

**Hijos de la naturaleza: literaturas indígenas colombianas en el aula**

**Proyecto de grado para optar por el título de Licenciada en español e inglés**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Licenciatura en español e Inglés**

**Bogotá D.C 2023**

## Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumen ejecutivo</b>                                   | 4  |
| <b>Capítulo 1- Planteamiento del problema</b>              | 5  |
| <b>1.1 Contextualización</b>                               | 5  |
| <b>1.2 Caracterización de la población</b>                 | 6  |
| <b>1.3 Diagnóstico</b>                                     | 7  |
| <b>1.4 Delimitación del problema</b>                       | 9  |
| <b>1.5 Formulación de la pregunta problema</b>             | 13 |
| <b>1.6 Objetivos</b>                                       | 14 |
| <b>1.6.1Objetivo general</b>                               | 14 |
| <b>1.6.2Objetivos específicos</b>                          | 14 |
| <b>1.7 Justificación</b>                                   | 14 |
| <b>Capítulo 2Contexto conceptual</b>                       | 17 |
| <b>2.1 Antecedentes del problema</b>                       | 17 |
| <b>2.2 Referentes teóricos</b>                             | 19 |
| <b>2.2.1 Literatura indígena colombiana</b>                | 20 |
| <b>2.3.1 Mito o literatura</b>                             | 22 |
| <b>2.4. Tópico Naturaleza-Literatura Indígena</b>          | 25 |
| <b>2.5 Literatura Camensá</b>                              | 25 |
| <b>2.5.1 Literatura Misak-Guambiana</b>                    | 27 |
| <b>2.5.2 Literatura Pijao</b>                              | 28 |
| <b>2.5.3 Literatura Ette Eneka</b>                         | 29 |
| <b>2.5.4 Literatura Barí</b>                               | 30 |
| <b>2.6.1 Procesos interculturales en la escuela</b>        | 31 |
| <b>Capítulo 3- Diseño metodológico</b>                     | 32 |
| <b>3.1 Metodología</b>                                     | 32 |
| <b>3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos</b> | 33 |
| <b>3.3 Diario de campo</b>                                 | 34 |
| <b>3.4 Encuesta</b>  | 34 |
| <b>3.5 Prueba diagnóstica</b>                              | 34 |
| <b>3.6 Taller</b>  | 35 |
| <b>3.7 Consideraciones éticas</b>                          | 36 |
| <b>Capítulo 4. Propuesta de intervención</b>               | 37 |
| <b>4.1 Fundamentos pedagógicos y didácticos</b>            | 37 |

|   |    |
|---|----|
| <b>4.1.2 Unidad 1: Comunidad Camsá, los hijos del sol.</b>  | 39 |
| <b>4.1.3 Unidad 2: Comunidad Misak- Guambiana, los hijos del agua.</b>                              | 39 |
| <b>4.1.4 Unidad 3 Comunidad Pijao y el Mohán.</b>   | 40 |
| <b>4.1.5 Comunidad Ette Enaka papá grande y la greda</b>  | 40 |
| <b>4.1.6 Comunidad Barí los hijos de la piña</b>  | 41 |
| <b>5.1 ¿Cuáles eran las nociones previas de los estudiantes frente a las comunidades indígenas?</b> | 42 |
| <b>5.1.2 ¿Qué reconocieron los estudiantes de los mitos las comunidades?</b>                        | 52 |
| <b>5.1.3 ¿Cuáles elementos de la naturaleza identificaron dentro de los mitos?</b>                  | 61 |
| <b>Capítulo 6 Resultados</b>  | 64 |
| <b>6.1 Saber conocer-Estudiante</b>   | 64 |
| <b>6.1.2 Saber hacer- Estudiante</b>  | 67 |
| <b>6.1.3 Saber ser -Estudiante</b>  | 69 |
| <b>6.2.1 Recurso</b>  | 69 |
| <b>6.2.2 Rol del maestro</b>  | 71 |
| <b>Capítulo 7 Conclusiones</b>  | 72 |
| <b>Referencias</b>  | 73 |
| <b>Anexos</b>   | 76 |
| <b>Anexo1</b>   | 76 |
| <b>Anexo 2</b>  | 79 |
| <b>Anexo 3</b>  | 81 |
| <b>Anexo 4</b>  | 82 |
| <b>Anexo 5</b>  | 87 |
|   | 89 |
|   | 91 |
| <b>Anexo 6</b>  | 94 |
| <b>Anexo 7</b>  | 95 |
| <b>Anexo 9</b>  | 97 |

## Tabla de gráficas

|  |    |
|--|----|
| <i>1 TABLA DE EDADES DE LOS ESTUDIANTES</i>  | 6  |
| <i>2 GRÁFICA 1 GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES</i>   | 7  |
| <i>3 GRÁFICA 2 NIVEL ECONÓMICO FAMILIARES</i>  | 7  |
| <i>4 GRÁFICA HÁBITOS DE LECTURA</i>  | 8  |
| <i>5 GRÁFICA LECTURA LITERATURA COLOMBIANA</i>   | 8  |
| <i>6 ILUSTRACIÓN # 1 EJERCICIO DE ESCRITURA SOBRE LAS FESTIVIDADES COMUNIDAD CAMSÁ</i>                       | 44 |
| <i>7 ILUSTRACIÓN #2 ESCRITO SOBRE LA POSIBLE VIDA EN UNA MONTAÑA COMUNIDAD MISAK</i>                         | 46 |
| <i>8 ILUSTRACIÓN # 3 ALIMENTACIÓN MISAK</i>  | 46 |
| <i>9 ILUSTRACIÓN #4 EJERCICIO DE RECONOCIMIENTO COMUNIDADES TRABAJADAS</i>                                   | 47 |
| <i>10 ILUSTRACIÓN # 5 ESCRITURA SOBRE EL MAR COMUNIDAD ETTÉ ENAKA</i>  | 48 |
| <i>11 ILUSTRACIÓN #6 EJERCICIO ESCRITURAL SOBRE LOS BOHÍOS COMUNIDAD BARÍ</i>                                | 49 |
| <i>12 ILUSTRACIÓN # 7 PREGUNTA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS POSTERIORES DE LOS NIÑOS FRENTE A LAS COMUNIDADES</i> | 50 |
| <i>13 ILUSTRACIÓN #8 PREGUNTA SOBRE LA IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS</i>           | 51 |
| <i>14 ILUSTRACIÓN #9 PREGUNTA SOBRE LA COMUNIDAD MÁS INTERESANTE PARA LOS NIÑOS</i>                          | 52 |
| <i>15 ILUSTRACIÓN #10 ESCRITO SOBRE EXPERIENCIAS FAMILIARES COMUNIDAD CAMSA</i>                              | 54 |
| <i>16 ILUSTRACIÓN #11 CREACIÓN MANUAL PISHIMISAK COMUNIDAD MISAK</i>   | 55 |
| <i>17 ILUSTRACIÓN #12 CREACIÓN DE PLASTILINA ELEMENTOS DEL MITO COMUNIDAD ETTÉ ENEKA</i>                     | 56 |
| <i>18 ILUSTRACIÓN #13 DISFRAZ FRUTA PREFERIDA EN SILUETA COMUNIDAD BARI</i>                                  | 56 |
| <i>19 ILUSTRACIÓN #14 PINTURA DEL MOHAN</i>  | 57 |
| <i>20 ILUSTRACIÓN #15 PREGUNTAS SOBRE LAS CREENCIAS MÍTICAS DE LOS NIÑOS</i>                                 | 59 |
| <i>21 ILUSTRACIÓN # 16 PREGUNTA SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS NIÑOS FRENTE A LOS MITOS TRABAJADOS</i>         | 59 |
| <i>22 ILUSTRACIÓN 17 PREGUNTAS SOBRE LOS MITOS PREFERIDOS DE LOS ESTUDIANTES</i>                             | 60 |
| <i>23 ILUSTRACIÓN #18 PREGUNTA ACERCA DEL CONCEPTO DE MITO POSTERIOR A LA INTERVENCIÓN</i>                   | 61 |
| <i>24 ILUSTRACIÓN # 19 EJERCICIO ESCRITURAL SOBRE LOS ELEMENROS DE LA NATURALEZA EN LOS MITOS</i>            | 62 |
| <i>25 ILUSTRACIÓN # 19 PREGUNTA SOBRE EL COMPONENTE “NATURALEZA” EN LOS MITOS</i>                            | 62 |
| <i>26 ILUSTRACIÓN # 20 PREGUNTAS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA NATURALEZA</i>                                   | 63 |

## **Resumen ejecutivo**

Trabajo de grado que implementó la investigación acción con el fin de promover el acercamiento a la literatura indígena colombiana en el grado 303 del Colegio CEDID Guillermo Cano Isaza en la ciudad de Bogotá. Para lograr lo anterior, se desarrolló una propuesta de intervención pedagógica mediada por un recurso didáctico dividido en 5 comunidades indígenas colombianas. El desarrollo de cada unidad se abordó desde 3 momentos, el primero mostraba nociones geográficas y socioculturales de la comunidad, el segundo acercaba a los niños a las literaturas en su mayoría, mitos de origen y finalmente, se consolidaba el tópico “naturaleza” abordado en estas narrativas. La apuesta de la intervención fue dar un primer paso hacia la interculturalidad en el aula, desde el reconocimiento de la diversidad pluriétnica existente dentro del territorio nacional.

***Palabras clave:*** Literatura indígena, interculturalidad, mito indígena, naturaleza.

## Capítulo 1- Planteamiento del problema

### 1.1 Contextualización

La metodología de este proyecto se enmarca en la Investigación Acción, por lo cual se trabajó con una población, en este caso con los niños del Colegio CEDID Guillermo Cano Isaza. Este apartado muestra el contexto local e institucional donde se desarrolló el trabajo investigativo y la caracterización de los estudiantes sobre sus aspectos sociales y culturales. Para reconocer estos ámbitos se partió de documentos institucionales, diarios de campo, una encuesta (ver anexo 1 encuesta de caracterización.) y prueba diagnóstica implementada en el aula (ver anexo 2, prueba diagnóstica).

#### 1.1.1 Contexto institucional

El Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza está ubicado en Ciudad Bolívar-suroccidente de Bogotá. Según la página web del colegio, la institución es uno de los centros del subprograma de educación CEDID (Centros de Educación Diversificada) desarrollado en la década de los 80's con el propósito de mejorar la educación de la localidad. Por lo tanto, la construcción del colegio se realizó sobre las bases del establecimiento educativo San Ignacio de Loyola, sin embargo, su nombre actual no corresponde a la antigua instalación sino a uno de los periodistas del periódico *El Espectador* quien denunciaba el narcotráfico de la época y que desafortunadamente fue asesinado.

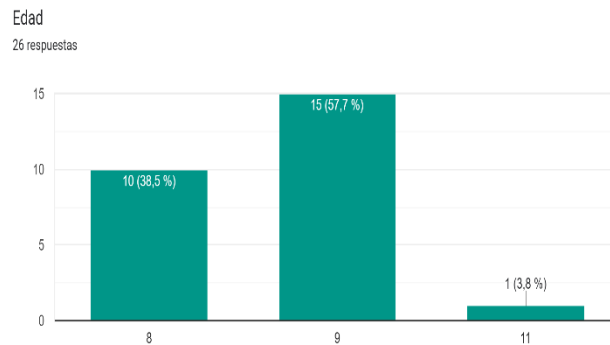
Es hasta el año 1993 que el colegio tiene su primera promoción de estudiantes graduados, y es a partir de allí que se desarrolla la construcción del actual Proyecto Educativo Institucional Guillermita “Un proyecto para la vida”, el cual se basa en una educación humanística y técnica.

En la actualidad y según el manual de convivencia el colegio comprende 3 jornadas (diurna, tarde y nocturna). Debido a su formación técnica la institución ha establecido 3 especialidades, que inician en grado sexto y culminan en noveno (contabilidad y finanzas, agroindustria alimentaria, electromecánica y diseño) las cuales van de la mano con el SENA.

## 1.2 Caracterización de la población

En cuanto a la caracterización, el grado 303 del instituto está conformado en un 57.7% por estudiantes de 9 años, un 38.5% por alumnos de 8 años y un 3,8% por niños de 11 años con un total de 14 niñas y 12 niños como se muestra en la gráfica a continuación.

*1 TABLA DE EDADES DE LOS ESTUDIANTES*



Conforme al nivel socioeconómico de los aprendices el 100% de la población pertenece al estrato 2. En consideración al entorno familiar, el 92% del estudiantado convive con su figura materna y el 53.8% con su figura paterna. Respecto al nivel educativo del núcleo familiar, el 57.7% terminó la secundaria y el 7.7% culminó estudios universitarios.



### 1.3 Diagnóstico

El siguiente apartado muestra los hábitos lectores y competencias lingüísticas de los estudiantes del aula 303 de la institución. Para reconocerlas se realizaron una serie de observaciones detalladas en los diarios de campo de la investigación, una prueba diagnóstica que se enfocó en indagar a cerca de la comprensión lectora de los estudiantes, a partir de un texto narrativo sobre la cultura afrocolombiana y una encuesta que indagaba sobre sus hábitos lectores y sobre nociones previas acerca del tema del proyecto relacionado con la literatura indígena.

De acuerdo con los hábitos de lectura el 57.7% de los estudiantes expresó que leía frecuentemente. Contrario a esto, el 42.3% del grupo mencionó que no leía, concibiendo la lectura como aburrida. Del mismo modo, el 64,7% del estudiantado conocía el término literatura, y el género literario más leído era el cuento. A su vez, la mayoría de los estudiantes expuso que no reconocía la literatura colombiana y tan solo el 24% de los niños dijeron que habían leído

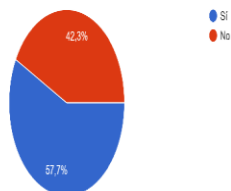


mitos y leyendas colombianas. Finalmente, el 92.3% de los estudiantes no reconocen el concepto “oralitura” pero el 100% expresó que desearían conocer este tipo de literatura.

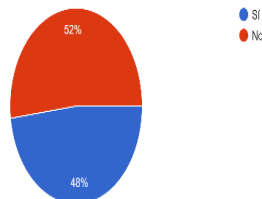
#### 4 GRAFICA HÁBITOS DE LECTURA

#### 5 GRÁFICA LECTURA LITERATURA COLOMBIANA

¿Lee usted frecuentemente?  
26 respuestas



¿Ha leído literatura colombiana?  
25 respuestas



La prueba diagnóstica se aplicó a 26 de los 28 estudiantes del curso 303 de la institución en la asignatura de lengua castellana (ver anexo 2, prueba diagnóstica). De ahí, las preguntas que se realizaron se basaron en los procesos mentales que llevan al lector a desarrollar una alfabetización funcional (Cassany, 2006). Por ello, la prueba constó de preguntas literales, inferenciales y críticas. El desarrollo del diagnóstico se dividió en 3 partes, en la primera parte los estudiantes hicieron un ejercicio de selección múltiple, luego uno oral, y finalmente uno escrito.

Es así como, un 66% de los estudiantes comprendió el texto de manera literal, siendo este nivel de comprensión el más alto. Respecto a las preguntas inferenciales tan solo el 35% de los estudiantes respondió de manera correcta, representando este, el nivel lector más bajo entre el alumnado. En relación con la lectura crítica la mayoría de los niños relacionó lo leído con sus saberes previos y plasmó de manera escrita una posición frente a lo leído, además propusieron ideas para un posible final del cuento desde sus realidades.

Respecto a las competencias lingüísticas desarrolladas en el aula, al momento de las observaciones los niños estaban trabajado el texto *Peter Pan*. La maestra les daba la posibilidad de trabajar la oralidad pasando al frente del aula para contar lo que habían leído del cuento. A la mayoría de los niños se les dificultaba expresarse en público y se tornaba un poco más difícil cuando la maestra les hacía preguntas del texto a los niños, cuando esto sucedía se mostraban aún más tímidos con sus compañeros de clase. Era común que las preguntas que se planteaban del texto literario fueran de índole literal, lo que incrementaba la participación de los estudiantes. (Ver diario de campo #1 anexo #3)

#### **1.4 Delimitación del problema**

Este apartado da cuenta de las evidencias que dieron paso al problema y a las razones para el desarrollo del proyecto.

En el territorio colombiano y según la ONIC<sup>1</sup> ( s.f.) han sido reconocidas 102 comunidades indígenas lo que hace a Colombia un país pluriétnico y multicultural. Conviene aquí plantear que al interior de algunas de estas comunidades se han gestado distintas narrativas representativas de la cosmogonía de los pueblos que habitan la nación. Estos escritos se reconocen contemporáneamente como literaturas indígenas, oralituras u oraliteraturas. Estas literaturas han atravesado por dos periodos que se reconocen como *etnoliterario* (periodo en el que se producían estudios científicos y antropológicos a partir de las narrativas indígenas) y uno *oraliterario* (periodo actual que pretende alejarse de estudios científicos y que además les da visibilidad a poetas indígenas representantes de la voz de sus comunidades). (Rocha, 2010)

---

<sup>1</sup> Organización Nacional Indígena que agrupa y representa 50 comunidades indígenas dentro del territorio nacional.

Como una forma de reconocimiento a estas diversas formas escriturales Vivas<sup>2</sup> reúne una serie de antologías en las que se encuentran narrativas indígenas colombianas que el autor denomina como *mítico-literarias*. Cabe resaltar que dentro de estas antologías lo que predomina son los mitos de origen de las comunidades. Por esto, y ya que cada comunidad es distinta, todos estos relatos contienen diversas visiones sobre cómo estos pueblos concibieron la fuente de la vida o el inicio de la humanidad.

Es prudente mencionar que en la escuela se ha intentado incorporar el abordaje de esta literatura, un ejemplo de ello es lo que reflejan los Estándares *Básicos de Competencias del lenguaje* “Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales”. (MEN, s.f, p.33). Esto supondría no solo un conocimiento de diversos textos que incluye por supuesto la literatura indígena colombiana, sino el reconocimiento de las distintas formas escriturales que se gestan en el territorio nacional.

Por consiguiente y como una forma de ahondar en proyectos institucionales que muestren la implementación de estos escritos en el aula, se revisaron una serie de proyectos de investigación que se aproximaban a la literatura indígena. Al examinar estas investigaciones (ver anexo 4 título) se determinó que varias de estas tratan de análisis literarios sobre las narrativas indígenas, pero no buscan la implementación de los textos en el aula. Es así como al interior de

---

<sup>2</sup> Investigador y profesor de literatura indígena de la Universidad Javeriana. El autor ha investigado sobre las literaturas indígenas del territorio nacional y gracias a estas investigaciones las narrativas de más de 20 comunidades del país han sido recopiladas en una serie de antologías denominadas *Antes el amanecer: antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta* y *El sol babea jugo de piña: antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*. Además de esto, en su libro *Palabras mayores palabras vivas* el autor muestra las transformaciones de estas literaturas y el renacer de un sin número de poetas dentro del territorio nacional como Fredy Chikangana o Hugo Hamioy. Dentro de su quehacer también a dado a conocer el concepto *textualidades oralitegráficas* en su libro *Mingas de la palabra: Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas* contemporáneas allí el investigador expone que las formas de expresión de las comunidades indígenas parten de lo oral, lo textual y lo simbólico.

estos proyectos se prioriza el análisis de escritos producidos en el periodo oraliterario y se evidencia el conocimiento de poetas indígenas contemporáneos.

Por otro lado, cuatro de los trabajos leídos se encaminan en trabajar las literaturas en el aula. Parte de estos proyectos pertenecían a áreas como biología e inglés. En dos de estos casos se usó el mito indígena para el mejoramiento de la escucha o la comprensión crítica en la lengua extranjera. Cabe aclarar que de las investigaciones aplicadas en el aula perteneciente a la línea de literatura tan solo se encontraron dos trabajos.

De esta manera es clave analizar que si bien se han intentado incorporar las literaturas indígenas en el aula, ha sido muy poco lo hallado al respecto. Además, tan solo 1 investigación logró desarrollar el acercamiento de la literatura indígena en unión con las comunidades que gestaron los relatos, lo cual es de gran importancia puesto que como se mencionó previamente en nuestro país hay un vasto grupo de comunidades indígenas y de visiones de mundo, lo cual refleja nuestra multiculturalidad.

Por ello, aunque se ha intentado incorporar la lectura de estos textos en su mayoría los pertenecientes al periodo etnoliterario, es decir mitos de origen en la escuela, ya sea en la línea de literatura o no, el tratamiento que se da frente al mito en algunos casos queda solo en el plano de lo exótico, fantástico y folclorista. Es así como y según Fredy Chikangana<sup>3</sup> la educación y, por ende, la escuela colombiana aún está lejos de abordar de manera seria la cultura y cosmovisión de las comunidades indígenas

Sin embargo, estamos aún lejos de que en la educación del país se incorporen y retomen las gestas libertarias de nuestros héroes de la resistencia indígena, nuestras simbologías,

---

<sup>3</sup> Oralitor colombiano, gran exponente de la literatura indígena colombiana perteneciente a la comunidad Yanacóna.

nuestras lenguas, la diversidad de saberes, lo más sagrado de las tradiciones y sobre todo el respeto a nuestros territorios y a la vida, lo que es pedir mucho más que una mirada paternalista y folclorista sobre nuestras culturas. (p.22)

Concerniente a este proyecto de investigación, se realizaron varias observaciones en el aula, en la clase de español. La observación en el área de literatura (ver anexo 5) demostró que los estudiantes del Guillermo Cano Isaza en grado tercero se aproximaron a la literatura por medio de un cuento llamado *Peter Pan* propuesta incorporada y llamada como “plan lector”. A medida que se desarrollaban las clases la maestra procuraba hacer preguntas a los niños y niñas para conocer si estos habían comprendido o no el texto. De manera usual las preguntas eran de índole literal por esto, era común que reconocieran los personajes del texto, sucesos y lugares donde transcurría la historia. Así pues, se puede constatar que dentro del periodo académico observado no se abordó la literatura indígena.

Del mismo modo, con base en la encuesta el 76% de los estudiantes afirmaron que nunca habían leído mitos y leyendas colombianos. Pese a esto, al hacer la revisión de los libros de texto de lengua castellana y literatura trabajados en grado tercero, los niños habían leído un mito de la comunidad Nasa. Dado que en ese momento se estaba trabajando el género narrativo, al finalizar la lectura los niños debían reconocer los personajes principales, la estructura del texto (inicio, nudo, desenlace) espacio y tiempo. Esto lo que podría evidenciar es que sí se había trabajado en el aula el mito como lo plantean los estándares, pero el abordaje no había sido significativo y por tanto los niños no eran conscientes del mito trabajado y tampoco le habían dado un valor al texto leído ni a la comunidad trabajada.

Es así como es necesario buscar metodologías que exploren de manera estratégica las literaturas indígenas en la escuela colombiana. Por lo que no es suficiente exponer el mito de

manera aislada, se debe generar una lectura significativa y una comprensión de la comunidad propia que lo produjo. De esta forma, se podría hablar de un abordaje intercultural<sup>4</sup> que abra la posibilidad de incluir las narrativas indígenas desde espacios en el aula que contemplen la esencia de las comunidades, la importancia de sus escritos y la carga cultural detrás de cada mito de creación, y no como textos de comunidades exóticas del territorio nacional.

Así entonces, esta investigación se enfocó en el reconocimiento de la literatura indígena colombiana, dentro de una búsqueda por generar estrategias metodológicas que la incorporen en el aula. Para llevar a cabo lo anterior, se crearon talleres en los que los niños se acercaron a las literaturas de cinco comunidades indígenas colombianas. Dentro de las actividades se abordaban temas geográficos y culturales de dichas poblaciones.

### **1.5 Formulación de la pregunta problema**

Al identificar que en el aula 303 los estudiantes no habían tenido un acercamiento significativo a la literatura indígena colombiana, como una forma de reconocer la multiculturalidad del territorio colombiano y enmarcarse en un proceso intercultural, esta investigación se enfocó en el reconocimiento de estas formas escriturales en Colombia.

