PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN CON LOS SABERES TRADICIONALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

ALEX MANUEL MARTÍNEZ AMAYA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. – COLOMBIA
2021

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN CON LOS SABERES TRADICIONALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

ALEX MANUEL MARTÍNEZ AMAYA

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Educación

LILIANA ANGÉLICA RODRÍGUEZ PIZZINATO
DIRECTORA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. – COLOMBIA
2021

Dedicatoria

Esta tesis está dedicada a Dios, mi esposa Greicy Almentero y mi hija Sara Liz Martínez quienes con su amor, paciencia y sabiduría me han permitido hacer realidad uno de mis sueños, gracias por ayudarme, cuidarme y motivarme con el ejemplo de esfuerzo y valentía, para no rendirme ante las adversidades porque están conmigo siempre.

Por sus consejos y palabras de aliento que hicieron posible convertirme en la mejor versión de mí, por apoyarme cuando más las necesito, por extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día, mil gracias siempre.

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a mis padres y hermanos, a todas las autoridades, docentes, estudiantes y personal que hacen parte del Resguardo Indigna Trupio Gacho y el Centro Etnoeducativo Rural Ballena, por confiar en mí, abrirme las puertas y permitirme realizar todo el proceso investigativo dentro de su establecimiento etnoeducativo. De igual manera, mis agradecimientos al Ministerio de Ciencias y a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a toda la Facultad de Ciencias y Educación, al énfasis de Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación, a mis profesores en especial a la Dra. Nubia Moreno Lache, Dr. Orlando Silva Briceño y Dr. Jorge Orlando Blanco Suárez quienes con la enseñanza de sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer día a día como profesional.

Finalmente quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a la Dra. Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, principal colaboradora durante todo este proceso, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo de este trabajo, por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Prácticas de Enseñanza: una propuesta de articulación con los saberes tradicionales en contextos educativos

Resumen

Esta investigación es un acercamiento a las comprensiones de los saberes tradicionales propios de estudiantes de sexto a noveno grado de escolaridad, en el Centro Etnoeducativo Rural Ballena - Barrancas - La Guajira, desde su relación con las prácticas de enseñanza docente en contextos educativos diferenciados. Para ello, se exponen los antecedentes en relación con las categorías documentales de la investigación referidas a prácticas de enseñanza, saberes tradicionales y contextos educativos. Así mismo, se presenta la estructura conceptual que discute el diálogo de saberes en los procesos educativos en el plano escolar y plantea la importancia de reconocer el valor de la cosmovisión local. Las características culturales propias en la escuela desde la práctica de enseñanza aportan al planteamiento de algunas orientaciones pedagógicas que posibiliten un cambio de discurso frente al desarrollo de una praxis educativa contextualizada.

El diseño metodológico se apoya en el enfoque histórico hermenéutico buscando interpretar los motivos internos en las prácticas de enseñanza docente y su relación con los saberes tradicionales; contando con la etnografía educativa como método cuyas técnicas corresponden a la entrevista, la observación y el análisis documental. Los instrumentos formulados se refieren a un cuestionario para docentes, al dibujo elaborado por los estudiantes y la ficha de registro de documentos institucionales. Los resultados muestran que no es posible separar los saberes propios del estudiante del contexto escolar, por tanto, es importante insistir en el diálogo de saberes cargados de significado, junto con los conocimientos oficiales que en el contexto escolar podrían asumir la escuela como espacio de reconocimiento educativo intercultural y puente hacia la construcción de un discurso y una acción transformadora de las prácticas de enseñanza desde los saberes locales.

Palabras claves: Prácticas de enseñanza, saberes tradicionales, contexto educativo, interculturalidad

Francisco José de Caldas District University

Teaching Practices: a proposal of articulation with traditional knowledge in educational contexts.

Abstract

This research is an approach to the understanding of the traditional knowledge of students from sixth to ninth grade of schooling, in the Centro Etnoeducativo Rural Ballena - Barrancas - La Guajira, from their relationship with the teaching practices of teachers in differentiated educational contexts. For this purpose, the background is presented in relation to the documentary categories of the research referred to pedagogical practices, traditional knowledge and educational contexts. The conceptual structure that discusses the dialogue of knowledge in educational processes at the school level is also presented, and the importance of recognizing the value of the local cosmovision is raised. The cultural characteristics of the school from the teaching practice contribute to the proposal of some pedagogical orientations that make possible a change of discourse regarding the development of a contextualized educational praxis.

The methodological design is based on the hermeneutic historical approach, seeking to interpret the internal motives in the teaching practices and their relationship with traditional knowledge; relying on educational ethnography as a method whose techniques correspond to the interview, observation, and documentary analysis. The instruments formulated refer to a questionnaire for the teachers, the drawing elaborated by the students and the registration form of institutional documents. The results show that it is not possible to separate the knowledge proper to the school context, therefore, it is important to insist on the dialogue of knowledge loaded with meaning, together with the official knowledge that in the school context could assume the school as a space of intercultural educational recognition and bridge towards the construction of a discourse and a transforming action of the teaching practices from the local knowledge.

Key words: Teaching practices, traditional knowledge, educational context, interculturality

Universidade Distrital Francisco José de Caldas

Práticas de Ensino: uma proposta de articulação com o conhecimento tradicional em contextos educativos.

Resumo

Esta investigação é uma abordagem à compreensão dos conhecimentos tradicionais dos alunos do sexto ao nono ano de escolaridade, no Centro Etnoeducativo Rural Ballena - Barrancas - La Guajira, a partir da sua relação com as práticas de ensino dos professores em contextos educativos diferenciados. Para este efeito, são apresentados os antecedentes em relação às categorias documentais da investigação referentes às práticas de ensino, conhecimentos tradicionais e contextos educativos. Apresenta também a estrutura conceptual que discute o diálogo do conhecimento nos processos educativos a nível escolar e levanta a importância de reconhecer o valor da visão do mundo local. As próprias características culturais da prática pedagógica da escola contribuem para a proposta de algumas orientações pedagógicas que permitem uma mudança de discurso no desenvolvimento de uma práxis educativa contextualizada.

O desenho metodológico baseia-se na abordagem hermenêutica histórica, procurando interpretar os motivos internos nas práticas de ensino e a sua relação com os conhecimentos tradicionais, utilizando a etnografia educacional como um método cujas técnicas correspondem à entrevista, observação e análise documental. Os instrumentos utilizados foram um questionário para professores, um desenho feito pelos estudantes e a ficha de inscrição dos documentos institucionais. Os resultados mostram que não é possível separar os próprios conhecimentos dos alunos do contexto escolar, pelo que é importante insistir no diálogo de conhecimentos carregados de significado, juntamente com os conhecimentos oficiais que no contexto escolar poderiam assumir a escola como um espaço de reconhecimento educativo intercultural e uma ponte para a construção de um discurso e de uma acção transformadora das práticas pedagógicas a partir do conhecimento local.

Palavras-chave: Práticas de ensino, conhecimentos tradicionais, contexto educativo, interculturalidade

Tabla de contenido

Introducción 15

CAPÍTULO I ESTADO DEL ARTE Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 19

1.1. Metodología para la revisión documental 19

1.2. Reflexión sobre categorías y subcategorías documentales iniciales 23

1.3. Reflexión sobre categorías y subcategorías documentales emergentes 30

1.4. Planteamiento del problema de investigación desde los antecedentes encontrados 36

CAPÍTULO II ARGUMENTACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA 41

2.1. Contextualización población y escenario escolar 41

2.2. Categorías conceptuales: saberes tradicionales, contexto educativo, prácticas de enseñanza 49

2.3. Contexto escolar comunitario, como territorio de actuación de los docentes 55

2.4. Diseño metodológico 57

CAPÍTULO III DECODIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN 67

3.1. Desarrollo conceptual de las categorías metodológicas 67

3.2. Abordaje de datos con ATLAS.ti 78

3.3. Sobre el cuestionario para docentes 80

3.4. Sobre el dibujo de estudiantes 92

3.5. Sobre la ficha de registro documental 107

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA 116

4.1. Triangulación de resultados y unidades emergentes 116

4.2. Grado de alcance de los objetivos 128

4.3. Aportes de la investigación 134

4.4. Reflexiones de un proceso formativo posgradual en tiempos pandemia. 140

Glosario 143

Referencias Bibliográficas 144

Lista de tablas

Tabla 1: Bitácora de búsqueda 20
Tabla 2: Formulario de ingreso rápido 21
Tabla 3: Matriz de resumen 22
Tabla 4: Tendencias iniciales 31
Tabla 5. Tendencias emergentes 33
Tabla 6. Distribución de docentes y estudiante por sedes 45
Tabla 7: Ruta Metodológica 58
Tabla 8: Códigos de clasificación de datos 79
Tabla 9: Muestra dibujos de los estudiantes por elementos 95
Tabla 10: Muestra de imaginarios vivenciales de los estudiantes 99

Lista de figuras

Figura 1: Configuración de experiencias educativas 89
Figura 2: Relación entre identidad escolar y comunitaria 118
Figura 3: Diálogos entre saberes escolares y comunitarios 120
Figura 4: Relación prácticas escolares y saberes comunitarios 124
Figura 5: Relación prácticas comunitarias y saberes escolares 127

Lista de gráficos

Gráfico 1: Unidades analíticas centrales 24
Gráfico 2: Unidades analíticas dependientes 26

Lista de imágenes

Imagen 1: Municipio de Barrancas, resguardos y ubicación del Centro Etnoeducativo 43
Imagen 2: Mapa Congnitivo: Resguardo Indigena Trupio Gacho 44
Imagen 3: Centro Etnoeducativo Rural Ballena 47

Lista de formatos

Formato 1: Dibujo para estudiantes 58
Formato 2: Cuestionario para docentes 61
Formato 3: Ficha de registro de documentos institucionales 63

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título del documento	Prácticas de Enseñanza: una propuesta de articulación con los saberes tradicionales en contextos educativos
Autores	Alex Manuel Martínez Amaya
Directora	Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Publicación	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Unidad Patrocinante	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Palabras Clave	Prácticas de enseñanza, Saberes Tradicionales, Contexto educativos, Interculturalidad

2. Descripción
Trabajo de investigación interesado en comprender las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes y sus relaciones con los saberes tradicionales propios del estudiante, en contextos educativos diversificados. Se hace un análisis de los resultados sobre las posibilidades de diálogo de saberes y conocimientos, al igual que la necesidad de valorar los saberes propios del estudiante en las acciones pedagógicas que configuran procesos teóricos y axiológicos inclusivos e interculturales mediados por las rutinas y guiones de los docentes. Así, como el interés en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de situaciones problema de forma creativa. Esto permite avanzar en la coexistencia de saberes con un carácter pluricultural, proponiendo algunas orientaciones pedagógicas que permitan acciones educativas incluyentes planteadas por el docente para sus estudiantes.

3. Fuentes

André, Claudio. (2009). A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores [Tesis doctoral]. Faculdade de Educação, Univer-sidade de São Paulo André. Recuperado de http:// www.teses.usp.br/teses/disponiveis/41/41133/tde-19102009-141647/pt-br.php

Castro, Elizabeth., Peley, Rosario., y Morillo, Roselia. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, *12*(3), 581–587. Recuperado de https://doi.org/10.31876/rcs.v12i3.25344

Durán, Agustín. (2008). La educación en el contexto social actual: retos docentes en la práctica reflexiva e implicación critica. *Innovación y Experiencias Educativas*, *45*(5), 2–10. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_5/AGUSTIN_DURAN_CABALLERO_LA_ED_EN_EL_CONTEXTO_SOCIAL.pdf

Loscertales, Abril., y Guil, Ana. (1989). Educacion y comunidad. una experiencia de formacion permanente: el aula abierta de psicologia social de la universidad de sevilla. *Inieruniversitaria de Formación Del Profesorado*, *6*, 615–624. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117694

Melo, Nadenka. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia Wayuu. *Educación y Educadores*, *22*(2), 237–255. Recuperado de https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4

Quintriqueo, Segundo., y Torres, Hector. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios Pedagógicos 1*(39), 199–216. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art12.pdf

Rojas, Pedro. (2008). Saber y poder popular. *Revista de filosofía y socio política de la educación*, *8*(4), 61–80. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785461

Rosa, Carlo. (2019). Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson: Hacia el diálogo intercultural y epistemológico. *Perfiles Educativos*, *40*(164), 135–153. Recuperado de https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58848

Santos, Boaventura. (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes de. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), Buenos Aires: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires* (pp. 13–41).

Teteye, Josefina., Teteye, José., Teteye, Jesús., y Cataño, Norma. (2013). Saberes tradicionales sobre el uso y manejo del y su relación con la comunidad de providencia p+caájke en la etnia bora, educación propia. *Biografia*, *6*(11), 31–41. Recuperado de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2608

Torres, Inti., y Carrasco, Noelia. (2017). Educación y Participación Comunitaria en Escuelas

de Contulmo y Tirúa, Chile . Interculturalidad, Micropolíticas y Territorios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *11*(2), 125–139. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v11n2/art09.pdf

4. Contenidos

El proyecto de investigación comprende como primer capítulo la presentación de la metodología para la revisión documental, las reflexiones sobre categorías y subcategorías iniciales y emergentes para concluir con el planteamiento del problema de investigación desde los antecedentes encontrados. En un segundo capítulo, se presenta la contextualización de la población, el escenario escolar, las categorías conceptuales correspondientes a prácticas de enseñanza, saberes tradicionales y contexto educativo y el diseño metodológico del trabajo de investigación. En un tercer capítulo, se presenta la argumentación de las categorías metodológicas, el abordaje de información con ATLAS.ti y la interpretación de la codificación del cuestionario para docentes, el dibujo de estudiantes y la ficha de registro de documentos institucionales. Finalmente, en un cuarto capítulo se presenta la relación entre las unidades emergentes identificadas en un proceso de triangulación que aporta resultados generales a la investigación; el grado de alcance de los objetivos; los aportes de la investigación y las reflexiones de un proceso formativo posgradual en tiempos pandemia por el virus SARS-CoV-2.

5. Metodología

Enfoque de investigación histórico hermenéutico con un método de etnografía educativa empleando como técnicas la entrevista, la observación y el análisis documental.

6. Conclusiones

La dicotomía en relación con los conocimientos oficiales y los saberes propios en la escuela con implicaciones en la práctica de enseñanza del docente exige una transformación en

la forma de abordar la pluralidad de conocimientos en la educación intercultural; que en las comunidades indígenas asumen en defensa de sus tradiciones, costumbres y formas de enseñanza. Por tanto, la importancia de valorar saberes, usos y costumbres de los escolares en escuelas, mantienen características culturales locales en relación con el contexto educativo, que ayudan a configurar prácticas de enseñanza sobre las necesidades, deseos y aspiraciones de los estudiantes.

La escuela como un espacio para el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes en un proceso de educación continua que se articule con sus familias y comunidades posibilita las relaciones y diálogos de saberes en las prácticas de enseñanza de los docentes y los saberes tradicionales que los estudiantes adquieren en su contexto comunitario. Por su parte, la aproximación personal del docente al acto particular de enseñar facilita el desarrollo de la diversidad cultural constituida como una riqueza y no una limitante en su acción pedagógica.

Mirar las prácticas de enseñanza como una actividad intencional que cobra vida en el contexto educativo, permite que los estudiantes puedan converger en la necesidad de recuperar experiencias propias, que podrían quedar invisibilizadas frente al discurso de las grandes narrativas y de las tendencias hegemónicas de la formación escolar. Ahora, hacer explícitas las posibilidades de coexistencia de saberes, propicias prácticas de enseñanza como puente hacia la construcción de un discurso intercultural, que desde el aula pueda estar presente y favorezca el reconocimiento de los saberes propios del estudiante como parte de la cultura escolar.

La interacción de las prácticas de enseñanza contextualizadas y el conocimiento ajustado de la escuela, puede favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas que en el contexto educativo valore la diversidad étnica y cultural. Así, el conjunto de saberes comunitarios y oficiales con los que dialoga el docente, podrían formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para promover el desarrollo personal, profesional y social de la comunidad educativa y la autonomía del pensamiento comunitario.

La configuración de las prácticas de enseñanza en el discurso educativo aporta a la articulación de la cosmovisión e identidad local, en las reflexiones del docente y permite complementar las orientaciones pedagógicas presentadas en el aula, al reconocer la importancia de facultar el valor de los saberes propios en esta. Así, según sea la necesidad del docente al momento de aplicar sus rutinas y guiones en el contexto escolar, el reconocimiento de los saberes propios del estudiante posibilita el diálogo de saberes, que en las actividades educativas

son fortalecidos por el desarrollo experiencial en rituales, prácticas personales, comunitarias y sociales que expresan los significados de su herencia ancestral.

Elaborado por:	Alex Manuel Martínez Amaya			
Revisado por:	Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato			
Fecha de elaboración del resumen		7	12	2021

Introducción

El interés por interrogar las prácticas de enseñanza de los docentes en relación con los saberes propios de los estudiantes de los grados sexto a noveno del Centro Etnoeducativo Rural Ballenas - Barrancas - La Guajira se constituye en el interés central de la investigación. Esto permite la comprensión de dichos saberes en contextos educativos diferenciados. Para ello, se propone caracterizar prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes sobre saberes tradicionales y los saberes propios expresados por los estudiantes en la escuela. Así mismo, busca relacionar lo anterior identificando proximidades o distanciamientos en procesos escolares que pueden o no tener en cuenta el contexto cultural. Igualmente, proponer algunas orientaciones pedagógicas que relacionen prácticas de enseñanza y saberes tradicionales de los estudiantes como fuente de articulación identitaria en el contexto educativo.

Así, la reflexión sobre prácticas de enseñanza que valoren contextos educativos diversos posibilita la formación de procesos cognitivos y axiológicos que puedan permear habilidades, capacidades, métodos y motivos de enseñanza y aprendizaje intercultural. Valorar la cosmovisión local como espacio educativo al expandir los límites del aula, con un enfoque contextualizado a las necesidades, costumbres y experiencias locales; facilita el establecimiento de diálogos de saberes que fortalezcan la identidad escolar y comunitaria al flexibilizar acciones pedagógicas interculturales equilibradas.

Por tanto, la proyección del ejercicio investigativo expone la importancia de establecer relaciones dialógicas entre saberes y conocimientos mediados por prácticas de enseñanza en el aula, que faciliten la formación de espacios educativos que permitan el

reconocimiento de una educación intercultural y la posibilidad de ayudar a la orientación del saber ancestral e histórico de las comunidades locales en la escuela.

Por otra parte, en el desarrollo de la investigación el levantamiento documental de los referentes teóricos exige la ubicación de repositorios disponibles con documentos en versiones gratuitas, que sin impedir el acceso a otras fuentes da prioridad a las de libre distribución. Esto se podría considerar una debilidad en relación con la consulta la cual, es resuelta con la definición de criterios de búsqueda y la amplitud de esta. Algunos aspectos que limitan el abordaje del problema de investigación corresponden a la cantidad de sujetos que participaron en la aplicación de los instrumentos, por tratarse de una metodología de comunicación mediada por las plataformas digitales en tiempos de emergencia sanitaria. Estos factores externos se constituyen en fuente de reflexión para afrontarlos ya que escapan al control del investigador e implica la toma de decisiones metodológicas consecuentes con las circunstancias del contexto.

A lo anterior, se suma el nivel básico por parte de los docentes sobre el uso de recursos digitales para diligenciar el instrumento diseñado, correspondiente al cuestionario y la confirmación de su registro al investigador. De igual manera, la tardanza en la entrega de los dibujos de los estudiantes por no contar con dispositivos adecuados para su envío; generó variaciones en el cronograma inicial de investigación, ampliando los tiempos para el procesamiento y sistematización de la información.

En cuanto a las fortalezas se destaca, la intención de generar cambios para mejorar una situación específica referida a la articulación de la práctica de enseñanza con los saberes tradicionales en contextos locales, acompañado con el desarrollo de un trabajo cuidadoso de producción e interpretación de datos que solo puede hacerse después de una adecuada preparación. Así mismo, la aplicación de los cuestionarios docentes permite hacer consciente

la propia subjetividad del investigador al evaluar las respuestas con detenimiento e incorporar conocimientos valiosos que facilitan el desarrollo de un ejercicio sistemático de interpretación.

En cuanto a la vida académica, durante el desarrollo reflexivo del estado del arte se aclaran vacíos en el conocimiento del investigador, que facilita un diálogo crítico entre su pensamiento, saberes propios y fundamentación teórica, permitiendo la definición de categorías e identificación de sus tendencias iniciales y emergentes, así como su relación entre ellas. Por tanto, se reconocen hallazgos que permiten sustentar un trabajo sólido con posibilidades de reconocimiento en estudios futuros.

Finalmente, el informe de tesis en su primer capítulo aborda el estado del arte y problema de investigación, en relación con la metodología para la revisión documental y la definición de las categorías y subcategorías respectivas. Estas permiten identificar tendencias que agrupan intereses que posibilitan definir la pregunta y objetivos de investigación en relación con las prácticas de enseñanza docente y los saberes tradicionales de los estudiantes. El segundo capítulo presenta la contextualización de la población y escenario escolar en el que se desarrolla el trabajo; las categorías conceptuales centrales referidas a saberes tradicionales, prácticas de enseñanza y contexto educativos y el diseño metodológico sugerido para la investigación.

La caracterización del contexto educativo con los estudiantes y docentes del Centro Etnoeducativo Rural Ballenas, permite en un tercer capítulo presentar el marco interpretativo de la información producida con los instrumentos diseñados (cuestionario, dibujo y ficha de registro documental), junto con la validación de estos y el consentimiento informado de los participantes de la investigación. Finalmente, el cuarto capítulo aborda las conclusiones y proyecciones de la investigación, contemplando la relación entre las unidades emergentes

identificadas en un proceso de triangulación que aporta resultados generales a la investigación; el grado de alcance de los objetivos; los aportes de la investigación y las reflexiones de un proceso formativo posgradual en tiempos pandemia por el virus SARS-CoV-2.

CAPÍTULO I ESTADO DEL ARTE Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Metodología para la revisión documental

La metodología utilizada para el levantamiento documental propone criterios de búsqueda sobre las fuentes consultadas, dando cuenta del tipo de información identificada, las fuentes y gestores bibliográficos explorados para la recolección del material, para luego formar una matriz de resumen y algunos formatos de registros para la vinculación de fuentes bibliográficas para su análisis e identificación de posibles nichos de problematización para definir la intención investigativa.

Así mismo, se desarrolla en fases de acuerdo con la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico (André, 2009) en la cual se organizan criterios de búsqueda sobre las fuentes consultadas; se consignan los resultados de los documentos identificados en una matriz de referencia; se registran los documentos en esta con un formulario de ingreso rápido; se tematiza el material bibliográfico con unidades interpretativas relacionadas con categorías y subcategorías documentales; se definen dichas unidades con base en elementos teóricos preliminares que tienen transformaciones a partir de la lectura comprensiva de los textos; se validan las unidades de interpretación asignadas a los documentos; se identifican tendencias en dichos ejes y se conceptualizan los antecedentes hallados para presentar el problema de investigación.

La primera fase referida a los criterios de búsqueda se orienta con los marcadores lingüísticos de medicina tradicional, ancestral y occidental y sabedor cultural, que con la ampliación de la literatura especializada vincula posteriormente estudios sobre etnobotánica. La segunda fase organiza los resultados anteriores e ingresan nuevos marcadores que

sustituyen a otros como es el caso de medicina ancestral y sabedor cultural que cambian por conocimientos ecológicos tradicionales y medicina ecocultural respectivamente.

En la tercera fase se realiza el mapeamiento de los motores de búsqueda bibliográficos relacionados con el interés investigativo revisando los repositorios documentales de Redalyc, Scielo, Google Académico, Springer Link, CERN Document Serve, Refseek, Academia.edu, Scholarpedia y Dialnet; cuyos hallazgos se ubican en los tres primeros. Este proceso se apoya en el diseño y diligenciamiento de una bitácora de búsqueda que registra los resultados del mapeamiento realizado previamente, cuya organización propone criterios como motor, fecha, criterio de búsqueda y cantidad de resultados (Tabla 1).

Tabla 1: Bitácora de búsqueda

Motor de Busqueda	Fecha de Busueda	Ecuación	No. De Resultados
SciELO (Scientific Electronic Library Online)	15/03/2020	Etnobotanica	427
	18/03/2020	Medicina Tradicional	42
	20/03/2020	conocimiento ecologico tradicional	26
Google Academico	20/03/2020	"Medicina Ecocultural"	39

Fuente: Elaboración propia, 15 de marzo de 2020

Así mismo, se hace uso de un formulario de ingreso rápido que propone dos tipos de ingreso uno relacionados con datos básicos como título, autor, tipo de documento, año y resumen y otro considerado como referencias de seguimiento que incluye categoría,

subcategoría, enlace del documento, referencia bibliográfica, sitio de publicación y comentarios (Tabla 2).

Tabla 2: Formulario de ingreso rápido

*Titulo del Documento	
*Autor	
*Tipo de Documento:	
*Año:	
*Resumen:	

Fuente: Elaboración propia, 18 de marzo de 2020

En la cuarta fase se tematiza el material bibliográfico con unidades interpretativas relacionadas con categorías y subcategorías que explicitan la orientación temática de cada uno de los documentos recolectados y organizados en la matriz de referencia previamente establecida con datos de título, autor, tipo de documento, año, referencia bibliográfica, sitio de publicación, enlace, categoría, subcategoría, resumen y comentarios de los documentos encontrados. La lectura de los resúmenes se realiza con el objetivo de ubicar cada documento dentro de una categoría y su respectiva subcategoría, cada una con comentarios dispuestos a orientar la temática de análisis y caracterización de manera previa a las tendencias sobre los estudios identificados relacionados con el tema de problematización planteado medicinas tradicionales y conocimientos ecológicos locales (Tabla 3).

Tabla 3: Matriz de resumen

LINK	EJE TEMÁTICO/CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESUMEN	COMENTARIOS
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000	Conocimientos ecologicos locales	Pedagogía cultural	El artículo tiene como objetivo analizar la construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar disciplinario en los procesos educativos interculturales. El supuesto es que existen lógicas de pensamientos presentes en los procesos culturales de construcción de conocimientos y los	Comparativa Medicina Complementaria y Medicina Alternativa
https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3534	Etnoeducación	Saberes tradicionales	Este artículo busca poner en cuestión las definiciones, desarrollos y alcances de la etnoeducación como educación por y para indígenas y afrocolombianos, mediante una mirada a las diferencias interétnicas en los planteamientos de la educación indígena andina y amazónica. El análisis toma como objeto la cátedra de estudios afrocolombianos, y se pregunta por las	Leectura para comprender el entorno
https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24734/1/Tese%20Diego%20F.%20Valderrama-Pérez%202016%20%28vf%29.pdf	Etnoeducación	Saberes tradicionales	Nesta pesquisa nos aproximamos das realidades específicas das escolas localizadas na comunidade turística e pesqueira de Taganga (Magdalena, Colômbia) com a intenção de investigar sistematicamente condições para um diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos escolares no ensino de ciências, e no processo de desenvolvimento de uma inovação didática. Nosso trabalho segue os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa em design educacional. Além disso,	Presenta un análisis refl exivo y crítico del estado de la incorporación de la Dimensión Ambiental en los Escenarios Escolares del municipio de Nobsa (Boyacá)

Fuente: Elaboración propia basado en André (2009), 20 de marzo de 2020

Esta revisión anuncia planteamientos sobre las acciones que las comunidades indígenas asumen en defensa de sus tradiciones, costumbres y formas de enseñanza, generando alternativas para llegar a acuerdos en las esferas políticas con respecto a la protección del territorio y todo lo que en este confluye. Así, la educación propia como los saberes tradicionales hacen parte de esta lucha, que se expresa como ejemplo en el documento llamado Anna Akua'ipa, que se propone como refuerzo a la protección de la cultura y su educación especificando en el componente pedagógico la articulación de los saberes mentados en las escuelas.

En relación con las reformas que originalmente se describen como soluciones a un problema general, estas despliegan una condición bilateral de poder, sujetando a pueblos relativamente fuera del lugar de crisis a condiciones que no coinciden a su situación contextual y territorial, debido a esto se generan reacciones de resistencia al poder público,

político o educativo (Kasely, 2015). Así, resistencias educativas confirman lo que al principio se menciona al generalizar la educación para todos, que desconoce las características de un país multicultural como Colombia; por esto esta estandarización esconde los procesos propios del contexto y sigue imponiendo formas de ver el mundo que dificulta la concreción de educaciones propias como las que proponen comunidades indígenas como la Wayuu que participan en el centro etnoeducativo en la que se está desarrollando la investigación.

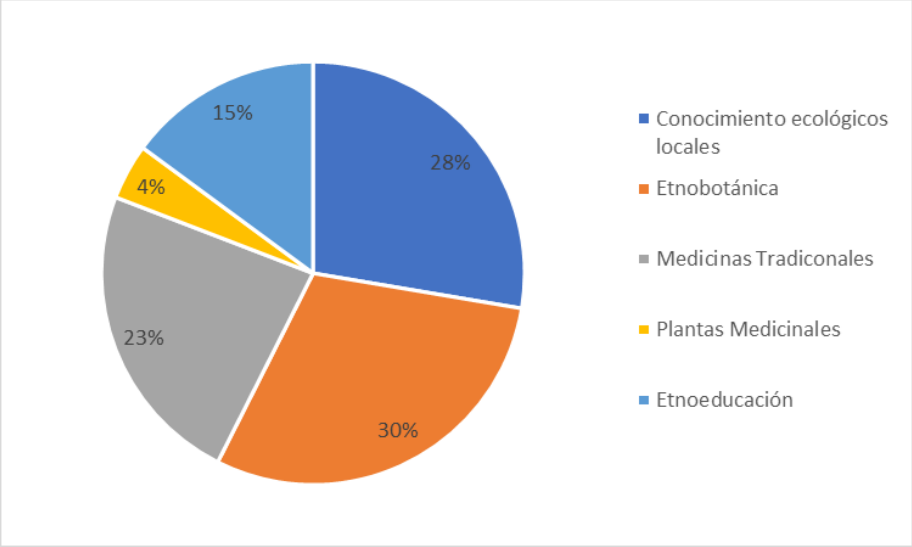
1.2 Reflexión sobre categorías y subcategorías documentales iniciales

El estado del arte permite identificar las posibilidades de trabajo investigativo frente a los intereses personales y profesionales con los que se inicia el proceso, para avanzar hacia la intención de investigación (Rodríguez, 2017), que lo asume como un ámbito de problematización que permite encontrar los elementos inéditos en el diálogo entre los resultados de investigación encontrados y el fenómeno en este caso etnoeducativo que se pretende comprender en la relación entre saberes tradicionales, prácticas de enseñanza y contexto escolar comunitario.

En este sentido, la manera como se aborda el estudio histórico y la experiencia acumulada, sugiere caminos para interpretar el presente educativo de comunidades culturalmente diferenciadas, para realizar como propone Jiménez (2004), aportes a la práctica investigativa de la ciencias sociales, abriendo nuevos caminos investigativos, así como nuevas explicaciones, respuestas, objetos y metodologías para la consolidación de unas ciencias sociales que se desliguen de la empresa moderna del conocimiento, para dar apertura y voz a las comunidades que participan en la construcción de un conocimiento social útil y relevante a sus necesidades y saberes propios acumulados.

Las tendencias de las categorías documentales iniciales muestran la Etnobotánica como la tendencia más significativa con un 30%, seguida de conocimientos ecológicos locales y medicinas tradicionales con un 28% y 23% respectivamente. Las referencias a plantas medicinales en contextos culturales específicos (4%) y prácticas asociadas con la Etnoeducación (15%) muestran una menor proporción de resultados investigativos (Gráfico 1), en el cual a primera vista se alcanza a apreciar el nivel de investigaciones orientadas a las recolecciones de datos correspondientes a la etnobotánica y la gran diferencia correspondiente a la etnoeducación.

Gráfico 1: Unidades analíticas centrales



Fuente: Elaboración propia

Las unidades analíticas identificadas a partir de la revisión documental permiten la clasificación de criterios organizados jerárquicamente para comprender los resultados de investigación en relación con la importancia de la medicina tradicional y su enseñanza en contextos diferenciados culturalmente. Así se proponen como categorías documentales de

búsqueda conocimientos ecológicos locales, etnobotánica, plantas medicinales y medicina cultural y tradicional.

