



**El reconocimiento del patrimonio biocultural en la enseñanza de las ciencias sociales: na
alternativa hacia la formación categorial**

Yeison Alexander Osorio Orozco

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor

Esteban Montoya Marín

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Osorio Orozco, 2024)
Referencia	Osorio Orozco, Y, A (2024). <i>El reconocimiento del patrimonio biocultural en la enseñanza de las ciencias sociales como alternativa para el tránsito hacia la formación categorial</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Línea de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conex

Tabla de contenido
Contenido

Resumen	8
Abstract	9
2. Introducción	10
3. Planteamiento del problema	12
1. El saber del maestro de escuela	12
2. Dificultades en la enseñanza de la geografía	13
3. Una alternativa a la enseñanza de la geografía	18
4. Otra forma de abordar el espacio y el aporte a la formación en términos de Klafki	22
4. Objetivos	24
1. Objetivo general	24
2. Objetivos específicos	24
5. Justificación	25
6. Antecedentes	27
1. Didáctica de las ciencias sociales y patrimonio	29
2. Enseñanza del patrimonio biocultural	34
3. Patrimonio biocultural y territorio	39
4. Formación categorial desde la enseñanza de las ciencias sociales	43
7. Marco conceptual	45
1. Enseñanza de la geografía en la escuela	45
2. Bioculturalidad	48
3. Patrimonio biocultural	51
4. Formación categorial	56
8. Diseño metodológico	59

1. Paradigma de investigación	60
2. Método	63
3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis	66
1. La entrevista:	67
2. Fichas de análisis didáctico del contenido	67
3. Fichas de análisis de la imagen	67
4. Fichas de análisis del documento	68
5. Diario pedagógico:	68
4. Recolección y análisis de la información	68
5. Postura ética de la investigación	69
6. Población y muestra	70
9. Hallazgos y análisis	72
1. Relación entre contenidos de enseñanza de sexto en ciencias sociales y aspectos constitutivos del patrimonio biocultural	72
1. Mención explícita de atributos de lo biocultural en la norma técnica curricular	73
2. Mención implícita de atributos de lo biocultural en la norma técnica	82
2. Acciones de apropiación del territorio a partir de la inclusión del patrimonio biocultural	84
1. Conocimiento e identificación del patrimonio biocultural	85
2. Divulgación del patrimonio biocultural	88
3. Protección y salvaguarda del patrimonio biocultural	91
3. Relaciones entre la apropiación territorial y la proyección de actitudes y aptitudes inscritas en la formación categorial.	94
10. Conclusiones	101
11. Recomendaciones	105
12. Referencias	106
13. Anexos	111

Anexo 1: La entrevista	111
Anexo 2: Fichas de análisis didáctico del contenido	113
Anexo 3: Ficha de análisis de la imagen	114
Anexo 4: Ficha de Análisis del contenido	115
Anexo 5: Diario pedagógico	116
Anexo No. 6: Consentimiento informado	120

Índice de tablas

Tabla 1: Síntesis de fuentes consultadas. Elaboración propia	30
Tabla 2: Análisis didáctico del contenido aplicado al eje 1 de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002). Elaboración propia.	75
Tabla 3: Análisis didáctico del contenido aplicado al eje 7 de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002). Elaboración propia.	77
Tabla 4: Análisis didáctico del contenido aplicado al Estándar Básico de competencia en Ciencias Sociales (2004). Elaboración propia.	79
Tabla 5: Análisis didáctico del contenido aplicado al Derecho básico de Aprendizaje 1 para ciencias sociales (2014). Elaboración propia.	80
Tabla 6: Análisis didáctico del contenido aplicado al Derecho básico de Aprendizaje 4 para ciencias sociales (2014). Elaboración propia.	81
Tabla 7: Análisis didáctico del contenido aplicado al Derecho básico de Aprendizaje 5 para ciencias sociales (2014). Elaboración propia.	82
Tabla 8: Análisis didáctico del contenido aplicado al eje 5 de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002). Elaboración propia.	84
Tabla 9: Ficha de análisis documental. Elaboración propia.	89
Tabla 10: Ficha de análisis de la imagen. Elaboración propia.	93
Tabla 11: Registro de respuestas a encuesta. Elaboración propia.	99

índice de ilustraciones

Ilustración 1: Trabajo de clase. Elaboración de una estudiante	92
Ilustración 2: Trabajo de clase. Elaboración de un estudiante.	94
Ilustración 3: Trabajo de clase. Elaboración de un estudiante.	95

Resumen

La presente investigación tuvo por objeto analizar la forma en que la inclusión de la enseñanza del patrimonio biocultural en los contenidos de ciencias sociales del grado sexto en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo aportó a la consecución de la formación categorial por parte de los estudiantes. Tal ejercicio realizado en el año 2022 en la ciudad de Medellín, tuvo como referentes a autores como Wolfgang Klafki para las referencias a los asuntos relacionados con la formación categorial y la didáctica crítica; a Xose Manuel Souto para fundamentar asuntos relacionados con la didáctica de la geografía, a Nicolás Cuvi y Ecgar Boege en la conceptualización del patrimonio biocultural, entre otros.

Esta investigación hace parte de la línea en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En cuanto a lo metodológico esta investigación de tipo cualitativo e inscrita en la corriente de pensamiento crítica, se realiza desde la perspectiva del estudio de caso instrumental propuesta por Robert Stake. Este ejercicio permitió incluir la voz de los estudiantes y del maestro en formación. Los hallazgos a partir del desarrollo de actividades escritas posibilitaron el reconocimiento de las percepciones de los estudiantes acerca del patrimonio biocultural, posibilitando la enseñanza de este en las ciencias sociales en la escuela, considerando la ciudad como un escenario en el cual es necesario motivar procesos vinculados con la conservación de este tipo de patrimonio. Por último, se presentan las conclusiones en las que se reflexiona sobre una enseñanza que tenga en cuenta el patrimonio biocultural como una manera de acercar al sujeto a la formación categorial, y como una posibilidad de relacionar saberes que hacen parte de la vida cotidiana de los sujetos, con los contenidos susceptibles de llevar al aula.

Palabras clave: Patrimonio biocultural, enseñanza de la geografía, conservación, formación categorial.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the way in which the inclusion of the teaching of biocultural heritage in the social sciences content of the sixth grade at the Hernán Toro Agudelo Educational Institution contributed to the achievement of categorical training by the students. This exercise, carried out in 2022 in the city of Medellín, had as references authors such as Wolfgang Klafki for references to matters related to categorical formation and critical didactics; to Xose Manuel Souto to substantiate issues related to the teaching of geography, to Nicolás Cuví and Edgar Boege in the conceptualization of biocultural heritage, among others.

This research is part of the line in Didactics of Social Sciences, of the Bachelor's Degree in Social Sciences of the Faculty of Education of the University of Antioquia. As for the method, this qualitative research, inscribed in the current of critical thinking, is carried out from the perspective of the instrumental case study proposed by Robert Stake. This exercise allowed the voice of the students and the teacher in training to be included. The findings from the development of written activities made it possible to recognize students' perceptions about biocultural heritage, making it possible to teach it in social sciences at school, considering the city as a setting in which it is necessary to motivate linked processes. . with the conservation of this type of heritage. Finally, the conclusions are presented in which we reflect on teaching that takes into account the biocultural heritage as a way of bringing the subject closer to categorical formation, and as a possibility of relating knowledge that is part of the daily life of the subjects. . , with content that can be taken to the classroom.

Keywords: Biocultural heritage, geography teaching, conservation, categorical formation.

1. Introducción

En la presente investigación en un primer momento, se aborda la reflexión, sobre la enseñanza de la geografía en la escuela teniendo en cuenta la influencia que esta ha tenido en la enseñanza de las ciencias sociales, el patrimonio y las dinámicas interculturales. Con la intención de generar un horizonte amplio que permita la comprensión de las dimensiones de la enseñanza del patrimonio biocultural.

Esta investigación se realiza como, proyecto de grado de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de antioquia, los distintos, desarrollos teóricos y prácticos, son el resultado de la construcción en diferentes momentos y procesos de la investigación, que partieron desde la observación en el aula, la intervención, hasta el desarrollo de recolección, y análisis de información, que generaron la posibilidad de abordar la formación categorial, a partir de la ejecución de clases implementadas considerando como tema transversal el patrimonio biocultural.

Además se abordan las características de la enseñanza del patrimonio biocultural en la escuela, teniendo en cuenta el enfoque de la investigación de carácter crítico social, es posible generar distintas conexiones entre la teoría y la práctica en la escuela en la cual los contenidos se abordan desde asuntos relacionados con el patrimonio biocultural, en este sentido es relevante la búsqueda de fuentes de información sobre investigaciones relacionadas con la enseñanza del patrimonio biocultural.

Los planteamientos, acerca de la construcción del concepto del patrimonio biocultural las distintas condiciones que le posibilitan ser un contenido capaz, en su implementación de contribuir a la constitución de una formación en los estudiantes que se genere a partir del conocimiento de las características que han hecho posible el territorio, propiciando actitudes y aptitudes de las formación categorial, desde las ciencias sociales.

Se reconocen las dinámicas del saber que privilegian unos saberes más que otros, en este caso los saberes relacionados con el patrimonio biocultural y su enseñanza en la escuela, los distintos análisis permiten evidenciar cómo la enseñanza del patrimonio biocultural puede

generar aspectos relacionados con la formación de identidad en los territorios siendo esto una posibilidad para motivar a su conservación.

Se plantea el análisis de los aspectos relevantes en la implementación de la unidad didáctica planteada, haciendo énfasis en la importancia de plantear enfoques que permitan abordar desde distintas maneras de acercarse a los conceptos de biocultural, patrimonio biocultural y enseñanza del patrimonio biocultural, desde estrategias que permitan vincular los saberes de los estudiantes partícipes en la investigación y el maestro en formación.

Teniendo en cuenta como un asunto relevante, los postulados de Wolfgang Klafki, y Gallo sobre la formación categorial y su importancia en la constitución de una didáctica, planteada desde los aspectos críticos, en sentido las preocupaciones por la enseñanza con la intención de vincular aspectos del patrimonio biocultural en la escuela, las maneras en las cuales los estudiantes reciben estos conocimientos como forma para entender el territorio y así a partir de este generar procesos que le permitan acercarse a la creación de una identidad en relación al territorio que habita para posibilitar su conservación.

2. Planteamiento del problema

1. El saber del maestro de escuela

En ocasiones en las aulas no se lleva registro de las situaciones que suceden, es decir, es decir, el maestro ejecuta, pero no le es sencillo reflexionar en el futuro sobre lo que ocurrió. Esta ejecución sin reflexionar a veces toma un comportamiento repetitivo, provocando que la valoración y el reconocimiento del saber del maestro se alejen de la posibilidad de generar reflexiones de carácter didáctico. En este sentido se nubla la posibilidad de generar adaptaciones acerca de la práctica que se está brindando, por esta razón se destaca en la presente investigación, el registro de las observaciones y clases como posibilidad de brindar nuevas perspectivas sobre la enseñanza, en las cuales se logre generar reflexiones de los avances de la práctica educativa.

Una enseñanza de las ciencias sociales que no reflexiona sobre la práctica que se está realizando, y en consecuencia, tampoco se hace de una manera contextual, parece que ignorara el hecho de que en los territorios se dan diferentes relaciones que generan como resultado lugares que toman valor cultural, las cuales en su peculiaridad fortalecen las prácticas que en estos lugares se realizan. Dichas relaciones están mediadas por la información constante, lo que se convierte en un asunto importante al momento de pensar las prácticas educativas, y la relación que existe entre estas y las dinámicas de cambios en las mentalidades de la sociedad.

La educación cambia al tiempo que cambia la sociedad, en este sentido las acciones en las aulas cambian siguiendo las necesidades en los territorios, en la actualidad la tecnología y las redes de la información son algo cotidiano, sin embargo en la enseñanza prevalece, una aplicación de contenidos descontextualizada, en la que el sujeto que aprende no es tenido en cuenta en las propuestas de la enseñanza, evidenciando la escasez de reflexión de la práctica, la innovación y adaptación de la misma, lo cual se relaciona con lo que plantea Souto (2016), “las propuestas de aprendizaje en la sociedad de la información, luego de la revolución tecnológica de Internet, tiene que ser diferente a la de hace un siglo. Pero las rutinas escolares nos retrotraen muchas veces al siglo XIX” (p. 179). Además de la situación anterior, en la escuela se enfrentan

las condiciones que hacen parte de la constante preocupación por la adaptación a los cambios repentinos de la sociedad. Por lo tanto, algunas prácticas educativas se centran en la enseñanza de contenidos que brinden un crecimiento a la comprensión de las dinámicas globales, con la intención que estos, acerquen a los estudiantes a las características de la sociedad de la información, la ausencia de reflexión que hacen de la enseñanza repetitiva, no tiene en cuenta el contexto que habitan los estudiantes y los sumerge en dinámicas globales en las que la identidad territorial es difusa, se genera en un contexto global que diversifica las características de la identidad territorial.

