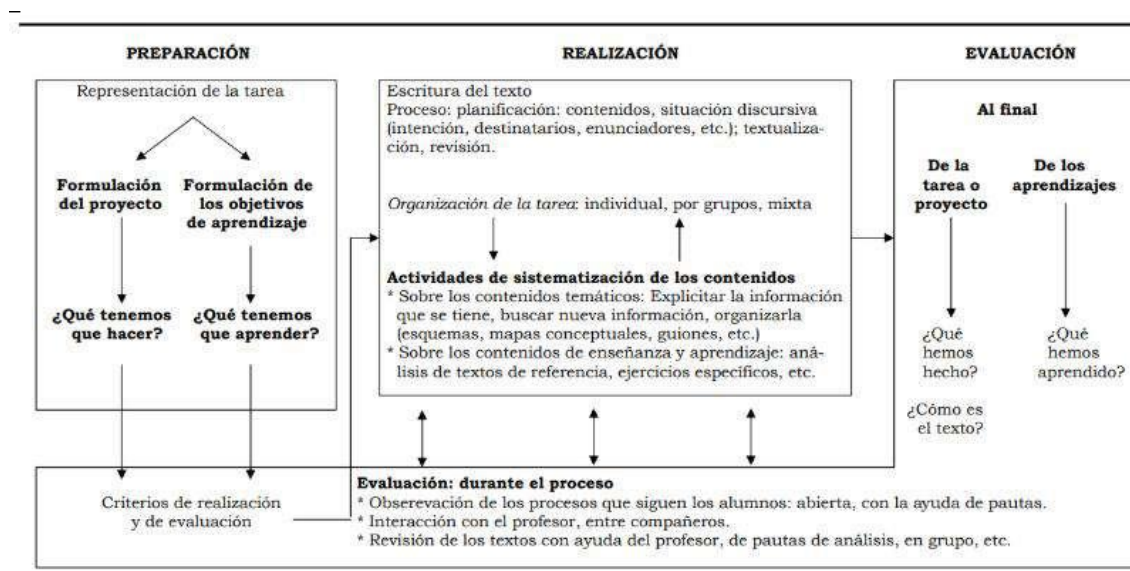
“De otro lado, esa forma de organizar la enseñanza se configura en función de las fuerzas que en ella convergen: las políticas educativas, las prácticas de resistencia, las diversas posiciones sobre los saberes” (Pérez y Rincón, 2009, p. 2) esto, sitúa la perspectiva en que la secuencia no es únicamente un instrumento que estandarice o que genere un instructivo para los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo lo contrario, la secuencia se ubica como una forma de

encuentro entre las políticas públicas que globalizan los contenidos y los estándares disciplinares a través del eje de territorio transversalizando los saberes propios de la comunidad Wounaan.

No solo se sitúan los conocimientos estandarizados y normatizados, sino que se genera una articulación con las costumbres, vivencias y posibilidades cotidianas que surgen del saber ancestral y milenario, como la danza, la música, el arte, las formas de gobierno, las nociones espirituales y de medicina propia, con el fin de que la escuela comprenda la diversidad poblacional. Así se posibilite que los saberes propios de la comunidad Wounaan transiten en la IED la Arabia, ubicando a este como un lugar para potencializar sus luchas comunitarias que reclaman un lugar propio e identitario en una escuela disciplinar, hegemónica¹⁶ y eurocéntrica en la capital de la ciudad que en ocasiones desconoce “otros” saberes propios de los pueblos étnicos.

¹⁶ “La hegemonía es una relación social que atraviesa distintas dimensiones: parte de una base material ligada a la posición de las clases en la estructura y se realiza en las superestructuras, a través de una concepción del mundo que encarna la visión general y expresa los intereses del grupo dirigente pero de forma universalizada, al tiempo que se plasma de formas diversas en el sentido común, en las prácticas cotidianas y, en su momento más desarrollado, en un tipo particular de Estado” (Gramsci, 2003).

Ilustración 13 Elementos para una secuencia didáctica.



Fuente: Anna Camps (2003)

Estos ejercicios requieren planificación, esto significa que, la secuencialidad de la unidad permite disponer los ejercicios y adelantarse a posibles situaciones que surjan en su implementación, lo que no quiere decir, que sea una propuesta estática, pues, se flexibiliza según lo requiera, es decir que “no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido” (Pérez y Rincón, 2009, p. 20)

Para generar su planificación y flexibilización es necesaria la reflexión constante entorno al lugar político que ocupa la acción de la enseñanza en la sociedad (Pérez y Rincón, 2009) esto quiere decir que, la reflexión por parte de la maestra(o) antes de llevar a cabo las actividades en el aula es sumamente importante, aún más, en estos procesos interculturales desde los cuales nos estamos situando, pues el lugar de sujeto que se le da a los niños y niñas desde la concepción de infancia, configura entonces las prácticas de la docente.

Otro aspecto dentro de la planificación que se relaciona con el lugar de los niños y niñas, sobre todo con su lugar de participación, mencionan Pérez y Rincón (2009), aunque la docente es

quien planifica y direcciona sobre el campo específico en el que se llevara a cabo la Secuencia Didáctica, esta debe estar en diálogo con los intereses de los estudiantes, antes de llevarla a cabo y durante su implementación, en este sentido, la propuesta de la secuencia didáctica se construye con la comunidad y con el apoyo del dinamizador cultural de la comunidad Wounaan del colegio la Arabia en la necesidad de fortalecer saberes propios que entre en diálogo con el currículo escolar y se plantean los siguientes temas que surgen del eje articulador intercultural y que se relación con temas propios de la escuela y básica primaria.

En esa medida, “una propuesta pedagógica que reconoce el derecho a aprender con dignidad, equidad y sentido. Estos estudiantes (...) requieren una escuela que los reconozca, los escuche y los conecte con su propia posibilidad de transformación.” (Colegio La Arabia, 2025, p. 36) vinculado con el eje (sobre el cuál se lleva a cabo esta secuencia didáctica), da lugar a un punto de encuentro entre varios aspectos; en un primer momento, por una política pública establecida por la Secretaría de Educación Distrital – SED, en la que sitúa cuatro ejes articuladores para el trabajo con comunidades étnicas, de allí destacamos uno, el de Territorio, tierra y territorialidad, pero también en las mallas curriculares que establecen las docentes titulares que acompañan estos procesos, ellas sitúan la flexibilización de los modelos y la implementación de los aprendizajes priorizados como una herramienta que responde a brindar de forma digna el derecho a la educación.

En un segundo momento, teniendo en cuenta el contexto de los niños y las niñas, en su situación de desterritorialización, se ha visto afectada su relación con el territorio (el de origen y el habitado) ya que al nacer y crecer en Bogotá se pierde el vínculo con el lugar de origen y muchas de las familias no mantienen ese diálogo con ellos, esto es mencionado por el dinamizador Reynaldo Cabezón.

En esa medida las practicas, rituales o costumbres de su comunidad no se han llevado a cabo de la misma forma, pues el territorio constituye un lugar fundamental para el conocimiento, articulándolo con las palabras del maestro Segura (2020) “una primera característica de las ATAs [Actividades Totalidad Abiertas] es que su centro son los problemas que lo generan y no las disciplinas. Una segunda característica se deriva de su compromiso permanente con la comprensión, es un problema de pertinencia.” (p. 10), teniendo en cuenta que las ATAs son diferentes a la secuencia didáctica, hacemos una articulación en el lugar de pertinencia, desde los problemas de identidad que el dinamizador Reynaldo manifestó en varias conversaciones y que se evidencian en la realidad escolar del IED la Arabia, pues en ocasiones es agresiva en sus temas y poco comprensiva con las comunidades indígenas bilingües como es el caso de los Wounaan. Por otro lado, la articulación entre las dos está en que esta secuencia didáctica busca reconocer y posibilitar sus saberes a través de una armonización de los conocimientos propios funcionales para un ejercicio de memoria territorial y de comprensión del actual contexto.

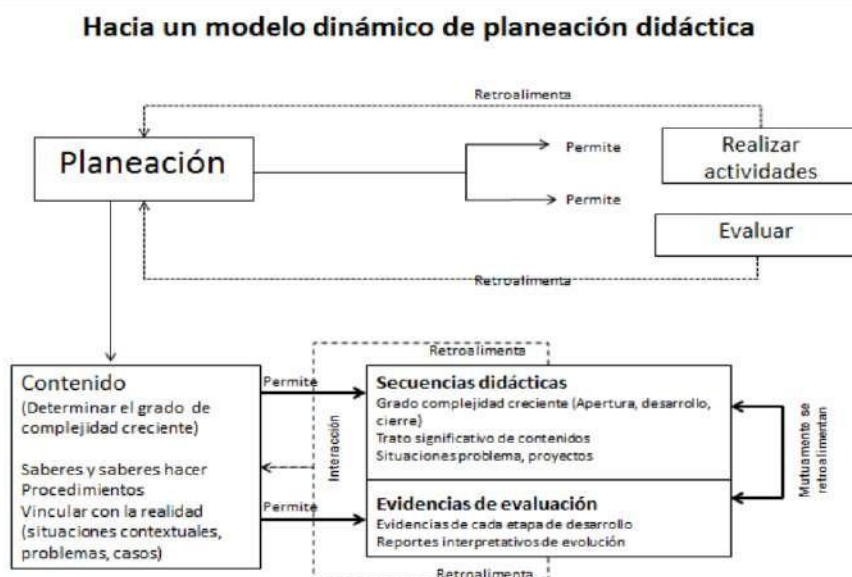
En un tercer momento, los diálogos que establecimos durante los espacios de reconocimiento del grupo, pero también durante el desarrollo de las actividades con los niños y niñas, compartían el distanciamiento que sentían con los conocimientos que se enseñaban en la escuela y la forma en que estos eran llevados al aula, también, lo difícil que era para ellos adaptar su lenguaje, expresiones, formas de vestir y de actuar a un lugar que no veían como suyo; esta acción obedece a que “Se educa para pensar el mundo, para interrogarlo y también para imaginarlo distinto. Esta perspectiva pone en el centro la **voz del estudiante**, su contexto, su historia y su poder de agencia” (Colegio La Arabia, 2025, p. 9), por lo cual, dialogar y escuchar las percepciones de los niños y niñas va en línea con lo que se plantea desde el modelo educativo bajo el que están suscritos en la escuela.

En un cuarto y último momento, la intencionalidad de nosotras como maestras en formación y residentes de la localidad, a través de las prácticas pedagógicas se generó la inquietud de esta situación en la cual se instrumentalizaba a la comunidad, pero no se brindaba herramientas o alternativas para su educación, en esa medida resaltamos la importancia de dos componentes en el hacer de la maestra, la planeación y el diario de campo.

5.1 La planeación como base fundamental de la Secuencia Didáctica.

La planeación constituye un instrumento fundamental que le dio fortaleza a la propuesta y la construcción de la secuencia didáctica, fue la primera pauta metodológica para identificar posibilidades y tensiones tanto en los procesos de implementación, como en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las infancias escolarizadas indígenas, pues es a partir de allí, que se prepara el tema, se sitúa los conocimientos previos de los niños y niñas a través de las actividades de apertura que permitieron establecer el tema y los subtemas que se abordarían a lo largo de las unidades que constituimos, aunque la planeación fue establecida en un formato, esta no representaba un elemento rígido e inamovible, todo lo contrario, se da como un ligar que posibilite que los niños y las niñas establezcan el ritmo de las actividades y sus momentos o como lo ejemplifica el maestro Ángel Díaz Barriga en el siguiente cuadro:

Ilustración 14: Cuadro explicativo de la planeación dinámica



Fuente: Ángel Díaz Barriga

Las planeaciones se caracterizan entonces por la pertinencia dentro del contexto de los y las estudiantes, pero también por la explicitación de los momentos específicos de cada actividad y el cierre de cada una, proponiendo entonces formas evaluativas diferentes al examen, en la siguiente imagen se puede evidenciar estos elementos.

Ilustración 15: Planeación de la unidad de Fauna y Flora

Fecha	Tema (s) y Subtemas a Desarrollar	Secuencia Metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje.	Recursos y Propuesta Didáctica	Observaciones
31/03/2025	Tema: Ecosistemas Subtema: Ubicación geográfica de las plantas y características del ecosistema.	Para iniciar se organizarán los puestos en medialuna para que todos y todas sean escuchados durante el dialogo en torno a las preguntas ¿Qué plantas hay en Bogotá? ¿Qué plantas son únicas del choco? ¿Hay alguna que se parezca? Luego de esto en una bolsa, habrán pedazos de imágenes de las plantas que se pretenden abordar durante las otras sesiones (Werregue, Palma Fénix, Sauco, Nogal y Mangles), cada uno sacara una parte. Deberán buscar qué compañeros tienen las demás partes de la imagen para completarlo. Finalmente, en las paredes del salón estará la imagen de la planta completa junto a toda la información de está. En una hojita el grupo deberá contestar preguntas sobre la planta que le correspondió, pero solo uno podrá ir a leerla.	- Hojas - Lápices - Imágenes	

Fuente: Elaboración propia

Aunque las planeaciones se realizan en conjunto de 4 actividades, después de cada una de estas fue necesario la reflexión constante después de cada una, aludiendo a lo que el maestro Ángel marcaba en el cuadro y es la retroalimentación contante que dinamiza la planeación, es así entonces, que se da paso al segundo elemento fundamental, el Diario de campo, como el ejercicio escritural que permitió estar en retroalimentación constante, pero también que permitió condensar las consideraciones para las siguientes planeaciones, que recogía un poco las percepciones de nosotras como maestras, pero también de los niños y niñas, articulando las palabras de los referentes teóricos situados anteriormente.

5.2 El Diario de Campo, un lugar de retroalimentación y reflexión.

La importancia de resaltar el diario de campo y la planeación en este capítulo que hace referencia a la explicación general de la secuencia didáctica, es reconocer que gracias a estas herramientas implementados en la práctica pedagógica, posibilitaron un acercamiento a las necesidades de las infancias Wounaan del IED la Arabia del programa Volver A la Escuela – VAE, es así, como desde estos instrumentos pedagógicas se logró organizar, priorizar o potencializar las temáticas en la secuencia didáctica desde el eje articulador, fue el análisis de estos los que fomentaron la estructura y la organización temática desde un constante diálogo con las y los actores escolares que hacen parte de las instituciones, como el dinamizador, las docentes VAE y el asesor de práctica.

Ilustración 16: Diario de campo de la planeación de Fauna y Flora

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES, HALLAZGOS, ASUNTOS O ACCIONES EMERGENTES

En la primera intervención surgió una situación al ir finalizando, aunque el trabajo era en grupos, de cierta forma competían para ver quién salía primero al descanso, algunos empezaron a ayudar a los que no habían terminado, lo cual reafirma la caracterización inicial del grupo respecto a la necesidad de ayudarse entre todos, sin embargo, el propósito del dictado y del trabajo en equipo que tenía en un principio la actividad se desdibujó cuando una de las niñas usó su celular para tomar foto a la información y transcribirla; quienes acabaron primero dentro de las instrucciones se molestaron por que la compañera estaba haciendo “trampa”. Ha sido muy complicado motivar al grupo a escribir cosas desde su propio pensar, escribir palabras o frases que no estén escritas en el televisor o el tablero ha marcado un reto en cada intervención.