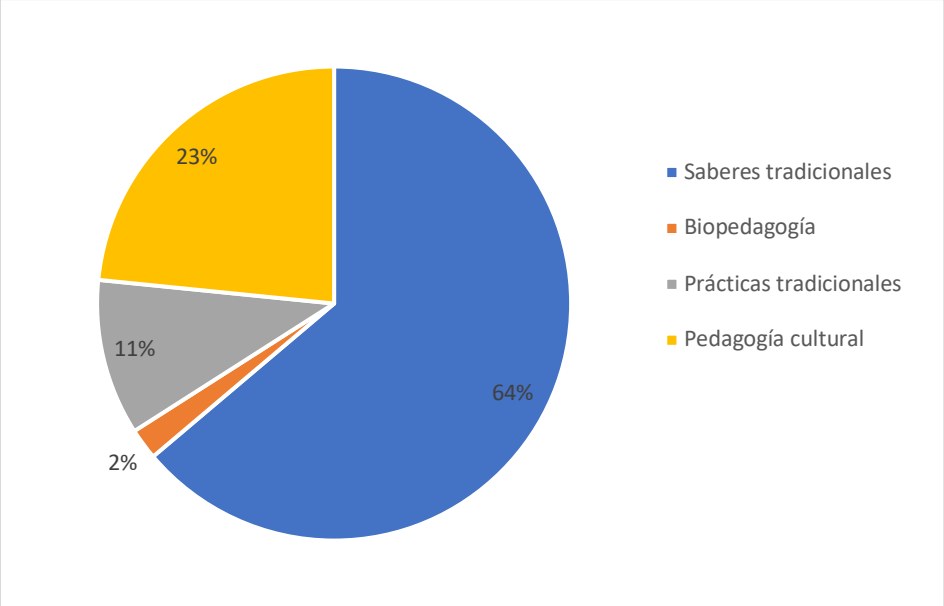
La tendencia respecto a la etnobotánica demuestra que la experiencia cultural de las comunidades y las relaciones que estas establecen con su entorno vegetal resulta de significación para las investigaciones por el alto atractivo cultural e información relevante que ofrece sobre el medio ecológico local. Los conocimientos ecológicos locales mantienen una representatividad importante frente a la tendencia anterior con una diferencia mínima del 2%, que, si bien se vincula con la etnobotánica, enfatiza en los saberes ancestrales de contextos culturales propios. En tercer lugar, de representatividad se encuentra la tendencia de medicinas tradicionales (23%).

La etnobotánica se entiende como la experiencia cultural de las comunidades y las relaciones que estas establecen con su entorno vegetal y los conocimientos ecológicos locales de las comunidades corresponden a saberes ancestrales de contextos culturales propios, basados en sus prácticas y costumbres trasmitidas por generaciones. Las plantas medicinales hacen referencia a plantas cuyas partes o extractos se utilizan como medicinas para el tratamiento de alguna afección o enfermedad que padece un sujeto. Por su parte, la medicina tradicional reconoce el conjunto de conocimientos, creencias y prácticas propios de comunidades diversas culturalmente, sobre los entornos físico-naturales o espirituales, articuladas a sus creencias medicinales las cuales regulan los comportamientos sociales de las mismas.

Por su parte, la revisión documental tematizada con las subcategorías mencionadas muestra tendencias sobre resultados de investigación que presentan acercamientos sobre los conocimientos que tienen las comunidades étnicas sobre saberes, prácticas y relaciones

pedagógicas con la escuela y con las prácticas cotidianas que se desarrollan frente a esta. Los saberes tradicionales se expresan como la tendencia más significativa de las subcategorías con un 64% y pedagogía cultural con un 23%. Las siguientes tendencias corresponden a prácticas tradicionales y biopedagogía con una menor proporción de resultados investigativos, 11% y 2% respectivamente, que son invisibilizados por los saberes tradicionales reflejados en pocos resultados de investigación encontrados hasta el momento (Gráfico 2).

Gráfico 2: Unidades analíticas dependientes



Fuente: Elaboración propia

La alusión a saberes insiste que la búsqueda de conocimientos se refiere a los que irrumpen en la historia de la comunidad investigada, que son patrimonio cultural conocido en otros territorios, Por esto, se insiste en la importancia de involucrar la enseñanza de los saberes tradicionales en contextos escolares específicos como es el que interesa a esta investigación. Con ello, se genera interés por reconocer la importancia de lo aprendido y mantenerlo entre generaciones como un conocimiento vital para el desarrollo social de la

comunidad, esto, se podría apreciar en la relación que tienen los saberes culturales con la pedagogía que tiene este mismo carácter, con una perspectiva que reconoce el valor de sus conocimientos, prácticas y costumbres.

En cuanto a las subcategorías de saberes tradicionales, pedagogía cultural, prácticas tradicionales y biopedagogía. Los saberes tradicionales hacen referencia al conocimiento situado y contextual transmitido por generaciones en comunidades culturalmente diversas a partir de sus creencias, experiencias y prácticas, las cuales aplican a su cotidianidad. Por su parte, pedagogía cultural alude a una perspectiva que reconoce el valor pedagógico de la cultura en comunidades diversas en relación con sus conocimientos, prácticas y costumbres y la biopedagogía hace referencia una postura que busca un equilibrio entre las dimensiones perceptuales, sensoriales, racionales, afectivas y emocionales para comprender las relaciones simbióticas entre naturaleza y sociedad.

En relación a las prácticas tradicionales, refiere su condición de acciones situadas en el entorno de la comunidad investigada, como actividades que las comunidades contextualizadas, reconocen en su valor de las tradiciones de la vida social encaminadas al fortalecimiento de sus costumbres y espiritualidad; dado que el conocimiento se fortalece a medida en que se aplica en la práctica de forma secuencial, continua y permanente que en las investigaciones revisadas sólo alcanza un 11% de resultados, En ese sentido, reconocer la importancia de las prácticas tradicionales y su articulación a los currículos escolares, para fortalecer los procesos educativos locales.

Estas tendencias muestran el valor de recuperar los saberes, usos y costumbres de los escolares en escuelas diversas como es el caso del Centro Etnoeducativo Rural Ballenas perteneciente al resguardo indígena Wayuu Trupiogacho – La meseta, ubicado en el

municipio de Barrancas La Guajira, cuyo reconocimiento de las características culturales propias en la misma, posibilitaría algunas transformaciones de la práctica de enseñanza y esquemas educativos en la misma. En este sentido, el problema de investigación se dirige a reconocer los saberes tradicionales que conforman las prácticas de enseñanza culturalmente situadas que se desarrollan con estudiantes de sexto a noveno grado de la institución etnoeducativa mencionada. Lo anterior, se plantea con la pretensión de comprender las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes con un carácter culturalmente diferenciado. Para ello, es necesario reconocer los saberes tradicionales que expresan los estudiantes, las acciones pedagógicas que desarrollan los docentes y las relaciones que se pueden dar entre ellas en el contexto escolar.

La indagación documental afina las unidades de análisis de unas que se constituyen en marcadores iniciales, para identificar algunos de los horizontes de la discusión y la ubicación de categorías documentales focalizadas para el problema de investigación en relación con saberes tradicionales, procesos educativos y currículos escolares diversos. Por otra parte, muestra la desarticulación de estos en la escuela. El proceso enseñanza y aprendizaje no se limita a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares, tiene que ver también con un proceso de comprensión y entendimiento de las características y condiciones de vida locales que puede trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad.

Se recurre entonces, a la problematización sobre las relaciones entre saberes tradicionales y contexto educativos para configurar prácticas de enseñanza que atiendan las necesidades, deseos y aspiraciones de los estudiantes ubicados en su contexto y que permitan reconocer a la escuela como un espacio propicio para conocerse, reencontrarse y también para cambiar sus formas de pensamiento y sus prácticas cuando se considera conveniente

(Cueto, Espinosa, Guillén, Seminario, 2016). Por ello, sería importante pensar una ecología de saberes (Santos, 2006), que posibilite en la escuela un diálogo entre saberes científicos y tradicionales, intentando desvanecer la hegemonía que han representado los primeros frente a los segundos. Esto permitiría avanzar hacia un pensamiento alternativo que considere la pluralidad y solidaridad en los conocimientos y acciones escolares más horizontales y democráticas.

La importancia de investigar sobre la relación entre saberes tradicionales, prácticas de enseñanza y contexto escolar comunitario, propicia diálogos entre Estado y sectores culturales para establecer acuerdos en función de alcanzar una educación contextualizada que supere esquemas de conocimiento generales, estandarizados y homogéneos que desconocen en la población escolar su historia, saberes, tradiciones y formas de enseñanza. De esta manera, realizar aporte en la transformación del ambiente académico y pedagógico en las escuelas sobre procesos de enseñanza y aprendizaje situados culturalmente que sean significativos para la vida práctica de los estudiantes tanto de comunidades indígenas como mestizas que participan en la institución educativa donde se realiza la investigación.

Por otra parte, la investigación expresa la necesidad de generar un conocimiento pedagógico local que aporte en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes en un proceso de educación continua que se articule con sus familias y comunidades, que apliquen a la apropiación de la identidad local y sean parte del proceso de crecimiento para las comunidades académicas, sectores productivos y escuelas como las poblaciones situadas en su contexto. Esto sugiere otro aporte de la investigación en el interés de fortalecer la cultura escolar para la generación de productos innovadores en relación con los saberes tradicionales, orientados a una apropiación de identidad que mejore la productividad, reduzca problemas ambientales y ayude a las escuelas a ser más eficientes y económicamente viables.

Este es un potencial de la relación entre saberes tradicionales, currículo escolar y procesos educativos que propone el ejercicio de investigación.

En cuanto a la organización sistemática de la información, el acceso a la documentación de forma específica, la verificación de comentarios y los resultados iniciales de la discusión documental se constituyen en ventajas sobre el mapeamiento informacional realizado con la recolección de documentos significativos que aportan una base teórica para la definición del problema de la investigación a partir de los antecedentes identificados. Así mismo, la metodología utilizada para el levantamiento documental permite establecer un diálogo directo con la justificación sobre la importancia de vincular los saberes tradicionales como un eje constructor de procesos educativos, que recoge saberes y prácticas que por sí mismas están cargadas de significado y que en el plano escolar sugiere una propuesta que implica situarse de forma concreta en el aula, buscando el fortalecimiento identitario local.

1.3 Reflexión sobre categorías y subcategorías documentales emergentes

La preocupación por reconocer los saberes tradicionales que expresan los estudiantes de los grados sexto a noveno en el Centro Etnoeducativo Rural Ballenas tiene un interés de reflexionar un diálogo articulador entre los saberes tradicionales de los estudiantes y las prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes, la cual está representado por el contexto escolar comunitario al que pertenecen. Dicho interés motiva la búsqueda y creación de un marco de antecedentes que proporcionen tendencias que orienten a la construcción de conocimientos que favorezcan la articulación de los saberes tradicionales en la planeación de las clases de los profesores y al fortalecimiento de dichos saberes en los estudiantes en su contexto escolar comunitario.

El estado del conocimiento se expone de acuerdo con la revisión documental realizada, con la presentación de las categorías y subcategorías documentales planteadas para avanzar en la propuesta de investigación. Los resultados describen los hallazgos de la investigación documental, mostrando las tendencias teóricas de acuerdo con las unidades analíticas. Importante en un contexto escolar etnoeducativo como el que se está desarrollando la investigación.

Esta estrategia contribuye a una búsqueda de contenidos significativos, orientados a las nociones de la problemática investigada, para organizarlos de una forma sistemática, prestando atención a las ideas principales de los autores, su comprensión e identificación de los planteamientos principales. Estos se relacionan con la investigación para establecer su coherencia. Por su parte, posibilita la identificación de tendencias de las categorías documentales iniciales en relación con conocimientos ecológicos locales, Etnobotánica, medicinas tradicionales, plantas medicinales y Etnoeducación (Tabla 4).

Tabla 4. Tendencias iniciales

Tendencias	**Registro total**
Conocimientos ecológicos locales	13
Etnobotánica	14
Medicinas Tradicionales	11
Plantas Medicinales	2
Etnoeducación	7

Fuente: Elaboración propia

Las referencias documentales muestran que la experiencia cultural de las comunidades y las relaciones que estas establecen con su entorno vegetal, expuesto y presionado por los investigadores por alto atractivo cultural y valores que ofrece sobre el medio ecológico local en el cual se presenta la información (Santayana y Gómez, 2003). Por

su parte los conocimientos ecológicos locales se conectan con la etnobotánica en relación con los saberes ancestrales de contextos culturales propios, en el conjunto de conocimientos, creencias y prácticas propios de comunidades diversas culturalmente, sobre atributos físicos o espirituales, articuladas a sus creencias medicinales las cuales regulan los comportamientos sociales de las mismas (Garzón, 2015).

Las medicinas tradicionales son vigentes dentro y fuera del territorio colombiano con la existencia de una diferencia importante entre práctica y enseñanza de los conocimientos ecológicos locales en una población específica (Melo, 2019). Dichos procesos de enseñanza dirigidos a los estudiantes muestran alguna distancia entre el reconocimiento de los saberes tradicionales que se busca conocer, pero muy poco aprender de los aportes ecológicos y culturales que las comunidades tienen para ofrecer.

El proceso de investigación se basa en la autonomía y derecho que tienen las comunidades a definir, crear, establecer y proponer su propio sistema educativo; cuyo escenario permite construir, pensar y reivindicar sus derechos, defender su historia y recuperar sus saberes, usos y costumbres, amparados en el Decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y escuelas diversas que se encuentran dentro del territorio colombiano, por sus características culturales propias y sus formas de educación.

La reflexión anterior, sugiere unos campos de indagación más precisos por la indagación en las tendencias iniciales en relación con saberes tradicionales, biopedagogía, prácticas tradicionales y pedagogía cultural, que permite mirar la escuela en una perspectiva epistemológica, ontológica, política y metodológica que se aleja de las maneras clásicas de entender el dispositivo escolar como un escenario de transmisión de los saberes oficiales de

las disciplinas que se plantean en sus planes de estudio y cuyos resultados aportan la definición de un segundo nivel de tendencias (Tabla 5).

Tabla 5. Tendencias emergentes

Tendencias	Registro total
Saberes tradicionales	30
Biopedagogía	1
Prácticas tradicionales	5
Pedagogía cultural	11

Fuente: Elaboración propia

La mención sobre saberes tradicionales recalca la importancia de la referencia a lo tradicional, con el interés por utilizar lo aprendido y mantenerlo por generaciones como un conocimiento vital para el desarrollo social de la comunidad. Así se resalta las riquezas ancestrales tanto en conocimiento como prácticas tradicionales (Quintana, 2016). Esto se podría apreciar en la relación que tienen los saberes culturales con la pedagogía cultural en una perspectiva que reconoce el valor pedagógico de la cultura en comunidades diversas en sus conocimientos, prácticas y costumbres (Valencia, Ávila y Guzmán, 2018).

Frente a las prácticas culturales, dado que el conocimiento se fortalece en la medida de su aplicación de forma progresiva, secuencial, acumulativa y colaborativa, aclarando que, como prácticas situadas en el entorno de la comunidad partícipe de la investigación, con acciones en las comunidades culturalmente diversas, que reconocen el valor de las tradiciones en la vida comunitaria encaminadas al fortalecimiento de sus costumbres y espiritualidad.

Este supuesto, propone la existencia de lógicas de pensamientos presentes en los procesos culturales de construcción de conocimiento y de los sistemas de saberes, tanto occidental como aquellos ubicados en su contexto. Estos son deseables de considerar en la

implementación de la educación propia, en el ámbito de la enseñanza de las ciencias en escuelas situadas en comunidades diversas culturalmente. Los resultados muestran una descripción sobre las lógicas de construcción de conocimientos tanto saberes otros como occidental, tomando como base el discurso de sabios, para la contextualización de la enseñanza y aprendizaje en procesos de implementación de la educación intercultural en contexto locales (Quintriqueo y Torres, 2013).

En este horizonte de crítica al proyecto de sociedad global, adquieren relevancia las construcciones epistémicas de las culturas indígenas del continente latinoamericano que en una defensa de los saberes y las prácticas propias cuestionan el modelo único de desarrollo impuesto desde los países del centro para facilitar la dominación y el control. La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional (Molina y Tabares, 2014), a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable pensar propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida.

Esta educación pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de la conquista de crecientes niveles de concienciación y organización social. Es un proyecto ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad. Con ello, la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura, que supone la presencia de un profesional reflexivo, que recupera el sentido de la escuela por medio de una práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente, que además se compromete con intenciones, acciones y reflexiones (Jonasse y Land, 2000). Este actuar

parte del conocimiento y entendimiento de la realidad vivida en determinado contexto, realidad que es reconstruida permanentemente por medio de los saberes tradicionales.

Por otra parte, los saberes tradicionales históricamente han sido utilizados en agricultura, economía, ganadería, gastronomía y medicina al relacionarse con la preservación de los recursos naturales. Estos saberes pueden pertenecer a un conjunto de vivencias en comunidad, permitiendo su articulación con las prácticas tradicionales al ayudar a constituir una identidad heredada culturalmente. El contexto comunitario permite la formulación de principios que desde los saberes tradicionales pueden describir un sistema de conocimientos a partir de valores, costumbres, creencias y cosmovisiones de la realidad basada en la comprensión de la naturaleza y del universo.

Por otra parte, estudiantes y docentes al hacer uso de los saberes locales pueden buscar el acceso a los recursos históricos que les permitan desarrollar conocimientos tradicionales que contribuyan al mejoramiento continuo de la comunidad. En relación con el conocimiento oficial impartido en la escuela, los saberes tradicionales pueden formar experiencias escolares fundamentadas en realidades contextuales, que posibilitan acciones educativas por medio de actividades de la comunidad expresadas en relatos aportados desde la oralidad. Por tanto, valorar dichos saberes en el aula permiten la inclusión de una parte del patrimonio cultural y la posibilidad de relación con el conocimiento científico al asumir los desafíos de una educación intercultural.

Los saberes tradicionales en relación con la biopedagogia pueden aportar un conjunto de conocimientos y prácticas, que tienen como fundamento el saber médico ancestral de una población, posibilitando la identificación de campos educativos que trascienden los límites de la escuela al valorar los rituales de siembra, fertilización de suelo, lluvia, cosecha y

prácticas medicinales utilizando plantas curativas en las prácticas de enseñanza, al valorar el acervo de saberes de forma axiológica para manejar sus propios ambientes locales.

La recurrencia en realizar ciertas actividades tradicionales permite la integración de la pedagogía como práctica cultural, que pueden ser validadas por la comunidad o la escuela. Así las acciones cotidianas, constantes y repetidas pueden determinar algunos códigos que fortalecen la identidad como rituales, indumentaria y gastronomía propia; que facilitan la interacción con el contexto y la aplicación de saberes ancestrales para aportar a la solución de problemas y necesidades reales de la práctica pedagógica y cultural. En este sentido los saberes tradicionales, la pedagogía y las prácticas tradicionales y culturales, permiten que en el contexto educativo se valore e integren acciones que ayuden al mejoramiento del desempeño escolar en el aula y al desarrollo y fortalecimiento comunitario.

1.4 Planteamiento del problema de investigación desde los antecedentes encontrados

La revisión documental, la ubicación de referentes teóricos y la conformación de unidades interpretativas, permiten la postulación de categorías y subcategorías posibilitando problematizar una realidad escolar y elegir una postura investigativa mediante un diálogo teórico que exige la interrogación de las prácticas educativas y su articulación con los saberes tradicionales expresados por los estudiantes en el contexto escolar. Esto permite que la propuesta de investigación aborde un problema social referido a relaciones semejantes y distintas, que se aprecian en cuanto a la práctica de enseñanza por parte de los docentes y los saberes tradicionales que los estudiantes adquieren por su contexto comunitario y los impartidos en la escuela (Rosa, 2019).

Las relaciones de las tendencias mencionadas proponen desarrollos sobre una educación para estudiantes de diferentes rasgos étnicos: indígenas, afrocolombianos o

mestizos, que posibilitan la interpretación de miradas diferenciales en algunos planteamientos de la educación oficial; al formular propuestas culturales inmersas en las actividades del contexto escolar; así como para las relaciones dialógicas de saberes. Por otra parte, la educación es un derecho personal y un servicio público que tiene una función social (Constitución Política de Colombia, el Artículo 67). Por tanto, el acceso al conocimiento puede estar relacionado con la cosmovisión local, al igual que las diferentes alternativas educativas forjadas por la comunidad como etnobotánica, biopedagogía, prácticas tradicionales y pedagogía cultural.

Las necesidades de la sociedad local permiten disponer de espacios de coexistencia de saberes que puedan aportar respuestas a las inquietudes y dificultades educativas del estudiante, al abordar retos en diferentes contextos como personales, familiares, religiosos, sociales, comunitarios y profesionales. Esto, al tener una incidencia directa en la forma de comprender y desarrollar las realidades contextuales y experienciales del estudiante y el docente. Los significados que el estudiante le asigna a su contexto pueden favorecer las acciones pedagógicas en el aula, las reflexiones y las prácticas de enseñanza docente. Así, las transformaciones educativas acontecidas en la comunidad local permiten cambios que valoren los modos de vida diferenciados que en la escuela puede fundamentar el reconocimiento sociocultural local, al posibilitar la transmisión de los saberes tradicionales y aprovechar la sabiduría que sustentan la identidad local y la cultura comunitaria.

La oportunidad de conformar espacios de interacción de saberes en el aula desde las prácticas de enseñanza, permiten establecer evidencias que fundamentan la importancia de inclusión de los saberes tradicionales en el contexto escolar y en situaciones educativas que fortalezcan el desarrollo comunitario propio de los pueblos y del estudiante. Reflexionar

sobre las riquezas educativas que, desde la cosmovisión local, implican la expansión de la escuela al contexto comunitario para afectar positivamente los procesos educativos en el aula.

Los saberes tradicionales en articulación con pedagogías culturales pueden propiciar la construcción de conocimientos plurales en procesos educativos interculturales que exigen lógicas de pensamiento en coexistencia con los sistemas de saberes oficiales y locales. La inclusión del saber tradicional en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela situada en comunidades indígenas facilita la interpretación de dichas lógicas como base de un discurso diversificado para la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediados por una educación con pedagogías culturales que fortalezcan prácticas de enseñanza en el aula (Quintriqueo y Torres, 2013).

Por otra parte, la pedagogía cultural puede posibilitar que la gestión del conocimiento escolar valore y caracterice el saber tradicional, al resaltar su importancia en el diseño y desarrollo de acciones educativas de innovación, protección del patrimonio cultural, lingüístico e intelectual (Valladares y León, 2015). Así, las prácticas de enseñanza reconocen rasgos del saber propio que posibilitan reflexionar su relación con las prácticas culturales y sus acciones pedagógicas a partir de la oralidad y la imitación y pueden aportar a reducir algunas tensiones educativas en la escuela, al avanzar en la formación de prácticas con carácter intercultural como fuente de equilibrio pedagógico al valorar el ser, saber y forma de vida locales.

La biopedagogia mantiene un contexto histórico para los saberes ancestrales y una visión más específica de la cultura Wayúu que, en relación con las prácticas culturales y los saberes tradicionales, posibilitan el aprovechamiento de espacios extraescolares que vinculen la teoría y la práctica dispuesta desde la escuela; al proponer una metodología que asimile acciones educativas que puedan ser pertinentes al momento de desarrollar prácticas de

enseñanza. Por otro parte, las prácticas culturales aportan a la incorporación de conocimientos que resalten el trabajo educativo pluriétnico.

Las prácticas tradicionales pueden aportar a al desarrollo de experiencias escolares que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilite la articulación de los saberes propios del estudiante al hacer efectivo el acercamiento de actividades que vinculen el respeto por la naturaleza, el fortalecimiento de la etnobotánica, el interés por proteger el contexto comunitario y el trabajo cooperativo entre escuela y comunidad. Así, se ayuda al mejoramiento de acciones que valoren la memoria y la sabiduría ancestral, al reflexionar en prácticas de enseñanza que aporten a la preservación y uso incluyente del saber tradicional en la escuela y al aprovechamiento del potencial histórico y vivencial del saber local.

Las relaciones de las tendencias emergentes evidencian formas que facilitan espacios de diálogos entre saberes propios del estudiante, prácticas de enseñanza tradicionales dispuestas en el contexto educativo como puente entre saberes. Ahora, las relaciones entre saberes permiten identificar algunas perspectivas como orientaciones útiles para la comprensión de un nuevo discurso educativo intercultural, como enfoque para la enseñanza de las ciencias sociales. Las realidades contextuales del estudiante manifiestan en el aula su cotidianidad permitiendo apreciar un aprendizaje inmerso en la perspectiva intercultural, en la cual el diálogo fundamentado en la argumentación educativa intercultural permite posicionar en el mismo nivel los conocimientos ecológicos tradicionales y los conocimientos científicos escolares Melo (2019).

Finalmente, los resultados que describen los hallazgos iniciales de la investigación documental, muestran el valor de la problematización sobre la articulación entre el contexto educativo de los saberes tradicionales, para producir currículos escolares en escuelas diversas que mantengan vivos los conocimientos y prácticas tradicionales, orientando a los estudiantes

a reforzar su identidad como integrantes culturalmente activos de una comunidad situada en contexto, mediante la pregunta de investigación ¿Qué saberes tradicionales conforman prácticas de enseñanza culturalmente situadas en los estudiantes de sexto a noveno grado del Centro Etnoeducativo Rural Ballena – Barrancas - La Guajira?

El planteamiento de la pregunta de investigación se abordará con un enfoque histórico-hermenéutico en el cual "las tradiciones metodológicas de las ciencias sociales, especialmente en aquellos métodos llamados cualitativos, se han desarrollado múltiples tendencias ligadas a las disciplinas y a sus objetos de estudio, que pueden ser observados según los criterios elaborados por la filosofía hermenéutica" (Ángel, 2012, p.34). Así mismo, la estrategia definida para la investigación es la etnografía educativa en la cual se reconoce por una parte el estudio de culturas apartadas de las tendencias étnicas occidentales, para ser interpretadas en términos de la educación propia de poblaciones indígenas del sur (De Sousa Santos, 2011), por otra parte, la posibilidad de realizar un trabajo de documentación reflexiva sobre lo no documentado de la realidad social educativa y escolar (Ciavaglia, 2002).

El objetivo general de la investigación busca comprender las prácticas de enseñanza culturalmente situadas desde los saberes tradicionales que expresan los escolares de sexto a noveno grado del Centro Etnoeducativo Rural Ballena. Para lograr este objetivo se postulan cuatro objetivos específicos orientados a un trabajo investigativo secuencial, que propone caracterizar las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes en el centro etnoeducativo sobre saberes tradicionales y caracterizar los saberes tradicionales que expresan sus estudiantes del Centro Etnoeducativo. Así mismo, busca relacionar las prácticas de enseñanza de los docentes con los saberes tradicionales de los estudiantes pensando en proximidades o distanciamientos en procesos escolares que pueden o no tener en cuenta el contexto cultural y elaborar algunas orientaciones pedagógicas que relacionen prácticas de

enseñanza y tomen en cuenta los saberes tradicionales de los estudiantes como una forma de articulación de una identidad del contexto educativo.

CAPÍTULO II ARGUMENTACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

2.1. Contextualización población y escenario escolar

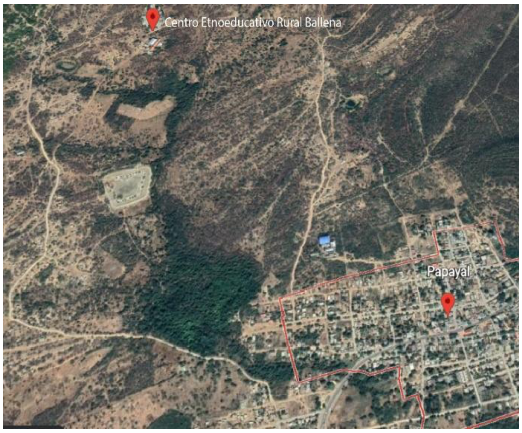
La motivación por reconocer espacios de articulación y diálogo entre saberes tradicionales y prácticas de enseñanza, permitan valorar y disponer de experiencias educativas contextualizadas en la escuela y el aula, pueden aportar a la consolidación de tradiciones, lenguas y cosmovisiones que desde la comunidad son trasmitidos a los estudiantes, para aportar al desarrollo de identidad comunitaria y escolar. Los estudiantes, docentes y el contexto comunitario indígena como escenario en el que se encuentra la escuela, ubicada en Papayal, corregimiento del Municipio de Barrancas - La Guajira caracterizan la comunidad que participa en la investigación

La necesidad de los estudiantes indígenas o alijunas (no indígenas) de conocer su cultura, propicia espacios de reflexión con su historia. Los niños con sus tradiciones aprenden normas y valores para fortalecer el espíritu y el comportamiento ante la sociedad. Por lo que articular los saberes tradicionales en el aula, permite conformar prácticas de enseñanza contextualizadas a los requerimientos locales y occidentales. El MEN (2019) propone un proyecto etnoeducativo comunitario (PEC), el cual se puede adaptar al contexto y abordar las problemáticas que pueden surgir en torno al Centro Etnoeducativo Rural Ballena que cuenta con una población importante de estudiantes Wayuu. Por tanto, es necesario que la comunidad etnoeducativa reflexione sobre su adaptación para valorar los saberes tradicionales de dicha etnia.

El Municipio de Barrancas se encuentra localizado en la margen izquierda del Río Ranchería dedicado a la minería, agricultura y ganadería. Las ocupaciones económicas de la población Wayuu corresponden a la cría y pastoreo de ganado caprino y vacuno, comercio

informal, producción textil tradicional, cerámica, trabajo en las minas de carbón del Cerrejón, caza y horticultura de maíz, fríjol, yuca, auyama, pepinos, melones y patilla. Por otra parte, los resguardos pertenecientes a la población indígenas disponen de sus respectivas comunidades y diez asentamientos: Tamaquito uno, Tamaquito dos, Barrancón, Jamiche, Campo Alegre, Guajirero, La Granjita, La Granja, Nuevo Espinal y Rincón del Cerezo. (PEC, 2020). El Centro Etnoeducativo Rural Ballena hace parte del resguardo indígena Trupío Gacho – La Meseta. Imagen 1.

Imagen 1: Municipio de Barrancas, resguardos y ubicación del Centro Etnoeducativo

Barrancas -La Guajira	**Papayal – Centro Etnoeducativo**
	

Fuente: Imagen de Google Earth https://earth.google.com/web/search/municipio+cerca+de+Barrancas,+La+Guajira,+Barrancas,+La+Guajira/@10.95564245,-72.79554305,159.23156162a,5605.12348948d,35y,0h,0t,0r/data=CigiJgokCRbR45Y6rzVAERXR45Y6rzXAGcmWmu5ilT5AIUnHNDHKUFLA

Mapa cognitivo: Resguardo Indígena Trupio Gacho



RESGUARDOS	Grupo Étnico
Trupio Gacho	Wayuu
Zahino	
Provincial	
San Francisco	
Cerrodeo	

Fuente: Elaboración propia

El Centro Etnoeducativo Rural Ballena cuenta con cinco sedes, Ballena, Meseta, Zahino, El Cerro y La Granja con diecinueve maestros distribuidos en las sedes asignadas al colegio como sede principal (tabla 6).

Tabla 6. Distribución de docentes y estudiante por sedes

Sede	Total, Docentes	Total, Estudiantes
Ballena	11	209
Meseta	1	13
Zahino	3	71
El Cerro	2	11
La Granja	2	51

Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos del (PEC, 2020)

La estrategia pedagógica utilizada para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamenta una educación en y para la vida de acuerdo con la cosmovisión de cultura Wayuu y método científico de occidente (PEC, 2020). El interés por reconocer lo propio y lo apropiado al tratarse de un proceso de formación integral en el que se desarrollan las realidades del estudiante en sentir, convivir y conocer lo tradicional y contemporáneo. Así, la educación intercultural se desarrolla en el aula en diferentes escenarios y eventos propios de la comunidad, mediada por las prácticas de enseñanza en interacción con los conocimientos oficiales; valorando la participación significativa de padres de familia y demás miembros de la comunidad, quienes aportan al proceso de acuerdo con su rol cultural.

Por otra parte, el conjunto de conocimientos, saberes y prácticas organizadas en los planes de estudio, estrategias metodológicas, programas, sistema de evaluación, procesos investigativos y participativos del Centro Etnoeducativo, reconocen la coexistencia de saberes en el contexto escolar y permiten promover una formación integral con el propósito de fortalecer la identidad cultural y su articulación con el conocimiento del mundo universal.

Por tanto, el plan de estudios en la comunidad etnoeducativa, percibe procesos educativos contextualizados enfocados en el estudiante al valorar las formas de enseñanza y aprendizaje Wayuu (PEC, 2020), posibilitando caracterizar algunos procesos de dialogo con el conocimiento oficial.