2. Dificultades en la enseñanza de la geografía

Durante la práctica pedagógica se dio la oportunidad de realizar observaciones de las clases de Ciencias Sociales que reciben los estudiantes de sexto dos, en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, en las cuales se lograron apreciar, características particulares de la transmisión del conocimiento y la manera en la que los estudiantes reciben los contenidos. El desarrollo de las clase se registra en los diarios de campo, durante las cuales se visualizó el uso constante del libro de texto, sin el acompañamiento de alguna estrategia que permita una mejor comprensión de los contenidos enseñados a partir de este, situación que se vuelve repetitiva; asunto que quedó explícito en uno de los diarios:

Después de pasar por las filas, haciendo revisión del cuaderno les pide a los estudiantes que escriban el título, la galaxia, en este momento suena el timbre para el descanso los estudiantes sueltan el lapicero y corren hacia la puerta, salen del salón; al terminar el descanso vuelven con sudor en la frente, la cara roja, comida en sus manos y sonrisas en sus rostros. La profesora demora cinco minutos apenas toca el timbre para volver al salón, al ingresar, al ingresar les pide que tomen asiento y hagan silencio para continuar con el dictado de textos extraídos de su libro. (Diario 5, marzo 25 2022)

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela a partir de la utilización de los libros de texto es una práctica común. En cierta medida, en estos han establecido contenidos para enseñar que implican un acompañamiento del saber del maestro; sin embargo, cuando se

desarrollan clases sin una utilización responsable del libro se privilegia el contenido que hace parte de estos. Atendiendo a esta situación, es importante tener en cuenta que la construcción del conocimiento como tarea del maestro a partir de la práctica, no se da sólo con la mera transmisión del contenido a manera de información. Si bien es válido lo que plantea Massone (2014) al considerar que el libro de texto ha sido el objeto portador de conocimiento privilegiado por la escuela desde sus inicios... (constituyéndose como) la base principal de la práctica cotidiana de los docentes y el soporte fundamental para el aprendizaje de los alumnos. Así la utilización cómoda de los libros de texto genera que los maestros de escuela encuentren una herramienta que les permita solucionar fácilmente la falta de orden en el aula, con la enseñanza de datos e información, generando acciones educativas sin reflexionar sobre estas, en las cuales no se incluyen los pensamientos, las experiencias y los modos de aprendizaje de los estudiantes.

Las clases de ciencias sociales observadas en el grupo sexto dos, se realizan con el libro de texto, como herramienta que permite el desarrollo de estas, sin la ayuda de otros elementos para la enseñanza, dejando de lado la reflexión sobre el contexto y los conocimientos previos de los estudiantes, lo que va en contravía ante el planteamiento de Massone (2014), “El uso de los libros supone una serie de decisiones por parte de cada maestro acerca de qué, cuánto, cuándo y cómo se utilizarán sus contenidos y actividades a la hora de enseñar.” (p. 562). En consideración con lo anterior, no en todos los casos se realizan procesos reflexivos sobre cómo ejecutar correctamente las propuestas planteadas en los libros de texto y se realiza un uso simplista de este tipo de material, lo que genera dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dado que uno de los objetos de la enseñanza de la geografía es la comprensión del paisaje, esta debería ir más allá de lo teórico, permitiendo así generar acercamientos a los territorios que hacen parte de las experiencias cotidianas de los estudiantes, es importante considerar las nuevas corrientes de la geografía, como la geografía de la percepción, la cual insiste en que es pertinente entender que esta disciplina es más que el espacio físico, siendo parte -también- la representación mental del sujeto que es parte de una cultura; esto considerando el planteamiento de Souto (2016), “la geografía no era sólo lo que se veía con los ojos (el paisaje, la morfología urbana), sino que también consistía en la representación mental del territorio percibido con los filtros de las emociones y de los prejuicios culturales” (p. 180). De esta manera

se destaca que el territorio tiene características particulares por su condición de construcción social, en las cuales se generan saberes propios de la comunidad relacionados con sus dinámicas culturales y cotidianas, siendo de esta manera base fundamental para la identidad.

En este sentido, las acciones realizadas en la enseñanza de la geografía en la escuela a partir del libro de texto, se alejan del contexto de los estudiantes. Al enseñarla de forma simple, se pierde la posibilidad de relacionar el aprendizaje con lo cotidiano, para que los estudiantes puedan vincular lo aprendido en la escuela con lo que viven a diario; La enseñanza de este saber implica acercarnos al contexto con la intención de tener en cuenta los saberes de las personas en el territorio, entendiendo que es importante tener contacto con las voces y las experiencias de los individuos que lo habitan. Esta última demanda, sería una de las formas en las que, desde la perspectiva de Naranjo (2017) se aporta un aprendizaje funcional de la geografía.

En ciertos casos los maestros de ciencias sociales en la escuela se encuentran con algunas dificultades para realizar su proceso de enseñanza, sobre todo en el caso de la geografía. A partir de las palabras de Naranjo (2017) se podría suponer que esto es consecuencia de no tener las suficientes herramientas para llamar la atención del estudiante hacia esta asignatura y por tanto, se limitan a realizar ejercicios memorísticos ya establecidos hace algunos años y que se tornan aburridos y repetitivos para los estudiantes. En este sentido, el manejo cómodo de los libros de texto, durante un largo periodo de tiempo se vuelve una situación en la cual la reflexión sobre la enseñanza no tiene lugar, dando paso a que los estudiantes se distraigan constantemente, generando que un prolongado tiempo de la clase se desarrolle intentado mantener el orden, distracciones que afectan los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La geografía al ser enseñada de una manera más contextual, se preocuparía por propiciar arraigo en los territorios, para posibilitar que los estudiantes tengan influencia en estos. Las preocupaciones de la geografía parten de la construcción de la identidad por parte de estudiantes, la importancia de su inclusión en la escuela como contenido es, desde la mirada de Naranjo (2017) la posibilidad de formar personas que se sientan dueñas del país y con capacidad de incidir en las decisiones espaciales que por supuesto tienen un efecto histórico. Asunto

contradictorio si se tiene en cuenta, que en las clases observadas, la enseñanza del territorio no tenía por objeto más que la escritura en los cuadernos de aquello que estaba en los libros.

En la observación que se realiza de manera previa a la intervención en el aula, se logró apreciar como la inclusión de contenidos propios de la geografía no trascendía de someras definiciones sobre montaña o llanura. Ante esto vale la pena considerar el planteamiento de Souto (2018), “uno de los estereotipos que más inciden en las rutinas escolares consiste en reducir la complejidad y pluralidad de la disciplina de referencia (en este caso la geografía) a un singular naturalizado como algo estático e inmanente.” (p. 5). Los contenidos en este sentido, se brindan sin haber reflexionado sobre ellos, exponiéndolos de manera breve, dejando de lado la profundización y entregados de forma descriptiva, razón por la cual llegan a los estudiantes como un conocimiento sencillo y basado en la información, sin darles posibilidad de poder evidenciar estos en su contexto y cotidianidad.

Esta reducción de los contenidos suele ocurrir en el aula de clase, al abordarse temas de una manera en la cual no se desarrollan de forma amplia los fundamentos de estos saberes, sin darle espacio en las clases a distintos ejemplos que permitan entender a los estudiantes de manera más adecuada los procesos geográficos y sociales enseñados; al no abarcar su pluralidad dejando de lado la complejidad que tiene la geografía, es una enseñanza que pierde su potencia formativa y relevancia para el futuro del estudiante.

Esta característica de la enseñanza de la geografía en la escuela que se brinda de manera memorística, dejando de lado la dimensión plural y compleja del contenido, aleja a los estudiantes de las preocupaciones por el aprendizaje. Durante algunos de los momentos de observación de las clases de ciencias sociales en el grado sexto dos, se aprecia que no se alcanza la disposición para ser partícipes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la enseñanza de la geografía, se brinda a partir de dictados, haciendo uso del libro de texto como referencia, en estos se incluyen definiciones y alguna características de los contenidos del grado, dejando de lado la preocupación por relacionar los contenidos con las prácticas cotidianas, solo mencionados sin profundizar en sus peculiaridades provocando que se entienda la geografía como una ciencia

de conceptos y la intención de la enseñanza, no trasciende más allá de la exposición de definiciones.

En contraposición, es importante destacar que la enseñanza de la geografía en la escuela posibilita un acercamiento a entender la relación del ser humano y el medio ambiente. Desde el punto de vista de Souto (2018), “en la tradición del conocimiento geográfico podemos encontrar suficientes hechos, métodos y teorías que permitan abordar desde una posición interdisciplinar las situaciones problemáticas de carácter social y ambiental.” (p. 10). En ese sentido, el abordaje de la geografía en clase permite comprender la influencia que las dinámicas del medio ambiente tienen en el ser humano y el ser humano tiene en el espacio, siendo los lugares naturales, espacios en los cuales se encuentran distintos saberes que hacen parte de las características del territorio.

La observación en el aula evidenció una enseñanza a partir del uso del libro de texto, de manera memorística, en la que no se tiene en cuenta el contexto y además los conocimientos son adquiridos de manera repetitiva; en ese sentido, no hay preocupación por la influencia del contenido en el desarrollo de procesos de enseñanza, lo cual genera entre otras dificultades: limitaciones en el aprendizaje por parte de los estudiantes, la poca profundización en los contenidos, el conocimiento enseñado como dato que no permite que se incluya la experiencia del estudiante en la clase y finalmente, los aprendizajes de la escuela no se ven en las dinámicas del territorio en el cual habitan los estudiantes; Si se tiene en cuenta el papel preponderante que tenía el libro de texto en las clases, podemos sumar un obstáculo más: Es posible que los libros de texto al ser desarrollados por personas que no habitan el contexto en el cual se está enseñando, alejan al estudiante de la posibilidad de relacionar el conocimiento brindando en la clase con su contexto social y cultural.

En línea con lo anterior, y retomando la experiencia de la práctica, se evidencia como en los contenidos destinados a la enseñanza, no se logra observar el contexto inmediato del estudiante, pues las actividades estaban orientadas a un aprendizaje memorístico y repetitivo que se centraba en la consulta de información con el objetivo principal de dejar la evidencia de la clase, el cuaderno. Esto, por ejemplo, quedó registrado el diario pedagógico 14: *“La maestra comienza a dictarles, les dice que escriban <el universo es todo lo que nos rodea, el cual tiene*

unos componentes especiales, conocidos como galaxias>; en ese mismo momento intervienen a una estudiante diciéndole, <si nos sentamos bien escucha mejor>, después de esto les menciona que el nombre de nuestra galaxia es la vía láctea. Y qué pasaría mirando por cada puesto si habían realizado la consulta en casa.”

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores surge una situación que justifica ser analizada de manera crítica: varios estudiantes se centran en escribir lo que la profesora les dicta porque esto es suficiente para pasar el año sin necesidad de generar un proceso de pensamiento más trascendental, lo que no permite que se alcancen objetivos de formación; Como se mencionó anteriormente, las preocupaciones de la enseñanza encaminadas a la formación de los estudiantes a partir de dimensiones como la emancipación, la capacidad de autodeterminación, y la codeterminación se dejan a un lado por el tratamiento de distintos asuntos relacionados con el manejo del comportamiento o la escritura en el cuaderno de los pasajes completos de los libros.

Se logra apreciar -también- que la enseñanza de los temas relacionados con la comprensión de la geografía, se desarrollaron a partir de actividades que no se relacionan con los contextos y espacios que habitan los estudiantes, simplemente se brindan distintos conceptos y nombres sobre elementos del espacio, con métodos de enseñanza que buscan más que crear una comunidad, la creación de una identidad individual y competitiva, impidiendo que se logre la capacidad de apropiación del territorio, entendiendo ésta, en términos de Mazurek (2006), como la aptitud del actor, su poder, para disponer de un espacio y manejarlo. Así la enseñanza de la geografía se ve afectada por la reducción de los contenidos geográficos y la descontextualización de estos.

3. Una alternativa a la enseñanza de la geografía

Una enseñanza de la geografía que se brinda de una manera repetitiva y memorística, sin más recursos que el libro de texto, sin profundización y sin contextualización no tiene más efecto que convertirse en obstáculo para la consecución de la formación categorial¹. Por esta razón se

¹ Según Klafki (1986), la formación categorial se entiende como desarrollo de las capacidades -por parte de los estudiantes- para comprender y reflexionar sobre las categorías y conceptos

propone como alternativa una enseñanza de la geografía que acuda a la comprensión del territorio y que tenga por objeto la adquisición de herramientas que le permitan al estudiante abrirse ante el mundo y que el mundo se abra ante él.

La idea de formación categorial supone. Siguiendo el planteamiento de Klafki (1986), “un proceso de apropiación activa en el que la realidad histórica se «abre», se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre, y en el que, al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad” (p. 47). En esta medida, la enseñanza tradicional, a partir de libros de texto, no es funcional para cumplir los objetivos que busca la formación categorial y se hace necesario proponer acercamientos a reflexiones sobre las potencias formativas que hay tras los contenidos y actividades desarrollados en clase.

Por esta razón, enfocar la enseñanza de la geografía hacia la reflexión del territorio que habitan los estudiantes permitiría que ellos puedan ser partícipes de los procesos culturales que le dan significado particular a cada lugar, generando apropiación y transformación del espacio, para propiciar una identidad en relación con las prácticas sociales, desde las cuales se reconocen parte importante de una comunidad. Esta apuesta coincide con la apreciación que plantea Souto (2018), “la percepción y concepción de los espacios geográficos inciden en la creación de las identidades personales y colectivas.” (p. 16). Teniendo esto en cuenta, cuando el desarrollo de las clases no se integra con el territorio del estudiante o no se vinculan los contenidos con este, no se genera una identidad territorial por parte de los estudiantes.