En la segunda intervención los niños y niñas reconocieron fácilmente las palmas, tanto la de fénix como la de werregue, la primera la elegimos con esa intención porque sabíamos que habían varios ejemplares alrededor del parque el Tunal al que la mayoría de los niños asisten en contra jornada, la segunda fue elegida por la importancia en la identidad de la comunidad y al ser la principal fuente de la actividad económica de la mayoría de madres, tenía el preámbulo de que las iban a reconocer, alrededor de la palma de werregue se generaron participaciones que alimentaron para todos y todas los usos que le daban a esta, cada parte de la planta tiene una función para la comunidad y hasta ese día muchas de las cosas eran desconocidas para mí.




En la tercera intervención, por dinámicas de la escuela tuvimos que unir el grupo de Procesos Básicos y de Aceleración 2, lo cual fue provechoso, pues contamos con el apoyo de Reinaldo, sin saber elegimos una planta importante para ellos y ellas en el territorio, el mangle representa una ayuda significativa en la actividad económica propia del lugar que es la pesca; por otro lado su representación en plastilina contribuyó más en ubicarlo en la realidad, ya que algunos han visitado el territorio, pudieron dar fe de



Fuente: Elaboración propia

Desde este instrumento, también se posibilitó la reflexión descriptiva, así como la teórica, permanentemente dando lugar al distanciamiento para ver desde fuera las intervenciones, la relevancia de la sistematización inmediata nutrió la construcción de la secuencia, desde “una condición para transformar la práctica consiste en extrañarse del quehacer cotidiano, distanciarse de la acción, tomarla como objeto de análisis. Esto implica registrarla, objetivarla para poder

describirla, comprenderla, cuestionarla, teorizarla.” (Pérez, Roa, Villegas y Vargas, 2013, p. 9), a través de esos tópicos es entonces que se da la relación, de retroalimentación para las siguientes planeaciones, intentar agudizar la acción de observar a raíz de las preguntas e inquietudes que surgían en el ejercicio escritural de este.

En consecuencia, se da lugar a la necesidad de la secuencia didáctica, recogiendo los puntos mencionados al principio del capítulo, como una alternativa consistente que realmente generara procesos de enseñanza contextualizada y flexible, que, según Díaz (2013), pueda

“Recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa”. (p. 20)

En conclusión, situamos este recurso desde su adaptabilidad para diferentes comunidades étnicas, teniendo en cuenta que la relación con el territorio es un rasgo identitario de todos y todas; por otro lado, desde el saber de la maestra que construye a través de los instrumentos que permiten la planificación y la reflexión constante de su quehacer.

5.3 Organización de la secuencia didáctica y su relación con el eje Territorio

Retomando el apartado del capítulo 4, sobre el eje territorio y la importancia del diálogo constante con el gobernador y dinamizador cultural Reynaldo, se sitúa este como el eje central del proyecto, a raíz de la desterritorialización descrita en el contexto de la comunidad y de los niños y niñas

“Es importante para nuestra cultura que los niños y niñas no pierdan el vínculo con el territorio de origen, como la mayoría nació acá en Bogotá es más difícil que se mantenga eso, pero como las profes no conoces, no trabajan nada de eso con ellos”
(Reynaldo Cabezón, 2024)

En las actividades de bienvenida (que sitúa Díaz como actividades de apertura), los niños y niñas situaron los dos paisajes, el Chocó (Bajo San Juan) y Bogotá (La Arabia), al visualizar todos los dibujos notamos que había dos elementos principales, los animales y las plantas, esto lo relacionamos entonces con las características que ellos establecieron para diferenciar los dos lugares.

“Profe, en Chocó hay muchas palmeras y árboles, hay serpientes. Pero en Bogotá solo hay vacas y buses”
(Yerson, 2025)

Es entonces que la Unidad 1: Fauna y flora de Chocó y Bogotá, constituyó elementos identitarios que los niños y las niñas reconocían de ambos espacios, esto se relaciona directamente con el eje establecido desde la SED, pues esas particularidades del paisaje, emergió preguntas y narrativas.

Ilustración 17 Organización contenido de la Secuencia Didáctica.



Fuente: Elaboración propia

Al finalizar la Unidad 1: Fauna y Flora, preguntamos a los niños y niñas ¿Qué actividades proponen para realizar en las siguientes sesiones? Y nuevamente dialogamos con el gobernador y la maestra titular. Por otro lado, tuvimos en cuenta, lo que ellos y ellas decían durante las actividades.

“¿Usted sabe quién creó los animales, las personas y todo el mundo? Ewandam. Dígalo profe, E-WAN-DAM, eso significa Dios”
 (Sindi Negría, 2025)

Reynaldo, a raíz del comentario de Sindi, aclaró que Ewandam es como “Jesús” y que “Dios” es Maach Ai Pomaam, es así como situamos la Unidad 2: Cosmovisión de los territorios, en el cual era necesario ubicar a Bogotá, como un lugar de los Muisca y abordar entonces esta cosmovisión desde la ciudad, sin embargo, el gobernador aclaró.

“Se llama Mito de la Creación y Mito del Wuerregue, sí hay una palabra en idioma propio, pero es lo que ustedes le llaman mito, una historia de origen”
(Reynaldo Cabezón, 2025)

Al finalizar la Unidad 2, repetimos la pregunta ¿Qué actividades proponen para las siguientes sesiones?, volviendo al dialogo, de allí surgió la forma en abordarlo, pero también, el tema de la Unidad 3, pues los niños y niñas se preguntaban por qué Reynaldo trabajaba en el colegio, pero también hacia las reuniones los domingos.

“Uy profe, el dibujar, dibujemos siempre, a mí me gusta más que escribir”
(Caleth Chamapuro, 2025)

En la Unidad 3, fue necesario preguntar inicialmente si ellos y ellas reconocían la variación entre el gobierno propio en el territorio de origen y gobierno propio en Bogotá, debido a esas respuestas, que fueron direccionadas por lo primero, se plantea hablar de la conformación del gobierno propio en la ciudad desde la espiral.

“¿Cómo así profe? ¿Yo puedo ser la tesorera también? ¿Como Vero?”
(Nesly Mercaza, 2025)

Finalmente, en la Unidad 4, se piensa el colegio como el territorio en el que convergen los saberes de los niños y niñas, aludiendo a los principios de la secuencia didáctica. Las actividades planteadas son de recopilación y evaluación, es decir, allí se notaron las cosas que se habían apropiado de forma cercana o las que no.

“Profe, yo sí me acuerdo de la historia de Chiminigagua y cómo creo a Sué y Chía”
(Marlon Cabezón, 2025)

Es así entonces, que las cuatro unidades, que se describen detalladamente a continuación, aportan a la concepción de territorio, desde los conocimientos previos, que permite un aprendizaje significativo y cercano, pero también de aquello que los niños y niñas veían como distante y que hace parte de sí mismos.

6 Diseño secuencia didáctica

La siguiente secuencia didáctica se realizó con los niños y niñas de la comunidad indígena Wounaan, en el colegio la Arabia, de Ciudad Bolívar, para resignificar el territorio en el que actualmente viven, pero también, mantener presente el lugar de origen que es el Bajo San Juan, en el departamento del Chocó; ya que, al estar en un contexto de ciudad, como Bogotá, se afectan de distintas formas, a las infancias de la comunidad, generando que muchas olviden sus raíces y costumbres.

Ilustración 18: Diagrama de las fases para el diseño de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia

Por consiguiente, hemos desarrollado una secuencia didáctica desde el eje de territorio, tierra y territorialidad que plantea la SED, su equipo intercultural y de asuntos étnicos del área de inclusión en la que se mantenga como pilares fundamentales la identidad, cultura y cosmovisión de la comunidad Wounaan, respondiendo al fortalecimiento de los saberes propios y el reconocimiento del territorio en el que actualmente viven, además de vincular estos pilares con los diferentes propósitos generados alrededor de la ejecución de este proyecto, como lo son:

- Generar espacios de diálogo en donde los saberes culturales, lenguaje y cosmovisión Wounaan sean visibilizados y tratados como un conocimiento legítimo, luchando contra la invisibilización que enfrenta la comunidad al migrar.
- Ofrecer una herramienta metodológica (secuencia didáctica), que permita flexibilizar el currículo y las áreas del saber, a través de los ejes temáticos desarrollados con los niños y niñas Wounaan (Territorio, Gobierno propio, etc.), que pueden ser integrados de manera transversal y significativa; cuestionando las estructuras de conocimientos eurocéntricas que permean la educación pública, buscando que este proyecto sirva como un modelo de intervención no solo dentro de las instituciones, si no también dentro de la Licenciatura en Educación Infantil.
- Desarrollar un espacio crítico y reflexivo entorno a los dos territorios, el de Chocó y Bogotá, a través del reconocimiento de las distintas características con las que cuenta cada territorio (fauna y flora), la cosmovisión y prácticas culturales que se generan en cada lugar, ya que estas varían según el contexto en donde se encuentren.

De esta forma, a partir de los propósitos generados anteriormente, damos paso a la secuencia didáctica, la cual se organizó en cuatro unidades que se relacionan con las distintas maneras en que observamos y habitamos el lugar en el que vivimos o venimos y que fortalecen otros

materiales propios contruidos por la comunidad como lo es la cartilla LORIT y EL LIBRO WOUNAAN: CAMINO A LA SABIDURÍA, los cuales hacen parte de diversos proyectos de investigación que se han realizado con la SED y la alcaldía de Bogotá, buscando ser un apoyo didáctico y pedagógico a los procesos de reconocimiento cultural de los niños y niñas Wounaan, el cabildo indígena y la comunidad educativa, siendo una guía para los/as profesores de las instituciones a la hora de enseñar y dialogar con las infancias indígenas; pero que también se ofrecen otras formas para generar espacios educativos además de responder a las necesidades e intereses de las comunidades indígenas.

Ilustración 19: Portada de actividades iniciales



Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior, el reconocimiento cultural parte desde el acercamiento a los distintos espacios geográficos que componen la historia de la comunidad. Aunque la mayoría de los niños y niñas no han nacido ni crecido en el Chocó, este lugar es una vivencia fundamental transmitida en sus núcleos familiares y de la comunidad, esto genera sentires y saberes profundos que las infancias Wounaan manifiestan al realizar las actividades propuestas y al complementar con su conocimiento en cada espacio de diálogo.

Es por esto que, para recoger y evidenciar la perspectiva de los niños y niñas de la comunidad, se realizaron dos actividades de bienvenida que se encuentran enunciadas en el capítulo Acercamiento al territorio, el cual está dividido en dos momentos (El lugar que habito y dibujando el territorio), las cuales ayudaron a determinar posteriormente los temas principales que son: Fauna y Flora, Cosmovisión, Gobierno propio y Recorriendo conocimientos, con el fin de crear un diálogo alrededor de este que dé cuenta de las experiencias que han vivido cada uno/a en el contexto de ciudad y de las diferencias que se encuentran entre ambos lugares, es de mencionar que esta estrategia surge de los procesos de enseñanza y aprendizaje generados en la práctica pedagógica y que estuvieron mediados por el diálogo constante con las docentes titulares, el dinamizador cultural, el cabildo y la coordinación de la institución, desde, la elaboración de la planeación y los diarios de campo.

Ilustración 20: Portadas de las unidades que componen la Secuencia Didáctica





Fuente: Elaboración propia

Es así, como partimos con los dos primeros capítulos que dan la bienvenida a la cartilla y nos adentran a las demás actividades realizadas, siendo estos dos primeros un reconocimiento por los espacios que habitamos diariamente y del lugar de procedencia del pueblo Wounaan, como una forma de conocer lo que saben los niños de este espacio (Chocó) y que acercamientos han llegado a tener; además de construir una visión sobre el territorio que actualmente habitan que es Bogotá y como lo transforman día a día, siendo parte de una nueva construcción de identidad.

6.1 Acercamiento a los territorios

Inicialmente, nos centramos en la biodiversidad de los territorios, teniendo como punto de partida el reconocimiento desde los mapas, los lugares de donde viene la comunidad Wounaan y Bogotá, con el fin de identificar y acercar a los niños /as a estos dos espacios, de igual forma lograr darles voz a estos desde su reconocimiento, hasta la cartografía de este, permitiendo conocer de antemano la historia que tiene cada uno identificando lo que los diferencia a través de la fauna y flora.

Es fundamental que los niños y niñas reconozcan el contexto de sus territorios desde esta perspectiva, ya que como menciona Bale (1999) “en los primeros años de la educación primaria el aprendizaje de las destrezas cartográficas estará firmemente arraigado en el entorno local conocido” (p. 52), siendo esto un punto de partida en el proceso de resignificar el territorio y la manera en que nos involucramos con este, además de contribuir al reconocimiento del lugar de origen, pues “el aula (...) busca ser un espacio para que los niños cultiven la tradición y la cultura de su pueblo, para que reconozcan y recuerden su territorio y que todo ese conocimiento y sabiduría no se olvide por cambiar de entorno” (Rodríguez, 2015), siendo esta última parte la base con la que iniciamos esta primera unidad.

Ilustración 21: Construyendo nuestras viviendas



Fuente: Archivo Personal

6.1.1 El lugar que habito

En este primer momento, se abordará el reconocimiento del espacio que actualmente habitamos, observando todo aquello que nos rodea y acompaña diariamente, a partir de los siguientes objetivos:

- Reconocimiento del lugar en el que vivimos y reconstrucción de nuestras raíces.

- Plasmar por medio del dibujo, las características que cumple ese espacio: paisaje, colores, fauna y flora.
- Fomentar la lectura y escritura desde el señalamiento de lo que se encuentra dentro del dibujo.

Con estos objetivos, damos paso a la actividad propuesta, en el que se indica cada uno de los materiales que se necesitan, su desarrollo y tiempo de duración.

Intencionalidad	Actividad	Materiales	Tiempo
El reconocimiento hacia el espacio que nos rodea es de suma importancia al momento de interactuar con los demás, permitiendo con esto volver a conectar con nuestras raíces.	Disponer de un espacio amplio en donde podamos observar el paisaje que tenemos a nuestro alrededor (cancha, parque, etc.). Observar todo lo que conforma ese espacio como: arboles, casas, animales, el cielo, etc. En una hoja blanca vamos a plasmar lo que estamos observando de ese espacio, para finalizar nombrando lo que se encuentra en esa imagen. <i>Ilustración 22: Niños y niñas Wounaan dibujando los territorios</i>  Fuente: Archivo personal	Hojas blancas Lápiz Colores	1hrs

Desde esta actividad se logró determinar que al momento en que los niños y niñas se enfrentan a describir un espacio y plasmarlo, muchos/as llegan a tener ciertos conflictos al querer plasmar lo que tienen a su alrededor, esto puede ser debido porque muchas actividades se

hacen dentro del salón, con imágenes ya predeterminadas o incluso en donde otra persona les dibuja, generando que esa imaginación que aflora en ellos se vaya apagando.