Por consiguiente, las competencias interculturales pueden asumir el dialogo de saberes como eje articulador de usos y costumbres tradicionales desde los estándares básicos de competencias emanados por el MEN (2019) "La articulación de lo propio con lo universal, para su validación y reconocimiento en el contexto de la ciencia occidental" (PEC, 2020, p. 14), permite a las prácticas de enseñanza moderar los espacios de aula para promover la participación de los estudiantes al expresar sus saberes propios. Así mismo, el conjunto de conocimientos oficiales al coexistir en asociación con algunos elementos de la identidad cultural aporta al desarrollo de procesos educativos interculturales, susceptibles de ser aprendidos en el contexto educativo comunitario o escolar.

El enfoque pedagógico del Centro Etnoeducativo, busca desarrollar la capacidad cognitiva conceptual de los estudiantes a partir de los saberes y aprendizajes previos, fundamentados en procesos personalizados de enseñanza a partir de la observación, la imitación, la manipulación directa y los consejos de los mayores, en ambientes educativos relacionados con el entorno de la comunidad, posibilitando la valoración y promoción de nuevos saberes, en contextos donde los docentes aplican sus prácticas de enseñanza de la mano con los sabedores.

Las aspiraciones formativas de la colectividad etnoeducativa, puede presuponer el desarrollo de la identidad como el Centro Etnoeducativo, al formar procesos de estudio y reflexión permanente que les permita recrear las visiones, concepciones y valores vinculados con la cultura propia y transformar sus planes y programas para fortalecer los saberes

tradicionales de sus estudiantes, por lo que su misión, visión, objetivos y filosofía pueden ser restructurados al articularse con los distintos componentes educativos que se han tenido en cuenta para su elaboración.

Imagen 2: Centro Etnoeductivo Rural Ballena

<table>
<tr><td colspan="2">Sede Principal Ballena</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Docentes sede Ballena</td><td>Estudiantes Bachillerato sede Ballena</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Salones Tradicionales</td><td>Salones Contemporáneos</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Fuente: Archivo personal

La construcción de significados y ejercicios de la práctica de enseñanza docente permite reflexionar sobre la cultura propia y su relación con las culturas otras, como consecuencia del carácter teórico y práctico propio de la pedagogía intercultural y los avances de las ciencias y la tecnología. Esto posibilita la inclusión del saber tradicional como un eje orientador a la formación de los estudiantes para reconocer, la sociedad moderna que puede intervenir en las comunidad local, en relación con la disponibilidad de conocimientos oficiales, los cuales pueden estar representados por aspectos socioculturales de diferentes contexto escolares y comunitarios; por lo cual la población local se ve en la necesidad de apropiar contenidos que configuran sus propias costumbres y tradiciones, ocasionando a largo plazo la pérdida de la identidad cultural (Muchavisoy, 1998).

En la experiencia del investigador se evidencia que en el contexto cultural del centro escolar algunos estudiantes desconocen sus tradiciones que expresan falta de sentido de pertenencia con la comunidad. Los niños solo reconocen como tradición propia las actividades más representativas como la yonna, plantas medicinales y platos típicos Wayuu, limitando el reconocimiento de prácticas tradicionales como juegos, cantos y tejidos. La necesidad de disponer de espacios de diálogo de saberes que aporten al fortalecimiento de la cultura Wayuu permite incentivar en los estudiantes el sentido de pertenencia hacia las tradiciones culturales, ayudando al reconocimiento de ellos mismos como actores principales en el trabajo para salvaguardar los saberes tradicionales.

Formar espacios para el dialogo del saber de las comunidades indígenas con relación a los conocimientos oficiales, respetando el pensamiento, los valores, las costumbres, permite reflexionar el quehacer de las prácticas de enseñanza en el contexto escolar, como una responsabilidad social aporta a la tarea formativa, centrada en la formulación metas, cuya función orientadora dota de sentido a la diversidad de prácticas, tradiciones y saberes propios

(MEN, 2010). Por lo anterior, el Centro Etnoeducativo Rural Ballena requiere de gestiones que contribuyan al desarrollo y la articulación de procesos educativos que permitan la práctica de enseñanza contextualizada, motivando la identidad y cosmovisión cultural.

Finalmente, valorar los saberes tradicionales y ancestrales con base a juegos, relatos, eventos y rituales propios de la comunidad en la formación que los estudiantes reciben en la escuela, posibilita un aprendizaje articulado con los valores, normas y labores desde la cotidianidad. El diseño formativo y metodológico desde la perspectiva local permite el abordaje de problemas educativos, que aporten estrategias que posibiliten la interacción comunitaria en la escuela; así como estructurar métodos, procedimientos y modos de enseñanza que permitan alcanzar grados relacionales de saberes en las competencias básicas y específicas aplicadas en cualquier contexto.

2.2. Categorías conceptuales: Prácticas de enseñanza, saberes tradicionales y contexto educativo

La articulación conceptual del problema de investigación considera la relación entre prácticas de enseñanza, saberes tradicionales y contexto educativo para caracterizar las cualidades de tipo socioeducativo cultural que pueden aportar a la configuración de una identidad del lugar, en perspectiva de sostener interacciones sociales plurales y diversos pensando en el mejoramiento del contexto escolar comunitario en el que participa la población que hace parte de este estudio.

Los saberes que manejan los docentes que ejercen su oficio pedagógico con estudiantes diferenciados culturalmente, permite comprender las *prácticas de enseñanza* desde la pertinencia y calidad de una educación que valora en contexto comunitario y los saberes tradicionales expuestos en metodologías educativas de carácter intercultural. Así

mismo el dialogo de saberes como proceso simbólico, aporta a la comprensión de espacios productores de relaciones interculturales con los marcos institucionales dispuestos en el Centro Etnoeducativo, evidenciando en las experiencias educativas aspectos simbólicos del saber que no se tienen en cuenta necesariamente en las prácticas de enseñanza en el intercambio de costumbres culturales.

En este sentido se podrá observar que las prácticas de enseñanza se consideran como una actividad intencional (Aiello, 2005), que al ser aplicadas en función del contexto de aula posibilitan mediar en las relaciones de saberes con características socioculturales locales, al hacer necesarios procesos pedagógicos que ayuden a reducir algunas limitantes educativas que cohíben a los saberes tradicionales su valoración y reconocimiento en el contexto escolar. Por otra parte, mejorar las condiciones de educabilidad de los estudiantes (Tedesco, 2000, citado por Daros, 2001), permite ajustar las necesidades educativas contextuales al impulsar una equidad pedagógica intercultural que pueda resaltar la pertinencia de reconocer las prácticas de enseñanza como estrategia que aporte al desarrollo de experiencias educativas contextualizadas.

Por consiguiente, las prácticas de enseñanza se ubican como un desafío para alcanzar ambientes de aprendizaje plurales en el que la diversidad cultural se constituya como una riqueza y no una limitante en la acción pedagógica para el docente con los requerimientos necesarios para que el estudiante pueda aprender, mediante un contexto facilitador (Bejarano, Becerra y Escobar, 2014). Así mismo, puede ser una actividad intencional que cobra vida en el contexto de aula al profundizar en los saberes propios del estudiante, que convergen en la necesidad de recuperar experiencias educativas. La práctica de enseñanza posibilita la transformación, acercamiento o distanciamiento de una realidad al plantear alternativas que determinen la intencionalidad del docente en el aula, al verse como un componente articulado

a la teoría y consciente sobre los cambios del contexto frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas de enseñanza aportan en la formación del docente en el Centro etnoeducativo, inicialmente sobre las reflexiones e intenciones de reconocer los saberes tradicionales como necesarios en el desarrollo educativo del estudiante, valorar las voces del saber propio en el contexto escolar, profundizar en una mirada que interprete las relaciones en el aula, escuela y comunidad ayudando a reducir las tensiones, contradicciones o resistencias entre saberes y conocimientos (Ramallo, 2017). La socialización de las prácticas de enseñanza permite al contexto comunitario determinar significados educativos que resulten en conversaciones con las perspectivas educativas forjadas en la escuela. Así mismo, añade una comprensión sobre el contexto educativo al propiciar experiencias escolares y comunitarias que legitime la posibilidad de coexistencia de saberes en el aula.

La relevancia de las prácticas de enseñanza en la formación intercultural posibilita la adquisición de conocimientos oficiales que puedan concebir experiencias locales, que doten de sentido el aprendizaje para el tiempo contemporáneo valorando el saber propio y tradicional como plataforma que soporten los nuevos saberes a partir de las vivencias experimentadas en el aula. Por tanto, los factores que intervienen en las condiciones dialógicas de saberes se interpretan como facilitadores de comunicación entre saberes. Para ello, es necesario que las prácticas de enseñanza modulen los espacios de interacción de conocimientos y saberes al realizar seguimientos formativos que aporten al fortalecimiento educativo en contexto diferenciados.

Por otra parte, *los saberes tradicionales* abarcan la cosmovisión comunitaria, desde las prácticas agrícolas, ganaderas, gastronómicas, medicinales, medio ambientales, simbólicas y espirituales a partir de una identidad cultural forjada ancestralmente con la

oralidad y la imitación como proceso de transmisión. También puede ser asumida como proceso de comunicación entre cultural, al manifestarse como rasgos propios, específicos que caracterizan a la comunidad (Fernandez y Fernandez, 2012). Los saberes tradicionales permiten que la identidad cultural de un pueblo sea fortalecida en cuanto a tradiciones, historias raíces, creencias, valores, costumbres, actitudes y rasgos que son diferentes a otras comunidades, de tal modo que el sentido de pertenecía aporta al compromiso y participación de los saberes tradicionales en las prácticas culturales propias y posibilita su articulación con las prácticas de enseñanza docente.

Los saberes tradicionales como hilo articulador de las prácticas de enseñanza con el contexto local, aportarían conocimientos que milenariamente se han venido manteniendo de generación en generación en la escuela para desarrollar actividades culturales propias de la comunidad local (Teteye, Teteye, Teteye y Cataño, 2013), al facilitar la construcción de un puente articulador de conocimiento que favorezca un discurso intercultural, que desde el contexto educativo pueda reconocer algunas características tradicionales que generen experiencias educativas capaces de transformar la práctica de enseñanza, al establecer la relación entre escuela y saberes tradicionales como posibilidad y propuesta futura.

Así mismo, la relación de los saberes propios con las prácticas de enseñanza conceden formas de mantener la cultura y su contexto histórico, al permitir la articulación de actividades como crianza de los niños o formas de tratamiento de dificultades cotidianas (Quiroga, 2009), en el desarrollo educativo intercultural desde la escuela, a partir de las experiencias de los estudiantes en dimensiones axiológicas, epistemológicas y teóricas al establecer un lenguaje inclusivo, donde los saberes tradicionales se convierten en orientadores pedagógicos dispuestos a trascender el espacio del aula hacia el territorio

cultural, aportando a la solución de discusiones sobre el desarrollo territorial, cultural y educativo.

La dicotomía entre saberes y conocimientos, pueden encontrar estrategias de interacción a partir del diálogo al posibilitar la matriz ecosistémica de los saberes tradicionales con implicaciones a la práctica de enseñanza y aportar a la transformación pedagógica en la forma de abordar la pluralidad de conocimientos en la educación intercultural (Rosa, 2019). Los saberes tradicionales medidos por las prácticas de enseñanza posibilitan el desarrollo de actividades comunitarias que comprenden y manejan sus propios ambientes de aprendizaje al disponer de conocimientos insertos en las dinámicas escolares que configuran experiencias diversificadas con posibilidades de relación con las bases del saber oficial al asumir los desafíos de una educación intercultural.

El acercamiento y valoración de los saberes propios postulan practica de enseñanza diversificadas dado que "los saberes tradicionales se estructuran sobre una epistemología sagrada en la que los productos simbólicos de la mente son morfogenéticos" Bateson, (2011) citado en (Rosa, 2019, p. 13). Por tanto, manifiestan experiencias acumuladas por la tradición local y trasmitidos por la observación y practicas a las nuevas generaciones. Así mismo, las costumbres tradicionales, posibilitan el dinamismo intercultural en el aula al aprovechar el entorno natural como contexto posibilitador de dinámicas pedagógicas diversificadas y cercanas a la comunidad.

Por su parte, el *contexto educativo* formado por el espacio físico y contenido simbólico en el mismo aporta el entendimiento de saberes y conocimientos que circulan en el mismo, al disponer de un conjunto de situaciones que en las prácticas de enseñanza posibilitan un ejercicio pedagógico que aporte a la construcción comunicativa y dialógica de

saberes. En el caso del desarrollo investigativo el contexto educativo posee un carácter etnoeducativo cuyo carácter es importante en el aprendizaje de los saberes tradicionales.

En el contexto educativo la interacción entre prácticas, saberes y conocimientos por medio de estrategias metodológicas interculturales, permiten reconocer la diversidad como insumo necesario para reflejar las realidades vivenciales del estudiante dentro y fuera del Centro Etnoeducativo, de la misma manera que para el docente al proponer desde sus reflexiones, soluciones que posibilitan ambientes educativos que propicien la construcción de una escuela intercultural (Arias, 2018). Así mismo, la gestión de ambientes de aprendizaje dispuestos en el contexto comunitario o escolar, posibilitan el reconocimiento de la diversidad de saberes y practicas educativas que valoren los saberes tradicionales en las dinámicas pedagógicas. La importancia de ambientes escolares contextualizados que faciliten el fortalecimiento de la identidad y convivencia en la escuela y comunidad local aportaría al desarrollo de una ciudadanía con procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales.

La posibilidad de preparar prácticas de enseñanza que desarrollen habilidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje con el contexto educativo como plataforma de interacción y aplicación de las metodologías interculturales planeadas propician la integración de espacios teóricos y empíricos que aporten al diálogo de saberes como asistencia para la solución de tensiones pedagógicas. Considerar las dificultades relaciónales de saberes, facilita la estructuración de espacios educativos contextualizados, que fortalezca identidades, valores, costumbres, tradiciones y cosmovisiones locales.

La influencia del contexto sociocultural en la enseñanza y aprendizaje se puede enfatizar en función a las orientaciones de la escuela (Colomé y Fernández, 2017) y la posibilidad de contribuir a la formación intercultural del estudiante, incluyendo a los saberes

tradicionales como referentes que contribuyan a su formación como persona capaz de aplicar los conocimientos aprendidos, sin dejar de reconocer y aportar al desarrollo identitarios de su comunidad. Reconocer algunos de los factores de coexistencia de saberes en el contexto educativo comunitario, ayuda a la identificación de ambientes pedagógicos que desarrollen prácticas de enseñanza que permitan la adquisición de conocimientos en articulación con los saberes propios del estudiante.

El contexto rural por su parte dispone de divisiones físicas con significados ancestrales y simbólicos como cementerios, Jaweeyes, granjas, manantiales, espacios de recreaciones y reuniones implícitos en las experiencias del estudiante que favorecen el contraste de estos espacios con los conocimientos científicos y relaciona las reflexiones docentes en un lugar donde la sensibilidad ancestral adquiere mayor importancia en el funcionamiento social e identitario de la comunidad local. Así mismo, los docentes pueden motivar al estudiante a descubrir y cuidar el entorno al identificarse con el ambiente propio.

Por otra parte, las tendencias educativas de las nuevas tecnologías y recursos pedagógicos informáticos despliegan un amplio auge de accesibilidad a conocimientos de diferente ubicación geográfica. Así miso, puede influir en la sociedad local al reflejar el contexto de la escuela como espacio que busque estabilidad al permitir la prevalencia de los saberes tradicionales y su valoración en las prácticas de enseñanza. El contexto educativo se puede adaptar a las necesidades sociales y comunitarias al permitir la inclusión y dialogo de saberes al construir una práctica que reflexione sobre la importancia de ambientes de aprendizajes que favorezcan el intercambio de conocimientos y saberes.

2.3. Contexto escolar comunitario, como territorio de actuación de los docentes

La importancia de vincular la escuela con las prácticas y acciones comunitarias como una estrategia para la construcción de espacios educativos que propicien la integración y diálogos de saberes permite al docente llevar procesos pedagógicos que aporten una visión crítica y flexible que le ayuden a actuar colectivamente con el contexto comunitario donde se encuentra la escuela (Meza, 2011). La apropiación de aspectos teóricos y metodológicos para la construcción de espacios de diálogos de saberes aporta elementos de valoración de los saberes tradicionales a las planeaciones pedagógicas y aplicación de prácticas de enseñanza que incluya en el contexto educativo ejercicios para la atención de problemáticas escolares y comunitarias, fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso para el trabajo articulador de saberes.

Los procesos de innovación educativa y la construcción de estrategias pedagógicas en relación con temáticas oficiales específicas que se integren con el desarrollo identitario local facilitan a los saberes tradicionales, postular el territorio como referente para la acción de prácticas de enseñanza que busquen soluciones a las limitaciones del espacio de aula y relacione las vivencias de la escuela con las experiencias comunitarias. Así mismo, el contexto local aporta a la configuración de redes de saberes (Solano, 2019), al valorar el territorio como ambiente capaza de sustentar prácticas de enseñanzas que ayuden a presentar un marco de desarrollo comunitario intercultural.

Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales se pueden integrar al ejercicio de comprometer a los docentes a integrar el territorio a sus prácticas de enseñanza, complementándolas con los saberes propios al asumir los restos y responsabilidades de la educación tradicional como un dialogo que nutre la dimensión local y a su desarrollo identitario. Las posibilidades de formar al docente en relación con el territorio en el que

desarrolla su labor facilitan el vínculo contextual entre saberes y conocimientos, con la finalidad de disminuir las limitaciones educativas que dispone el aula de clases al considerar relevantes aspectos formativos alejados de las realidades del ambiente comunitario.

Algunos factores escolares y del territorio, permiten al docente asumirse como un sujeto en continuo aprendizaje (Ramírez, 2017), así como un mediador de los diálogos de saberes expuestos en contexto educativo. Las consideraciones pedagógicas aportadas por el territorio pueden destacar una visión intercultural de la educación, al describir las prácticas y saberes tradicionales como complemento a las temáticas expuestas en la escuela.

Favorecer la coexistencia de saberes, con el territorio como plataforma de trabajo de las prácticas de enseñanza docente, ayuda al fortalecimiento de experiencias educativas interculturales que resignifican la escuela, situándola como espacio de confluencia dinámica, en donde se evidencian acuerdos que pueden posicionar las practica de enseñanza como ejercicios de apropiación de territorio local y cultural. La educación y participación comunitaria en la escuela (Torres y Carrasco, 2017), permite potenciar alunas mecánicas de participación de saberes tradicionales en el diseño y aplicación de propuestas educativas que valoren en territorio como espacio de dialogo y desarrollo de experiencias pedagógicas interculturales mediadas por las prácticas de enseñanza.

El pensamiento y reflexión del docente que ejerce dinámicas de enseñanza que valoren el territorio como potencial articulador de los saberes, invita a impulsar la educación intercultural como expresión de las cosmovisiones locales, considerando en el territorio la fuerza que el estudiante dispone para valorar una práctica de enseñanza que piensa en el desarrollo educativo tradicional.

2.4. Diseño metodológico

La investigación propone una ruta metodológica con un enfoque, estrategia, técnicas e instrumentos de investigación que muestran la articulación entre la mirada epistémica del trabajo de investigación con las posibilidades de realización de esta. El enfoque de investigación corresponde al histórico hermenéutico, al proponer un sistema de mediación interpretativa de la realidad social por medio del lenguaje, aportando a la validación de las acciones metodológicas que permitan establecer eventos, experiencias y prácticas. Por tanto, la estrategia de investigación adoptada acude a la etnografía educativa, al centrarse en el estudio de la cultura desarrollada en el aula, posibilitando la descripción de algunas costumbres, tradiciones y cosmovisiones que permiten detallar las experiencias educativas en contexto diferenciales. Las técnicas de investigación corresponden a la observación, entrevista y análisis documental referidas a los objetivos específicos dispuestos (Tabla 7).

En relación con los instrumentos se diseña un dibujo para caracterizar los saberes tradicionales a los que acuden los estudiantes de 6° a 9° grado, un cuestionario para caracterizar las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes en la institución escolar y una ficha de registro de documentos institucionales para establecer relaciones entre saberes tradicionales y prácticas de enseñanza.

Tabla 7 Ruta Metodológica

Objetivo General	Comprender las prácticas de enseñanza culturalmente situadas desde los saberes tradicionales que expresan los escolares de sexto a noveno grado del Centro Etnoeducativo Rural Ballena – Barrancas La Guajira.		
Objetivos Específicos	Técnica(s)	Instrumento(s)	Población(s)
Caracterizar los saberes tradicionales que expresan los estudiantes del centro etnoeducativo.	Observación	Dibujo	Estudiantes de 6° a 9° grado

Caracterizar las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes en relación con los saberes tradicionales de los estudiantes.	Entrevista	Cuestionario	Docentes del Centro etnoeducativo
Relacionar las prácticas de enseñanza de los docentes con los saberes tradicionales de los estudiantes en el centro etnoeducativo.	Análisis documental	Ficha de registro de documentos institucionales	Documentos Institucionales del Centro etnoeducativo
Elaborar algunas orientaciones pedagógicas que relacionen prácticas de enseñanza docente y saberes tradicionales de los estudiantes como una forma de articulación de la identidad del contexto educativo.			

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, los consentimientos informados como permisos de uso de información se presentan de manera diferenciada para docentes y estudiantes. En el caso de los primeros se incorporan por escrito en el cuerpo de la descripción del instrumento, aclarando la confidencialidad de las respuestas al momento de presentar los resultados, cuya instrucción se presenta a continuación:

> …sus respuestas son confidenciales y serán tratadas bajo dicho término con fines exclusivamente académicos. Con el diligenciamiento de este cuestionario está aceptando que ha entendido con claridad los fines del instrumento y que ha dado aprobación para que su información sea tratada bajo dichos términos. Muchas gracias.

Frente a los estudiantes el consentimiento informado se obtiene en primer lugar por vía telefónica con los padres de familia o acudiente, explicando las características, sentido del trabajo y ventajas de realización del dibujo. Esto se complementa con la visita al Resguardo indígena wayuu Trupiogacho - La meseta por parte del investigador para reiterar la petición de consentimiento informado, la cual es confirmada oralmente por padres y acudientes. Realizado este proceso también se insiste en la importancia de la recepción de los dibujos en los tiempos acordados. Así, la praxis del consentimiento informado se convierte en una tarea crítica, responsable y comprometida entre los participantes y el

investigador, cuyo carácter informativo invita a personas a aportar al proceso de investigación recurriendo a un lenguaje comprensible (Mondragón, 2009).

En relación con el *dibujo* la pretensión de reconocer algunos saberes tradicionales por medio de representaciones gráficas elaboradas por estudiantes de sexto a noveno, residentes en el sector indígena rural de Barrancas – La Guajira, está orientada a apreciar el grado de aplicación, presencia y relevancia de estos saberes en el contexto escolar. La importancia de lo anterior acude al desarrollo identitario de la comunidad en la que viven los estudiantes, considerando el contexto escolar como espacio de interacción social útil para comprender el sentido que puede darle un estudiante al papel que llevan las prácticas de enseñanza (Sandoval, 2009) y posibilita el fortalecimiento de los saberes propios que hacen de una población única.

En la experiencia docente del investigador se identifica un distanciamiento entre los saberes tradicionales de la comunidad educativa y los programas pedagógicos oficiales indicados por el (MEN), frente al comportamiento social de los estudiantes y al desarrollo de su identidad cultural. Dado que en las prácticas educativas docentes en la escuela no necesariamente consideran el contexto en el que viven e interactúan cotidianamente en la orientación educativa, puesto que la dicotomía en que expresan los saberes locales con los saberes oficiales limita el pensamiento del docente con respecto a los saberes comunitarios propios del estudiante por ser parte del contexto comunitario e ignorados en la escuela (Rodríguez y Vásquez, 2006).

Por otra parte, las representaciones gráficas proponen una forma de llegar a los estudiantes, siguiendo sus trazos elaborados (Federación de Andalucía, 2010), que en este caso corresponde a la interpretación de algunas características de sus saberes, vivencias tradicionales, costumbres o visiones del mundo. En la experiencia pedagógica del

investigador, se aprecia el respeto por la simbología gráfica de la comunidad por parte del estudiante que hace visible sus concepciones representadas en una imagen. El diseño del instrumento del dibujo busca entonces, identificar tipos de saberes tradicionales, relaciones entre estos y experiencias personales o familiares de los estudiantes, cuyas imágenes aportan datos significativos acerca de las relaciones sociales de un sujeto con el punto de vista de la realidad que cada uno constituye de la misma (Seidmann, DiIori, Azzollini y Rigueiral, 2014). De ahí, el valor de las representaciones gráficas de los estudiantes, para recuperar aspectos culturales e identitarios característicos en su contexto social y comunitario.

El dibujo elaborado por los estudiantes se construye con base en historias diferenciadas para cada uno de los grados de escolaridad (Formato 1), presentando en el instrumento con situaciones comunes y vividas por la comunidad dentro o fuera de la escuela; que plantean un problema sobre el que se invita al estudiante a dar una solución, tanto en el gráfico elaborado como en la explicación escrita del sentido que le dan al mismo.

La aplicación del instrumento se realiza con base en un mensaje explicativo elaborado por el investigador y compartido por las plataformas digitales de WhatsApp y Facebook debido a los tiempos de emergencia sanitaria por la Covid-19 y cuya devolución se realizó por los mismos medios. El instrumento se somete a una prueba piloto con grupos de estudiantes de grado sexto a noveno de dos instituciones educativas una rural y otra urbana ajenas al plantel educativo que participa en la investigación. Esto para apreciar la claridad y comprensión de las instrucciones diseñadas, realizando los ajustes pertinentes en relación con el mensaje explicativo que orienta el desarrollo de la actividad.

Formato 1 Dibujo para estudiantes

<table>
<tr><td colspan="2">Mensaje Explicativo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Estimado estudiante, espero te encuentres bien.

Te escribo para invitarte a participar en una actividad que busca reconocer en tu vida diaria, la apropiación que tienes de características propias de tu cultura y que pones en práctica en tu cotidianidad. Es importante que aportes tus ideas de una manera sincera, imaginativa, libre y tranquila. Así que te propongo leer la historia que aparece a continuación, para que elabores un dibujo y respondas a la pregunta formulada. En el dibujo representa algunas soluciones sobre lo que cuenta la historia y responde ¿Qué significa la solución que dibujaste?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Historias por grados</td></tr>
<tr><td>Grados</td><td>Historias</td></tr>
<tr><td>Sexto</td><td>Faltó incluir las artesanías.
Un estudiante tiene la tarea de buscar cosas representativas de la cultura Wayuu, para presentarlas en la semana cultural en la escuela. Para esto el estudiante divide su búsqueda en dos: una relacionada con la comida y otra con animales propios de los clanes de la familia. Sin embargo, su amigo piensa que le falta incluir las artesanías que caracterizan a los Wayuu. Qué tipo de artesanías le recomendarías a tu amigo que presente en la semana cultural.</td></tr>
<tr><td>Séptimo</td><td>Semana cultural sin juegos.
En un mes se llevará a cabo la semana cultural en la escuela y habrá diferentes actividades como bailes, deportes, concursos, obras de teatro o campeonatos. Los docentes están preocupados, porque no han decidido qué tipo de juegos se realizarán durante la semana. Qué juegos les recomendarías para que sea una semana cultural divertida.</td></tr>
<tr><td>Octavo</td><td>No sé qué cocinar para el matrimonio
El día de mañana se casará la prima, para el evento vendrá toda la familia y unos invitados que vienen de otra ciudad, para el matrimonio es muy importante la comida que se va a compartir. Los novios proponen hacer platos diferentes a los tradicionales como carne en bistec, sancocho de gallina o arroz de camarón. En cambio, la familia quiere hacer comida tradicional como yajaushi, friche o chivo asado. ¿Qué les recomiendas sobre la comida que deben preparar?</td></tr>
<tr><td>Noveno</td><td>Me ha mordido una serpiente.
Un estudiante camina de regreso a casa después de un día de escuela, por el camino toma una ruta diferente a la habitual, en la que se encuentra con una serpiente que lo muerde en el tobillo. El estudiante llega a casa desesperado por el dolor que le causa la herida y les comenta a sus padres lo que acaba de suceder. ¿Qué harías y a dónde llevarías al estudiante para ser curado?</td></tr>
<tr><td>Inicio de actividad</td><td>Puedes comenzar a dibujar tu respuesta en la siguiente página. ¡Muchas gracias por su participación!</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

Las representaciones graficas permiten la interpretación de realidad, ideas y emociones que pueden manifestarse en el estudiante. La práctica a partir de historias vivencias y referenciadas en el contexto local permite plasmar por medio de trazos la cosmovisión e imagen del contexto al que pertenecen. Por otra parte, a través del dibujo, el estudiante ofrece su percepción del ambiente expresado con claridad al conocer conductas o relaciones propias (Federación de Andalucía, 2010). Así mismo, de la imaginación que expresar su mundo interior de manera natural.

El otro instrumento diseñado corresponde al *cuestionario para docentes* para reconocer detalles sobre las prácticas de enseñanza que llevan a cabo en el aula, para la obtención de datos que abarquen aspectos cualitativos con características singulares de la información solicitada, ayuda a identificar algunos factores relacionales que vinculen las reflexiones y prácticas de enseñanza con los saberes tradicionales propios del estudiante. Esta como afirma Corral (2010) son pautas importantes en una buena elaboración, diseño y aplicación de este instrumento.

El cuestionario se formula con preguntas abiertas enfocadas al reconocimiento de prácticas de enseñanza locales del docente, valorando formas e intenciones en las mismas y sus posibles relaciones con los saberes locales del estudiante como parte integral de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en el contexto escolar en relación con los saberes oficiales. Este se somete igualmente a validación por parte de expertos, cuyos aportes permiten mejorar la redacción y estructura del cuestionario (Formato 2), para luego realizar pruebas piloto con docentes externos al plantel educativo, apreciando los criterios que interrogan sus prácticas de enseñanza, lo cual permite realizar ajustes pertinentes al mensaje explicativo que orienta el desarrollo de la actividad.

Formato 2 Cuestionario para docentes

Instrucciones		
El cuestionario tiene el propósito de reconocer las prácticas de enseñanza que desarrollan en el Centro Etnoeducativo Rural Ballena en relación con los saberes de sus estudiantes. Para ello, es importante conocer las actividades y acciones que como docente planea e implementa en sus clases sobre dichos saberes tradicionales, así como las orientaciones para su transferencia y apropiación. En este sentido, las preguntas no tienen carácter evaluador o de valoraciones o falsas, sino de conocimiento sobre su actuación pedagógica; por tanto, sus respuestas pueden ser tan amplias y detalladas como considere pertinente. Finalmente, sus respuestas son confidenciales y serán tratadas bajo dicho término con fines exclusivamente académicos. Con el diligenciamiento de este cuestionario está aceptando que ha entendido con claridad los fines del instrumento y que ha dado aprobación para que su información sea tratada bajo dichos términos. Muchas gracias.		
Datos Iniciales		
Género:	Edad:	Población a la que pertenece
Preguntas Indagatorias		
	¿Cómo articula en sus clases los saberes tradicionales de sus estudiantes?	
	¿Qué actividades realiza para trabajar con los saberes tradicionales de los estudiantes?	
	¿Qué tipo de acciones de enseñanza aplica para desarrollar los temas de clase dentro del contexto educativo?	
	¿Qué actividades utiliza para resaltar los conocimientos con base en los saberes tradicionales que expresan los estudiantes?	
	¿Qué actividades propone para motivar la participación de sus estudiantes con base en sus saberes tradicionales?	
	¿Existen en la institución escolar eventos dirigidos al fortalecimiento de los saberes tradicionales?	
	En el caso de que su respuesta anterior haya sido afirmativa ¿Cómo se expresan los saberes tradicionales en estos eventos?	
	¿Qué actividades utiliza para adaptar los saberes tradicionales a la edad y nivel educativo del estudiante?	
	¿Qué actividades propone para motivar el diálogo de saberes tradicionales entre los estudiantes?	

Fuente: Elaboración propia cargado en la plataforma *Jotform*

El saber pedagógico del docente como sus estilos de enseñanza y aprendizaje pueden estar enfocados en ayudar a los estudiantes a avanzar en la adquisición de conocimientos que posibiliten constituir significados y experiencias, que aporten a la formación continuada en cotidianeidad del aula, implicando reconocer las miradas otras (Quijano, (2014) y Rendón, (2013). El desarrollo cognitivo planteado por los docentes permite actuar en las decisiones del estudiante al guiarse por la conducta propia y apropiada en el contexto. Por tanto, implica

innovar y proponer un cambio educativo que posibilite entender las prácticas de enseñanza como eje de coexistencia de saberes y conocimiento de otras culturas al interior del aula.