La enseñanza de contenidos en el aula, que transitan el abordaje de la geografía en las clases, al generar una profundización que permita acercar al estudiante a la comprensión de las dinámicas que se generan entre las personas y los espacios naturales que el estudiante logra observar en su territorio, posibilita la apreciación de las características que constituyen la identidad del territorio y la historia que han construido quienes lo habitan. Es decir, una forma de superar la enseñanza de la geografía -y las ciencias sociales- instalada únicamente en el libro de

fundamentales que subyacen a una disciplina, permitiendo que el conocimiento se abra ante ellos y ellos se abran ante el mundo.

texto sería acoger contenidos y métodos que aporten al reconocimiento del territorio que se habita, promoviendo reconocimiento de sí y del espacio habitado.

Es preciso mencionar que los estudiantes de este grupo habitan un espacio de ciudad, Manrique (Comuna 3), que no solo se compone de elementos del inmobiliario urbano, sino también de entidades bióticas (fauna y flora) relacionadas con saberes culturales que si bien no están conectados directamente con una comunidad indígena, si han pasado de generación en generación y han favorecido la existencia misma. Ante esto surge una vía que seguir en la escuela que permita relacionar las particularidades del paisaje, la cultura y los contenidos a enseñar: la enseñanza del patrimonio biocultural urbano como posible manera de aportar a una apropiación del territorio a partir de la formación de los estudiantes: En este sentido, en concordancia con la alternativa propuesta, plantea Cuvi (2015), “una gestión de territorio patrimonial biocultural urbano podría llevar a que no se cuiden solamente las iglesias, calles y piedras, sino también plantas, animales, quebradas y lomas, y lo inmaterial asociado con ellas, con la misma dedicación.” (p. 38). Por esta razón la enseñanza del territorio, es una alternativa que se puede considerar como una realidad, considerando en esta y su aplicación, una relación entre el ser humano con el espacio natural que habita, que impulsa la formación de la identidad y la conservación de los lugares naturales, teniendo en cuenta la importancia de estos para el desarrollo de las dinámicas y ciclos que hacen partes de la vida.

Partir de una enseñanza de la geografía desde el abordaje del patrimonio biocultural cómo una posibilidad para su conservación², permitirá que los contenidos que se trabajan en la escuela sean planeados para la ejecución a partir de la experiencia y el conocimiento del estudiante, fenómeno que le permita conocer la diversidad y riqueza de su territorio, la importancia del cuidado y conocimiento de las plantas y distintas dinámicas que se generan el entorno natural, como lo es su relación con el aprovechamiento y uso del territorio, en este sentido según Ávila (2012):

² La necesidad de conservar los recursos genéticos y culturales del planeta, especialmente porque se reconoce la importancia de la diversidad para preservar las especies, los ecosistemas y los paisajes que existen en el planeta. Como la conservación ecológica y cultural emerge en el marco de la relación sociedad-naturaleza, en la que la organización social genera desequilibrios que afectan la estabilidad de los ecosistemas, la temática se ubica dentro de las preocupaciones de dos ramas principales de la geografía.

Hablar del patrimonio biocultural es articular las ciencias naturales o ambientales y las ciencias sociales, es religar los conocimientos y los conceptos sobre territorio, ecosistemas, biodiversidad, relación hombre-naturaleza, formas de uso y aprovechamiento; es considerar también los elementos cosmogónicos y simbólicos que establece el ser humano en su hábitat o territorio. (p. 83)

La enseñanza desde el patrimonio biocultural busca la posibilidad de acercarse al conocimiento escolar y abordar contenidos que permitan la formación de una identidad territorial, haciendo un importante énfasis en la herencia campesina e indígena y su rastro en el territorio, entendiendo el territorio como patrimonio biocultural. Tal apuesta conversaría con algunos de los presupuestos de Nemoga (2016), quien plantea que el trabajo alrededor del patrimonio biocultural afianza los procesos de afirmación identitaria y aporta a la conservación de valores constitutivos. Si bien los planteamientos de este autor se enfocan en el reconocimiento de los pueblos indígenas, es posible pensar el patrimonio biocultural en la ciudad, pues hombres y mujeres han establecido relaciones con el territorio a través del tiempo, y a pesar de habitar un espacio urbano, aún se pueden leer y difundir dichos modos de relacionamiento.

En el desarrollo de esta apuesta investigativa se tendrá en cuenta el concepto de patrimonio biocultural propuesto por Ávila (2012):

El patrimonio biocultural es resultado de la estrecha relación entre las formas de apropiación y de reproducción de la naturaleza, por lo que los conocimientos, la cosmovisión y la sabiduría de los agricultores y pueblos originarios constituyen la fuerza y el motor principal para la sustentabilidad. (p. 85)

Desde esta posición, se abordará el espacio no solo como contenedor, sino también que se promueve el reconocimiento de las relaciones que históricamente los individuos, en un contexto de ciudad, han establecido con el espacio. Si bien los estudios sobre el patrimonio biocultural se han realizado en gran medida en zonas rurales, los espacios de ciudad, cada vez más se dan la posibilidad de reflexionar acerca del patrimonio biocultural presente en la ciudad, tengamos en

cuenta el punto de vista de Cuvi (2015), “Un enfoque biocultural de la ciudad, al tender a recordar, valorar y aprovechar la flora y fauna nativa, puede construir nuevos paisajes, mejor adaptados y con nuevos sentidos, nuevas memorias que ayuden a decolonizar la ciudad latinoamericana.” (p. 38). Pensar los contenidos en el aula de clase debe ser una actividad que implique realizar distintos análisis de las condiciones del mundo de la vida que hagan parte de la cotidianidad del estudiante, para vincularlos con contenidos que son sugeridos a ser enseñados por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Las nuevas dinámicas de la sociedad, implican que estemos en una constante relación con distintos espacios y culturas, nuestra identidad se configura en determinación y posibilidad del territorio que habitamos, con características que les brindan las personas que han construido la cultura y quienes la mantienen con la acción cultural. En este sentido, se propone incluir en los contenidos de enseñanza asuntos que hagan parte de la vida diaria de los estudiantes, generando procesos de apropiación territorial por parte de estos al acercarse al conocimiento de forma crítica, observando su contexto de manera periférica, para actuar sobre este, partiendo de la emancipación, la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad, según los preceptos de la formación categorial.

4. Otra forma de abordar el espacio y el aporte a la formación en términos de Klafki

La apuesta didáctica de Klafki (1986) insiste en la proyección de acciones orientadas a la formación de la identidad propia, de la capacidad de relación y afirmación social y de la capacidad de acción y de responsabilidad, pero también apreciar con un sentido cada vez más realista los límites de tales ofertas. Partiendo de tal idea, se podría considerar que una enseñanza que acoja reflexiones frente a la interacción ser humano, ambiente y territorio podría ir en la vía de las ideas de Klafki. En otras palabras, la enseñanza que se preocupa por considerar las características culturales e históricas de las sociedades le permite al estudiante, ampliar sus percepciones acerca del papel que tiene en el territorio que habita.

Teniendo en cuenta que muchas de las causas de las problemáticas ambientales, son provocadas por la incompreensión de la importancia de llevar una relación armónica con el medio ambiente y el hecho de ponerlo en disposición del ser humano, como este lo desea, la enseñanza de la geografía en la escuela, puede motivar una comprensión de lo natural en la cual se considere al ser humano, como inmerso en un sistema de relaciones que permiten la vida en el planeta. Es decir, se hace necesario pensar temáticas en las cuales las dinámicas sociales, culturales, políticas y la comprensión del espacio natural se aborden de manera interdisciplinar que ayuden al estudiante a ser consciente del impacto de sus acciones, en el espacio que habita; Entendiendo al entorno como escenario creador de cultura, y aspecto fundante de la identidad de las comunidades. Ante esto, se podría decir que una enseñanza de la geografía en la que confluya el reconocimiento de las relaciones entre cultura, factores bióticos y abióticos podría repercutir en procesos formativos que procuren la formación de los estudiantes en términos de Klafki (1986), pues permitiría el despliegue de acciones de autodeterminación y codeterminación no solo en la individualidad o la interacción con los miembros de la comunidad; sino también en relación con el espacio del que el estudiante hace parte.

En este punto se percibe una oportunidad para fortalecer la enseñanza de la geografía y motivar procesos de formación en los estudiantes que estén enmarcados en la didáctica crítico-constructiva de Klafki a partir de inclusión de contenidos relacionados con el patrimonio biocultural. Vale señalar que todo el recorrido hecho hasta este punto se inscribe en los hallazgos de una práctica pedagógica realizada a lo largo del año 2022 y que se ejecutó en el Barrio Manrique (Comuna 3 de la ciudad de Medellín). Así mismo, es menester mencionar la pregunta que orienta todo este ejercicio investigativo: ¿De qué manera la inclusión de preocupaciones relacionadas con el patrimonio biocultural en la enseñanza de las ciencias sociales aporta a la formación categorial de los estudiantes del grado sexto de la IE Hernán Toro Agudelo? Así mismo, surgen preguntas auxiliares que contribuyen a tal propósito: ¿Es posible vincular algunos aspectos característicos del patrimonio biocultural con los contenidos predispuestos para el grado sexto en el área de ciencias sociales? ¿Cuáles acciones permitirían que el estudiante, a partir de la inclusión del patrimonio biocultural en la escuela, se apropie de su territorio? ¿Cómo las acciones de apropiación territorial permitirían afianzar una formación categorial en los estudiantes?

Objetivos

5. Objetivo general

Analizar la forma en que la inclusión de la enseñanza del patrimonio biocultural en los contenidos de ciencias sociales del grado sexto en la Institución educativa Hernán Toro Agudelo aporta a la consecución de la formación categorial por parte de los estudiantes.

6. Objetivos específicos

- Identificar las convergencias entre el currículo prescrito para las ciencias sociales en grado sexto y las características constitutivas del patrimonio biocultural.
- Caracterizar los modos como la enseñanza del patrimonio biocultural favorece la proyección de acciones de apropiación territorial por parte de los estudiantes.
- Describir las relaciones entre la apropiación territorial y la proyección de actitudes y aptitudes inscritas en la formación categorial.

3. Justificación

Este proyecto de investigación hace parte de la línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales, y atiende a una preocupación específica: la enseñanza del patrimonio biocultural en las clases de ciencias sociales. En esta apuesta se espera rescatar distintos valores y símbolos culturales, resultado de las diferentes relaciones sociales, que se pueden destacar en el Valle de Aburrá, entre estos los imaginarios, las experiencias, las historias y las percepciones del espacio que tengan los estudiantes.

Las preocupación sobre la enseñanza del patrimonio biocultural permitirá abordar los conocimientos que durante la historia han sido olvidados y puestos a un lado en los procesos de enseñanza, en este sentido, la presente investigación se hace relevante, al considerar que se relaciona con las investigaciones, que se vinculan, con los saberes que han cumplido con un papel importante en las características de conservación y prevalencia de la cultura, considerando que las dinámicas en las cuales la educación se ha venido desarrollando implica un acercamiento a dinámicas globales, que alejan a los sujetos de sus propios lugares y territorios.

Las características de la identidad global, son asuntos en los que las prácticas propias más arraigadas y que le dan a una comunidad se borran y se establecen solo una maneras particulares de ser, en este sentido las preocupaciones por la enseñanza desde el patrimonio biocultural permite vincular el territorio local y la formación, con la intención de que los estudiantes, generen procesos identitarios, desde su relación con el territorio en perspectiva de transformarlo y habitarlo, desde el conocimiento de prácticas que han posibilitado, su conservación.

Un asunto novedoso en los aspectos que hacen parte de esta investigación, es el hecho de que permite generar una propuesta educativa, que a partir de la enseñanza del patrimonio y sus aspectos vinculados con lo biocultural, desde las ciencias sociales en la escuela. De este modo, se amplían las propuestas educativas con un enfoque planteado desde el conocimiento tradicional de las comunidades y los aspectos que vinculan la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, como manera de posibilitar en los estudiantes, aspectos vinculados con la formación categorial.

La presente investigación, además se justifica, al plantear como realizables, maneras distintas de ser del maestro de ciencias sociales en la escuela, en las cuales los contenidos que son tenidos en cuenta, en la construcción de las planeaciones y desarrollos de las clases, tienen una relación directa con el territorio que habitan los estudiantes, al considerar el patrimonio biocultural, como una construcción de conocimiento, generada desde las comunidades.

4. Antecedentes

La revisión del estado del arte en el presente trabajo se hace a partir de la búsqueda de estudios previos, cuya característica común es la afinidad con la pregunta por el patrimonio biocultural y la formación categorial. Los artículos que se desarrollan aquí son publicaciones en revistas o memorias de eventos que yacen en repositorios y bibliotecas digitales, tales como Redalyc, Scielo, entre otros. Estas fuentes se visibilizaron tras la inclusión de descriptores de búsqueda como: patrimonio biocultural, enseñanza del patrimonio biocultural, enseñanza de las ciencias sociales y formación categorial. En esta búsqueda se incluyeron investigaciones de los contextos; internacionales (13), nacionales(3) y regionales(3).

