

Más allá del aula: Los paisajes de aprendizaje como motor de justicia simbólica para la infancia indígena desplazada en Bogotá

Beyond the classroom: Learning landscapes as an engine of symbolic justice for displaced indigenous children in Bogota

Johanna Marisol Ballen Benavides[✉]

Universidad de Baja California, México

RESUMEN

Este artículo de reflexión presenta una experiencia pedagógica desarrollada en el nivel preescolar de la Institución Educativa Distrital Néstor Forero Alcalá, en Bogotá, que busca responder a las barreras de inclusión vividas por niños y niñas indígenas de la comunidad Dóbida en condición de desplazamiento. El propósito fue diseñar e implementar una estrategia innovadora basada en la herramienta pedagógica de los *paisajes de aprendizaje* con el fin promover la participación activa, el reconocimiento cultural y el desarrollo integral de la infancia desde una perspectiva intercultural, sensorial y situada. La metodología empleada en la investigación corresponde a un enfoque cualitativo de tipo reflexivo, sustentado en la sistematización de experiencias pedagógicas mediante la ruta y las estaciones de aprendizaje. Los resultados evidencian que el uso de recursos simbólicos, narrativos y

Contacto:
jballen@educacionbogota.edu.co

sensoriales permitió fortalecer la identidad, la comunicación intercultural, la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia de los estudiantes, así como articular los saberes ancestrales con los derechos básicos de aprendizaje. Se concluye que los paisajes de aprendizaje constituyen una alternativa pedagógica potente para transformar las prácticas docentes tradicionales, promover la justicia simbólica y construir una escuela más inclusiva y culturalmente pertinente.

Palabras clave: educación inclusiva, infancia indígena, innovación pedagógica, paisajes de aprendizaje, resolución de problemas, interculturalidad

ABSTRACT

This reflection article presents a pedagogical experience developed at the preschool level of the Néstor Forero Alcalá Educational Institution District, in Bogotá, which seeks to respond to the barriers to inclusion experienced by indigenous children from the Dóbida community, in conditions of displacement. The purpose was to design and implement an innovative strategy based on learning landscapes to promote active participation, cultural recognition, and the integral development of children from an intercultural, sensory, and situated perspective. The methodology used corresponds to a qualitative approach of a reflective type, based on the systematization of pedagogical experiences through the learning route and stations. The results show that the use of symbolic, narrative, and sensory resources made it possible to strengthen the students' identity, intercultural communication, ecological awareness, and sense of belonging, as well as to articulate ancestral knowledge with basic learning rights. It is concluded that learning landscapes represent a powerful pedagogical alternative to transform traditional teaching practices, promote symbolic justice, and build a more inclusive and culturally relevant school.

Keywords: inclusive education, indigenous childhood, pedagogical innovation, learning landscapes, problem solving, and interculturality

INTRODUCCIÓN

La escuela pública colombiana enfrenta el desafío de acoger a una infancia cada vez más diversa, marcada por procesos de desplazamiento forzado y exclusión cultural. En contextos urbanos como la localidad de Engativá, Bogotá, esta realidad se evidencia con fuerza

en instituciones como la IED Néstor Forero Alcalá, donde niños y niñas de la comunidad indígena Dóbida encuentran múltiples barreras que invisibilizan sus lenguas, cosmovisiones y trayectorias de vida. Esta situación demanda propuestas pedagógicas innovadoras que reconozcan sus saberes, fortalezcan su identidad y garanticen su derecho a una educación intercultural desde los primeros años.

Si bien existe un cuerpo creciente de literatura sobre educación inclusiva, son escasas las experiencias concretas y sistematizadas que aborden la inclusión de la infancia indígena en situación de desplazamiento mediante metodologías innovadoras en el nivel preescolar. La mayoría de las investigaciones y políticas en este campo se han centrado en enfoques normativos, prácticas de integración escolar o experiencias en niveles educativos superiores, sin atender de manera específica las necesidades, identidades y saberes propios de la primera infancia indígena en contextos urbanos de movilidad forzada. Esta omisión resulta especialmente relevante si se considera que la primera infancia es una etapa decisiva en la configuración de la identidad cultural, la transmisión intergeneracional de saberes y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Estudios recientes en América Latina destacan que las pedagogías interculturales y las propuestas educativas con comunidades indígenas contribuyen a generar espacios de aprendizaje que dialogan con la lengua, la cosmovisión y los saberes ancestrales, promoviendo así formas de inclusión más profundas que trascienden el acceso escolar (Pérez-Pérez et al., 2024; Santiago Martínez y Mendieta Ramírez, 2025). Estos enfoques, en coherencia con los principios planteados por Booth y Ainscow (2011) en el *Index for Inclusion*, proponen prácticas educativas centradas en la participación activa de las comunidades, la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza pedagógica.

Desde esta perspectiva, avanzar en propuestas que integren metodologías innovadoras con comunidades indígenas desplazadas en el nivel preescolar implica no solo adaptar la escuela a las diferencias culturales, sino también transformar las prácticas pedagógicas para

situarlas en la experiencia territorial y comunitaria. Esto supone generar paisajes de aprendizaje que garanticen justicia simbólica, amplíen las oportunidades educativas y reconozcan a la infancia indígena como protagonista de procesos de inclusión reales y culturalmente pertinentes.

Este artículo busca contribuir a llenar ese vacío mediante la presentación de una experiencia situada que combina los paisajes de aprendizaje con el diálogo de saberes y la participación comunitaria como estrategia para una educación más equitativa, pertinente y transformadora. Desde un enfoque interdisciplinario, se articulan elementos culturales, sensoriales y afectivos que potencian el desarrollo integral del niño, en consonancia con los pilares básicos del aprendizaje en la primera infancia. Se plantea que esta experiencia, más allá de su impacto local, constituye una propuesta replicable en otros escenarios educativos de Bogotá, al situar al niño como centro del proceso y promover la construcción de una escuela plural y dialogante. La experiencia pedagógica “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” se sustenta en un enfoque metodológico que reconoce la educación como una práctica situada, experiencial, inclusiva y culturalmente pertinente.

La propuesta toma como eje la noción de *paisajes de aprendizaje* planteada por Alfredo Hernando (2017), entendida como una metodología activa que diseña entornos personalizados en los que convergen lo cognitivo, lo emocional y lo físico, generando itinerarios de aprendizaje flexibles, colaborativos y adaptativos. Esta estrategia resulta especialmente pertinente para contextos educativos diversos como el de la IED Néstor Forero Alcalá, donde conviven niños y niñas de la comunidad indígena Dóbida en condición de desplazamiento forzado. Inspirada en la pedagogía de Loris Malaguzzi (1993), esta experiencia concibe el entorno como un “tercer maestro” capaz de provocar, mediar y sostener procesos de aprendizaje profundo. Los espacios están diseñados para integrar la naturaleza, el juego simbólico, la narración de leyendas ancestrales y la exploración sensorial, de modo que los niños dispongan de múltiples lenguajes para expresarse, conectarse con su cultura y construir conocimiento.