Por otra parte, las *fichas de registro de los documentos institucionales* corresponden a archivos elaborados y dispuestos por el colegio para contener en ellos caracterizaciones, manuales, guías, procedimientos, instrucciones, referencias, evidencias y seguimientos que se puedan referenciar las acciones administrativas y pedagógicas en el contexto escolar según las valoraciones dispuestas para cada proceso. Estos documentos son establecidos por la administración escolar en función de garantizar el buen funcionamiento del centro educativo y responden a las necesidades como planificar y aplicar las prácticas de enseñanza, organizar y gestionar los recursos y evaluar tanto los resultados que obtienen como su organización y funcionamiento que son evidenciadas en la escuela (Sánchez, 2018).

La planificación de acciones que mantengan el funcionamiento del Centro Educativo mediante documentos institucionales permite evidenciar el valor asignado a los saberes locales en algunas actividades en correlación con los saberes oficiales en documentos como el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), Manual de Convivencia Escolar (MCE), Autoevaluación Institucional (AI), Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los Estudiantes (SIEE), Proyecto Educativo de la nación Wayuu (Anna Akua´ipa), Observador del Alumno (OA), Escuela para padres (EP) y algunos proyectos transversales que son documentos elaborados por los maestros en los que se plasman acciones educativas llevadas a cabo en alternancia con las temáticas planteadas en el currículo educativo con el objetivo de desarrollar experiencias escolares en los estudiantes como aprovechamiento del tiempo libre y democracia y paz.

La interrogación a los documentos institucionales mencionados orienta el reconocimiento interpretativo de enunciados explícitos sobre saberes oficiales y locales en el

contexto escolar, así como algunas prácticas de enseñanza docente frente a los mismos. Ahora, la caracterización de algunos rasgos de los saberes propios y oficiales aportan al marco de referencia desde lo declarativo para contrastar con las visiones de docentes y estudiantes al respecto del dialogo entre estos, lo que posibilita precisar el grado de aplicación de los saberes locales en la escuela y facilita interrogar los documentos institucionales por criterios que explicitan el grado de apropiación, presencia y relevancia de los saberes tradicionales en el contexto escolar.

El diseño de la ficha de registro documental (Formato 3) incluye criterios para revisar los documentos institucionales, con la intención de reconocer enunciados que valoren las relaciones del contexto comunitario en la experiencia escolar, las características sobre saberes escolares oficiales, saberes comunitarios propios y prácticas de enseñanza relacionadas con estos dos tipos de saberes. El instrumento se somete a una prueba piloto, con su aplicación a documentos institucionales de centros escolares con características similares al que corresponde a la investigación, para apreciar las posibilidades de identificación textual de acuerdo con los criterios de saberes identitarios locales, saberes escolares occidentales, relación saberes tradicionales y prácticas de enseñanza docente, relación contexto escolar y prácticas de enseñanza que interrogan el contenido de los documentos, realizando los ajustes pertinentes en relación con el mensaje explicativo que orienta el desarrollo de la actividad.

Formato 3 Ficha de registro de documentos institucionales

Nombre del documento institucional:

Palabras clave:	Contenido general del documento:
Criterios para interrogar los documentos institucionales por enunciados que indiquen características sobre:	
Saberes locales:	
Saberes escolares occidentales:	
Relación saberes tradicionales y prácticas de enseñanza:	
Relación contexto escolar y prácticas de enseñanza locales:	
Comentario reflexivo:	

Fuente: Elaboración propia

Los documentos institucionales expresan la importancia de caracterizar las prácticas de enseñanza en relación con los saberes tradicionales en el Centro etnoeducativo. Así mismo, la normativa contemplada puede prever un margen articulador con el contexto comunitario que permita circular las experiencias educativas en los diferentes escenarios. Por otra parte, los procedimientos, instructivos y estrategias pedagógicas contempladas en los documentos establecidos, pueden ser adaptados a las necesidades interculturales. Los documentos institucionales pueden tener como finalidad contener una gestión pedagógica eficiente al relacionar las prácticas de enseñanza con los saberes tradicionales en contextos educativos diversificados.

CAPÍTULO III DECODIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

3.1. Desarrollo conceptual de las categorías metodológicas

Las categorías metodológicas para la lectura reflexiva de la información producida corresponden a prácticas de enseñanza locales, saberes propios y contexto educativo comunitario. Las *prácticas de enseñanza locales* corresponden a experiencias vividas por el docente en relación con los universos teóricos y empíricos construidos en su dinámica profesional; así como los referentes culturales que le aportan a su forma de ver el mundo y de comprender los procesos de enseñanza que desarrolla en el contexto escolar. Se entiende entonces, como una "acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza en el aula" (Castro, Peley y Morillo, 2006, p. 4), a partir de un ejercicio de reflexión constante del docente sobre sus actuaciones en la comunicación de un conocimiento escolar que vincule de manera real el saber tradicional del estudiantado.

Esto supone una vinculación de procesos de producción de conocimientos con las realidades contextuales a nivel escolar, permitiendo acciones que establezcan la permanencia de las costumbres comunitarias como elementos pedagógicos transformadores en el aula. De ahí la importancia de valorar la experiencia y saberes propios producidos en el hogar favoreciendo la interacción escuela - comunidad - escuela.

La toma de decisiones conscientes y acordes a las situaciones escolares vividas (Barragán, 2015), resultan fundamentales en el saber del docente, así como en su saber hacer pedagógico, en el cual la presencia de referentes interculturales, ancestrales y éticos permitirían avanzar de una manera sistemática sobre saberes y procedimientos, producto de la lectura directa del contexto y no de ideas ya concebidas para su aplicación.

La aproximación personal del docente en su actuación pedagógica permite entender las prácticas de enseñanza locales como un ejercicio de ideas, creencias, juicios, acciones, actitudes, afectos y emociones aplicados continuamente al contexto escolar, con base en los conocimientos, experiencias y vivencias propias del docente, que le permiten reflexionar sobre su práctica de acuerdo a las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas adquiridas en el tejido local en que se establecen sus reflexiones. Esto implicaría un reclamo a las prácticas de enseñanza occidentales por la exigencia de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos, sean oficiales o no, además del tratamiento de costos y beneficios en cuanto a las dinámicas del contexto y a las ejercidas por las instituciones con la pretensión de su desarrollo como una ecología de saberes (Santos, 2006). Así, las relaciones y diálogos de conocimientos propios dentro o fuera del aula de clase pondrían resistir a los conocimientos occidentales basados en la imposibilidad de pensar otra realidad.

De igual forma, el hábito en las prácticas de enseñanza contextualizadas es valioso para la población local respecto al conocimiento ajustado de la escuela con los saberes tradicionales. Esta utilidad puede anteponerse al enfoque dispuesto en la práctica de enseñanza oficial dirigida al desarrollo de habilidades cognitivas favorables a la formación profesional futura del estudiante, lo cual podría no darse o no ocurrir completamente. En un contexto escolar en el que se valora la diversidad étnica y cultural, el conjunto de saberes comunitarios y oficiales con los que dialoga el docente, podrían formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para promover el desarrollo personal, profesional y social de la comunidad educativa, así como la autonomía del pensamiento comunitario.

En este sentido, los propósitos de una enseñanza contextualizada por parte del docente pueden dar respuesta a aquellos conflictos de identidad cultural que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de la escuela y las actuaciones docentes en sus

actividades y prácticas de enseñanza (Carmona, 2015). En la experiencia del investigador se denota un desequilibrio en cuanto a las prácticas referidas a contenidos oficiales, en contraste con las tematizadas sobre los saberes propios y comunitarios. Esto expondría el carácter mediador del docente mostrando la importancia de hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional, a partir de la interpretación de sus prácticas de enseñanza con el objetivo de articular los saberes tradicionales al contexto práctico del estudiante, para que este logre la comprensión de la enseñanza del docente como una forma de actuación del sistema social (Castro et al., 2006). Así, en el quehacer del docente existe una relación de la profesión con sus actos, sus vivencias y sus hechos, mediante el enfoque oficial o comunitario, asignado como compromiso y articulado con la realidad del contexto en el que se aplican sus prácticas.

El docente en las prácticas de enseñanza locales relacionadas con la preparación de clases, puede disponer de estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para obtener una planeación organizada; de tal manera que pueda aportar a la comprensión temática del estudiante. La organización previa a las clases motiva en el docente a un ejercicio reflexivo sobre la comunicación asertiva de los conocimientos, así como sobre los sujetos, el contexto y el saber, siendo estos elementos fundamentales para las prácticas de enseñanza (Torres y Velandia, 2017). Por ejemplo, en la experiencia del investigador el saber preparado por el docente para el aula de clases, en ciertas ocasiones no es coherente con las experiencias vividas por los estudiantes, es decir, por los saberes previos o tradicionales que tienen; posiblemente por no hacer parte del currículo oficial, están configurados como *significados otros* independientemente de las vivencias de los estudiantes y ser diferentes al contexto territorial en el que se ubica una escuela con carácter etnoeducativo.

Por otra parte,

> “el saber es el punto de partida del maestro, pero también es su punto de llegada, el saber tiene su origen de diferente naturaleza, conformado por diferentes conocimientos, algunos validados por la ciencia, otros no, pero que son determinantes a la hora de reflexionar el contexto, los sujetos y la práctica de enseñanza en sí misma” (Torres y Velandia, 2017, p. 4).

El desarrollo particular del saber docente desde sus trayectorias personales, profesionales y laborales recogidas en su quehacer pedagógico a nivel teórico y práctico, sugiere la necesidad de una interacción reflexiva con el estudiante que aporte a su formación ciudadana. Así la toma de decisiones por parte del docente podría contribuir en esquemas de pensamiento y actuaciones escolares y comunitarias con carácter intercultural.

En relación con las prácticas de enseñanza locales y el aprendizaje de los estudiantes, estos pueden ser caracterizados por la búsqueda de conocimientos que resulta ser de su interés, con la posibilidad de adaptarse a situaciones cambiantes a partir del conocimiento adquirido, es decir, entender las necesidades y oportunidades del contexto local, que permitiría mejorar el desempeño comunitario. Esto implica realizar interpretaciones de las actividades particulares en la que se desenvuelve. Asimismo, logran complementar la formación tradicional y contribuyen a rescatar y valorar lo propio (Teteye et al., 2013). Esta noción supone la pertenencia de rasgos materiales e inmateriales característicos de la cultura, esenciales para la estabilidad identitaria de la comunidad, por ejemplo, la manera de elaborar sus tejidos, de establecer relaciones sociales con sus juegos tradicionales y comprender algunas de sus cosmovisiones en las prácticas gastronómicas que desarrollan como expresiones de su identidad cultural.

Esta se define como el conjunto de aspectos intrínsecos de la cultura (lengua, relaciones sociales, ritos, ceremonias propias) que se vinculan también a comportamientos colectivos basados en los sistemas de valores y creencias comunitarias (Molano, 2007). La

identidad cultural se visualiza entonces, como un concepto polisémico por su producción individual o colectiva, ya que se sustenta de forma continua en la influencia del contexto y considerar en el estudiante su cosmovisión y relaciones con el quehacer y vivencias que se aprecian en la enseñanza por parte del docente. El conjunto de significaciones sociales construidas por el docente posibilita que su práctica de enseñanza pueda transformar el espacio del aula de clases, permitiendo que sus creencias y prácticas adquieran sentido al contribuir al propósito social, pedagógico y didáctico de la institución a la que pertenece (Pérez y Sánchez, 2005). Así, el sentido cultural del docente está sujeto a la influencia de las visiones y orientaciones de los compañeros(as) con los que ha trabajado. Por tal motivo, el docente debería ser coherente con los conocimientos, creencias, valores, artes y normas que circulan en la escuela.

En la experiencia del investigador, la utilización del *Wayuunaiki lengua materna* por parte de los estudiantes como saber tradicional, posibilita la incorporación de lo propio a las interacciones con los demás. Esto favorece la construcción de una educación intercultural mediada por el reconocimiento de la diversidad en el salón de clase, lo cual contribuye a desarrollar experiencias de igualdad, equidad y respeto que fortalecen el diálogo e interacción en la escuela y fuera de ella. Por su parte, los *saberes propios* corresponden a conocimientos ancestrales y contextuales de comunidades culturalmente diversas, definidas por las vivencias cotidianas, costumbres y tradiciones de sus integrantes, aportando al desarrollo cultural en relación con la naturaleza, lo personal, lo espiritual y lo social. Estos son considerados un patrimonio comunitario y un compromiso social, en el cual los ancianos y sabios de la comunidad son los encargados de su permanencia y transmisión a las nuevas generaciones. En consecuencia, los saberes propios son dinámicos sustentados en el quehacer sociocultural (Rojas, 2020). Por otra parte, se relacionan con lo intuitivo y sensitivo

mostrando la capacidad de la comunidad de conocer, captar y aprender intencionalmente el mundo, dando cuenta de ideas personales o colectivas a partir del contexto y de la reflexión continuada sobre estas.

Por otra parte, los saberes propios en la escuela y su relación con las sociedades del conocimiento proponen otras formas de interacción y convivencia definidas en tiempos y espacios virtuales sincrónicos o asincrónicos con la finalidad de dialogar, colaborar o cooperar entre los miembros de la comunidad educativa, sus realidades y estilos de vida diferenciados; posibilitando un escenario importante para el desarrollo humano y educativo a partir del acceso a información necesaria y veraz que facilite la interpretación de distintos contextos y territorios (UNESCO, 2005). Sin embargo, estas relaciones pueden generar incertidumbres, por la posible saturación de información causada por los medios de comunicación masiva (Rojas, 2008), cuyo acceso puede distorsionarla, dada las generalidades con las que se presenta y la limitada capacidad de selección y delimitación por parte de docentes y estudiantes para transformar dicha información en un conocimiento social relevante para resolver problemas cotidianos.

Así, los saberes propios posibilitan el mantenimiento de creencias, principios, valores y normas de comportamiento y control social, comprendiendo el acervo de métodos, sistemas, técnicas y prácticas que recogen lo esencial y sustantivo del conocimiento construido por generaciones en el recorrido del territorio y la palabra (Fernando y Usnas, 2018). Asimismo, las dinámicas vivenciales constituyen el propósito sustancial de mantener la vida y su relación con todos los elementos de la naturaleza de los cuales forman parte. Sin embargo, estas dinámicas pueden diferenciarse de las formas de enseñanza oficiales y propiciar que los saberes propios del docente se limiten en la práctica. Por tanto, la acción del docente como sujeto de aprendizaje, motivación, crítica, participación o innovación con

el estudiantado puede ser necesaria para configurar el discurso educativo articulado a la identidad local, junto a prácticas sociales o escolares que fortalezcan las pretensiones metodológicas, estratégicas y procedimentales (Sánchez y González, 2016), que a su vez posibiliten relaciones estratégicas con el saber oficial.

La integración de acciones y experiencias del saber propio del docente se puede interpretar como elementos procedentes de su formación profesional, curricular y vivencial (Tardif, 2014). Las reflexiones de estos influyen en las preguntas y respuestas del contexto en el que el docente realiza su quehacer pedagógico y las interpretaciones sobre los fundamentos de la enseñanza mediados por rutinas que pueden ser capaz de fortalecer aspectos sociales, locales e identitarios importantes para que el docente construya, reflexione y resignifique su propio quehacer. En relación con los saberes propios sobre el conocimiento escolar, apropiados y comunicados en la escuela como parte del contexto para facilitar el desarrollo personal, comunitario y profesional del estudiante presentando relaciones entre saberes oficiales y locales, que ayuden al estudiante a limitar sus conocimientos previos y saberes propios para construir un conocimiento cercano al contexto comunitario (López, 1997).

Los contenidos institucionales asimilados por el estudiante posibilitan la construcción de conocimientos coherentes con las urgencias del contexto comunitario, aportando al desarrollo identitario de este (López, 1997). Así el aprendizaje aportado desde el aula permite que ambos conocimientos puedan coexistir mutuamente. Por otra parte, el conocimiento escolar puede ser de utilidad para dar soluciones a los problemas presentados en la vida cotidiana del estudiante, siendo este tema de reflexión del docente sobre la didáctica y las formas de educación dispuesta en el aula de clase (García, 2015). Construir conocimiento en función de problemas relevantes del contexto escolar y comunitario permite un análisis

crítico sobre el carácter oficial del saber escolar con referencia al contexto local. Ello significa asumir diálogos directos con los saberes tradicionales, las experiencias por parte del estudiante y sus vivencias para valorar la diversidad cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela.

La planeación educativa también podría incorporar los saberes propios para definir el hacer metodológico en la transferencia de conocimientos para pensar en contenidos educativos que orientan la práctica de enseñanza en el aula de clase, las reflexiones, experiencias y didácticas de estas, puntualizando orientaciones necesarias para que el docente pueda enfocar su quehacer en una dinámica situada culturalmente. Por otra parte, la comprensión de factores que contribuyen a la emergencia de conocimientos en un contexto determinado y su articulación en escuelas contextualizadas y ubicadas en territorios que expresan saberes tradicionales y propios de la comunidad, pueden verse limitadas por la mirada occidental de las ciencias cognitivas, lingüística y filosofía de la ciencia (Aymerich, 2005), acerca de las necesidades del contexto comunitario y su acercamiento a saberes otros o locales, para reflexionar o proponer contenidos educativos que expresen habilidades, destrezas y actitudes coherentes a las necesidades del estudiante y brinden la posibilidad de un aprendizaje focalizado. Esto configura un reto para la didáctica al promover actuaciones diferenciadas frente a lo ya establecido (García, 2015). Por tanto, los contenidos educativos hacen parte de un sistema didáctico que plantea la necesidad de contar con criterios contextualizados para seleccionarlos adecuadamente y promover la permanencia de contenidos propios relacionados con el contexto local.

Finalmente, la categoría metodológica referida al *contexto educativo comunitario* plantea un ejercicio de relaciones educativas entre escuela-comunidad para fortalecer las prácticas comunes entre estas como lengua, costumbres, saberes, religión o espiritualidad.

Así, ubicar procesos educativos en contextos comunitarios posibilita la formación de prácticas de enseñanza culturalmente situadas que favorecen el desarrollo escolar y comunitario (Ramírez, 2017). Las interacciones vivenciales entre actores escolares que se expresan en el contexto mencionado se desarrollan en un ambiente social articulado por normas de enseñanza y aprendizaje propias de sus costumbres. Esta es una forma de actuar desde una estructura organizacional social comunitaria en la que conocimientos, capacidades, actitudes y valores juegan un papel fundamental, ya que "la educación puede ser entendida con una doble función: la reproductora de modelos culturales de la comunidad y la renovadora que innova y contribuye al desarrollo de los individuos que serán, a su vez, los elementos dinámicos y vitales" (Loscertales y Guil, 1989, p.1).

Por lo tanto, el beneficio educativo no es solo para la población escolar, sino para la comunidad en general a partir del reconocimiento de habilidades y roles de sus miembros en un esquema asociado a la escuela y al bien comunitario. Así, el docente considerado como mediador del aprendizaje con prácticas de enseñanza reflexivas y contextualizadas a las necesidades locales, favorece la interacción física, social y educativa entre los participantes del proceso de enseñanza (Meza, 2011). En cuanto al desarrollo de habilidades sociales del estudiante, estas posibilitan un proceso formativo articulado a contextos educativos comunitarios y al desarrollo de temáticas escolares que les permitan asumir futuras actitudes responsables ante la sociedad por parte del estudiante (Padrón y Alum, 2016). La articulación entre lo comunitario, lo educativo y el contexto repercute así, en una actuación cada vez más independiente, activa y reflexiva de lo local y lo propio en el proceso de satisfacción de las necesidades, intereses y consolidación de saberes tradicionales.

Por otra parte, el reconocimiento del proceso educativo que se genera desde lo comunitario, posibilita el desarrollo de relaciones interpersonales entre docente y estudiante

con diferentes sistemas comunicativos, haciendo explícitos los valores que aportan los conocimientos propios, las concepciones que orientan los recursos necesarios para lograr apropiar saberes comunitarios, tradicionales, sociales y humanos, con la intención de intervenir críticamente en estos para encontrar soluciones propias que favorezcan a la sociedad y al estudiante (Gómez y Suárez, 2008). Pueden verse limitados por los cambios económicos, políticos, culturales y fisiográficos que influyen en una valoración positiva de la escuela por parte de los estudiantes que llegan a las aulas y pueden aumentar la brecha entre escuela y comunidad.

Por otra parte, la eficacia, la eficiencia y la calidad en la educación escolar contextualizada, pueden representar un incremento en el gasto atribuido para la enseñanza por parte del Estado y del gobierno correspondiente (Durán, 2008). Por lo tanto, la resignificación del contexto educativo comunitario puede consistir en la apropiación del saber local y su articulación en la escuela bajo dinámicas reflexivas y diálogos frente a las reivindicaciones políticas, económicas y culturales vigentes en el territorio. El contexto educativo comunitario en la enseñanza actual crea posibilidades de reconocer los intereses del estudiante en perspectiva de una educación situada, que implica valorar el desarrollo humano local presente en algunas necesidades comunitarias. Algunas prácticas, experiencias, creencias y teorías importantes para interrogar las problemáticas escolares cotidianas podrían exigir el compromiso interno de la escuela y comunidad para alcanzar retos educativos actuales.

Por otro lado, las características del entorno local donde se encuentra ubicada la escuela contrastan los espacios de encuentro entre los participantes de las actividades educativas y quienes comparten en la comunidad. El espacio escolar debería convertirse en lugar de interacción de actividades que propongan soluciones comunitarias y resignifiquen

el espacio institucional de enseñanza, para que el contexto escolar posibilite otro tipo de dinámicas comunitarias (Torres y Carrasco, 2017). Las relaciones de poder y conflicto en las comunidades implican retos para la escuela sobre la constitución de dinámicas de relación y cohesión horizontal entre actores educativos y espacios desestructurados de aprendizaje. Por ello, la importancia del desarrollo de actividades extraescolares que involucren activamente al contexto local posibilita la construcción de conocimientos proyectados en la coexistencia escuela y comunidad (Torres y Carrasco, 2017).

En síntesis, los hechos que acontecen en el contexto local ofrecen alternativas pedagógicas que aportan al desarrollo educativo, profesional y humano de la población local. Por lo tanto, los recursos propios del contexto educativo comunitario posibilitan la identificación de importantes factores que contribuyen al vínculo educativo de la escuela y la comunidad. Por otra parte, el tipo de saberes considerados necesarios para que el estudiante desarrolle sus habilidades profesionales, serán aplicados en la comunidad en que se encuentra ejerciendo el diálogo con la cultura, los saberes propios y tradicionales propiciando el talento humano necesario en la sociedad (Ospina, 2008).

Ahora, el conjunto de elementos que favorecen u obstaculizan las prácticas de enseñanza ejercidas por el docente, por ejemplo, en el contexto comunitario por ejemplo en relación con la lengua materna que enfatiza su función esencial en la comunicación social en la comunidad y expresión de su identidad (Colomé y Fernández, 2017). En este sentido la familia, la comunidad, la escuela y la sociedad, en el cumplimiento de sus funciones educativas, contribuyen al desarrollo identitario y de apropiación de significados que ayuden al estudiante a aprender habilidades, competencias, aptitudes y actitudes para la vida.

Por tal motivo, la influencia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participa el estudiante es evidente, ya que abarca formas en las que este tiene

contacto con la comunidad, familia y amigos; así como con lo que observa, lee, dialoga que hacen parte del vivir y convivir en la comunidad. Así el estudiante integra distintos saberes que circulan en la escuela con su tradición local y que pueden relacionarse con los saberes oficiales dispuestos por la institución y mediados por las prácticas de enseñanza del docente. En estas el docente puede hacer un ejercicio de relaciones, profesionales, vivenciales, experienciales y emocionales con el estudiante, con el objetivo de ayudarlo a desarrollar su potencial humano, social, comunitario y personal.

3.2 Abordaje de datos con ATLAS.ti

La interpretación de la información se apoya en el software ATLAS.ti con licencia L-9ED-200, dicho programa, significa "Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano, la extensión .ti significa interpretación de textos." (Muñoz y Sahagún, 2017, p.10). Es un paquete especializado en análisis cualitativo de datos que permite extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde diversos documentos (Sabariego-puig,Sandin y Vilá, 2014).

El proceso de organización de las evidencias corresponde a la organización de los documentos resultantes de la aplicación de los instrumentos para una lectura detallada, con la creación de listas de palabras recurrentes que permiten realizar una delimitación preliminar sobre los datos con los que se cuenta. Ahora, se le denomina *datos* al contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, utilizada con propósitos indagatorios (Rodríguez, 1996). De acuerdo con lo anterior, se plantean etiquetas de clasificación que conducen a la codificación de los registros contenidos en los cuestionarios, dibujos y fichas de registro documental. Así se procede a la asignación de dichos códigos (Tabla 8) y apreciar la recurrencia de cada uno, por lo cual se analiza el estado de

enraizamiento referido al número de citas obtenidas y su densidad exponiendo los vínculos establecidos entre citas para formar redes semánticas que permiten ilustrar gráficamente las relaciones existentes. Es importante resaltar que la lectura de la información producida puede aportar nuevos códigos que serán referenciados en relación con la interpretación en cada instrumento.

Tabla 8 Códigos de clasificación de datos

Códigos	Definición
Saberes escolares	Hace referencia a los saberes producidos en el contexto escolar con referentes oficiales de la política educativa y los aportados en el contexto etnoeducativo de la escuela.
Saberes locales	Hace referencia al conjunto de saberes propios que poseen los pueblos y comunidades según sus prácticas culturales.
Experiencias escolares	Hace referencia a las vivencias por parte de la comunidad educativa en dinámicas de acción integradas con el espacio escolar.
Experiencias comunitarias	Hace referencia a las vivencias por parte de la población local en dinámicas de acción integradas a su espacio comunitario.

Fuente: Elaboración propia basada lista de palabras ATLAS.ti

La interpretación de los resultados supone retomar el problema de investigación, enriquecido con referentes previos conceptuales y contextuales, cuya lectura reflexiva sobre la información supone regresar a planteamientos centrales de la investigación como la acción educativa culturalmente situada del docente en relación con los saberes tradicionales del estudiantado y el ambiente etnoeducativo de la escuela, para confirmar que los resultados correspondan a las interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad (Freixas, 2017).

La sensibilidad teórica adquirida por el investigador a partir de las reflexiones teóricas y empíricas previas avala la preparación necesaria para interpretar los datos apoyados en el

listado de códigos producidos en el software de Atlas-ti para el abordaje de los resultados expuesto por los instrumentos aplicados (Cortazzo y Schettini, 2015). Asimismo, la relación de dichos códigos en redes semánticas posibilita la representación teórica entre conceptos, aportando a la definición de estructuras de conocimiento para la investigación y para las dinámicas pedagógicas exploradas en el contexto escolar en el que se desarrolla la misma.

Por otra parte, el trabajo con redes semánticas permite la declaración explícita de asociaciones importantes, debido a que los nodos relacionados están directamente conectados dando una visión de conjunto e integralidad en la información producida con los instrumentos. Además, las redes semánticas se constituyen en un recurso metodológico y técnico para interpretar el significado de los datos con la valoración de las asociaciones semánticas sobre nociones, ideas, creencias, conceptos, experiencias y vivencias sobre las prácticas de enseñanza docente y saberes tradicionales de los escolares.

3.3 Sobre el cuestionario para docentes

Las reflexiones sobre las prácticas de enseñanzas ejercidas por el docente y la interacción de estas con los estudiantes proporcionan elementos que posibilitan el reconocimiento interpretativo de las formas de representación de dichas prácticas en la comunidad, la escuela y el aula. Por lo tanto, permite reconocer el interés dispuesto por el estudiante al relacionarse con las prácticas de enseñanza del docente, favoreciendo el reconocimiento de los saberes propios y su relación con las prácticas de enseñanza aplicadas en el aula y expuestas en el contexto escolar etnoeducativo.

Por ello, interrogar a los docentes aporta datos necesarios para el reconocimiento de elementos implícitos y explícitos, los primeros hacen referencia al resultado de las interacciones individuales del pensamiento y las relaciones socioculturales vividas por el docente (Rodrigo, 1985) y los segundos son especificados de forma clara y detallada a partir

de las formas de pensar, ejercer y reflexionar sus prácticas de enseñanza situadas, en relación con los saberes locales y oficiales impartidos en el contexto escolar.

El abordaje interpretativo de los datos producidos por el cuestionario de docentes presenta los resultados de la codificación realizada en Atlas-ti, mencionada en el numeral anterior frente a las categorías metodológicas de prácticas de enseñanza locales por parte del docente y su interacción con los saberes tradicionales propios del estudiante en articulación con su contexto comunitario y educativo, que tienen en cuenta el origen étnico mestizo, afrocolombiano e indígena de los participantes que desarrollaron el cuestionario.

Los códigos definidos permiten identificar rasgos o atributos sobre saberes propios y prácticas educativas contextualizadas, en las cuales los saberes escolares se ubican en el umbral de la política educativa y aquellos que sean reconocidos en el contexto de diversidad cultural en la escuela. Así se observa una regulación de los saberes escolares sobre los saberes propios del estudiante, a lo que se suma una regulación del contexto escolar en la práctica de aula del docente como se aprecia en el aporte del docente #1: *generalmente en el aula de clases desarrolla en cuatro momentos, la exploración, que tanto conocimiento tienen los estudiantes, la conceptualización, se aplica el concepto universal de la temática que se desarrolla, la práctica se lleva al estudiante a desarrollar las actividades de la temática dada, y la valoración es evaluar cuánto aprendió el estudiante.*

Por otra parte, se identifica la presencia de diferentes *estilos de enseñanza*, referidos a los modos adoptados por las relaciones didácticas configurados entre elementos propios del docente en su práctica de enseñanza (Rendón, 2013). Estos se ejercen por parte del docente a nivel técnico, comunicativo y organizacional en su ejercicio de aula, modificados a partir de sus reflexiones para la toma de decisiones que favorecen el desarrollo educativo por el docente como se aprecia en el aporte del docente #4: *utilizando diferentes estrategias para*

lograr el objetivo de la clase y de acuerdo con el contexto de los niños profundizar los saberes previos.

Las relaciones de las estrategias educativas del docente con el contexto escolar estructuran los estilos particulares de enseñanza y la utilización de los recursos didácticos dispuestos, para organizar, interactuar y evaluar el saber impartido. Por lo tanto, las *formas de enseñanza* referidas a los métodos estructurados por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que implican la interacción del docente, el estudiante y el saber impartido en el aula de clase, como se aprecia en el aporte del docente #2: *una actividad muy importante para el aprendizaje de los estudiantes Wayuu es la oralidad, la observación y la práctica.* Estas se relacionan con las dinámicas de diálogo e interacción del docente con el estudiante, sin perder de vista su contexto comunitario.

Sin embargo, la necesidad de significados que validen las representaciones mentales de la realidad vivida, para aportar al desarrollo de conceptos que son representativos para el docente y sus prácticas de enseñanza en el aula. Por otra parte, las consideraciones propias del saber escolar y su coexistencia con los saberes comunitarios intervienen en las relaciones y reflexiones del saber propio docente y el desarrollo de su quehacer pedagógico.

Al respecto, las intenciones en cuanto al saber propio expuesto en el contexto escolar, supone presentar la diferencia entre saber y conocimiento, en el que el primero acude a las trayectorias personales y sociales del sujeto, en sus concepciones, creencias o ideas y el segundo tiene un carácter más institucional y referido al contenido de la ciencia, que actúa como regulador de las interacciones en la escuela, en el cual el saber tradicional del estudiantado puede ser subvalorado, dado el carácter experiencial que privilegia y valida las referencias necesarias para su veracidad. Esto se aprecia en el aporte del docente #6, cuando indica que *las herramientas sugeridas por el currículo, los conocimientos de los sabedores*

tradicionales, potenciar el conocimiento de los niños y niñas para un avance de aprendizaje. Ahora, la valoración del saber idiosincrático en la escuela y el efecto que tiene en las prácticas de enseñanza que tienden a cumplir con los estándares oficiales, marginando el potencial de las creencias y el carácter ancestral y mágico religioso de los saberes propios (Achilli, 1984) que, plantea que el modo de articular los saberes tradicionales con los saberes profesionales diferenciados a cada docente.