Consecuentemente se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo aproximar a los estudiantes a la literatura indígena colombiana en el aula 303 del CEDID

Guillermo Cano Isaza?

---

<sup>4</sup> Catherine Walsh profesora del doctorado en estudios culturales latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar en Ecuador, entre sus escritos se destacan *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*(2006) *Pensamiento Crítico y Matriz (De) colonial*(2005) *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad Ensayos desde Abya Yala* (2012) desarrolla el concepto de interculturalidad el cual pretende un “ nuevo orden social” para las comunidades indígenas diferenciándolo de la multiculturalidad y pluri-multi-culturalismo conceptos que según ella han sido usados por las elites que mantienen el poder, con el fin de visibilizar las diversidad étnico- culturales para introducir las en las dinámicas del mercado y el sistema colonizador.

## **1.6 Objetivos**

### **1.6.1 Objetivo general**

- Aproximar a los estudiantes del curso 303 del Colegio CEDID Guillermo Cano Isaza al mito indígena colombiano.

### **1.6.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar nociones previas sobre la cultura indígena colombiana en el salón 303 del CEDID Guillermo Cano Isaza.
- Impulsar el reconocimiento del mito de origen de las comunidades indígenas colombianas trabajadas.
- Fomentar la identificación de elementos de la naturaleza dentro de los mitos de origen indígenas.
- Analizar la incidencia de la literatura indígena y el tópico naturaleza en los estudiantes.

## **1.7 Justificación**

En este apartado se mostrará por qué la lectura de la literatura indígena en la escuela puede aportar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los maestros, estudiantes y aulas educativas.

La literatura indígena contempla distintos tipos de textos, los cuales son cantos, poesías y narrativas míticas literarias. Al respecto conviene decir que los escritos indígenas colombianos están en constante movimiento y contemporáneamente han surgido conceptos como oralitura u oraliteraturas, términos que van de la mano con un surgir de poetas provenientes de Latinoamérica. Ahora bien, las obras características dentro de las comunidades son los mitos de origen, que narran la cosmología indígena de Colombia.

De lo anterior Armstrong<sup>5</sup> (2020) señalan que el mito ha permitido la invención de relatos que le han dado significado y sentido al paso de la humanidad en la tierra. Además, las autoras indican que pese a la desvalorización que la sociedad actual somete al mito, por lo poco objetivo e imaginativo, es la misma imaginación la que le ha aportado al mundo de la ciencia conocimientos e invenciones tecnológicas útiles en el desarrollo del ser humano. De igual modo el mito le ha permitido al género humano enfrentar sus conflictos, buscar sus orígenes, explicar su cotidianidad y costumbres e intentar comprender qué hay más allá de la vida.

Así pues, la literatura indígena colombiana y por ende los mitos indígenas dentro del país, no solo les permite a los estudiantes usar su imaginación, sino que además propicia al cuestionamiento sobre sus orígenes, sus experiencias cotidianas y sobre la realidad del más allá de la vida.

Es así como el concepto de mito planteado anteriormente se da de forma general, para todos los mitos gestados a través del tiempo. Por este motivo cabe precisar que el mito indígena colombiano es relevante porque es una narrativa que se desarrolla dentro del territorio nacional. Por consiguiente, contiene características que hablan de nuestra tierra, elementos naturales, (lagunas, ríos, montañas), y el protagonismo de animales que hacen parte de nuestra fauna. Además, que contempla una carga cultural ancestral. Así es que, esto permite crear lazos identitarios entre los niños, las comunidades indígenas y el territorio.

---

<sup>5</sup> Escritora británica experta en historia de la religión. La historiadora ha escrito alrededor de 20 libros a lo largo de su vida que hablan sobre la historia del islam, de la biblia, de Dios, de Buda, de Mahoma, del judaísmo y del cristianismo entre otros. Una de sus últimas obras trata la historia del mito, allí hace un recorrido por distintos momentos históricos en el que el mito ha estado presente, comienza por el paleolítico y termina en la modernidad. La autora demuestra en este recorrido que los seres humanos han buscado siempre explicaciones sobre lo que sucede más allá de su cotidianidad, en donde la capacidad imaginativa humana es la que ha dado paso a la religión y al pensamiento mitológico.



Pese a ello, estas características del mito se dan desde su aspecto cultural. El mito indígena desde su perspectiva literaria y compositiva se presta para la imaginación, la creación de personajes y el acercamiento a contextos distintos a los propios como lo son el de las comunidades indígenas. Claramente se necesita de estrategias para que los niños se acerquen a la lectura de las obras míticas desde lo que se conoce como *el contagio de la literatura* es decir que se incentive la lectura literaria de los mitos desde el disfrute como lo menciona Altamirano (2012)

El contagio de la literatura consiste en transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal (p.26)

Es decir, que es pertinente que se busquen metodologías para que los niños se acerquen al mito en la escuela desde el goce y disfrute de las narrativas indígenas.

En adición, al inscribirse estos mitos en Colombia la aproximación a la literatura indígena abre espacios interculturales en el aula. Walsh (2012) establece la interculturalidad crítica como la apuesta a diálogos sociales en los que se reconozcan la diversidad desde las estructuras del estado. En este sentido el trabajo posibilita procesos interculturales en la escuela en donde los estudiantes se aproximan a comunidades presentes dentro del territorio a partir del reconocimiento de su cultura y sus literaturas.

En suma, el trabajo es oportuno porque la lectura de los mitos indígenas en el aula permite que los estudiantes exploren nuevas visiones de vida y del mundo, y reconozcan sus propios ideales sobre la vida y existencia. Asimismo, la lectura de estas narrativas acerca a otros

contextos dentro de su propio país que contemplan la fauna y flora del territorio colombiano. Finalmente, el mito genera diálogos interculturales en los que los niños se acercan a otras culturas y formas de vivir, en este caso de las comunidades étnicas colombianas.

## **Capítulo 2 Contexto conceptual**

### **2.1 Antecedentes del problema**

Para reconocer los estudios previos sobre la incorporación de la literatura indígena en el aula fue aplicada una delimitación espacial y temporal. Para ello, se revisaron los repositorios de tres universidades del país (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Francisco José de Caldas). Así mismo, respecto a la delimitación temporal, los trabajos analizados inician en el 2015 y terminan en el 2022. Al realizar la búsqueda se encontraron 25 proyectos de investigación (ver cuadro de antecedentes anexo #4). Una parte de estas investigaciones trató las narrativas indígenas en la escuela, otra hizo algún tipo de análisis literario y, finalmente, se utilizaron los textos para mejorar algún tipo de habilidad en las áreas de español e inglés.

La revisión documental sobre los proyectos que tratan la literatura indígena fue necesaria, porque el investigador obtiene un balance general del tema desde una perspectiva académica. Además, permite el análisis acerca de las estrategias y metodologías empleadas para que este tipo de literatura se reconozca en las aulas del país. Así mismo, establece la pertinencia del proyecto y la búsqueda de nuevas alternativas para futuras investigaciones.

Como se mencionó de manera previa las investigaciones encontradas se dividen en 3 grupos. El primer grupo se enfoca en el abordaje del mito en la escuela. Por una parte, esta aproximación no tiene una función netamente literaria, sino que se emplean las narrativas

literarias para el mejoramiento de algún tipo de habilidad. Es así como nos encontramos con trabajos como el de Patoja y Cutiva (2020) quienes emplearon los mitos colombianos para mejorar la comprensión lectora desde su nivel crítico en el área de inglés. De la misma manera, Bejarano y González (s.f) usaron traducciones de mitos y leyendas colombianos para trabajar habilidades de escucha y habla en niños en el área de inglés. El tipo de metodología usada en estos trabajos fue investigación acción participativa con enfoque cualitativo, para lo cual hicieron una propuesta de intervención en función de mejorar la problemática encontrada.

Entre tanto se examinaron investigaciones que usaron el mito e hicieron un trabajo enmarcado en la línea de literatura. Así Arévalo (2017) realiza un trabajo de investigación que incentiva la lectura literaria a través de una didáctica del mito colombiano de 2 regiones del país. Dentro de esta investigación se puede evidenciar cómo la autora trabaja el mito en una serie de fases, en las que lo ubica cultural y geográficamente, y a partir de allí se genera una fase de creación desde la interpretación propia de los estudiantes de su contexto. De la misma forma Pardo (2022) dentro de la línea de innovación crea un recurso didáctico, para incentivar la escritura creativa a partir de las narrativas provenientes de la tradición oral en Colombia. Ambos trabajos se desarrollaron desde un enfoque cualitativo.

El segundo grupo de investigaciones se enfoca en análisis literarios de las narrativas indígenas. Estos análisis se enfocan en lo que se conoce como la literatura indígena contemporánea. Por ende, se reconocen dentro de los mismos, conceptos como oralitura, poesía indígena, oralitores. Villanueva (2021) en su trabajo de maestría se enfoca en describir la situación de la poesía indígena desde 1990 hasta el 2020. Para ello, hace un análisis documental que intenta responder a los objetivos, estrategias y metodologías que se han empleado para abordar la poesía indígena. Luego muestra a los poetas precursores de este surgir literario

contemporáneo y finalmente hace un análisis de la obra Samai de Pedro Ortíz. Igualmente, Vargas (2019) aborda las obras de 2 poetas indígenas colombianos Hugo Jamioy y Anastasia Candre y hace un análisis desde la hermenéutica literaria y el contexto ritualístico y cultural en el que se escribieron las obras.

El aporte de estos trabajos se da en el marco de ampliar el análisis sobre el estudio de la literatura indígena en la escuela. Por ello, a partir de este análisis se encuentra necesario mencionar que el trabajo de Arévalo (2017) es pertinente para esta investigación porque sitúa la ubicación de las comunidades y las relaciona con sus mitos de origen, esto genera que el mito no se aísle del pueblo indígena y cobre sentido para el estudiante su lectura. En consecuencia, se comprende que sí se ha intentado trabajar las narrativas indígenas en las instituciones educativas, aunque no en gran cantidad, y que sí se han pensado estrategias para lograrlo.

Este trabajo se diferencia de los trabajos anteriormente planteados porque no pretende mejorar directamente ningún tipo de habilidad de comprensión lectora, sino que está enfocado en el disfrute de la lectura de los mitos indígenas colombianos. Además, busca que el reconocimiento de la literatura se enfoque desde la comunidad y que haya más especificidad al respecto.

## **2.2 Referentes teóricos**

Este apartado muestra los fundamentos teóricos que componen el proyecto de investigación. De esta manera esta investigación está fundamentada teóricamente por términos interculturalidad, mito indígena y naturaleza. El desarrollo conceptual estuvo enmarcado por las

perspectivas de autores como: Ayala (2002) Eliade (1954) Rocha (2016), Niño (2008) y Walsh (2012).

### **2.2.1 Literatura indígena colombiana**

El reconocimiento de los actos lingüísticos y comunicativos indígenas en el territorio colombiano se da de manera tardía, ya que es solo hasta la constitución de 1991 que se reconocen las lenguas aborígenes (Niño, 2008). Para que estos reconocimientos se empezaran a gestar, los grupos indígenas, no sólo del territorio colombiano sino latinoamericano, enfrentaron distintas luchas; una de estas fue precisamente la visibilización de su literatura y de las distintas representaciones que denotan su memoria y resistencias.

Un acontecimiento que marcó el inicio de las narraciones que hablan de las realidades indígena en Latinoamérica fue la conformación de la *Peruvian Amazon Company*. A finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX Julio Cesar Arana del Águila proveniente del Perú junto con empresarios ingleses esclavizaron y torturaron a indígenas de la selva amazónica, por lo que pronto se denominó la fiebre del caucho. Como consecuencia de estos hechos, poco después en 1917, los grupos indígenas que se enfrentaron a los empresarios fueron asesinados. Más adelante, en 1967 se produjo una nueva masacre en los llanos orientales llamada *la masacre de la Rubiera*. Por estas problemáticas, se crearon textos literarios como *La vorágine* (Jose Eustasio Rivera) o *poesía ignorada y olvidada* (Jorge Zalamea) que empezaron a dar a conocer las violencias y luchas que enfrentaban los pueblos étnicos excluidos (Niño, 2008).

De manera que, se ha abordado cómo se empiezan a visibilizar las vivencias de los pueblos nativos a través de actores y textos externos de estos grupos. Por ello, es preciso mencionar que el reconocimiento hacia la literatura propiamente indígena y la no caracterización

como *folklore literario, mitología o textos exóticos* ha tomado tiempo. Dentro de estos cambios se evidenció no solo la incorporación de la lectura de *textos marginales* en los currículos de estudios de literatura en América Latina, sino el nombramiento de este tipo de texto por diversos autores como *etnopoésía, etnoficción, etnoliteratura* (Niño, 2008).

Así pues, dentro de este reconocimiento y esta apertura hacia la literatura indígena se encuentra la primera obra de origen ancestral colombiana llamada *Yurupary*, la cual fue transmitida oralmente por las comunidades de la Amazonía y luego escrita por el indígena amazónico José Roberto. Este relato es una de las primeras muestras de la cosmovisión indígena del territorio colombiano, puesto que da cuenta de nociones ritualísticas, de certezas respecto al origen del mundo y del ser humano y además de la conexión de estas comunidades con la madre naturaleza (Ayala, 2002). Así entonces, *Yurupary* marca lo que se conoce como el periodo *etnoliterario* en la literatura indígena colombiana, puesto que es gracias a esta obra que se reconocen actos *míticos-ritualísticos* en comunidades indígenas colombianas del Vaupés (Rocha, 2010)

Dentro de este proceso de visibilización se gesta lo que hoy se conoce como el periodo contemporáneo de la literatura indígena gestado a mediados del siglo XX. Por ello se reconocen obras indígenas traducidas al español y con contenidos netamente literarios y no comprometidos con “colaboraciones antropológicas”, dándole apertura a lo que hoy se conoce como oralituras u oraliteraturas (Rocha, 2010). De esta manera se reconocen dos periodos dentro de la literatura indígena, uno etnoliterario usado por la antropología y otro oraliterario, el cual se enmarca en mostrar la realidad colectiva indígena sin responder a ningún tipo de interés particular.

Dentro de este surgir literario se encuentran autores indígenas que se arriesgan a escribir sus obras y a traducirlas según Rocha (2010) “En Colombia, la última década del XX es el

momento clave de la irrupción de una generación diversa que llegó a publicar sus obras literarias indígenas en español (Berichá, Fredy Chikangana, Miguel Ángel López, Vicenta María Siosi, Hugo Jamioy)” (p,28). Cabe precisar que las producciones indígenas colombianas hasta el momento gestadas son en su mayoría mitos de creación o relatos de origen, narraciones que fueron usadas en el proyecto de investigación.

Por lo anterior, es pertinente analizar cuáles son las características del mito y si este se inscribe como un texto literario.

### **2.3.1 Mito o literatura**

Las literaturas indígenas trabajadas en este proyecto de investigación en su mayoría se consideran mitos de creación. Cabe resaltar que el mito no es propio de la cultura indígena colombiana, sino que es un fenómeno que se gestó en toda la humanidad. Por lo cual el mito según Eliade <sup>6</sup>(1954):

Cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea esta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una creación: se narra como algo que ha sido producido, que ha comenzado a ser. (p.18)

Por ello, el mito se ha constituido como la base existencial de la humanidad, puesto que responde los interrogantes sobre el origen de los seres humanos y lo que los rodea. Los mitos

---

<sup>6</sup> Filósofo e historiador se destacó por sus investigaciones frente al mito y la sociedad. Dentro de sus obras se encuentran *El mito del eterno retorno*, *Mitos, sueños y misterios*, *El chamanismo y las técnicas del éxtasis* y *Nacimientos místicos: ensayo sobre algunos tipos de iniciación*.

encontrados dentro de las literaturas indígenas muestran precisamente esas creencias sobre el origen y la respuesta de las comunidades a su existir a partir de historias sobre seres sobrenaturales o elementos de la naturaleza.

La importancia del mito reside en que su carácter no es ficcional, sino que es verdadero puesto que se justifica desde la misma realidad humana. Eliade (1954) señala que el mito cosmogónico al describir el origen de la vida y la explicación de la muerte tiene un carácter sagrado y real. La veracidad del mito se da porque la vida y la muerte son realidades humanas. Además, el autor expresa que características del ser humano como la mortalidad, la sexualidad, la cultura, y su vida en sociedad caracterizada por un sin número de reglas son consecuencia de los sucesos desarrollados en los mitos producidos por sus pobladores.

Ahora bien, el mito se ha reconocido durante décadas por medio del código escrito y esto podría determinarlo como una narrativa literaria ficcional gestada por el ser humano. Por ello Eliade (1954) menciona cómo en algunas comunidades indígenas en las que el mito es aún relevante se han separado los relatos verdaderos y falsos. Por un lado, el mito es verdadero porque a partir de este se constituyen reglas sociales y existenciales, características culturales previstas desde lo sobrenatural. Por otro, las fábulas y los cuentos son falsos porque dentro de los relatos indígenas estos no contemplan explicaciones sobre la vida, la muerte y el origen de las mismas comunidades.

Cuando se habla del mito la mirada apunta al código escrito. Sin embargo, el universo simbólico aborígen es amplio y en ese sentido se ha trabajado en el concepto *textualidades oralitegráficas*. Este concepto es concebido como un tejido que abarca lo verbal (oralidad), lo literario y lo gráfico dentro de las comunidades indígenas (Rocha, 2016). Por ello el mito y las narrativas indígenas no estuvieron compuestas por el código escrito desde sus inicios, sino que la



expresión de la cosmovisión indígena estuvo enmarcada en la tradición oral y en algunos casos gráfica, mas no alfabética. Respecto al mito las construcciones colectivas en pro de darle respuesta a la cultura de las comunidades se produjeron de la misma manera a partir de estas textualidades.

La transición hacia el concepto de literatura en el que está incluido el mito se produce por la necesidad del mundo occidental, de mostrar la cosmogonía indígena a una sociedad mediada por el código escrito. De esta forma, aunque el mito se inscriba en la categoría de literatura por su contenido lleno de historias, personajes, lugares que permiten a sus lectores llevar a cabo su imaginación, el mito no tiene un carácter ficcional para las comunidades que lo gestan, sus contenidos cargan con la cosmovisión de los pueblos que lo crean.

Aunque el mito sea un fenómeno gestado por la humanidad y no tiene un carácter propio de las comunidades indígenas del país, el mito indígena colombiano sí tiene unas características que lo hacen único. Lo primero es que como se gestó en el territorio nacional sus contenidos corresponden a dar un bosquejo de la flora y fauna del país. No solamente con los mitos los niños se pueden acercar a la naturaleza, sino que al leerlas se refleja que estas narrativas no son propias de la ciudad, sino que se enmarcan en lo que hoy se conoce como ruralidad. Es decir, que los mitos indígenas colombianos permiten a los estudiantes identificar otras realidades geográficas dentro de su propio contexto colombiano. El mito colombiano muestra las creencias únicas de las comunidades y además contempla sus formas de vivir, los territorios donde han transitado sus vidas en comunidad.

Dado que un tópico dentro de los mitos de las comunidades es el de la naturaleza, en el siguiente apartado se mostrará cómo este tema se ve expresado dentro de las literaturas indígenas de las comunidades trabajadas en este proyecto de investigación.

## 2.4. Tópico Naturaleza-Literatura Indígena

Este trabajo de investigación seleccionó parte de las literaturas indígenas publicadas en dos de las antologías recopiladas por Miguel Rocha Vivas, las cuales son *Antes el amanecer: antología de las literaturas indígenas de los Andes y la sierra nevada de Santa Marta* y *El sol babea jugo de piña: antología de las literaturas indígenas del atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*. Dentro de estas antologías se encuentran textos mítico-literarios, cuentos, cantos ancestrales, poemas y composiciones más allegadas a lo que se conoce contemporáneamente como oralitura. Todos los textos elegidos para esta investigación son narrativas *mítico ritualísticas*.

La literatura indígena colombiana es distinta en cada comunidad. Aunque siempre hay un componente mágico espiritual que aborda seres paranormales, un rasgo que la atraviesa es que la naturaleza se incluye en mayoría de las narrativas. Por ello se puede visualizar relatos protagonizados por animales, cantos ancestrales en donde la toma del yagé se evidencia y describe, narrativas *míticas ritualísticas* en las que prevalecen figuras topográficas, cuerpos de agua, entre muchos otros. A continuación, se abordarán las narrativas indígenas de las 5 comunidades indígenas trabajadas en el proyecto de investigación.

## 2.5 Literatura Camensá<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> El nombre de la comunidad incluye algunas variantes según la ONIC las cuales incluyen Kamsá, Camsá, Camensá.

Las oralituras<sup>8</sup> de estas comunidades se nutren de distintas fuentes según Rocha (2020) “los mitos y cantos ancestrales, las historias y creencias católicas y el folclore europeo. (p.11) Por ello podemos encontrar historias que hablan de la toma del yagé, de médicos ancestrales, narrativas que relatan su cultura y festividades, algunas de estas están relacionadas con la *Biblia* en este caso con “Nuestro señor” un visitante que recorre el pueblo indígena referente a Jesús proveniente de la religión judeocristiana, e historias que contemplan seres mágicos, fantásticos o sobrenaturales y valores provenientes de la misma comunidad.

El texto para analizar es *La gente del sol*. Allí se habla de lo que el protagonista ve a partir de la toma del yagé, al momento de la toma la persona empieza a ver unos “hombrecitos dorados” con plumas y collares. Estos hombrecitos tienen instrumentos musicales que el autor relaciona con los usados en el carnaval del perdón<sup>9</sup>, fiesta que la comunidad celebra. Luego cada hombrecito se integra a diferentes elementos de la naturaleza como el sol, la luna, las piedras y, luego, el cielo se pinta de colores. El protagonista ahora se vuelve música y empieza a ver cómo las flores y las plantas se vuelven una melodía mientras que su abuelo lo acompaña.

Como se presenta en el texto estas literaturas exponen elementos de la naturaleza en los que se pueden encontrar referencias a las montañas, a la luna, al cielo, al viento y al arcoíris, entre otros. Un elemento en particular es el sol porque la comunidad se reconoce como los hijos del sol, esto refleja una identidad propia del pueblo indígena. Según Rocha (2010)

---

<sup>8</sup> Rocha, se refiere a las literaturas indígenas como oralituras puesto que su procedencia parte de las tradiciones orales de las comunidades indígenas del país.

<sup>9</sup> Según la OPIAC (Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía) es una festividad de agradecimiento a la madre tierra y la terminación y comienzo de un nuevo ciclo. Los pueblos inga y Camensá se reúnen en una fiesta llena de cánticos, instrumentos, alimentos compartidos y artesanías.

Otros protagonistas de las literaturas de Ingas y Camëntsá son el Sol, y luego el arco iris y el viento. La identidad mítica de «hijos del Sol» es común a ambas etnias<sup>10</sup>, quienes celebran las coloridas y sincréticas fiestas que caracterizan a muchas comunidades indígenas de los Andes.

Cabe precisar que la narrativa expresa que al protagonista lo acompaña su abuelo, esto es elemental porque demuestra la importancia de la familia y los saberes ancestrales dentro de las comunidades.

### **2.5.1 Literatura Misak-Guambiana**

Esta comunidad tiene una cosmogonía dual que contempla elementos de la naturaleza como el sol y la luna, el bien y el mal, la feminidad, la masculinidad. (ONIC, s.f.). Por ello es común elementos de la naturaleza dentro de las narrativas. En la literatura Misak se encuentran mitos de creación que relatan el origen de la comunidad. Historias que narran el nacimiento de sus caciques y cacicas. El elemento más importante del pueblo indígena es el agua de allí se desprenden todos sus mitos, porque son hijos del agua, las narrativas míticas de origen relatan cómo surge su población a través de un sin número de historias en las que siempre este elemento es el protagonista.