Esta visión se alinea con la pedagogía de John Dewey (1938), para quien la educación debe estar enraizada en la experiencia, el entorno vital y la acción del estudiante como protagonista.

A diferencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de contenidos y en estructuras rígidas de evaluación, los paisajes de aprendizaje proponen entornos flexibles, dinámicos y culturalmente receptivos que reconocen y valoran la diversidad de saberes, trayectorias y formas de aprender. Esta perspectiva los convierte en una estrategia más adecuada para la inclusión cultural, ya que permite que niñas, niños y comunidades participen activamente desde sus contextos, lenguajes y experiencias propios, favoreciendo el diálogo intercultural y la construcción colectiva del conocimiento.

El diseño de los paisajes de aprendizaje en esta experiencia se apoya en un entramado teórico interdisciplinar que articula enfoques pedagógicos, socioculturales y decoloniales. Cada autor no solo inspira la propuesta, sino que orienta decisiones concretas en la configuración de las estaciones pedagógicas, los procesos de mediación y la integración de saberes diversos. Desde la pedagogía de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (1993) plantea que el ambiente es el *tercer maestro*, junto al educador y los niños. Esta idea se traduce en el diseño de estaciones que no son simples espacios físicos, sino entornos relationales y estéticamente cuidados, capaces de suscitar curiosidad, exploración libre y diálogo con los materiales. Las estaciones son pensadas como provocaciones que invitan a interactuar desde lo sensorial, lo simbólico y lo afectivo, respetando los ritmos y trayectorias de aprendizaje de cada niño.

John Dewey (1938) sostiene que el aprendizaje significativo surge de la experiencia, especialmente cuando está conectada con la vida y el entorno del sujeto. Este principio se concreta en la propuesta mediante actividades que emergen del contexto local, los intereses infantiles y la participación activa, propiciando un aprendizaje experiencial, reflexivo y situado. Los paisajes se convierten así en

escenarios para “aprender haciendo”, con sentido y en relación directa con la realidad del territorio.

Por su parte, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) argumentan que el conocimiento se construye en comunidades de práctica, es decir, a través de la participación en actividades sociales compartidas. En el diseño de los paisajes, esto se refleja en la valorización del aprendizaje colaborativo, el rol de los cuidadores, sabedores y adultos como referentes cercanos, y el fortalecimiento de vínculos entre generaciones. Las estaciones no aíslan al niño, sino que lo sitúan en redes de intercambio y co-construcción del saber.

Desde una perspectiva crítica y decolonial, Catherine Walsh (2005) interpela la educación tradicional al visibilizar cómo reproduce lógicas eurocéntricas y excluyentes. Propone, en cambio, un diálogo de saberes que reconozca las epistemologías indígenas y afrodescendientes como fundamentales para una pedagogía intercultural. Esta mirada se concreta en los paisajes al incorporar lenguas originarias, cantos, relatos, símbolos, rituales y prácticas ancestrales que resignifican la experiencia educativa desde lo propio.

Finalmente, Boaventura de Sousa Santos (2009) aporta el concepto de *ecología de saberes*, que llama a superar la monocultura del conocimiento científico occidental y a valorar la pluralidad de saberes existentes. Este principio orienta la construcción de las estaciones como espacios de encuentro horizontal entre saberes escolares, populares y comunitarios, promoviendo una pedagogía más democrática, contextualizada y socialmente comprometida.

La Investigación Acción Participativa (IAP) constituye un enfoque metodológico especialmente pertinente para este estudio, en tanto posibilita la co-construcción del conocimiento entre investigadores, educadores, familias, comunidades y niños, reconociendo a todos como sujetos activos y corresponsables del proceso investigativo. A diferencia de los métodos tradicionales de investigación educativa, centrados en la observación externa y el análisis distante, la IAP busca transformar la realidad desde adentro, a través de la articulación entre

la reflexión crítica y la acción colectiva (Fals Borda, 1987; Kemmis y McTaggart, 2005).

Este enfoque resulta coherente con la perspectiva intercultural y de justicia simbólica que orienta la experiencia, ya que propicia un diálogo horizontal de saberes y la reconstrucción conjunta de prácticas pedagógicas situadas. En este sentido, la IAP no solo se concibe como una estrategia de investigación, sino también como una práctica emancipadora que fortalece la autonomía de las comunidades y legitima las voces de la infancia indígena desplazada como productoras de conocimiento (Freire, 1997; Hernández, 2014). De este modo, el proceso investigativo se convierte en un escenario de aprendizaje colectivo donde la acción educativa y la transformación social se entrelazan.

Su énfasis en la participación de la comunidad permite que las voces y saberes locales —en este caso, de la comunidad indígena Dóbida— orienten el diseño, desarrollo y análisis de la experiencia pedagógica. Esta metodología favorece la construcción colectiva de soluciones contextualizadas, la validación de epistemologías propias y el fortalecimiento de vínculos entre escuela, territorio y cultura. En coherencia con la metodología de Investigación Acción Participativa, la experiencia de aula no se limita a implementar una estrategia didáctica, sino que construye conocimiento desde y con la comunidad. La participación de los niños, docentes, familias y sabedores indígenas fortalece la pertinencia cultural del proceso, permitiendo que el paisaje de aprendizaje sea un espacio de co-creación, inclusión y transformación. A través de actividades como la feria del agua, la siembra en la huerta, el diseño del “Código del guardián” y las asambleas de saberes, se favorece el desarrollo de competencias comunicativas, científicas, ciudadanas y socioemocionales desde un enfoque holístico e intercultural.

El paisaje de aprendizaje “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” se desarrolló en la Institución Educativa Néstor Forero Alcalá, ubicada en la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá, Colombia, reconocida por su apuesta pedagógica hacia la inclusión,

la convivencia y el respeto por la diversidad cultural. La experiencia se configuró como una intervención pedagógica situada, con enfoque intercultural, enmarcada en la metodología de la Investigación Acción Participativa, la cual permitió articular la reflexión crítica con la acción educativa y la voz de los participantes como sujetos transformadores del proceso (Fals Borda, 1987; Kemmis y McTaggart, 2005). Participaron 24 niñas y niños del nivel de transición uno, entre ellos tres pertenecientes al pueblo Embera Dobida, comunidad indígena desplazada desde el Chocó y actualmente asentada en esta localidad. Esta composición del grupo permitió vivenciar la diversidad cultural y lingüística como punto de partida para construir escenarios pedagógicos de encuentro, donde los saberes ancestrales y las experiencias urbanas dialogaron desde el reconocimiento mutuo. Las trayectorias marcadas por el desplazamiento evidenciaron la necesidad de que la escuela se constituyera en un espacio de reparación simbólica, capaz de acoger las historias, lenguas y memorias de la infancia indígena.