Se hace relevante para la presente investigación la búsqueda enfocada en la revisión del Repositorio bibliográfico biocultural, desarrollado por la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio biocultural, La sociedad colombiana de etnobiología y la Universidad Autónoma de Chapingo, como también la Biblioteca Biocultural, desarrollado por la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio biocultural.

Tras el análisis de los documentos reseñados se construyeron cuatro categorías que se agrupan de acuerdo con los temas y preguntas comunes, estas son: didáctica de las ciencias sociales y patrimonio, enseñanza del patrimonio biocultural, patrimonio biocultural y territorio, territorio y formación categorial. El estado del arte permitió generar un análisis a partir de distintos tópicos como, los problemas, las fuentes de interés, los contenidos, las metodologías y las conclusiones, todo esto con la intención de profundizar en los aspectos relacionados con la enseñanza del patrimonio biocultural en los territorios y su potencial formativo, en el siguiente cuadro se presentan las investigaciones encontradas en orden cronológico, referenciadas a partir de un concepto guía para su análisis y relación con la investigación.

Concepto base	Título	Año	País	Autor(es)
Didáctica de las ciencias sociales y patrimonio.	El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y	2001	España	Estepa Jesús

	propuestas para su tratamiento en el aula			
	El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales	2003	Ecuador	Ernesto Ballesteros Arranz, Cristina Fernández Fernández, José Antonio Molina Ruiz Pilar Moreno Benito
	Educación patrimonial y sostenibilidad: un estudio de caso en enseñanza secundaria obligatoria.	2022	España	Trabajo Mónica, Cuenca José María
	La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado	2019	Chile	Susan Sanhueza Henríquez, Carmen Carmona Rodríguez, Karla Rosalía Morales Mendoza.
Enseñanza del patrimonio biocultural.	Hacia una formación científica civilista: discusiones sobre el cuidado del patrimonio Biocultural en un grupo de niños, niñas y jóvenes participantes de un club científico	2015	Colombia	Gustavo León Valencia Quiroz
	Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia)	2015	Colombia	Leidy Marcela Bravo Osorio
	Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra tarahumara	2018	México	Mancera-Valencia Federico j. ávila reyes argelia a. Amador Guzmán Patricia M.
	Territorios bioculturales de Rionegro y Sumapaz Conocimientos aplicados para la gestión socioambiental	2020	Colombia	Alejandra Naranjo Arcila y Álvaro R. Sepúlveda Varón
	Las guías educativas para la enseñanza del patrimonio biocultural en Rabinal y San Juan la Laguna, Guatemala: un esfuerzo para la valoración de los conocimientos tradicionales	2021	Guatemala	Paola Nicté Cotí Lux1, José Luis Echeverría Tello
Patrimonio biocultural y territorio.	El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas	2008	México.	Boege Schmidt, Eckart.

	Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios	2012	Argentina	Agustín Ávila Romero Luis Daniel Vázquez
	El patrimonio biocultural en la mesa de discusión	2013	México.	Toledo, Victor.
	Las ciudades como patrimonios bioculturales	2015	Ecuador.	Nicolás Cuvi
	LOS ABURRÁES: tras los rastros de nuestros ancestros Una aproximación desde la arqueología.	2015	Colombia	Pablo Aristizábal Espinosa.
Territorio y formación categorial.	El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos	2018	Colombia	Helbert E. Velilla Jiménez

Tabla 1: Síntesis de fuentes consultadas. Elaboración propia

1. Didáctica de las ciencias sociales y patrimonio

Las distintas consideraciones alrededor del patrimonio, y con ellas la preocupación frente a las formas en que este se ha venido desarrollando en la enseñanza de las ciencias sociales, es un asunto que se vuelve importante en el momento de considerar los diversos acercamientos de los estudiantes a los contenidos relacionados con el patrimonio y las formas en las cuales este es desarrollado de manera profunda en la escuela.

Sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el patrimonio, Jesus Estepa (2001) realiza una investigación con el nombre de *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula*. En este ejercicio se genera un análisis de algunas posibles dificultades para la enseñanza del patrimonio en la escuela y propone una estrategia para acercarse a esta de una mejor manera. Para empezar los análisis desde los cuales el autor genera sus argumentos, las situaciones que suceden en el aula y en la enseñanza de las ciencias sociales cumplen un papel relevante, en este sentido, se desarrollan en su investigación, las formas en las cuales se enseña el patrimonio, además de las representaciones que tienen los maestros sobre este y cómo limitan o posibilitan la capacidad formadora del mismo, como muestra Estepa (2001), “La utilización del patrimonio cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales no es algo nuevo, sin embargo, su tratamiento en el

currículum y en la práctica de la enseñanza se ha llevado a cabo de forma anecdótica y episódica” (p. 2).

Es decir, a pesar de la tradición en la enseñanza del patrimonio, las maneras en las cuales se han generado los acercamientos a este se han constituido en la implementación de prácticas de enseñanza anecdóticas, que no generan una profundización en los asuntos particulares y constitutivos del patrimonio.

Con relación a los obstáculos para la enseñanza del patrimonio Estepa (2001) se acerca a consideraciones culturales y económicas, desde las cuales el patrimonio incrementa su importancia para el tipo de comunidad a la que pertenezca. Así pues, este autor considera que sobre los obstáculos para el desarrollo de una didáctica del patrimonio, es necesario llamar la atención en cuanto a la escasa investigación publicada sobre el tratamiento didáctico del patrimonio en el aula. Es decir, uno de los grandes obstáculos se halla en la reducida investigación sobre su reflexión desde una perspectiva didáctica.

Asimismo, otro asunto que aporta particularmente en la presente investigación, permitiendo ver cómo la enseñanza realizada de manera superficial, limita el aprendizaje de los estudiantes, plantea que la enseñanza del patrimonio en consecuencia de la comprensión que hay sobre el mismo, se desarrolla en varios casos de una manera superficial. De acuerdo a la idea de Ballesteros (2003), “no son pocas las situaciones en las que el patrimonio aparece simplemente como ilustración a los textos que se exponen en los materiales, planteándose como contenidos, eminentemente conceptuales, con un carácter didáctico marginal y complementario” (p. 93). En este sentido, los planteamientos de Ballesteros se relacionan con las dificultades para la enseñanza expuestas por Estepa (2001), dado que las formas de brindar los contenidos no alcanzan a desarrollar los objetivos propuestos. Para este último autor, la enseñanza del patrimonio debe variar desde la definición misma de los propósitos, ante esto propone:

Desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio no tiene como finalidad directa el conocimiento de los elementos patrimoniales, ni el patrimonio debe ser un nuevo contenido a añadir a la asignatura de conocimiento del medio de educación primaria o de ciencias sociales,

geografía e historia de la ESO, ni un motivo para llevar a cabo salidas extraescolares que puedan hacer más atractivas estas asignaturas para los alumnos, sino que debe integrarse en el currículum, y en particular en la enseñanza de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social. (Estepa, 2001, p. 4)

La preocupación por la enseñanza del patrimonio en este sentido tiene la intención de desarrollar con los estudiantes, el aprendizaje que le permita comprender las características, sociales y culturales del territorio que habita, como una posibilidad de conservación y preservación del patrimonio. Desde esta posición se consideran los espacios patrimoniales como educativos, en los cuales se dan procesos de educación no formal, distinta a la educación formal brindada en el aula, y desde los cuales se realizan acciones didácticas para la enseñanza, que son diferentes a la de divulgación que se experimentan en la vida cotidiana.

Así pues, las características del patrimonio y su enseñanza en la escuela son asuntos que confluyen; en relación con la pregunta de la presente investigación, las aulas son en este sentido, el lugar en el que los estudiantes pueden compartir los significados que han creado sobre su territorio. Razón por la cual, ambas investigaciones se relacionan con los planteamientos de Sanhuesa (2019), “la cultura permite el intercambio de significados y sentidos en el proceso pedagógico y didáctico donde median las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa” (p. 389). Frente a esta reflexión, el mismo autor continúa enfatizando en que “la educación como práctica social se articula en torno a esquemas culturales que son formas de aproximarse al conocimiento en un marco de valores compartidos.” (p. 389). En los espacios educativos se dan diferentes encuentros en los cuales se gestan relaciones entre distintos conocimientos de la cultura, es a partir del encuentro de saberes que se consolidan oportunidades en la escuela para la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Históricamente han sido los maestros de ciencias sociales los encargados de implementar apuestas didácticas que permitan, contextualizar a sus estudiantes geográfica e históricamente. Sin embargo, la apuesta puede trascender y vincular asuntos patrimoniales, tal y como lo plantea Estepa (2001) quien dice que resulta fundamental que las actividades que se diseñen o se realicen por el profesorado procuren: la contextualización espacial y temporal del patrimonio, intentando

que se localicen en el espacio original y que presenten el elemento patrimonial en relación con la sociedad que lo produce así como con la sociedad que lo custodia o exhibe. En este sentido se resalta la importancia de la contextualización que se debe realizar para el proceso de enseñanza del patrimonio biocultural en la presente investigación, partiendo está del territorio que habitan los estudiantes, ampliando estas apreciaciones del territorio, con la formulación de los postulados acerca del planeta como un agente en constante cambio y transformación en el cual la acción del hombre cumple una gran importancia.

Con relación a la didáctica encargada del patrimonio, se encontró una investigación realizada a partir de la Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales, en la Universidad de Valladolid llevada a cabo por Ballesteros, et al. (2003) acercándose en un primer momento a la manera en la cual se entiende el patrimonio en la escuela, para más adelante desarrollar las nociones que son relevantes al hablar del patrimonio, para esto se consideró la manera en que la Unesco comprende el patrimonio cultural, entre principales fuentes de interés se destacan, los fines de la enseñanza del patrimonio.

La investigación de Ballesteros et al. (2003) analiza un curso de enseñanza para extranjeros, donde las reflexiones tratan de responder a una disyuntiva específica: la cultura se presenta como información cerrada (como objeto, cúmulo de información) o si se presenta, en proceso (como práctica). Para atender a este cuestionamiento presentan tres tablas de análisis en las que analizan el contenido y las tareas realizadas por los estudiantes, entre sus conclusiones destacan la importancia del patrimonio como contenido en la enseñanza de la lengua, haciendo énfasis a que había una menor presencia de contenidos patrimoniales en el libro de texto.

La investigación resalta que los libros de texto que analizaron se centran en asuntos funcionales y participativos desde los aspectos lingüísticos, de acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta los intereses que competen la presente investigación, se hace relevante la inclusión del patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, al permitir que la cultura se amplíe en los horizontes de comprensión de los estudiantes. Poniendo en este sentido como ejemplo la utilización del patrimonio biocultural como una manera para generar en los estudiantes aprendizajes que les permitan la apropiación de los conocimientos de su cultura y la

posible generación de una identidad, como un elemento que a partir de sus características, está vinculado con un territorio, este por ejemplo, es el propósito de la investigación de Coti (2021).

Este cúmulo de conocimientos y prácticas, desarrollados por pueblos milenarios como el pueblo Maya, han sido heredados de una generación a otra, principalmente por medio de la oralidad, y que, a lo largo del tiempo, ha venido a conformar un patrimonio tangible e intangible, digno de ser valorado y conservado; esto se engloba en lo que hoy se denomina patrimonio biocultural. (Coti, 2021 p. 69)

La acción educativa que se desarrolla a partir de la enseñanza del patrimonio es un asunto en el cual el estudiante se ve vinculado de manera directa o indirecta a su contexto en el cual, se generan diferentes significados en los que las relaciones culturales, económicas e históricas toman un valor significativo, permitiendo que en el estudiante se desarrollen diferentes actitudes relacionadas con las posiciones críticas con respecto a las situaciones que suceden en el aula.

También en el contexto latinoamericano Sanhueza et al. (2019) desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, desarrollan una investigación titulada: *La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado*. Esta investigación reflexiona acerca de la enseñanza del patrimonio biocultural a una explosión migrante, la cual, desde sus saberes, puede contribuir a la posibilidad de la enseñanza del patrimonio biocultural.

Esta investigación aporta unos asuntos relacionados con los conocimientos en cultura que tienen los estudiantes en la escuela, por esta razón este trabajo es pertinente para la presente investigación y aporta a las particularidades de la pregunta de investigación, en el sentido en que reconoce saberes que hacen parte de la cultura como saberes importantes en las dimensiones sociales de los desarrollos de las comunidades. De la siguiente manera argumenta Sanhueza et al (2019), “los resultados sobre el concepto de patrimonio y la perspectiva patrimonial muestran una clara evolución de las concepciones discentes antes y después de la intervención educativa” (p. 8), es decir, las consideraciones frente al patrimonio no son estáticas y su trabajo repercute no solo en los estudiantes, sino también en los maestros.

Las conclusiones a las cuales logran llegar a partir del análisis les permite considerar que el patrimonio hace parte del conocimiento cultural que poseen los estudiantes. Teniendo claro que una de las principales conclusiones a las que llegan Sanhueza et al (2019) es que todos los individuos son portadores de cultura, se podría afirmar que la acción educativa tiene un potencial formativo en el cual la diversidad de culturas y las perspectivas y experiencias de cada estudiante permite la consolidación de la integración en la cultura. En este sentido, resulta relevante si se tiene en cuenta su eco en el aula y las acciones encaminadas al reconocimiento del patrimonio y su enseñanza en la escuela.