Ilustración 23: Primera actividad de la cartilla



Fuente: Elaboración propia

6.1.2 Dibujando el territorio

En este segundo momento, el territorio se convierte en el centro de todo cuando le damos la importancia que se requiere, pero ¿De qué manera lo habitamos? ¿Desde que elemento podemos ubicarnos en un territorio?, estas son preguntas claves a la hora de dar voz y significado a un lugar. Es por ello, por lo que se desarrollan los siguientes objetivos para esta actividad:

- Reconocer nuestro territorio desde los mapas.
- El paisaje sonoro como elemento de identificación del lugar que habitamos.
- Diálogo de saberes previos sobre la ubicación en los mapas.

Con esto, se plantea la siguiente actividad:

Intencionalidad	Actividad	Materiales	Tiempo
Ubicarnos en un lugar nos permite identificar de manera precisa todas sus cualidades e historia, dando un reconocimiento a las posibles luchas que este espacio tiene y la importancia que se merece, esto lo realizamos a través de:	Presentar el mapa del lugar en donde vivimos, para que cada niño/a responda a la pregunta ¿De cuál región vienes? Con las imágenes representativas de los territorios y en un círculo de la palabra, se crea un diálogo acompañado de paisaje sonoro de cada lugar. En una pared o piso, situaremos el mapa de los lugares (el de origen y el habitado) de los que hemos dialogado. Finalmente ubicaremos las imágenes y dibujos en cada mapa. <i>Ilustración 24: Re- significando los mapas de los territorios</i>  Fuente: Archivo Personal	Croquis de mapa donde vivimos Papel periódico Parlante Imágenes o dibujos de los paisajes que nos rodean.	1hrs

6.2 Unidad 1: Fauna y flora de los territorios

En esta primera parte se presentan las actividades realizadas con los niños y niñas de la comunidad entorno al reconocimiento del territorio de Bogotá y Chocó desde una mirada sobre las plantas y animales que habitan en los distintos espacios, además de comprender las distintas formas en las que podemos resignificar un lugar a partir de la biodiversidad que se presenta allí. Desde esta mirada, también buscamos que los niños y niñas creen una reflexión sobre el entorno en el que viven, trayendo consigo los distintos saberes que tienen y que les han infundido dentro de la comunidad sobre los animales y plantas que encontramos, ya que como menciona Rengifo (2010) citado en el libro *Huellas y rastros de vida animal*, “los maestros no podemos seguir siendo indiferentes a reencontrarnos con la Madre Tierra, lo que nos pone ante la necesidad perentoria de aproximarnos al conocimiento del medio circundante y de las especies que habitan en nuestro entorno” (p. 11).

Esto es una tarea de transformar la perspectiva que tienen los niños y niñas del mundo, sobre todo en los que se encuentran en contexto de ciudad como lo es la comunidad Wounaan, además de identificar las distintas miradas que tienen y como pueden aportar desde sus saberes y conocimientos a la transformación del mundo.

Ilustración 25: Reconociendo la fauna y flora de los territorios



Fuente: Archivo Personal

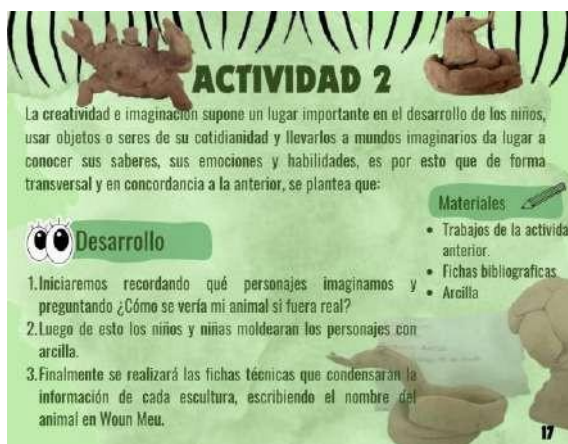
6.2.1 Fauna de los territorios.

En esta primera unidad, se presentan las 5 actividades relacionadas con la fauna que encontramos en los dos territorios trabajados, ya que desde esta podemos reconocer e identificar las diferentes especies que se encuentran en los lugares que transitamos, pero que también conocemos de nuestro lugar origen, además de encontrar las diferencias que tienen cada una y cómo podemos desde estas, generar un sentido de pertenencia hacia todos y todas, además que se relaciona con áreas del saber cómo sociales “Geografía Física de Colombia y paisajes Naturales” y ciencias naturales como lo es “Reino Animal y ecosistemas” y le permite al docente articular la propuesta a las necesidades curriculares, los saberes propios del pueblo Wounaan y sus infancias escolarizadas.

Es por esto, por lo que en la resignificación del territorio se pueden realizar diversas actividades relacionadas con la diversidad de fauna que se encuentra en los distintos espacios, con el fin de reconocer las grandes diferencias entre los dos, de forma paralela a través de:

- Reconocimiento de fauna de ambos territorios desde las experiencias personales de cada niño o niña
- Identificación de las características físicas de los animales según su hábitat
- Construcción de narraciones teniendo en cuenta los diálogos y aprendizajes obtenidos durante las sesiones
- Tejer la palabra: un espacio para la oralidad como medio fundamental para compartir las construcciones propias.

Ilustración 26: Actividad 2 de la unidad de Fauna



Fuente: Elaboración Propia

A partir de esto, se desarrollaron las siguientes actividades:

Intencionalidad	Actividad	Materiales	Tiempo
Actividad 1. Reconocer el territorio nos constituye como sujetos y aún más el reconocerlo desde los seres que cohabitan el mismo espacio, por ello, una manera de acercarse a él son los animales propios de cada espacio, desde sus características me permiten saber en dónde estoy, por ello se propone que:	Disponer a los niños y niñas en círculo e iniciar el diálogo con la pregunta ¿Qué animales hay en Chocó que no hay en Bogotá? y viceversa. Se iniciará la lectura de la narración “El viaje de Sabanera” Una vez terminada la lectura, se preguntará a los niños y niñas ¿Qué animales pudieron identificar en el cuento? Finalmente, cada uno y una elegirá un animal del cuento que dotará de personalidad (un nombre, un aspecto físico, características de su habitat y comida, etc.), esto se realizará de forma individual en hojas.	Cuento Hojas Lápices y colores Televisor	1hrs

Ilustración 27: Ilustrando los rostros de las autoridades



Fuente: Elaboración propia

Actividad 2

La creatividad e imaginación supone un lugar importante en el desarrollo de los niños, usar objetos o seres de su cotidianidad y llevarlos a mundos imaginarios da lugar a conocer sus saberes, sus emociones y habilidades, es por esto, por lo que de forma transversal y en concordancia a la anterior, se plantea que:

Iniciaremos recordando qué personajes imaginamos y preguntando ¿Cómo se vería mi animal si fuera real?

Luego de esto los niños y niñas moldearan los personajes con arcilla.

Finalmente se realizará las fichas técnicas que condensaran la información de cada escultura, escribiendo el nombre del animal en Woun Meu.

Ilustración 28: Modelando animales del Chocó



Fuente: Elaboración propia

Actividad 3

Iniciaremos con un círculo de la palabra en la que cada uno va a presentar su animal en español y Woun Meu

Trabajos de la actividad anterior.

Fichas bibliográficas

Arcilla

1hrs

Trabajos de la sesión anterior.

1hrs

La lectoescritura ocupa un lugar fundamental en la escuela, pues es a través del lenguaje escrito que se comunica la mayoría de la enseñanza, sin embargo, esto es uno de los mayores retos cuando el español no es la lengua materna de los niños y niñas, es por ellos que se plantea que:	En grupos los estudiantes construirán una historia en la que se involucren los personajes (animales) que cada uno y una moldeó la sesión anterior. Finalmente se leerán entre los escritos que cada grupo construyó a los demás estudiantes. <i>Ilustración 29: Socializando con todos y todas las historias creadas</i>  Fuente: Elaboración propia	Hojas Lápices	
Actividad 4 En las comunidades indígenas el canal por el cual se comparten saberes y narraciones es principalmente oral, atendiendo a ello y continuando con las actividades anteriores de los animales endémicos de cada lugar, se propone que:	Iniciaremos hablando sobre ¿Cómo se comunican sus familias? Sí escriben cartas o mensajes en Woun Meu y otras preguntas que surjan en la conversación. En este segundo momento haremos dos actividades de forma simultánea. Mientras cada uno pinta su escultura, por grupos iremos grabando las voces de ellos y ellas contando su cuento en lengua propia	Esculturas Pintura Celular (grabadora)	

Ilustración 30: Pintando las esculturas de arcilla



Fuente: Elaboración propia

Actividad 5

La interacción con el espacio afianza los conocimientos que se adquieren de este, sin embargo, en la escuela salir del salón de clase no es posible por los tramites que este requiere, por ello, planteamos como cierre del tema una ambientación de la siguiente forma:

Previo a ingresar a la ambientación se dará la indicación al grupo de que dentro del lugar hay algunos animales escondidos que deben encontrar y leer qué palabra se encuentra al respaldo

Se da lugar a una interacción libre dentro del espacio, en la que ellos y ellas puedan modificar e intervenirlo con sus creaciones.

Finalmente, se unirán los animales para encontrar el mensaje oculto que recoja de forma general lo realizado en las actividades anteriores.

Ilustración 31: Leyendo el humedal



Fuente: Elaboración propia

Telas

Papel craft y seda

Cajas

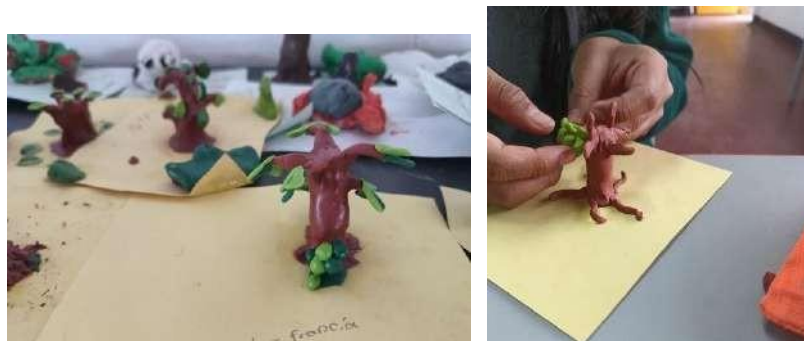
Figuras de los animales.

1hrs

6.2.2 Flora de los territorios

En el segundo capítulo de la Unidad 1, encontraremos las actividades relacionadas con la flora de Chocó y Bogotá, teniendo como punto de partida el reconocimiento hacía los distintos escenarios en los que se encuentran las plantas, la gran diversidad que hay de estas en los dos territorios y sus características, como parte de hacer sentir nuestros estos lugares, además de la protección y conservación de estas, ya que algunas forman parte en la construcción de artesanías, así mismo estas actividades se relacionan con la propuesta curricular de las ciencias naturales y las ciencias sociales, esta propuesta intercultural, posibilita un diálogo de saberes fundamental en la escuela.

Ilustración 32: Realización de las plantas propias de cada territorio



Fuente: Elaboración propia

La tierra que habitamos está llena de experiencias fascinantes, acompañas por la naturaleza que nos rodea y que nos invita a compartir los saberes que llevamos de generación en generación, pero esto también lo podemos realizar a través de:

- Contextualizar sobre las zonas verdes que tenemos a nuestro alrededor
- Desarrollar un diálogo cercano hacía las plantas que encontramos en nuestro día a día, pero también de otros lugares

- Intercambiar los conocimientos que se tengan sobre las plantas encontradas

Intencionalidad	Actividad	Materiales	Tiempo
Actividad 6 Las plantas son muy importantes entre todas las comunidades, ya que algunas tienen usos medicinales, mientras otras están acompañadas de historia, por eso es importante generar una cercanía y conexión con estas a través de:	Observar las características de las hojas, flores o semillas a tratar. Según lo observado, realizar una bitácora con las hojas de papel; ¿Cómo se ve? ¿De dónde proviene? ¿A qué huele? Dialogar sobre las plantas llevadas y transmitir los saberes que tienen sobre cada una, como, por ejemplo, si es medicinal, tintorea u ornamental. (Se sugiere que se lleve a cabo durante (al menos) 4 sesiones, con diferentes plantas) <i>Ilustración 33: Diario de campo sobre la palma de Werregue</i>  Fuente: Elaboración propia	Hojas de plantas, flores o semillas que encontremos en nuestro alrededor Hojas de papel Lápiz Colbón	1hrs
Actividad 7 El reconocimiento hacía los distintos escenarios en los que se encuentran las	Observar las características de las hojas, flores o semillas a tratar.	Hojas de plantas, flores o semillas que	1 hrs

plantas, la gran diversidad que hay de estas en los dos territorios y sus características, forman parte de los sentires y vínculos que creamos con estos lugares, es por eso por lo que buscamos plasmarlas con distintos materiales.	Según lo observado y con lo realizado en las bitácoras, se eligen dos plantas, una de cada territorio para luego construirla. Formar las plantas con los distintos materiales, para luego dar lugar al diálogo sobre las características de cada una. <i>Ilustración 34: Haciendo las palmas de nuestros territorios</i>  Fuente: Elaboración propia	encontremos en nuestro alrededor Hojas de papel Palitos Colbón Plastilina Limpiapipas
--	---	---

Ilustración 35 Actividad 6 de la unidad Flora



Fuente: Elaboración propia

6.3 Unidad 2: Cosmovisión y ancestralidad de los territorios

Ilustración 36: Diálogo con los dos grupos sobre los mitos de los territorios.



Fuente: Elaboración propia

Las comunidades indígenas llevan enfrentando el destierro no solo de sus tierras, si no, también de sus conocimientos, saberes y creencias durante muchos años, llevando que todo esto se pierda o reemplace por la idea eurocéntrica y colonial, tal como menciona Panotto (2020):

La construcción de un Sujeto universal como plataforma antropológica

eurocéntrica de la modernidad deslegitima cualquier otro modo de subjetividad que no

sea occidental, y por otro, a la construcción de un proceso de clasificación sociocultural que ubica al ser humano (..) en un estatus de dominio sobre el resto de las realidades, objetos, universos, cosmovisiones y otros pueblos. (p.50)

De esta manera entra en juego la descolonización del saber a favor de re- encontrar nuestros pasados y transmitir los saberes a cada generación, siendo un símbolo de resistencia y lucha por parte de las comunidades indígenas y de la sociedad en general, “El conocimiento y las reflexiones sobre la espiritualidad de los pueblos y su relación con el territorio nos permite trabajar con los niños, niñas y jóvenes de las IED” (SED, 2018, p.6)

Dentro del reconocimiento hacía los territorios nos encontramos con un pilar importante y es la historia que estos tienen, desde sus primeros pobladores hasta la actualidad, y como el pasar de los años, los cambios y las nuevas generaciones han ido transformando la historia, pero también como se ha llegado a mantener viva las diferentes culturas junto a sus saberes y costumbres, además de conocer las luchas por las que han debido pasar a través de los años.