En este contexto, el paisaje de aprendizaje se estructuró mediante estaciones pedagógicas que promovieron la participación activa, la exploración y la expresión simbólica de los niños y niñas en torno al agua y la naturaleza. Las estaciones se consolidaron como paisajes de justicia simbólica, donde los saberes indígenas y escolares se entrelazaron para reconstruir sentidos de pertenencia, cuidado y comunidad. La IAP permitió que los educadores, las familias y la comunidad Embera Dobida co-construyeran estrategias pedagógicas que reconocen a la infancia no como receptora de conocimiento, sino como protagonista de procesos de inclusión y transformación cultural (Freire, 1997; Walsh, 2009b). De esta forma, la experiencia trascendió el aula para convertirse en un proceso de aprendizaje colectivo, en el que la escuela se reconfiguró como territorio de diálogo, memoria y esperanza, reafirmando la necesidad de pensar la educación infantil como un espacio de justicia simbólica y de reconstrucción del vínculo entre cultura, territorio y vida.

La implementación metodológica adoptó un enfoque cualitativo de carácter reflexivo, sustentado en la sistematización de experiencias

pedagógicas como estrategia para comprender, narrar y resignificar los procesos educativos vividos en contexto. Desde esta perspectiva, la sistematización se entiende como una práctica investigativa crítica que permite recuperar las experiencias desde las voces de sus protagonistas y reconstruir su sentido transformador (Jara, 2018). En coherencia con los planteamientos del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (APPEAL), este proceso se asumió no solo como una descripción ordenada de los hechos, sino como una forma de producción colectiva de conocimiento pedagógico situado, que articula acción, reflexión y transformación social.

La experiencia se desarrolló en diálogo con un líder de la comunidad integrado al contexto educativo, docentes del nivel preescolar y actores comunitarios, lo que favoreció una lectura intercultural de los procesos y una comprensión profunda de los significados que los niños, niñas y familias atribuyeron al aprendizaje. De esta manera, la sistematización permitió valorar críticamente el proyecto “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” desde una perspectiva de justicia simbólica e inclusión educativa, reconociendo su potencial para resignificar las prácticas pedagógicas en contextos de diversidad cultural. En este sentido, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) se incorporan como guía curricular, no como límite, sino como una plataforma desde la cual se diversifican los caminos de aprendizaje según los contextos culturales y las trayectorias de vida de los estudiantes. Se reconoce que la inclusión educativa, tal como la conciben Booth y Ainscow (2002), no es un estado, sino un proceso que requiere eliminar barreras y adaptar las prácticas pedagógicas a la diversidad real de los estudiantes. Así, la propuesta trasciende la lógica integradora para constituirse en un ejercicio de justicia educativa (Freire, 1970; Apple, 2011), donde la escuela se transforma en un espacio de reconocimiento, dignificación y resistencia cultural frente a la exclusión estructural que han vivido históricamente las comunidades indígenas.

Como parte del diseño metodológico de esta experiencia, se desarrolló una **plantilla interactiva del paisaje de aprendizaje** utilizando

la plataforma Genially¹, con el objetivo de integrar visualmente las rutas pedagógicas, las estaciones temáticas y los elementos culturales propios del contexto. Esta herramienta no solo facilita la organización del proceso educativo, sino que también potencia la exploración autónoma y el vínculo con los saberes ancestrales, al permitir que docentes y estudiantes naveguen por las distintas actividades de manera dinámica e intuitiva. La plantilla, estructurada en torno a las tres rutas centrales del proyecto —memoria cultural, cuerpo y movimiento, y naturaleza-agua—, se convierte en una guía flexible para replicar o adaptar el enfoque en otros contextos educativos interculturales.

En el proceso de documentación y análisis de la experiencia se emplearon diversas herramientas cualitativas, entre ellas bitácoras de campo, registros fotográficos y videográficos, evidencias del trabajo infantil y observaciones estructuradas. Las bitácoras fueron diligenciadas por las docentes y el líder de la comunidad al finalizar cada jornada, con el propósito de registrar hallazgos significativos, intervenciones espontáneas, tensiones pedagógicas, reflexiones y ajustes metodológicos. Para fortalecer la fiabilidad y validez del proceso, se realizó triangulación entre los distintos actores —docentes, mediador comunitario y equipo de acompañamiento— y se desarrollaron espacios de reflexión colectiva orientados a interpretar los registros desde una mirada colaborativa y contextual.

Las categorías de análisis emergieron de manera inductiva a partir del cruce entre los objetivos del proyecto, los principios pedagógicos y las evidencias empíricas recolectadas. A través de procesos de codificación abierta y acuerdos colectivos, el equipo pedagógico identificó categorías articuladoras que atraviesan la dinámica de cada experiencia, tales como la participación infantil, la territorialidad, el diálogo de saberes, la agencia cultural y la apropiación del espacio educativo. Estas categorías no se concibieron como variables

1 Herramienta en línea que permite crear contenido digital interactivo y animado.

independientes, sino como procesos interrelacionados que configuran el sentido pedagógico y comunitario del proyecto.

Adicionalmente, se empleó el muro virtual Padlet como herramienta de registro, sistematización y socialización. Este espacio digital sirvió como repositorio interactivo para organizar y compartir evidencias —fotografías, notas, productos de los niños, videos cortos y reflexiones del equipo docente—, facilitando la visualización del proceso en tiempo real y promoviendo la construcción colaborativa de significado. Padlet también funcionó como medio para generar el diálogo con otros actores institucionales y académicos, ampliando el alcance y la comprensión de la experiencia más allá del aula.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Durante doce semanas se implementó un paisaje de aprendizaje denominado “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza”, estructurado en torno a ocho rutas con los siguientes nombres: *La voz del río, Guardianes de la lluvia, Saberes de la tierra, La naturaleza y la vida, Manos que pintan la naturaleza, Cuidadores de la naturaleza, El agua nos une y Festival de la cosecha*. Cada ruta funcionó como una estación simbólica donde se integraron vivencias culturales, conocimiento científico, narrativas identitarias y mediaciones sensibles. Durante las primeras cuatro semanas de implementación, las experiencias de aprendizaje se centraron en la sensibilidad y emocionalidad, la memoria cultural y el juego como mediación pedagógica. Las rutas se organizaron en torno a actividades generadoras que se desarrollaron en paralelo, permitiendo conexiones múltiples entre el conocimiento ancestral indígena y los Derechos Básicos de Aprendizaje para transición.