El mito de origen escogido es denominado *Primero era la tierra y las lagunas*, el texto expone que la mayor de estas lagunas era la de Piendamú ubicada en el páramo, esta representa la matriz, o un corazón. Arriba en esta laguna estaba el *Pishmisak* un ser sobrenatural y dual (es el-ella). Este ser sobrenatural es un espíritu elemental para los Misak, es quien cuida del agua y a

---

<sup>10</sup> El autor hace referencia a la comunidad Inga que tienen características culturales similares a las de la comunidad Camensá.

ellos como lo menciona Rocha (2010) “Con decir que *Pishimisak* se quedó en el páramo, cuidando el agua, disfrutando de las altiplanicies y de las lagunas, como hicieron los numisak, la gente original” (p.168) Luego indica el mito que del agua nació toda la naturaleza, pero abajo todo se secaba y moría, allí pasó el agua y todo retoñó y *Pishimisak* era dueño de todo lo cuidaba todo.

### **2.5.2 Literatura Pijao**

La literatura Pijao se caracteriza según Rocha (2019) por “El humor, el terror y la magia” (p.308). Dentro de estos tópicos se encuentran como protagonistas a animales, un ejemplo de ello es el relato *Fiesta de Pedro Arrimales y los animales* que cuenta con personajes como el tigre, el conejo, el sapo y la mula. En este relato muestran cómo la mula se burlaba del tío conejo y él al ver esto le pela el labio superior para que pareciera que siempre se estuviera riendo de todo. Igualmente, en historias como *Peña del Socho* se relata la aparición de un duende que fuma tabaco dentro de la comunidad.

Una de las narrativas escogidas de la comunidad Pijao es *La fiesta en el cielo*. Esta historia relata que en el cielo se había planeado un baile en el que se invitaron animales como el lobón, bujío, chorolita, cucarachero, el ratón, la guala, el sapo. Como la mayoría de los animales eran aves el sapo al no poder volar se metió en la guitarra de la guala y pudo entrar. Los animales duraron 4 días en el cielo bailando y cantando, pero, al cuarto día el apóstol San Pablo les dijo que debían bajar a la tierra. Dado que el sapo no podía volar en el cielo le dieron vino y se lanzó, debido a su caída el sapo es plano y tiene los ojos salidos. Este relato mitológico Pijao como otros de la comunidad tiene elementos de la naturaleza, pero también otros arraigados a la religión católica (Rocha, 2010).

Otro texto escogido es el Mohán, para la comunidad el Mohán es un animal que vive en el agua, pero también es un hombre, quien se dejó convencer del diablo para no ser alcanzado por los misioneros, algunos de estos hombres se botaron al monte y otros al agua. El mohán es blanco, no se sabe de qué se alimenta y no le hace daño a la gente. La figura del Mohán se configura dentro de la naturaleza, pero del mismo modo participa en algunas ocasiones del mundo de los humanos. Según Rocha (2010) “Los personajes mitológicos pijaos encarnan fuerzas de la naturaleza que apenas si limitan con el establecido mundo de los hombres. Los mohanes continúan siendo mediadores entre mundos, seres anfibios que a veces participan en las fiestas humanas” (p.312)

### **2.5.3 Literatura Ette Eneka<sup>11</sup>**

Las literaturas Etti Eneka reflejan cómo las comunidades tienen una creencia que habla de cómo los sacerdotes sostienen la tierra. De acuerdo con Rocha (2010) “Según los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, los mamas o sacerdotes son hombres-pilares que sostienen la Tierra y propician al Sol para que siga saliendo”. El texto seleccionado de esta comunidad se denomina *La creación*, el cual relata que Papá Grande creó a la comunidad a partir de greda, así hizo la tierra y como estaba vacía lanzó un tigre y luego a los hombres “Arahuacos, guajiros y motilones” ellos vivían en el cielo con Papá Grande, un día la deidad arrojó a la tierra a un indio Chimila y así se creó la tierra. Este mito relata un poco esta creencia de los Ette respecto a los sacerdotes que sostienen el mundo.

---

<sup>11</sup> Según la ONIC se denominan como la comunidad Etti Eneka o Chimilas

Las literaturas de los Etté Eneka tienen como protagonistas a elementos de la naturaleza. Uno de ellos es Yinaari Kraari<sup>12</sup> a quien ellos conciben como la misma tierra y allí viven los Ette Eneka. Del mismo modo podemos encontrar al hermano Sol y la hermana Luna<sup>13</sup>, los cuales son dos hermanos que viven dentro del universo de los Etté y son controlados por Papá Grande. También se encuentran historias sobre cómo las comunidades consiguieron el fuego, el maíz o el agua. Asimismo, se pueden encontrar narrativas que hablan sobre animales<sup>14</sup> y cómo en el imaginario humano ellos no hablan, pero por el contrario se comunican para sobrevivir en la naturaleza.

#### **2.5.4 Literatura Barí<sup>15</sup>**

El componente natural más importante de la comunidad Barí se representa a través del gran árbol de donde surge la humanidad y la inteligencia. Esto lo menciona Rocha (2010)

De hecho, la humanidad se diferencia a partir de la tala del gran árbol. Cuentan los barí que Sasaseba cortó piñas y de su interior brotaron el primer hombre y la primera mujer... «esta primera gente ayudó a Sa-saseba en su trabajo de arreglar y ordenar el mundo». Del jugo de esas piñas dulces, imagen preciosa, surge la vida y la inteligencia humana.

El texto escogido de la comunidad Barí se llama *La creación*, el cual relata que Dios con un machete cortó una piña y de allí nació un hombre Barí pero luego cortó una mas grande y de esta surgió una mujer y dos niños que poblaron la tierra. De manera que, la narrativa indígena

---

<sup>12</sup> Personaje relatado en el mito *el Mundo*.

<sup>13</sup> Personajes del Mito *Sol y luna*.

<sup>14</sup> Narrativa indígena denominada *Los animales hablan*.

<sup>15</sup> Según la ONIC también se denominan como Motilone Barí, Motilón, Barís, Barira, Dobocubi, Cunasaya

muestra de nuevo que el mito más importante de la comunidad se compone de elementos de la naturaleza.

Dentro de las narrativas indígenas de los Barí se encuentran personajes que representan a la naturaleza como la luna y la tierra, las cuales se describen como hermanas que estaban tomadas de la mano. Por otra parte, hay mitos que exponen el origen de los animales proveniente de motilones que se convirtieron en hormigas, guatinajas y micos. Así mismo se pueden encontrar menciones al sol, el cielo, los bosques, los ríos.

### **2.6.1 Procesos interculturales en la escuela**

La interculturalidad surge del multiculturalismo, el cual ha centrado su atención en mostrar un vasto grupo de culturas alrededor del mundo pero de manera aislada, sin buscar estrategias para que entre las mismas se reconozcan equitativamente en la sociedad y dialoguen igualitariamente. El problema de la interculturalidad es que los distintos grupos culturales no tienen el mismo valor social e igualdad, lo que conlleva que el interculturalismo sea un proyecto más que un hecho real. Para que este propósito social se ejecute es necesario restablecer el sistema de grupos que dominan y otros que son dominados concurrente en todas las estructuras del estado (Beltrán 2015)

Para Beltrán (2015) La interculturalidad debe referirse a la comprensión y comunicación de los distintos grupos inmersos en la sociedad sin intentar una imposición de los valores de un grupo sobre otro sino que se desarrolle un *relativismo* para poder tener una postura crítica respecto al etnocentrismo y de esta manera que exista una mejor relación con los otros. El relativizar, no solo permite que las personas acepten que hay distintos puntos de vista y múltiples maneras de concebir e interpretar el mundo sino que los ayuda a reconocerse a ellos mismos.



Por lo tanto, al entenderse la interculturalidad como un proyecto que requiere ciertos cambios estructurales uno de estos podría aplicarse en la escuela.

De la misma manera la interculturalidad según Walsh (2012) “ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación” (p.156). Esta lucha que la autora menciona pretende ser incorporada en las instituciones. En este sentido estas luchas también quieren ser visibilizadas y ejecutadas en el ámbito educativo, ya que es allí donde confluyen distintos grupos sociales con diversas características culturales.

Walsh (2013) menciona que las políticas educativas han incluido la interculturalidad desde una perspectiva *funcional*, en la que se tratan las características culturales de diversos grupos, específicamente, indígenas y afros, como temas adicionales, no como una propuesta reflexiva en torno a la necesidad de su presencia en la escuela. La interculturalidad funcional en la que se muestran estos temas de manera aislada convierte a los grupos en lo diferente o lo folclórico. Este planteamiento es interesante, porque muestra que no es suficiente generar ambientes de aprendizaje en donde se muestren las características culturales de los diversos grupos culturales en el aula, sino que es necesario empezar a plantear escenarios de discusión sobre cómo se podría ejercer un verdadero proceso intercultural que no sea de carácter *funcional* en la escuela.

De ahí que Walsh (2012) habla de la *interculturalidad crítica*, la cual debe desarrollarse a partir de una serie de pautas. Una de estas es la denominada *deconstrucción*. De ahí que, esto lo que implicaría es el replanteamiento de ideas preconcebidas que generan segregación entre los grupos sociales y sus culturas. El segundo aspecto dentro de esta *deconstrucción* es la necesidad de que la escuela se cuestione sus características monoculturales y etnocentristas contenidas dentro del sistema educativo. Del mismo modo, plantea una dinámica de diálogo entre diversas culturas, en las que se expresen sus sapiencias y sus formas de vivir.

Por todo ello, la *interculturalidad crítica* lo que plantea es que dentro de la escuela no se aborden los grupos culturales, en especial afros e indígenas, como temas lejanos de la propia realidad cultural. La idea de este tipo de interculturalidad es que dentro de la escuela exista un cambio sistémico en el que se contemple la posibilidad de descentralizar el conocimiento, que según la autora ha sido monocultural y etnocentrista. Es preciso señalar que el territorio colombiano se ha constituido como pluriétnico y multicultural, en ese sentido la interculturalidad no se puede tratar como un fenómeno aislado dentro de las aulas del territorio nacional.

## **Capítulo 3- Diseño metodológico**

### **3.1 Metodología**

El siguiente apartado presenta la conceptualización de la metodología investigación-acción participativa con un enfoque mixto. Posteriormente, se abordan las técnicas e

instrumentos de recolección de datos que propiciaron la sistematización y el análisis de la información allí descrita, al final de esta sección se exponen las consideraciones éticas.

### **3.1.2 Tipo de investigación**

El presente trabajo fue realizado en el curso 403 del Colegio Guillermo Cano Isaza, el cual se enfocó en buscar la manera de acercar a los estudiantes a la literatura indígena colombiana. La metodología utilizada fue la Investigación Acción en la educación, la cual según Elliot (1993) conlleva al investigador a tener procesos en los que su práctica se mejore, en este caso como el ámbito es el educativo, se debe buscar la manera que la enseñanza se vea mejorada y sea una realidad. Por ello el fin inmediato dentro de esta metodología de investigación en la educación, no es la producción de nuevos conocimientos, (porque esto se ve reflejado durante el proceso) sino la mejora de la práctica en la investigación mediante la reflexión constante del proceso y su resultado.

El enfoque utilizado en esta investigación fue de tipo mixto que según Sampieri (2014) es la combinación del método cuantitativo y método cualitativo “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. (p. 565). Con ello, para cumplir con el enfoque de la investigación se usaron distintas técnicas y herramientas para la obtención de los datos.

### **3.2 Instrumentos de recogida y análisis de la información**

Con el fin de establecer un registro que diera cuenta de la información recopilada en el aula, se usaron una serie de instrumentos descritos a continuación.

### **3.2.1 Diario de campo**

En una investigación que integre el enfoque cualitativo es elemental llevar apuntes provenientes de la observación. Este ejercicio conlleva un registro de las experiencias, pensamientos, emociones por parte del observador y la relectura de lo escrito con el fin de plasmar nuevas ideas o hacer las correcciones pertinentes. Para ello, es necesario utilizar instrumentos que posibiliten la sistematización de estos elementos, como grabaciones, fotografías, vídeos, mapas, entre otros (Sampieri ,2014).

Respecto a este trabajo, se usó el diario de campo, dentro del cual se describieron aspectos del aula, se definió el tema o categoría que se trabajaba en cada clase, se plasmó un análisis de las causas y consecuencias de lo observado y, finalmente, se agregaron las posibles contribuciones, preguntas o decisiones que le servirían luego al proyecto. (Ver anexo 3)

### **3.2.3 Encuesta**

La encuesta se ha caracterizado por ser una técnica cuya función principal es la recolección de datos a través de la interrogación. De ahí que, su finalidad es obtener una medida sistemática de los términos que han surgido de la problemática de la investigación. La obtención se realiza por medio de un cuestionario, el cual cumple la función de ser una herramienta de medición. (Roldan & Fachelli, 2015). Dado lo anterior, este proyecto de investigación usó la encuesta con el fin de plantear por medio de una serie de preguntas una caracterización de los estudiantes del curso 303 del Colegio Guillermo Cano Isaza. (Ver anexo número 2)

### **3.2.4 Prueba diagnóstica**

La evaluación diagnóstica se define como un método para recolectar información sobre las competencias básicas de un grupo de estudiantes. Además, tiene como propósito hacer pronósticos que faciliten la toma de decisiones para favorecer la educación de los sujetos. (Servicio de inspección educativa, s.f). Respecto a lo anterior, la prueba diagnóstica usada en este trabajo tuvo como fin detectar las habilidades lectoras de los niños del grado 303. (Ver anexo número 2)

### **3.2.5 Unidad Didáctica**

La propuesta de intervención estuvo mediada por una serie de unidades didácticas divididas por los grupos étnicos Camsá, Misak, Pijao, Etté Eneka y Barí. La unidad didáctica según Gómez y Puentes (2017) presenta de manera organizada los elementos pedagógicos para el desarrollo de clases en un momento, lugar y contexto específicos. Esta herramienta pedagógica no solo contiene los temas a desarrollar en el aula sino que expresa de manera clara los objetivos y ruta de aprendizaje para la intervención en clase. De este modo es usual que se requiera no solo una sesión para la realización de su contenido, ya que es el maestro y los estudiantes quiénes determinan la duración dependiendo de sus propios ritmos.

De esta manera, la unidad didáctica contiene unas características que la distinguen de otros métodos organizativos como el taller. La primera es un *título* que sintetiza los temas a abordar, segundo, contempla los *objetivos*, que representan metas a alcanzar de las sesiones. Seguidamente, se plantea una *pregunta problematizadora* que guía y dinamiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Luego, contempla *la motivación* que representa la serie de

estrategias y ejercicios que emplea el profesor para que los estudiantes se acerquen a las nuevas temáticas. Además de lo anterior expresa una serie de *conceptos*, que contribuyen a categorizar los temas a abordar. Finalmente, contiene *El desarrollo de la Unidad o la descripción de las actividades* que demuestra detalladamente el cómo cuándo y dónde del proceso. (Gómez y Puentes 2017)

### 3.2.6 Matriz categorial

La matriz categorial funciona como un instrumento para la organización de las unidades, categorías, subcategorías e indicadores del proyecto investigativo. De la misma manera la matriz al organizar la información sirve para el posterior análisis de los datos recogidos.

| Unidad     | Categoría     | Subcategoría                                   | Indicador  | Referencias   | Recursos          |
|------------|---------------|--|--|---|-------------------|
| Estudiante | Saber conocer | Elementos constitutivos de la cultura indígena | Ubico las comunidades geográfica y topográficamente<br><br>Reconozco elementos culturales como la alimentación del pueblo indígena, vestuario y su significado, relevancia de sus festividades.<br><br>Distingo qué es un mito y sus características | Palabras Mayores Palabras Miguel Rocha Vivas (2010)<br><br>Mito y realidad Mircea Eliade (1962)<br><br>Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala. (2012) | Recurso didáctico |
|            |               | Literatura indígena                            | Comprendo los mitos de creación, origen de los accidentes geográficos, elementos de la naturaleza.   |   |                   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | <p><b>Saber hacer</b></p>                    |  | <p>Cuestiono mi origen y los mitos de creación de mi realidad.</p> <p>Expreso de manera escrita u oral experiencias familiares, personales y cotidianas.</p> <p>Identifico características narrativas, personajes, espacio, lugar, tiempo y la estructura del relato inicio, nudo y desenlace.</p> <p>Creo de manera escrita, oral o manual historias o personajes provenientes de mi imaginación.<br/>Reflexiono sobre la diversidad pluriétnica de cada comunidad.</p> | <p>Palabras Mayores Palabras Miguel Rocha Vivas (2010)</p> <p>Mito y realidad Mircea Eliade (1962)</p> <p>Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala. (2012)</p> |  |
|  | <p><b>Saber ser con el conocimiento.</b></p> |  | <p>Respeto la opinión de mis compañeros.</p> <p>Escucho las intervenciones de mis compañeros en clase.  </p> <p>Comunico asertivamente mis opiniones e ideas.</p>  |  |  |

### 3.3 Técnicas de investigación

A continuación, se muestran las distintas técnicas usadas en la investigación para la obtención de información y análisis posterior.

#### 3.3.1 Observación

En el proyecto de investigación se usó la observación como una técnica para describir toda la información proveniente de la población y procesos desarrollados dentro del aula. Esta información se pudo evidenciar por medio del uso de un diario de campo.

#### 3.3.2 Triangulación datos

La triangulación se ejecuta en la investigación al momento de analizar los distintos datos obtenidos dentro del proyecto.

### 3.4 Consideraciones éticas

Dentro del ejercicio de desarrollo del proyecto de investigación, fue necesario concebir unos principios éticos al momento de trabajar con los estudiantes. Es así como desde el inicio del proyecto los padres de familia de los niños firmaron un consentimiento informado, en el que se expresaba los procesos que iban a ser llevados a cabo por medio de la encuesta, prueba diagnóstica e intervención pedagógica. Esto con el fin de generar seguridad a los padres respecto al buen tratamiento de la información y a la no vulneración de derechos de los niños.

## **Capítulo 4. Propuesta de intervención**

### **4.1 Fundamentos pedagógicos y didácticos**

En este apartado se muestra la propuesta de intervención del proyecto de investigación y el modelo pedagógico usado para su desarrollo. Además de la descripción de la implementación de un enfoque de aprendizaje por competencias.

La propuesta de intervención se basa en la pedagogía crítica puesto que pretende que los niños participen en diálogos interculturales en los que se reconozcan pueblos afros e indígenas y por ende sean conscientes de la diversidad multicultural dentro de su país Colombia. La pedagogía se ve inscrita en la propuesta ya que busca que los niños se cuestionen sobre sus propias realidades y las de otras comunidades del territorio nacional. Además, la propuesta no solo busca una aproximación a la cultura de las comunidades sino al acercamiento de sus literaturas en su mayoría mitos de origen provenientes de los grupos étnicos a trabajar.

El enfoque de aprendizaje utilizado fue el denominado por competencias, desarrollado por Delors (1996), quién planteó cuatro pilares de la educación no solo académica sino para la vida. La propuesta de intervención implementó tres de estos. El primero es el aprender a conocer,



el cual concibe la profundización en el conocimiento y la capacidad de “aprender a aprender” de los individuos. El segundo, es el aprender a hacer, que conlleva a que la persona no solo adquiera conocimientos, sino que aprenda a llevar a cabo acciones individuales y grupales con ello. La tercera competencia estaría enmarcada en el aprender a ser que contempla la capacidad de desarrollar su propia personalidad desde la responsabilidad y la autonomía.

El modelo pedagógico usado se evidencia a lo largo de las actividades propuestas y el enfoque de aprendizaje por competencias se establece en una ruta de aprendizaje enmarcada al inicio de la propuesta que supone lo que los niños deben lograr durante y después de la intervención (Ver secuencia didáctica anexo #4)

A continuación, se describe la propuesta de intervención y lo que se busca lograr con la secuencia didáctica.

La propuesta de intervención busca el acercamiento a las literaturas de cinco comunidades del país: Camsá, Misak-Guambiana, Pijao, Ette Enaka, Barí. Para lo anterior se establece un recurso didáctico pensado para niños de tercero a cuarto, dividido en 3 partes. La primera sección está acompañada de un personaje (s) que guía el desarrollo conceptual del libro. Por tanto, dentro de esta elaboración conceptual se encuentra información geográfica, topográfica, económica y cosmogónica de cada comunidad. De ahí que el recurso es interactivo, puesto que a medida que se va leyendo el estudiante debe responder una serie de preguntas y realizar una serie de ejercicios. (Ver anexo 4 secuencia didáctica parte teórica)

La segunda sección es la cartilla de actividades (ver anexo 4 secuencia didáctica actividades propuestas) en donde los niños se encuentran con preguntas para complementar los conocimientos adquiridos. Del mismo modo al interior del documento los aprendices se

encuentran con las narrativas indígenas y una serie de preguntas para acercarlos a su lectura. La mayoría de las narrativas allí plasmadas son mitos de origen de cada comunidad. Finalmente, en cada unidad los niños generan un producto manual, en el cual deben crear a partir de materiales dados por la maestra.

#### **4.1.2 Unidad 1: Comunidad Camsá, los hijos del sol.**

El aspecto más importante de esta unidad es que el estudiante logre relacionar el texto *Los hijos del sol* con la información sobre el carnaval del perdón. Para ello se plantean una serie de retos que el niño debe cumplir para llegar a dicha celebración. El primer reto es escribir los instrumentos de la comunidad, en el segundo, el estudiante debe encerrar en un círculo los alimentos que consumen los Camsá y el tercero es leer el texto previamente mencionado y responder 3 preguntas. Estas se dividen en una de comprensión, la segunda es de relación entre el texto y lo aprendido de la comunidad y la tercera es de unión entre el escrito y una experiencia personal.

#### **4.1.3 Unidad 2: Comunidad Misak- Guambiana, los hijos del agua.**

En esta sección los estudiantes deben empezar a generar diferencias entre el mito fundacional Camsá y el Misak. En este sentido es importante que identifiquen que esta comunidad se autodenomina como los hijos del agua. Para ello, primero se muestra información sobre la ubicación, la economía y cosmogonía de este pueblo. Esta información se acompaña de actividades para determinar si los niños están reconociendo los conceptos desarrollados. Posteriormente, se presenta el texto *Primero era la tierra y las lagunas* y a partir de allí la maestra entrega unos materiales para que los niños creen e imaginen un personaje que viva

debajo del agua. A partir del texto mítico literario se realizan una serie de preguntas que miden la comprensión, la creatividad y las relaciones que los niños pueden hacer entre lo aprendido, el mito y su propia realidad.

#### **4.1.4 Unidad 3 Comunidad Pijao y el Mohán.**

En esta unidad los estudiantes aprenderán sobre la ubicación geográfica, economía y cultura de los Pijaos. El trabajo está enfocado en que los participantes reconozcan que la mayoría de las literaturas de esta comunidad están enfocadas en personajes como duendes, gigantes y animales. Por esa razón los niños leerán el relato *El Mohan* y deberán pintar el personaje como ellos se lo imaginan. Luego se les presentará el relato *La fiesta en el cielo* que tiene como personajes a animales. Al finalizar el relato los estudiantes deberán responder preguntas sobre comprensión del texto, un ejercicio de producción escrita y finalmente una en la que relacionan el texto con su propio contexto.

#### **4.1.5 Comunidad Ette Enaka, papá grande y la greda**

Al realizar esta unidad los niños se encontrarán con la ubicación geográfica y cultura de la comunidad Ette Enaka. Dado que la comunidad se encuentra cerca al mar la primera pregunta está enfocada en conocer si los estudiantes han viajado a las zonas costeras del país y así acercarlos un poco más al mito de creación. El mito escogido se llama *la creación* allí se relata cómo papá grande creó la vida a partir de la greda. Por esto, después de la lectura del texto los niños y niñas deberán plasmar por medio de plastilina la creación que más les haya llamado la atención del relato. Además, deberán responder preguntas relacionadas con el texto y con la información geográfica y cultural de la comunidad.