Considerando las dinámicas urbanas y la educación sobre el patrimonio Monica Trabajo Rite y Jose Maria Cuenca Lopez (2022) realizan una investigación con el título de *Educación patrimonial y sostenibilidad: un estudio de caso en enseñanza secundaria obligatoria*. En su desarrollo se plantean la enseñanza del patrimonio en secundaria. Este trabajo resalta las características del patrimonio y los postulados del desarrollo sustentable, como una posibilidad para acercar a los estudiantes a un pensamiento crítico y reflexivo. Los elementos que hacen parte del patrimonio no son solo las edificaciones y los espacios antiguos de la ciudad, en esta investigación, se concibe el patrimonio también como los espacios de la naturaleza y los conocimientos que a lo largo de la historia han permitido el avance de las sociedades. Estas autoras plantea que la orientación académica que dieron a su trabajo es funcional, pues argumenta Rite (2022), “es en este contexto donde el patrimonio, salvando una concepción meramente conservacionista y/o activista, se asume desde una perspectiva socio crítica que avanza un paso más allá de la mera protección de los bienes.” (p. 4). La posición de estas autoras acerca del patrimonio asume una postura crítica, en la cual no se da un acercamiento a este de manera asistencial, en el sentido en que este se asume desde los significados que han brindado las comunidades.

2. Enseñanza del patrimonio biocultural

Ampliando la búsqueda del concepto de patrimonio biocultural Gustavo León Valencia Quiroz (2015) desarrolla una investigación de posgrado de la universidad de Antioquia, en la línea de pedagogía social con el título de: *Hacia una formación científica civilista: discusiones*

sobre el cuidado del patrimonio Biocultural en un grupo de niños, niñas y jóvenes participantes de un club científico. Siendo este un trabajo realizado con un grupo de niños y jóvenes entre 10 y 15 años de edad, los cuales al participar en asuntos socio científicos asumen en sus preocupaciones el cuidado del patrimonio biocultural, es importante en su investigación que a partir del aprendizaje de este, el sujeto revitalice la razón sensible o cordial, según lo plantea Valencia (2015) Con relación a este ejercicio de análisis, se resaltan los hallazgos –argumentativos– que tienen que ver con la toma de conciencia ambiental, de postura crítica y de acciones propositivas; así como con elementos que vislumbra el deseo de cohesión social.

Es importante mencionar la relevancia que tiene esta investigación de Valencia con relación a los antecedentes investigativos de la presente investigación, en primera instancia en el reconocimiento de los intereses comunes en las investigaciones, dirigidos en este caso a la enseñanza y el cuidado del patrimonio biocultural. Esta investigación aporta varias características a la presente investigación las cuales se basan en que parten de un proceso de educación el cual se desarrolla en una región Antioqueña.

Esto es muy relevante pues el desarrollo de las investigaciones acerca del patrimonio biocultural en Colombia tiene un avance en las nociones que permiten integrar los conocimientos indígenas y de campesinos en el conocimiento escolar, entendiendo las instituciones educativas como potenciales lugares de transformación. Esto coincide con una de las apuestas que Valencia había definido para su ejercicio:

La toma de conciencia ambiental, de postura crítica y de acciones propositivas; así como con elementos que vislumbra el deseo de cohesión social, representado en primera instancia en el reconocimiento de los intereses comunes dirigidos en este caso al cuidado del patrimonio biocultural. (Valencia, 2015, p. 10)

Su propuesta de trabajo la realiza con estudiantes del oriente antioqueño, la cual, afirma Valencia (2015), “aporta a una visión no cientificista del trabajo de un Club Científico como espacio pedagógico y sugiere elementos para la construcción de proyectos y programas de formación científica que se construyen y se llevan a cabo en el territorio –Oriente antioqueño” (p.

10). Los procesos que se reconocen desde el cuidado, la conservación y la motivación de lugares que sean reconocidos desde su valor natural y cultural, la idea de una sociedad que está en una preocupación constante por el uso del medio ambiente y su relación con este, teniendo siempre presente las distintas responsabilidades que llegamos a tener los habitantes de los territorios con el lugar que se habita, al ser este considerado como hogar. Valencia (2015) motiva y contempla como posibilidad la inclusión en la enseñanza de cuestiones que tengan que ver con el entendimiento de la comprensión del medio ambiente y la importancia que tiene este para la supervivencia del ser humano, motivando así aspectos que son relevantes dentro de las propuestas educativas que se desarrollan alrededor del patrimonio biocultural, como la preocupación de la presente investigación.

Entre los resultados que nos arroja esta investigación destaca Valencia (2015), “aunque en nuestro país contamos con normas, políticas y programas orientados a los aspectos conceptuales, metodológicos, de proyección y acción en relación con el avance científico, tecnológico y Educativo Ambiental, aún nos encontramos frente a una gran brecha antropocéntrica” (p. 11). Así mismo Paola Nice Coti y José Luis Fernando Chavarría en su investigación *Las guías educativas para la enseñanza del patrimonio biocultural en Rabinal y San Juan la Laguna, Guatemala: un esfuerzo para la valoración de los conocimientos tradicionales*, plantean que las propuestas de educación enfocadas en la enseñanza desde el territorio, mediados por conocimientos territoriales y del patrimonio biocultural, pueden ser realizadas en diferentes contextos. Asunto que es relevante en su desarrollo para la ampliación de la enseñanza del patrimonio biocultural aportando de manera particular en la presente investigación. En este sentido, en sus construcciones plantean Coti y Chavarría (2021), “las guías educativas a pesar de ser específicas para cada territorio, tanto su metodología de construcción como los elementos generales de su contenido, pueden ser aplicados para estructurar guías educativas en otros territorios sociolingüísticos” (p. 68). Es decir, los conocimientos que desde el pasado constituyen diferentes prácticas en la sociedad se encuentran también en la vida cotidiana y se puede prever su incorporación en diferentes escenarios o espacios.

En su desarrollo Coti y Echavarría (2021) mencionan la metodología que utilizaron para la creación de las guías educativas, para examinar el aporte de estas guías como material

educativo y su alcance en la concreción curricular en el contexto en el que se desarrolla la investigación. Estos desarrollos permiten el crecimiento de una educación que se genera desde contexto de quienes la reciben y permite ampliar los conocimientos locales, lo que genera la posibilidad de una concreción curricular local. Cotí y Echavarría (2021) plantean la necesidad de una ampliación al currículo que le permita a los pueblos originarios poner en estos sus cosmovisiones.

Desde la preocupación por la enseñanza del patrimonio biocultural, es necesario también resaltar la investigación realizada por Federico Mancera Valencia, Argelia Ávila Reyes y Patricia Amador Guzmán, en el año 2018, con el título de: *Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara*. Esta investigación se relaciona con la investigación mencionada anteriormente de Valencia (2015), puesto que sus efectos tienen como objeto los contextos de educación formal, en los cuales la investigación alrededor de las potencialidades de la enseñanza del patrimonio biocultural es adecuada con las necesidades de las comunidades. En este sentido, esta investigación se relaciona con el presente ejercicio al vincular las potencialidades del patrimonio biocultural en la escuela con dinámicas de las culturas, en las cuales se destaquen sus características de educación y las características de identidad, apropiación del territorio y la autodeterminación.

La investigación se desarrolla a partir de la contextualización del concepto de patrimonio biocultural. Este es asumido por Mancera et al (2018), “un recurso cultural y epistemológico que puede y debe ser integrado a la educación formal bajo criterios de equidad epistémica y bajo una visión de diálogo de saberes que den sentido y congruencia filosófica a la interculturalidad.” (p. 121). Es decir, las características culturales y epistémicas que representan el patrimonio biocultural, pueden ser integradas en la educación formal, teniendo en cuenta que su incidencia desde la educación informal es asunto que los estudiantes experimentan de forma cotidiana.

Como parte de la producción académica que hace parte de los antecedentes de esta investigación se logró encontrar en el contexto colombiano una investigación realizada por Alejandra Naranjo Arcila y Álvaro R. Sepúlveda Varón (2020) con el título de: *Territorios bioculturales de Rionegro y Sumapaz Conocimientos aplicados para la gestión socioambiental, investigación con apoyo Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR) Sociedad*

Colombiana de Etnobiología (SCE). En este trabajo de investigación, se destaca la integración de los saberes de las comunidades rurales en el patrimonio biocultural, encontramos como principal motivación para esta investigación. Según Naranjo et al (2020), “estas visiones de otros mundos posibles se traducen en diversos modos de vida, territorialidades, acciones colectivas y colaborativas, formas de autonomía, de gestión y gobernanza de los ecosistemas y de los bienes comunes.” (p. 12).

En esta investigación se advierte que el conocimiento del territorio, fuente del patrimonio biocultural, ha sido transmitido por comunidades que sin ser necesariamente indígenas han establecido relaciones particulares con el espacio. De la misma manera Coti et al (2021), “el patrimonio biocultural es transmitido intergeneracionalmente a lo largo del tiempo, por medio de la convivencia comunitaria y en el seno familiar” (p. 69). En otras palabras, las relaciones que hoy establecemos con el espacio son el producto de la interacción que generaciones anteriores establecieron con el espacio y su rescate actual se convierte en una posibilidad para su conservación, así como en alternativa para el desarrollo de estrategias educativas que motiven el reconocimiento de los lugares que en el transcurrir de la historia, constituyeron elementos simbólicos y culturales. En el caso de los estudiantes que habitan la Comuna 3, si bien no hay un vínculo directo con comunidades ancestrales, si hay conocimientos que han sido legados de generación en generación y suponen una forma de relación entre las comunidades y el espacio físico. Ante esto, Coti et al (2021) plantea que una de las claves de la implementación del patrimonio biocultural en la escuela es facilitar la incorporación de la temática de conocimientos tradicionales asociados al uso de la diversidad biológica, en los contenidos de los programas y planes educativos locales.

En la investigación de Naranjo y Sepúlveda (2020) la ubicación de las comunidades estudiadas, permitió avanzar en el entendimiento y desarrollo de las condiciones del patrimonio biocultural. En los resultados se destaca la formación de nuevas perspectivas: la riqueza biocultural de estas dos regiones, los conocimientos locales como potenciales saberes del patrimonio biocultural, y la visibilización de la relación entre individuos y territorio. Este trabajo resulta valioso para la presente investigación porque se desarrolla en el contexto colombiano y permite entender las dinámicas sociales que se viven en estos territorios a partir de las determinaciones del patrimonio biocultural, además plantea que los saberes que poseen las

comunidades son construcciones que tienen una fuerte influencia en el desarrollo y conservación del medio ambiente, y en el reconocimiento de la importancia del territorio.

3. Patrimonio biocultural y territorio

Algunos autores se han enfocado en exponer la relación del concepto de patrimonio biocultural con el de territorio. Es el caso de Eckart Boege Schmidt, quien en 2008 publica el libro: *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. En este trabajo el autor avanza en aspectos que permiten entender el desarrollo del patrimonio biocultural por las comunidades, teniendo en cuenta las consideraciones que a partir de procesos sociales, han generado las políticas públicas y las luchas de las poblaciones indígenas. Teniendo en cuenta las ideas de Boege (2008), como latinoamericanos es importante no perder el foco sobre los distintos lugares que históricamente han sido habitados por comunidades indígenas, pues en estos se han desarrollado distintas prácticas que permiten un manejo armónico de las dinámicas sociales con el territorio. En la perspectiva de este autor, el concepto de patrimonio biocultural deriva de los múltiples procesos que acontecen en un mismo territorio.

Boege (2008) considera que es indispensable que las reivindicaciones indígenas operen como elemento rector de algunas políticas públicas, y que de este modo se podría aspirar a la conservación del patrimonio biocultural. En la misma línea se podría ubicar el planteamiento de Chavez (2010), “los pueblos indígenas andinos han llegado a jugar un rol creciente en el escenario político. Esto plantea un desafío mayor, siendo necesario integrar estas reivindicaciones en las políticas públicas, especialmente en cuanto al acceso y control de los recursos naturales.” (p. 17). Vale señalar que en la mirada de ambos autores, la apuesta por la conservación del patrimonio biocultural apunta al reconocimiento de las relaciones con el territorio.

Con relación al patrimonio biocultural y territorio, Agustín Ávila Romero y Luis Daniel Vázquez (2012) realizan una investigación en el contexto mexicano con el título de: *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*, investigación desarrollada con el apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Desde la mirada de estos autores, la presencia activa de las luchas históricas mexicanas les ha permitido a las comunidades nativas

propiciar prácticas de resistencia para la conservación y valoración de sus saberes, cosmogonías y maneras de relacionarse con el territorio que habitan, considerando este como algo más que un recurso o un elemento para explotar, siendo -más bien- un elemento simbólico, constitutivo de la cosmogonía de la comunidad. Este libro se divide en cuatro partes, donde, la segunda está especialmente dedicada al patrimonio biocultural. En este apartado se destacan los retos que en las dinámicas actuales tiene el patrimonio biocultural, pues en la tercera parte del texto su énfasis es en los megaproyectos, y el daño que estos tienen para las comunidades indígenas, para de esta manera en su parte final plantear los mecanismos de defensa del patrimonio biocultural retomando algunas experiencias de organización.