El paisaje de aprendizaje “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” se alinea profundamente con las bases curriculares de la educación inicial, al promover una pedagogía situada, inclusiva, lúdica y culturalmente sensible. La articulación entre el enfoque intercultural, el juego, la participación y el cuidado del entorno permite no solo

desarrollar competencias integrales en la infancia, sino también contribuir a la construcción de justicia educativa en contextos de alta vulnerabilidad social y cultural. A continuación se analiza cada una de estas rutas. Se inició con la ruta uno denominada *La voz del río*, en donde, desde la cosmología indígena la actividad generadora fue “Leyenda indígena-narrativas orales”, dando protagonismo a la narración oral en lengua Dóbida, compartida por un sabedor indígena, que luego fue recreada por los niños a través de dramatizaciones, dibujos y juegos de roles. Esta acción fortaleció el sentido de identidad y la conexión emocional con sus raíces. Paralelamente, comenzó el trabajo con la huerta, que promovió el reencuentro con la tierra como territorio de aprendizaje, articulando conocimientos sobre biodiversidad, ciclos naturales y cuidado ambiental. Según Dewey (1938), el aprendizaje se enriquece cuando se conecta con las vivencias del niño. En esta etapa, los estudiantes no solo conocieron nuevas historias, sino que reconocieron su valor como parte de su identidad cultural.

Desde una perspectiva pedagógica, estas actividades permitieron activar el pensamiento simbólico, esencial en la etapa preescolar, y promover el reconocimiento de saberes ancestrales como fuentes válidas de conocimiento. La mediación docente fue clave para establecer conexiones entre el contenido cultural de las leyendas y los entornos vivenciales del aula, lo que facilitó la comprensión intercultural y la construcción de identidad. Como plantea Bruner (1997), la narrativa no solo transmite cultura, sino que también configura el yo.

La exploración de los elementos naturales se desarrolló en la ruta dos, denominada *Guardianes de la lluvia*, centrada en el reconocimiento del agua como fuente de vida, conocimiento y vínculo con la naturaleza. En esta estación, la actividad generadora consistió en una serie de experimentos y experiencias sensoriales con el agua, orientados a estimular la curiosidad, la formulación de preguntas y el pensamiento científico en la primera infancia. Actividades como “La era de hielo”, “Sensaciones frías” y “Monstruos en el agua” promovieron el asombro frente a los fenómenos naturales y fortalecieron competencias de observación, predicción y análisis del entorno. La exploración libre

del agua como elemento vital facilitó la comprensión de los ciclos naturales desde una perspectiva experiencial, reforzando la idea de que el conocimiento científico en la infancia debe partir del contacto directo con el entorno. Se favoreció así el pensamiento crítico, la conciencia ambiental y la autorregulación emocional, al vincular las sensaciones corporales con emociones como el miedo o la sorpresa.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje científico temprano se entiende como un proceso en el que los niños construyen significados a partir de la manipulación y la exploración activa de su entorno (Piaget, 1977; Harlen, 2004). En este sentido, las experiencias sensoriales con el agua posibilitaron aprendizajes integrales que articularon la exploración corporal, el lenguaje y la expresión artística, favoreciendo la comprensión de relaciones causa-efecto y el desarrollo del pensamiento crítico (Cañal, 2000). Estas prácticas, además de estimular la curiosidad y la creatividad, contribuyeron a la formación de una *conciencia ecológica temprana*, entendida como la capacidad de reconocer la interdependencia entre los seres vivos y el ambiente (García y Bonil, 2018).

La presencia del sabedor indígena en el contexto escolar, y específicamente en el aula de transición uno, dio origen a la ruta número tres, *Saberes de la tierra*, donde el diálogo de saberes y el intercambio cultural como actividad generadora permitió la participación directa de algunas familias Dóbida del nivel preescolar. Actividades como la construcción de collares rituales, la práctica de juegos tradicionales o la elaboración de símbolos con significados espirituales posibilitaron una pedagogía del encuentro (Freire, 1996), en la que los saberes indígenas no fueron instrumentalizados, sino respetados y compartidos. Esta participación fue la base para el diálogo de saberes. La organización de jornadas intergeneracionales, en las que se compartieron juegos, símbolos y costumbres, permitió resignificar el aula como un espacio de encuentro y valoración mutua. Actividades como experimentos con agua, juegos con pigmentos naturales y la creación de un “código del guardián” consolidaron aprendizajes en torno a la ciudadanía ambiental, el respeto por la vida y la convivencia responsable. Walsh

(2009a) señala que la interculturalidad crítica se construye a partir del diálogo entre saberes, no desde la imposición curricular. Este diálogo fue esencial para resignificar la escuela como espacio de encuentro.

Este enfoque promovió el desarrollo de competencias interculturales como la escucha activa, el diálogo respetuoso y la valoración de la otredad, favoreciendo un clima escolar democrático y plural. La experiencia evidenció que el diálogo de saberes no debe limitarse únicamente a la interacción con el etnoeducador, sino que puede y debe ampliarse a otros actores institucionales y comunitarios que acompañan los procesos educativos desde diversas instancias. La articulación interinstitucional reafirma la necesidad de pensar la escuela como un ecosistema abierto, donde múltiples saberes —ancestrales, pedagógicos, científicos y comunitarios— se entrecruzan para dar respuesta a los desafíos de la inclusión y la equidad educativa. Desde este enfoque, el aula deja de ser un espacio cerrado y homogéneo para convertirse en un territorio compartido, donde convergen voces diversas que aportan a la construcción colectiva del conocimiento y al bienestar de la infancia.

A partir de la tercera semana se implementaron las actividades correspondientes a la ruta cuatro, titulada *La naturaleza y la vida*, integrando de manera colaborativa los grupos del mismo nivel preescolar. En las semanas dos y tres, la actividad generadora denominada “La huerta de los guardianes” convocó a los niños y niñas a explorar los procesos vitales de la naturaleza a través de experiencias como “Exploradores de la naturaleza”, “Semillas y plántulas para sembrar” y la lectura dramatizada de “El capibara loco”. Estas actividades, fundamentadas en el aprendizaje experiencial, promovieron la observación, el cuidado y la comprensión de los ciclos de vida, fortaleciendo la relación sensible entre los niños y su entorno (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

La integración de los diferentes grupos favoreció el trabajo cooperativo y la construcción colectiva de saberes, aspectos esenciales para el desarrollo de una educación ambiental situada (Novo, 2009). En este contexto, la huerta escolar se constituyó no solo como un

espacio pedagógico, sino también como un territorio simbólico de aprendizaje, donde la siembra y el cuidado de las plantas permitieron vivenciar valores de reciprocidad, respeto por la vida y corresponsabilidad ecológica. La siembra en la huerta escolar no solo conectó a los niños con la tierra, sino que permitió incorporar conocimientos ancestrales sobre el cultivo, el agua y el tiempo. Como plantea Malaguzzi (1993), el entorno debe ser un espacio estético y provocador de sentidos; la huerta cumplió ese papel como aula viva. Los niños desarrollaron empatía ecológica, pensamiento lógico y coordinación motriz al interactuar con los ciclos de siembra, riego y cosecha. Además, esta ruta fue particularmente inclusiva para niños y niñas con diversidades sensoriales o motrices, al ofrecer múltiples formas de participar a través de los sentidos.