#### **4.1.6 Comunidad Barí los hijos de la piña**

Esta sección muestra a la comunidad Barí, sus características geográficas y culturales. El mito de creación escogido se denomina *La creación*. Lo importante de esta unidad es que los niños reconozcan que el pueblo indígena se concibe como hijos de una fruta, pues esto es lo que relata la narrativa indígena. La actividad principal es que los estudiantes hablen de su fruta preferida. Por ello la maestra les dará una silueta en la que ellos deben diseñar un disfraz de la fruta escogida.

### **Capítulo 5. Organización de la información y análisis de los resultados**

El siguiente análisis muestra las estrategias usadas para acercar a los estudiantes del salón 303 del Guillermo Cano Isaza a la literatura indígena colombiana de cinco comunidades del país. Este análisis es producto del diseño, implementación y organización de una serie de talleres, que sirvió luego como la fuente principal de datos de la investigación- acción. La construcción de los talleres se basó en una matriz categorial (ver página 78) compuesta por las subcategorías saber conocer, saber hacer y saber ser<sup>16</sup> explicadas anteriormente, además de una serie de indicadores mostrados a continuación. Finalmente, el análisis aquí presentado es descriptivo de tipo mixto (cualitativo-cuantitativo).

Por ello este apartado responde las siguientes preguntas ¿cuáles eran las nociones previas de los estudiantes frente a las comunidades indígenas? ¿qué reconocieron de los mitos de las comunidades? ¿cuáles elementos de la naturaleza identificaron dentro de los mitos? Así pues, el segmento hace un contraste de un antes (desarrollo de la propuesta) y un después (preguntas

---

<sup>16</sup> Qué conocen los estudiantes, qué hacen con estos conocimientos y cuál es su actitud frente a los nuevos conocimientos adquiridos.

realizadas al final de la intervención) respecto a lo que conocían, hacían y la actitud de los niños frente al aprendizaje durante la intervención.

### **5.1 ¿Cuáles eran las nociones previas de los estudiantes frente a las comunidades indígenas?**

Los indicadores<sup>17</sup> de esta fase estuvieron enmarcados en la aproximación de los niños a la ubicación geográfica y la cultura de las comunidades indígenas. Por medio de este acercamiento se pudieron evidenciar las nociones de los niños frente a los pueblos indígenas. Por ello, esta primera etapa abordó conceptos culturales y geográficos de los pueblos Camsá, Misak Guambiano, Pijao, Etté Eneka, y Bari. Durante las sesiones se evidenció que los niños habían escuchado el término “indígena” en sus clases de sociales. La idea que tenían de los grupos era que hacían tan solo parte del pasado. Por ende, para los estudiantes no eran una realidad existente, los niños creían que cuando habitaban el territorio nacional, vivían en la selva y usaban poca ropa. (Ver diario de campo anexo # 5)

Así mismo, los niños desconocían el número de comunidades indígenas dentro del territorio colombiano (ver diario de campo anexo # 6), los nombres de los grupos étnicos les parecían extraños, por ello cuando pronunciaban los nombres se reían de la pronunciación. Por otra parte, había un completo desconocimiento de los territorios donde habitan, de sus formas de vivir, sus economías y costumbres. Por lo cual, para los estudiantes fue curioso conocer, que

---

<sup>17</sup> Ubico las comunidades geográfica y topográficamente, reconozco elementos culturales como la alimentación del pueblo indígena, vestuario y su significado, relevancia de sus festividades, distingo semejanzas y diferencias culturales entre la comunidad y las propias (vestuario, alimentación, tradiciones).

algunas de las comunidades cazaban o vivían en bohíos<sup>18</sup>, lugares que nunca habían visto en sus vidas. (Ver diario de campo anexo #7)

Pese a lo anterior, algunos estudiantes tenían algunos conceptos sobre la vida en la ruralidad. Un ejemplo de esto se produjo en la unidad # 2 cuando a los niños se les preguntó sobre la ubicación topográfica de la comunidad Misak. Es así que, el 16% de los niños expresó que les gustaría vivir en una montaña, las razones eran el contacto con la naturaleza, animales, la tranquilidad y las aventuras que podrían vivir allí. El 76% mencionó que no le gustaría vivir en este lugar, porque sería difícil la vida, no habría internet, ni escuela o trabajos. Además, relacionado con la naturaleza, escribieron que tal vez habría animales salvajes o el clima sería muy frío.

De este modo en la unidad 1 los estudiantes se encontraron con la comunidad Camsá. De ahí que el aspecto cultural central a mostrar de la comunidad era el carnaval del perdón (la festividad más importante para ellos). Esta celebración se hace con el fin de agradecerle a la madre naturaleza por los alimentos y pedir por la paz y perdón en la humanidad. El carnaval del perdón está mencionado en varias de las narrativas y mitos de la comunidad. Para que los niños relacionaran la cotidianidad de los Camsá con la propia, se les preguntó sobre cómo celebraban sus festividades favoritas, allí la mayoría escribió sobre sus navidades, bautizos, cumpleaños y cómo lo festejaban.

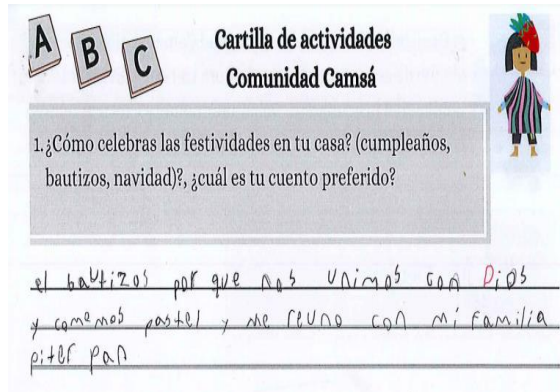
La evidencia aquí presentada muestra cómo los niños escribieron sobre sus cumpleaños bautizos y festividades “lo celebramos con regalos nos reunimos con Dios y la familia, y es

---

<sup>18</sup> Vivienda tipo choza en la que vive la comunidad Barí durante periodos cortos.

navidad y comemos” “El bautizo porque nos unimos con Dios y comemos pastel y me reúno con mi familia”

#### 6 ILUSTRACIÓN # 1 EJERCICIO DE ESCRITURA SOBRE LAS FESTIVIDADES COMUNIDAD CAMSÁ



Causa curiosidad cómo en un inicio los niños escribían poco sobre sus experiencias y era necesario para la maestra incentivar la escritura, puesto que se concentraban poco tiempo en ello y luego solo querían hablar con sus compañeros (Ver diario de campo 3 anexo # 7 ). Del mismo modo es evidente en varios de sus escritos errores gramaticales y sintácticos, aun así, como el proyecto de investigación no estaba enfocado en el mejoramiento de la escritura, la maestra puso la mirada en que en cada intervención los niños escribieran mucho más sobre sus vidas, gustos y experiencias.

Esta primera fase no solo buscaba identificar las nociones de los niños respecto a las comunidades, sino que pretendía ser el puente para el reconocimiento de las características de los mitos que los niños iban a leer posteriormente. Puesto que el mito no solo habla del origen, sino que comprende la cosmovisión de la comunidad. Esto basado en Eliade (1968) quién menciona “La función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas: tanto la alimentación o el matrimonio como el trabajo la educación, el arte o la sabiduría” (p.20) Los niños hacían los ejercicios de reconocimiento de su propia

cosmovisión para aproximarlos a la noción de que el mito no solo hacía parte de las comunidades, sino que además constituía la cultura de estas y la propia de los estudiantes.

En las siguientes unidades se profundizaron en los aspectos culturales más importantes de cada comunidad. Las actividades se relacionaban con las realidades geográficas y culturales de los pueblos indígenas y la de los estudiantes.

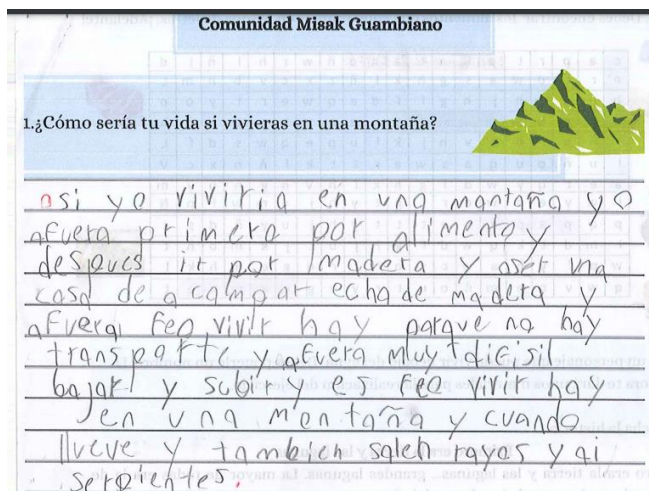
Por esto, el segundo grupo indígena estudiado fue los Misak Guámbianos. La idea en esta unidad era que los niños reconocieran las diferencias entre su territorio y el de los Misak. Por eso los estudiantes nombraron la ciudad y el barrio donde vivían y se les preguntó si dentro de sus barrios había naturaleza. Los 25 participantes reconocían sus territorios el 56% de los niños mencionó que dentro de este había árboles mientras que el 44% expresó que no.

Dado que la comunidad Misak Guambiana está ubicada en la cordillera central, a los estudiantes se les preguntó sobre cómo sería sus vidas si vivieran en una montaña. Las respuestas a esta pregunta fueron muy importantes porque representaron sus contextos más cercanos, su vida en la ciudad y cómo conciben la ruralidad.

Este aspecto se muestra en la siguiente evidencia en la que el estudiante respondió “Así yo viviría primero por alimento después ir por madera y aser una casa de acampar echa de madera y afuera feo vivir hay parque no hay transporte y afuera muy difisil bajar y subir y es feo vivir en una montaña y cuando llueve y también salen rayas y ai serpientes”



7 ILUSTRACIÓN #2 ESCRITO SOBRE LA POSIBLE VIDA EN UNA MONTAÑA COMUNIDAD MISAK



Respecto a lo anterior, para introducir la alimentación de la comunidad se les preguntó sobre sus comidas diarias. En esa parte la actividad desarrollada fue una sopa de letras, mostrada a continuación en la que los 25 estudiantes encontraron las palabras de estos alimentos.

8 ILUSTRACIÓN # 3 ALIMENTACIÓN MISAK

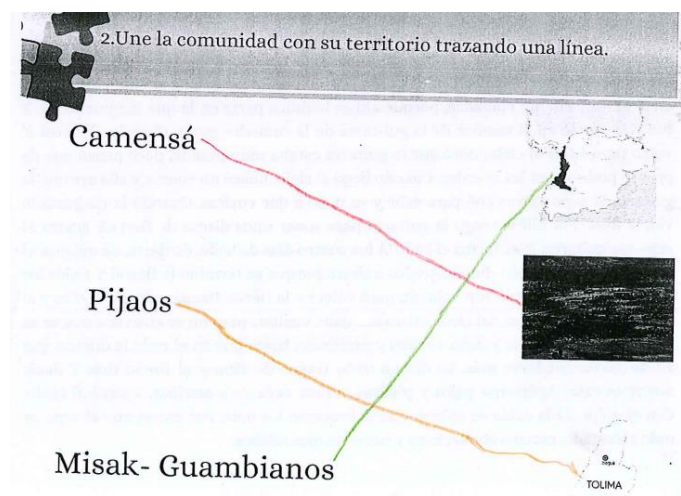


Uno de los pilares de la *interculturalidad crítica* en la educación es que para que un grupo social reconozca su propia cultura debe identificar la cultura del otro. (Walsh, 2013) En este sentido, los ejercicios de relación entre la cultura y ubicación geográfica de las comunidades y la de los niños, procuraba un diálogo intercultural en el que los estudiantes identificaban características culturales de los grupos étnicos como sus festividades importantes, vivienda, sus

formas de alimentación y de trabajo, pero a la vez al relacionarlo con su propio contexto distinguían rasgos propios de las comunidades y de ellos mismos, por ende los reconocían y se reconocían.

Consecuentemente, cuando los estudiantes trabajaron la comunidad Pijao, los dos primeros ejercicios dentro de esta unidad estuvieron enmarcados en que los niños recordaran los grupos étnicos estudiados. El primer ejercicio que hicieron fue escribir las comunidades y luego unir la comunidad con su territorio trazando una línea. En esta oportunidad tan solo 25 de los 28 niños participaron en el taller, todos hicieron este ejercicio, es decir que todos los participantes reconocieron los pueblos trabajados hasta el momento. Pese a ello, el 56% de los niños unió de manera incorrecta la comunidad con la imagen de su territorio.

#### *9 ILUSTRACIÓN #4 EJERCICIO DE RECONOCIMIENTO COMUNIDADES TRABAJADAS*

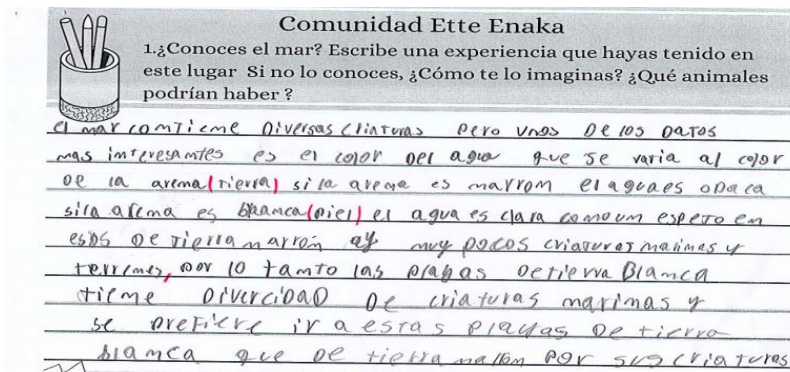


De la misma forma la cuarta comunidad estudiada fue la Ette Eneka. Los niños debían responder sobre el lugar en el que está ubicada y las ocupaciones de los indígenas, 85% de los estudiantes respondió correctamente la información en el recurso didáctico, el 3% respondió de manera correcta y el 7% no respondió. Esto lo que demuestra es que según el recurso la mayoría de los niños reconocía la ubicación de la comunidad estudiada.

Del mismo modo, cuando trabajaron la comunidad Ette Eneka<sup>19</sup>, los estudiantes escribieron sus experiencias en el mar y los que no lo conocían expresaron cómo se lo imaginaban y cuáles animales podrían haber y la naturaleza que allí existe. Así pues, el 25% de los niños afirmó que había ido al mar, el 36% aseguró que no conocían el lugar mientras que el 35% no especificó si había estado o no allí.

Cabe precisar que a medida que los niños hacían los ejercicios se notaba que escribían mucho más sobre sus experiencias. Esto se puede demostrar en la siguiente evidencia “El mar contiene diversas criaturas pero uno de los datos más interesantes es que el color del agua que se varía al color de la arena (tierra) si la arena es marrón el agua es opaca si la arena es blanca (piel) el agua es clara como un es pegu en esos lugares de tierra marrón ay muy pocas criaturas marinas y terrestres por lo tanto en playa de tierra blanca ay diversos animales marinos por lo cual se prefiere ir a esas playas que yí playas de tierra marrón.”

#### 10 ILUSTRACIÓN # 5 ESCRITURA SOBRE EL MAR COMUNIDAD ETTÉ ENAKA



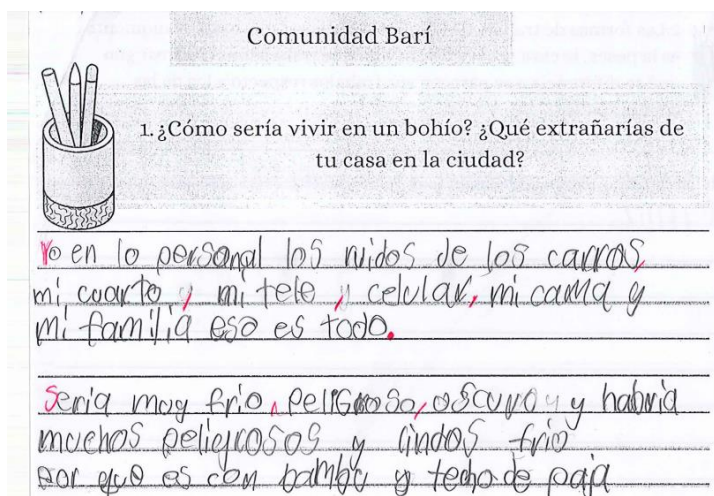
El último grupo étnico que los estudiantes conocieron fueron los Barí. Los estudiantes aprendieron el concepto “Bohío”. Allí los niños respondieron a las preguntas ¿Cómo sería vivir en un bohío? ¿Qué extrañarías de tu casa en la ciudad? Las respuestas de los participantes

<sup>19</sup> Este grupo étnico se encuentra ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta, cerca al mar.

señalaron que en este punto de la intervención los niños reconocían más a detalle las diferencias entre sus viviendas en la urbanidad y la de las comunidades en la ruralidad. Por consiguiente, expresaron que sería difícil vivir en un bohío sin electricidad y sin las ventajas de la ciudad como el wifi, sus celulares, los televisores, centros comerciales, mascotas, las actividades al aire libre, entre otras. En cambio, algunos escribieron que les gustaría estar en un lugar tranquilo rodeado de animales, plantas, ríos y con la posibilidad de cazar sus propios alimentos.

Lo anterior se puede demostrar a partir la siguiente evidencia: “Yo en lo personal los ruidos de los carros, mi cuarto, mi tele, celular, mi cama y mi familia eso es todo. Sería muy frío, peligroso, oscuro y habría muchos peligros y lindos frío por que es con bambú u techo de paja”

#### 11 ILUSTRACIÓN #6 EJERCICIO ESCRITURAL SOBRE LOS BOHÍOS COMUNIDAD BARÍ



Comunidad Barí

1. ¿Cómo sería vivir en un bohío? ¿Qué extrañarías de tu casa en la ciudad?

Yo en lo personal los ruidos de los carros, mi cuarto, mi tele, celular, mi cama y mi familia eso es todo.

Sería muy frío, peligroso, oscuro y habría muchos peligrosos y lindos frío por que es con bambú y techo de paja

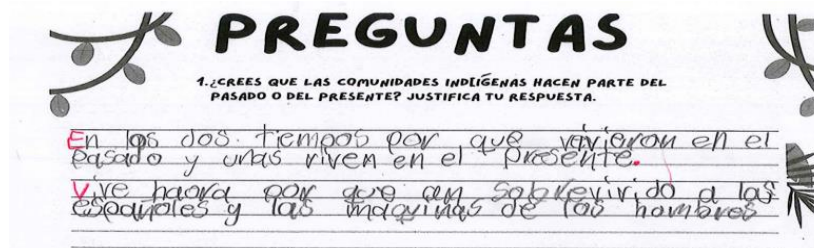
Con el fin de indagar sobre las nuevas nociones acerca de las comunidades al final de las intervenciones a los niños se les plantearon 3 preguntas, las cuales fueron, ¿Crees que las comunidades indígenas hacen parte del pasado? ¿Por qué es importante conocer sobre los

pueblos indígenas de Colombia? ¿Cuál es la comunidad más interesante? ¿Qué te gustaría adaptar de ellos en la vida cotidiana?

26 estudiantes abordaron estas preguntas, con respecto a la primera pregunta muestran un contraste respecto a su idea inicial de la existencia de las comunidades dentro del territorio nacional, en la que consideraban que hacían parte del pasado. Dentro de lo que escribieron los niños afirmaban que los grupos étnicos hacen parte del presente porque adoran dioses, tienen mitos, practican rituales, celebran festividades en las que agradecen por la comida, porque se pueden observar por medio de cámaras en YouTube y además porque tienen las mismas creencias del pasado, pero son un poco más modernos. Algunos expresaron que hacían parte del pasado y del presente porque habían sobrevivido a los españoles y a las máquinas de los hombres.

Esto se ve manifestado en la siguiente evidencia “En los dos tiempos por que vivieron en el pasado y unas viven en el presente. Vive haora por que an sobrevivido a los españoles y las maquinas de los hombres”

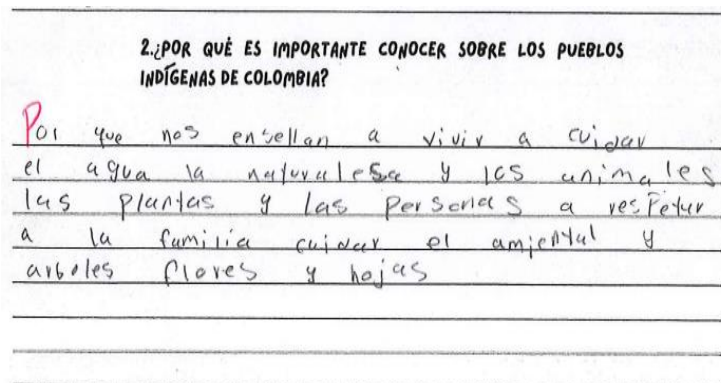
*12 ILUSTRACIÓN # 7 PREGUNTA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS POSTERIORES DE LOS NIÑOS FRENTE A LAS COMUNIDADES*



En cuanto a la segunda pregunta los niños respondieron que era importante conocer sobre las comunidades porque podían aprender sobre sus lenguas<sup>20</sup>, comida y carnavales<sup>21</sup>. Además, escribieron que los pueblos les enseñaban a cuidar el agua, la naturaleza, los animales y a la familia. También expresaron que aprendían sobre otras creencias y culturas distintas a las de ellos. Finalmente se expresó que era necesario saber sobre las comunidades por si en algún momento los niños se perdían en sus territorios ellos los podían ayudar a ubicarse<sup>22</sup>.

Lo anteriormente descrito por los niños se puede demostrar a partir de la siguiente evidencia. “Porque nos enseñan a vivir a cuidar el agua la naturaleza y los animales las plantas y las personas a respetar a la familia cuidar el ambiental y arboles flores y hojas”.

*13 ILUSTRACIÓN #8 PREGUNTA SOBRE LA IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS*



Respecto a la última pregunta los niños escribieron que les gustaría conocer a los Camsá para poder estar en el carnaval del perdón, usar vestidos de muchos colores y máscaras, además les interesaba conocer de este pueblo para saber cómo viven, cuáles eran sus casas y lo que

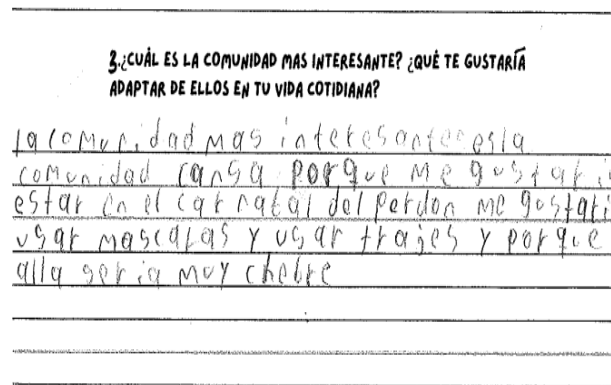
<sup>20</sup> Los niños reconocían en este punto de la intervención que algunas de las comunidades hablaban distinto a ellos.

<sup>21</sup> Se evidenció un interés por asistir al Carnaval del perdón y comer los alimentos de los Camsá.

<sup>22</sup> Los estudiantes identificaban que las comunidades vivían en territorios distintos a los de ellos.

comían. La segunda comunidad que más mencionaron fue la Misak, ellos expresaron que les interesaba porque cuidan el agua y para ellos el agua es vida, además están cerca a las plantas y hojas. Del mismo modo mencionaron que a los Barí por sus distintas formas de trabajo. A los Pijao porque pescan. Esto es evidenciado en el siguiente apartado “la comunidad mas interesante es la comunidad Camsá, porque me gustaría estar en el carnaval del perdón me gustaría usar máscaras y usar trajes y porque allá seria muy chebre”.