Una noción representativa en el saber oficial corresponde al reconocimiento de ejes temáticos que tienen un carácter conceptual y otro metodológico, cuyo contenido previo está vinculado directamente al currículo educativo con actividades que buscan la aplicación de dichos contenidos, como se aprecia en el aporte del docente #1: *dependiendo la temática que se desarrolle se puede proponer diferentes actividades a los estudiantes como llevarlos a la práctica constante con los sabedores culturales dentro de su contexto.* Esto con el fin de proponer un hilo conductor que permita que la enseñanza se produzca de forma coherente con los lineamientos institucionales, enfatizando en un esquema de mapa orientador que encamina el desarrollo teórico y práctico de las temáticas planeadas como se aprecia en el aporte del docente #1: *los ejes temáticos se articulan en la escuela haciendo una exploración de los conocimientos de los estudiantes.*

El reconocimiento de prácticas escolares situadas fundamenta en la enseñanza del docente resultados oportunos con los estudiantes de acuerdo con la realidad contextual de la escuela; así como la importancia de las reflexiones sobre la calidad de enseñanza con temas organizados por ejes temáticos propios de la comunidad como se aprecia en el aporte del docente #1: *en el eje temático de artes y juegos se realizan las prácticas de dichos juegos y acompañado de los sabedores comunitarios. En el eje de medicina tradicional se realizan actividades, reconociendo los usos y las prácticas que realizan los médicos y médicas*

tradicionales Outsü. dependiendo del grado de los estudiantes. En el eje temático de territorialidad se realizan numerosas actividades, como por ejemplo conocer su propio territorio y como es la organización social de su pueblo, cuáles son los clanes que se encuentran en su territorio. En el eje temático de artesanías, se realizan actividades que son llevadas a la práctica dependiendo la edad.

El código referido a *saberes locales* permite apreciar los acercamientos o distanciamientos entre los saberes propios de las comunidades wayúu según sus prácticas culturales, muestran el papel del contexto etnoeducativo y comunitario local como referentes del saber propio. Sin embargo, la fuerza que tienen las temáticas oficiales limita los resultados educativos para fortalecer el saber comunitario en una tensión que asume el docente que intenta negociar didácticas propias con el contrato pedagógico oficial ya esquematizado y estructurado en las instituciones escolares (García y Fortea, 2006). Los docentes tímidamente sugieren que las didácticas basadas en el contexto local sean pilares importantes para el ejercicio práctico institucional y del reconocimiento comunitario en el contexto escolar como se aprecia en el aporte del docente #4: *didácticas centradas en la cultura tradicional e instrumentos del contexto.* Este aspecto se relaciona con referencias explícitas e implícitas en los esquemas de enseñanza, en los cuales los primeros buscan una comunicación clara sobre el saber escolar, sin ambigüedades o imprecisiones en el desarrollo educativo invitando al docente a cumplir a cabalidad sus requerimientos, además de considerar los elementos implícitos referidos a las manifestaciones indirectas de los saberes profesionales y personales del docentes que hacen parte de su relación histórica con la comunidad, sin ser expresada de forma directa como se observa en el aporte del Docente #2: *la oralidad para fortalecer los valores que se enseñan desde casa, mediante la observación*

los niños aprenden para luego poner todos esos conocimientos que nos dejan nuestros ancestros en práctica para que prevalezca la identidad cultural.

La importancia de validar la coexistencia de los saberes comunitarios con los escolares permitiría avanzar sobre prácticas de enseñanza contextualizadas como se aprecia en el aporte del Docente #7: *Pedagogía propia con el apoyo del sabedor cultural e identificación de plantas tradicionales y la elaboración de jawapia. Indagación de los sueños y significado de cada sueño.* Por lo tanto, la vinculación al contexto escolar de prácticas comunitarias heredadas al estudiante, fortalecería el legado cultural local en sintonía con el conjunto de características propias del saber tradicional y oficial en el tiempo y mantendría el manejo comprensivo del contexto comunitario propio, como por ejemplo la jawapia, planta medicinal hecha bebida en rituales específicos como contra para los males, la diarrea, para el flujo de la mujer y se les da a tomar a las señoritas (Melo, 2019), que forman parte de la identidad local que coexistiría con el conocimiento escolar oficial permitiendo un diálogo de saberes con oportunidades de reconocimiento identitario tan dicientes en los espacios de la escuela.

Por otra parte, las inquietudes de los saberes locales pueden diferenciar la enseñanza en el aula de clases como se sugiere en el aporte del docente #1: *desarrollar las temáticas en diferentes espacios donde los estudiantes puedan observar y comprender la importancia de los saberes tradicionales, con los sabedores culturales dependiendo de la edad y género*, en el cual la observación y el aprendizaje permiten la identificación de espacios escolares necesarios para el desarrollo institucional en su diálogo cooperativo para intervenir educativamente en los espacios cotidianos y profesionales. El compromiso social de proteger la identidad cultural y la transferencia de los saberes a las generaciones son asignadas al sabedor cultural por la comunidad, como se aprecia en el aporte del docente #5 *contamos con*

un sabedor quien es el encargado de mantener y enseñar la cultura tradicional a las nuevas generaciones.

Por lo tanto, el sabedor cultural es quien conoce y maneja el conjunto de saberes correspondientes a la lengua materna, la etnoastronomía, la creación de artesanías, la organización social, la agricultura tradicional, los rituales espirituales y los demás saberes ancestrales de la comunidad insertos en los estudiantes y necesarios en las prácticas de enseñanza locales (Uribe, 2019). Así, la posibilidad de gestionar relaciones educativas en conjunto con los saberes oficiales posibilita la protección de la identidad y las tradiciones en los saberes locales asignados para sus usos, representaciones, expresiones, técnicas y prácticas culturales consideradas por los estudiantes parte esencial en las prácticas contextualizada en el aula de clase.

Por otra parte, las correspondencias lógicas de los saberes locales pueden tensionar las realidades definidas por los conocimientos oficiales que se pueden ligarse con las dinámicas culturales de la sociedad, en las cuales se ubica y desarrolla su cosmovisión (Aristizabal, 2000). Los modos posibles de interpretar la realidad del estudiante y sus necesidades se pueden quedar en un estado incipiente al momento de aportar un balance que permita pensar, interpretar y representar el saber local con sus matices, intereses, vivencias, preocupaciones y objetivos que pueden estar marginados desde lo académico. Ahora, desde las voces mismas de la comunidad se puede abrir el espacio para reconocer la necesidad de articular en las prácticas de enseñanza docente, los saberes locales para interpretar y validar sus dinámicas propias, que no son menos falsas o más verdaderas que los saberes oficiales (Aristizábal, 2000).

Por otra parte, en la percepción de la naturaleza por parte del estudiante ocurren acciones inherentes a sus procesos de intervención e inclusión de los saberes propios en el

contexto local, adquiriendo significados de vida que permiten relaciones personales con la naturaleza y el valor asignado a ella. Ahora, en el contexto escolar se refleja una actuación protectora con respecto a la naturaleza, el medio ambiente y el territorio propio, ligados a realidades comunitarias que trascienden al contexto escolar, permitiendo la interiorización de conductas a partir de experiencias comunitarias que mejora el ambiente escolar, ejemplo de esto, son los significados ancestrales que la comunidad le asigna a la naturaleza, dicha noción, posibilita un mejor impacto en el aula y permite que el estudiante conecte con la comunidad desde la escuela a partir de sus significados propios.

Por otra parte, la coexistencia entre saberes oficiales y locales en el contexto escolar facilita que las manifestaciones locales como la lengua, ritos, gastronomía, música, artesanía y medicina tradicional sean parte esencial de la escuela mediante el intercambio de saberes que resaltan una conciencia que promuevan prácticas locales y fomenten la apropiación de conocimientos significativos para el desarrollo identitario del estudiante. Estas relaciones permiten rescatar valores propios de la cosmovisión, la naturaleza, el territorio y la familia que fortalecen la tradición y los saberes locales y ayudan a las prácticas de enseñanza del docente en su relación con los saberes oficiales en las temáticas desarrolladas en el aula al integrar lo tradicional y la memoria ancestral comunitaria.

El código referido a *experiencias escolares* permite apreciar la necesidad complementaria entre saberes locales y prácticas de enseñanza locales con las experiencias comunitarias, entendidas éstas como construcciones personales, sociales y escolares significativas en la actuación de docentes y estudiantes en el espacio educativo. El conjunto de actividades expuestas en la escuela y en el aula de clase, proponen al estudiante desafíos, al descubrir y conocer sus habilidades y destrezas relacionadas con sus vivencias.

Por otra parte, las acciones del estudiante en la escuela permiten evidenciar actividades propias a los saberes tradicionales, debido a los significados internos que trascienden la barrera del contexto escolar (Valencia, Reyes, Guzmán y Mayela, 2018). Ahora, las experiencias escolares permiten que las realidades contextuales del espacio comunitario, aporte a las relacionales con los saberes oficiales en un diálogo pertinente y de coexistencia entre ellos. Los saberes locales en la escuela muestran experiencias representativas en espacios diferenciados, por ejemplo la semana cultural en la cual el reconocimiento de tradiciones y actividades propias de la cultura de una forma lúdica y recreacional fortalecen la identidad comunitaria y permiten la intervención de los saberes locales en la escuela dadas las características del evento en mención, como se aprecia en el aporte del docente #1 *se invitan a los estudiantes a las diferentes actividades o eventos que se realizan a nivel escolar y comunitario y ellos son parte activa del orden del día.*

Así, reconocer al estudiante en la escuela con sus realidades comunitarias permite gestionar el diálogo de saberes, que motiven y persuadan a los saberes oficiales y las acciones institucionales, a validar los saberes locales como necesarios para el desarrollo de experiencias contextualizadas en la escuela. Esto con la pretensión de articular formas, rutinas y guiones de las prácticas de enseñanza del docente y reflexionar sus acciones en el aula de clases. El aporte al respecto del docente #6 *la semana cultural es un espacio de participación donde expresan su cultura, con diferentes eventos adecuados para los niños y niñas,* es una oportunidad para avanzar en diálogos relacionales.

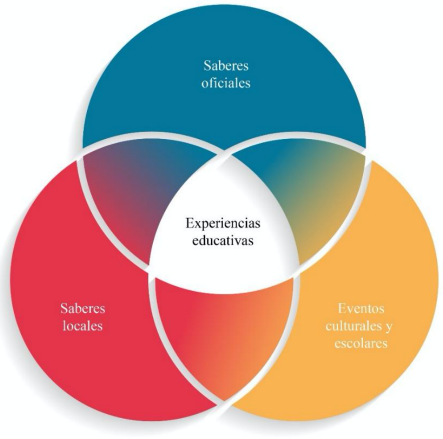
Las consideraciones del docente al involucrar al estudiante como participante en los eventos culturales en la escuela con la comunidad, permite el acercamiento de las experiencias escolares y formaliza la acción de inclusión de los saberes locales al aula de forma intuitiva; siendo esta acción activa, impulsiva, inédita y emocional para fortalecer la

toma de decisiones espontáneas, organizadas y coherentes a las necesidades de la comunidad escolar a partir de sus significados como afirma el docente #3 *la construcción de espacios que propicien la interacción de las temáticas particularmente trabajadas de forma transversal.*

Por tanto, la experiencia comunitaria, facilita la oportunidad de integración de saberes propios en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la escuela al reconocer el valor que aportan las cosmovisiones locales a las dimensiones cognitivas y formativas del Centro Etnoeducativo, ayudando a desarrollar una cultura escolar intercultural. Así mismo, promueve el afianzamiento de un entorno educativo en donde coexisten saberes en diálogos bajo dinámicas y moderaciones de las prácticas de enseñanza.

Las temáticas propias de eventos culturales en el contexto escolar favorecen en el estudiante el desarrollo interpretativo de realidades comunitarias enmarcadas en la escuela, por ejemplo, la oralidad y las narrativas históricas facilitan el aprovechamiento de experiencias escolares atractivas y estructuradas desde enseñanzas locales ligadas al interés de los estudiantes por aprender contenidos que los ayuden a formarse como individuos activos de su comunidad y de la sociedad (Figura 1).

Figura 1 Configuración de experiencias educativas



Fuente: Elaboración propia

El interés del docente por su parte, por enlazar los saberes locales en las temáticas oficiales ejercidas en el aula de clase, evidencia la hegemonía de los saberes oficiales frente a los saberes comunitarios que los mantienen desligados del contexto educativo, limitando la articulación de los saberes propios en la escuela. Esto supone en el docente el interés por analizar sus reflexiones, curiosidades y formas de desarrollar sus actividades en el aula al momento de ayudar al estudiante en su desarrollo personal, social y profesional (Serrano y Pontes, 2016).

Ejercer la creatividad e interacción del docente con los saberes propios del estudiante, manifestaría experiencias escolares consideradas como elementos motivacionales, afectivos y cognitivos frente a los contenidos propuestos por los saberes oficiales, sin cohibir la presencia de los saberes locales en dicha interacción. También desarrollar la habilidad de reconocer y comprender las necesidades de aprendizaje y las realidades de los estudiantes posibilitando las relaciones de saberes comunitarios en el contexto escolar. Así, las formas de interacción entre experiencias escolares y saberes locales contribuyen a la elaboración de materiales, recursos y ejemplos necesarios para la motivación del docente en sus desarrollos académicos y comunitarios.

El código referido a *experiencias comunitarias* propone la transmisión de saberes, valores, conocimientos y técnicas cercanas al contexto escolar, fortaleciendo la función pedagógica y práctica institucional, que facilita el aprendizaje en el estudiante con el mejoramiento sistemático de sus procesos teóricos y metodológicos a partir del ordenamiento, análisis, reflexión, interpretación y evaluación crítica en el contexto escolar. Esto podría contribuir al diálogo de saberes, relaciones escolares y comunitarias con modelos de acción construidos a partir de la validación de saberes locales y experiencias comunitarias en el aula, que puede en un inicio ser poco usual a las actividades que cotidianamente son

implementadas en el aula, dadas las dinámicas lógicas, racionales y vivenciales en las que se forman experiencias propias en la comunidad.

Sin embargo, teniendo en cuenta que los saberes locales en algunos casos pueden desvincularse del control experimental, predictivo y explicativo de las ciencias, se demuestra que por medio de una epistemología incluyente los conocimientos y los saberes no se excluyen entre sí, sino se complementan (Zuluaga, 2017). Por lo tanto, resulta de vital importancia para el desarrollo comunitario y educativo de los estudiantes, dar sentido a los saberes locales como elemento fundamental para la comprensión de la realidad en el contexto escolar, con mecanismos pedagógicos y didácticos que favorezcan el ejercicio de actividades académicas adaptadas a los saberes locales propios del estudiante como menciona el docente #6: *desde preescolar a través de juegos, como la manipulación y elaboración de figuras de barro, juegos deportivos*.

Así, en los juegos tradicionales como la *Wayuunkerra* que es la figura femenina elaborada en barro por las niñas destaca el carácter estético y la importancia de la mujer para la comunidad Wayuu. En actividades relacionadas con la tradición comunitaria como la comida, el baile, la medicina y la música, estas se constituyen en una forma de expandir el saber local en los estudiantes como expresa el docente #2: *las muestras de la medicina tradicional, muestra de bailes típicos, la gastronomía y relatos de mayores.* Por otra parte, los estudiantes generalmente se divierten con actividades como las mencionadas y ejercitan algunas capacidades y destrezas empleando su imaginación y herramientas disponibles para cumplir sus objetivos.

Por otro lado, cada actividad considera reglas diferenciadas para hombres y mujeres en el cumplimiento legal de sus rituales, para esto la asignación de roles en determinados casos permite relacionar las experiencias comunitarias como elemento articulador de los

saberes locales y prácticas educativas como afirma el docente #2: *en la cultura Wayuu cada miembro tiene un rol dependiendo el género y su edad todos los docentes sabemos que enseñar a cada estudiante para fortalecer esos saberes propios que inculcan desde el hogar.*

Por lo tanto, se interpreta que la actitud crítica y reflexiva del docente le permite filtrar por etapas y género, las temáticas propias que posibilitan la aceptación de marcos epistemológicos y metodológicos flexibles para reforzar el saber local del estudiante (Zuluaga, 2017), por lo cual, las teorías que demuestran, explican, comprenden o interpretan la realidad estarían en diálogos educativos que favorezca las relaciones pedagógicas de la comunidad y la escuela, permitiendo a las experiencias comunitarias su participación en el aprendizaje del estudiante en el aula.

Por otra parte, el docente interpreta la realidad del estudiante y propone actividades que motiven el diálogo de saberes locales, como lo expone el docente #5: *implementar en el currículo el área de cultura tradicional Wayuu, arte Wayuu, idioma y medicina tradicional.* La necesidad de pensar en áreas curriculares que relacionan los saberes locales como temáticas necesarias articuladas con los saberes oficiales y desarrolladas en las experiencias escolares y comunitarias se pueden complementar entre ellas. Ejemplo de esto, es la acción apreciada por el docente #7: *Un encuentro de sabedores tradicionales,* lo que, valida la figura del sabedor como representante del saber local en el contexto escolar y en el aula, posibilitando la confirmación del saber a partir de estos, como fuente de conocimiento del saber tradicional comunitario.

3.4 Sobre el dibujo

Los saberes propios por parte de los estudiantes aportan al interés de observar en las representaciones gráficas elementos típicos de los saberes tradicionales en contraposición con elementos representativos del occidente, mediante la codificación de los aportes de cada

uno de los actores participantes desde los resultados adquiridos, y las relaciones que emergen a partir de la singularidad de la actuación del contexto escolar y la práctica de enseñanza del docente.

Los estudiantes pueden presentar características similares en sus representaciones gráficas, puesto que la influencia de los métodos y estrategias de las prácticas de enseñanza oficiales se exponen y aplican sistemáticamente en el aula (Moreno y Torres, 1996). En la experiencia, el docente investigador se percata que los conocimientos ejercen restricciones a los saberes locales, al limitar su presencia en el aula. Por tal motivo, la importancia de validar el diálogo de saberes en la transmisión de conocimiento que faciliten el desarrollo comunitario y escolar del estudiante mediante sus saberes propios.

Los datos producidos por la codificación de las representaciones gráficas son interrogados con relación a dos criterios referidos a la complejidad de las representaciones y la estructura espacial de las mismas. El primero, corresponde a las características occidentales o comunitarias de elementos naturales, culturales e imaginarios, que se incluyen en el dibujo, ya que cada uno en particular contiene propiedades que son representativas de las realidades del estudiante, para luego diferenciarlos en relación con los saberes y experiencias escolares. El segundo criterio tiene en cuenta la continuidad y localización relativa expresada en las imágenes elaboradas (Moreno y Torres, 1996).

Por otra parte, las representaciones gráficas mantienen diferencias representativas, de acuerdo con el desarrollo cognitivo y social del estudiante, así como sus experiencias de vida y sus formas de interpretar la realidad. Los elementos representados dan cuenta de significaciones que pueden expresar el espacio social vivido y aquellas relaciones que permiten identificar una determinada identidad social (Moreno y Torres, 1996). Esto ayuda a que el dibujo posibilite la interpretación de atributos acerca de los saberes propios en el

contexto comunitario o escolar del estudiante y la ubicación de estos en escenarios personales, familiares, escolares o comunitarios.

Las representaciones gráficas permiten la identificación de puntos relacionales entre los saberes comunitarios propios del estudiante y los saberes oficiales, dictados por los docentes en su ejercicio de aula en el contexto escolar (Estrada, Ochica y Uyaban, 2014). Las imágenes muestran significados asignados a los saberes tradicionales propios del contexto comunitario y expuestos en el escolar, dado que son enseñados y aprendidos desde la niñez al observar el entorno familiar y social en el que habitan. Las representaciones gráficas como fuente de información complementan y enriquecen el proceso de codificación, permitiendo la interpretación de los saberes locales del estudiante para conocer el sentido original de su articulación.

La complejidad en las representaciones gráficas del estudiante, son entendidas como significaciones espaciales del ámbito comunitario o urbano diferenciando elementos naturales, culturales e imaginarios (Tabla 9). Los primeros relacionados con *árboles, plantas, ríos, montañas, animales y paisajes.* los segundos con objetos representativos de la tradición cultural *vestuario, herramientas, casas, enramadas o utensilios del quehacer cotidiano* y las relaciones simbólicas referidas a los elementos imaginarios representados a partir de actividades cotidianas como *matrimonios, juegos, curaciones, elaboración de artesanías, preparación de comida y bailes.* Las imágenes consignadas en los dibujos representan objetos reales, antrópicos y simbólicos, que muestran características de tradiciones occidentales o locales en los elementos gráficos. Por otra parte, la figura humana representa rasgos comunes de la cultura Wayuu en relación con la contextura física, altura, peinado, forma del rostro de su pueblo.

Tabla 9 Muestra dibujos de los estudiantes por elementos

<table>
<tr><td colspan="2">Elementos naturales</td></tr>
<tr><td>Rasgos occidentales</td><td>Rasgos comunitarios</td></tr>
<tr><td>

Estudiante #3 Grado 9°</td><td>

Estudiante #8 Grado 8°</td></tr>
<tr><td colspan="2">Elementos culturales</td></tr>
<tr><td>Rasgos occidentales</td><td>Rasgos comunitarios</td></tr>
<tr><td>

Estudiante #10 Grado 7°</td><td>
Estudiante #2 Grado 6°</td></tr>
<tr><td colspan="2">Relaciones simbólicas</td></tr>
<tr><td>Rasgos occidentales</td><td>Rasgos comunitarios</td></tr>
<tr><td>
Estudiante #11 Grado 8°</td><td>
Estudiante #9 Grado 7°</td></tr>
</table>

Fuente: Instrumento dibujos grado sexto a noveno

Los elementos del dibujo permiten interpretar las necesidades de articular los eventos o rituales propios del saber tradicional en las prácticas de enseñanza docente en el aula y su valoración en las experiencias planteadas a partir del contexto escolar, en el diálogo entre elementos, características y relaciones expuestas por el estudiante Los atributos naturales posibilitan dinámicas vivenciales desarrolladas según sean las necesidades del contexto comunitario o escolar. En el quehacer cotidiano del estudiante se hace inevitable la utilización selectiva de estos para dar solución a inconvenientes que se puedan presentar en el día a día. Por lo tanto, la gastronomía, artesanía, medicina y juegos tradicionales pueden depender de las relaciones tradicionalmente forjadas entre naturaleza y estudiante.

La transmisión de significados y prácticas culturales que manifiestan la importancia de conservar la naturaleza es legada de padres a hijos con acciones y dinámicas comunitarias necesarias para generar desarrollo personal, social y local en los estudiantes para el transcurso de sus vidas (Madrazo, 2005), esto incluye el respeto por la naturaleza como fuente principal de recursos necesarios para preservar las tradiciones de la comunidad.

El diálogo entre saberes escolares y elementos naturales le permite al estudiante mejorar su desempeño académico en articulación con prácticas de enseñanza enfocadas en las relaciones sociales del estudiante y su interés por proteger los saberes locales propios de su contexto comunitario, dado que posee una identidad que deriva de la tradición cultural de la comunidad a la pertenece. Esto sucede mediante dinámicas relacionales con la naturaleza y los elementos que la integran, permitiendo que el estudiante asimile su importancia al respetar el sentido que esta posee en su existencia.

Los elementos culturales se vinculan al territorio que integra los resultados de la acción de un grupo social sobre un paisaje natural (Gómez y Suárez, 2008), definiendo un proceso en el cual interactúan objetos como las manualidades, los vestuarios y las figuras que

constituyen una cosmovisión con conocimientos, creencias y valores adquiridos por el estudiante en la comunidad. Así, se pueden fortalecer las tradiciones locales que aportan al desarrollo de la identidad del estudiante, mediante actividades que le permiten establecer vínculos con el contexto escolar.

Por otro lado, los elementos culturales expresan saberes oportunos para conocer y explorar las costumbres y visiones del contexto local, como lo son las *waireñas* o zapatillas en la cultura Wayuu, las mantas con su figura simbólica y las herramientas mecánicas construidas con los recursos que aporta la naturaleza como en el caso de los chinchorros o hamacas. Las oportunidades de vincular los saberes locales culturalmente diferenciados en las clases se pueden aprovechar para relacionar las temáticas oficiales dispuestas en la escuela con las actividades extraescolares que los estudiantes realizan en la comunidad. Esto permite el desarrollo de actividades contextualizadas que se relacionan con los saberes oficiales, ejemplo de esto es la semana cultural que facilita experiencias escolares que motivan al desarrollo comunitario y la valoración de los saberes locales en el contexto escolar. Así, la coexistencia contribuye al sentido de pertenencia a un grupo y a la escuela.

Las relaciones simbólicas que el estudiante le asigna a los elementos culturales permiten valorar la voz de los saberes locales en la escuela en diálogo con los saberes oficiales, puesto que los objetos mantienen una representación histórica en las tradiciones culturales, como la celebración del matrimonio, las fiestas o actividades sociales destinadas a la interacción con la comunidad. Las diferencias culturales hacen posible la intención de complementar las prácticas de enseñanza docente con los objetos disponibles en la comunidad y que son utilizados por los estudiantes en actividades cotidianas.

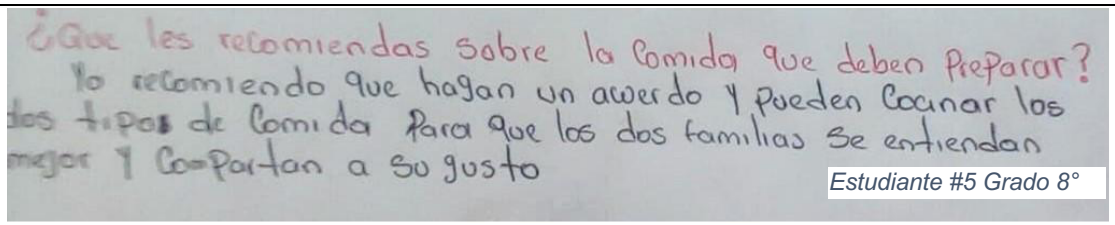
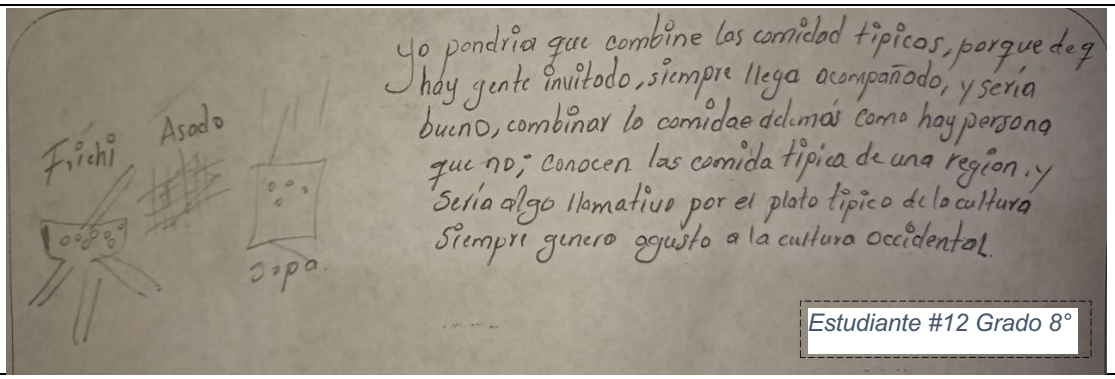
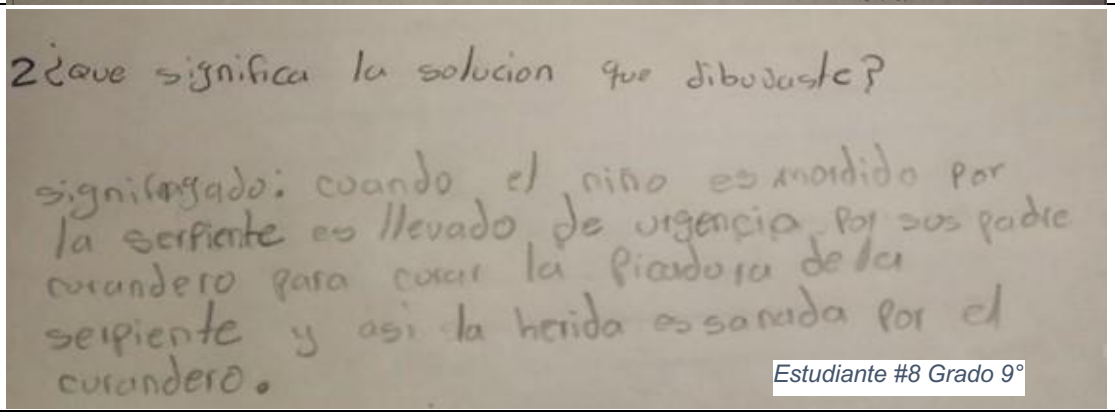
La relevancia de las relaciones simbólicas radica en conservar los valores adquiridos por el estudiante desde sus realidades y saberes locales, lo que le permite avanzar en su

formación integral en la escuela. Los espacios articulados con actividades culturales posibilitan el desarrollo identitario del estudiante y su interés por vincular sus experiencias escolares con el contexto comunitario. Las temáticas escolares pueden fomentar la adquisición de conocimientos en espacios donde el estudiante manifieste sus habilidades y valores locales, lo que estimula la confianza al comunicarlos mediante actividades escolares y extraescolares, beneficiando la promoción de ambientes mediante prácticas de enseñanza contextualizadas.

La dificultad de aprendizaje y atención por parte del estudiante puede verse despejada con prácticas de enseñanza que vinculen actividades extraescolares o de la comunidad como apoyo al rendimiento escolar, dado que este, puede flexibilizar las tensiones académicas al vincular las temáticas escolares en actividades propias de la comunidad. Por otro lado, la promoción de actividades locales como práctica articuladora con saberes oficiales, puede contribuir a la búsqueda de espacios de diálogo de saberes.

Las significaciones espaciales dadas por los estudiantes permiten la interpretación de los saberes locales propios, vinculados al interés de articularlos con las prácticas de enseñanza docente (Tabla 10), cuya interacción favorece el desarrollo de experiencias escolares que trascienden al plano comunitario. Así, la función simbólica muestra la carga significativa de la influencia occidental en el contexto local, en el que el estudiante recrea elementos imaginarios legitimados socialmente desde esta perspectiva. Esto puede transmitir un mensaje directo sin requerir mayores interpretaciones, lo que evidencia algunos recursos del lenguaje vivencial que logran expresar acciones en las que se percibe la necesidad de diálogo entre saberes.

Tabla 10 Muestra de imaginarios vivenciales de los estudiantes

Posibilidad de diálogo entre saberes




Fuente: Instrumento dibujos grado sexto a noveno

Las reflexiones y discusiones expuestas por los estudiantes permiten interpretar las necesidades locales mediante el diálogo reflexivo de saberes en el contexto escolar (Hernández, Lamus, Carratalá y Orozco, 2017). Esto sirve como punto de partida para integrar los saberes locales en prácticas de enseñanza en la escuela, así como experiencias escolares y comunitarias que pueden aportar a la solución de problemas escolares o comunitarios.

Las lógicas de interacción entre el diálogo de saberes pueden comprenderse mutuamente si se reconocen como realidades diferentes (Carvalho y Florez, 2014), evidenciando la necesidad de mantener posiciones flexibles y con intención de mejora, lo que implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas. En el contexto escolar, el diálogo de saberes puede constituir una forma de relación con el docente, el estudiante y la comunidad, lo que ayuda a evidenciar la realidad vivida cargada de costumbres, hábitos y creencias (Enrique y Moya, 2008). Ahora, en la cotidianidad, se puede despertar la motivación del estudiante en el desarrollo de habilidades sociales que puedan manifestarse en la escuela.

El criterio de *estructura espacial* involucra la distribución y orden de lo contenido en el dibujo, para establecer relaciones de dependencia, dominación, jerarquías o marginación, expresadas en la importancia que tienen para el estudiante. De igual manera, las significaciones del entorno y la interpretación que él hace de las dinámicas relacionales aportan a las prácticas de enseñanza con saberes propios ubicados en el contexto escolar.

Así mismo, *la continuidad* se considera como una cualidad de integración entre los elementos que conforman el dibujo (Moreno y Torres, 1996), cuya relación puede mantener una localización relativa con los imaginarios del estudiante y con el entorno en el cual se presenta la importancia que posee el contexto comunitario en los saberes escolares. La continuidad puede ser caracterizada también por el manejo del espacio dibujado.