El pensamiento creativo del paisaje se evidenció en la ruta cinco, *Manos que pintan la naturaleza*, donde, a partir de la actividad generadora “Los colores del arcoíris”, se desarrolló una secuencia de actividades que integraron arte, naturaleza y matemática a través del color. Estampados de hojas, seriaciones, cuentas y pigmentos vegetales permitieron vincular el arte natural con procesos de pensamiento lógico-matemático y expresión emocional. En esta ruta se promovió la comunicación no verbal, la creatividad y la inclusión de distintos lenguajes expresivos. La propuesta fue clave para visibilizar los talentos de niños con estilos diversos de aprendizaje, favoreciendo una estética del reconocimiento y la autoexpresión.

En la ruta seis, *Cuidadores de la naturaleza*, la actividad generadora “Código del guardián” invitó a los niños y niñas a reflexionar sobre la responsabilidad con el entorno y la convivencia. A partir de experiencias significativas como “El día de campo de Don Chanchito”, “Compromisos con la tierra” y diversas dramatizaciones y debates sobre normas, los participantes co-construyeron un “código del guardián” con compromisos para el cuidado del ambiente. Estas actividades favorecieron el desarrollo ético de la infancia, al fortalecer competencias ciudadanas orientadas a la sostenibilidad y la resolución pacífica de conflictos. Desde la pedagogía crítica, se reconoce en esta

experiencia el potencial de la infancia como sujeto político capaz de proponer acuerdos, asumir responsabilidades y transformar su entorno mediante prácticas de justicia ambiental y social (Giroux, 2004).

A través del arte natural y el juego con pigmentos vegetales, los niños representaron fenómenos naturales y expresaron sus percepciones, integrando ciencia, estética y cultura. Estas actividades dieron lugar a manifestaciones de escritura simbólica y narrativa gráfica, en las que los niños plasmaron sus vivencias del paisaje de aprendizaje mediante dibujos secuenciales, libros colectivos, mandalas y cuentos con semillas. Esta dimensión narrativa fortaleció la memoria cultural, el pensamiento secuencial y la construcción de sentido.

Finalmente, la ruta del *Festival de la cosecha*, con la actividad generadora “Feria de semillas y alimentos”, promovió la integración de los padres, hermanos, abuelos, quienes dieron a conocer sus propios saberes sobre semillas, plantas, alimentación y otros códigos culturales propios de diversas regiones. Este cierre del proyecto se vivió como una gran asamblea pedagógica y emocional, donde las familias compartieron sus aprendizajes, los niños presentaron sus producciones y la comunidad educativa reconoció el valor de lo vivido.

El paisaje de aprendizaje “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza”, a través de sus ocho rutas, logró articular la diversidad cultural, el juego, el arte, la ciencia y la participación comunitaria en una experiencia educativa profunda, situada y transformadora. Las evidencias recopiladas en el Padlet dan cuenta de una narrativa pedagógica coherente con los principios de la educación intercultural, la justicia simbólica y la construcción de ciudadanía desde la primera infancia.

Estas experiencias no solo enriquecieron el desarrollo cognitivo, sino que también favorecieron la expresión emocional, el trabajo colaborativo y la valoración de la diversidad. Como sostiene Hernando (2018), los paisajes de aprendizaje permiten conectar lo local con lo global y lo personal con lo colectivo. En nuestro caso, esta metodología posibilitó construir un aula diversa, creativa y profundamente humana. El análisis de los resultados, documentado en los cuadros de ruta y categorías de análisis, da cuenta de transformaciones significativas:

mayor participación de los niños indígenas, fortalecimiento de vínculos afectivos y colaborativos entre estudiantes diversos, incorporación de las familias como agentes pedagógicos y apertura institucional hacia la educación intercultural.

Tabla 1
Análisis de resultados por ruta de aprendizaje

Ruta de aprendizaje	Actividad generadora	Semana	Actividades de aprendizaje	Alcances del resultado de aprendizaje	Desarrollo de competencias y resultados para el aprendizaje	Observaciones
La voz del río	Leyenda indígena	1 - 3 - 5 - 8	Leyenda de la Madre Tierra, La araña, Cuentos fantásticos, Las semillas y la Madre Tierra.	Reconocimiento de saberes ancestrales, respeto por la diversidad cultural, comprensión simbólica de la naturaleza.	Desarrollo de la empatía, escucha activa, pensamiento simbólico, identidad cultural.	Requiere mediación sensible para la interpretación de símbolos culturales y su vínculo con el entorno.
Guardianes de la lluvia	Experimentos con agua	4 - 5 - 6 - 7	La era de hielo, Sensaciones frías, Juegos con agua y jabón, Alimentos y agua, Monstruos en el agua.	Comprensión del agua como elemento vital y recurso a cuidar, observación de estados del agua.	Curiosidad científica, pensamiento crítico, desarrollo sensorial, conciencia ambiental.	Ideal para fomentar el asombro y la exploración libre; puede articularse con educación emocional sobre el miedo, la sorpresa, etcétera.
Saberes de la tierra	Diálogo de saberes	1 - 3 - 5 - 8 - 9	Costumbres de la comunidad, Juego tradicional, Saberes de la Pachamama, Cosmovisión, Símbolos, Collares, La araña tejedora.	Valoración de la diversidad étnica y cultural, visibilización del conocimiento ancestral.	Competencias interculturales, diálogo respetuoso, autoestima positiva, pensamiento reflexivo.	Requiere trabajo previo sobre respeto a la diferencia; favorece el reconocimiento de lo propio y lo colectivo.
La naturaleza y la vida	La huerta de los guardianes	2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8	Exploradores, Siembra, El capibara loco, Peinados locos, Sensorialidad, Nubes, Partes de la planta.	Observación directa del entorno, conexión con la vida, conocimiento de ciclos naturales.	Empatía con la naturaleza, motricidad fina y gruesa, pensamiento lógico, comunicación verbal.	Ideal para incluir a niñas/os con diversidad sensorial o motriz; vincula lo lúdico con lo científico y emocional.
Manos que pintan la naturaleza	Los colores del arcoíris	3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10	Estampado de hojas, Cuentas, Arcoíris, Huerta, Huellas, Seriaciones, Conteo, Plantarte e imaginarte, Pinturas naturales, Erizos de colores.	Reconocimiento estético de la naturaleza, asociación entre arte y ecología, apropiación del color como lenguaje.	Creatividad, coordinación visomotriz, pensamiento lógico-matemático, autorregulación emocional.	Fortalece la imaginación, la expresión y la inclusión desde el arte en niños/as con distintas formas de comunicarse.