#### 14 ILUSTRACIÓN #9 PREGUNTA SOBRE LA COMUNIDAD MÁS INTERESANTE PARA LOS NIÑOS



De este modo se puede notar cómo los niños se aproximaron de manera paulatina a parte de la cultura de cada comunidad. Los estudiantes cambiaron la idea de que los pueblos indígenas hacían parte del pasado y por el contrario empezaron a nombrarlos y hablar de sus territorios, alimentación, formas de trabajo, de la importancia de la naturaleza para su vida y las celebraciones. Además, los niños al inicio de la intervención poco escribían sobre sus experiencias familiares, los ejercicios permitieron que hicieran un ejercicio de memoria sobre sus vidas.

#### 5.1.2 ¿Qué reconocieron los estudiantes de los mitos las comunidades?

Los indicadores<sup>23</sup> de esta fase se plantearon para revisar el acercamiento que hicieron los niños frente al mito. Así pues, los estudiantes leyeron el texto *La gente del sol* el cual expresa que la comunidad tiene la creencia de provenir del sol. El texto describe características culturales de los Camsá como la toma del yagé, referencias al carnaval del perdón y su universo rodeado de naturaleza en el que se menciona el sol, la luna, la estrellas y además la trascendencia de los abuelos dentro de la comunidad.

En esta sección los niños debían responder 2 preguntas; la primera era la relación que encontraban entre el título y lo leído en el texto con el fin de identificar su comprensión lectora y las características identitarias de la comunidad. La segunda trataba sobre las experiencias significativas que habían tenido con sus abuelos y abuelas dado que en el texto literario fue un aspecto mencionado.

De ahí que 18 niños respondieron correctamente la relación del título con el relato indígena. Esto es clave porque demuestra que estaban atendiendo la lectura. Con todo más allá de analizar si habían comprendido la narrativa o no, lo fundamental en esta sección era que los estudiantes evidenciaran que los escritos expresaban la vida en familia de la comunidad, las historias de sus ancestros, las experiencias con sus abuelos y abuelas. Al escribir los niños sus propias historias con sus parientes se acercaban a que la narrativa era real como sus propias experiencias. Por ello, fue interesante revisar lo que los estudiantes habían escrito respecto a las experiencias con sus abuelos. En este ejercicio los participantes rememoraron emociones vividas

---

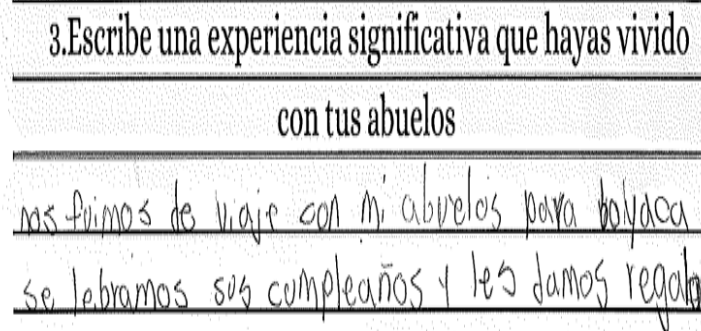
<sup>23</sup> Cuestiono mi origen y los mitos de creación de mi realidad, distingo qué es un mito y sus características, identifico características narrativas, personajes, espacio, lugar, tiempo y la estructura del relato (inicio nudo y desenlace) Expreso de manera escrita u oral experiencias familiares, personales o cotidianas, creo de manera escrita oral o manual historias o personajes.



con sus abuelos, viajes, festividades, comidas, pasatiempos, salidas en la ciudad, momentos felices y situaciones difíciles.

En el siguiente fragmento escrito por un estudiante se puede demostrar parte de lo mencionado anteriormente “Nos fuimos de viaje con mis abuelos para boyaca se lebramos sus cumpleaños y les damos regalos”.

*15 ILUSTRACIÓN #10 ESCRITO SOBRE EXPERIENCIAS FAMILIARES COMUNIDAD CAMSA*



3. Escribe una experiencia significativa que hayas vivido  
con tus abuelos

nos fuimos de viaje con mi abuelo para boyaca  
se lebramos sus cumpleaños y les damos regalos

De ahí que, para que los niños se aproximaran a los mitos se identificaron tópicos dentro de estas narrativas que sirvieran para que los estudiantes escribieran sobre sus experiencias cotidianas. La idea de expresar momentos familiares y de su cotidianidad se hizo con el fin de que el niño comprendiera que el mito que leía no era una narrativa de tipo ficcional, sino que representan ejercicios orales colectivos que hacen parte de las tradiciones de las comunidades como menciona Rocha (2010)

Con frecuencia los escritores indígenas quieren dejar claro que escriben con fines diferentes a los de otros escritores. Que no están interesados ni en la pura ficción ni en la mera especulación que escriben a partir de unas tradiciones colectivas (p.91)

Por ello los mismos escritos de los niños no eran historias inventadas, puesto que hablaban de sus experiencias, cotidianidad y actividades con sus familiares. Estas historias narradas por los estudiantes surgían de sus propias vivencias como las narrativas que leían.

Por otra parte, los mitos trabajados describían la identidad de cada comunidad, los Camsá se consideran los hijos del sol los Misak los hijos del agua, Los Barí los hijos de la piña. Dentro de cada mito esta característica identitaria se enmarcaba. Los niños encontraron que había un personaje principal encargado de la creación de la comunidad y que se describía en los mitos. Por esto, previo a la lectura del mito de origen de la comunidad Misak *Primero era la tierra y las lagunas* crearon un personaje que viviera debajo del agua.

#### 16 ILUSTRACIÓN #11 CREACIÓN MANUAL PISHIMISAK COMUNIDAD MISAK



Asimismo, cuando hicieron la lectura del mito de origen de la comunidad Ette Eneka hicieron con plastilina la creación que más les había gustado de “Papá Grande<sup>24</sup>”.

---

<sup>24</sup> Según los Ette Eneka Papá Grande creó la comunidad con greda.

*17 ILUSTRACIÓN #12 CREACIÓN DE PLASTILINA ELEMENTOS DEL MITO COMUNIDAD ETTÉ ENEKA*



Además, al abordar la comunidad Barí la maestra les dio una silueta en la que debían construirle un disfraz al personaje con la fruta favorita de ellos. Como se puede observar en la imagen.

*18 ILUSTRACIÓN #13 DISFRAZ FRUTA PREFERIDA EN SILUETA COMUNIDAD BARI*



Una de las características primordiales del mito es que es *sagrado* puesto que es obra de personajes que tienen el poder de crear vida Eliade (1968) así lo afirma “esta historia se considera absolutamente verdadera (porque se refiere a realidades) y *sagrada* (porque es obra de los Seres Sobrenaturales)” por ello la importancia de que los niños reconocieran estos personajes dentro de los mitos. La consolidación del reconocimiento de sus actos dentro de los mitos se dio a partir de las manualidades que hacían los estudiantes.

Durante el momento de crear los personajes que vivieran debajo del agua los niños se interesaron en realizar el ejercicio porque era la primera manualidad que hacían. Por esto su actitud frente a esta actividad fue muy buena y todos lograron terminar el taller. Esto fue fundamental porque usar la manualidad como estrategia previa a la lectura incentivó a los estudiantes a leer el texto literario (ver diario de campo 2 anexo # 6 ) Seguido de la creación del personaje crearon una historia sobre este, aquí los estudiantes crearon varias historias, muchas de estas basadas en sirenas y príncipes del mar. Este ejercicio de creación sirvió para que los niños imaginaran sus historias, pero además mostró la influencia de dibujos y caricaturas extranjeras dentro de su cotidianidad.

Una de las características culturales de los Pijaos es su creencia en personajes sobrenaturales como duendes y gigantes. En esta sección se les mostró a los estudiantes el mito del Mohán, el cual los Pijaos consideran un animal que vive en el agua. Es así como, los niños debían leer el mito y luego imaginar al Mohán y representarlo a través de una pintura, este ejercicio fue hecho por todos los estudiantes.

#### 19 ILUSTRACIÓN #14 PINTURA DEL MOHAN



Las literaturas de los Pijaos contemplan un sin número de relatos sobre animales. Para esta ocasión los niños se acercaron al texto *La fiesta en el cielo* que muestra la incidencia de la religión europea, la descripción de parte de la fauna de la comunidad y la explicación hacia la

forma anatómica del sapo, quien es el protagonista de la historia. En esta fase los estudiantes trabajaron su expresión oral y comentaron con sus compañeros cuál animal serían si tuvieran la oportunidad de convertirse en uno y hablaron de experiencias con sus mascotas y si no tenían cuáles les gustaría tener.

Al final de las sesiones a los niños se les plantearon 3 preguntas con el fin de indagar sobre las nuevas nociones que tenían de los mitos ¿Cómo crees que se creó el mundo y lo que te rodea? ¿Qué mitos conoces? ¿Cuál es tu mito favorito y por qué? ¿Qué es un mito?

En relación con la primera pregunta, 24 estudiantes expresaron que para ellos el creador de la tierra es Dios. Por ello mencionaron que Dios “padre todo poderoso” había creado el sol, la luna, los animales, los árboles, los hombres, la luz, el mar y a los indígenas. Además, una estudiante mencionó que le habían hablado y enseñado sobre Dios desde pequeña. Por el contrario 2 estudiantes escribieron que el mundo había sido creado por los hombres. El día de la intervención los niños discutían sobre la creación, algunos hablaron del Big Bang (ver diario de campo), sin embargo nadie lo escribió en el taller.

Esto se evidencia con lo escrito por una estudiante “yo creo que lo creo Dios todo poderoso creo que el sielo la tierra con los animales las plantas yo creo que fue el porque de el nos hablaban cuando eramos pequeños y también las personas y la luz del sol y la luz de la luna fue una de las cosas que él también creo.

20 ILUSTRACIÓN #15 PREGUNTAS SOBRE LAS CREENCIAS MÍTICAS DE LOS NIÑOS

• ¿Cómo crees que se creó el mundo y lo que te rodea?

Yo creo que lo creo Dios todo padre poderos  
creo el cielo la tierra con los animales  
los plantas yo creo que fue el papá que de el nos  
sabían cuando eramos pequeños y tambien los  
personas y la luz del sol y la luz de la luna fue de  
mbien una de las cosas que el creo



En cuanto a la siguiente pregunta, 14 de los 26 participantes escribieron sobre los mitos que conocían. En este punto de la intervención los niños reconocían los mitos de los Misak, Pijao, Etté Enneka y Barí. Por esto escribían que los Misak habían nacido del agua, escribieron sobre el Mohán, mencionaron a Papá Grande y cómo los Barí nacieron de una piña. Del mismo modo expresaron que conocían a la pata sola, la llorona y el silbón. Cabe mencionar que estas historias nunca fueron trabajadas en clase y que al inicio de las sesiones los estudiantes nunca las habían mencionado, aun así, surgen de los saberes previos de los niños. También es preciso mencionar que dentro de esta sesión los niños cuestionaban los mitos de las comunidades y sus propios mitos, pues no estaban netamente seguros.

21 ILUSTRACIÓN # 16 PREGUNTA SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS NIÑOS FRENTE A LOS MITOS TRABAJADOS

• ¿Qué mitos conoces?

Los que creen que nacieron del agua los  
que creen que nacieron de una piña los que  
creen en dios

En relación con la tercera pregunta, el mito favorito de los niños fue el de los Barí para ellos era muy interesante saber que una comunidad se concebía hija de la piña. Dos participantes respondieron que el mito de su preferencia era el de Dios y 2 mencionaron que no tenían mitos favoritos. Las respuestas de los estudiantes demuestran que la aproximación a las narrativas indígenas de las comunidades sirvió para que ellos no solo identificaran los mitos de estos pueblos, sino que además reconocieran como mito la historia de la creación narrada en la Biblia, es decir sus propios mitos.

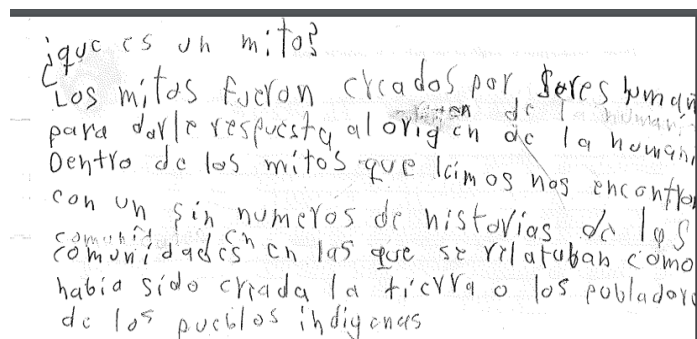
#### 22 ILUSTRACIÓN 17 PREGUNTAS SOBRE LOS MITOS PREFERIDOS DE LOS ESTUDIANTES

• ¿Cuál es tu mito favorito y por qué?

Mi Mito favorito es de la comunidad bahi  
porque es muy antiguo de que nosotros en una  
Piña

Concerniente a la última pregunta los niños escribieron que el mito era una creencia, que habla de la vida, el trabajo, la comida y la tierra. Asimismo, expresaron que son historias creadas por los hombres hace muchos años atrás, para darle respuesta al origen de la naturaleza y de la humanidad. Los mitos según los estudiantes relatan el surgimiento de las comunidades y habla de dónde nació la jungla, el fuego y el agua.

## 23 ILUSTRACIÓN #18 PREGUNTA ACERCA DEL CONCEPTO DE MITO POSTERIOR A LA INTERVENCIÓN



### 5.1.3 ¿Cuáles elementos de la naturaleza identificaron dentro de los mitos?

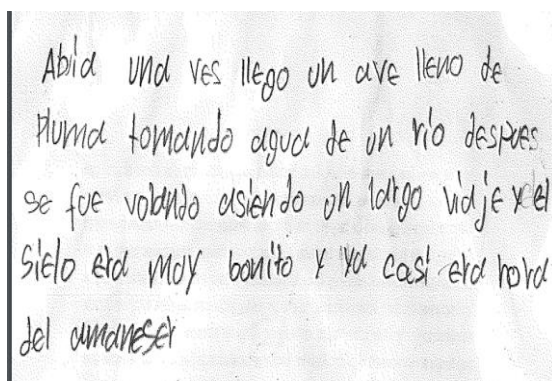
Los mitos de las comunidades indígenas contienen descripciones en las que se abordan contextos llenos de naturaleza que corresponden a la vida misma de los pueblos étnicos. Cada uno de los mitos que leyeron los niños mostraban el origen de las comunidades a partir de un elemento natural, el agua, la greda, un árbol de piñas. Para que los estudiantes se aproximaran a estos elementos se hizo un trabajo grupal en el que se retomaban los textos trabajados, pero desde un enfoque distintos.

De este modo, a cada grupo se le entregó un mito y debía escribir elementos de la naturaleza descritos allí (sol, luna, estrellas etc.) Los niños y niñas escribieron estos elementos y escogieron el que más les llamara la atención, para luego convertirse en un personaje que iba a aportar a una historia que construía todo el grupo. Las historias escritas por los estudiantes tenían relación con los mitos, ya que se basaron en lo leído previamente para crearlas. Dentro de las historias de los estudiantes se encontraron personajes como el fuego, agua, animales, la tierra etc.

Esto se puede observar en la siguiente evidencia “abía una vez llegó un ave de pluma tomando agua de un río después se fue volando, asiendo un largo viaje del sielo era muy bonito y ya casi era hora del amanecer”.



24 ILUSTRACIÓN # 19 EJERCICIO ESCRITURAL SOBRE LOS ELEMENTOS DE LA NATURALEZA EN LOS MITOS

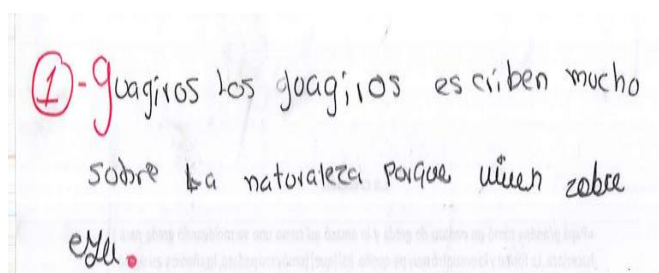


Abida una ves llego un ave lleno de  
pluma tomando agua de un río despues  
se fue volando asiendo un largo viaje x el  
sielo era muy bonito y ya casi era hora  
del amanecer

Luego los niños respondieron 2 preguntas basadas en estos tópicos que encontraron en los mitos. La primera pregunta era ¿Por qué creen que las comunidades escriben sobre la naturaleza en el texto? Las respuestas de los grupos demostraron que los estudiantes comprendían la relación entre el mito y la comunidad puesto que mencionaron que los escritos contenían este tópico porque las comunidades estaban rodeadas de naturaleza. Además, escribieron que la naturaleza era la forma que usaban los pueblos para comunicarse.

Esto se evidencia en los siguientes fragmentos escritos por los estudiantes, “porque en la comunidad hay mucha naturaleza y animales” los guajiros escriben mucho sobre la naturaleza porque viven sobre ella” Porque era una forma de comunicarse y sentirse ambientados”

25 ILUSTRACIÓN # 19 PREGUNTA SOBRE EL COMPONENTE “NATURALEZA” EN LOS MITOS



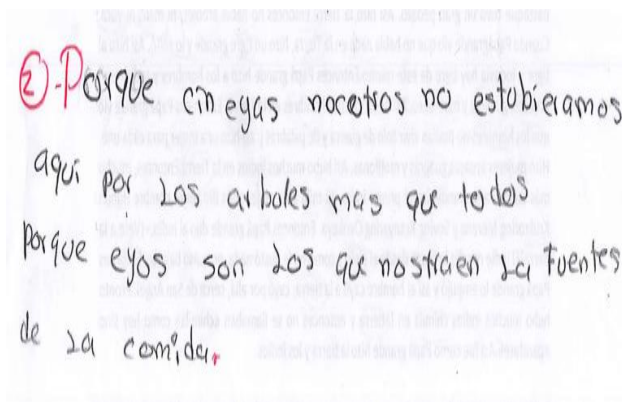
①- Guajiros los guajiros escriben mucho  
sobre la naturaleza porque viven sobre  
ella.

Finalmente, a los niños se les preguntó que cuál creían que era la importancia que tenía la naturaleza en sus vidas. Los estudiantes eran conscientes del valor que tiene para la vida,

mencionaron el agua como un elemento fundamental para que los seres humanos tuvieran buena salud. En adición un grupo mencionó que la naturaleza debía ser cuidada y adorada, esta respuesta fue muy interesante porque muestra que los niños comprendían la importancia de la naturaleza.

Lo anterior se evidenció en los siguientes fragmentos escritos por los niños. “El agua es como algo que nos mantiene con vida porque el agua nos mantiene con energía y con salud y quita la sed” “Nos mantiene vivos nos provee lo necesario” “Porque sin ella nosotros no estuviéramos aquí por los árboles más que todo porque ellos son los que nos traen las fuentes de la comida”

#### *26 ILUSTRACIÓN # 20 PREGUNTAS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA NATURALEZA*



2) Porque sin ellos nosotros no estuviéramos aquí por los árboles más que todos porque ellos son los que nos traen las fuentes de la comida.

En suma, los estudiantes al final de la intervención reconocían que lo leído en los mitos pertenecía al contexto más cercano de las comunidades. Por ello los mismos niños identificaban que las comunidades hablaban sobre la naturaleza porque pertenecían a la ruralidad, sitio en donde la naturaleza era la protagonista. Además, al crear sus historias basadas en elementos de la naturaleza y relacionarlas con los mitos demostraba que reconocían que este tópico estaba descrito en las narrativas indígenas. Por otra parte, los niños no solo expresaron la importancia de la naturaleza para la vida, sino que agregaron que se debía adorar mostrándose un poco el

pensamiento indígena dentro de la respuesta y la incidencia del leer los mitos de creación de los pueblos indígenas.

## **Capítulo 6 Resultados**

Los resultados del proyecto se muestran a partir de la matriz categorial compuesta por 5 secciones. La primera hace referencia a unidades, categorías, subcategorías e indicadores expresados en las tablas que se verán a continuación. La primera unidad denominada “proceso de aprendizaje” estuvo regida por unas categorías relacionadas con el aprendizaje por competencias: saber conocer, saber hacer y saber ser. Seguido, la número 2 contempla el recurso didáctico y analiza si las estrategias implementadas dentro de este sirvieron para el proceso de aprendizaje cultural y acercamiento literario en los niños, finalmente se muestra el rol del maestro dentro del proyecto.

### **6.1 Saber conocer-Estudiante**

Para demostrar las transformaciones de los estudiantes durante la intervención, los resultados se expusieron a través de un contraste entre el inicio de la intervención y el resultado del proceso, esto fundamentado por una serie de fragmentos escritos por lo niños. Las evidencias relacionadas con el primer indicador exponen, que aunque los participantes no reconocían exactamente los territorios de los pueblos indígenas, sí identificaban que no hacían parte de sus contextos más cercanos. (Ver cuadro)

| Unidad     | Categoría     | Subcategoría                                   | Indicador   | Resultados  |
|------------|---------------|--|---|---|
| Estudiante | Saber Conocer | Elementos constitutivos de la cultura indígena | Ubico las comunidades geográfica y topográficamente | <p><b>Inicio intervención:</b> los estudiantes no recordaban los territorios exactos de las comunidades, esto evidenciado en la unidad 3 en dónde tan solo el 30% unió correctamente la comunidad con el territorio.</p> <p><b>Resultado del proceso:</b> los niños reconocían que las comunidades trabajadas hacían parte de otras regiones, expresaban claramente que no hacían parte de la ciudad. Además mencionaban lo que ellos consideraban como las diferencias de vivir dentro de estos dos contextos.</p> <p><b>Fragmentos de lo escrito por los estudiantes</b></p> <p>“Para saber otras regiones y otras culturas”</p> <p>“Para conocerles la región necesitamos más ellos no viven en la ciudad”</p> <p>“Sería feo porque no hay transporte y no hay internet y no hay colegio y es peligroso porque haya culebras”</p> <p>“Sin televisor, sin internet, sin ropa, sin luz sin cama, no me gustaría que me quitaran mi celular mi cama mi televisor mi ropa y la comida y mi casa”.</p> <p>“Yo me sentiría bien, me gusta mucho la naturaleza no me gusta escuchar música me gustan los animales me gusta la comida natural me gusta dormir mucho dónde haya viento me gusta el mar”</p> |

La siguiente evidencia muestra el acercamiento paulatino de los estudiantes frente a la cultura de las comunidades. Por esto los niños inicialmente creían que los pueblos indígenas hacían parte el pasado. No obstante, al participar de la intervención no solo las nombraban, sino que hacían referencia de sus celebraciones, alimentación, formas de vivir y trabajar e identificaban que algunos de los grupos étnicos no hablaban su mismo idioma. (Ver cuadro)

|            |               |                     |  |  |
|------------|---------------|---------------------|--|--|
| Estudiante | Saber conocer | Literatura indígena | Reconozco elementos culturales como la alimentación del pueblo indígena, vestuario y su significado, relevancia de sus festividades. | <p><b>Inicio de la intervención:</b> los niños mencionaron que las comunidades indígenas pertenecían al pasado y andaban sin ropa. No habían tenido un acercamiento a la cultura de los pueblos indígenas.</p> <p><b>Resultado del proceso:</b> el 32% de los estudiantes considera que las comunidades hacen parte del pasado. Mientras que el 66% considera que hacen parte de una realidad existente dentro del país y mencionaron las razones por las cuales era importante conocerlas.</p> <p><b>Fragmentos de lo escrito por los estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sí para mí existen porque hay bastante cultura y tienen distintos carnavales y por algo así creo que existen”</li> <li>- “Existen pero ya modernos con las mismas creencias pero un poquito modernos”</li> <li>- “Hablan distinto que nosotros”</li> <li>- “Nos enseñan para qué sirven las plantas”.</li> <li>- “Porque sus trabajos, sus culturas, y sus carnavales de eso podemos llegar a aprender de ellos”</li> <li>- “La comunidad más interesante es la comunidad Camsá porque me gustaría estar en el carnaval del perdón, me gustaría usar máscaras y usar trajes y porque allá sería muy chévere”</li> </ul> |
|------------|---------------|---------------------|--|--|