Los espacios contextuales de los dibujos ayudan a definir objetos representativos de las realidades del estudiante y pueden describir algunas relaciones entre los elementos que crean impresiones de la tradición local; estas permiten consideraciones con respecto a la proximidad de los saberes escolares en el contexto comunitario. Por otra parte, los objetos entre los que se pueden definir relaciones de cercanía o lejanía sobre saberes locales en la

escuela pueden tomar un sentido transversal en las prácticas de enseñanza docente, lo que permite interactuar con los saberes del estudiante de una forma cómoda en función del contexto comunitario que rodea la escuela.

La forma de ordenación de los elementos puede disponer y proporcionar algunos criterios de equilibrio entre saberes, validando la importancia del diálogo entre estos, en una armonía deseable en el aula. En la continuidad se mantienen vínculos en aquellos elementos que perciben un ritmo visual o secuencial en las figuras, mediante la uniformidad relacional con los saberes propios. La propiedad tradicional destacada en algunos dibujos puede ser dinámica con los textos escritos en los mismos como refuerzo a los argumentos visuales planteados por el estudiante.

La continuidad permite evidenciar tendencias relacionales entre figuras de distintos fragmentos del dibujo, como una representación simbólica de la realidad. Los conectores entre objetos pueden diferenciar la continuidad por la combinación de elementos en el mismo orden, expresando un contraste reiterado en las formas de los objetos. La *localización relativa* por su parte reconoce la correspondencia entre el dibujo realizado y la realidad vivencial del estudiante; usando puntos de referencia visual y de guía personal que muestran los sitios comunitarios o escolares en los que se produce el dibujo. Esto facilita la identificación de sectores presentes en el imaginario del estudiante al momento de realizar el dibujo en relación con sus saberes locales.

La estructura espacial aporta algunos complementos entre los saberes locales y los lugares donde se forman experiencias comunitarias en la localización relativa del imaginario del estudiante. Los espacios donde se desarrollan eventos culturales permiten dialogar con los saberes escolares disponibles, para su inclusión en las prácticas de enseñanza del docente. Por ejemplo, con temáticas que conecten saberes propios con los oficiales y la posibilidad de

validar sus significados contextuales y la importancia de estos en eventos culturales que representan la identidad comunitaria como el baile, artesanías, vestuarios e instrumentos musicales como la *kasha* (tambor) o el *Jayeechi* (Canto tradicional Wayuu).

Es importante resaltar que el dibujo se construye a partir de historias cotidianas de la vida del estudiante Wayuu, que recrean actividades propias de su cultura de acuerdo con la edad y experiencias de los escolares; así como las actividades asignadas desde el núcleo familiar. De tal manera, que sus imágenes manifiestan algunas de las realidades que viven. En el caso de sexto grado, la situación relacionada con las artesanías muestra la importancia de las técnicas aprendidas para su elaboración en los procesos de enseñanza locales, con objetos que representan la tradición y la identidad de la comunidad.

El paso de la tradición de padres a hijos permite la relación docente y estudiante en procesos de adquisición de habilidades manuales, auxiliados por implementos propios de la comunidad, para aligerar las tareas y los procesos de elaboración artesanal. Esto posibilita la preservación de saberes locales con impactos económicos en la comunidad como forma una identificación cultural en otras regiones o países; aproximando el saber comunitario a la escuela y fortaleciendo el desarrollo de habilidades locales mediante experiencias escolares.

La artesanía puede ser el reflejo de una práctica que contiene saberes transmitidos en este caso, a la mujer Wayuu en su niñez y ratificados al momento de su desarrollo (Mazzoldi, 2004); mostrando la importancia de los rituales en algunas etapas personales del estudiante y su participación en la comunidad y fuera de esta. Así mismo, en las prácticas de enseñanza comunitaria se mira la necesidad de un vínculo con el contexto escolar para mantener su legado por medio de la lengua materna.

Lo anterior, enfatiza en la transmisión de creencias, conocimientos, historias y mitos con la intención de preservar los valores culturales y saberes locales, como en el caso del

tejido, el cual corresponde a una práctica tradicional que expresa distintivos y significados propios en cada elemento artesanal. Así, se resalta la identidad cultural y la posibilidad de expresar realidades vivenciales del estudiante al momento de contar una historia por medio de figuras diseñadas en los tejidos; dado que la expresión creativa por símbolos ancestrales ayuda a definir sus orígenes conservando una relación con el pasado.

Por otra parte, la cosmovisión de los pueblos indígenas se basa en una relación solidaria e integral con la naturaleza en su conjunto, la cual les pertenece, pero no dominan. La sugerencia de proponer artesanías que expongan la cotidianidad del estudiante en la escuela muestra la influencia de los saberes tradicionales en el ambiente comunitario y la relevancia sobre su aceptación en el contexto escolar como expresa el estudiante #1 del grado sexto: *importancia porque es lo que siempre he visto en mi etnia Wayuu por eso pienso que es lo que le faltó a mi amigo.* La pertenencia del estudiante a un grupo social le permite identificarse como una persona que tiene una historia personal y comunitaria; así como los saberes locales que le fueron heredados, demostrando la necesidad de valorarlos en el aula como parte del desarrollo de sus habilidades escolares. Los espacios relacionales de las historias comunitarias desde las artesanías con los saberes oficiales en la escuela permiten aprovechar los eventos comunitarios como temáticas de desarrollo pedagógico que pueden articular los saberes oficiales al contexto comunitario.

Por su parte, la historia de los juegos trabajada en Séptimo grado muestra la importancia de la naturaleza como fuente de dotación de elementos para el uso recreativo de la comunidad, como en el caso de la elaboración de la *awaterra jatü* o carrito de cardón al realizar actividades diarias como el pastoreo. Por otra parte, el lanzamiento de piedras y el *Achipajawa* tiro con flechas son dinámicas tradicionales que el estudiante aprende desde casa, valida la función que tienen los saberes propios en el desarrollo escolar del estudiante

y facilita procesos pedagógicos que el docente manifiesta en sus prácticas de enseñanza, al igual que expresa el valor del diálogo con los saberes escolares. Por otra parte, la utilización de elementos de la naturaleza en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje fortalece las experiencias escolares con el medio ambiente.

El desarrollo personal del estudiante a partir de su realidad se vincula con las actividades comunitarias que le son asignadas como persona activa de la familia; así los juegos locales permiten en las prácticas de enseñanza docente un marco dialógico con la naturaleza y las vivencias del estudiante en sus actividades extraescolares, lo que facilita la coexistencia de saberes que le sean favorables al progreso comunitario. El juego de la silla sería un ejemplo de una actividad de corte occidental cuyo objetivo recreativo en el contexto escolar promueve relaciones sociales que no necesariamente se encuentran articuladas con elementos naturales, sino con elementos hechos por el hombre dispuestos en el aula de clases y que ignora actividades vinculadas al desarrollo comunitario como el pastoreo, la agricultura y los eventos sociales locales.

Las formas en como el juego se dispone en el contexto escolar permiten abrir espacios de dinámicas articuladas a los saberes locales en el contexto escolar, por lo tanto, la estructura relativa de los objetos de la naturaleza en las dinámicas del estudiante permite valorar los saberes oficiales en la comunidad y su utilidad al desarrollo local en diálogos con las prácticas de enseñanza del docente, útiles en situaciones que se puedan presentar en el contexto comunitario.

La historia del matrimonio y la gastronomía en Octavo grado refleja en primera instancia, la complejidad del matrimonio Wayuu puesto que se describe como una forma de convivencia, sujeta a derechos y obligaciones entre las personas que han decidido participar en este acto tradicional; dado que cumple funciones ampliamente reconocidas en la

formación de vínculos de parentesco entre familias (Montaño, 2017). En la tradición social del Wayuu, el ritual del matrimonio debe cumplir con etapas para su realización con éxito. Una de estas es ofrecer la dote o *Pa'ünaa* por parte del hombre como compensación a los miembros familiares de la novia (Morales,Finol y Garcia, 2009), lo que significa la salida de una miembro de la casa; cuya aceptación se debe producir los tíos maternos de la mujer en casamiento. Otra etapa se refiere a la preparación de la novia frente a la llegada de su pretendiente y finalmente se produce el ritual del matrimonio con la partida de la casada con su esposo.

Por su parte, la gastronomía local muestra la dependencia de actividades entre familias, que no necesariamente deben ser de la misma cultura, dada las relaciones establecidas entre personas de tradiciones diferentes y los vínculos matrimoniales realizados en algunas de ellas. Así, se percibe la necesidad de interpretar la gastronomía como práctica tradicional que posibilita la coexistencia de saberes en la escuela a partir de las vivencias situacionales del estudiante, el cual se puede ver involucrado en las presentadas en el dibujo.

La comida tradicional es uno de los elementos representativos para la comunidad, así como su saber ancestral y local, que trascienden el lenguaje hablado y compartido con culturas de diferentes orígenes (Delgado, 2001). La gastronomía forma parte de la historia, rituales, creencias, memoria colectiva y cotidianidad del estudiante; cuya expresión cultural identifica su territorio y permite difundir los saberes propios que pueden ser minoritarios frente a una sociedad con características occidentales.

Esto supone un signo de identidad social como patrimonio de la comunidad, posibilitando la apertura de vínculos relacionales con los saberes escolares que permiten la manifestación de saberes locales en la escuela. El estudiante #11 del grado octavo piensa *que deben cocinar la comida tradicional para que los invitados de otra ciudad lo prueben y lo*

disfruten la comida tradicional es mejor, el yajaushi, carne de chivo asado, friche y arepa de maíz; aportando a la formación de los docentes y estudiantes como actores que conforman el contexto escolar, comunitario y social.

La variedad gastronómica de una comunidad puede ser el resultado de la mezcla de diferentes culturas, lo que supone dar importancia a la formación de estrategias que puedan fortalecer las costumbres y estilos de vida del estudiante en su comunidad. Por su parte la historia de la mordedura de la serpiente a un estudiante expresa la medicina tradicional como actividad histórica en el tratamiento o prevención de inconvenientes de salud en un contexto alejado de centros médicos convencionales. Esta puede considerarse como el conjunto de prácticas, creencias y conocimiento basados en el uso de recursos naturales, plantas, animales o minerales destinados a terapias espirituales o técnicas manuales que buscan mantener la salud individual y comunitaria (Pereyra y Fuentes, 2012).

El interés por parte del estudiante al realizar actividades que puedan ser vinculadas a sus quehaceres extraescolares y la valoración de la medicina tradicional como recurso educativo, puede estimular el diálogo con los saberes locales desde la escuela. Por ejemplo, *cuando el niño es mordido por la serpiente es llevada de urgencias por su padre al curandero para curar la picadura de la serpiente y así la herida es sanada por el curandero* (estudiante #2 grado noveno). Identifica la cosmovisión comunitaria y el respeto por la naturaleza en el saber reflejado en dinámicas personales, familiares, comunitarias y sociales y el tránsito de saberes y conocimientos articulados desde las prácticas de enseñanza docente.

La consideración de los saberes locales como relevantes en el desarrollo escolar posibilitan una relación entre estudiante, docente y naturaleza que puede influir en algunas asignaturas dictadas en la escuela, como recurso de interacción entre saberes, permitiendo la

identificación de dificultades académicas o comunitarias relacionadas con dinámicas culturales y sociales entre escuela y comunidad.

Los saberes locales pueden incluir estilos y prácticas que demuestren explicaciones propias de algunos fenómenos naturales y experiencias comunitarias expresadas en el proceso de aprendizaje escolar, esto lo muestra el estudiante #1 de grado noveno cuando afirma: *la solución sería llevarla a un centro de salud rápidamente para poder tratar la herida*; que propicia la construcción de prácticas de enseñanza que contemplen el contexto comunitario como fuente articuladora de saberes oficiales.

Finalmente, las historias expresadas como ejes problémicos en la identificación de saberes propios del estudiante, muestra prácticas comunitarias que ponen en juego saberes específicos que vinculan situaciones que pueden ser aprovechadas en la escuela, con la articulación de conocimientos del entorno comunitario en las prácticas de enseñanza del docente. Este proceso contribuye al desarrollo de reflexiones sobre las realidades propias con las que el estudiante se acerca a la escuela, aportando en su correspondencia con experiencias escolares que pueden ser aplicadas en la comunidad.

3. 5 Sobre la ficha de registro documental

Los datos producidos por la codificación de las fichas de registro documental son interrogados por enunciados que expresan relaciones de saberes locales y oficiales con el contexto escolar y comunitario y con el diálogo entre experiencias en los mismos contextos mencionados. en correspondencia con prácticas de enseñanza docente desde los saberes propios del estudiante. Los enunciados textuales presentes en los documentos institucionales identifican objetivos comunicativos que pueden ser de apoyo a la intención del diálogo entre saberes locales y escolares.

Las manifestaciones simbólicas frente al contenido temático en el aula de clases y algunas condiciones que acercan las prácticas de enseñanza docente con las comunitarias permiten valorar el sentido de actividades educativas en contextos diferenciados y la comunicación escolar, que pueden ayudar a la formación de pautas pedagógicas para abrir espacios de diálogo sobre la importancia de las experiencias comunitarias en el contexto escolar. Así, procesos de aprendizaje comunitario que pueden disponer de situaciones de socialización para fortalecer su desempeño académico y sus realidades locales: *es evidente que en la familia es donde se inicia el trabajo educativo y ésta debe dirigirlo lo mejor posible, para que el niño se convierta en un adulto íntegro e independiente Escuela para padres p. 8.*

La familia se constituye en fuente de conocimientos básicos como hablar, comer, interactuar con normas de convivencia y valores, posibilitando que los saberes permanezcan en diferentes contextos con enseñanzas que logren convertirse en agente fundamental de crecimiento educativo (Sánchez y Sáiz, 2010). Por su parte, las relaciones de *saberes locales con el contexto escolar* contribuyen en la adquisición de saberes propios, así como de habilidades, creencias y hábitos comunitarios, al interactuar con las necesidades escolares.

Así mismo, la importancia de la relación escuela, comunidad y sociedad, se manifiesta en el *Manual de convivencia escolar p. 10* de la siguiente manera: *la educación desde la perspectiva Wayuu es un proceso de formación integral de carácter colectivo y participativo que se desarrolla en la vida para la vida, en donde a cada uno de los actores sociales les corresponde aportar de acuerdo con el rol social que ejerce en un momento determinado, para el bien personal, familiar y comunitario.* Esto puede residir no sólo en el conocimiento y formación escolar, sino también en las habilidades comunitarias que abarcan los saberes propios del estudiante.

Los saberes adquiridos a partir de las dinámicas de enseñanza local, pueden tener implicaciones educativas con respecto a los espacios de aprendizaje y con la necesidad de comprender los tiempos de aplicación de prácticas de enseñanza del docente contextualizadas en la escuela: *la enseñanza para el Wayuu no está restringida a tiempo ni espacio ni a contenidos específicos; ésta se basa en la participación directa del niño en las actividades de los mayores siguiendo la división por sexo y edad para el desarrollo de estas"* (Anaa akua´ipa p. 13). La organización educativa puede disponer de estrategias que orienten el proceso académico del estudiante en tiempos en el que este se relacione con el conocimiento fuera del contexto escolar.

De igual forma, la actividad educativa en la escuela puede influir en las prácticas comunitarias a partir de las experiencias escolares que transmiten conocimientos, actitudes, habilidades y hábitos que buscan incidir en la conducta del estudiante, cuya desarticulación con las costumbres locales ejerce tensiones que influyen en la modificación de creencias, percepciones y reglas aprendidas en la comunidad y que pueden estar marginadas en la escuela. Las fronteras entre contexto comunitario y escolar pueden motivar el diálogo de saberes para ser diversificados en la cotidianidad del estudiante.

En las interacciones entre el contexto escolar y comunitario puede fortalecer requerimientos pedagógicos y prácticas de enseñanza que faciliten la adquisición de conocimientos contextualizados con actividades comunitarias como la narración, la oratoria tradicional, las actividades cotidianas y la formación local, en dinámicas escolares que flexibilicen las planeaciones de aula y permitan vincular el juego, la gastronomía, la medicina y los rituales al desarrollo escolar, comunitario y social; permitiendo al estudiante descubrir y valorar la autonomía y confianza en la identidad propia.

La interpretación de las realidades educativas de la comunidad permite apreciar el contexto local desde miradas culturales que faciliten percepciones de espacios de enseñanza multiculturales con experiencias de intercambio de saberes: *la interacción con otras culturas ha generado que los procesos de formación propia sean contaminados por la asimilación de costumbres ajenas al entorno y forma de vida Wayuu, deteriorando la identidad propia* (Anaa akua´ipa p. 33). Una de las experiencias de diálogo de saberes, puede ser la vinculación de los conocimientos locales en las prácticas de enseñanza docente; para esto es conocer las desventajas que puedan impedir la coexistencia de saberes en contexto diferenciados es una tarea fundamental del docente, para la toma de decisiones que permita reflexionar críticamente sobre la necesidad y pertinencia de la interacción entre estos (Sartorello y Peña, 2018).

Los aportes de los saberes locales al contexto escolar pueden favorecer las relaciones interculturales entre saberes que favorezcan el surgimiento de nuevas formas de solución de problemas educativos en colaboración con el aprendizaje de acuerdo con las costumbres, valores, normas y rituales del estudiante en el ámbito del saber tradicional. Así, *buscamos definir un marco conceptual desde la ciencia universal que comprometa el aporte de las culturas indígenas y refleje los saberes y conocimientos que poseemos como grupo étnico y que son válidos para la comunidad internacional en la medida de su reconocimiento y uso* (Anaa akua´ipa p. 23); cuyo reconocimiento del mundo simbólico de la cultura permite la inclusión de saberes fundamentados en las tradiciones y prácticas locales que pueden ser vistos como patrimonio comunitario.

Las creencias tradicionales pueden ilustrar las dinámicas académicas que posiblemente se encuentren distanciadas de la sociedad local. La justificación de los saberes locales al solicitar su presencia en los conocimientos impartidos desde el contexto escolar

puede satisfacer las experiencias escolares del estudiante y sus realidades. La comprensión de los saberes oficiales está influenciada de la misma manera, por producciones sociales que enriquezcan nuevos universos interculturales socialmente disponibles, compartidos y transmitidos como forma de identidad propia.

De igual forma, la referencia de los saberes locales en la escuela posibilita reflexionar sobre el sentido de pertenencia del estudiante y del docente, así como en la aceptación del papel de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la vida personal y escolar del estudiante: *será capaz de expresar su sentido de pertenencia mediante la apropiación y difusión de los saberes propios relacionados con la creencia y el origen del ser Wayuu (Proyecto transversal Democracia y Paz p. 20).* Para esto, sería importante revisar la participación de los estudiantes en actividades curriculares que lo llevan a asumir responsabilidades y compromisos tanto escolares como comunitarios, para ser tenidos en cuenta en la evaluación según el acercamiento entre estos.

La formación de vínculos entre estudiantes y contextos diversificados pueden desarrollar una identificación con objetivos y valores de la escuela con la aceptación comunitaria frente a saberes que expresen realidades y vivencias históricas de un pueblo, ayudando al estudiante a experimentar en sus saberes propios sentidos, aceptación y aplicación en los abordajes escolares. La conciencia de formar parte de uno o varios grupos culturales puede despertar en el estudiante su sentido de pertenencia, siempre y cuando se establezcan vínculos con sus realidades sociales aportando al desarrollo de los saberes heredados por tradición.

El diálogo con respecto a las experiencias escolares y comunitarias permite desde sus características culturales y valores locales, ser orientados con actividades que busquen el desarrollo de acciones que promuevan la cooperación entre contextos escolares, comunitarios

y sociales, en la convivencia y cohesión de prácticas y saberes dispuestos en la educación como forma de participación y desarrollo de experiencias que valoren los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales; fomentando un compromiso con la comunidad y la escuela como acto de reciprocidad con la sociedad.

Las acciones integradas en la coexistencia de saberes en contexto diferenciados pueden mantener requisitos esenciales como la flexibilidad, aceptación y reconocimiento de costumbres diferenciadas, evidentes en el espacio escolar: *la concepción del mundo Wayuu se fundamenta en la espiritualidad y el pensamiento propio, mediados por el aküja (oralidad), el ejemplo, la imitación, la observación directa, la convivencia y las experiencias vividas (Anaa akua´ipa p. 27).* Esto puede ayudar a las reflexiones por parte del docente, en la planeación de sus prácticas de enseñanza y en la realización de una propuesta pedagógica que explicite las tensiones entre saberes y conocimientos y su distanciamiento de las experiencias escolares y comunitarios, que pueda ayudar también al tránsito armónico de saberes diferenciados.

En la construcción personal del estudiante, las experiencias escolares pueden comprender las lógicas de acción y estrategias educativas que se integran el espacio de aula. Estas se pueden desarrollar por etapas que integren consultas referidas al conocimiento oficial de los protocolos educativos, sin ignorar el abordaje del saber local basado en la experiencia colectiva de la comunidad en dinámicas de transmisión de conocimientos tradicionales, permitiendo al docente reflexionar sobre las posibilidades de un modelo de formación y desarrollo de enseñanza alterno al oficial, para construir saberes y experiencias escolares acordes a las situaciones de desempeño y entornos educativos situados.

Las tensiones entre saberes pueden generar dificultades de relación en las temáticas dispuestas en el aula de clases y las prácticas de enseñanza del docente, sobre todo si existen

metodologías formativas que prioricen la adquisición de algunos conocimientos con relación a otros: *actividades que se desarrollan de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del grupo de estudiante. Entre estos procesos se encuentran: motivación, recuperación de saberes previos, generación de conflictos cognitivos, procesamiento de información, aplicación, reflexión sobre el aprendizaje, y evaluación (Manual de convivencia p. 12).* Así, las acciones pedagógicas de la escuela en ocasiones pueden prescribir en la disminución de dificultades que se puedan producir dentro del contexto escolar o en otros espacios directamente relacionados este.

En la experiencia del docente investigador se evidencia que el rendimiento académico evaluado según el conocimiento adquirido en el ámbito escolar muestra limitaciones sobre valoraciones positivas en pruebas objetivas en las cuales el contexto local no es protagónico frente a una estandarización de contenidos definidos por la política educativa del MEN: *durante el periodo el maestro debe realizar actividades de refuerzo, de éstas se pueden desprender estrategias de evaluación con valoración dentro del periodo que suman para el estándar de desempeño que se está evaluando (Sistema Institucional de Evaluación Estudiantil, SIEE p, 11).* Estas actividades limitan la proyección de procesos de enseñanza y aprendizaje que incluyan experiencias comunitarias como elemento metodológico que contribuya al reconocimiento de los saberes tradicionales, así como su impacto en los aspectos contextuales del estudiante, al relacionar las prácticas de enseñanza como necesidades exclusivas de la escuela.

Por otra parte, las características del contexto pueden aportar a las prácticas de enseñanza del docente, ayudando a la interpretación de algunas particularidades, necesidades, posibilidades e intereses del estudiante, así como sus tiempos, ritmos y estilos de aprendizaje, para la adecuación de técnicas, instrumentos y procedimientos que permitan

aportar desarrollos congruentes a las dinámicas educativas locales del saber propio y formas de enseñanza comunitarias.

Las experiencias comunitarias pueden pretender un estado de satisfacción personal tanto en el estudiante como en el docente, de acuerdo con atención a algunas necesidades básicas de aprendizaje en el entorno (Cueto et al., 2016); las herramientas y recursos necesarios para experimentar consistencia entre temáticas y actividades se pueden incluir en contextos diversificados de enseñanza; *se trata de un proceso de construcción social que responde a las necesidades particulares de la educación de la Nación Wayuu, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres para la formación integral del Ser (Anna akuaipa p. 9)*.

Las reflexiones que se puedan presentar en los diálogos de saberes pueden influenciar interacciones que ejerzan recíprocamente el intercambio de conocimientos como efectos de dos vías, a diferencia de un sentido unilateral que represente tensiones entre sus conceptos: *esto nos va a permitir reflexionar acerca de la vinculación de un indígena a una cultura distinta y lejana, a pesar de estar dentro de ella, porque hablamos, nos comunicamos y compartimos espacios sociales, culturales, políticos de los alijunas; además dependemos de ellos en la demanda alimentaría, educativa y de otros recursos necesarios actualmente en la vida Wayuu (Anna akuaipa p. 24).* La actividad de uno puede estar determinada por el otro y esto puede ser en esencia la comunicación y entendimiento al expresar ideas, creencias, rutinas y prácticas que validen su funcionamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las relaciones entre saberes pueden formar vínculos que se basen en el desarrollo comunicativo y el intercambio de información y significados mediante prácticas de enseñanza que identifiquen las necesidades contextuales de los estudiantes y permitan su coexistencia junto con experiencias diferenciadas, aportando dinámicas de apropiación de

saberes propios que le faciliten al estudiante relaciones y desarrollos de actividades personales, comunitarias y sociales.

La codificación de las fichas de registro documental evidencia también que existen documentos institucionales en el centro etnoeducativo, que no expresan relaciones con los saberes, práctica y experiencias locales. Este es el caso del observador del alumno, autoevaluación institucional, plan de mejoramiento institucional y proyecto transversal aprovechamiento del tiempo libre. Esto puede ser una limitante, pero también una oportunidad para abrir espacios de diálogo reales que validen la necesidad de interacción y cohesión entre el mundo de la escuela y el de la comunidad, puede aportar en la disminución de tensiones y marginación de los saberes locales avanzando en prácticas de enseñanza por parte del docentes contextualizadas, situadas y significativas.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El capítulo tiene como propósito presentar las relaciones entre las unidades emergentes identificadas y los resultados obtenidos en la investigación; el grado de alcance de los objetivos específicos; los aportes del ejercicio investigativo a MINCIENCIAS, a la comunidad académica universitaria de la Maestría en Educación y su Énfasis en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación, a la comunidad Wayuu del Resguardo indígena TrupioGacho, al Centro etnoeducativo; al desarrollo profesional del investigador y las reflexiones sobre adelantar un proceso formativo e investigativo posgradual en tiempos de pandemia por el virus SARS-CoV-2.

4.1 Triangulación de resultados y unidades emergentes

Los resultados alcanzados en la investigación permiten desarrollar un proceso de triangulación, que hace referencia al contraste sobre la interpretación de la información producida, permitiendo relacionar de forma integrada los hallazgos y validar la confiabilidad de los resultados (Aguilar y Barroso, 2015). La comparación se presenta por medio de redes semánticas que interconectan los planteamientos de docentes y estudiantes a partir de las unidades emergentes: *identidad comunitaria y escolar y prácticas culturales,* identificadas en el proceso de codificación de las representaciones gráficas y los enunciados formales y experienciales de los actores escolares mencionados.

La identidad comunitaria se refiere a los rasgos distintivos de una comunidad construidos en tiempo y legitimados socialmente por sus miembros. La identidad escolar por su parte considera la formación de vínculos de aceptación o apego a grupos académicos que pueden incidir en los procesos educativos de los actores escolares. Las prácticas comunitarias representan las actividades, actuaciones y rituales vinculados a la cosmovisión y tradición de

esta. Así, los procesos de gestión escolar permiten considerar los modelos de integración de saberes, a partir de las prácticas de enseñanza docente, que demuestren la relevancia de adquirir habilidades escolares que puedan convertirse en prácticas comunitarias (Castellanos, 2015).

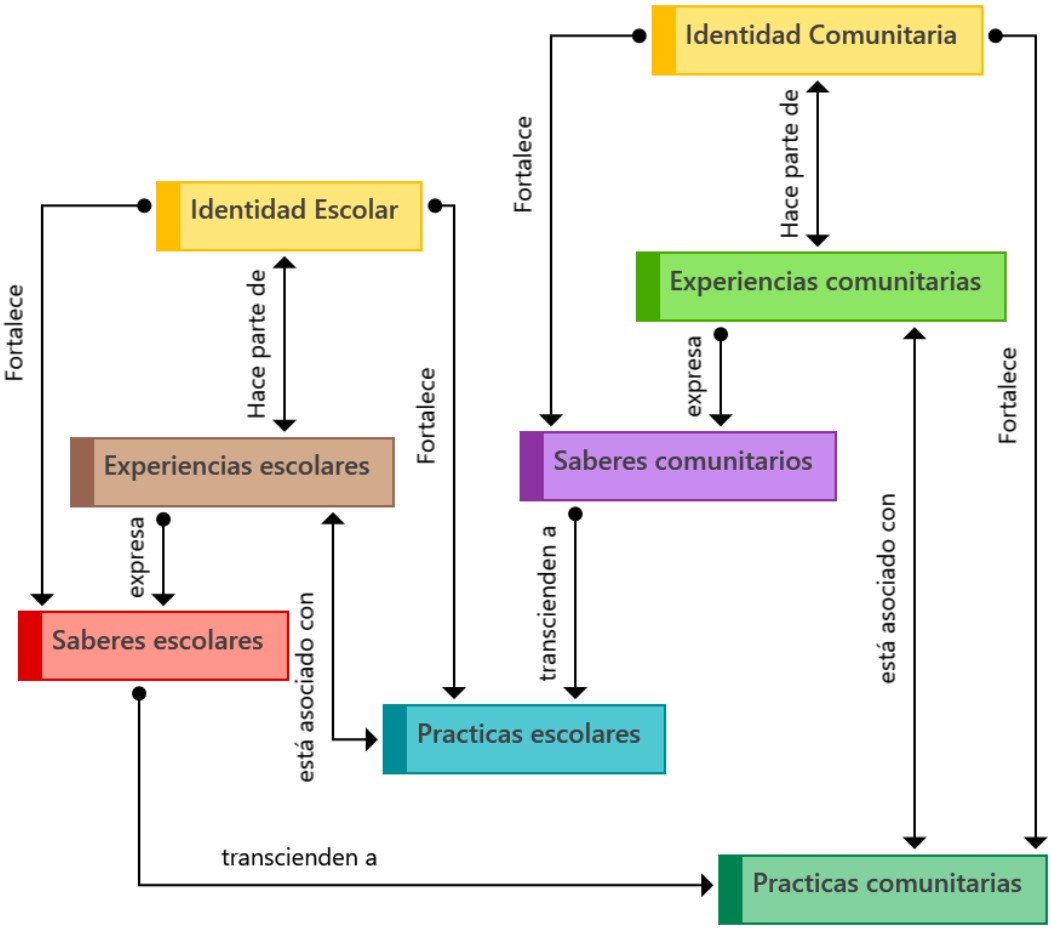
El interés por su aplicación flexible y contextualizada como actividad de desarrollo identitario, influye en las formas de pensar, actuar y hacer las cosas en favor de la comunidad escolar y local. Por otra parte, hacer visible a la escuela como una codificadora de identidad, permite gestionar proceso educativos, administrativos y técnicos en contexto diferenciados, además de las dimensiones pedagógicas, posibilita la construcción del sentido propio (Echavarria, 2003), aportando a la interacción de saberes y conocimientos en la toma de decisiones coherentes y basadas en la diversidad cultural.

El reconocimiento de saberes y experiencias tradicionales, permiten la expresión de la cultura en el contexto escolar, aportando a la convivencia de saberes provenientes de diferentes ambientes culturales. Las prácticas de enseñanza pueden considerar la diversidad de culturas como un insumo que posibilite crear alternativas pedagógicas que favorezcan capacidades, valores y cosmovisiones, al reconocer la importancia de la sabiduría ancestral comunitaria en el aula, facilitando un ejercicio de preparación intercultural e impulsar el desarrollo identitario del estudiante y sus aportes a la comunidad y sociedad.

Por otra parte, la identidad comunitaria es reforzada por las experiencias y costumbres tradicionales cargadas de significados personales y sociales; así como por las creencias, valores y sentido de pertenencia con el contexto escolar, comunitario y social (Molano, 2007). El valor de la identidad en sus significados, creencias, cosmovisiones y tradiciones implica mirar en los saberes locales y escolares, la importancia de reconocer la cotidianidad

del estudiante cuyos saberes propios son limitados en las dinámicas de la escuela como se aprecia en la investigación (Figura 2).

Figura 2 Relación entre identidad escolar y comunitaria



Fuente: Elaboración propia basada en la codificación de datos en ATLAS.ti

Las diferencias entre saberes desde las prácticas de enseñanza docente proponen espacios de diálogos reflexivos a partir del reconocimiento bilateral de saberes (Manrique, 2008), que en la investigación refieren directamente a experiencias, saberes y prácticas comunitarias que muestran el puente que se puede establecer entre actuaciones escolares y local con un carácter identitario en relación a contextos diferenciados. De ahí, la importancia

de la formación del ser y su influencia en el reconocimiento de lo tradicional como elemento posibilitador de diálogos por su cosmovisión y herencia ancestral (Grimaldo, 2006).