Ilustración 37: Construcción del libro por capas sobre el "Mito de Chiminigagua" de la comunidad Muisca.



Fuente: Elaboración propia

Es por eso por lo que, en este segundo momento abordaremos los territorios desde la historia de nuestros antepasados, desde el inicio de todo y los saberes que tienen en cada cultura sobre cómo era la vida y la humanidad antes de la actualidad que vivimos hoy día, relacionándolo con el área de ciencias sociales a partir del reconocimiento de la historia de cada lugar y las diferentes culturas que se encuentran en estos. Así mismo se establecen los siguientes objetivos:

- Contribuir a la construcción de identidad de los niños y niñas por medio de los mitos propios, a través del uso de la palabra y la representación gráfica.
- Fortalecer el uso del lenguaje escrito desde la representación de situaciones cercanas, en la construcción de diálogos y onomatopeyas.

Intencionalidad	Actividad	Materiales	Tiempo
Actividad 1 El reconocimiento del territorio no solo parte de la concepción que tenemos sobre este, si no también, de las historias que lo acompañan y rodean, como lo son los mitos y leyendas que conjugan una identidad del entorno y el cual podemos desarrollar a partir de:	Con las bolsas negras se cubren todas las ventanas del salón en donde se realicé la actividad. Colocamos en el suelo la tela negra para que los niños y niñas se puedan sentar, ubicando en el centro el proyector de estrellas apuntando al techo. Se realiza un diálogo alrededor del mito de la creación de cada lugar, principalmente reconociendo los dioses o figuras importantes de cada historia. Se llena el organizador gráfico respondiendo a las preguntas allí mencionadas y dibujando	Tela negra Proyector estrellas Bolsas negras Organizador gráfico o folleto Lápices	1hrs

cada uno de los personajes según la percepción de cada uno/a

Ilustración 38: Conociendo los seres supremos indígenas



Fuente: Elaboración propia

	cada uno de los personajes según la percepción de cada uno/a <i>Ilustración 38: Conociendo los seres supremos indígenas</i>  Fuente: Elaboración propia		
Actividad 2 La representación de la realidad representa una forma de expresión de la subjetividad de los niños y las niñas, esto relacionado a las concepciones intangibles sobre las creencias que constituyan las formas de habitar el lugar, da lugar a:	En un primer momento se recordarán los personajes que se ubicaron en el organizador gráfico en la sesión anterior. Se leerá el Mito de la Creación Wounaan en un círculo de la palabra, de forma colectiva. Por grupos los niños y niñas realizarán títeres que correspondan a los dioses y personas que se encontraron en la narración. Finalmente, cada grupo hará una representación breve con sus títeres y los momentos más importantes que recuerde de la narración.	Retazos de tela Lana Palitos de paleta Colbon Cinta Marcadores	1 hrs

Ilustración 39: Simbolizando la creación



Fuente: Elaboración propia

Actividad 3 La cosmovisión configura relaciones y vínculos con los territorios, por ello, las actividades cotidianas se ven permeadas por esto, para la comunidad indígena Wounaan, este ámbito determina, incluso, su sustento diario, por lo cual, situamos de vital importancia:	Se iniciará recordando la actividad del primer día para ubicar los personajes que estarán inmersos en esta historia. Se leerá el Mito de la palma de Werregue en un círculo de la palabra, de forma colectiva. Se dará una explicación breve sobre qué es una historieta y sus características principales. Por grupos o de forma individual, los niños y niñas realizarán una historieta sobre la narración.	Hojas o papel periódico Lápices Colores Cinta	1 hrs

Ilustración 40: Ilustraciones sobre el Mito del Werregue



Fuente: Elaboración propia

	<i>Ilustración 40: Ilustraciones sobre el Mito del Werregue</i>  Fuente: Elaboración propia		
Actividad 4 El territorio como ser viviente, tiene unas historias por contar, es por ello por lo que parte de su reconocimiento y resignificación se hace a través de escucharle, escucharle por sus habitantes, por sus sonidos naturales, por sus animales endémicos o por sus mitos de creación.	Se iniciará recordando la actividad del primer día para ubicar los personajes que estarán inmersos en esta historia. Se leerá el Mito de Chiminigagua en un círculo de la palabra, de forma colectiva. Por grupos, se harán capas sobre cada cambio por el que paso Bacatá al ser creada por el ser supremo Finalmente haremos un recorrido para visualizar los libritos de cada grupo.	Hojas calcantes Lápices Cinta	1hrs

Ilustración 41: ¿Cómo creó Chiminigagua al mundo?



Fuente: Elaboración propia

6.4 Unidad 3: Gobierno Propio

Parte de la identidad de cada comunidad indígena son las organizaciones de Gobierno Propio, según Angel Yukuna (2019) “es la estructura que representa legalmente a los Territorios Indígenas. Con él viene la autonomía para tomar un proceso político administrativo con miras al fortalecimiento del territorio y a su protección espiritual” por lo anterior dentro del eje de Territorio que se ha venido abordando con los niños y las niñas, parte del reconocimiento se da desde el acercamiento al Gobierno propio y las variaciones que se pueden dar según el lugar de ubicación, ya que en el territorio tienen diferentes roles que obedecen a la cosmovisión de cada pueblo.

Ilustración 42: Tableros de la lotería de Gobierno Propio



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, para el caso de Bogotá estos se organizan en cabildos bajo el Decreto 2164 de 1995 en el cual se establecen como “una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, [...] cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes”. Es decir, que la elección de las personas que lo conforman depende de la comunidad, es entonces, que se relaciona con la formación de cada niño y niña como sujeto político que será parte de estas decisiones o quienes podrán ocupar esos roles, esta formación política les permitirá reconocer los derechos que como cabildo tienen y pueden exigir, pero también dará lugar a una mejor comprensión de las reuniones y lo que allí se discute cuando asisten con sus padres, fortaleciendo su pensamiento crítico.

Ilustración 43: Identificando los diferentes entes de poder dentro del cabildo



Fuente: Elaboración propia

A través del Decreto 481 de 2025, en el cual se legisla el Sistema de Educación Propia - SEIP, a lo largo de todos los capítulos se establece el gobierno propio como un eje transversal para la pervivencia de la cultura, de la lingüística y de la autonomía de cada pueblo indígena, lo cual también se trabaja de manera transversal con el área de ciencias sociales, al ser parte de la

identificación de las organizaciones políticas dentro de las comunidades indígenas. Es por ello por lo que para este tercer momento se sitúa la organización política en una relación equidistante al territorio.

- Fortalecer la identidad cultural de los niños y niñas, a través del conocimiento de los roles que cumple cada uno de los integrantes del cabildo indígena.
- Identificar las funciones que cumple cada autoridad en el cabildo, mediante el desarrollo y ubicación de unas fichas informativas a través de la espiral.

Intencionalidad	Actividad	Materiales	Tiempo
Actividad 1 Parte de la formación política de los niños y las niñas se sitúa desde el conocimiento de los mecanismos de participación, las figuras que representan a la comunidad y las formas en que cada uno y una participan de este, por ello es necesario dar a conocer los roles que allí se dan.	Se iniciará preguntando sobre lo que conocen o suponen del gobierno propio y las personas que allí cumplen diferentes funciones. A continuación, se hará una representación breve en la que el grupo simula una organización de cabildo (actúa según el rol que cada uno allá asumido) Finalmente, por parejas se realizará un pequeño libro en el que se condensará las funciones que cada uno pudo comprender a partir de la representación <i>Ilustración 44: Niños y niñas ilustrando los roles de las autoridades</i>  Fuente: Elaboración propia	Hojas Lápices Colores	1hrs

Actividad 2 La espiral tiene dos significados políticos importantes, por un lado, la no jerarquización, ni linealidad de los poderes en la organización dentro del cabildo, por otro la emancipación de las minorías reprimidas por el sistema global.	Se iniciará realizando un círculo de la palabra en el que se dialogue sobre las funciones que tiene cada uno de los roles del cabildo, esto estará acompañado de un tejido con lana, el cual se irá lanzando a cada uno para formar una telaraña. A continuación, se van a realizar fichas informativas en las que se plasmen las funciones del Gobernador, Vicegobernador y Secretario, y el nombre de la persona que representa cada cargo. Por último, cada niño/a ubicará en la espiral su ficha, para ir tejiendo conocimiento y concepciones que tienen. <i>Ilustración 45: Tejiendo la palabra en el círculo de la palabra</i>  Fuente: Elaboración propia	Espiral Fichas Lápices Lana	1hrs
Actividad 3 La figura de cabildo dentro de la ciudad reconoce un lugar político en el cual se reconoce el gobierno	Al igual que la sesión anterior, iniciará realizando un círculo de la palabra en el que se dialogue desde las concepciones que tiene cada niño/a sobre las funciones que tiene cada una de las autoridades del cabildo, acompañado del tejido de la palabra.	Espiral Fichas Lápices Lana	1hrs

propio como una forma de participación activa, pero también de autonomía en la organización de la comunidad que ha migrado a la capital bogotana.	A continuación, se van a realizar fichas informativas en las que se plasmen las funciones del Tesorero, Fiscal y Alguacil Mayor, y el nombre de la persona que representa cada cargo. Por último, cada niño/a ubicará en la espiral su ficha, para dar por terminado el reconocimiento de los roles <i>Ilustración 46: Trabajos realizados con la espiral del Gobierno Propio</i>  Fuente: Elaboración propia		
Actividad 4 El juego reglado permite situar los conocimientos adquiridos, dar lugar a los juegos conocidos por los niños y niñas configuran herramientas en las que el saber no se usa únicamente en el cuaderno, sino que se aplica a un contexto real en situaciones específicas.	Se iniciará explicando las reglas del juego y el uso de los cartones para cada uno y una, además de las tres rondas que se jugaran (Nombre de las personas, las funciones, los dibujos que corresponden a cada rol). A continuación, se dará inicio al juego a partir de una ruleta que al azar dará los cuadros que deben ser tapados. Finalmente, se realizará la cantidad de rondas que se consideren necesarias o que los niños y niñas disfruten.	Juego lotería	1hrs

Ilustración 47: Jugando la lotería del Gobierno Propio



Fuente: Elaboración propia

6.5 Unidad 4: Recorriendo Conocimientos

Ilustración 48: Actividad 4 de la unidad Recorriendo conocimientos

ACTIVIDAD 4

Tejer la palabra representa una tradición intergeneracional de las comunidades, la tradición a través de la cual se transmiten narrativas, tradiciones, conocimientos, que configuran y mantienen la identidad propia, además de fortalecer la lengua materna, por lo cual:

MATERIALES

- Cuento "El viaje" Francesca Sanna
- Cartografías hechas anteriormente
- Hilo para tejer

DESARROLLO

1. Iniciaremos leyendo el cuento "El Viaje" de Francesca Sanna.
2. Al terminar el cuento, iniciaremos con el tejido, mientras dialogamos sobre las impresiones sobre el cuento, si alguno o alguna ha tenido cercanía a la guerra, diferentes preguntas que vayan surgiendo en la conversación.
3. A medida, que cada niño y niña vayan terminando sus tejidos pasarán a dejar escrito una palabra o frase sobre sentimientos o percepciones en el mapa de cada lugar (Bogotá y Chocó)

Fuente: Elaboración propia

El tejido de saberes y conocimiento entorno a lo que vivimos o experimentamos en el mundo, nos permite a todos y todas crear nuevas visiones de lo cotidiano, lo habitado y lo vivido, generar experiencias, sentir desde lo autónomo, desde lo comunitario (SEIP, 2024). Es dar lugar a cambiar la cotidianidad de las aulas (sin la intención de generalizar) en la que se reprimen los saberes singulares de cada uno y una, los cuales se han construido desde nuestros ancestros y

antepasados, estos configuran así las percepciones y formas en que se transitan los espacios en los que se desarrollan las actividades cotidianas, el que se resalta aquí, la escuela.

El lugar en el que estamos podemos crear historias y re- pensar lo que vivimos a diario en un encuentro desde el diálogo y el compartir. La manera en que nuestro territorio nos afecta, lo percibimos e incluso como nos movemos en este, habla y denota las distintas reflexiones que generamos, los vínculos que creamos a medida que nos desplazamos por los espacios; esto se evidencio a lo largo del proyecto, al hablar con las personas que habitan la Institución Educativa Distrital – IED La Arabia, pues a través de las conversaciones con el dinamizador, Reynaldo Cabezón, el situaba que “creo que el proceso que han llevado con los niños y niñas es muy importante, para que las maestras vean que sí se puede trabajar desde nuestros conocimientos, pero también para que ellos no sientan pena de nuestra identidad y se apropien de eso” (2024).

Por otro lado, las maestras titulares del programa Volver A la Escuela – VAE, manifestaron en las evaluaciones realizadas por el asesor de practica que “los niños y niñas están esperando siempre que las maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN lleguen con sus intervenciones, estas actividades han respondido a la necesidad de que ellos mejoren su proceso de escritura y lectura”, estas palabras acompañadas de las disposiciones de los niños, niñas, maestras, dinamizador y la comunidad reflejan que la secuencia didáctica permitió resaltar la importancia de abrir espacios de participación activa de los niños y las niñas desde la interculturalidad.

Por tal motivo y en concordancia a la necesidad de evaluar la secuencia, en este último momento, realizaremos un acercamiento hacía las actividades elaboradas en las unidades anteriores, con el fin de recopilar las experiencias vivenciado por cada niño y niña, para luego condensarlas en un encuentro que simula la olla comunitaria.

Para esto, se tiene presente los siguientes objetivos:

- Desarrollar la ubicación espacial y pensamiento crítico, a partir del diálogo entorno al lugar que habitan los niños y niñas a diario.
- Reconceptualizar la idea de la olla comunitaria, con la construcción de su significado social en la comunidad, a través de la representación simbólica.