Seguido el tercer resultado plantea que los niños distinguían el mito, sus elementos característicos y además identificaban que los textos trabajados en clase eran mitos de los grupos étnicos estudiados. (Ver cuadro)

| Unidad     | Categoría     | Subcategoría        | Indicador                                     | Resultados   |
|------------|---------------|---------------------|---|--|
| Estudiante | Saber conocer | Literatura indígena | Distingo qué es un mito y sus características | <p><b>Inicio:</b> tan solo el 24% de los estudiantes mencionan que habían leído mitos y leyendas indígenas colombianos. No obstante durante las intervenciones los niños solo hacían referencia a leyendas como La pata sola, El silbón y la llorona. Y no distinguían el mito ni sus características.</p> <p><b>Resultado del proceso:</b> El 60% de los estudiantes no solo reconocen qué es un mito y parte de sus características sino que mencionan los mitos de las comunidades trabajadas y por qué les gustan.</p> <p><b>Fragmentos escritos por los estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Yo creo que un mito es una comunidad y en dónde nació la comunidad”</li> <li>“Un mito es una creencia en algo o en alguien, de la creación de la jungla, del fuego, del agua etc.</li> <li>- “Los mitos fueron creados por los seres vivos para darle respuesta al origen”</li> <li>- “Los indígenas creen que nacieron de la piña y algunos creen que nacieron del agua y algunos creen que nacieron de Dios”</li> <li>- “Mi mito favorito es Misak porque ellos fueron creados por el agua ellos creen porque es muy extraño en que nacieron en el agua”</li> </ul> |

Posteriormente el resultado número 4 está relacionado con las temáticas dentro de los mitos que identificaron los niños. Los estudiantes reconocieron los tópicos de la naturaleza dentro de los mitos de creación, los mitos más mencionados fueron los de las comunidades Misak y Barí. (Ver cuadro)

|            |               |                     |  |  |
|------------|---------------|---------------------|--|--|
| Estudiante | Saber conocer | Literatura indígena | Comprendo los mitos de creación origen de los accidentes geográficos, elementos de la naturaleza | <p><b>Inicio:</b> Los niños no reconocían que dentro de los mitos se encontraban el origen de las comunidades por medio de elementos de la naturaleza o el origen de la naturaleza en sí misma.</p> <p><b>Resultado del proceso:</b> el 37% de los estudiantes mencionaron que les interesaba el mito de la comunidad Barí porque habían nacido de la piña y el de los Misak porque creían que provenían del agua. De esta manera reconocían el origen de las comunidades por medio de la naturaleza y el tópico naturaleza descrito en los mitos.</p> <p><b>Fragmentos escritos por los estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Mi mito favorito es el de Papá Grande y el de los que creyeron que nacieron del agua”</li> <li>- “Mi mito favorito es el de la piña porque sería muy divertido nacer en una piña y la comunidad es muy chévere”.</li> <li>- “Los del agua porque ellos nos crearon”</li> <li>- “Mi mito favorito es Misak porque ellos fueron creados por el agua ellos creen porque es muy extraño en que nacieron en el agua”</li> <li>- “Mi mito favorito es el de los Barí porque es un mito divertido chévere porque ellos creen que nacieron con una piña”</li> </ul> |
|------------|---------------|---------------------|--|--|

### 6.1.2 Saber hacer- Estudiante

En este apartado se expresan los resultados respecto a lo que hacían los estudiantes en la intervención en medio del acercamiento a la cultura y narrativas indígenas colombianas. El primer resultado muestra la identificación de las características narrativas que hacían los niños por medio de los mitos. (Ver cuadro)

| Estudiante | Saber hacer | Literatura indígena | Identifico características narrativas, personajes, espacio, lugar, tiempo y la estructura del relato inicio, nudo y desenlace. | Resultados  |
|------------|-------------|---------------------|--|---|
|            |             |                     |  | <p><b>Inicio:</b> a los niños se les dificultaba comprender los mitos que leían y por ende la identificación de sus características narrativas.</p> <p><b>Resultado del proceso</b><br/>           Los niños identificaban los personajes, lugares y hechos en los mitos. Por ello, en la unidad 2 el 82% de los niños representaron al personaje descrito en el mito "Pishimisak" a través de un dibujo. A pesar de que se les había solicitado solo que dibujaran cómo se lo imaginaban la mayoría de los niños creó el lugar dónde se desarrolla la historia la laguna "Piendamú"</p> <p>Asimismo en la unidad número 4 el 70% de los niños reconocieron que el personaje creador de la comunidad en el mito era "Papá grande". Además reconocían los hechos que habían ocurrido. Un ejemplo de esto se dio cuando se les solicitó dibujar el primer animal que Papá Grande había creado el 100 % dibujó el tigre. Aunque el 30% de los niños no escribió en específico que Papá grande había creado el pueblo indígena, se referían a él como el Dios creador o narraban cómo había creado la comunidad (por medio de greda)</p> <p><b>Fragmentos escritos por los estudiantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Papá Grande creó las plantas y los animales"</li> <li>- "La creación fue así Papá Grande tomó un pedazo así como uno va moldeando greda y encontró un pequeño y añadió otro pedazo y así siguió asta que tuvo un gran pedazo así y so la tierra y después hizo los indios y después como ve ya que no creo un tigre"</li> <li>- "Según Papá Grande tomó un pedazo de greda"</li> <li>- "Que nuestro Papá Grande creó los alimentos y la naturaleza"</li> </ul> |

El siguiente resultado evidencia cómo los niños iban expresando poco a poco sus creencias respecto al origen del mundo.

| Estudiante | Saber conocer | Literatura indígena | Cuestiono mi origen y los mitos de creación de mi realidad | Resultados   |
|------------|---------------|---------------------|--|--|
|            |               |                     |  | <p><b>Inicio:</b> al iniciar las sesiones los estudiantes se les hacía extraño que se les preguntara sobre el origen de la vida y de su propia existencia. Algunos niños respondían que no sabían o no sabían incluso lo que se les estaba preguntando.</p> <p><b>Resultado del proceso:</b> al final de las sesiones y luego de que los niños leyeron los mitos se les preguntó sobre cómo había sido creado el mundo y lo que los rodeaba. Las respuestas mostraban que los niños a pesar de haber leído los mitos de las comunidades tenían sus propias creencias sobre este hecho. El 72% de los estudiantes creía que Dios había creado los animales, los seres humanos y la naturaleza. Por otra parte el 14% creía que el mundo había sido creado por un choque de asteroides y de estrellas. Finalmente, el 11% concebía que el hombre había sido el creador del mundo.</p> <p><b>Fragmentos escritos por los estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Por asteroides colisionaron sobre la tierra después se creó la luna por una colisión de la luna"</li> <li>- "Dos esferas se chocaron y crearon la tierra y el sonido que hicieron fue ca-ban."</li> <li>-Yo creo que el mundo se creó por las cenizas de planteas de ace 100 billones de años renace con una luna y el núcleo fue por una chispa de sol y se queda en el centro y el agua son meteoritos congelados"</li> <li>-Dios creó el mundo con agua y tierra y lo que yo creo que me rodea el arboles humanos animales y muchas cosas más"</li> <li>-Dios creó el mundo y a nosotros"</li> <li>- "Yo creo que se hizo un solo mundo de solo tierra y luego Dios le agrego la tierra, los animales y los humanos y luego año tras año los humanos fueron creando porco a poco muchas cosas como las festividades, el alimento, la agricultura, la ropa la fruta etc."</li> <li>-Yo creo que el mundo lo creo el hombre porque el hizo los animales los árboles y los humanos."</li> </ul> |

El tercer resultado expresa cómo los estudiantes expresaban sus experiencias cotidianas y cómo a través de las intervenciones detallaban un poco más lo vivido en estas.

|            |             |                     |  |   |
|------------|-------------|---------------------|--|---|
| Estudiante | Saber hacer | Literatura indígena | Expreso de manera escrita u oral experiencias familiares, personales y cotidianas. | <p><b>Resultados</b></p> <p><b>Inicio:</b> los estudiantes escribían sobre sus experiencias pero la maestra tenía que insistir para que ahondaran en ellas.</p> <p><b>Resultado del proceso:</b> los niños expresan un poco mas sus experiencias.</p> <p><b>Fragmentos escritos por los estudiantes</b></p> <p><b>Antes</b></p> <p>“Nunca he ido a un río”</p> <p>“No”</p> <p>“Sí a piscilago”</p> <p><b>Después</b></p> <p>- “Yo he ido con mis abuelos a Santa Marta y el año pasado fui a México porque mis padres tuvieron trabajo en otro país y no podían llevarme el otro año en el 2024 me van a llevar a Estados Unidos”</p> <p>- “El mar contiene diversas criaturas pero uno de los datos interesantes es que el color del agua que se varia con el color de la arena (tierra) si la arena es marrón el agua es opaca como un espejo em esos lugares la tierra marrón hay muy pocas criaturas terrestres por lo tanto en playa de tierra blanca a pies hay muchos diversos animales marinos por lo cual se prefiere ir a esas playas de tierra marrón”</p> <p>- “Si lo conozco es muy chévere y los animales son pulpo, ballena, peces, tiburón, pez globo, pez payaso, la estrella de mar, medusa, anguila eléctrica, piraña, tortuga, caballito de mar”.</p> |
|------------|-------------|---------------------|--|---|

Finalmente, el último indicador muestra lo que los niños creaban manualmente y escribían a partir de su imaginación.

|            |             |                     |  |  |
|------------|-------------|---------------------|--|--|
| Estudiante | Saber Hacer | Literatura indígena | Creo de manera escrita, oral o manual historias o personajes provenientes de mi imaginación. | <p><b>Resultados</b></p> <p>-La primera creación que hicieron los niños fue un personaje que pudiera vivir debajo del agua. Luego los niños crearon una historia basada en este.</p> <p>-Los niños dibujaron cómo se imaginaban al Pishimisak personaje relatado en el mito de la unidad.</p> <p>-En la unidad 3 los niños representan al Mohán con pintura.</p> <p>- Los niños escriben una historia sobre cuál animal les interesaría ser y por qué.</p> <p>-En la unidad 4 Los estudiantes dibujan al primer animal que se crea en el mito.</p> <p>-Los niños recrean el mito de la comunidad con plastilina.</p> <p>-La última unidad los estudiantes crean a partir de una silueta el disfraz de su fruta preferida.</p> <p>-Los niños crean una historia a partir de elementos de la naturaleza.</p> |
|------------|-------------|---------------------|--|--|

### 6.1.3 Saber ser -Estudiante

Las transformaciones referentes al saber ser de los niños y niñas se enmarcan en sus actitudes frente a las nuevas nociones aprendidas. Los siguientes resultados detallan los cambios actitudinales de los estudiantes durante las intervenciones.

| Estudiante | Saber ser | Literatura indígena | Respeto a mis compañeros. | Resultados  |
|------------|-----------|---------------------|---------------------------|---|
|            |           |                     |                           | <p><b>Inicio:</b> Los estudiantes se mostraban aburridos en las sesiones, se les debía insistir para que leyeran o hicieran las actividades. El comportamiento de los niños no era el mejor, las clases eran ruidosas y era difícil captar su atención. <b>(ver diarios de campo)</b></p> <p><b>Resultado del proceso:</b> los niños empiezan a participar en las actividades de la clase, específicamente en las que requieren que expresen sus vivencias o cotidianidad.</p> <p>Del mismo modo es frecuente que hagan preguntas u opinen sobre lo que leen y aprenden.</p> <p>Se muestran dispuestos en hacer las actividades manuales, las cuales eran la motivación al momento de leer los mitos, desde el inicio de las sesiones preguntaban qué se iba a crear en la sesión.</p> <p>El cambio de aula sirvió para que los niños supieran que la clase de español iba a ser diferente y divertida pues así lo sentían y expresaban.</p> <p>Paulatinamente comentaban sobre las comunidades y se interesaban por conocer mas sobre sus festividades, lugares de vivienda, etc.</p> <p>Durante las sesiones los niños se cuestionaban mucho más sobre el origen de las comunidades y su propia existencia.</p> |

El siguiente resultado muestra cómo durante las sesiones los niños respetaban un poco más la opinión de los compañeros.

| Estudiante | Saber ser | Literatura indígena | Respeto a mis compañeros. | Resultados   |
|------------|-----------|---------------------|---------------------------|--|
|            |           |                     |                           | <p><b>Inicio:</b> durante las intervenciones no se presentaron situaciones convivenciales graves, el único inconveniente era que los estudiantes no escuchaban la opinión de sus compañeros.</p> <p><b>Resultado del proceso:</b> los niños se interesan por oír las opiniones de sus compañeros y además las comentan. Esto incrementó el diálogo en el aula y la comunicación de ideas y pensamientos.</p> |

### 6.2.1 Recurso

El recurso estuvo diseñado como un taller dividido en dos partes. En la primera parte los niños se encontraban con información geográfica y cultural de las comunidades y otra parte práctica denominada cartilla de actividades, en donde consolidaban sus saberes. El contenido teórico contaba con un personaje diseñado para representar a un niño indígena de las



comunidades trabajadas (ver anexo 3). Este niño se presentaba, hablaba de sus gustos, y les daba instrucciones a los estudiantes.

Por lo anterior el libro exigía que los participantes leyeran las instrucciones del personaje y a partir de allí había una interacción con el recurso. En un inicio los estudiantes no seguían las instrucciones porque esto requería que leyeran atentamente lo que se expresaba en el libro. Un ejemplo de esto se daba cuando el personaje les solicitaba escribir sus nombres, o pasar a la cartilla de actividades, los niños preferían preguntar lo que debían hacer a leer lo que el personaje les solicitaba, esto generaba que no todos estuvieran en el mismo momento en la clase, los procesos se llevaban por separado. Esto dificultó las primeras 2 sesiones porque no había orden y para los niños y niñas se les hacía aburrido leer, seguir instrucciones y desarrollar los ejercicios.

Al principio se consideró cambiar el recurso porque para los niños fue muy difícil usarlo. Ahora bien, se determinó que a medida que los estudiantes lo usaban, era más fácil para ellos seguir las instrucciones, además que los talleres exigían una comprensión lectora, aunque esto no fuera el objetivo principal del proyecto sí incidió en el interés paulatino de los niños en las sesiones. Por consiguiente, al final de la intervención los estudiantes leían más los pasos que debían seguir y preguntaban menos a sus compañeros o a la maestra. Además, tenían un interés en hacer los ejercicios escriturales o los retos que el libro les proponía.

Por otra parte, el tiempo de las sesiones era propicio para el desarrollo de cada unidad y siempre hubo una disposición por parte del maestro titular. Usualmente si los niños no terminaban la unidad en hora y media de clase se terminaba en la otra sesión, es decir, que normalmente por comunidad el tiempo de desarrollo era de 2 clases. Esto permitió el disfrute del recurso de las lecturas y la observación de la intervención. Aun así, para que los estudiantes se

acerquen al mito, es necesario que se trabaje durante varias sesiones a lo largo del año escolar, con esto se podrían trabajar más comunidades indígenas y los participantes podrían hacer un recorrido por los mitos de las distintas regiones del país.

### **6.2.2 Rol del maestro**

Durante las intervenciones los niños se acercaron a nuevas realidades ajenas a sus contextos cotidianos. Por esta razón la maestra siempre indagaba sobre las opiniones de los estudiantes y las nuevas comunidades que conocían. Es así que la maestra intentaba desarrollar diálogos interculturales entre los estudiantes, en donde no solo se reconocían como habitantes de un colegio perteneciente a la urbanidad sino dentro de un país diverso y pluricultural. La apuesta de la profesora siempre estuvo enfocada en que los participantes identificaran la diversidad existente dentro de sus territorios que los incluía a ellos también.

La aproximación a la lectura literaria de los mitos de las distintas comunidades estuvo enmarcada en el disfrute de los textos literarios. Por ello, la lectura no consistió en la simple enseñanza de la cultura y el mito de las comunidades, sino que se enfocó en el contagio de esta a partir de estrategias enfocadas en el hondar en las emociones y vivencias de los estudiantes, en generar círculos de lectura en donde se hacían preguntas enmarcadas no en la comprensión de los textos, sino en la opinión de los niños frente a las narrativas y de los tópicos que esta incluía como por ejemplo el de la naturaleza, esto generó que el leer los textos se convirtiera en un momento agradable de la clase.

De la misma manera el rol de la maestra se vio evidenciado en acompañar a los estudiantes en la aproximación no solo de la cosmovisión y por ende mitos de las comunidades, sino en el aprendizaje del uso del recurso didáctico que como se mencionó, exigía que los niños

se esforzaran por comprender las instrucciones que leían. Igualmente era necesario que la profesora incentivara la lectura de los mitos a partir del acompañamiento en múltiples actividades que indagaban sobre sus vidas, gustos y existencia. La maestra comentaba cada anécdota, cada idea proveniente de sus experiencias y de su imaginación, para que los participantes supieran que era significativa.

## **Capítulo 7 Conclusiones**

La importancia de promover acercamientos al mito en la escuela permite que los niños reconozcan sus experiencias cotidianas, sus vivencias y creencias frente a sus orígenes, El mito permite que los estudiantes cuestionen su existencia e identifiquen los contextos más cercanos. Además de ello cuando se plantean espacios de reconocimiento de grupos étnicos, se abre la posibilidad de diálogos interculturales en la escuela, que ayudan a que los estudiantes distingan estas comunidades desde el respeto por sus culturas y no como pueblos lejanos, exóticos y folclóricos.

Como se vio desde un inicio los niños habían trabajado el mito de la comunidad Nasa en sus clases, este mito se trabajó con el fin de que ellos reconocieran el género narrativo. Sin embargo, para ellos no había sido significativa esa lectura porque no la recordaban. Esto pudo ocurrir porque la narrativa se mostraba como un relato aislado sin contexto. Es pertinente que se contextualicen las lecturas, que los estudiantes reconozcan el mito no como un relato ficcional, sino como uno que ha incidido incluso en sus propias creencias sobre la existencia y la vida misma en la tierra.

De la misma manera al abordar el mito a partir de estrategias que permitan su disfrute y el goce de sus temáticas, genera en los niños el interés por la cultura de las comunidades y por la

propia. Si la lectura del mito se enfoca en actividades que relacionen la realidad de los pueblos indígenas esto implica traer al presente la memoria sobre sus familiares, anécdotas y vivencias, lo que genera que el texto literario remueva las emociones de los estudiantes y de esta manera incida en ellos. El abordaje del mito no puede quedar en la simple enseñanza de lo que significa el mito o conceptos culturales de las comunidades, sino que se debe vivir la narrativa literaria y relacionarla con el contexto del estudiante.

### Referencias

- Arévalo, S. (2017) *Mitos indígenas colombianos: una posibilidad para conocer una perspectiva fantástica del mundo*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11167>
- Altamirano, F. (2012) *El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura*. La palabra, (32), 21-32 [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la\\_palabra/article/view/961](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/961)
- Armstrong, K., & Rovira Ortega, G. (2020). Breve historia del mito. Siruela. <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/68519>
- Ayala Poveda, Fernando, 2002, *Manual de literatura colombiana*. Panamericana.
- Bejarano, P. y Gonzales, L.(2021) *Hospital Pedagogy: Fostering Listening and Speaking Skills in EFL through Colombian Myths and Legends* [ Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26757>
- Beltrán Antolín, J.. *La interculturalidad*. Universitat Oberta de Catalunya, 2015. *Digitalia*, <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/43987>

- E. D. (2019) *Developing critical reading skills by retaking Colombia`s indigenous myths as a means of understanding learners`self cultural Awareness* [Tesis de pregrado]  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25433>
- Egg, E. (1991) *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Segunda edición.: Editorial magisterio del Río de la plata. Buenos Aires, Argentina.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Editorial Marston Lindsay Ross International Ltd, Oxfordshire. Philadelphia
- Gómez, D. H. A., & Puentes, E. T. (2017). *Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza*. *NORIA investigación educativa*, 1(1), 41-47.
- Lira, L. M. (2014). *Oralidad y escritura. Experiencias desde la literatura indígena*.  
[https://www.academia.edu/21851507/Oralidad\\_y\\_Escritura\\_Experiencias\\_desde\\_la\\_literatura\\_in](https://www.academia.edu/21851507/Oralidad_y_Escritura_Experiencias_desde_la_literatura_indigena)  
[d%C3%ADgena](https://www.academia.edu/21851507/Oralidad_y_Escritura_Experiencias_desde_la_literatura_indigena)
- Marroquin, M. R. (2016). *Un acercamiento a la oralitura de Fredy Chikangana / WIÑAY MALLKI* (*Trabajo de grado, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA*). Repositorio Institucional .  
<http://hdl.handle.net/10554/19152>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Colombia.
- Niño, H. (2008). *El etnotexto: las voces del asombro*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Organización Nacional Indígena de Colombia [ORG]. (2023, 5 de abril). *Misak*
- Organización Nacional Indígena de Colombia [ORG]. (2023, 10 de noviembre). *Pueblos indígenas*

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea].  
<<https://dle.rae.es>> [18/04/2022].

Rocha, M. *Palabras Mayores Palabras Vivas: Tradiciones Mítico-Literarias y Escritores Indígenas En Colombia /Miguel Rocha Vivas*. Fundación Gilberto Alzate Avendaño, 2010

Roldan, P. L., & Fachelli, S. (2015). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL CUANTITATIVA*. Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.  
[https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua\\_a2016\\_cap2-3.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf)

Servicio de Inspección Educativa. (s.f.). *MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN*

*DIAGNÓSTICA: Educación Secundaria*. GOBIERNO DE NAVARRA.

[https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/Marcoteorico2.pdf/2e344e54-41b5-45bb-b077-](https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/Marcoteorico2.pdf/2e344e54-41b5-45bb-b077-864fa07a7d4f#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20diagn%C3%B3stica%20es%2C%20por,de)

[864fa07a7d4f#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20diagn%C3%B3stica%20es%2C%20por,desarrollo%20educativo%20de%20los%20alumnos](https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/Marcoteorico2.pdf/2e344e54-41b5-45bb-b077-864fa07a7d4f#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20diagn%C3%B3stica%20es%2C%20por,desarrollo%20educativo%20de%20los%20alumnos).

Sampieri, R. H. (s.f.). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA

EDITORES, S.A. DE C.V. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Vargas, C. (2019). *Poéticas que germinan entre la voz y la letra: itinerarios de la palabra a partir de las obras de Hugo Jamióy y Anastasia Candre* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia] <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76045>

Villanueva, O. (2021) *Caminantes de la palabra. Emergencia del sujeto poeta indígena en la poesía indígena colombiana*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16558>

Vivas, R. (2010) *Antes el amanecer: antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/9/rec/1>

Vivas, R. (2010) *El sol babea jugo de piña: antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/3/rec/5>

Vivas, R. (2010) *Palabras Mayores Palabras Vivas: Tradiciones Mítico-Literarias y Escritores Indígenas En Colombia /Miguel Rocha Vivas*. Fundación Gilberto Alzate Avendaño

Vivas, R. *Mingas de la palabra: Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2018

Walsh, C.. *Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Editorial Abya-Yala, 2012.

Digitalia, <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/111620>

Gómez, D. H. A., & Puentes, E. T. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *NORIA investigación educativa*, 1(1), 41-47.

## **Anexos**

### **Anexo1**

#### **Encuesta**

|       |  |
|-------|--|
| Fecha |  |
|-------|--|

|         |  |
|---------|--|
| Edad    |  |
| Barrio  |  |
| Género  |  |
| Estrato |  |

¿Con quién vive? Marque con una X las opciones que se ajusten a su respuesta

- a. Mamá
- b. Papá
- c. Hermano(s)
- d. Abuelos
- e. Otro ¿Quién? \_\_\_\_\_

Marque con una X el nivel educativo más alto en su familia

- a. Primaria
- b. Secundaria
- c. Técnico/tecnológico
- d. Universitario

Personas cercanas a usted, le han leído

- A) Sí
- B) No
- C) A veces

**¿Qué le gusta más?**

- A) Dibujar
- B) Leer
- C) Escribir

**¿Le gusta leer literatura?**



- A) Sí
- B) No
- C) A veces
- D) No sé qué es literatura.