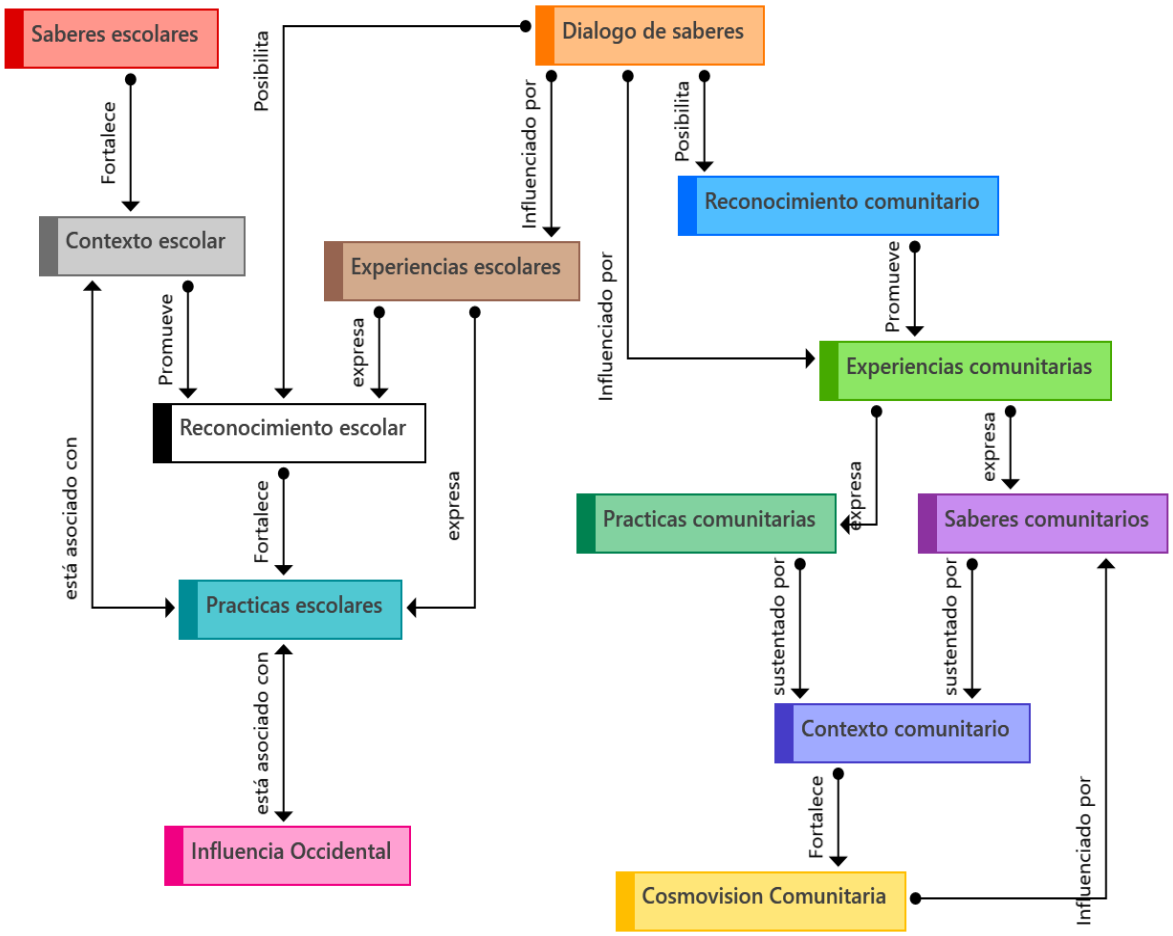
La identidad escolar ayudaría al estudiante a familiarizarse con algunos procesos sociales que se encuentran distanciados de sus saberes y experiencias locales, contribuyendo a la construcción de una identidad escolar que valore el desarrollo de procesos de enseñanza vinculados a sus costumbres. Los espacios escolares, ponen a prueba las capacidades, fortalezas y debilidades, tanto en los rasgos intelectuales como identitarios del estudiante, aportando al despliegue del conocimiento oficial en consultas con los saberes tradicionales, colaborando en la perfilación de experiencias escolares y locales como elemento que coopera al desarrollo de dinámicas educativas contextuales (Freire, 1999, citado por Estupiñan y Agudelo, 2008).

Por tanto, la identidad escolar identifica el colectivo institucional que valora el significado de las relaciones interpersonales, cognitivas, axiológicas y pedagógicas entre estudiantes y docentes con base en rasgos que les permitan reconocer la escuela como propia. Esto posibilita una gestión que ayude a posicionar los diálogos entre saberes como pilares para el reconocimiento de la identidad comunitaria y escolar, aportando al desarrollo educativo del estudiante en dinámicas de diversidad contextual (Sánchez y González, 2016). La conformación de ambientes escolares diversificados en situaciones educativas permite estimular procesos de enseñanza y aprendizaje apropiados, confortables y seguros, que representen sitios para aprender a vivir con los demás, hacer amistades y trabajar con otros.

Lo anterior, se relaciona con un diálogo de saberes que posibilita el desarrollo del ejercicio educativo en contextos escolares y comunitarios. Además, se demuestra que no pueden excluirse entre sí a pesar de no ser equivalentes, dada su articulación en contextos distintos (Figura 3). En los saberes y vivencias el reconocimiento de sus diferencias y

posibles relaciones, podrían aportar al trabajo reflexivo de alternativas educativas que valoren las experiencias escolares y comunitarias en condiciones hegemónicas por parte del conocimiento occidental (Rea, 2016).

Figura 3 Diálogos entre saberes escolares y comunitarios



Fuente: Elaboración propia basada en la codificación de datos en ATLAS.ti

Se reconoce que la intención de diálogo de saberes en las temáticas escolares a partir de las prácticas de enseñanza por parte del docente permite la creación de vínculos educacionales que trascienden el plano local. El estudiante puede llevar a sus realidades un conjunto de conocimientos de apoyo para el reforzamiento del que hacer local, siendo este

un proceso continuo que pueda integrar las experiencias comunitarias en la escuela y las experiencias escolares en la comunidad.

Las actuaciones docentes pueden formar espacios de reflexión en la búsqueda de métodos y herramientas que aporten a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en contextos diferenciados (Castellanos, 2015); lo que posibilita la inclusión de algunos aspectos de la cultura como lengua, música, gastronomía y dinámicas de recreación, ritos, ceremonias o actividades, que aportan al desarrollo de la identidad del estudiante. Esto podría disminuir las tensiones en diferentes etapas educativas, facilitando la manifestación de rasgos específicos que caracterizan la identidad comunitaria en el contexto escolar (Fernández y Fernández, 2012).

La pertinencia de reconocer los saberes tradicionales que conforman prácticas de enseñanza en el contexto escolar y comunitario demuestra la relevancia del diálogo y la coexistencia de saberes entre el estudiante y el docente en la escuela y la localidad. En este sentido, las realidades e ideas que surgen a partir de creencias, cosmovisiones y espacios diferenciados permiten aprovechar el interés colaborativo, interactivo e innovador de las costumbres y prácticas escolares y locales.

Así mismo, se puede afirmar que el objetivo de la educación en sus procesos de enseñanza y aprendizaje es la formación para la convivencia en contextos diferenciados, tolerando y valorando los saberes, habilidades, creencias y actitudes del otro. Ahora, reconocer algunas diferencias epistemológicas que pueden ser asumidas como distintas respecto al saber escolar impartido, por medio de las prácticas de enseñanza docente, permite la reflexión en torno a los contenidos escolares y sus dinámicas de reciprocidad intelectual con el saber comunitario, apoyando al reforzamiento de las disciplinas escolares y locales al conformar currículos contextualizados (Ortega, 2017).

El proceso comunicativo entre saberes establece relaciones directas con las prácticas y experiencias de estudiantes y docentes y la intención de valorar las realidades externas al contexto escolar, como elemento necesario en las dinámicas de aula (Ramírez, 2016). El estudiante, además de participar en las actividades escolares, también dispone de ejercicios cotidianos que enfatizan sus costumbres en los espacios de interacción local. Las experiencias comunitarias, establecen saberes propios que pueden estar en articulación con las experiencias escolares, aportando al fortalecimiento de construcciones educativas que favorezcan ambientes de interacción de saberes, por medio de estrategias que permitan reconocer la diversidad y cosmovisiones propias.

Las realidades dentro y fuera del contexto escolar muestran algunos retos educativos necesarios de enfrentar, para validar la formación de espacios escolares para la diversidad cultural (Arias, 2018). Los procesos de interacción de saberes tradicionales con las epistemologías escolares, puede asumir una vía inductiva, es decir, a partir de dinámicas concretas aportadas por el estudiante, con las que se puede llegar a una teorización que aporte a la comprensión de lógicas internas en el plano educativo con las familias y la comunidad (Ospina y Manrique, 2015). Así, el intercambio de intereses, costumbres y creencias entre los actores escolares y las relaciones pedagógicas entre docente y estudiante en el aula, reconocen la posibilidad de comunicación asertiva entre las familias en comunidad con la escuela y sus actividades educativas oficiales. Las experiencias comunitarias, participan en el acercamiento de la escuela a los espacios locales para fomentar la conformación de grupos de enseñanza y aprendizaje contextualizados.

Por otra parte, la búsqueda de estrategias que aporten a las soluciones de retos presentes en la educación puede no sólo circunscribirse al ámbito escolar o disciplinar, sino también a las realidades o visiones diferenciadas de la comunidad y al conjunto de relaciones

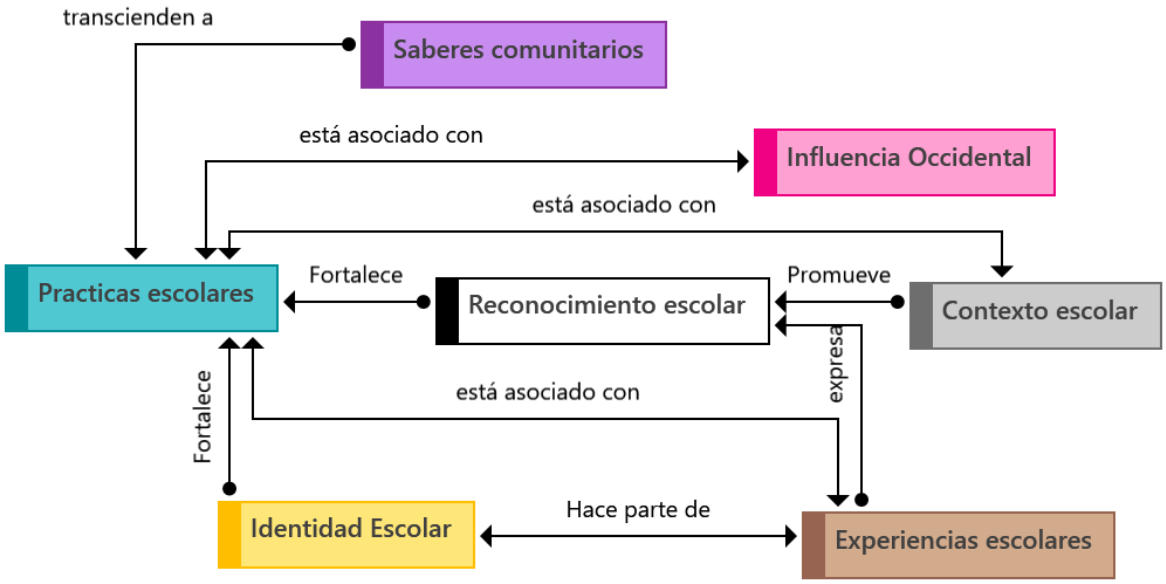
sociales basadas en la equidad y solidaridad (Barrón, 2006). Por ello, el reconocimiento local y escolar contribuyen al desarrollo de alternativas de cooperación educativa en grupos académicos que comparten objetivos similares y desarrollan dinámicas particulares de interdependencia de saberes, al proponer métodos educativos que valoren el esfuerzo mutuo para fortalecer la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, la intención de describir algunas formas de reconocimiento escolar permite reunir elementos que ayuden a destacar características educativas en acciones de construcción de saberes en contextos diferenciados que colaboren con el trabajo de consolidación de factores escolares que trasciendan al plano comunitario (Hernández, Jiménez, Araiza y Vega, 2015). Las realidades locales que pueden ser reconocidas en la escuela a partir de la intención de cooperación mutua entre saberes, llevan a procesos de enseñanza que ratifiquen la intención de comprender los mecanismos que aporten al aprendizaje del estudiante, resaltando la importancia de la coexistencia entre saberes, y experiencias en contextos diferenciados.

La categoría emergente referida a prácticas escolares permite un contacto directo con las realidades del estudiante a partir de las cuales, se pueden reflexionar en los desarrollos pedagógicos del docente y los avances en el aprendizaje del estudiante en diálogo con sus necesidades comunitarias, lo cual podría aportar a una enseñanza plural con una identidad escolar fortalecida (Figura 4). El diseño, análisis, implementación y valoración de las prácticas escolares posiblemente permeadas por la influencia occidental atendería exigencias sobre el estado del conocimiento por parte de la comunidad y permitiría dialogar con las percepciones y vivencias de docentes y estudiantes, para ofrecer propuestas de mejora educativa que puedan apropiar sus realidades locales (Porto y Bolarín, 2013). Los resultados aportados en la investigación ponen en manifiesto que las prácticas escolares y de enseñanza

docente permiten al docente reflexionar y complementar las orientaciones de enseñanza presentadas en el aula. Sin embargo, existen aspectos que requieren revisión para mejorar la coordinación entre prácticas, conocimientos y saberes en contextos diversos.

Figura 4 Relación prácticas escolares y saberes comunitarios



Fuente: Elaboración propia basada en la codificación de datos en ATLAS.ti

Las prácticas escolares al vincularse al campo de los saberes comunitarios se consideran como una estrategia para considerar las vivencias, experiencias y reflexiones son las tensiones generadas por la desarticulación de dichas prácticas en el contexto local. Así, la responsabilidad y compromiso que representan las dinámicas educativas aplicadas en el aula por el docente, como los retos basados en la realidad del estudiante, se pueden considerar como motivos para dialogar y reconocer las prácticas escolares como estrategias para aprovechar el potencial del estudiante a partir de los saberes y acciones propias dentro y fuera del aula (León, Gallegos, Reyes y Vázquez, 2013).

Los desafíos y necesidades de renovar las prácticas escolares en el contexto actual del aula y la comunidad expresan la necesidad de vínculo de los saberes propios en el

contexto escolar aportando al fortalecimiento de su reconocimiento en el plano local. Ahora, resulta importante que las experiencias en la escuela puedan traducir los cambios de la sociedad contemporánea en currículo y las actividades extraescolares del estudiante, incluyendo la invitación a trabajar por la formación contextualizada (Fernández, 2012).

Por lo tanto, los espacios de intercambio de ideas y reflexiones sobre la experiencia y la práctica escolar en relación con las cercanías de los saberes comunitarios que, integran consideraciones sobre la importancia de la planeación, organización y aplicación de actuaciones pedagógicas como parte de la formación contextualizada del docente y estudiante. Por tal motivo, los resultados muestran que el reflejo, interés y voluntad, así como los valores, reconocimientos e identidad escolar, pueden ser dirigidas por en la práctica escolar del docente como fuente de aprendizaje común. Por ello, posibilitar espacios de interacción con los saberes propios, plantea ejercicios de reflexión e interrogación sobre las tensiones de reconocimiento y aceptación del pensamiento y conocimiento diferente al oficial, posibilitando el desarrollo identitario en la escuela (Fernández, 2012). En este sentido, se pueden favorecer las movilizaciones de saberes y prácticas del contexto escolar al oficio comunitario, con el propósito de compartir saberes y conocimientos en relación con el papel mediador de las prácticas de enseñanza docente.

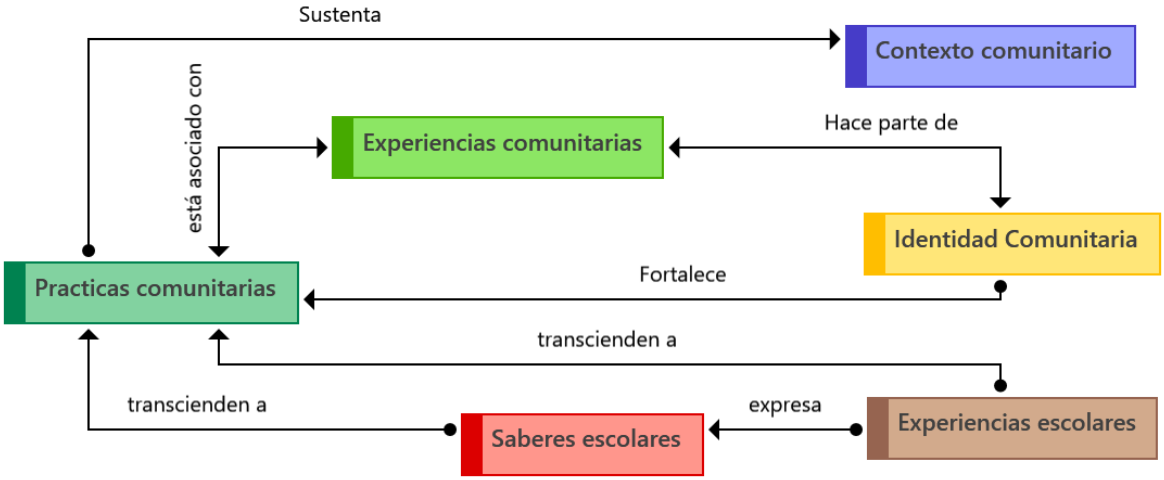
La intención de reconocer situaciones o experiencias relacionadas con la práctica escolar y los saberes propios del estudiante, permiten evidenciar elementos importantes en la relación de saberes tradicionales y conocimientos oficiales, articulados por medio de la práctica de enseñanza docente. En la situación actual de la escuela con respecto al diálogo de saberes y prácticas escolares basadas en lineamientos curriculares, se considera pertinente establecer interacciones con los saberes y experiencias propias del estudiante en el desarrollo de actividades de enseñanza en el contexto escolar o fuera del mismo. Por otra parte, el

espacio del aula se puede considerar el lugar donde las prácticas escolares están permeadas por múltiples formas de pensamiento, creencias, valores, ideas, prejuicios y críticas (Aguayo, 2010), que pueden definir el sentido de las acciones escolares y comunitarias.

Finalmente, la categoría emergente relacionada con prácticas comunitarias enfatiza en el arraigo de las experiencias y costumbres producidas en un proceso de construcción social frente a las necesidades particulares de la comunitaria, considerando su territorio, autonomía, tradiciones para la formación integral del Ser (Anaa Akua'ipa, 2003). Esto mediante acciones que expresan la cosmovisión enmarcada en dinámicas que favorezcan la construcción de una sociedad educativa incluyente, con estilos de vida, sistemas de valores, creencias y significados del otro (Figura 5). Las prácticas locales que denotan lengua, hábitos, patrones, herramientas y conocimientos propios, son formas de comportamiento comunitario, que se asumen y distinguen como actividades diferenciadas, tomando como ejemplo, las danzas, la elaboración de artesanías y la participación en juegos transmitidos de una generación a otra.

La valoración de acciones, saberes, creencias y significados tradicionales ratifica la importancia de las prácticas de enseñanza comunitarias como formalizadoras del conocimiento impartido en la escuela. Así, el contacto con los saberes en el contexto escolar amplia la gestión de las experiencias comunitarias, aportando al acercamiento de los estudiantes a la realidad teórica, en competencias y habilidades necesarias para su desarrollo personal y social. El carácter didáctico y pedagógico de las enseñanzas locales serían necesarias al momento de incluir prácticas comunitarias en el contexto escolar.

Figura 5 Relación prácticas comunitarias y saberes escolares



Fuente: Elaboración propia basada en la codificación de datos en ATLAS.ti

La reflexión y evaluación educativa por parte del docente le permiten asumir las experiencias escolares y comunitarias como ejes asociados a sus prácticas de enseñanza, lo que puede contribuir a limitar algunas tensiones en la escuela al reconocer a la comunidad como elemento asociado a las prácticas y experiencias en la escuela. Por lo tanto, la potencia educativa oficial y la participación del saber propio en el entorno inmediato del aula, aporta a la identificación de enunciados relacionales entre saberes escolares y oficiales, evidenciando actitudes de compromiso con las necesidades locales.

Los saberes escolares pueden mantener un carácter relacional con las prácticas comunitarias, como alternativa pedagógica para la inserción de fundamentos educativos locales que aporten a las reflexiones sobre algunas contribuciones educativas que pretendan construir procesos escolares basados en el reconocimiento de los saberes propios de los estudiantes que participan en la creación de sistemas educativos acordes a sus intereses comunitarios, lingüísticos y étnicos. Los procesos de participación educativa permiten

diálogos de saberes en un contexto probablemente marcado por la exclusión en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje escolares, limitando el intento de trascender las prácticas escolares en las realidades comunitarias.

Por otra parte, desde procesos epistémicos diferenciales la valoración de lo cultural e identitario facilita la reflexión acerca de la apropiación de lo ajeno y la resignificación de lo propio en la práctica comunitaria, al articular formas pedagógicas, escolares y locales y flexibilizar espacios y tiempos de aprendizaje (Kreisel, 2016). Así, el panorama que puede ser complejo puede expresar acciones que mantengan su voto a aplicar prácticas educativas flexibles, dialógicas y que coexistan entre lo local y escolar.

Por lo tanto, señalar la trascendencia de los saberes escolares a las prácticas comunitarias, aporta al significado de la educación para vivir bien, en procesos de modificación de realidades, creencias y costumbres, en coexistencia con la naturaleza. Así, se posibilita el desarrollo de una educación en comunidad, con el objetivo de entender integralmente la vida en unión con lo escolar, comunitario y social, permitiendo complementarse recíprocamente (Mamani, 2011). Por otra parte, se enfatiza en la importancia de las prácticas comunitarias en la escuela, buscando lograr en el estudiante aproximarse a una educación basada en las ocurrencias de la vida, preparándolo para tomar acciones con pensamiento crítico y reflexivo a partir de una conciencia integradora y equilibrada con sus realidades.

4.2 Grado de alcance de los objetivos

Los saberes propios con los que el estudiante se acerca al aula corresponden a otras lógicas de aprendizaje, omitidas en las dinámicas de enseñanza oficiales al estar desarticuladas con los estilos de vida locales. Así, las prácticas de enseñanza que desarrollan

los docentes posibilitan mirar los comportamientos e interacciones del estudiante con los saberes propios y conocimientos oficiales adquiridos, permite interpretar algunas de sus relaciones como movilizadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación reconoce en las prácticas de enseñanza la importancia de facultar el valor de los saberes propios en el aula, lo que permite a las reflexiones del docente armonizarse con el saber local. Esto debido a que existen distintas formas para su aplicación, es decir, las prácticas de enseñanza pueden ser diversificadas según sea la necesidad del docente al momento de aplicar sus rutinas y guiones en el aula (Oliva, 2003). Así, cada clase puede permear del entusiasmo, cariño, empatía, firmeza, respetuosidad, responsabilidad, flexibilidad y comunicación entre actores escolares; para lograr experiencias educativas que posibiliten la valoración de la identidad y de los ambientes diversos, junto con el conocimiento que ofrece la escuela en diálogo con los saberes propios que circulan en la misma.

Por tanto, las prácticas de enseñanza del docente posibilitan ver en el aprendizaje del estudiante sus formas de vivir e interactuar con las realidades del otro. Así, se facilita la retención de conocimiento al aplicarse automáticamente en las decisiones escolares y locales sin tener que pensar en ello, reforzando el conjunto de habilidades para resolver problemas, en una relación teórica y axiológica aplicada en el quehacer cotidiano en la escuela y la comunidad. En consecuencia, se aporta a la disminución de diferencias individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas o éticas supongan un impedimento al aprendizaje, al relacionarse con espacios escolares que acompañen prácticas contextualizadas de enseñanza.

Por otra parte, el reconocimiento de los saberes propios del estudiante en el aula, indica que no es posible su restricción en el contexto escolar, puesto que las actividades y

saberes tradicionales son parte de este, así como de su historia e identidad. Por tanto, son fortalecidos por el desarrollo experiencial en, rituales y prácticas personales, comunitarias y sociales que expresan los significados de su herencia ancestral (Salgado, Keyser y Ruiz, 2018). Así, la participación de los saberes propios en el aula permite establecer criterios de cooperación y coordinación de elementos que enriquezcan el desarrollo de la práctica de enseñanza y calidad educativa.

Se aprecia también, que el contexto escolar no puede estar separado de las actividades, prácticas y experiencias locales del estudiante, puesto que los saberes propios a partir de lo local constituyen dinámicas que aportan a la construcción de referentes e ideas que permiten ayudar positivamente a las interacciones que se presenten en las realidades del estudiante, indicando hasta qué punto los propósitos educativos escolares son asequibles a la cosmovisión comunitaria. Las situaciones en las que el conocimiento interactúa con los procesos educativos en el contexto local demuestran el valor de los saberes propios en la escuela y su potencial educativo al momento de aplicar prácticas de enseñanza que reconozcan características, atributos y dinámicas del contexto comunitario con una coherencia articuladora sobre los saberes tradicionales en el contexto escolar.

El anclaje de ideas y adquisición de nuevos saberes, habilidades y concepciones, cimentadas en la forma de ver y actuar en la escuela, comunidad y sociedad (Pacheco y Porras, 2014), aporta a la reflexión y desarrollo de actividades que fortalezcan las prácticas, reconocidas como tradicionales o escolares, para solucionar preguntas o situaciones contemporáneas que puedan presentarse en las relaciones contextuales del territorio. Así, las acciones educativas que estén influenciadas por los conocimientos occidentales se pueden relacionar con los significados que se otorgan desde la comunidad local (Aristizabal, 2000).

Las relaciones entre saberes propios y prácticas de enseñanza pueden variar en las consideraciones de alcanzar una educación ideal, flexible y reflexiva; puesto que, si se atiende exclusivamente a las dinámicas escolares, se pueden desaprovechar las percepciones del entorno comunitario. Por tanto, la separación de los saberes propios del estudiante en el aula conlleva a generar tensiones con las prácticas de enseñanza; puesto que la gestión del ser y el hacer permite comprender su contexto propio.

Por otra parte, los saberes propios del estudiante mediados por las prácticas de enseñanza docente, puede atender al contexto local en términos de organización e intervención en actividades y estrategias de apoyo para el fortalecimiento del espacio escolar. Así, se puede aprovechar la agricultura, el pastoreo, la gastronomía, la medicina y la artesanía como resultados de una buena gestión educativa desde la escuela, al valorar las voces del estudiante en las reflexiones de las prácticas de enseñanza docente, para aportar al desarrollo de la coexistencia entre los saberes locales y oficiales presentes en el aula.

Finalmente, los hallazgos de la investigación permiten plantear algunas orientaciones pedagógicas para vincular los saberes tradicionales de los estudiantes con las prácticas de enseñanza de los docentes en situaciones propias del contexto escolar. En este sentido, se motiva a la comunidad a participar en las dinámicas escolares desde los saberes propios del estudiante, generando un compromiso con el desarrollo educativo contextualizado en realidades locales, que tengan en cuenta la inclusión del saber local en la escuela y su posibilidad de asumir los desafíos de una educación científica intercultural (Uribe, 2019).

Pensar en los saberes propios, las prácticas de enseñanza diversificada en contexto educativo pluriétnico como referente teórico y axiológico inclusivo e intercultural fundamenta las acciones educativas como apoyo en el contexto escolar y permite el intercambio colaborativo de acciones que aportan a la preparación del estudiante desde su

actividad y contribuya al desarrollo local como parte de un grupo de trabajo integrado (Brizuela, Sáez y Jústiz, 2015).

El diálogo recíproco sobre la diversidad creativa, imaginaria e innovadora del saber local contribuye en ambientes que puedan trascender los límites del contexto escolar y relacionarse con prácticas de enseñanza mediante procesos de aprendizaje necesarios para el desarrollo personal y social del estudiantado. Esto aporta a acciones escolares que ayudan al logro de las metas educativas en el desarrollo de un espacio pedagógico flexible. El trabajo colaborativo entre saberes también contribuye a la motivación de participación en las prácticas comunitarias, cuyas dinámicas educativas escolares ayudan al afianzamiento de los objetivos educativos interculturales. Así, la referencia a los saberes propios del estudiante en el centro etnoeducativo, posibilita la valoración de aspectos organizativos y educativos que puedan orientar el trabajo académico diversificado.

Por otra parte, los propósitos para desarrollar prácticas de enseñanza situadas y contextualizadas pueden disponer de un enfoque pedagógico que valore la diversidad, el contexto y los saberes propios para el desarrollo de procesos cognitivos y axiológicos que consideren experiencias, habilidades, capacidades, identidades, motivos e intereses que permitan reconocer un espacio educativo plural, es decir, valorar la expansión de los límites del aula al contexto comunitario, con la posibilidad de aprovechar el contexto circundante local como articulador de las prácticas de enseñanza.

Las técnicas y procesos de aprendizaje local como guías para establecer relaciones entre saberes propios y acciones pedagógicas en el aula aportan en actuaciones educativas flexibles al conjunto de criterios y lineamientos pedagógicos relevantes, para dialogar con la diversidad de conocimientos y saberes presentes en el aula. Las influencias sociales y pedagógicas fundamentadas teóricamente necesitan abordajes críticos, con posibilidades de

indagación y análisis en relación con la cosmovisión local, posibilitando un proceso intrínseco a la educación intercultural, consistente y orientado hacia un fin que vincule los saberes propios del estudiante.

Las actividades escolares y comunitarias diversas y plurales por su parte, posibilitan el reconocimiento de situaciones cotidianas comunitarias que se puedan referenciar en las clases, para que el desarrollo emocional y social del estudiante, se fortalezca en algunas dinámicas comunitarias que validan el aprender haciendo e imitando. Así, centrar la enseñanza del estudiante propone interacciones dinámicas entre las prácticas docentes como parte de una reflexión sobre las situaciones contextuales de la comunidad y la escuela. En este sentido, aportan a la movilización de un conjunto de competencias escolares que buscan solucionar problemas con relación al diálogo entre saberes y conocimientos, bajo circunstancias que aportan a la generación de experiencias de aprendizaje significativas y con sentido de desarrollo local.

Adquirir conocimientos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de situaciones problema de forma creativa, permiten precisar la coexistencia de saberes en cualquier campo que adquiera un carácter pluricultural, al razonar los procesos educativos que consideran la diversidad y la experiencia comunitaria, como objeto que fortalece las prácticas de enseñanza y la identidad escolar. La personalización de procesos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las características comunitarias del estudiante permite reconocer la formación contextualizada como modelo educativo para la adquisición de saberes y el fortalecimiento académico; dado que se valoran las experiencias, prácticas, creencias y cosmovisión del estudiante, además de aportar al mejoramiento de habilidades para la vida que impliquen el desarrollo pleno del ser.

Finalmente, las orientaciones pedagógicas propuestas consideran la importancia de mecanismos de valoración de experiencias educativas sobre las prácticas de enseñanza de los docentes y las expectativas del estudiante en relación con los mismos. Este proceso posibilita avanzar en equilibrios entre un contexto escolar occidental e intercultural, con una mirada horizontal y democrática que debilite las relaciones jerárquicas en el aula y las que se tejen en y con la comunidad. La experiencia educativa diversificada permite que la intención de aportar a la configuración y despliegue de dinámicas que valoren la realidad del contexto comunitaria implícito en los saberes propios del estudiante, motiven la producción de resultados educativos interculturales que puedan converger en prácticas de enseñanza replicables en otros programas académicos. Así, se orienta a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados, para la generación de nuevas acciones y alcanzar experiencias educativas que aporten a las competencias del estudiante, definiendo criterios para socializar diálogos de saberes significativos.

Por tanto, comprender el nivel de aprendizaje del estudiante mediante la apreciación de sus deberes propios, permite establecer una referencia en función de la cual, la evaluación formativa, progresiva, sumativa o final; aporte a la valoración de destrezas, habilidades y actitudes mediante criterios que reconozca el saber tradicional y las costumbres educativas locales que desarrollan los estudiantes. Evaluar una tarea en relación con situaciones de la cotidianeidad comunitaria, aporta a la demostración de competencias culturales que determinan la calidad del aprendizaje que se espera logre el estudiante durante su paso por la escuela, al conocer la realidad en función de las prácticas de enseñanza y sus reflexiones sobre los saberes propios de manera íntegra a fin de que impacte positivamente al desarrollo escolar y comunitario.