Este trabajo de investigación que hace énfasis en la preocupación por la conservación y el reconocimiento del patrimonio biocultural puede ser utilizado como herramienta para convocar a los estudiantes a la apropiación del territorio. Esto se relaciona con el planteamiento de Sanhueza et al. (2019), “las personas construyen realidad desde lo que son, en consecuencia, construyen y reconstruyen sus culturas a partir de su patrimonio cultural, constituyéndose en portadores de cultura.” (p. 388). En este sentido, las escuelas se configuran como lugares en los cuales el patrimonio es un elemento vinculante en las relaciones que se establecen entre los estudiantes.

Es imprescindible citar la investigación de Víctor Toledo (2013) *El patrimonio biocultural en la mesa de discusión*, es relevante, donde se proyecta una consideración del patrimonio biocultural desde el uso y prácticas desarrolladas por las comunidades que habitan los territorios. Esta investigación, considera el potencial que puede tener el reconocimiento del patrimonio biocultural como una posibilidad para vivir en una mejor sociedad. Asunto que aporta en la propuesta de la presente investigación, según las construcciones de Toledo (2013), “hoy, en plena era industrial, todavía podemos encontrar legados tangibles y concretos de ese intenso proceso de relación recíproca entre naturaleza y cultura.” (p. 1). La condición de ser habitantes del planeta nos relaciona por la característica de la memoria que guardamos, relacionada con la herencia genética. El autor plantea algunas reflexiones sobre los distintos procesos de resistencia que han generado algunos pueblos para mantener la sabiduría que en su momento fue la base principal de varias comunidades. Sus propuestas están centradas también en la toma de conciencia y reconocimiento del patrimonio biocultural como elemento articulador de la apropiación territorial.

La enseñanza de los saberes que, desde sus características culturales, se han establecido en el tiempo, les permite a las comunidades constituirse durante diferentes generaciones; así mismo, la conservación de estos saberes posibilita una especie de armonía con la naturaleza con la que las comunidades han generado relaciones de sostenibilidad. Si se tiene en cuenta la posición de Toledo (2013), “la biodiversidad del mundo sólo será preservada efectivamente si se conserva la diversidad de las culturas, y viceversa” (p. 1), la enseñanza de las culturas y la preocupación por enseñar sus características es un asunto que expone su aporte al cuidado y salvaguarda del patrimonio biocultural desde los territorios.

En aras de exponer investigaciones que relacionen patrimonio biocultural con territorio, se hace necesario citar la investigación de Nicolas Cuvi (2015) denominada: *Las ciudades como patrimonios bioculturales*, en la Universidad Iberoamericana de Puebla. Esta investigación busca plantear la ciudad como un escenario en el cual se puede enseñar el patrimonio biocultural. En este ejercicio el patrimonio biocultural se asume como eje articulador, desde Cuvi (2015) para acuñar y anudar los resultados históricos y actuales sobre la biodiversidad y sus interacciones con la cultura en un contexto urbano. Para su desarrollo hace un análisis de los distintos árboles nativos que se encuentran en la ciudad de Quito. Cuestión que deja ver que aún en los escenarios de ciudad, en los territorios urbanos es posible la incursión del concepto de patrimonio biocultural. Este proyecto resulta fundamental para el presente ejercicio al proponer maneras para acercarse al patrimonio biocultural en los espacios urbanos, a partir de la biodiversidad nativa, los relatos y las relaciones de la comunidad con el territorio.

Esta investigación permite generar reflexiones a partir del conocimiento de los estudiantes, pues en la metodología se plantea el rastreo de plantas y elementos que integren el patrimonio biocultural presente en distintos lugares con los que ellos tienen contacto. Desde la mirada de Cuvi (2015) los árboles, aunque reducidos en cantidad, son aspectos que pueden aprovecharse en aras de promover un reconocimiento del patrimonio biocultural en los territorios urbanos. En su discurso el autor pone en tensión la condición privada de la ciudad, proponiendo un marco en el cual es posible una relación armónica con el patrimonio biocultural, haciendo uso de estos saberes, al desarrollar en comunidad diferentes prácticas desde las cuales se desarrollen diferentes alternativas para solventar condiciones que se presentan en las comunidades.

En concordancia con los asuntos nodales de la presente investigación, y teniendo en cuenta la investigación desarrollada por Cuvi (2015) sobre el patrimonio biocultural, se puede incluir su enseñanza el territorio urbano, al entender, que las ciudades tienen en sus espacios distintos lugares que hacen parte del patrimonio biocultural, al ser estos, plantas, árboles, cerros, saberes, entre otros; estos mismo lugares tienen un potencial formativo, el cual posibilita la enseñanza del patrimonio biocultural en contextos urbanos. En este sentido, la preocupación por la identificación de lugares que en las ciudades constituyen el patrimonio biocultural, conlleva a la consolidación de propuestas educativas, las cuales se enfocan en la valoración de los conocimientos que al ser parte de las construcciones comunitarias de la ciudad le permiten al estudiante acercarse a las preguntas por su historia y la del territorio que habita.

Otra de las investigaciones que se preocupan por el territorio y el patrimonio biocultural es la realizada por Gabriel R. Nemogá (2015) llamada: *Diversidad Biocultural innovando en investigación para la conservación*. Este ejercicio se preocupa por la conservación del patrimonio biocultural, planteando esta acción como una necesidad en pro del reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas y las comunidades locales. Según este autor, una de las dificultades en la investigación sobre la diversidad biocultural en Colombia estriba en el poco reconocimiento que se les ha dado a las comunidades indígenas y campesinas. Desde la mirada de Nemogá (2015), “el enfoque biocultural ofrece una perspectiva más comprehensiva para entender y realizar investigaciones sobre las complejas interrelaciones entre procesos ecológicos y dinámicas culturales.” (p. 313). Siendo pertinente tener en cuenta las condiciones teóricas, culturales y naturales que han posibilitado la formación del patrimonio biocultural.

Las demandas de la presente investigación, que busca incluir el territorio y las características del patrimonio biocultural en la enseñanza de las ciencias sociales en el grado sexto, prevén la necesidad de utilizar fuentes que permitan entender las constituciones de elementos como el patrimonio biocultural en la ciudad de Medellín. En este sentido, volviendo al contexto local Pablo Aristizábal Espinosa (2015) realiza una investigación con el nombre de: *LOS ABURRÁES: tras los rastros de nuestros ancestros Una aproximación desde la arqueología*. Este texto tiene un carácter especial en esta investigación, pues al realizarse en la ciudad de Medellín y teniendo en cuenta los diferentes argumentos expuestos anteriormente, los lugares con vestigios arqueológicos de las comunidades indígenas que habitaron antes este territorio pueden

considerarse como elemento constitutivo del patrimonio biocultural, pues son lugares que permiten el reconocimiento de su potencial biológico y ambiental.

Aristizábal (2015) plantea que "los cerros tutelares y colinas donde se ubican las tumbas (...) son tal vez unos de los últimos conjuntos arqueológicos que nos permiten un acercamiento al estudio de las poblaciones precolombinas asentadas en las laderas. Este presupuesto puede ser aprovechado en la presente investigación pues permite visualizar a los cerros tutelares como herramienta para avanzar en el reconocimiento del patrimonio biocultural y del territorio por parte de los estudiantes. Es importante mencionar que las investigaciones alrededor del conocimiento ancestral de la ciudad Medellín no se han realizado de una manera constante, siendo pocos los hallazgos en este sentido. Por esta razón es importante tener en cuenta una inclusión del patrimonio biocultural en la escuela que permita a los estudiantes motivar sus acciones a la conservación del territorio.

4. Formación categorial desde la enseñanza de las ciencias sociales

Con relación a este ejercicio de búsqueda, se resalta la investigación en el contexto local, realizada por Helbert E. Velilla Jiménez (2018), con el nombre de: *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos*, Investigación realizada para optar a magíster en educación desarrollada a partir del canon académico de la Universidad de Antioquia, facultad de educación, Medellín, Colombia. Es una investigación de corte documental que se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo justificada en las técnicas e instrumentos para la recolección de información, las cuales fueron, las reseñas y fichajes de los documentos más representativos, se destaca en su desarrollo las percepciones y análisis sobre la formación, en este sentido siguiendo el planteamiento de Velilla (2018), "didáctica entendida como un subcampo de la pedagogía no se reduce a problemas metódicos sobre la enseñanza, sino que ella involucra análisis sobre sus diversos enfoques, conceptos, teorías, modelos didácticos, investigaciones sobre eventos específicos de la enseñanza como los contenidos" (p. 13). Esta investigación aporta a los desarrollos teóricos que pretenden contextualizar las construcciones teóricas de Wolfgang Klafki, en este sentido es importante para la investigación que desarrolló, pues permite acercarnos al concepto de formación, y relacionarlo con el patrimonio biocultural.

En los aportes que desde esta investigación se encuentran construcciones teóricas que permiten avanzar en la constitución de comprensiones sobre la formación categorial, es importante tener en cuenta las dimensiones que expone Velilla, desde la consideración de los asuntos relacionados con lo formativo, con un horizonte a la consolidación de aportes a las enunciaciones de la formación categorial, plantea Velilla (2018), “los aspectos relativos a la enseñanza no se encuentran subordinados a la estructura conceptual de los contenidos, o bien, a criterios objetivos, sino que son los criterios didáctico-formativos que guían las preguntas sobre el análisis de los contenidos.” (p. 108). En este sentido es posible comprender que el contenido como tal no basta para la solución de los problemas pedagógicos que se presentan en la enseñanza, hace falta preguntarse sobre las influencias culturales en los estudiantes, las maneras en las cuales se relacionan y experimentan el medio que habitan, en concordancia la relación que hay entre el contenido y el contexto de los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que los planteamientos que acercan los asuntos relacionados con la cultura, la historia y las valoraciones de la identidad le permitan a los estudiantes generar preguntas sobre su realidad, por las características que pueden encontrar en su pasado, en este sentido la integración de contenidos que incluyan características de la cultura de los estudiantes, es una preocupación que al abordarse desde la investigación educativa, configura estrategias y dinámicas para el abordaje de temas que en la pedagogía son asuntos por explorar, en este sentido en la investigación en educación se valoran los aportes de Klafki, en las consideraciones sobre los temas que se deben tener en cuenta en la misma, para el planteamiento de estrategias didácticas.

Debe efectuar investigaciones que nos ayuden a conocer el proceso de apropiaciones y confrontaciones del individuo que se desarrolla desde la más temprana infancia en el campo de influencia de las relaciones sociales y de los efectos educativos. Todo esto puede contribuir a proyectar posibles ayudas didácticas para la formación de la identidad propia, de la capacidad de relación y afirmación social y de la capacidad de acción y de responsabilidad, pero también apreciar con un sentido cada vez más realista los límites de tales ofertas. (Klafki, 1986, p .51)

5. Marco conceptual

En este apartado se presentarán los referentes teóricos que servirán para una contextualización del problema de investigación, el diseño metodológico y el análisis de resultados. Hay un acercamiento a las construcciones conceptuales que posibilitan relacionar la práctica pedagógica con perspectivas críticas con respecto a la enseñanza de la geografía en la escuela, el patrimonio biocultural, el acercamiento al territorio y la formación categorial. Las categorías empleadas de manera constante aluden a autores como, Boege (2008), Vargas (2009), Mancera (2018), Klafki (1986), los cuales son leídos y relacionados con el interés de revisar los alcances de una enseñanza enfocada al reconocimiento y apropiación del patrimonio biocultural por parte de los estudiantes del grado sexto de la institución Hernan Toro Agudelo.

1. Enseñanza de la geografía en la escuela

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia obedece a las disposiciones contempladas en los Artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación de 1994; en esta disposición jurídica la geografía se asume como un saber que al igual que otras ciencias sociales (Historia, economía, ciencias políticas) debe llegar al aula. Si bien desde el Decreto 1002 de abril de 1984 hay un interés por integrar las ciencias sociales en la educación básica y media colombiana, cuestión reafirmada en la publicación de Lineamientos curriculares para ciencias sociales (2002), los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016); la enseñanza de la geografía no se ha omitido y hace parte de estas disciplinas sociales integradas. En este trabajo se entiende esta relación y no se privilegia la enseñanza disciplinar sobre la interdisciplinar; sino que se focaliza esperando hacer énfasis en el acercamiento del territorio y el patrimonio biocultural.

La enseñanza de la geografía en la escuela se da a partir del siglo XIX, teniendo en cuenta lo que plantea Yves Lacoste (1973) según este autor el saber que comienza a ser parte de la escuela se desliga de los componentes principales de la ciencia geográfica, entendiéndose como una geografía para la escuela y los profesores, la cual está limitada en sus comprensiones. En términos de Lacoste (1973), “En efecto, sólo en el siglo XIX aparece la geografía de los

profesores, que ha sido presentada como la única geografía de la que conviene hablar” (p. 8). En este sentido, los conocimientos geográficos en la escuela no se preocupan por una explicación de los fenómenos sociales a partir de la comprensión desde el campo de la geografía y se caracterizan por brindar una imagen de esta, sólo desde el reconocimiento de los países, límites, fronteras y capitales, considerado como un conocimiento enciclopédico, planteado en su momento por las autoridades legislativas.