**Si la pregunta anterior fue leer marque la razón o las posibles razones por las cuales no lee.**

- A) Es aburrido
- B) Las lecturas de la escuela son aburridas.
- C) No tengo una razón específica.

**Si la pregunta anterior fue sí marque el tipo de literatura que lee.**

- A) Cuento
- B) Novela
- C) Poesía
- D) No reconozco el tipo de literatura que leo
- E) otro ¿cuál?

---

**¿Ha escuchado el término oralitura?**

- A) Sí
- B) No

Si la respuesta anterior fue “no” le gustaría saber ¿qué es oralitura?

- A) Me interesa saber qué es.
- B) No me interesa saber qué es.

**¿Le gusta la lectura en voz alta?**

- A) Sí
- B) No

**¿Le gusta participar en clase?**

- A) Sí
- B) No
- C) A veces

**C) ¿Si tuviera que escoger entre la lectura en voz alta o la lectura mental qué escogería?**

- A) Lectura mental
- B) Lectura en voz alta

**¿Comenta usted con sus compañeros las vivencias que le suceden a diario?**

- A) Sí
- B) No

**Si la respuesta anterior fue sí cómo expresa estas vivencias**

- A) Por medio escrito
- B) De forma oral

**¿Ha leído textos sobre autores que hablen sobre su vida y experiencias familiares?**

- A) Sí
- B) No

**Anexo 2**

## Prueba diagnóstica



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**DEPARTAMENTO DE LENGUAS**  
**PRÁCTICA ASISTIDA-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**  
**PRUEBA DIAGNÓSTICA**



### LETRAS AL CARBÓN

Me encanta que escribas cuentos. A veces yo también lo hago. ¿Sabes? Cuando yo tenía tu edad, no sabía leer ni escribir. ¿Qué te parece si te cuento la historia de cómo aprendí y luego entre los dos la escribimos? ¿Te gusta la idea? Empecemos...

Antes en el pueblo casi nadie sabía leer. Y mucho menos escribir. El señor Velandia, el dueño de la tienda, era de los pocos que sabía. Anotaba con tiza en la pared las cuentas de lo que les fiaba a los vecinos y cuando pagaban lo borraba. Las letras estaban presentes en todas las partes, pero casi nadie las reconocía. Los periódicos viejos servían para empacar las compras y para tapar las rendijas de las paredes, así el viento no se colaba en las noches frescas. Las letras estaban en las cocinas en las mesas, frente a los ojos del pueblo de Palenque, pero nadie las leía.

Las frutas y las verduras llegaban al puerto cada semana. Con los bultos, llegaban también algunas cartas, que el encargado del correo llevaba a la alcaldía. Por esos días Gina mi hermana mayor, recibía una carta cada mes. Gina abría el sobre con timidez. Sabía que las cartas eran de Miguel Ángel, el joven médico que había pasado unos meses por el pueblo. Bajo el árbol de mango, Gina permanecía horas mirando aquellas cartas llenas de letras que no podía leer pero que estaba segura que contenían promesas de amor.

Yo me moría de ganas de saber qué decían esos papeles. Imaginaba que Miguel Ángel le pedía a Gina que se casara con él y le ofrecía una casita para que vivieran juntos en algún lugar lejano al que mi imaginación no llegaba. Gina sin duda soñaba escenas parecidas. Sin embargo ninguna de las dos podía leer lo que le escribía. Nos pasábamos las cartas de mano en mano, intentando descifrarlas. Nos subíamos a la rama más alta del árbol de mango, desdoblábamos las hojas y buscábamos la letra o la única que conocíamos.

Las cartas de Miguel Ángel se volvieron una obsesión para mí. Quería descifrar qué decían las letras para contárselo a Gina. Y así fue como decidí aprender a leer. ¿Aquí que dice? -le preguntaba al señor Velandia cada vez que podía.

-Te enseño a leer si me ayudas - me contestó un día

- ¿Ayudarlo a qué? - pregunté.

-A empacar los granos. Tienes que pesar el arroz, el frijol, el maíz, y meterlos en las bolsas de papel. Cada bolsa debe pesar exactamente una libra.

Una vez por semana iba a ayudar al señor Velandia. Con gran cuidado pesaba, empacaba y acomodaba las bolsas de la estantería mientras repasaba las letras que él me enseñaba.

-Mira que aquí está el nombre de tu mamá: JOSEFINA.

A ver, ¿dónde está la <<A>>? Sí, esa es muy fácil. Y la <<B>> Ah sí, muy bien.

De nombre en nombre, de vecino en vecino, de deuda en deuda, terminé por reconocer todas las letras.

A la caída del sol yo jugaba a ser el señor Velandia. Gina se sentaba a mi lado y a veces se unían otros niños, mis hermanos y los vecinos. Con un trozo de carbón de la cocina escribía en el suelo las letras y se las hacía repetir.

-A ver, a ver, ¿dónde está la <<C>> de GINA? ¿Dónde está la <<p>> de perro? Y Gina, con ganas de aprender para poder leer las cartas de su Miguel Ángel, se esforzaba por encontrarlas.

Hacia finales del año, Gina y yo ya podíamos leer. Lo hacíamos despacio, pero entendíamos todo. Casi en Navidad llegó una carta de Miguel Ángel. Gina y yo nos subimos al árbol, la abrimos y leímos de corrido.

Continuara...

Vasco, I. (2016). *Letras al carbón*. Editorial Juventud



Marque con una x la respuesta que crea correcta.

1. ¿Quién relata la historia?
  - a) Gina
  - b) La hermana de Gina
  - c) El señor Velandia
2. ¿En qué lugar se desarrolla la historia?
  - a) La ciudad
  - b) Un pueblo
  - c) Una oficina
3. ¿Quién les enseñaba a los niños a escribir?
  - a) El señor Velandia
  - b) Miguel Ángel
  - c) La hermana de Gina
4. ¿Cuál era la profesión de Miguel Ángel?
  - a) Médico
  - b) Abogado
  - c) Profesor
5. Luego de leer el cuento, ¿crees que es importante aprender a leer? ¿Por qué?
6. ¿Recuerdas la persona que te enseñó a leer? Describe lo que recuerdas de ese proceso.
7. ¿Te imaginas tu vida o la de tus seres más cercanos (familiares o amigos) si no supieran leer? ¿Cómo sería ese mundo imaginario? ¿Existirían dificultades? ¿Cuáles?
8. ¿Cuál podría ser un final interesante de la historia? Escríbelo en forma de cuento o poema y luego nájralo a tus compañeros.

### Anexo 3

#### Diario de campo # 1

| <b>OBSERVACIÓN</b><br><b>Descripción/narración</b>  | <b>Tema concepto categoría</b> | <b>Análisis Causas</b><br><b>Consecuencias</b>  |
|---|--------------------------------|---|
| <p>Los niños están trabajando la lectura del libro “Peter Pan”</p> <p>La profesora les solicita que se hagan en parejas y que lean en voz alta. Algunos no hacen el ejercicio y por el contrario hablan con sus compañeros la mitad del grupo hace el ejercicio mientras que la otra mitad se levanta del puesto miran de lado a lado. Hay un grupo de niños que se</p> | <p>Lectura plan lector.</p>    | <p>Es usual que los niños se distraigan con facilidad y que la maestra tenga que usar distintas estrategias para mantenerlos concentrados y llamar su atención. Por ello, es fundamental que se busquen</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>concentra exactamente por 1 minuto luego levantan la mirada miran de lado a lado. Por un momento la maestra sale del salón los niños que parecían concentrados empiezan a hablar en voz alta con sus otros compañeros, se ríen, se levantan del puesto. Cuando ingresa la maestra los niños corren y se sientan de nuevo en sus puestos. La maestra les solicita a los niños que pasen al frente a contar lo leído en el libro. luego inicia con preguntas frente al texto. Algunas preguntas son de índole literal y es en estas preguntas cuando hay más participación en el aula. Luego plantea preguntas inferenciales, cuando la profe hace estas preguntas la mayoría de los niños no responde y ella plantea de nuevo preguntas literales tales como ¿qué más pasa en el texto? Usualmente la maestra pregunta sobre la respuesta de cada estudiante a sus compañeros, ya sea para complementar o corregir lo que cada uno dice. Noto que 5 estudiantes responden las preguntas literales 1 estudiante la pregunta inferencial y la mayoría de los estudiantes no participan o según las respuestas de la maestra no responden correctamente a las preguntas planteadas. De repente la profesora les dice que saquen una hoja y la mayoría se incomoda y preguntan “¿otra vez dibujo? Sin embargo, la maestra pega en el tablero dibujos de personajes que aparecen en el capítulo y les dice que deben dibujarlos y colorearlos y describir sus características físicas y de la personalidad de los personajes.</p> | <p>Actividades de comprensión lectora.</p> | <p>herramientas para que en las clases se logre un mínimo de atención y concentración.</p> <p>La maestra usa la literatura como herramienta para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, es usual que solo los estudiantes contesten a preguntas del texto de índole literal.</p> <p>Noté que es aburrido para los niños hacer el dibujo de la lectura y colorearlo.</p> |
|--|--|---|

## Anexo 4

### Sistematización de antecedentes

| Autor                 | Título  | Año  | Institución                     | Link  |
|-----------------------|---|------|---------------------------------|---|
| Sarah Arevalo Ramírez | Mitos indígenas colombianos: una posibilidad para conocer una perspectiva fantástica del mundo. | 2017 | Universidad Pedagógica Nacional | <a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11167">http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11167</a> |

|                                 |   |      |                                 |   |
|---------------------------------|---|------|---------------------------------|---|
| Karol Julieth Lozano Prada      | Auka urkuta yakumanta. Guardianes del agua y la montaña<br>Reconstrucción de las bioraladuras con los wawas (niños y niñas) de la Escuela de Saberes Munayki Uma del Resguardo Hatun<br>Wakakayu de San Agustín (Huila): un aporte a la defensa y cuidado de la vida del territorio | 2018 | Universidad Pedagógica Nacional | <a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11226">http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11226</a> |
| OLGA VIVIANA VILLANUEVA AGUIRRE | CAMINANTES DE LA PALABRA. Emergencia del sujeto poeta indígena en la poesía indígena colombiana   | 2021 | Universidad Pedagógica Nacional | <a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16558">http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16558</a> |
| BRIYITH NATALIA PARDO RUIZ      | TRADICIÓN ORAL Y MISTICISMO COLOMBIANO EN LA ESCRITURA CREATIVA.  | 2022 | Universidad Pedagógica Nacional | <a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17979">http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17979</a> |

Universidad Nacional de Colombia

| Autor | Título | Año | Institución | Link |
|-------|--------|-----|-------------|------|
|-------|--------|-----|-------------|------|

|                                |  |        |                                  |   |
|--------------------------------|--|--------|----------------------------------|---|
| Sánchez Aguilar, Alfredo       | El lenguaje míticoliterario en la conformación de los valores simbólicos territorio, memoria, autonomía y cultura en la antología "Antes el amanecer." | (2015) | Universidad Nacional de Colombia | <a href="https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56381">https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56381</a> |
| Sanabria Guarín, José Álvaro   | El árbol de los alimentos, análisis audiovisual del mito Uitoto del origen de la Amazonia  | 2018   | Universidad Nacional de Colombia | <a href="https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69455">https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69455</a> |
| Guerra Losada, Andrea          | Anastasia Candre: Una construcción atravesada por el canto y la chagra   | (2019) | Universidad Nacional de Colombia |   |
| Vargas Pardo, Camilo Alejandro | Poéticas que germinan entre la voz y la letra: itinerarios de la palabra a partir de las obras de Hugo Jamioy y Anastasia Candre                       | 2019   | Universidad Nacional de Colombia | <a href="https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76045">https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76045</a> |
| Obregón Rivas, Luz Amparo      | La oralidad como parte y fuente del conocimiento en los procesos pedagógicos de la comunidad indígena del resguardo la asunción                        | 2020   | Universidad Nacional de Colombia | <a href="https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/1">https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/1</a>         |
| Ardila Espinel, Johan          | El libro abierto del territorio. Los espacios del pensamiento, de la memoria y de la palabra en la Sierra Nevada                                       | 2022   | Universidad Nacional de Colombia | <a href="https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/1">https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/1</a>         |

| Autor | Título | Año | Universidad | Link |
|-------|--------|-----|-------------|------|
|-------|--------|-----|-------------|------|



|   |   |            |                                      |   |
|---|---|------------|--------------------------------------|---|
| Zambrano Gómez, David<br>Ricardo Prieto Castro, David<br>Eduardo                            | Mito - aventuras tenebrosas por Colombia  | Sin fecha. | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15436">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15436</a> |
| Bejarano Garzón, Paola<br>Andrea González Pedraza,<br>Liliana Sofía                         | Pedagogía hospitalaria: fomentando la escucha y el habla en efl a través de mitos y leyendas colombianos  | Sin fecha. | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26757">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26757</a> |
| Enriquez Cuaspud, Diana<br>Carolina   | Developing critical reading skills by retaking Colombia`s indigenous myths as a means of understanding learners`self cultural Awareness                   | Sin fecha  | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25433">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25433</a> |
| Duarte Castro, Leidy<br>Constanza   | Madre Selva: Representación de Mitos y Leyendas de la Región Amazónica Colombiana a Través de la Danza  | 2016       | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3448">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3448</a>   |
| Cantor Acosta, Julián Felipe<br>Carvajal Hernández,<br>Erika Juliet Reyes Reyes,<br>Maribel | Una aproximación desde el relato mítico y el rito a las prácticas de crianza en familias indígenas Ticuna. Comunidad Doce de Octubre, Amazonas - Colombia | 2016       | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3865">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3865</a>   |
| Gómez Ardila, Cristian<br>Eduardo   | Visiones de mundo de tres poéticas indígenas a propósito de memoria, territorio y resistencia : los casos de Fredy Chikangana,                            | 2016       | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4236">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4236</a>   |

|   |  |      |                                      |   |
|---|--|------|--------------------------------------|---|
|   | Miguel Ángel López-Hernández y Hugo Jamióy   |      |                                      |   |
| Arcila Prada, Claudia Patricia                                  | TRAS DE INDIA, PATIRRAJADA NARRANDO Y TRENZANDO NUESTRA HISTORIA FAMILIAR DE NEGACIÓN PIJAO                              | 2019 | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15197">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15197</a> |
| Muñoz Zuluaga, Juan David                                       | Imaginificación  | 2019 | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23450">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23450</a> |
| Palacios Soto, Carlos Mauricio                                  | Bestiario muysca   | 2020 | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23864">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23864</a> |
| Velasco Peña, Camilo Andres                                     | El mito del Panza. Una narración gráfica de tierra caliente.   | 2022 | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30895">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30895</a> |
| JENNIFER PAOLA GUTIÉRREZ MIRANDA<br>NELCY ROCIO GARZÓN CUBILLOS | SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN PARA ANIMAR LA ORALITERATURA ENTRE INFANTES Y FAMILIAS “A ENCUENTARNOS” | 2022 | Universidad Francisco José de Caldas | <a href="https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30678">https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30678</a> |

# Anexo 5

## Recurso didáctico



### Introducción

Dentro del territorio nacional se han reconocido distintos grupos étnicos como la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Por esto, podemos afirmar que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. De esta manera al interior de nuestro país también se han reconocido 102 comunidades indígenas que a lo largo de los años han luchado por el reconocimiento de su cultura desde tiempos coloniales. Cada comunidad que transita nuestro país es distinta y por muchos años han intentado darle un sentido a su existencia narrando oralmente sus mitos de creación. Debido al desarrollo del código escrito y su relevancia para el mundo actual, estos relatos orales se pasaron a la escritura alfabética, lo que no quiere decir que sea la única forma válida en la que estos grupos han mostrado sus saberes sino la más ligada a las dinámicas actuales. En el putumayo los Camsá se conciben como la gente del sol, en el cauca los Misak-Guambianos nos recuerdan que nacieron del agua. Este libro pretende acercarnos a la literatura de 15 comunidades indígenas colombianas desde un ejercicio intercultural. Por ello, se busca que los estudiantes empiecen a ser conscientes de la diversidad que se gesta en sus territorios y que no se vea la pluriculturalidad nuestra como un hecho aislado.

Para esto, se diseñaron una serie de unidades divididas en 3 fases. En la primera fase los lectores se encontraran con información clara sobre la ubicación geográfica y detalles breves sobre la cultura de los pueblos. Esta sección comprende una serie de actividades que buscan evaluar si los estudiantes están reconociendo la comunidad desde sus características geográficas y culturales. La segunda fase comprende la lectura de las narrativas literarias acompañada de ejercicios escriturales, orales y manuales todos distintos para cada comunidad. Es preciso decir que esta fase pretende generar el conocimiento de las cosmovisiones propias de los grupos ya que la mayoría de textos son mitos de origen. La última fase busca que los estudiantes se identifiquen con la lectura y la cultura que están leyendo generando relaciones con sus propias realidades.

### Ruta de aprendizaje

La presente ruta de aprendizaje muestra los objetivos e indicadores de logro que deberán ser aplicados en las 12 unidades a desarrollar. Cada unidad muestra parte de la cultura y literaturas de 12 comunidades indígenas del país.

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>Contenido</b></p> <p>Ubicación geográfica</p> <p>Alimentación</p> <p>Instrumentos</p> <p>Vestuario</p> <p>Celebración la fiesta del perdón</p> <p>Relato la gente del sol, la historia de mi pueblo</p> | <p><b>Objetivos de aprendizaje</b></p> <p><b>Saber conocer</b></p> <p>Situar la comunidad indígena dentro del territorio colombiano.</p> <p>Reconocer características culturales e identitarias de la comunidad.</p> <p>Comprender características de la cosmogonía.</p> <p>Identificar personajes y hechos concretos en la historia marcados explícita o implícitamente.</p> <p><b>Saber hacer</b></p> <p>Asociar las particularidades culturales indígenas con las propias</p> <p>Expresar sucesos culturales desde la realidad cercana con los compañeros y compañeras.</p> <p>Plasmar personajes o eventos imaginarios producto del conocimiento cultural y lectura de textos literarios indígenas.</p> <p><b>Saber ser</b></p> <p>Respeto la opinión de mis compañeros.</p> <p>Escucho con atención sus ideas y opiniones.</p> | <p><b>Indicadores de logro</b></p> <p><b>Saber conocer</b></p> <p>Ubico la Comunidad Camsá geográficamente y topográficamente</p> <p>Reconozco la alimentación del pueblo indígena, vestuario y su significado, relevancia de sus festividades.</p> <p>Comprendo los mitos de creación, origen de los accidentes geográficos, elementos de la naturaleza.</p> <p>Identifico características narrativas, personajes, espacio, lugar, tiempo y la estructura del relato inicio, nudo y desenlace.</p> <p><b>Saber hacer</b></p> <p>Asocio cuáles son las semejanzas y diferencias culturales entre la comunidad y las propias. (alimentación, vestuario, tradiciones.)</p> <p>Expreso de manera escrita u oral experiencias familiares, personales y cotidianas.</p> <p>Creo de manera escrita, oral o manual historias o personajes provenientes de mi imaginación.</p> <p><b>Saber ser</b></p> <p>Reflexiono sobre la diversidad pluriétnica de cada comunidad.</p> |
|---|---|---|

Escuché que en tu familia tienen diferentes celebraciones, quiero contarte que en mi comunidad también, acompañame a mostrarte el carnaval del perdón una festividad llena de máscaras, música y amor.

### CARNAVAL DEL PERDÓN

**¿Cómo llegar?**

Para llegar a Sibundoy

Debes pasar por Mocoa y luego por la laguna de la cocha.

**¿Cuándo se celebra?**

Lo celebramos a comienzo del año entre febrero y marzo.

**¿Dónde se celebra?**

Los pueblos Kamentsá e Inga están ubicados en el Putumayo en un hermoso lugar llamado el Valle de Sibundoy. Aquí puedes ver un video que muestra nuestra fiesta <https://www.youtube.com/watch?v=eY5cq4P12TI&t=80s>

**¿Por qué se celebra?**

Los Inga y Kamentsá le agradecen a la naturaleza por los alimentos, festejan el perdón y la paz.

**Nota:** entre los alimentos consumidos por nosotros están el maíz el chontaduro y la arracha.

**Trajes y máscaras**

Ayúdame a llegar al carnaval del perdón. En el libro de actividades encontrarás unos retos para que puedaS lograrlo.

En esta celebración las mujeres usan una prenda parecida a una ruana de colores llamada betiyá. Nosotros los hombres usamos una túnica de colores llamada kebsaiyá, collares y en ocasiones máscaras.

Comunidad Misak-Guambiana

Me alegra que quieras seguir esta aventura. Soy una niña de la comunidad Misak Guambiana. En este viaje te enseñaré sobre nuestra cultura y territorio. Antes de empezar escribe tu nombre aquí

¡Gracias por acompañarnos en esta travesía!

Ahora para contarte dónde estamos ubicados ¿cuéntame en qué ciudad vives?



¿Vives en la capital de Colombia! ¿lo sabías? Nosotros vivimos lejos de allí, en el departamento del Cauca. Mira la ubicación en el mapa.

Ya sé que vives en Bogotá. ¿podrías escribir aquí el barrio donde vives?

Bueno, queremos que sepas que nosotros vivimos rodeados de naturaleza ¿En tu barrio hay árboles?

Gracias por tu respuesta, me alegra que en tu barrio haya zonas verdes. Mi comunidad vive cerca a la cordillera central, una de las montañas mas importantes de Latinoamérica. Te invito a participar en un juego revisa nuestro libro de actividades.

Comunidad Pijao

Es genial que sigas en este recorrido por las comunidades y literaturas indígenas de nuestro país. Responde una pregunta que hice para ti en nuestro libro de actividades.

¡Me gusta que estés aprendiendo! En esta oportunidad aprenderás sobre la comunidad Pijao y sobre algunos relatos de mi pueblo. Antes de empezar escribe tu nombre aquí.



Los pijaos están ubicados en el sur del Tolima ¿Puedes ubicarlos en el mapa?



Igual que otras comunidades como los Camsa y Misak nuestra población se dedica a la agricultura y nuestra alimentación es a base de maíz. Por eso nos gusta una bebida llamada chicha. También comemos plátano y yuca entre otros alimentos.



Comunidad Ette Eneka

Hola, soy un joven de la comunidad Ette Eneka. Escribe tu nombre acá

Mi comunidad está ubicada en la sierra nevada de Santa Marta. Queda cerca del mar. Aquí te la muestro. Nuestra lengua es la Ette Taara Ahora revisa el libro de actividades, tengo una pregunta para ti



Sierra Nevada de Santa Marta

Lo primero que quiero que sepas, es que nosotros creemos que nuestro papá grande, creó la tierra, los alimentos, la naturaleza, los animales y nuestra comunidad con greda. La greda es un material parecido a la plastilina pero se endurece. Con este, se pueden hacer jarrones. Mira el libro de actividades allí te tengo un ejercicio.



Gracias por leer nuestros texto. Te quiero contar que nosotros pescamos, también sembramos plantas y cazamos. Vamos a practicar en el libro de actividades.



Cuando nos reunimos mis familiares me cuentan historias sobre animales, duendes y gigantes. Quiero que leas este relato. ¡Adelante!

Están increíbles todas las representaciones sobre Mohán. Quiero saber si tus familiares te cuentan historias sobre duendes, o gigantes. Revisa el libro de actividades tengo un ejercicio para ti.

Quiero que sepas que nuestras historias tienen como personajes a animales. Mi animal preferido es el sapo ¿Cuál es tuyo? En el libro de actividades tengo un ejercicio para ti.