Intencionalidad	Actividad	Materiales	Tiempo
Actividad 1 La importancia de enseñar a los niños y niñas sobre los mapas y como ubicarse en un espacio, permite crear experiencias distintas sobre el entorno, además de que puedan crear puntos de referencia para determinar en donde se encuentran.	Iniciamos con una breve explicación sobre los mapas, cómo se hacen, qué se ubica en ellos y sus puntos de referencias. Se realiza un recorrido por las distintas instalaciones del colegio para ir identificando los diferentes espacios del colegio. En una hoja blanca, cada niño y niña, realizará el mapa del colegio centrando los puntos de referencia. Al ingresar al salón, se terminan de realizar los lugares o detalles que hagan falta y se dialoga alrededor de la pregunta ¿Qué fue lo más difícil de plasmar en los mapas? <i>Ilustración 49: Haciendo el plano de mi colegio</i>  Fuente: Elaboración propia	Hojas Lápices	1hrs

Actividad 2 En la búsqueda del tesoro se crean lazos de liderazgo, compañerismo y trabajo en equipo, permitiendo descubrir nuevas experiencias, la exploración del medio y resolución de conflictos.	Se dividen los materiales en distintas bolsas, señalizando el nombre o número de cada grupo, para luego esconderlas al redor del colegio. Iniciamos recordando los puntos de referencias que cada una/o eligieron y señalaron. Se conforman grupos de 3 integrantes para realizar la búsqueda del tesoro (cada grupo debes estar identificado con un nombre, animal o número). A cada grupo se le entrega un mapa del colegio, en el que se encuentren las convenciones de los lugares en donde están escondidos los materiales. Los materiales encontrados serán utilizados en la siguiente actividad. <i>Ilustración 50: Buscando los materiales escondidos</i>  Fuente: Elaboración propia	Mapas Plastilinas Colbón Pinturas Colores Telas Lana Palos de paleta	1hrs
Actividad 3 La creación de estaciones con las distintas actividades realizadas durante todas las unidades permite llegar a	En 4 mesas se organizan los materiales, señalizándolas con los nombres de las cuatro convenciones sugeridas en el mapa. Cada grupo debe ubicarse en una mesa con sus distintos materiales para realizar la actividad asignada.	Materiales encontrados Mesas Imágenes	1 hrs

evaluar lo aprendido y adquirido por los niños y niñas, así mismo descubrir mediante el diálogo que nuevas ideas o experiencias se generaron en las realizaciones de estas.

Los grupos irán rotando cada 10 minutos, para que cada uno/a pueda hacer una actividad, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores.

Ilustración 51: Estación Palmera después de la intervención de los niños y las niñas



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 52: Organizando anagramas en la estación Luna



Fuente: Elaboración propia

Pinturas

Pinceles

Actividad 4 Tejer la palabra representa una tradición intergeneracional de las comunidades, la tradición a través de la cual se transmiten narrativas, tradiciones, conocimientos, que configuran y mantienen la identidad propia, además de fortalecer la lengua materna, por lo cual:	Iniciaremos leyendo el cuento "El Viaje" de Francesca Sanna. Al terminar el cuento, iniciaremos con el tejido, mientras dialogamos sobre las impresiones sobre el cuento, si alguno o alguna ha tenido cercanía a la guerra, diferentes preguntas que vayan surgiendo en la conversación. A medida, que cada niño y niña vayan terminando sus tejidos pasarán a dejar escrito una palabra o frase sobre sentimientos o percepciones en el mapa de cada lugar (Bogotá y Chocó) <i>Ilustración 53: Narrando y tejiendo a Chocó y Bogotá</i>  Fuente: Elaboración propia	Cuento "El viaje" Francesca Sanna Cartografías hechas anteriormente Hilo para tejer	1hrs
Actividad 5 La olla comunitaria representa un lugar político de resistencia y de encuentro, es por ello, que reunirse alrededor de ella da lugar al trabajo colectivo, la comida en este entorno tiene un	Se realizará un círculo de la palabra alrededor de la olla en la cual habrá imágenes dentro y fuera de está, la olla pasará por cada uno, para poder detallar las imágenes de afuera y tomar una de las de adentro. Cada uno y una le describirá a los demás qué hay en la imagen y qué recuerdan de ese momento Finalmente, se hará un compartir en la olla, simulando los sancochos o diferentes recetas que	Olla Fotos de actividades anteriores Comida para compartir	1hrs

valor fundamental en el aguante, pero sobre todo en la soberanía con la que cada comunidad se alimenta.

se hacen durante los encuentros y las movilizaciones.

Ilustración 54: ¿Qué cocinamos en nuestra olla comunitaria?



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 55: Al calor de la olla, un encuentro de conocimientos



Fuente: Elaboración propia

6.6 La pertinencia de generar posibilidades interculturales en la Educación Infantil

Ilustración 56: Maestras en formación LEI



Fuente: Elaboración propia

Retomando los elementos mencionados en el **Capítulo 2: Marco Contextual**, en el cual situamos la diversidad cultural que se encuentran en todas las aulas de Bogotá, articulado a la **Situación Problemática** en la cual ubicamos la necesidad y pertinencia del proyecto a raíz de las prácticas pedagógicas de fundamentación, podemos evidenciar entonces, que inicialmente el ser maestras nos sitúa en un lugar con poblaciones muy diversas y más en el sector oficial de Bogotá.

En ese sentido, la infancia ocupa un lugar central en la construcción de sociedad, por lo cual y en concordancia con lo anterior, es preciso afirmar que, si en Bogotá hay una sociedad multicultural, en la escuela hay unas infancias multiculturales, con contextos diversos e historias de vida familiar complejas, por lo cual, a través de todo el ciclo de profundización que se establece en la Licenciatura en Educación Infantil – LEI, pudimos hacer pequeñas aproximaciones a estas situaciones y las posibilidades que se presentaban allí, sin embargo, las

aproximaciones no fueron suficientes para tener un conocimiento un poco más amplio ante este tema de la interculturalidad, para el reto que representa trabajar con grupos étnicos, pues no se cuenta con las suficientes herramientas metodológicas, pedagógicas y conceptuales, que permitan afrontar esto.

Desde el ciclo de profundización realizamos nuestro acercamiento, teniendo a la par las diferentes experiencias generadas por los maestros y maestras que nos han acompañado durante nuestro proceso formativo. A raíz de esto, nos suscita varias preguntas, ¿por qué no se generan más procesos investigativos referentes a la interculturalidad en contextos urbanos con población étnica? Teniendo en cuenta que en la Licenciatura en Educación Infantil se generan espacios de diálogo sobre las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y migrantes ¿Por qué no se evidencia en los intereses y procesos de práctica de las/os estudiantes realizar intervenciones con pueblos étnicos en la ciudad? Teniendo en cuenta que en Bogotá se encuentran una gran cantidad de población racializada y por ende en sus colegios distritales, se llega a manifestar que muchas veces no se les trata a las comunidades como un sujeto de conocimiento, por el contrario, se les cosifica como “un objeto” que da lo que sabe, para que los entes, organizaciones, fundaciones o estudiantes de universidades puedan realizar investigaciones.

El discurso de la academia recalca mucho su sentir a la hora de ejecutar y observar las actividades que se plantean, sin embargo, cuando se realiza un trabajo con las comunidades, se dejan a un lado, se abandonan los procesos, quitando acompañamiento a las necesidades e intereses que buscan y manifiestan las comunidades, haciendo contraposición a lo que se imparte en las aulas y demás espacios de diálogos de la universidad, esto lo vinculamos con lo que mencionan Alberto y Murillo (2016), al mencionar como en una mayoría de ámbitos dentro de la

licenciatura se presenta una ausencia no solo de debates, sino también de una formación con enfoque netamente intercultural.

Con lo anterior, no se pretende generalizar, ni mucho menos desconocer los trabajos que los maestros y maestras que conforman la línea de investigación a la que se adscribe este proyecto, están realizando, pues es por ellos y ellas, sus trabajos y trayectorias, hicieron altavoz a nuestras decisiones e intereses, tomando entonces la decisión de situarnos en el mismo sendero y caminar otro espacio, desconocido por la licenciatura, ya que, el trabajo con las comunidades étnicas inmersos en el contexto de ciudad, es un tema que no se visibiliza en nuestro repositorio.

Fue desde el ciclo de profundización que nos dio apertura en este camino formativo y las experiencias de diferentes maestras y maestros que han adquirido experiencia a través de su práctica, situamos entonces la importancia de diferenciar la interculturalidad de la multiculturalidad. Sí ellos y ellas hacen parte de la LEI ¿por qué se generan pocos procesos investigativos referentes a la interculturalidad? ¿Hay una concepción de educación intercultural distanciada de las temáticas abordadas durante el ciclo de fundamentación dentro de la LEI? Si ese es el caso, los conocimientos de una educadora infantil como el desarrollo, las actividades rectoras, la importancia del juego y de cómo se entiende para posibilitarlo, el sentí-pensar la educación son lugares desde los que nos situamos para la construcción de la secuencia didáctica.

Lo anterior, ha generado diversas tensiones, en las cuales instalamos el saber de la maestra en educación infantil y el distanciamiento con los proyectos en Educación Intercultural, teniendo en cuenta la gran cantidad de población indígena que se encuentra en la ciudad capitalina y por ende en sus colegios distritales; los niños y niñas indígenas Wounaan, inician su ciclo escolar en la mayoría de los casos a los 7 años, aproximadamente, sin embargo, en otros casos, los niños y

niñas de poblaciones étnicas están en espacios educativos (fundaciones, jardines, etc.) desde antes de esta edad; allí hay un lugar para la Educadora Infantil, por grupo etéreo.

Ahora bien, por conocimientos, en la proyección de la Secuencia Didáctica, situamos las actividades rectoras¹⁷, el juego lo construimos con los niños y niñas, pues el juego de la lotería fue hecho a partir de las construcciones de ellas y ellos con sus ilustraciones; por otro lado, la literatura fue uno de los recursos que más usamos, a través de los mitos, pero también del cuento, de nuestra autoría; en lo que se relaciona al arte, se usaron diferentes materiales y técnicas, sobre todo en la primera unidad; finalmente la exploración del medio, se puede evidenciar en mayor medida en la última unidad, sin embargo, al relación con el entorno estuvo presente de principio a fin.

Lo anterior, permite notar, que un saber fundamental de la Educadora Infantil, si se sitúa contextualmente, tiene pertinencia en los procesos de educación intercultural, hay un camino que recorrer allí, que aún es un poco desconocido, unos niños y niñas que están enmarcados por concepciones alejadas de ser un “sujeto de derechos”, por ello, la pertinencia de la Secuencia Didáctica, como un proyecto inacabado, que se suma a los antecedentes de aquellos que también notaron esta necesidad y que queda como posibilidad para los sucesores.

La propuestas y reflexión del título es importante y pertinente, sin embargo, no se puede naturalizar o afirmar que no se hace nada con enfoque intercultural, el dilema es que no hay una apuesta importante en términos urbanos o de enfoque pedagógico intercultural en contexto de ciudad y no se atiende ciertas demandas-necesidades en contextos del sector oficial que atiende niños y niñas indígenas o afros, por tal motivo propuestas como las anteriores de la secuencia

¹⁷ Son acciones pedagógicas fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia, las cuales incluyen: juego, arte, literatura y exploración del medio.

didáctica como instrumento pedagógico de opción de grado, visibilizan las complejas situaciones sociales y educativas presentadas en la educación formal pública y fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las infancias sujetos de estudio.

Finalmente, es necesario reconocer que la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN es nacional e internacionalmente reconocida por su diversidad de propuestas investigativas, por su enfoque hacia la educación contextualizada, el lugar del juego que han situado los maestros, maestras y estudiantes (esta afirmación se mencionó en diversas conferencias durante la semana de la LEI, por maestras de otras universidades y países), el valor del conocimiento de la educadora infantil, es relevante entonces, seguir re- pensando en los espacios que se sitúan para las futuras maestras en formación y qué invitación se da a nivel social ¿Cómo nuestra licenciatura puede ser un megáfono para hacer eco en la importancia de la educación intercultural con nuestras infancias? Es quizá, una pregunta con respuestas en construcción, pero en la que se trabaja diariamente a través de las prácticas de nuestras maestras y maestros o de nuestras compañeras egresadas y quienes se están formando en la línea investigativa de educación intercultural y comunitaria.

7 Reflexiones finales

Esta secuencia permitió realizar aproximaciones a varios aprendizajes para nuestro quehacer cotidiano a futuro, más allá de los objetivos y propósitos que se proyectaron al iniciar la construcción de este trabajo, inicialmente logramos conectar con el territorio que habitamos diariamente, verlo de otra forma, sentir en él un educador constante, tejer un vínculo más cercano, como el que la comunidad tiene con su territorio de origen y que para nosotras era desconocido.

En esa medida, reconocemos entonces que el rol de la maestra es fundamental en estos espacios de educación oficial con grupos étnicos, si bien la malla curricular no planteaba los temas elegidos para cada unidad, si se relacionaron con ellos; es entonces que en esa fisura entre el currículo oficial y el currículo oculto, la maestra puede hacer dentro del aula posible lo que explicitan las leyes y decretos; con esto no queremos romantizar que la práctica enmarcada desde este lugar como algo sencilla de llevar, pues representa un desafío en el que es necesario desaprender y reaprender constantemente.

En ese tránsito, recorrimos muchas emociones, una de las más relevantes fue la frustración, al sentir que desconocíamos muchas cosas y no encontrar respuestas rápidas en los momentos en que no sabíamos qué hacer con los niños y las niñas, el no poder llevar acabo las planeaciones como se estipulaban al momento de proyectarlas, al inicio se enmarcaba dentro de esta emoción, sin embargo, con el pasar de los días aprendimos a ser más flexibles con ellas y a dejar la actividad tomar un camino propio, de mano de los y las estudiantes; en ese cambio la frustración de volvió aprendizaje.

Aprender implicó también, entender que el lugar de la maestra no era uno de conocimiento absoluto, que los niños y niñas llevaban preguntas y cuestionamientos que desconocíamos en ambos lugares, por otro lado, nos sentimos en la pugna constante de cómo nuestra mediación no respondía a prácticas colonizadoras, introspeccionando en la perspectiva que nosotras también, somos sujetos colonizados, con prácticas que responden a una lógica capitalista, ser consciente de ello en la práctica es un reto y un conflicto interno que esperamos seguir desarmando para reconstruir.

Continuando en este hilo, ver una posibilidad para ejercer prácticas realmente cercanas a los niños y niñas, que les reconozcan desde un lugar de sujeto activo en la construcción de

conocimiento, a través de su palabra, sus sentires, sus experiencias, complementó de sobre manera la formación recibida en la academia, ya que, los niños y niñas de la comunidad indígena Wounaan conectaron con su territorio de origen desde el diálogo sobre este y al utilizar elementos propios de allá (como la semilla de Werregue), pero también crearon un vínculo con el territorio que actualmente habitan, llevándonos a vincular la importancia de crear escenarios en los que los niños y niñas sean sujetos activos en la construcción de conocimiento, para así mismo, evidenciar el fortalecimiento en la identidad cultural y el reconocimiento sobre el territorio en el que actualmente viven.