Considerando que la geografía es un conocimiento antiguo, desde los griegos sus características y técnicas sirvieron a las comunidades para comprender el medio, desarrollar en este practicas a partir de la delimitación y entendimiento del espacio manejable, y expandir el control sobre el mismo, como, por ejemplo, los diferentes procesos de conquista de occidente. Se debe tener en cuenta que no se puede confundir este conocimiento, con la institucionalización de la geografía como campo disciplinar, pues siguiendo la idea Souto (2011), este proceso sucede en el siglo XIX, ligado con los procesos de consolidación de los estados como aparatos jurídicos y políticos, los cuales representan intereses de la burguesía. En este sentido argumenta Souto (2011), “el conocimiento geográfico colabora decisivamente en la construcción de los estados liberales, pues sirve para legitimar la idea de territorio nacional, que era uno de los elementos de identidad de dicha burguesía.” (p. 28). Por esta razón el conocimiento de la geografía se relaciona con el poder, y la accesibilidad al conocimiento, cuestión que en las primeras décadas del siglo XX se hacía en la escuela de manera memorística.

Si bien se han planteado diferentes propuestas para ampliar la enseñanza de la geografía; de acuerdo a las observaciones que se realizan de la enseñanza en ciencias sociales, la realidad de las aulas en las instituciones educativas persiste en el mantenimiento de contenidos direccionados a la formación de patriotismos. Souto (2011) sostiene la idea de que la enseñanza de la geografía, se da de la misma manera en diferentes países, lo que permite cuestionar sobre qué tanto se vincula al territorio y su enseñanza, así como que tanto se incorporan las características culturales que desarrollan las personas que habitan el espacio geográfico en el momento de llevar estos contenidos al aula de clase.

La geografía es un saber importante para las ciencias sociales y para el desarrollo de la vida en sociedad, permitiendo generar distintas maneras de entender los espacios y las relaciones que las personas establecen con este desde las posibilidades y limitaciones que se pueden encontrar en el mismo; sin embargo, teniendo en cuenta el planteamiento de Vargas (2009) se podría afirmar que la enseñanza de la geografía hace hincapié, en el estudio regional descriptivo, lo que trae como consecuencia muchos problemas en su enseñanza, entre ellos se acentúa la enseñanza descriptiva, se desplaza al educando de su entorno, se consolida la memorización. Es decir, si bien la geografía cumple un papel importante en la sociedad, su enseñanza, se ha caracterizado por disponer de esta como un conocimiento de poder, en el cual la dimensión que se le da al contenido se ve determinada por los asuntos de clase.

El preguntarse por una didáctica de la geografía, parte por enfocarse en las características que van a determinar el territorio y como este puede influir en la educación de los estudiantes, sabiendo que para desarrollar la vida en sociedad es necesario un espacio, el cual es eminentemente social determinado por las características del medio geográfico, pero en la enseñanza que se brinda de la geografía, comúnmente, se borra el espacio que habita el estudiante y se integra en la enseñanza un espacio imaginado y conceptual, como bien lo desarrolla Llancavil (2014), “los paradigmas que en la actualidad siguen sosteniendo la enseñanza de la Geografía, en las aulas nacionales, son incompatibles con la complejidad del espacio geográfico.” (p. 68). Considerando las condiciones de los territorios como formaciones sociales, la enseñanza en la que se limitan los contenidos a los de los libros de texto, genera que los estudiantes no tengan los conocimientos necesarios para analizar de manera crítica el medio en el cual habitan. La poca profundización en la comprensión de los contextos de los estudiantes y no relacionarlos con los contenidos a enseñar ha generado por parte de los docentes una enseñanza descriptiva, memorística, enfocada en la enseñanza de conceptos de manera repetitiva. Asunto expuesto por Vargas (2009), “en muchas ocasiones se señala que la enseñanza de la Geografía en las escuelas y colegios es memorista, teórica, repetitiva de conceptos, pasiva, poco motivadora” (p. 80).

2. **Bioculturalidad**

Para adentrarse en la discusión acerca del concepto de lo biocultural se acude al texto de Mancera (2018) quien dice que

Esta noción de biocultural podemos rastrearla desde la Primer Conferencia Internacional sobre Biocultura (sic) del 13 al 16 de junio del año 2000, organizada por el Smithsonian Institution, México-North Research Network, Inter-University Program for Latino Research, el ITESM Campus Chihuahua, la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Chihuahua y el Instituto Chihuahuense de la Cultura. (Mancera, 2018, p. 122)

En el desarrollo de este evento se presentó una conferencia con el título de *Diversidad biocultural en el nuevo milenio*, según Mancera (2018) cuyo antecedente nodal fue el trabajo realizado por Alan Goodman y Thomas L. Leatherman llamado “La construcción de una nueva síntesis biocultural. Perspectivas político-económicas en biología humana”. (p,122). A partir de allí distintos procesos sociales se han encargado -de diferentes maneras- de recolectar saberes que hacen parte, de los importantes conocimientos ancestrales, reivindicando una dinámica distinta del medio.

La noción de lo biocultural hace parte de las prácticas que al estar dentro de distintos saberes que no se reconocen en las comunidades científicas, pues sus construcciones se han dado como prácticas para el desarrollo de las dinámicas culturales, sociales y prácticas necesarias en la vida cotidiana, por esta razón las comunidades académicas que han dado desarrollo al concepto de lo biocultural están en la tarea de reconocer los saberes de las comunidades. Los saberes que hacen parte del conocimiento científico no son los únicos válidos, durante más de quinientos años, las comunidades en sus relaciones y modos de vida han realizado prácticas de resistencia basada en la salvaguarda de su cosmovisión, generando así la fuerza para la sustentabilidad y la conservación del ambiente y la biodiversidad. En concordancia con el planteamiento de Ávila (2012), “el patrimonio biocultural es resultado de la estrecha relación entre las formas de apropiación y de reproducción de la naturaleza, por lo que los conocimientos, la cosmovisión y la

sabiduría de los agricultores y pueblos originarios constituyen la fuerza” (p. 85). Es importante reconocer que, a pesar de las imposiciones del proceso de colonización, la valoración de este tipo de conocimiento es posible al tener en cuenta el enfoque biocultural. Tal tarea implica, desde la mirada de Nemogá (2016), “superar el predominio y exclusividad del conocimiento científico para definir prioridades y acciones de conservación posibilitando que no se omitan o subordinan los sistemas de conocimiento local e indígena.” (p. 313). En las comunidades han existido distintas construcciones, relacionadas con las condiciones culturales, las cuales se dan en espacios ecológicos y de formación rural o urbana, lo que ha permitido que estas permanezcan en la actualidad. El enfoque biocultural permite el reconocimiento de la diversidad de prácticas que se han mantenido en la memoria.

Esta discusión acerca de lo biocultural, empieza a tener auge en los desarrollos teóricos norteamericanos de la antropología, en los cuales había una preocupación por los saberes de los pueblos ancestrales, siguiendo el planteamiento de Mancera (2018), “La posición crítica y de reserva a la noción de biculturalidad se incrementó cuando esta escuela norteamericana, desconocía, desdeñaba o ignoraba múltiples trabajos sobre este tema en América Latina y México.” (p. 124). Los desarrollos teóricos que se estaban creando a principio del siglo acerca de lo biocultural, en Estados Unidos, estaban desconociendo la mirada de las investigaciones que habían desarrollado sobre el tema hasta el momento en el resto de América. Por esta razón, las construcciones teóricas en Latinoamérica generan una apropiación más amplia del concepto, en este sentido los aportes a la tipología del patrimonio biocultural y la enseñanza del mismo con una perspectiva que desde los conocimientos que constituyen las prácticas cotidianas de los estudiantes, aporta a la construcción de nociones para la enseñanza del patrimonio biocultural.

A partir de esta perspectiva que busca la ampliación de la categoría biocultural, en relación a la enseñanza desde las ciencias sociales, considerando que existen diferentes maneras de relacionarse con el conocimiento, manifestando que el saber no es un atributo único de las disciplinas occidentales. Este argumento coincide con las ideas de Posey, 1999; Watson y Huntington, 2008, citados en Nemoga (2016), “la ciencia ofrece resultados parciales, fragmentados, pero no está en capacidad de proveer una comprensión integral del todo” (p. 316). Planteando de esta manera, una perspectiva que tenga en cuenta lo biocultural, genera

sistemas de conocimientos que valoran el conocimiento que sobre el territorio, las plantas y los animales han gestado diferentes comunidades a lo largo del tiempo.

La apuesta por lo biocultural no busca la apropiación del conocimiento de las comunidades que históricamente han habitado un territorio, sino su reconocimiento y valoración en un marco de perspectiva conceptual. Según Sierra (2021) tras la noción de lo biocultural subyace el propósito de “protección de los saberes tradicionales y construcción de acuerdos equitativos sobre las colecciones pasadas, a fin de salvaguardar las futuras. En la búsqueda de cambios discursivos. Vale aclarar que estas ideas sobre lo biocultural³ no se reducen a los saberes de las comunidades indígenas, sino que también incluyen a los imaginarios de las comunidades que han habitado los territorios de maneras particulares, evidenciándose diferentes maneras de habitarlo rural y lo urbano.

En este sentido, es importante tener en cuenta que las comunidades generan distintos conocimientos que permiten la conservación del medio. Ante esto, dice Sánchez (2012):

En los territorios de los pueblos originarios se generan relaciones humano-naturaleza, se aplican diversos sistemas de conocimientos tradicionales que se ligan con la lengua y la cosmovisión; finalmente, se reflejan en los modos de apropiación y racionalidad de

³ Sierra acude a Maffi, quien en la búsqueda de cambios discursivos, manifiesta lo biocultural a partir de la diversidad de la vida en todas sus manifestaciones, la cultural, lingüística y biológica desarrolladas dentro de complejos sistemas socioecológicos adaptativos (Maffi, 2007). La autora amplió su definición y dio mayores claridades al respecto para comprender lo biocultural:(16)

1. La diversidad de la vida se compone no solo de la diversidad de especies vegetales y animales, hábitats y ecosistemas que se encuentran en el planeta, sino también de la diversidad de culturas e idiomas humanos.
2. Estas diversidades no existen en forma separada y reinos paralelos, sino que interactúan entre sí y se afectan recíprocamente, de formas complejas.
3. Los vínculos entre estas diversidades se han desarrollado en el tiempo a través de la adaptación mutua entre los seres humanos y el medio ambiente a nivel local, posiblemente de naturaleza coevolutiva. (Maffi, 2007, p. 269)(Sierra, 2016, p.16)

manejo y uso de la naturaleza. Esta situación y particularidad de la vida humana ha permitido generar el patrimonio biocultural y contar con él.” (Sánchez, 2012, p. 84)

Frente a esto resulta relevante mencionar que es relevante el hecho de que los estudios sobre lo biocultural están relacionados con construcciones de comunidades en las cuales el objeto de investigación se basa en el territorio, estas han posicionado las características de lo biocultural, a partir de la caracterización e identificación de lugares en los cuales los campesinos y las comunidades nativas han generado un aprovechamiento de las condiciones biológicas de los territorios, ecosistemas, biomas y genotipos, en las cuales se destaca el papel de conservación y preservación que cumplen las comunidades indígenas en estos territorios, ahora bien considerando las dinámicas de movilidad del campo a la ciudad, en los espacios urbanos se dan relaciones que destacan las características que permiten la existencia del patrimonio biocultural, es decir, con los agentes que migraron de lo rural a lo urbano también llegaron a la ciudad saberes que históricamente habían estado en el exterior de las ciudades.

Los conocimientos que se han constituido en las comunidades campesinas y ancestrales que hoy habitan los territorios urbanos se han enfrentado con fuerzas que pugnan por su anulación, de allí deriva la necesidad de darles lugar en la escuela a través de la enseñanza del patrimonio biocultural. Russo (2020) plantea que aún hace falta ahondar en las relaciones entre lo urbano y lo rural a partir de la noción de lo biocultural; sin embargo, el reconocimiento de la existencia de este tipo de saberes en los escenarios de ciudad es una forma de avanzar en esta necesidad.

3. Patrimonio biocultural

El concepto de patrimonio biocultural es un concepto que tiene sus orígenes en desarrollos y discusiones científicas que según Goodman y Leatherman (1998), estos, citados por Mancera (2018), “abordan directamente las críticas de la desvinculación entre la antropología y la biología, buscando y construyendo una “nueva síntesis biocultural”, como sería la articulación analítica entre la cultura y la economía política, y cómo estos afectan a la biología humana” (p. 122). Desde este enfoque, el concepto de patrimonio biocultural es un elemento integrador de

diferentes perspectivas, que permite una valoración de los saberes, los contextos y las prácticas necesarias para el desarrollo de la vida cotidiana: En concordancia a los desarrollos que esta síntesis logra aportar a las discusiones sobre el concepto sobre biculturalidad⁴, esta misma, es una posibilidad para fomentar otros modos de conocimiento, para relacionarse con el mundo.