4.3 Aportes de la investigación

La investigación realizada aborda aspectos educativos, contextuales, culturales y tradicionales relacionados con las prácticas de enseñanza que plantean los docentes en la escuela, para aportar orientaciones pedagógicas que valoren la coexistencia entre saberes oficiales y locales. Así, las interpretaciones sobre las relaciones escuela y comunidad, permiten reflexionar los procesos de enseñanza propios de y para contexto diferenciados sobre la base de un saber tradicional, heredado y propio del estudiante, de las características culturales de su comunidad y las reflexiones docentes sobre la práctica de enseñanza en el aula.

Desde las reflexiones del docente investigador se aprecia que en la actuación en el contexto escolar y comunitario debe aproximarse a un enfoque educativo intercultural con un carácter dinámico y flexible al momento de incorporar cambios en las relaciones que se han identificado como potentes entre saber oficial, académico, cultural y social. Así, las tensiones que se presentan entre el saber curricularizado y el saber tradicional por las exigencias institucionales del MEN, podrían reducirse como una gestión innovadora y creativa de los agentes involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (docente, estudiante, familia y comunidad). permitiendo el planteamiento de estrategias que mejoren las acciones educativas entre comunidad y escuela.

Los aportes a nivel profesional muestran dificultades y fortalezas de las realidades educativas contextuales del docente y del avanzando en una visión integral, crítica y reflexiva sobre el distanciamiento educativo entre escuela y comunidad y las posibilidades pedagógicas de la vinculación entre prácticas escolares y comunitarias con una mirada

etnoeducativa más real frente a lo citado en los documentos institucionales. Así, se sugiere no excluir sino complementar docentes desde perspectivas situacionales más que generales.

Por ello, la trascendencia bilateral de experiencias, saberes, conocimientos y prácticas en contexto, posibilitan acciones que pueden contribuir al significado cultural y diverso del entorno educativo comunitario y escolar. Otro aporte importante en la formación profesional radica en construir un trabajo de investigación que vincula los deseos, sueños, reflexiones, temores, experiencias, creencias, aciertos y desaciertos del docente investigador de la mano de su directora de tesis. Además, de disponer de un texto que brinda elementos para continuar con la profundización y mejoramiento del ejercicio pedagógico sobre el relacionamiento entre saber local y conocimiento oficial, encontrando en la investigación una posibilidad para desde la problematización de la realidad escolar proponer cambios y mejoras en las prácticas de enseñanza docente sobre los saberes propios del estudiante en contextos diversificados.

También se identifican aportes para la función que desarrolla el MEN, al posibilitar espacios de formación posgradual a docentes con la voluntad de apoyar el fortalecimiento investigativo en la región Guajira, demostrando su invaluable aporte al desarrollo tecnológico, científico y educativo del país y la comunidad. Por lo tanto, la formación de Magíster en Educación expresa el esfuerzo académico, laboral y económico de la instancia mencionada, con el objetivo de reducir brechas de desigualdad educativa en la formación de docentes, cualificando su accionar con el desarrollo de habilidades investigativas y el descubrimiento de la educación como un campo investigativo potente y movilizador de estructuras de pensamiento y acción del docente que participa en ambientes etnoeducativos.

El desarrollo de proyectos investigativos aporta a la solución de conflictos y tensiones contextuales en las regiones del país y aumenta la oferta de programas posgraduales a nivel nacional, permitiendo la producción de nuevos conocimientos en cooperación técnica,

reflexiva, participativa y armónica en un intercambio de acciones que visibilizan la calidad investigativa colombiana a nivel local, regional, nacional e internacional. Por lo antes mencionado, el MEN contribuye a la cualificación del recurso humano, para elevar el nivel de formación de los docentes, fortaleciendo la ciencia, la tecnología y la innovación en la región y el país. Los aportes para la Maestría en Educación permiten avanzar hacia un sustento epistemológico que delimite las acciones educativas oficiales con respecto a los saberes propios, considerando que todo proceso de enseñanza no puede desligarse de la cosmovisión, identidad y realidades de los actores escolares. Así mismo, la proyección de escenarios que permitan la inclusión de prácticas y saberes comunitarios en el quehacer pedagógico y de enseñanza docente. Por lo anterior, es importante resaltar la posición del contexto e interacción con éste en las capacidades educativas en el ambiente escolar y comunitario. En esto la investigación toma un valor significativo de las relaciones dialógicas de los saberes propios y las prácticas de enseñanza en contextos diferenciados.

Así, la Maestría en Educación ratifica la calidad de la formación posgradual al contribuir al desarrollo educativo de docentes con necesidad de capacitación en procesos de investigación que aporten al mejoramiento de la calidad educativa del departamento de La Guajira. Así, como la expansión de la Universidad Francisco José de Caldas, al ofrecer espacios de preparación académica en sectores contextualizados.

Por otro lado, los aportes de la investigación al Énfasis de Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación se aprecian al crear espacios de reflexión teórica y práctica sobre unas ciencias sociales transformadas que se interrogan hoy por un sujeto pluridiverso, intercultural e incluyente, lo que contribuye académicamente al horizonte vivencial del docente y su entorno social, como evidencia de la calidad pedagógica aportada en el marco de la Maestría en Educación La Guajira. La formación recibida supone la contribución y creación de nuevos

conocimientos que aporten al intercambio de saberes que referencian la identidad cultural de las comunidades en contexto, permitiendo al énfasis, avanzar en procesos de investigación intercultural en La Guajira, dada las realidades, creencias, cosmovisiones, prácticas y expectativas históricas y contemporáneas que requieren ser valoradas en otros ambientes.

Frente a la comunidad indígena Wayuu, se reconocen las contribuciones teóricas y experienciales de la investigación al desarrollo local, permitiendo comprender una práctica educativa con desarrollos desde su cosmovisión e identidad, en torno a las acciones pedagógicas en la escuela. Así, como el empleo de puntos de vista diferenciados al momento de abordar problemas que necesitan de soluciones validadas teórica y experiencial, detallando sus aportaciones en diferentes aspectos de la vida local.

Por otra parte, se aporta en la constitución de líneas de trabajo sobre saberes locales en la dinámica de la escuela, al capacitar a estudiantes comprometidos con la comunidad y su desarrollo cultural, social, familiar y económico. Así, los esfuerzos de la investigación concentrados en la pertinencia de vincular los saberes propios en las dinámicas y acciones educativas con la intención de abrir puertas a planteamientos pedagógicos enriquecedores para el estudiante en su comunidad, se consideran en el diálogo de saberes como puente que une a la comunidad con la escuela desde las práctica de enseñanza en contexto, aportando al desarrollo de los procesos de búsqueda de conocimientos, así como las bases para conformar acciones pedagógicas fundamentadas por los saberes tradicionales.

Finalmente, en la comunidad escolar el reconocimiento de los saberes propios muestra procesos de interacción educativa desde el respeto por las diferencias y los factores relevantes en la enseñanza tradicional. Por lo tanto, la posibilidad de identificar, crear y reflexionar sobre los procesos de enseñanza permite fortalecer las prácticas escolares y la toma de decisiones que contribuyan al desarrollo cognitivo e identitario del estudiante,

reduciendo las distancias educativas y contextuales. Por otra parte, permite avanzar en prácticas de enseñanza que dialoguen con las cosmovisiones, creencias y actividades extraescolares del estudiante. Así, se evidencia una transformación pedagógica, práctica y didáctica en el quehacer docente y por lo tanto en la escuela, desarrollando ejercicios que incorporen las realidades vivenciales del contexto en beneficio del Centro Etnoeducativo Rural Ballena.

De esta manera, se disponen de espacios educativos que validen la voz del contexto que recubre el territorio escolar, para comprender y acceder al desarrollo reflexivo y crítico de las oportunidades de mejoramiento que ofrece la comunidad, aprovechados por la escuela. El trabajo investigativo genera un crecimiento a nivel escolar y profesional por el reconocimiento y entendimiento de papel afectivo en el accionar del docente, que aplica en la práctica de enseñanza para interpretar los saberes propios del estudiante, por sus experiencias escolares y comunitarias. Asumiendo su actividad como interlocutor único y diferente, encontrando en el aula, riquezas locales que aportan al aprendizaje mediante el encuentro y construcción de conocimientos diferenciados contextualmente, pero semejantes al mismo tiempo.

Los aportes están encaminados a la construcción de un quehacer docente que reconozca el contexto comunitario como fuente de saber y al reconocimiento del estudiante como persona única, crítica, reflexiva y fortalecida con sus saberes propios. Gracias a este ejercicio el centro etnoeducativo y la escuela pueden entender las ventajas de articular los saberes tradicionales locales al desarrollo académico y valorar la práctica de enseñanza como única en cada docente, con características que hacen que no sea susceptible de ser generalizada, estandarizada o replicada. En este sentido, se tienen en cuenta la particularidad docente, estudiante, familia, comunidad y sociedad en el encuentro pedagógico, reflexivo,

dialógico y dispuesto a reconocer las diferencias educativas sustentadas históricamente como acciones que identifican a una comunidad en particular.

4.4 Reflexiones de un proceso formativo posgradual en tiempos pandemia

El proceso formativo de la Maestría en Educación se ve afectado por la diseminación del virus Sars-Cov-2 que genera el estado de pandemia declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Puesto que, la propagación de la epidemia por varios países y continentes hizo que se encendieran las alarmas al identificase casos de contagio que han afectado un gran número de persona, al causarles infecciones respiratorias agudas (IRA), como la gripa, que pueden llegar a ser leves, moderadas o graves, lo que ratifica su categorización como emergencia en salud pública de importancia internacional OMS (2020). Por tanto, desarrollar la actividad académica durante la pandemia, plantea nuevas reglas educativas que obligan a reflexionar la tarea pedagógica desde diversos ámbitos disciplinares e interdisciplinares en la singularidad de la problemática de salud mundial.

Así, los proyectos de investigación centrados inicialmente en la presencialidad con tiempos y lugares planteados en el contacto directo tuvieron que ser reestructurados y desarrollados virtualmente. Esto, del supuesto de que los medios audiovisuales respaldaran el proceso académico desde casa, orientando la experimentación de una posible extensión de la escuela y universidad hasta el espacio privado del hogar.

Por tanto, el despliegue y reforzamiento de modalidades de enseñanza y aprendizaje a distancia, mediante la utilización de herramientas tecnológicas, y diversidad de formatos y plataformas educativas que permitan el bienestar académico de todos los integrantes del proceso educativo, se evidencia como ventaja al momento de demostrar los beneficios en la comunidad escolar e investigativa a corto, mediano y largo plazo. Así, se aporta al

mejoramiento de planteamientos investigativos futuros, al momento de sobrellevar una posterior pandemia, permitiendo reflexionar en el aprendizaje innovador que genere cambios positivos en las desigualdades y oportunidades educativas en la región.

Por otra parte, la modalidad de educación a distancia permite ofrecer soluciones inmediatas en articulación con soportes digitales al trabajo investigativo. Aportando ideas sobre la forma en cómo lograr el éxito educativo, apropiando diseños, estrategias, herramientas, elementos y alternativas que faciliten el desarrollo investigativo y académico. Se resalta, que, para llegar a una estabilización, fueron muchos los errores cometidos, los tiempos de desánimo, incertidumbre y deseos de abandono del proceso investigativo, sumadas a las percepciones apáticas de los estudiantes, familias y colegas indiferentes al uso de alternativas novedosas y recientes.

Finalmente, se aprecia la cantidad de recursos educativos en materia de investigación, además de dinámicas, estrategias y reflexiones que posibiliten la disposición de actores educativos, docentes, directores, coordinadores y personas de apoyo, con capacidades y habilidades en el desarrollo educativo en pandemia, pero, también a madres, padres y familiares, que puedan asumir un papel relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Por otra parte, los hallazgos de la investigación postulan propuestas que aportan al desarrollo educativo con el acercamiento en las tecnologías de la información y la comunicación Tic, como herramienta de socialización e interacción (Ruiz, 2020). Así, estos espacios favorecen la creación de redes de apoyo comunitaria y escolar con el reconocimiento de experiencias, realidades y habilidades relacionadas con los requerimientos del contexto actual.

Por otra parte, en el marco coyuntural de la pandemia, llevar a cabo una investigación supuso fuertes desventajas, al requerir de un aprendizaje personal en el manejo tecnológico

para posibilitar el avance investigativo. El inevitable riesgo de contagio y el cierre inminente de los espacios físicos de las instituciones educativas plantea el desafío de relacionarse con otros con las mediaciones tecnológicas, al interactuar con los participantes de la investigación y producir datos en el distanciamiento físico. También, la UNESCO (2020) ha identificado condiciones desiguales en los docentes que comparten un mismo territorio; en particular en las regiones con menores ingresos y de zonas rurales, que suelen concentrar además a población indígena y migrante, como en el caso del Centro Etnoeducativo donde se lleva a cabo la investigación.

Sin embargo, la resiliencia y deseo inquebrantable de terminar con éxito el proceso investigativo y escolar primaron ante las incertidumbres con el objetivo de desarrollar propuestas investigativas que ayuden a solucionar los problemas educativos identificados en las prácticas de enseñanza en ambientes diversificados, integrados y flexibles con las realidades contextuales del estudiante y su comunidad (García, 2020). En este sentido, sorprende la rápida capacidad de reacción y adaptación de la academia, la institución y el sujeto docente en condición de estudiante a las orientaciones que minimizaron los efectos limitantes en la investigación en tiempos de pandemia.

GLOSARIO:

Achipajawa: Tiro de flecha, es un juego tradicional que se lleva a cabo en los eventos culturales.

Friche: Plato típico de la cultura wayuu a base de chivo.

Jawapia: Bebida de la niña durante el proceso del encierro.

Jaweeyes: Reservorio de agua.

Jayeechi: Cantos y expresiones de sentimiento del hombre wayuu.

Kasha: Instrumento musical en la cultura wayuu utilizado para la yonna.

Outsü: Médica tradicional y conocedora de las variedades de plantas medicinales.

Pa'ünaa: El dote simbólico que se le entrega en el matrimonio.

Waireña: Calzado propio del wayuu.

Wayuunaiki: Lenguaje propio en la cultura wayuu.

Wayuunkerra: Muñeca elaborada en barro.

Yajaushi: Mazamorra de maíz con leche de cabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André, Claudio. (2009). A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores [Tesis doctoral]. Faculdade de Educação, Univer-sidade de São Paulo André. Recuperado de http:// www.teses.usp.br/teses/disponiveis/41/41133/tde-19102009-141647/pt-br.php

Achilli, Elena. (1984). La practica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos De Antropología Social*, *2*, 5–18. Recuperado de https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf

Aguayo, Hilda. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles Educativos*, *32*(128), 97–117. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212456006

Aguilar, Sonia., y Barroso, Julio. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, *47*, 73–88. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5120352

Aiello, María. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objetos de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, *9*(30), 329–332. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603008

Ángel, Daíro. (2012). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, *0*(44), 9–37. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf

Arias, Indira. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, *14*(2), 84–93. Recuperado de http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852

Aristizabal, Silvio. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. *Pedagogía y Saberes*, *15*, 61–68. Recuperado de https://doi.org/10.17227/01212494.15pys61.68

Aymerich, Mercè. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de Las Ciencias*, *23*(2), 111–122. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/38990162.pdf

Barragán, Diego. (2015). El profesor y el saber y práctico. *Educación y Cultura*, *112*(0), 9–11. Recuperado de https://www.academia.edu/23340122/El_profesor_y_el_saber_pr%C3%A1ctico

Barrón, Concepción. (2006). Los saberes del docente. una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, *48*, 11–26.

Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829001

Melo, Nadenka. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia Wayuu. *Educación y Educadores*, *22*(2), 237–255. Recuperado de https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4

Bejarano, Jhon, Becerra, Fabiola y Escobar, Diana. (2014). Las prácticas de enseñanza del profesor universitario, una herramienta efectiva para el éxito pedagógico. *Revista de La Facultad de Medicina*, *61*(3), 315–320. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363535007

Brizuela, Zaúl, Sáez, Antonio y Jústiz, María. (2015). Metodología para la Educación Comunitaria. *Humanidades Médicas*, *15*(1), 107–127. Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v15n1/hmc07115.pdf

Carmona, Robinson. (2015). *Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5510

Carvalho, José y Flórez, Juliana. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, *41*, 131–147. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774009.pdf

Castellanos, Marco. (2015). La comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente. *Revista de Ciencias de La Educación Academicus*, *1*(7), 6–14. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art7_1.pdf

Castro, Elizabeth, Peley, Rosario y Morillo, Roselia. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, *12*(3), 581–587. Recuperado de https://doi.org/10.31876/rcs.v12i3.25344

Ciavaglia, Carla. (2002). Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación. *Perspectivas Metodológicas*, *2*(2), 1–13. Recuperado de https://doi.org/10.18294/pm.2002.597

Colomé, José y Fernández, Alián. (2017). El contexto sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. *Atenas*, *1*(37), 139–144. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa? id=478055147010

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).

Corral, Yadira. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, *36*, 152–168. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf

Cortazzo, Inés y Schettini, Patricia. (2015). *Análisis de Datos Cualitativos en Investigación*

Médica. Universidad Nacional de la Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017

Cueto, Rosa, Espinosa, Agustín, Guillén, Henry y Seminario, Pontificia. (2016). Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima , Perú. *PSYKHE*, *25*(1), 1–18. Recuperado de https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.814

Daros, W.R. (2001). *Invenio, 4*(6), 142-143. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87740611

De Sousa, Boaventura. (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes de. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), Buenos Aires: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social : encuentros en Buenos Aires (pp. 13–41).

De Sousa, Boaventura. (2011). Epistemologías del Sur .Utopía y praxis latino. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *16*(54), 17–39. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003

Delgado, Ramiro. (2001). Comida Y Cultura : Identidad y significado en el mundo. *Annual Review of Anthropology*, *36*, 83–108. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58636104

Durán, Agustín. (2008). La educación en el contexto social actual: retos docentes en la práctica reflexiva e implicación critica. *Innovación y Experiencias Educativas*, *45*(5), 2–10. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_5/AGUSTIN_DURAN_CABALLERO_LA_ED_EN_EL_CONTEXTO_SOCIAL.pdf

Echavarría, Carlos. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral Revista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *1*(2), 1–27. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205

Enrique, Luna y Moya, Norys. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *EDUCERE Artículos Arbitrados*, *12*(42), 455–460. Recuperado de http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art05.pdf

Estrada, Paola, Ochica, Julie y Uyaban, Fabio. (2014). *Interpretación de las imágenes en primer ciclo escolar* [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/3511/7/THUM_EstradaCharrizPaola_2014.pdf

Estupiñan, Norma y Agudelo, Nubia. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: Reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de La Educación*

Latinoamericana, *10*, 25–40. Recuperado de https://doi.org/10.19053/01227238.1484

Federación de Andalucía. (2010). El dibujo en la escuela. expresión y aprendizaje. *Temas Para La Educación*, *0*(6), 1–6. Recuperado de https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6735.pdf

Fernández, Ivana. (2012). Saberes y prácticas escolares. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, *22*, 304–309. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804016

Fernández, Iliana y Fernández, Idania. (2012). Aproximación Teórica a la identidad cultura. *Ciencias Holguín*, *18*(4), 1–13. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181524363004

Fernando, Edinson y Usnas, Abrahán. (2018). Resistencia de los saberes propios en las instituciones educativas indígenas y afrodescendientes. *Repositorio Institucional Universidad de Manizales*, *0*(1), 1–21. Recuperado de https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3823/ARTICULO%20RESISTENCIA%20DE%20LOS%20SABERES%20PROPIOS%20EN%20LAS%20I.%20E%20INDIGENAS%20Y%20AFROS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Freixas, María. (2017). El análisis y la interpretación de la información. *Escuela Nacional de Trabajo Social*, *1*(1), 1–19. Recuperado de http://www.repositoriogeneral.unam.mx/app/webroot/digitalResourcesFiles/425/863_2015-08-24_200126.117751/6 Investigación Social II U3.pdf

García, Francisco. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social: Anuario de Didáctica de La Geografía, La Historia y Las Ciencias Sociales*, *19*, 49–62. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/51394814.pdf

García, Francisco y Fortea, Miguel. (2006). Contrato didáctico o contratos de aprendizaje [Archivo Pdf]. Generalitat Valencia. Recuperado de: https://msuarez.webs.uvigo.es/WEB_Deseno_Material_5b.pdf

García, Lorenzo. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 09. Recuperado de https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Garzón, Omar. (2015). Aproximación a un estado del arte sobre prácticas de medicina tradicional y popular en Hispanoamérica. *Revista Folios*, *41*, 157–168. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938641012

Gómez, Aida y Suárez, Clara. (2008). Proceso de Educación Comunitaria : Zonas de Contactos Interaccionales de Potencialidades Comunitaria y Orientación Educativa. *Remo*, *5*(13), 30–36. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/317466996_Proceso_de_educacion_comunitaria_zonas_de_contactos_interaccionales_de_potencialidades_comunitaria_y_orientacion_educativa

Grimaldo, Miriam. (2006). Identidad y política cultural en el Perú. *Liberabit*, *12*, 41–48. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v12n12/a03v12n12.pdf

Hernández, Cintya, Jiménez, Teresa, Araiza, Iirma y Vega, Martina. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, *11*(4), 15–30. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596001

Hernández, Erwin, Lamus, Francisco, Carratalá, Concepción y Orozco, Domingo. (2017). Diálogo de saberes : propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte*, *33*(2), 242–251. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v33n2/2011-7531-sun-33-02-00242.pdf

Jiménez, Absalón. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En La práctica investigativa en ciencias sociales (Ed.), (pp. 29-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf

Jonasse, David. y Land, Susan. (2000). Theoretical foundations of learning enviroments. (Ed.), Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum. ISBN 9780415894227

Kasely, Esteban. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de La Ciencia*, *9*(5), 127–133. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420558

Kreisel, Mike. (2016). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena. *Temas actuales en investigación educativa*, *7*(13), 1-24. Recuperado de: file:///E:/Maestria%20en%20Educaci%C3%B3n/Referencias%20Bibligraficas/No%20leidas/Aplicadas%20en%20la%20Investigaci%C3%B3n/Saberes%20Propios/Kreisel%20Maike%202016.html

León, Alma, Gallegos, M. de Jesús, Reyes, María y Vázquez, María. (2013). Las prácticas escolares son estrategias de aprendizaje relevantes para la práctica docente. *Univest*. 1-6. Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/8280

López, María. (1997). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un sólo constructivismo o tres? *Novedades Educativas*, *73*, 59–61. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rodrigo_Unidad_4.pdf

Loscertales, Abril y Guil, Ana. (1989). Educación y comunidad. una experiencia de formación permanente: el aula abierta de psicología social de la universidad de Sevilla. *Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *6*, 615–624. Recuperado de

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117694

Madrazo, María. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones Desde Coatepec*, *9*, 115–132. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150907

Mamani, Oblinda. (2011). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. *Integra Educativa*, *4*(2), 197–203. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a09.pdf

Manrique, Horacio. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de Psicología*, *11*(2), 89–100. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811209

Mazzoldi, Maya. (2004). Simbolismo del ritual de paso femenino entre los Wayuu de la alta Guajira. *Maguaré*, *18*, 241–268. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cpa/n37/a06n37.pdf

Meza, María. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente. *Investigación y Postgrado*, *26*(1), 129–154. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828406006

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (18, mayo 1995). Diario Oficial No 41.853. Recuperado de: https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Atención educativa a grupos étnicos*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_Atencion_educativa_a_Grupos_Etnicos.pdf

Molano, Olga. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, *7*(0), 69–84. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705

Molina, Victor y Tabares, Fernando. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis (Santiago)*, *13*(38), 149–172. Recuperado de https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200008

Mondragón, Liliana. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Rev Invest Clin, 61*(1), 73–82. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2788237/pdf/nihms158286.pdf

Montaño, Leonardo. (2017). Las ceremonias ancestrales y tradicionales de la etnia Wayuu, un estudio a través de su ceremonial y protocolo. *Revista Estudios Institucionales*, *4*(6), 165–178. Recuperado de https://doi.org/10.5944/eeii.vol.4.n.6.2017.18995

Morales, Edixa, Finol, José y García, Nelly. (2009). Antropología del rito: la compensación matrimonial entre los wayuu. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y*

Antropología, *19*(56), 547–569. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517761008

Moreno, Elsa y Torres, Rosa. (1996). Dibujos infantiles y didáctica de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, *0*(33), 1–12. Recuperado de https://doi.org/10.17227/01203916.5404

Muchavisoy, Inés. (1998). Comunidades indígenas y estado en la sociedad postmoderna. *Revista de Estudios Sociales*, *1*, 94–95. Recuperado de https://doi.org/https://doi.org/10.7440/res1.1998.18

Muñoz, Juan y Sahagún, Miguel. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7.* Universidad Autónoma de Barcelona (España). DOI: 10.5281/zenodo.273997

Oliva, José. (2003). Rutinas y guiones del profesorado de ciencias ante el uso de analogías como recurso de aula. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, *2*(1), 31–44. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_1_2.pdf

Ortega, Jorge. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento " disciplinar " del profesor : algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, *45*, 87–102. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a07.pdf

Ospina, Beatriz. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación En Enfermería*, *7*(1), 12–15. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5299336

Ospina, Mireya y Manrique, Diana. (2015). El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. *Zona Próxima*, *22*, 236–249. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658017

Pacheco, Eduardo y Porras, Sanyorei. (2014). Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje . Propuesta de trabajo para los alumnos de las carreras de educación secundaria de la UNDAC. *Horizonte de La Ciencia*, *4*(7), 77–83. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420542

Padrón, Yarisleivy y Alum, Nivia. (2016). Desarrollo de habilidades sociales en el contexto educativo comunitario Sergio y Luis Saíz en Pinar del Río. *Avances*, *18*(4), 315–324. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210107

Pereyra, Reneé y Fuentes, Duilio. (2012). Acta Médica Peruana. *Acta Méd. Peruana*, *29*(2), 62–63. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v29n2/a02v29n2.pdf

Pérez, Enrique y Sánchez, José. (2005). La educación comunitaria : Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*,

9(2), 317–329. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf

Porto, Mónica y Bolarín, Ma José. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros-tutores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17*(2), 461–477. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526026

Quijano, Norma. (2014). Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. *Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, *1*(2), 30–39. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436847

Quintana, Fernando. (2016). Medicina tradicional en la comunidad de San Basilio de Palenque. *Nova*, *13*(25), 67–93. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v14n25/v14n25a07.pdf

Quintriqueo, Segundo y Torres, Hector. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios Pedagógicos 1*(39), 199–216. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art12.pdf

Quiroga, Paola. (2009). Saberes tradicionales de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce respecto al territorio y el calendario de manejo ambiental como herramientas de gestión ambiental. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, *53*(9), 1689–1699. Recuperado de http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/245180/245180.pdf%0Ahttps://hdl.handle.net/20.500.12380/245180%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jsames.2011.03.003%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.gr.2017.08.001%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2014.12

Ramallo, Francisco. (2017). Narrativas «otras» sobre las prácticas de enseñanza en el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *28*(55), 31–50. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14553608002

Ramírez, Alma. (2017). La educación con sentido comunitario : reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, *26*(51), 79–94. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf

Ramírez, Juan. (2016). *Diálogo de saberes: una contribución desde la vida cotidiana a la etnoeducación juan* [Tesis de Pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7079/3058R173.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rea, Carlos. (2016). La útil relación entre el diálogo de saberes, la traducción y la hegemonía. *Andamios*, *13*(31), 267–294. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v13n31/1870-0063-anda-13-31-00267.pdf

Rendón, María. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista*

Colombiana de Educación, *0*(64), 175–195. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf

Rodrigo, José. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *1985*, *31*(32), 145–156. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667414

Rodríguez, Gregorio. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. In *Introducción a la investigación cualitativa* (p. 37). Recuperado de https://doi.org/: GR-847-1996

Rodríguez, Liliana. (2017). El paso del interés a la intención investigativa. Del territorio al territorio epistémico en la formación inicial de profesores. *Anekumene*, *13*, 53–59. Recuperado de: https://doi.org/10.17227/Anekumene.2017.num13.8379

Rodríguez, Víctor y Vásquez, Gilberto. (2006). Encuentro de Saberes y otras formas de hacer escuela.pdf. *Rollos Nacionales*, *3*(21), 64–72. Recuperado de https://doi.org/10.17227/01224328.1288

Rojas, Pedro. (2008). Saber y poder popular. *Revista de filosofía y socio política de la educación*, *8*(4), 61–80. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785461

Rojas, Sandra. (2020). Sistemas de saberes propios y colaboración in- tercultural para la generación de conocimientos desde la URACCAN. *Revista universitaria del caribe*, *5807*(2), 7–14. DOI:10.5377/ruc.v24i01.9906

Rosa, Carlo. (2019). Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson: Hacia el diálogo intercultural y epistemológico. *Perfiles Educativos*, *40*(164), 135–153. Recuperado de https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58848

Ruiz, Guadalupe. (2020). COVID-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *25*(85), 229–237. Recuperado de https://n9.cl/d3bv

Sabariego-puig, Marta., Sandín, Esteban., y Vilá, Ruth. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovacio i Recerca En Educacio*, *7*(2), 119–133. Recuperado de https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728

Salgado, María., Keyser, Ulrike., y Ruiz, Gabriela. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinética*, *50*, 1–18. Recuperado de https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-003

Sánchez, Beatriz y Sáiz, Gonzalo. (2010). La familia. papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 327–333. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832324035

Sánchez, César. (2018). Construcción De Una Política Pública Para La Formación De Educadores. *Revista Rutas de Formación Prácticas y Experiencias*, *7*, 8–13. Recuperado de https://doi.org/10.24236/24631388.n7.2019.1916

Sánchez, Tomas y González, Hamlet. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, *19*(2), 241–253. Recuperado de https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4

Sandoval, Leonel. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Posgrado y Sociedad*, *9*(2), 32–57. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261

Santayana, Manuel y Gómez, Eloy. (2003). Etnobotánica : aprovechamiento tradicional de plantas y patrimonio cultural. *Real Jardín Botánico*, *60*(1), 171–182. Recuperado de https://digital.csic.es/handle/10261/2488

Sartorello, Stefano y Peña, Joaquín. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e Revista de Investigación Educativa 27*, *27*, 145–178. Recuperado de https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2561

Seidmann, Susano., Di Iorio, Jorgelina., Azzollini, Susana., y Rigueiral, Gustavo. (2014). El Uso De Técnicas Gráficas En Investigaciones Sobre Representaciones Sociales. *Anuario de Investigaciones*, *21*(1), 177–185. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994017

Serrano, Rosio y Pontes, Alfonso. (2016). Concepciones sobre la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de ciencias experimentales de Educación Secundaria. *Educadi*, *1*(1), 55–71. Recuperado de https://doi.org/10.7770/EDUCADI-V1N1-ART1004

Solano, Lorayne. (7 de agosto de 2021). Redes de conocimiento, hacia una construcción de saberes compartidos en la región Caribe. Rastreator. https://cuc.edu.co/investigacion/noticias/4543-redes-de-conocimiento-para-impactar-en-el-desarrollo-de-la-region-caribe

Tardif, Maurice. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. En Vozes Petrópolis RJ. Brasil (Ed.), España: NARCEA, S.A. (pp. 1-238).

Teteye, Josefina, Teteye, José, Teteye, Jesús y Cataño, Norma. (2013). Saberes tradicionales sobre el uso y manejo del y su relación con la comunidad de providencia p+caájke en la etnia bora, educación propia. *Biografía*, *6*(11), 31–41. Recuperado de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2608

Torres, Aby y Velandia, Andrea. (2017). La práctica pedagógica: más allá de una reflexión

sobre la enseñanza de la biología en la escuela. *Biografía Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza*, *10*(19), 131–138. Recuperado de https://doi.org/10.17227/biografia.vol.10.num19-7227

Torres, Inti y Carrasco, Noelia. (2017). Educación y Participación Comunitaria en Escuelas de Contulmo y Tirúa , Chile . Interculturalidad , Micropolíticas y Territorios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *11*(2), 125–139. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v11n2/art09.pdf

UNESCO. (Ed). (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO.

ONU. (2020). *COVID-19 de la pandemia de COVID-19*.

Uribe, Marisol. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Educación y Ciudad*, *2*(37), 57–71. Recuperado de https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148

Valencia, Federico, Ávila, Argelia y Guzmán, Patricia. (2018). Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara. *Revista de Investigación Educativa de La Rediech*, *9*(16), 119–132. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339007

Valladares, Liliana y León, Olivé. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales, 10*(19), 61-101. Recuperado dehttp://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v10n19/v10n19a3.pdf

Zuluaga, John. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, *8*(1), 61. Recuperado de https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973