“Ser Wounaan es ser indígena. Hablar en idioma propio”
(Luisfer Negria y Halla Mercaza, 2025)

“El territorio es vivir en Bogotá”
(Nataly Simane, 2025)

En relación a esto último, no pretendemos lanzar una crítica hacia las profes que acompañan estas aulas, sino más bien, hacia los entes educativos encargados de seleccionar y ubicar a las maestras según su formación, ya que, en muchos casos las/os docentes no están capacitados desde el área intercultural para impartir sus clases teniendo como base este eje y las necesidades culturales de los niños y niñas, además de que no se les brindan las herramientas para que se pueda responder a las necesidades e intereses que muestran los/as estudiantes para una mayor apropiación sobre los temas, que paralelamente permita generar espacios de reflexión, identidad y resignificación sobre los saberes culturales y ancestrales que acompañan a cada uno desde sus vivencias familiares.

De forma general, esta propuesta permitió un espacio de encuentro significativo y simbólico, no solo con los/as estudiantes, sino también con la misma institución y la cultura Wounaan, desafiando las estructuras educativas tradicionales y eurocentristas que rige en las aulas, aunque en varios momentos se vio presente un distanciamiento por parte del colegio, se buscó distintas formas de involucrar a este en las actividades realizadas, teniendo en cuenta las otras realidades que enfrentan estas aulas diferenciales.

“El territorio es comunidad, ser todos iguales”
(Fray Cabezón, 2025)

Al iniciar la práctica, pensamos en que quizá no habría mucho que aportar a las aulas diferenciales, sin embargo, desde las maestras titulares se situó una necesidad en que podíamos hacer un ambiente diferente. En tanto ellas, no estaban formadas para estar con estos grupos, y aunque nosotras tampoco, consideramos entonces que nuestro papel se fundamentó en la concepción de infancia desde la cuál nosotras propusimos las intervenciones e incluso reorganizando el espacio, tanto así, que las maestras empezaron a compartir dudas o pedir ayuda en algunos temas o actividades que no sabían cómo abordar.

“Creo que el trabajo que han hecho las chicas de práctica ha sido muy importante para los niños, pero también para nosotras, hemos conocido cosas nuevas a partir de lo que ellas llevan al aula” (Docente titular, 2025)

En ese sentido, nuestro lugar como educadoras infantiles se afianzó en el colegio al ver que surgía la necesidad de llevar nuestra práctica a otros grupos, con grados quinto, los cuales permitieron dar alcance a nuestra formación y al proyecto en un lugar que no proyectamos inicialmente, en este encontramos nuevamente una necesidad de los niños y niñas de recibir otras

dinámicas en clase, de que el juego hiciera parte de la metodología y de que la disposición del salón disponía al grupo también, es decir, que los cambios que generamos en las aulas diferenciales del programa Volver A la Escuela – VAE, también se hicieron pertinentes en estos otros espacios.

Por otro lado, y de forma más cercana, el vínculo que se tejió a través de la realización de la secuencia se fue afianzando progresivamente, a través de las intervenciones, los niños y niñas mostraron cambios en su disposición, al iniciar la secuencia, era muy difícil la participación activa de todos y todas, el contener el grupo dentro de las actividades, sin embargo, con el paso del tiempo ya no éramos nosotras quienes insistíamos en las actividades, eran ellos y ellas, quienes solicitaban más tiempo, más actividades, más espacio e incluso proponían otras metodologías para las próximas sesiones. Aunque el proyecto termina acá, para este documento, adquirió vida a través, de las voces de cada persona que participó en él o lo conoció, perdurará en el tiempo en lo que transformó en nosotras, pero sobre todo en los niños y las niñas.

8 Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos que establecimos a partir de la situación problémica que evidenciamos desde nuestro ejercicio de enseñanza y aprendizaje, y luego de desarrollar e implementar la secuencia didáctica con las infancias de la comunidad indígena Wounaan del IED La Arabia, concluimos estos importantes elementos a nivel pedagógico, teórico, comunitario y vivencial que surge del proceso de enseñanza y aprendizaje de la práctica pedagógica durante este año y medio, estas conclusiones son:

- Se logró generar un ejercicio pedagógico intercultural a través de fortalecer identidad cultural y el sentido de pertinencia de las infancias Wounaan al generar espacios de diálogo e intercambio de saberes, además de hacer partícipes a las

madres con quienes desarrollamos una actividad de diálogo en compañía de algunos niños y niñas de los dos grupos, y el dinamizador cultural Reynaldo Cabezón, siendo elementos importantes al momento de hablar sobre el conocimiento y saber ancestral de su comunidad, facilitando también la conexión con el territorio de origen, aun estando lejos de este y los nuevos vínculos con el contexto urbano actual.

- La identificación de las características sociales, geográficas y culturales de ambos entornos (el Chocó “Bajo San Juan” , Bogotá “La Arabia”) fue importante al momento de diseñar esta secuencia didáctica, ya que facilitó el abordaje del concepto de territorio, tierra y territorialidad, contextualizando así su proyección de esta y tomándolo como punto de referencia para la mediación pedagógica intercultural, además de contrastar con las realidades de cada uno/a; lo cual se mantuvo presente a lo largo del proyecto.
- Las aproximaciones teóricas generadas sobre las pedagogías decoloniales, la interculturalidad y la educación propia, permitió fundamentar de manera conceptual la secuencia didáctica. A partir de estas bases teóricas no solo se llegó a crear una justificación que cumple con la integración de los saberes ancestrales Wounaan con el modelo educativo establecido, si no también fue una herramienta que nos ayudó a tensionar las formas de enseñanza en la escuela.
- El diseño e implementación de esta secuencia didáctica se consolida como intervención pedagógica replicable para los contextos de diversidad en entornos urbanos. Ya que es posible y necesario atender a las necesidades que tienen los niños y niñas en el ámbito educativo desde un enfoque intercultural que vaya de

manera transversal con las áreas del saber, sirviendo como una guía práctica para otros docentes e instituciones que atienden a poblaciones diversas.

- La implementación de la secuencia didáctica y sus unidades de abordaje con ejes centrales transdisciplinarios posibilitó un diálogo de saberes con un enfoque étnico necesario en la escuela desde el eje de tierra, territorio y territorialidad con áreas del saber como las ciencias sociales, el español, las ciencias naturales, el arte y la ética, esto, se vio evidenciado en la propuesta de la cartilla.
- La socialización de los avances en la elaboración de la cartilla y su respectiva implementación al equipo pedagógico del colegio la Arabia y a las y los integrantes del cabildo Wounaan no solo permite cumplir con el último objetivo planteado, si no que nos ayudó a comprender los alcances, dificultades, tensiones y posibilidades educativas interculturales que genera la implementación de este tipo de secuencias didácticas en un contexto urbano del sector oficial.

“Los niños llegan a la casa, contando muy contentos lo que hacen con ustedes, eso para nosotras es muy importante, por que vemos que es un espacio en el que tiene un lugar nuestro saber” (Madre de familia, 2025)

- La secuencia didáctica es un material pedagógico tangible para las y los docentes de primaria que trabajen con las infancias del pueblo Wounaan, ya que permite fomentar posibilidades transdisciplinarias que ayudan a generar y fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque étnico intercultural en contexto de ciudad y un gran insumo pedagógico y cultural para el pueblo indígena.

- El presente trabajo investigativo y pedagógico permitió reconocer los saberes, las voces y los sentires de las y los estudiantes Wounaan, del dinamizador cultural y las madres de la comunidad indígena sujeto de estudio, resaltando sus sentires, acompañando sus saberes tradicionales y sus aportes milenarios para la preservación cultural a través de las infancias escolarizadas indígenas y a la comunidad escolar del IED La Arabia.

9 Bibliografía

- Aguilera, A. y Velandia, C. (2025). *Pasados contrahegemónicos y las voces de las infancias indígenas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/21042>
- Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (2021). *Alcaldía local logra acuerdo histórico con comunidades indígenas*. Bogotá, D.C.: Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. Recuperado de <https://ciudadbolivar.gov.co/noticias/alcaldia-local-logra-acuerdo-historico-comunidades-indigenas>
- Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (2023). *Ciudad Bolívar, localidad con mayor número de pueblos indígenas*. Bogotá, D.C.: Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. Recuperado de <https://www.ciudadbolivar.gov.co/noticias/ciudad-bolivar-localidad-mayor-numero-pueblos-indigenas>
- Alcaldía local de Ciudad Bolívar. (s.f.). Conociendo mi localidad. Bogotá, D.C.: Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. Recuperado de <http://www.ciudadbolivar.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. (2015). *Decreto Distrital 612 de 2015. Por el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.* Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=64258&>

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2017). *Mas de 1.200 niños indígenas estudian en colegios oficiales de Bogotá*. Recuperado de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/mas-de-1200-ninos-indigenas-estudian-en-colegios-oficiales-de-bogota>

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2005). *Volver a la escuela: programa de aceleración y primeras letras en el contexto de Bogotá sin indiferencia*. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/6e7110bc-fec2-4bd0-8ce9-b7a051863ba5>

Alberto, D., Murillo, P. (2016). Interculturalidad y educación intercultural. Incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular del programa de la licenciatura en educación infantil en la UPN. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2500>

Álvarez, M., Barreiro, R., Buitrago, G., Palomares, S., & Pedraza, Y. (2018). *La comunidad Wounaan en el colegio La Arabia IED*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/items/bf46021c-6707-4069-8dfc-690905da72ea>

Arroyo, A. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 50-51). CLACSO. Recuperado de https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

Arboleda Toro, A. (2018). *Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos” Entrevista a Abadio Green*. Caminos Educativos, 5(1), 59–68.

Recuperado de

https://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Caminos_educativos/article/view/118/214

Bale, J. (1999). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Ediciones Morata.

Recuperado de <https://www.studocu.com/es-mx/document/escuela-normal-prof-serafin-pena/geografia/4-bale-john-1999-didactica-de-la-geografia-en-la-escuela-primaria-pags52-69/121734423>

Biblored. (2025). *Conoce las poblaciones indígenas de Bogotá y disfruta los contenidos de BibloRed para conmemorar su día*. <https://www.biblored.gov.co/noticias/dia-poblaciones-indigenas-comunidades-bogota-libros>

Cárdenas, J. y Gómez, Y. (2020). *La participación política de las mujeres Wounaan en Bogotá D.C.* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. Recuperado de <https://repositorio.upn.edu.co/items/c9078589-3062-467e-bcb2-211e57466144>

Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33–46). Barcelona: Graó

Castillo, E., & Rojas, A. (2005). *Educación a los otros. Estado, Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>

Ceballos, O. (2024). *Diagnóstico Arabia* [Documento digital]. Issuu.

https://issuu.com/isabellitart08/docs/diagnostico_arabia_libro

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Decreto 1345 de 2023, por el cual se reglamenta la figura de Dinamizador Pedagógico en el marco de la educación intercultural y bilingüe*. Diario Oficial de la República de Colombia. Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=216650>

Colombia. Presidencia de la república. (1995). *Decreto 2164 de 1995*. Recuperado de

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1411247>

Comisión de la Verdad, (2022). *Desplazamiento forzado confinamiento del pueblo indígena Wounaan del Río San Juan en Chocó y Buenaventura (2004 – 2019)*. Recuperado de

<https://www.comisiondelaverdad.co/caso-pueblo-wounaan>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1516 de 2012. Diario Oficial No.

48.346. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45910>

Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2019). *La educación una herramienta para*

fortalecer los procesos comunitarios. CRIC. Recuperado de <https://www.cric-colombia.org/portal/la-educacion-una-herramienta-para-fortalecer-los-procesos-comunitarios/>

Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2021). *Se ha ido para el otro espacio una de las raíces de la educación propia: Graciela Bolaños ahora nos acompañará desde el espacio espiritual* [Comunicado institucional]. Popayán: CRIC. Recuperado de <https://www.cric-colombia.org/portal/se-ha-ido-para-el-otro-espacio-una-de-las-raices-de-la-educacion-propia/>

Consejo Regional indígena del Cauca- CRIC (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural – PEBI. Editorial Fuego Azul. Recuperado de <https://s5b33cdf930697ef6.jimcontent.com/download/version/1697995681/module/9719031052/name/QUE%20PASARIA%20SI%20LA%20ESCUELA....pdf>

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES). (2024). *Chocó vive una crisis humanitaria sin precedentes: 62 mil personas afectadas por confinamientos y 150 mil por causas climáticas*. Recuperado de <https://codhes.org/2024/11/15/choco-vive-una-crisis-humanitaria-sin-precedentes/>

Delgadillo, I., Sandoval B., García, D. (2011). *Tejiendo interculturalidad desde la formación de las maestras y maestros de la primera infancia indígena en Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2011_centro_documentacion/tejiendo_interculturalidad.pdf

Díaz, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. *¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Profesorado. Revista de Currículum y

Formación de Profesorado, 17(3), 11–33.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>

Díaz, Á. (2013). *Guía para la elaboración de secuencias didácticas*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, Edgardo (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41–55). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Dussel, E. (2004). *Trans-modernidad e interculturalidad: Interpretación desde la filosofía de la liberación*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de

<https://nefilam.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/transmodernidadeinterculturalidad.pdf>

Freire, P. (2005 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de

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

Galindo, R., Moreno, G. (2010). *Huellas y rastros de vida animal*. IDEP, Bogotá. Recuperado de <https://corporacionepe.org/corpepe/pdf/uploads/aaaaa.pdf>

- Gaia Amazonas. (2019). *¿Qué es el gobierno propio?* Recuperado de <https://gaiaamazonas.org/noticias-y-comunicados/que-es-el-gobierno-propio/>
- Gobierno Mayor (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia). (s. f.). *Wounaan*. Recuperado de <https://www.gobiernomayor.co/wounaan/>
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos* (1.ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://equidaddiversidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/inteculturalidad-pdf.pdf>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <https://www.traslashuellasdesophia.com/post/ense%C3%B1ar-a-transgredir-la-educaci%C3%B3n-como-pr%C3%A1ctica-de-la-libertad-bell-hooks>
- IDECA – Infraestructura de Datos Espaciales de Bogotá D.C. (s. f.). *Mapa de la localidad de Ciudad Bolívar*. Recuperado de <https://mapas.bogota.gov.co>
- Jamioy, H. (2010). *Danzantes del viento*. Bogotá, Ministerio de cultura. Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/6/>
- León, L. (2022). *Producción editorial y promoción de lectura del libro Baud Mos: arrullos, cantos, juegos, cuentos y rogativas Wounaan*. Instituto Caro y Cuervo. Recuperado de <https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/id/eprint/1838/1/2022-1015432317.pdf>

Lizarazo, A. y Sánchez, J. (2019). *Asentarse en Ciudad Bolívar: una historia de sociabilidad y solidaridad en la construcción de la ciudad popular*. Bogotá, Colombia:

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de

<https://repository.uniminuto.edu/items/1c98ada6-ddcd-41c2-a335-4031b81c7555>

Llanos, L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*.

Agricultura, Sociedad y Desarrollo, 7(3), 207–220. Recuperado de

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un

concepto. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá*

del capitalismo global (pp. 127-162). Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Pontificia

Universidad Javeriana.