Ruta de aprendizaje	Actividad generadora	Semana	Actividades de aprendizaje	Alcances del resultado de aprendizaje	Desarrollo de competencias y resultados para el aprendizaje	Observaciones
Cuidadores de la naturaleza	El código del guardián	2 - 3 - 5 - 7 - 9 - 10 - 11 - 12	Compromisos, Don Chanchito, Día en la huerta, Código con la Pachamama, Juego de roles.	Interiorización de valores ecológicos y sociales, construcción de normas propias.	Ciudadanía activa, responsabilidad, trabajo en equipo, resolución de conflictos.	Cierre reflexivo y proppositivo; fomenta el autorreconocimiento como actores de cambio y cuidado del entorno.
El agua nos une	Asamblea comunitaria	8 - 9 - 10	Asamblea comunitaria, Narración de experiencias, Relatos orales, Intercambio con familias y comunidad.	Comparte y respeta las experiencias de otros niños/as sobre el cuidado del agua y la naturaleza; valora la diversidad.	Participación democrática, escucha activa, reconocimiento de prácticas culturales diversas.	Espacio integrador y dialógico; fortalece la oralidad, la identidad y la construcción de comunidad en torno al agua como bien común.
El festival de la cosecha	Feria de semillas y alimentos	11 - 12	Exhibición de productos, Cantos y danzas, Relatos de siembra, Ofrendas simbólicas, Cocina colectiva, Feria escolar.	Reconoce los aprendizajes vividos, expresa gratitud hacia la Madre Tierra y celebra el trabajo colectivo.	Expresión artística, memoria cultural, trabajo en equipo, valoración del alimento y del territorio.	Cierre celebrativo; conecta la escuela con la comunidad y resignifica los saberes ancestrales a través del arte, el alimento y la narración simbólica.

El análisis de las rutas de aprendizaje revela una construcción pedagógica situada, coherente y profundamente articulada con las realidades culturales, simbólicas y territoriales de la infancia indígena desplazada. Cada ruta integra experiencias significativas que vinculan el juego, la expresión, el diálogo de saberes y la exploración del entorno como fuentes legítimas de conocimiento. Las actividades generadoras y de refuerzo promovieron el desarrollo de competencias interculturales, ambientales, emocionales y ciudadanas, facilitando la apropiación del aprendizaje desde la vivencia, el cuerpo y la comunidad. Asimismo, se evidencia que el trabajo con las familias y el reconocimiento del entorno como territorio educativo contribuyeron a resignificar la escuela como un espacio de inclusión, reciprocidad y justicia simbólica. Esta propuesta pedagógica, lejos de replicar modelos homogéneos, responde con sensibilidad y creatividad a las condiciones específicas de los niños y niñas Dóbida, convirtiendo cada ruta en una experiencia transformadora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la experiencia pedagógica “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” pueden organizarse en torno a seis dimensiones clave que emergieron del análisis reflexivo de las rutas de aprendizaje, las evidencias documentadas y las interacciones observadas a lo largo del proceso. Estas dimensiones evidencian transformaciones en la práctica docente, así como avances significativos en la participación, la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de identidades.

1. Conexión crítica con la literatura: Validación y resignificación teórica

Los resultados de la experiencia “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” permiten establecer una articulación crítica con los referentes teóricos que la sustentan. En la dimensión del vínculo familia-escuela-comunidad, se constata que la co-construcción de saberes trasciende el plano teórico para convertirse en una estrategia concreta de transformación educativa. Tal como plantea Rockwell (2009), la educación situada cobra sentido cuando la escuela reconoce los contextos culturales de los estudiantes como parte activa del proceso pedagógico. En este caso, la participación de las familias Dóbida en actividades como el relato de leyendas o el intercambio de saberes rituales legitimó su rol como portadoras de conocimiento, reconfigurando el aula como un espacio de reconocimiento intercultural.

Asimismo, los resultados en la dimensión de expresión simbólica y narrativa confirman los planteamientos de Bruner (1997), quien entiende la narrativa como una herramienta central para la construcción del yo y la comprensión del mundo. Las actividades de dramatización y representación gráfica permitieron a los niños articular emociones, memorias y saberes en relatos propios, fortaleciendo su identidad y agencia simbólica. La experiencia también ratifica los aportes de Walsh (2009a) sobre la interculturalidad crítica, al demostrar que los saberes ancestrales no deben incorporarse como elementos accesorios, sino como principios estructurantes de la acción pedagógica. En

coherencia con De Sousa Santos (2010b), la escuela se configura aquí como un espacio de ecología de saberes, donde coexisten diversas epistemologías en condiciones de equidad.

2. Implicaciones pedagógicas: Transformación de las prácticas docentes

Uno de los aportes más significativos de esta experiencia fue la resignificación del rol docente. Inspirado en el enfoque de Reggio Emilia, el maestro asumió una función de “mediador sensible” (Malaguzzi, 1993), capaz de leer el contexto, provocar la curiosidad infantil y facilitar la expresión a través de múltiples lenguajes. Esto se tradujo en una transición desde una pedagogía basada en la instrucción hacia una más flexible, centrada en la experiencia, el juego y la escucha activa. El uso de estaciones de aprendizaje, recursos naturales, rituales comunitarios y la integración de la lengua Dóbida promovieron una educación contextualizada que respondió a las trayectorias vitales de los estudiantes. Este cambio también implicó una revisión de las prácticas evaluativas, privilegiando la observación, la documentación pedagógica y la autoevaluación simbólica.

3. Implicaciones para la inclusión: Transformación afectiva y cultural

Los resultados evidencian que la inclusión educativa no se limita a eliminar barreras físicas ni a garantizar el acceso al aula. Como advierten Booth y Ainscow (2002), incluir es también transformar las relaciones simbólicas y afectivas que se construyen en el espacio escolar. En esta experiencia, la posibilidad de expresarse en lengua originaria, de ver representadas sus costumbres y de ser acompañados por sus familias generó en los niños un sentido de pertenencia y dignificación cultural. La inclusión fue entendida como un proceso de reconocimiento mutuo, en el que la diversidad se celebró como riqueza y no como obstáculo. Esta comprensión afectiva de la

inclusión transformó el aula en un espacio de acogida, respeto y justicia simbólica.