Gracias por acompañarme. te espero en la siguiente aventura.



1. ¿Cómo celebras las festividades en tu casa? (cumpleaños, bautizos, navidad)?, ¿cuál es tu cuento preferido?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Comunidad Bari

Escribe tu nombre aquí \_\_\_\_\_  
Soy un niño de la comunidad Bari. Estamos Ubicados en el Norte de Santander, específicamente en una unión de montañas llamadas Serranía de los Tatamá.

Mira aquí te lo señalamos en el mapa de nuestro país.

Norte de Santander

Te queremos contar datos interesantes sobre nuestra comunidad

El primer dato, es que creemos que nuestra comunidad nació de una piña.

Revisa la cartilla de actividades, allí tenemos una lectura y ejercicio para ti

El segundo dato es que vivimos en casas llamadas bohíos en las que vivíamos por tiempos cortos.

El tercer dato es que nos dedicamos a la caza, a la agricultura, y a la cría de animales.

Bohíos

1



3. Nuestro amigo podrá llegar al carnaval del perdón si escribes los instrumentos de su comunidad. Escríbelos aquí abajo.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Escucha la música de la comunidad Camenás ¿Reconoces alguno de estos instrumentos? Ahora trata de adivinar el nombre del instrumento. Debes unir nombre e instrumento con una línea.

Ejemplo

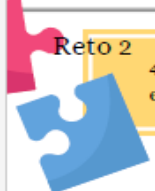
Quena

Pandereta

Siku

Tambor

2



4. Ahora, encierra en un círculo los alimentos que consumimos en nuestra comunidad.

3



**Reto 3** Lee el siguiente relato de mi comunidad y responde las preguntas.



### La gente del sol

Lo que yo vi fue la gente del Sol. Eran hombres pequeñitos dorados como el oro, con coronas de plumas de aves, con hermosos collares de miles de brillantes colores. Pero no como los colores del día o de las películas; [sino] los verdaderos colores naturales que están por dentro de todas las cosas. Los hombrecitos traían flautas y tambores como en un carnaval que celebramos nosotros. Cada hombrecito tocaba una melodía distinta pero todas las melodías estaban acompañadas, no era un ruido; y cuando llegaban a la tierra cada hombrecito se metía en cada objeto, en las piedras, en los animales, en todas las plantas que tengo sembradas en el jardín. Algunos hombres tocaban más fuerte y más hermoso que otros. Ellos entraron en los bejucos del yagé y otros volaron hacia las estrellas, hacia el Sol, la Luna; y el cielo se pintaba de colores, y sonaba una bella música que cambiaba y cambiaba, iba de pinta en pinta. Yo sentía que mi cuerpo era un instrumento de música, de él salía toda la claridad del mundo, y yo cantaba y cantaba y a medida que cantaba, los ríos, las piedras, las flores, la tierra, se pinaban de colores y se volvían música. Yo me sentía feliz, cada vez más feliz, mi abuelo me tarareaba al oído y como cantando me preguntaba si estaba viendo cosas lindas, yo le decía que sí y él se puso a cantar conmigo y así duramos como tres horas pintando todo lo que por allí pasaba. Eran cosas muy linditas, no se puede imaginar.



4



3. Escribe una experiencia significativa que hayas vivido con tus abuelos

6

### Preguntas



1. ¿Qué relación encuentras entre el título y el texto.



2. ¿Cuáles son las relaciones entre el texto y lo aprendido de la comunidad Camsá?

5

### Comunidad Misak Guambiano



1. ¿Cómo sería tu vida si vivieras en una montaña?



7

2. Debes encontrar los alimentos que consumimos en la sopa de letras. ¡Adelante!

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| c | a | p | r | t | p | l | a | t | a | n | o | ñ | w | r | h | l | ñ | j | d |
| e | r | t | d | w | a | s | g | h | k | l | ñ | z | x | c | v | b | n | m | L |
| b | j | q | g | h | j | h | g | f | f | d | a | q | w | e | r | t | y | o | p |
| o | p | m | b | m | m | a | i | z | v | r | e | r | y | t | o | p | l | ñ | h |
| l | ñ | p | n | o | s | v | h | j | k | l | u | p | e | q | w | s | d | f | L |
| l | u | ñ | o | u | q | a | s | w | e | r | t | t | k | l | ñ | n | x | c | V |
| a | e | t | q | y | w | d | f | g | h | k | l | ñ | v | d | g | h | u | y | m |
| l | w | y | e | m | w | e | r | f | g | t | y | h | j | u | m | w | f | n | N |
| p | q | p | a | p | a | s | e | t | t | t | g | h | j | u | y | ñ | d | s | s |
| i | m | d | t | k | q | w | d | f | g | h | j | u | t | j | k | m | b | ñ | t |
| w | p | f | y | ñ | a | w | c | v | b | h | f | r | d | g | e | n | h | k | l |
| q | w | v | n | p | m | ñ | o | u | t | r | y | e | g | c | a | r | n | e | t |



1. ¿Recuerdas que la comunidad Kamensä se consideran como los hijos del sol? ¿En este caso según la información anterior los Misak creen que son los hijos de cuál elemento de la naturaleza?



2. ¿Cómo te imaginas a Pishmisak? Dibújalo

3. Crea un personaje que pueda vivir debajo del agua. Debes ponerle un nombre. La profesora te dará unos materiales para la realización del ejercicio.

4. Escucha la historia.

**Primero era la tierra y las lagunas**

Primero era la tierra y las lagunas... grandes lagunas. La mayor de todas era la de Piendamú, en el centro de la sabana, del páramo; como una matriz, como un corazón. El agua es vida. Primero era la tierra y el agua. El agua no es buena ni es mala; de ella resultan cosas buenas y cosas malas. El agua es vida, nace en las cabeceras y baja en los ríos hasta el mar y se devuelve, pero no por los mismos ríos, sino por el aire, por la nube. Allá arriba con la tierra y el agua, estaba él-ella. Era el Pishimisak, que también ha existido desde siempre: todo blanco, todo bueno, todo fresco. Del agua nació el arco iris que alumbrá todo con su luz; allí brillaba, el Pishimisak lo veía alumbrar. Dieron mucho fruto, dieron mucha vida. El agua estaba arriba, en el páramo. Abajo se secaban las plantas, se caían las flores, morían los animales. Cuando bajó el agua todo creció y floreció; retoñó toda la hierba y hubo alimentos aquí. Era el agua buena. Antes en las sabanas del páramo, el Pishimisak tenía todas las comidas, todos los alimentos; él-ella es el dueño de todo.



8

9

3. ¿Recuerdas que la comunidad Camsá creen que son los hijos del sol? ¿Esta comunidad es hija de cuál elemento de la naturaleza?

**Comunidad Pijao**



1. ¿Cuáles son las comunidades hemos trabajado?

4. ¿Alguna vez has ido a un río con tu familia? Escribe la experiencia aquí

10

2. Une la comunidad con su territorio trazando una línea.

Camensä

Pijaos

Misak- Guambianos



### El mohán

Es un animal que anda entre el agua (también que era un hombre), contaban los antiguos; decían que cuando iban a venir los misioneros se fue el diablo adelante diciendo que no se dejaran convencer de la gente enaguada que venía a hacerles daño. Entonces unos se botaron al monte y los otros al agua. Los que se quedaron en el agua se convirtieron en mohanes. El mohán vive en el agua, sale a calentarse a los peñones, es blanco, no se sabe qué come, será pescao. No le hacen nada a la gente, y cuando hay una persona, se jondean al agua y no se dejan ver.



1. ¿Por qué el título del texto es la fiesta en el cielo?

---

---

---

---

---

---

---

---

- 3. ¿Cómo te imaginas al Mohán? Tu maestra te dará pintura para representarlo.
- 4. Mira este vídeo sobre el Mohán.

5. Lee esta historia y luego responde unas preguntas.



### la fiesta en el cielo



la fiesta en el cielo Una vez invitaron a algunos animales a una fiesta que se iba a hacer en el cielo. Invitaron al lobón, al bujío, a la chorolita, al cucarachero, al ratón, a la guala y al sapo, entre otros. Como el sapo no sabía volar para llegar al cielo se puso a pensar cómo hacer para ir al baile, hasta que se dijo: «Bueno, ya sé que hacer. Me voy a meter en la guitarra de mi comadre, porque ahí es la única parte en la que me puedo ir». Y fue y se metió en el tambor de la gui-tarra de la comadre guala. Cuando ella alzó el vuelo para subir al cielo, notó que la guitarra estaba muy pesada, pero pensó que de pronto podrían ser las cuerdas. Cuando llegó al cielo, buscó un rincón y allá arrumó la guitarra.El sapo aprovechó para salir y se puso a dar vueltas. Cuando la tía guala lo vio, le dijo:–Por allí le tengo la guitarra para sonar unos discos de fiesta.Y agarra el sapo esa guitarra, y se forma el baile !A los cuatro días de baile, de fiesta, de música, el apóstol San Pablo dijo:–Bueno, ¡todos a tierra porque se terminó la fiesta! Y todos los animales de pluma salieron volando para volver a la tierra. Pasaron dos, tres días y el sapo sin poderse bajar del cielo. Mi-raba... daba vueltas, pero no se atrevía a tirarse ni nada. Se ponía a llorar y daba vueltas y caminaba, hasta que en el cielo le dijeron que ya no podía quedarse más. Le dieron unos tragos de vino y al fin se tiró. Y decía mientras caía:–Apártense palos y piedras, no los vaya yo a estripar. Y cayó al suelo. Con el golpe de la caída se aplanó y se le brotaron los ojos. Por eso es que el sapo es todo aplastado, camina como renco y tiene los ojos salidos.



2. ¿Si pudieras ser un animal cuál serías y por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

Comenta con tus compañeros experiencias con tus mascotas. Si no tienes , ¿Cuál te gustaría tener y por qué

---

---

---

---

---

---

---

---

### Comunidad Ette Enaka

1.¿Conoces el mar? Escribe una experiencia que hayas tenido en este lugar Si no lo conoces, ¿Cómo te lo imaginas? ¿Qué animales podrían haber ?



A. ¿En qué parte de Colombia están ubicados los Ette Enaka ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



B. ¿Según nuestras creencias de dónde surgió nuestra comunidad?



2. Lee el siguiente texto que cuenta cómo fueron creados los Ette Enaka.

### La creación

«Papá grande» tomó un pedazo de greda y lo amasó así como uno va moldeando greda para hacer loza. Lo formó y lo encontró muy pe-queño. Así [que] tomó otro pedazo, lo añadió y así siguió hasta que tuvo un gran pedazo. Así hizo la Tierra.Entonces no había árboles, ni maíz, ni yuca. Cuando Papá grande vio que no había nada en la Tierra, hizo un tigre grande y lo soltó. Así hizo al tigre y todavía hay tigre de este mismo.Entonces Papá grande hizo a los hombres y todos eran aruacos, guajiros y motilonas. Así hubo muchos hombres en la Tierra. Enton-ces Papá grande vio que los hombres no podían vivir solo de guerra y de palabras y así hizo una mujer para cada uno. Hizo mujeres aruacas, guajiras y motilonas. Así hubo muchos indios en la Tierra.Entonces, mucho más tarde, Papá grande hizo al primer indio chi-mila a su mujer y les dio como nombre Huhun Krukroring Merana y Soving Kranyaring Ovokeya. Entonces Papá grande dijo al indio:–¡Véte a la tierra!El indio miraba la tierra desde el cielo y como no le gustó nada, no quiso bajarse. Entonces Papá grande lo empujó y así el hombre cayó a la tierra; cayó por allá, cerca de San Ángel. Pronto hubo muchos indios chimila en la tierra y entonces no se llamaban «chimila» como hoy sino «paretare».Así fue como Papá grande hizo la



C. ¿Cuáles son los trabajos principales de los pobladores de este pueblo indígena?

---

---

---

---

---

---

---

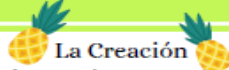
---



## Comunidad Bari



1. Lee el siguiente relato que habla sobre el origen de nuestro pueblo Bari.



### La Creación

La leyenda dice que Dios tenía un machete y cortó una piña de la cual salió un hombre motilón. Luego cortó otra piña y de esta salió una mujer. Entonces Dios se dijo a sí mismo: «Voy a cortar una piña más grande a ver qué sale...». Cogió el machete y cortó dos piñas grandes, y de ellas salieron un motilón, su mujer y dos niños. Así salieron más motilones. Entonces los motilones vivieron en esta zona y se multiplicaron mucho. Pero luego, por engaños y por discusiones se separaron, y se fueron unos para La Guajira, otros para la tierra de los yukos, otros al norte, otros al sur, hasta que se pobló la tierra por motilones



2. ¿En tu casa te han hablado de algún Dios?  
¿Qué sabes de él?

---

---

---

---

---

---

---

---

16

## Mitos

Los mitos fueron creados por los seres humanos para darle respuesta al origen de la humanidad. Dentro de los mitos que leímos nos encontramos con un sin número de historias de las comunidades en las que se relataban cómo había sido creada la tierra, o los pobladores de los pueblos indígenas.

Un ejemplo de esto lo vimos en los mitos que trabajamos. Recordemos que en el mito de la comunidad Misak leímos cómo esta población nació del agua. Además leímos cómo los Bari consideran que fueron creados a partir de la piña.

Los mitos no solo revelan cómo se crearon los seres humanos o el planeta, sino que describen la creación de la naturaleza, como las montañas, los ríos, el sol, la luna etc... Un ejemplo de esto lo vimos en el mito de la comunidad Etté Enneka en el que Papá Grande creó a los animales en este caso al tigre, como lo relata la historia.



El mito no solo habla del origen de la humanidad o de la naturaleza, sino que también demuestra la cultura del pueblo que la produce. No olvides que cuando hablamos de cultura nos referimos a celebraciones, formas de vivir, alimentación, trabajo, etc...



No podemos olvidar que el mito no es propio de las comunidades indígenas. El mito ha sido creado por todas la humanidad, ¡nosotros tenemos nuestros propios mitos!



# PREGUNTAS

1. ¿Crees que las comunidades indígenas hacen parte del pasado o del presente? Justifica tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Por qué es importante conocer sobre los pueblos indígenas de Colombia?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Cuál es la comunidad más interesante? ¿Qué te gustaría adaptar de ellos en tu vida cotidiana?

---

---

---

---

---

---

---

---

• ¿Cómo crees que se creó el mundo y lo que te rodea?



---

---

---

---

---

---

---

---

• ¿Qué mitos conoces?

---

---

---

---

---

---

---

---

• ¿Cuál es tu mito favorito y por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 6

### Diario de campo número 2

| <b>OBSERVACIÓN</b><br><b>Descripción/narración</b>  | <b>Tema concepto categoría</b>                         | <b>Análisis Causas</b><br><b>Consecuencias</b>  |
|---|--|---|
| <p>Debido a que en la sesión pasada fue muy difícil llevar a cabo el taller, le solicito al maestro que nos ubiquemos en el auditorio. Al llegar allí les doy la instrucción a los niños de hacer un círculo en el suelo lo que genera en ellos incomodidad y me piden que nos sentemos en las mesas para que puedan escribir.</p> <p>De nuevo hay una dificultad en seguir las instrucciones y usar el material propuesto por la practicante. Por ello paso por cada grupo repitiéndoles las instrucciones a cada uno. Los ritmos de trabajo son distintos en cada estudiante por ello al revisar el material todos están en puntos diferentes por lo que enfatizo en el trabajo en equipo.</p> <p>Noto que los niños escriben un poco más sobre sus experiencias familiares no obstante la escritura no es continua y es común que tengan pausas largas ya sea para pensar en qué escribir o para hablar con sus compañeros. Algunos niños no saben qué escribir y toma tiempo que hagan memoria frente a lo propuesto por mí.</p> <p>Les solicito a los niños que crean una historia sobre el Pishimisak los niños escriben historias sobre príncipes, sirenas y acuaman.</p> <p>Es recurrente la pregunta de que si están haciendo bien o no las actividades, cuando les doy los materiales para crear el personaje debajo del agua todos los niños hacen el mismo personaje incluso cuando les había expresado que podía ser cualquiera.</p> <p>En esta oportunidad deben leer uno de los mitos fundacionales de la comunidad. Allí surgen varios comentarios de los niños sobre Dios, su religión, la creación del mundo e información dada de sus familiares sobre el apocalipsis.</p> <p>Es frecuente que hablen de las comunidades indígenas como pertenecientes del pasado mencionan que cuando estaban en Colombia usaban taparrabos o que andaban desnudos. Los niños se ríen al leer la palabra Pishmisak.</p> | <p><b>Comunidad y literaturas Misak Guambiana.</b></p> | <p>Fue interesante ver que los niños tenían interés de hacer las manualidades previas a la lectura del mito. Esto generó en ellos un interés por saber de qué trataba la narrativa mítica.</p> <p>Del mismo modo cuando crearon el personaje se vio que era propio de ellos el imitar lo que sus compañeros hacían porque creían que estaba bien.</p> <p>También al revisar que hablaban de sirenas y príncipes se muestra que dentro de lo visto o leído hay una incidencia de Disney y dibujos animados extranjeros.</p> <p>Finalmente fue clave que los niños mencionaran la figura de Dios y la religión cuando se leyó sobre la creación de esta comunidad ya que muestra sus creencias más cercanas y las conexiones que hacen con su contexto.</p> |

## Anexo 7

### Diario de campo número 3

| <b>OBSERVACIÓN</b><br><b>Descripción/narración</b>  | <b>Tema concepto categoría</b>                                 | <b>Análisis Causas</b><br><b>Consecuencias</b>  |
|---|--|---|
| <p>Para esta oportunidad los niños se ubican en grupos y delego a 1 niño por grupo para que lea la información y las actividades. Esta vez los niños hacen los talleres en conjunto y se muestran muy dispuestos a desarrollar lo planteado por la maestra practicante. No obstante paso por cada grupo para revisar cómo van.</p> <p>Los niños hacen la primera actividad en la que deben unir las comunidades vistas con sus territorios, allí un niño pregunta sobre la cantidad de comunidades dentro del territorio nacional para lo cual mi respuesta es 115 todos los niños se sorprenden.</p> <p>Debido a que en esta oportunidad deben leer un mito sobre el Mohán les pregunto si saben historias de gigantes, brujas o duendes. Los niños hablan de algunas historias sobre los cuentos de los hermanos Grimm pero en general no saben mucho al respecto y sus familiares tampoco les han contado.</p> <p>Los niños deben pintar el Mohán, en este ejercicio preguntan cómo deben hacerlo, si lo que están pensando como Mohán está bien y de nuevo los Mohanes creados son muy parecidos.</p> <p>Al leer la historia de la fiesta en el cielo los niños deben escribir sobre si pudieran ser un animal cuál podrían ser y por qué, en esta actividad todos participan de manera activa.</p> <p>Al finalizar la jornada la maestra los sienta en círculo y les solicita que comenten con sus compañeros experiencias con sus mascotas y que si no tienen cuál les gustaría tener y por qué. Para que los niños pudieran hablar oralmente de ello planteo un tingo tango. Es bien complicado que los niños escuchen a sus compañeros, por ello debo pedirles en repetidas ocasiones que hagan silencio.</p> | <p><b>Comunidad Pijao-Cultura y literaturas indígenas.</b></p> | <p>Pude observar que en cada sesión debía replantearme el abordaje del taller, en esta ocasión funcionó que una persona de cada grupo guiara la lectura de la cartilla.</p> <p>Es interesante que los niños se asombraran al nombrar la cantidad de comunidades indígenas dentro del territorio nacional.</p> <p>La participación se activa cuando los niños hablan de su cotidianidad, de lo que es más cercano para ellos.</p> <p>Interesante que los niños pregunten y que además imiten a sus compañeros porque se genera seguridad en ellos al aprender.</p> |

## Anexo 8

### Diario de campo número 5

| <b>OBSERVACIÓN</b><br><b>Descripción/narración</b>  | <b>Tema concepto categoría</b> | <b>Análisis Causas</b><br><b>Consecuencias</b>  |
|---|--------------------------------|---|
| <p>Los niños están trabajando la última comunidad. Cuando leen por medio del recurso que la comunidad caza se les hace demasiado extraño porque no conciben que eso aún exista. Luego deben escribir sobre los trabajos de sus padres y muchos hacen el contraste con la forma de vivir de la comunidad.</p> <p>Muchos estudiantes no reconocían las casas donde vive la comunidad en este caso los bohíos que son como chozas decían que se veían raros y que podría hacer demasiado frío.</p> <p>Cuando los niños escriben sobre cómo sería vivir en un Bohío y qué extrañarían de sus casas hablan con sus compañeros sobre las particularidades de vivir allí como el frío los insectos y animales peligrosos algunos dicen que les gustaría estar en medio de la naturaleza y el silencio. Sobre lo que extrañarían hablan de sus vidas en la ciudad y todas las actividades que allí desarrollan unos hablan del parque, de la pizza, de sus celulares y casas.</p> <p>La escritura de lo que imaginan sobre el lugar es pausada pero no se debe insistir mucho para que escriban como en las primeras sesiones.</p> <p>Los niños crean un disfraz con la fruta que más les gusta el diseño del disfraz por medio de una silueta les encanta todos se concentran en lo que deben hacer y esto abre paso a la lectura del mito fundacional.</p> <p>Al momento de leer el mito fundacional de la comunidad los niños mostraron muchísimo interés los niños ven muy curioso que ellos conciban la idea de surgir de un árbol de piñas.</p> | <p><b>Comunidad Bari</b></p>   | <p>Es interesante que los niños reconozcan sus territorios en la ciudad y el de las comunidades en sus territorios al hablar de las características que podrían tener estos dos contextos.</p> <p>El mito fundacional de esta comunidad y el de los Misak los sorprendió puesto que hacían muchas preguntas al respecto.</p> <p>La actividad en la que los niños debían hacer el disfraz por medio de una silueta les interesó demasiado porque incluía sus gustos.</p> |

## Anexo 9

### Diario de campo número 4

| <b>OBSERVACIÓN</b><br><b>Descripción/narración</b>   | <b>Tema concepto categoría</b> | <b>Análisis Causas</b><br><b>Consecuencias</b>  |
|--|--------------------------------|---|
| <p>Los estudiantes están ubicados en el salón de clase. Están en filas y es la última hora de la jornada escolar. Esta primera sesión fue interesante porque los niños se aproximaron por primera vez al material creado por la practicante. Al mostrarles el material lo primero que es evidente es que a los niños se les dificulta seguir instrucciones. Por ello es común que pregunten en varias ocasiones lo que ya se les ha indicado. Debido a que es la última hora de la jornada los niños están inquietos se mueven de lado a lado no hacen silencio y esto dificulta la sesión. El maestro titular les pide en repetidas ocasiones que hagan silencio.</p> <p>Ya que los niños están un poco inquietos decido pasar por cada puesto mostrándoles cómo deben desarrollar el taller. Lo primero que noto es que al desarrollar las actividades propuestas dicen que están muy sencillas a pesar de que quería trabajar con todos al tiempo sus ritmos son distintos y muchos se adelantan en las actividades.</p> <p>Al momento de abordar el texto mítico literario los niños se muestran cansados y se nota que no están siguiendo la lectura. Hablan de las comunidades indígenas como parte del pasado y para muchos el concepto es nuevo. Tan solo 1 niño reconocía a los pueblos indígenas porque en la costa lugar de su nacimiento había leído y convivido con una de estas.</p> | <b>Comunidad Camsá</b>         | <p>Noto que es necesario trabajar de manera distinta el material planteado. Por ello pienso que lo mejor es trabajar en grupos y solicito un cambio de salón.</p> <p>Es interesante ver que los niños concebían la comunidad como parte del pasado esto me hizo entender que había mucho trabajo por hacer.</p> <p>Entender que la lectura del mito fue para los niños un poco tediosa me hizo replantearme el abordaje de la literatura con distintas actividades.</p> |