Manual de Convivencia Arabia. (2020). *Manual de Convivencia Institución Educativa*

Arabia. Bogotá, D.C.: Institución Educativa Arabia. Recuperado de

https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/AGENDA%202020%20%20ENERO%2021%20MANUAL%20DE%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR_0.pdf

Mesa Autónoma Distrital y Secretaría de Educación Distrital. (2022). *Orientaciones*

pedagógicas de la educación propia e intercultural de 14 pueblos indígenas que

habitan en Bogotá, D.C. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/395a8108-d0bd-40da-acb0-5e7a8b7b6e37>

Ministerio de Cultura. República de Colombia. (2010). *Caracterización de los pueblos indígenas en riesgo*. Bogotá. Obtenido de

[http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/pueblos- 184
indigenas/Documents/Compilado%20de%20Caracterizaciones%20Pueblos%20en%
20Riesgo.pdf](http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/pueblos-184-indigenas/Documents/Compilado%20de%20Caracterizaciones%20Pueblos%20en%20Riesgo.pdf)

Ministerio de Cultura – Dirección de Poblaciones. (s. f.). *Caracterizaciones de los pueblos indígenas de Colombia: Pueblo Wounaan*. Recuperado de

[https://mng.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20
WOUNAAN.pdf](https://mng.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20WOUNAAN.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *La educación indígena propia ya es política de Estado: una promesa cumplida* [Comunicado de prensa].

[https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/424294:La-
educacion-indigena-propia-ya-es-politica-de-Estado-una-promesa-cumplida](https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/424294:La-educacion-indigena-propia-ya-es-politica-de-Estado-una-promesa-cumplida)

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Eliminación de la discriminación racial ¿Cómo eliminar el racismo en entornos escolares?* Recuperado de

[https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Eliminacion-de-
la-Discriminacion-Racial/414577:Como-abordar-el-racismo-en-entornos-escolares](https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Eliminacion-de-la-Discriminacion-Racial/414577:Como-abordar-el-racismo-en-entornos-escolares)

Neba, D. (2020). *El significado de Tierra, Territorio desde la cosmovisión Indígena*. Cultural Survival. [https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-
desde-la-cosmovision-indigena](https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena)

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC).

(2024). *Fortaleciendo la educación en el territorio: Formación en ASOCAUNIGUVI, Guainía*. OPIAC. Recuperado de <https://www.opiac.org.co/2024/12/23/fortaleciendo-la-educacion-en-el-territorio-formacion-en-asocauniguvi-guainia/>

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2024). *Visión: fortalecimiento de la autonomía territorial y gobierno propio*. Recuperado de <https://www.onic.org.co/onic/145-vision>

Perea, C. (2016). *Limpieza social. Una violencia mal nombrada*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/limpieza-social-una-violencia-mal-nombrada-879231/>

Pérez, M. Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la organización de trabajo Didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/533838556/Actividad-Secuencias-Didactica-y-Proyectos>

Pérez, M. Roa, C. Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://sistematizacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/libro-escribir-la-practica.pdf>

- Posada, O. (2015). *Historias indígenas Wounaan y Emberá y su influencia en el desarrollo de políticas educativas de inclusión* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. Recuperado de <https://catalogo.upn.edu.co/bib/195633>
- Potes, J. y López, M. (2019). *Escuela y sujeto Wounaan, ¿reconfiguración étnica?, ¿re-territorialización?: Análisis de la reconfiguración de subjetividades de jóvenes Wounaan al interior de una institución educativa distrital en Bogotá* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/items/8659a968-88d5-4036-89b3-cd5123ccabfc>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1953 de 2013. Diario Oficial No. 48.897. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54559>
- Presidencia de la República de Colombia. (2023). *Decreto 1345 de 2023, por el cual se reglamenta la figura de Dinamizador Pedagógico o Educador Indígena*. Diario Oficial No. 52.391. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=216650>
- Presidencia de la República de Colombia. (2022). *Decreto 259 de 2022, por el cual se reconoce la Educación Propia para supervivencia milenaria de los pueblos indígenas (Decreto No. 259 de 2022)*. Diario Oficial No. 52.246. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30043976>

Presidencia de la República de Colombia. (2025). Decreto 481 de 2025. Diario Oficial No.

50.000.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>

ProColombia. (2023). *Colombia: un país multicultural y pluriétnico*. Recuperado de

<https://colombia.co/cultura-colombiana/musica/colombia-un-pais-multicultural-y-plurietnico>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.

Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres*

alternativas para la organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje.

CERLALC.

Rivera, C. (2019). *Entretejiendo en los bordes de la interculturalidad: Procesos*

interculturales de la comunidad indígena Wounaan del cabildo de Arabia - Bogotá, en la resignificación de sus dinámicas educativas y productivas, a partir de su situación migratoria. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Repositorio Institucional UPN. Recuperado de

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10616>

Rojas, T. (1999). *La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por*

recorrer. Colombia Internacional, 46, 45–59. Recuperado de

<https://journals.openedition.org/colombiaint/24283?lang=en>

- Rojas, T. (2018). *Una mirada a los procesos entorno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia*. Voces y silencios. Revista Latinoamericana e Educación. Vol. 10. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7595/8055>
- Romero, J. (2020). *Pensar distinto, pensar descolonial*. Editorial el Perro y la Rana. Recuperado de <https://larosaroja.org/wp-content/uploads/2022/06/0001-Pensar-descolonial.pdf>
- Santos, B., Meneses, M. (2014). *Epistemologías del sur, perspectivas*. Ediciones Akal, S.A. España. Recuperado de <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/Epistemolog%C3%ADas-del-Sur.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015, 13 de marzo), *En Ciudad Bolívar se habla Wounaan y español*. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/6127
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2022). *Lineamientos pedagógicos para la educación intercultural en Bogotá*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Así le hacemos frente a la discriminación étnica y racial en los colegios de Bogotá*. Recuperado de: https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4449
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022). *Espacio de formación pedagógica*. Dirección de Inclusión e Integración del Distrito. [Diapositivas de Power Point].

Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Política de educación inclusiva para Bogotá*.

Recuperado de:

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/fbfab20e-65cd-49db-a697-e7b021e25768/content>

Secretaria de Educación Distrital. (2018). Unidad Didáctica WOUNAAN: Maach Khud Kh~irjug Aar (Camino a la sabiduría). Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor.

Secretaria de Educación Distrital. (2021). *Cartilla de actividades: LORIT*.

Secretaria de salud de Bogotá D.C. (2024). *Análisis De condiciones, calidad de vida, salud y enfermedades diferencial de los pueblos Indígenas en Bogotá, 2023*. Recuperado de https://www.saludcapital.gov.co/Documents/etnias/Pueblos_indigenas_bta.pdf

Segura, D. (2020). Las ATAs – *Las actividades totalidad abiertas*. Corporación Escuela Pedagógica Experimental – EPE-. Recuperado de <https://dinoasegurarobayo.com/wp-content/uploads/2020/10/LA-PEDAGOG%C3%8DA-EPE-LAS-ATAS.png.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad, Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia cultural*. En *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21–70). Quito, Ecuador:

Ediciones Abya-Yala. Recuperado de

<https://es.scribd.com/document/650104314/INTERCULTURALIDAD-Y-COLONIALIDAD-DEL-PODER>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de educación. Perú.

Recuperado de

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

Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Critica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello – III-CAB-. Recuperado de <https://repositorio.ucsh.cl/server/api/core/bitstreams/41d49d78-f377-4f74-954b-13aea135ca3a/content>

Anexos

1. Formato de planeación.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
CONVENIO INTERADMINISTRATIVO 2210
FORMATO DE PLANEACIÓN DE CLASE (QUINCENAL)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Colegio La Arabia I.E.D.
ASIGNATURA: Lenguaje – Ciencias Naturales
DOCENTE TITULAR: Catalina Otero
CURSO: Aceleración 2
DOCENTE EN FORMACIÓN: Gabriela Cruz Munar

JUSTIFICACIÓN	“La ciudad es un espacio muy ajeno para los pueblos indígenas; sus relaciones temporales, la lógica del consumo y sus distancias hacen de esta un lugar hostil, difícil y extraño.” (Guido, 2015, p. 224) lo anterior no se refiere al territorio como un área de tierra determinado, sino a los vínculos que construyen las comunidades desde su cultura, con la ubicación geográfica de origen. La ciudad al ser tan hostil no permite que se pueda hacer cercana desde algunas características son espacios que la ponen en paralelo con otras partes del país. Es precisamente a generar esta cercanía que se pretende, a través de las plantas, poner a la ciudad de Bogotá como un territorio paralelo, en el que también habita y transita la comunidad Wounaan. En virtud de lo anterior, teniendo en cuenta lo dialogado con el dinamizador cultural Reinaldo Cabezón, las plantas son muy importantes para su comunidad, pues estas determinan su cultura, las plantas se usan principalmente para las artesanías (actividad económica principal), además son usadas para alimentarse o de formas medicinales. Desafortunadamente, el que estén alojados hace tantos años en Bogotá, ha hecho que estos conocimientos se olviden progresivamente.
----------------------	---

DOCENTE ACOMPAÑANTE DE PRÁCTICA: OSCAR IVAN POSADA RODRIGUEZ

OBJETIVO (S)	- Fortalecer los procesos de lectura y escritura a través de la exploración de las plantas del Chocó y Bogotá. - Reconocer la flora que se encuentra en ambos territorios, considerando sus características distintivas.
REFERENTES TEÓRICOS	Guido, S. (2015). Educación intercultural urbana. <i>Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos</i>. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Fecha	Tema (s) y Subtemas a Desarrollar	Secuencia Metodológica del proceso enseñanza-aprendizaje.	Recursos y Propuesta Didáctica	Observaciones
31/03/2025	Tema: Territorio Subtema: Ubicación geográfica de las plantas y características del ecosistema.	Para iniciar se organizarán los puestos en medialuna para que todos y todas sean escuchados durante el dialogo en torno a las preguntas ¿Qué plantas hay en Bogotá? ¿Qué plantas son únicas del choco? ¿Hay alguna que se parezca? Luego de esto en una bolsa, <u>habrán</u> pedazos de imágenes de las plantas que se pretenden abordar durante las otras sesiones	- Hojas - Lápices - Imágenes	

DOCENTE ACOMPAÑANTE DE PRÁCTICA: OSCAR IVAN POSADA RODRIGUEZ

		(Werregue , Palma Fénix, Sauco, Nogal y Mangles), cada uno sacara una parte. Deberán buscar qué compañeros tienen las demás partes de la imagen para completarlo. Finalmente, en las paredes del salón estará la imagen de la planta completa junto a toda la información de está. En una hojita el grupo deberá contestar preguntas sobre la planta que le correspondió, pero solo uno podrá ir a leerla.		
04/04/2025	Tema: Territorio Subtema: Usos y características de las palmas.	Se iniciará recordando qué hicimos la sesión anterior, luego de esto se <u>les</u> entregará a cada uno una ficha de observación con la imagen de la palma de Wuerregue. Cada uno deberá construir su propia palma y diligenciar los datos que se expliciten la ficha, se les hará entrega de las hojas de la palma Fénix, de igual forma deberán diligencias la ficha de observación con los datos de esta Para concluir dialogaremos respecto a sí, encuentran	- Fichas de observación - Hojas de palma Fénix - Papel de colores - Alambre dulce - Palos de pincho	

DOCENTE ACOMPAÑANTE DE PRÁCTICA: OSCAR IVAN POSADA RODRIGUEZ

		similitudes o diferencias entre la palma Fénix y la de Wuerregue o de las razones por las cuales crecen en lugares diferentes.		
07/04/2025	Tema: Territorio Subtema: Características de las estructuras arboraceas	Se iniciará recordando qué hicimos la sesión anterior, luego de esto se <u>les</u> entregará a cada uno una ficha de observación con la imagen de la palma de los Mangles. Cada uno deberá construir su propia palma y diligenciar los datos que se expliciten la ficha, se les hará entrega de las hojas del Nogal, de igual forma deberán diligencias la ficha de observación con los datos de esta Para concluir dialogaremos respecto a sí, encuentran similitudes o diferencias entre el Mangles y el Nogal o de las razones por las cuales crecen en lugares diferentes.	- Fichas de observación - Hojas de Nogal - Plastilina - Colbon	
11/04/2025	Tema: Territorio Subtema:	Se hará un recuento de las plantas que se usaron las sesiones anteriores, recordando que vimos o aprendimos de ellas. Seguidamente se preguntará ¿Habrà alguna planta que viva en	- Hojas, semillas, flores y frutos del Sauco - Ficha de observación	

DOCENTE ACOMPAÑANTE DE PRÁCTICA: OSCAR IVAN POSADA RODRIGUEZ

	El sauco como planta medicinal y de conexión entre Chocó y Bogotá.	Chocó y en Bogotá también? ¿La han visto? Se entregarán: hojas, flores, frutos o semillas del Sauco; para que los niños y niñas lo exploren. Se preguntará ¿Conocen esta planta? ¿Saben cómo se llama? ¿En sus casas la usan? ¿Qué se puede hacer con ella? Finalmente, cada uno diligenciará su ficha de observación y le agregará algún remedio o forma de preparación que conozca con ella.		
--	--	---	--	--

Observaciones del Docente Titular:

Observaciones del Docente Asesor:

DOCENTE ACOMPAÑANTE DE PRÁCTICA: OSCAR IVAN POSADA RODRIGUEZ

2. Formato Diarios de campo.

2.1 Diario de campo de Procesos Básicos

DIARIO DE CAMPO Nº 2	
Fechas: 11 de septiembre al 22 de septiembre de 2025 Curso: Procesos básicos Nombre de la estudiante: Sofia Vides	
Objetivos de las sesiones: • Generar un espacio de participación con los niños y las niñas, a través de la planeación para intervenir los espacios de la escuela. • Usar la ubicación espacial y las unidades de medida en contextos reales, desde la creación de planos y bocetos.	
PREGUNTAS O INQUIETUDES	
En las sesiones realizadas durante esta planeación surgieron diferentes preguntas alrededor de las actividades realizadas, como lo fueron ¿Qué más puedo cambiar más allá de lo que hay en el salón? ¿Cómo puedo saber que quiero cambiar? Eran de las dudas que más surgían en el grupo, ya que varios al momento de hacerles la propuesta de elegir algo del colegio y cambiarlo sus mentes quedaron en blanco, mientras otros se limitaban a solo lo que hay en el salón. Esto me hace preguntarse ¿Cómo están apropiando las infancias los espacios que habitan? ¿Qué tan propios sienten estos lugares y hasta qué punto los reconocen como parte de su cotidianidad? Además de esto, se suma la pregunta de cómo podemos realizar medidas con objetos no convencionales, a lo que varios buscaron distintas herramientas como zapatos, sus dedos y manos, preguntando si cada uno de esos funcionaban para medir los objetos del salón y la cancha.	
	