4. Innovación y replicabilidad: Un modelo flexible y contextualizable

El modelo de paisajes de aprendizaje demuestra ser una alternativa pedagógica innovadora, pero también replicable y adaptable. Su estructura abierta, basada en rutas temáticas, estaciones sensoriales y mediaciones significativas, permite ajustarlo a diferentes contextos culturales, rurales o urbanos. La posibilidad de organizar las actividades de forma visual, mediante plataformas como Genially o Padlet, facilita su apropiación por parte de otros docentes y comunidades educativas. Este carácter replicable se refuerza por el hecho de que la experiencia no requirió de recursos extraordinarios, sino de una transformación intencional del enfoque pedagógico. Como señala Hernando (2017), innovar no siempre implica el uso tecnología avanzada, sino rediseñar el sentido del aprendizaje a partir de las necesidades reales de los estudiantes.

5. Articulación institucional y comunitaria: Sostenibilidad del proyecto

Otro hallazgo relevante fue el impacto de la articulación interinstitucional en la sostenibilidad de la propuesta. En la Institución Educativa Distrital Néstor Forero Alcalá, ubicada en Bogotá y caracterizada por su atención a población diversa en contextos de vulnerabilidad y desplazamiento, esta articulación se concretó en una red de apoyos pedagógicos y comunitarios que fortalecieron la implementación del proyecto. La participación de la comunidad académica permitió ampliar los espacios de acompañamiento metodológico, diversificar las estrategias didácticas y consolidar procesos de formación docente en torno al enfoque intercultural.

En este escenario, el rol del sabedor indígena resultó decisivo, pues su liderazgo trascendió la labor pedagógica para convertirse en un eje

de articulación cultural y comunitaria. Su capacidad para integrar los saberes propios con los conocimientos escolares, generar confianza en las familias y orientar a otros docentes en la comprensión del enfoque otorgó legitimidad y coherencia al proyecto. Esta proyección permitió que el trabajo pedagógico se extendiera a otros niveles educativos dentro de la institución, promoviendo la apropiación institucional del enfoque intercultural y su vinculación con las políticas distritales de inclusión. De este modo, la articulación multidimensional consolidó una red de apoyo sostenible que aseguró la continuidad del proyecto más allá de la experiencia puntual, posicionando la inclusión como una política educativa, institucional y culturalmente pertinente.

6. Aportes a las políticas educativas: Hacia un currículo plural

La experiencia aporta elementos concretos para repensar las políticas educativas desde una perspectiva de saberes múltiples. No se trata de incorporar contenidos culturales de manera superficial, sino de reconstruir el sentido del currículo a partir de las epistemologías propias de los pueblos y comunidades. El enfoque intercultural no puede limitarse a efemérides o celebraciones simbólicas, sino que debe permear la planificación, la evaluación y la gestión escolar.

Asimismo, esta experiencia pone de relieve la urgencia de políticas que fomenten la flexibilidad curricular, el reconocimiento de las lenguas originarias, la formación docente en clave intercultural y la producción de materiales pedagógicos pertinentes. Tal como lo plantea De Sousa Santos (2010a), se requiere una descolonización del saber escolar que restituya la dignidad epistemológica de los pueblos históricamente marginados. En suma, no solo fue una experiencia pedagógica significativa, sino también una propuesta transformadora que invita a construir una escuela más humana, plural y comprometida con la justicia educativa.

“Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” demuestra el potencial de los paisajes de aprendizaje como una estrategia pedagógica capaz de promover procesos educativos inclusivos,

significativos y transformadores en el nivel preescolar. Su carácter flexible, integrador y contextualizado permite abordar de manera articulada las dimensiones física, emocional, cognitiva, social y ética del desarrollo infantil. Esta propuesta pedagógica, sustentada en la metodología de paisajes de aprendizaje, se configura como una práctica educativa coherente con los principios de inclusión, pertinencia cultural y educación emocional. A través de la articulación de saberes ancestrales, experiencias sensoriales y dinámicas de juego, se favorece el desarrollo de competencias asociadas a los Derechos Básicos de Aprendizaje, especialmente en torno a la formación de la identidad, la comunicación, la exploración del contexto cercano y la participación activa de los niños y niñas.

Inspirados en Hernando (2017), los paisajes de aprendizaje se conciben como entornos personalizados, dinámicos y flexibles que posibilitan que los niños aprendan desde su diversidad, explorando intereses y construyendo significados propios. En la experiencia pedagógica desarrollada, cada eje generador —como la leyenda indígena, la huerta escolar, los experimentos con agua o el código del guardián— se configuró como una estación simbólica y pedagógica que integra lo sensorial, lo cognitivo y lo emocional. Este enfoque favoreció el desarrollo de competencias integrales alineadas con los DBA del nivel, al promover la comprensión de narraciones y la expresión simbólica en las actividades de oralidad y leyenda indígena; la exploración del medio natural y el cuidado del entorno en las experiencias con la huerta y la naturaleza; y la formación ciudadana y socioemocional mediante los juegos de rol del “código del guardián”, que impulsaron la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. De esta manera, los paisajes de aprendizaje se consolidaron como un entramado pedagógico que articula la experiencia, la emoción y el pensamiento, potenciando aprendizajes significativos y contextualizados.

Además, este paisaje de aprendizaje se caracteriza por su dimensión inclusiva, al visibilizar la cultura Dóbida en el aula, mediante el uso de su lengua, costumbres y relatos. Esta acción pedagógica no solo

garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación con enfoque diferencial, sino que transforma las dinámicas escolares, promoviendo el reconocimiento mutuo y la valoración de la diferencia como fuente de conocimiento. Luego de doce semanas de trabajo pedagógico continuo, se han fortalecido vínculos significativos no solo entre los estudiantes, sino también con sus familias, quienes pasaron de ser observadores a convertirse en agentes activos del proceso educativo. La inclusión de estos actores en actividades como la narración oral, la siembra colectiva o los juegos tradicionales permitió una reconstrucción comunitaria del aprendizaje, consolidando el sentido de pertenencia y el reconocimiento del saber familiar como parte del currículo vivo.

Particularmente relevante fue la participación del sabedor indígena Dóbida, quien no solo acompañó las rutas con los niños y niñas de preescolar, sino que extendió su labor de sensibilización y formación hacia otros niveles de la institución educativa. Su presencia contribuyó a posicionar la interculturalidad no como una unidad temática aislada, sino como un principio transversal que transforma las prácticas pedagógicas y reconfigura los imaginarios sobre la diferencia cultural. A través de talleres, círculos de palabra y momentos rituales, ha sembrado en la escuela una conciencia sobre la necesidad de construir una educación plural, donde las epistemologías indígenas no sean subordinadas, sino protagonistas del aprendizaje.

Esta experiencia ha trascendido el aula para convertirse en un proceso institucional de apertura, diálogo y transformación. “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” ha revelado el potencial de los paisajes de aprendizaje no solo para desarrollar competencias, sino también para sembrar justicia, afecto y reconocimiento desde la primera infancia. La implementación de esta propuesta generó transformaciones tangibles en el aula: los niños y niñas Dóbida expresaron un mayor sentido de pertenencia, participaron activamente, retomaron el uso de su lengua materna y compartieron sus conocimientos con confianza. De manera paralela, las familias, que inicialmente se mostraban

distantes de la escuela, comenzaron a vincularse a las actividades, aportando sus saberes ancestrales y fortaleciendo la construcción colectiva. No obstante, estos avances evidencian la necesidad de consolidar un trabajo más interdisciplinar con las familias y con otros actores comunitarios, de modo que el compromiso con la educación de los niños y niñas se asuma de manera corresponsable dentro del contexto institucional.

REFLEXIONES FINALES

Las reflexiones finales de esta experiencia tienen el propósito de resaltar no solo los logros alcanzados, sino también el horizonte ético y político que implica la apuesta por una educación verdaderamente inclusiva y transformadora. “Cuidadores y guardianes del agua y la naturaleza” no constituyó una intervención episódica, sino una experiencia estructurada desde una visión pedagógica crítica y comprometida con los derechos de la infancia indígena desplazada. Su relevancia radica en haber convertido el aula en un escenario de diálogo entre culturas, lenguajes y saberes, abriendo caminos concretos hacia la descolonización del currículo y la democratización del conocimiento.

La experiencia demostró que los paisajes de aprendizaje constituyen una herramienta pedagógica poderosa para promover la inclusión educativa en contextos culturalmente diversos. Su carácter flexible, sensorial y colaborativo permitió articular saberes ancestrales, emociones, juego y exploración, generando aprendizajes significativos en los niños y transformaciones profundas en la escuela. Se confirma así que una metodología centrada en la diversidad no solo enriquece el proceso educativo, sino que significa a los sujetos históricamente excluidos.

Uno de los logros más notables fue el cuestionamiento de las prácticas homogeneizadoras de la escuela. La experiencia propició un cambio en la mirada institucional, promoviendo espacios de participación activa para las familias y el reconocimiento de la cultura Dóbida como parte legítima del currículo. Esto fortaleció los lazos entre estudiantes, docentes y comunidad, fomentando

un ambiente de respeto, afecto y corresponsabilidad educativa. La cultura indígena dejó de ser un objeto de estudio para convertirse en sujeto pedagógico.

A pesar de los logros alcanzados, el proceso evidenció desafíos importantes. La necesidad de formación docente continua en enfoques interculturales, la escasez de materiales educativos pertinentes y la ausencia de lineamientos claros en políticas públicas fueron obstáculos recurrentes. Sin embargo, estos retos se transformaron en oportunidades de aprendizaje: se reconoció la importancia de la reflexión pedagógica colectiva, del trabajo en red y de la producción local de recursos. Para futuras implementaciones, será clave fortalecer estos aspectos mediante alianzas con instituciones formadoras y organismos gubernamentales.

Un aspecto relevante de esta experiencia fueron las actividades de refuerzo, pues no solo cumplieron una función pedagógica de consolidación de aprendizajes, sino que también se constituyeron en oportunidades clave para fortalecer la expresión infantil, la resignificación simbólica del conocimiento y la apropiación del entorno desde una mirada sensible e intercultural. Uno de los elementos más valiosos fue la participación de las familias, especialmente de madres, padres y cuidadores, quienes, con gran interés, ingenio y creatividad, estimularon a los niños y niñas a narrar, representar y comunicar sus vivencias mediante diversos lenguajes: el dibujo, el juego, la oralidad, el cuerpo y la tecnología.

Este acompañamiento familiar evidenció una red afectiva que, al extenderse más allá del aula, permitió integrar la voz de la comunidad en el proceso educativo. Sin embargo, también se visibilizaron las tensiones y desigualdades que emergen cuando la escuela se conecta con el ámbito doméstico y comunitario, especialmente en contextos caracterizados por condiciones de precariedad, necesidades básicas insatisfechas y escaso acceso a espacios culturales o pedagógicos de calidad. Para muchas familias, las demandas de subsistencia —como el trabajo informal, el cuidado de otros hijos o la falta de recursos

tecnológicos— limitan el tiempo y la posibilidad real de acompañar los procesos formativos de sus hijos.

Por ello, si bien el compromiso de algunas familias fue ejemplar y enriquecedor, se hace urgente fortalecer la articulación con otras instancias de atención, protección y acompañamiento integral desde lo institucional, tales como organizaciones comunitarias, agentes territoriales, programas de infancia y entidades de salud y bienestar. Solo así será posible garantizar una continuidad educativa que no dependa exclusivamente de la disponibilidad o condiciones del hogar, y que logre responder de manera equitativa a las múltiples realidades de la niñez en territorios vulnerables.

Esta experiencia aporta a la construcción de una escuela más justa, en la cual la diversidad no solo se acepta, sino que se celebra. Reafirma la necesidad de avanzar hacia una educación que garantice el derecho de ser reconocido desde la diferencia y que ofrezca espacios de aprendizaje dignos para todos los niños y niñas. En este sentido, propone una visión de ciudad que se construye desde la infancia, donde la justicia educativa no sea una utopía, sino una práctica cotidiana. Como señala De Sousa Santos (2010a), descolonizar el saber es un paso fundamental para democratizar la escuela y construir un futuro más equitativo. La expansión de esta propuesta requerirá esfuerzos institucionales en formación docente, adecuación curricular y generación de materiales interculturales. Sin embargo, sus beneficios —en términos de cohesión social, desarrollo integral y justicia educativa— justifican plenamente su ampliación.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (2011). *Educación y poder*. Morata.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). CSIE.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2010b). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.
- Fals Borda, O. (1987). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2004). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hernando, A. (2017). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CLACSO.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). Sage Publications.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Cambridge Press.

- Malaguzzi, L. (1993). El ambiente como tercer maestro. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 125-134). Ablex Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Pérez-Pérez, C. S., García-Pérez, S. A. y Olguín-Neria, A. (2024). Experiencia educativa. Preservar la lengua Hñähñu desde el núcleo familiar con alumnos de preescolar indígena del Valle del Mezquital. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(1), 45-50. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i1.70>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santiago Martínez, S. y Mendieta Ramírez, A. (2025). Prácticas pedagógicas interculturales en la educación indígena. Experiencias docentes en nivel primaria. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 3(1), 186-206. <https://doi.org/10.71770/gh7rrn25>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la educación. En *La interculturalidad en la educación. Perspectivas y propuestas pedagógicas* (pp. 47-63). Ministerio de Educación del Ecuador / UNESCO.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 139-154.
- Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2025