CATEGORÍAS PROPUESTAS	
Dentro de las categorías propuestas, se encontraban el desarrollar de manera autónoma un boceto sobre las cosas o lugares que cada uno/a desearía cambiar del colegio, para luego pasar a tomar las medidas correspondientes de las elecciones que hicieron y así mismo dialogar alrededor de estas, además de buscar distintas formas de medir sin necesidad de utilizar los elementos convencionales de medidas. Por otro lado, se propuso realizar una intervención artística eligiendo por votación alguno de los lugares que seleccionaron los niños y niñas, pero como esta no se logró realizar, se cambió por construir en grupos de 3, esos espacios que quisieran cambiar, además de responder a la pregunta ¿Por qué y cómo lo quiero cambiar?	
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES, HALLAZGOS, ASUNTOS O ACCIONES EMERGENTES	
Las actividades dieron inicio con la pregunta ¿Qué quisiéramos cambiar del colegio? Esta fue guía en la elección de y clarificación de los espacios que íbamos a estar dialogando. Dentro de esta, cada uno/a realizó el boceto de ese objeto o lugar teniendo en cuenta los cambios a realizar. Durante la segunda sesión, se inició con la pregunta ¿Cómo podemos medir si no tenemos regla ni metro? Creando entre ellos un espacio de dudas, preguntas y búsqueda de aquello que les servía para medir lo que habían elegido. Se propuso realizar en los bocetos que realizaron anteriormente, la imagen con lo que estuvieron midiendo y la cantidad que les daba a cada uno/a, para luego debatir sobre estas.	
	
En una tercera intervención quisimos realizar un acercamiento sobre las distintas formas y huellas en que el ser humano deja huella por lo lugares que pasa, pero abarcando más allá de las huellas de las manos y de las pisadas que se dejan, dentro de estas se hizo un recorrido por el colegio buscando aquellas huellas que se encuentran ahí para luego plasmarlas en arcilla.	

Por último, se realizó la construcción de los espacios que por grupos quisieron cambiar o intervenir, siendo un espacio de diálogo y reflexión, en donde también se buscaba que problematizaran esos cambios y pudieran justificar estos mismos.



CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS/ ANALÍTICAS (incluye diálogo con los autores)

La manera en que llegamos a expresar los cambios que haríamos sobre un espacio habla mucho sobre la manera en que interiorizamos a estos y como los hacemos propios de nuestra vida cotidiana, tal como mencionan Vidal y Pol (2005) "a través de la acción sobre el entorno, las personas, los grupos y las colectividades transforman el espacio, dejando en él su "huella", es decir, señales y marcas cargadas simbólicamente" p. 283, esto también lo llegamos a manifestar a la hora de plasmar aquello que nos gusta o nos mueve por el espacio.

Por otro lado, la realización de medidas con instrumentos de medición no convencionales, también llega a afrontar a los niños y niñas con diversas problemáticas que se encuentran diario, en donde la resolución de problemas es parte fundamental del diario. Con estas medidas, también se adoptaron algunas que van relacionadas con nuestro cuerpo y como este nos funciona también para lograr sacar la medida de un objeto, teniendo en cuenta que "antes de que existieran las unidades convencionales de medida de longitud, los pueblos ancestrales utilizaban su cuerpo para medir" (SED, 2018, p. 18), siendo esto, una forma de traer los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas al aula.

CONSIDERACIONES PARA PRÓXIMAS INTERVENCIONES

Iniciar cada intervención con preguntas relacionadas con lo que se va a estar dialogando es importante para la preparación de los niños y niñas, pues los ubica en la temática abordada posteriormente, pero también les permite articular cada actividad como algo en conjunto que construye poco a poco nuevos conocimientos o que reafirma otros.

Realizar actividades sobre el reconocimiento del colegio y que los niños y niñas se apropien de este, hace parte de la identidad de cada uno/a ya que en esta se llega a plasmar los sentimientos que tienen sobre este espacio y las distintas formas de poder habitarlo.

De igual forma, es importante poder llevar estas experiencias al aula, ya que hacen parte de la identidad de cada uno, dialoga con el espacio y territorio de donde se procede, trayendo consigo los saberes ancestrales.

BIBLIOGRAFÍA

- Secretaría de educación, (2018). Unidad Didáctica Wounaan: Camino a la sabiduría.
- Vidal, T., Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares.

2.2 Diario de campo de Aceleración 2.

gentes de los pueblos.

- Contribuir a la construcción de identidad de los niños y niñas por medio de los mitos propios, a través del uso de la palabra y la representación gráfica.
- Fortalecer el uso del lenguaje escrito desde el uso de situaciones cercanas, en la construcción de diálogos y onomatopeyas

PREGUNTAS O INQUIETUDES

haber abordado los mitos de la creación durante las sesiones, noto más la influencia de las recepciones occidentales sobre la creación, aunque los niños y niñas nombran a las figuras sagradas de su lengua, ellos los visualizan como personas blancas, con facciones europeas, ¿Hasta donde la dad consume parte de la identidad y la modifica de forma permanente?, es de reconocer que la fluencia del uso de pantallas en como se imaginan este tipo de cosas es muy considerable, aunque se itará a pensarse en aras de similitudes con sus propios rasgos físicos, mantuvieron esa idealización cial.

ro otro lado, hubo una niña que en todas las sesiones personifico a los dioses con características en ropa y vestuario según las historias, con una característica particular, todos eran niñas y se veía no ella esto ¿será una necesidad de sentirse realmente representada, de tener un lugar como mujer estas historias?, pensando también en que el mito de la creación Wounaan cambia en de dónde y no es creada la mujer, por otro lado es el trabajo que Reinaldo a hecho con las mujeres de su nidad en aras de resignificar su lugar en la comunidad y su saber.

CATEGORIAS PROPUESTAS

- Cosmovisión de los territorios (Bogotá y Choco) a través de los mitos indígenas de cada uno.
- Reconocimiento de los primeros pobladores del Baudó y de Bacatá.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES, HALLAZGOS, ASUNTOS O ACCIONES EMERGENTES

sde el primer momento se reafirmó la importancia de que Reinaldo este snte en estos encuentros, pues es la fuente principal del saber que lo sde transmitir mejor a través de la lengua propia, por que aun considero e por la lengua hay informaciones que se quedan en el camino, incluso niños y niñas preguntan mucho ¿Cómo? Siempre que se explica un a nuevo o cuando se dan instrucciones sobre las actividades. En el uentro en la Maloka pudimos notar que ellos y ellas reconocían los



nombrar en Mach Meu que son importantes dentro de sus creencias sagradas, no obstante, comentaron que nunca habían escuchado el mito de la Palma de Werregue o que sabían muy poquito sobre la creación.

Al nombrar a la luna y el sol como dioses para los muisca, se les hacía difícil pensar en que lo que ellos veían en el cielo tuvieran características de personas como que hablaran o que caminaran y mucho menos que tuvieran un rostro; lo cual rompe el estigma social que se tiene de que "todas las comunidades indígenas tienen al Sol como deidad" o ese tipo de afirmaciones que encasillan las creencias a una sola y que niegan la identidad de cada pueblo.



Para el segundo momento, los niños y niñas estaban muy interesados en leer el mito, propusieron que saliéramos a la cancha a leerlo, pero cuando ya habían empezado a leer los demás dejaron de escuchar y el ejercicio de lectura se hizo extenso y tedioso. Cuando pasaron al segundo momento para hacer los títeres, al organizarse en grupos por sí mismos todos los niños se organizaron en un grupo y las niñas en otros dos aparte, el trabajo no fluyó, al inicio no querían realizar los títeres por que decían yo debía decirles la forma en que tenían que usar los materiales, entonces hubo un tiempo bastante largo en el que ellos estaban sentados mirando los materiales sin usarlos o llamándome a decirme que les dijera cómo, qué usar, qué caras hacerle a Eywandan, ellos no querían pensar cómo se verían, esto dilató la actividad y al final cuando debían personificar la historia, los demás no querían escuchar, algunas no terminaron sus títeres e incluso la maestra se molestó por el tiempo.



Por lo anterior, para las siguientes dos sesiones tuve que asignar tareas muy específicas a cada uno y una para que trabajaran individualmente, pero se diera un producto en conjunto de todos, entonces para el mito del Werregue, el proceso de construir la historieta con cada uno trabajando en una viñeta diferente, fue más sencillo y se dio de mejor forma.

Finalmente, en la lectura del mito de Chamipigagua, al principio estaba ocurriendo lo mismo que dos sesiones anteriores, por lo que fue necesario parar y llamar la atención para que todos estuvieran siguiendo la lectura con quien estuviera leyendo, en la construcción de los libritos, usamos la misma alternativa de asignar una tarea a cada uno y una para luego unir todo en un solo trabajo, allí sucedieron dos situaciones, la primera que se molestaron por que no les deje en el televisor el cuento ilustrado para que copiaran el dibujo de este y que algunos manifestaron que preferían transcribir a estar imaginando qué dibujar.

En conclusión, sigue manteniéndose como un gran reto el sacarles de las dinámicas cotidianas de la escuela, romper esas limitaciones de solo usar el cuaderno y transcribir, ha sido muy complicado, algunos lo disfrutan e incluso, cuando vamos a iniciar preguntan si vamos a dibujar, pero esto no es una generalidad para el grupo.

CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS/ ANALITICAS (incluye diálogo con los autores)

Durante las intervenciones me cuestiono si realmente se están haciendo acciones diferentes, si realmente se aproxima diariamente en pequeñas formas de estar a la interculturalidad tan idealizada que hemos construido en la formación académica, esa interculturalidad en la que todo lo que se presente en la escuela está "rechazado", entonces entro en el dilema de si seguir con el propósito inicial y propiciar espacios en el que el conocimiento propio tenga un espacio en la escuela más recurrente a lo que han limitado a Reinaldo en sus intervenciones, por que en la academia nos encauzaron en pro de "escuchar siempre a los niños y niñas", y ¿qué pasa si lo que ellos y ellas solicitan es seguir en las mismas prácticas?, con lo anterior es necesario transformar esa idealización y asumir "la interculturalidad como un proceso en constante construcción, mediado por tensiones, contradicciones, diferencias y desigualdades que precisan ser evidenciadas para poder llegar a acciones transformadoras de las mismas" (Reyes, 2021, p. 74), teniendo presente que como proceso la educación intercultural tendrá avances y retrocesos.

Ante el proponer espacios de escucha en la que no se escuchan y se hace tediosa la propuesta, es necesario mantener presente que "Los indígenas tenían una educación propia, se enseñaba de forma oral y no escrita, no hay un libro escrito donde los abuelos enseñarán; lo más importante para nuestros ancestros era leer la naturaleza" (Ambika, 2021, p. 87) es decir, que no se ha hecho nada nuevo o innovador y que la costumbre les ha hecho creer que es mejor no estar para estos espacios, sin embargo, he notado que ellos y ellas en sus interacciones hacen uso de esto, se explican entre sí a través de la lengua propia, en otros espacios, fuera de las intervenciones es más notorio esto. Otra consideración importante es la necesidad de hacer esto, pues hay quienes afirman dentro de la escuela que ellos y ellas deben acostumbrarse a las lógicas que ya están establecidas por que es en el contexto en el que están, pero "Es necesario reflexionar, pensar en el futuro para que nuestras generaciones como: niños, niñas, jóvenes, líderes, sabedores, médicos tradicionales, parteras, sobanderos(a) y autoridades continúen en el legado para ir fortaleciendo nuestra identidad cultural como pueblo Wounaan en contexto ciudad." (Ambika, 2021, p. 87), no es necesario que pierdan su identidad cultural para hacer parte de una sociedad que si ha olvidado la suya, es allí que todo cobra sentido y se abre espacio ante las lógicas de la escuela tradicional que ha negado históricamente los conocimientos que nos pertenecen y que no obedecen a las disciplinas instauradas desde fuera.

CONSIDERACIONES PARA PRÓXIMAS INTERVENCIONES

- Antes de iniciar una actividad por grupos hay que detallar la disposición del grupo, todos los días no les gusta trabajar así
- Para las propuestas de creación sin ninguna base audiovisual es mejor trabajar individual, esto permite que cada uno y una a través su proceso creativo de forma más cómoda.
- Para las lecturas en voz alta, es mejor usar el televisor, ya que esto les da la visibilidad a todos del texto y mantienen mejor la atención al seguir la lectura mentalmente.

BIBLIOGRAFIA

- Reyes, O. (2021). *Re-existencias* en la ciudad: niñas y niños indígenas en las Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá. *Nodos y nudos* 7(51). <https://doi.org/10.17227/hyn.vol7.num51-12421>
- Secretaría de Educación Distrital. (2021). Orientaciones pedagógicas de la Educación Propia e Intercultural de 14 Pueblos indígenas que habitan en Bogotá D.C. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/395a8108-d0bd-40da-acb0-5e7a8b7b6e37>

3. Formato Uso de imagen.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	FORMATO	CÓDIGO: FOR-COM-001
	AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS, PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	VERSIÓN: 01
		FECHA: 21-03-2024
PROCESO: Comunicaciones		

En caso de ser menor de edad:

Quien suscribe el presente documento, obrando como representante del menor de edad _____, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas el artículo 6 bis del Convenio de Berna para la protección de las obras literarias, artísticas y científicas; artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993 vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015 y el Decreto 1377 de 2013, Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normas que lo adicionan y/o complementan; autorizo libre, expresa e inequívocamente a la Universidad Pedagógica Nacional para captar y divulgar:

(Marque con una X)

AUTORIZACIÓN	Fotos	Videos	Audios	Datos personales
---------------------	--------------	---------------	---------------	-------------------------

La autorización comprende:

1. Captar, tomar, almacenar y editar imágenes personales o fotografías, realizar videos y audios del adulto o menor de edad mencionado anteriormente según corresponda.

2. Divulgar y publicar las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de hacer promoción de los planes, programas y proyectos, propósitos académicos, formativos, didácticos, pedagógicos e informáticos que tiene la Universidad Pedagógica Nacional, información que es de interés público, y que no constituye, ningún lucro monetario o en especie, para la institución universitaria, ni tampoco implica exclusividad en favor de la Universidad Pedagógica Nacional.

Manifiesto que, como titular o representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos se realizará de conformidad con la Política de Privacidad y Tratamiento de Datos Personales publicada en www.upn.edu.co así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el sistema PQRSDF y las líneas nacionales: 601 594 1894 // 601 347 1190

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciera a la Universidad Pedagógica Nacional, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Los productos autorizados son originados por funcionarios de la Universidad Pedagógica Nacional, debidamente identificados, quienes son los responsables de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación en el proyecto y/o programa.

Firma: _____

Nombre: _____

Calidad - Titular: _____ Representante legal _____

Teléfono de contacto: _____

Fecha: _____

Ciudad/Municipio: _____

4. Secuencia Didáctica: entre ríos y montañas

https://www.canva.com/design/DAGvwfUPYgw/-VMjSg9NrZhRQrRTOGsTgA/edit?utm_content=DAGvwfUPYgw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