Existe una fuerte relación entre territorio y patrimonio biocultural, según Eckar Boege (2008), “uno de los componentes para definir el territorio es la relación con la naturaleza, el conocimiento establecido y readaptado mediante la praxis cotidiana y el patrimonio biocultural asociado al manejo de la biodiversidad y la agrobiodiversidad” (p. 53). De allí deriva su dimensión articuladora, pues acoge no solo los elementos abióticos del espacio, sino también los aspectos biológicos y culturales que lo constituyen. En este sentido, es relevante el planteamiento de Mancera (2018) quien argumenta que el patrimonio biocultural como un asunto contextual. Es decir, lo biocultural toma un mayor significado al vincularlo con las condiciones del patrimonio, definido a partir de Mancera (2018), “herencia cultural que se “traspasa “desde hace miles de años y de generación en generación, no es solo un proceso jurídico de propiedad enmarcado en un territorio; también es la herencia geohistórica de prácticas y conocimientos” (p. 126). En esta línea de ideas los conocimientos, las prácticas, los afectos, son condiciones del patrimonio, haciendo de este un aspecto relevante en la vida diaria de la sociedad.

En el patrimonio biocultural las comunidades pueden tener en cuenta sus creaciones y sus imaginarios, en las cuales el territorio tiene una esencia de praxis. En palabras de Mancera (2018), “en la noción de patrimonio biocultural hay propiedad de creación (poiesis), de construcción de conocimiento (episteme) en comunidad y en diálogo con el territorio, los

⁴ El despliegue de la idea de un conocimiento que recoja las construcciones ancestrales y los saberes latinoamericanos experimentó un incremento, provocando una expansión en los intereses por los saberes del sur, "Esta experiencia provocó una prolifera producción académica generacional de investigación durante los años de setenta, ochenta y noventa, entre ellos Víctor Manuel Toledo (etnoecología), Arturo Argueta Villamar (etnobiología), Patricia Rojas (etnobotánica), Cristina Mapes (etnobotánica), Silvia del Amo Rodríguez (agroecología), Juan José Jiménez-Osorio (agroecología), Javier Caballero (etnobotánica), Narciso Barrera Bassols (etnoedafología y etnogeografía), Alfredo Barrera Marín (etnoedafología), Julia Carabias (manejo integral de ecosistemas), Exequiel Ezcurra (agroecosilvicultura), Enrique Jardel (agroecoforestación), Eckart Boege Schmidt (ecología humana); posterior y recientemente, Eva E. Cházaro Arellano (pedagogía), Pedro A. Ortiz Báez (sistemas complejos), Francisco Castro Pérez (antropología ambiental), entre otros (Mancera-Valencia, 2016)." (p. 125)

ecosistemas y la producción para la subsistencia” (p. 126).⁵ En este sentido, las dinámicas sociales, relacionadas con la vida cotidiana, la economía, la política son susceptibles de ser relacionadas bajo la concepción de patrimonio biocultural. Los saberes que integran los hábitos de las comunidades que habitan la ciudad y que en su historia habitaron territorios campesinos, se han establecido en la larga duración, manteniéndose a partir del lenguaje y la enseñanza de los conocimientos y prácticas necesarias para habitar en comunidad. Ante esto plantea Chávez (2010), “a lo largo del tiempo, las comunidades andinas han desarrollado un conjunto de saberes para interactuar con la biodiversidad que las rodea, el cual ha estado determinado culturalmente.” (p. 17). En este sentido, desde los tiempos de la colonia estos saberes se han enfrentado a luchas que tienden a su eliminación; sin embargo, es prudente su animación desde los espacios de ciudad donde aún perviven ciertos elementos constitutivos de los mismos.

Los procesos de colonización se encargaron de estigmatizar y no darle valor a mucho del conocimiento que ya era parte de la construcción de las comunidades nativas, para Chávez (2010), “esto significó una pérdida de los saberes ancestrales o endógenos relacionados con el manejo de la biodiversidad, mientras a la vez se adoptaron muchas prácticas inadecuadas” (p. 17). Vale aclarar que, a manera de arraigo cultural, varias prácticas y saberes han permanecido como herencia en distintas generaciones, generando relaciones vinculadas culturalmente con el territorio. En este sentido vale traer a colación a Boege (2008) cuando plantea que el territorio es un concepto, pero también un referente identitario, es un paisaje cultural y una historia social y natural. prácticas que hacen parte de los saberes construidos en comunidad. De acuerdo con lo anterior, los saberes y el territorio de las comunidades, son aspectos constitutivos de sus características de vida, sus significados y acercamientos con las relaciones sociales establecidas en el mismo.

⁵ "La bioculturalidad tampoco consideraba el desarrollo teórico y filosófico del análisis etnocientífico, desarrollado por Carlos García Mora (antropología, ecología y ecología humana), el propio Víctor Manuel Toledo (sistemas cognitivos tradicionales), del filósofo Luis Villoro (filosofía y pluralidad cultural) y, sin duda, las importantes aportaciones de Enrique Leff Zimmerman en el marco de la epistemología y racionalidad ambiental. En fin, la escuela biocultural norteamericana no enunciaba de manera directa las constructoras y constructores del conocimiento etnocientífico mexicano y mucho menos a otros latinoamericanos como Orlando Fals-Borda (Colombia), Darcy Ribeiro (Brasil) o Luis Lumbreras (Perú) (Mancera-Valencia, 2016)." (p125)

Las dinámicas en las que los procesos de colonización han derivado en prácticas relacionadas con la economía global, esta situación lleva a que se generen unas maneras específicas para habitar el planeta las cuales en sus discursos se plantean como únicas maneras posibles de relacionarnos con la tierra. Frente a esto plantea Chávez (2010), que “el diálogo intercultural toma mayor importancia si se considera que el conocimiento científico occidental (o “moderno”) es “uno más”, y no el único conocimiento válido.” (p. 22). Con relación a lo anterior, Valencia (2015) defiende la cuestión sobre cómo los sistemas educativos se crean en función de las dinámicas de poder, con las reflexiones anteriores se identifica que en nuestro sistema y programas educativos se han posicionado propuestas de enseñanza y currículos permeados por una perspectiva antropocéntrica, que privilegia saberes que poco aportan a la formación de conciencia y responsabilidad frente al valor del cuidado por la tierra, la vida y sus manifestaciones dinámicas. Teniendo esto en cuenta el reconocimiento del patrimonio biocultural permite acercarse a distintas cosmogonías sobre la relación del ser humano y el medio ambiente.

En este sentido acercarnos a la noción biocultural, implica desarrollar análisis de distintos enfoques y puntos vista. Además:

Hablar del patrimonio biocultural es articular las ciencias naturales o ambientales y las ciencias sociales, es religar los conocimientos y los conceptos sobre territorio, ecosistemas, biodiversidad, relación hombre-naturaleza, formas de uso y aprovechamiento; es considerar también los elementos cosmogónicos y simbólicos que establece el ser humano en su hábitat o territorio. (Avila, 2012, p. 83)

Las relaciones sociales que se dan en los espacios ambientales, producen distintas maneras de habitar armónicamente el territorio, haciendo uso consciente de los ecosistemas como sustento de las dinámicas culturales. Del mismo modo, en los espacios urbanos, también es posible apreciar la vigencia de prácticas relacionadas con el patrimonio biocultural, en espacios como los jardines urbanos, las quebradas o los cerros aprovechados bajo intereses distintos al habitacional.

Chávez (2012) define tres tendencias que forman el sistema biocultural, estas se tratan de la vida espiritual, la vida material y la vida social. Estas tres estrategias de vida, como las nombra este autor, forman parte de lo cotidiano, pues representan distintas maneras de habitar el territorio a partir de las construcciones culturales, las cuales han sido herencia cultural y representan prácticas que motivan a la conservación de distintos lugares, plantas y saberes que podemos considerar como patrimonio biocultural. A partir de una diversidad sociocultural y socioeconómica, Chaves (2010) genera una clasificación en función de dos subsistemas: el subsistema sociocultural y económico (considerando la diversidad sociocultural y económica), y el subsistema natural ecológico o biológico (teniendo en cuenta a la agrobiodiversidad, la flora y fauna silvestre y la ganadería). En este sentido el campo y el conocimiento de los campesinos es un espacio en el cual se han mantenido saberes y prácticas con relación al patrimonio biocultural.

Saberes que se han mantenido a pesar de los procesos de urbanización, es decir, prácticas que perviven aún en la ciudad, pues tal como lo plantea Cuví (2015) en aquellas zonas arboladas, en los jardines urbanos, en las huertas caseras es posible rastrear y evidenciar lo biocultural, aunque ciertamente hay más cosas en la ciudad biocultural. Es decir, en las prácticas de cuidado del arbolado, de siembra en huertas caseras se puede rastrear el patrimonio biocultural en las ciudades. En este punto vale la pena resaltar que la concepción sobre el patrimonio biocultural propuesta por este autor concibe los espacios urbanos como posibles integradores del patrimonio biocultural.

Las distintas relaciones y dinámicas que se generan en la ciudad se dan a partir del trabajo que se realiza en el campo, sin este, sería muy difícil imaginar el desarrollo de las prácticas de la vida como la conocemos en la sociedad actual. Las dinámicas de la sociedad están directamente relacionadas con las condiciones que determinan la producción y la vida en el zonas naturales, para ejemplificar, tengamos en cuenta el reconocimiento del conocimiento que debe existir para la producción de algún producto de la canasta alimenticia, y el proceso para que este haga parte de la agroindustria, los saberes que posibilitan la creación de la comida de la cual nos alimentamos se vinculan en las prácticas que han generado el patrimonio biocultural.

Según Pohlenz (2013), “el término más conocido de patrimonio cultural se refiere a la cultura intangible y los bienes culturales pertenecientes a un grupo social localizado en un territorio específico, elementos que pueden ser acumulados y heredados” (p. 18). Según los presupuestos de Pohlenz, son ejemplos de este patrimonio los saberes de la cultura intangible (*que*) son los conocimientos sobre el medio social y natural y se expresan en técnicas en la medicina tradicional, las prácticas agrícolas, las formas de relación social, los rituales, tradiciones, etcétera. Así pues, los saberes que los estudiantes han construido a partir de las tradiciones que han aprendido en sus hogares pueden ser considerados como un saber cultural válido que permite que se conserven distintos espacios culturales.

4. Formación categorial

A continuación, se realiza un acercamiento a los postulados de la formación categorial a partir del planteamiento de Gallo (2005), “hay en la teoría de la formación categorial una base hermenéutica, al poner como eje central el sentido y la comprensión, pues la formación categorial propone que los contenidos se conviertan en formativos.” (p. 15). Hablar de formativo en clave de esta autora supone entender que el acercamiento de los estudiantes es un proceso dialéctico de apertura de este ante el contenido y viceversa. Con respecto a los objetivos de formación, Gallo (2005) plantea que estos, en la teoría de la formación, deben estar dotados de sentido en tanto sean significativos para la formación del individuo, que “ayuden” a la autorrealización, autodeterminación, a la comprensión de sí mismo ya tener conciencia social. Así pues, una educación en la escuela partiendo de estos postulados acerca al sujeto a la formación.

En este sentido, el mundo y el estudiante son dos enfoques, es importante en la formación categorial, que el mundo se abra para el estudiante, en termino sociales, culturales e históricos, que le permitan comprender su realidad, para que éste también pueda, desde sus capacidades, abrirse para el mundo. Con respecto a esto, Klafki (1986) plantea que respecto a la interpretación de los aspectos finalistas generales del concepto de educación, la fundamentación pedagógica de la didáctica crítico constructiva abarca especialmente dos dimensiones. Por un lado, yo interpreto

la idea de la relación dinámica del hombre con la realidad histórica en el sentido de la «teoría de la educación categorial». De acuerdo a lo anterior y a las consideraciones que se han planteado sobre el patrimonio biocultural, en una sociedad como la de la ciudad de Medellín, la enseñanza del patrimonio biocultural, permitiría, plantear puntos de vista que permitan una mejor comprensión del medio, de la historia y la consolidación de identidad.

Cabe resaltar que desde la mirada de Gallo (2005) en esta teoría de la formación, Klafki identifica tres principios didácticos de lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar, que permiten delimitar los contenidos y argumentar por qué determinados contenidos deben o no ser enseñados. A continuación, presento las unidades de análisis propuestas por Klafki y citados en Gallo (2005), “el significado ejemplar del contenido, importancia para el presente, importancia para el futuro, estructura del contenido y asequibilidad del contenido”. (p. 18). De esta manera las condiciones antes descritas, ayudarán a motivar la autodeterminación, la codeterminación, la emancipación y la solidaridad, pues en relación con Klafki (1986), “hay temas que se refieren directamente a objetivos de emancipación crítica (capacidad de autodeterminación, determinación y solidaridad): podemos designarlos como temas potencialmente emancipadores” (p. 67). En este sentido las condiciones en las cuales el patrimonio biocultural busca encontrar en sus desarrollos prácticos de autodeterminación en sus comunidades generan una ampliación en las perspectivas del patrimonio biocultural.

Desde la perspectiva de Paredes (2017) las características de la didáctica crítico-constructiva permiten enfocar la enseñanza en la realidad del estudiante, pues según esta autora el aprendizaje es categorial mientras le facilite al estudiante adquirir un andamiaje que le ayudará, por analogía, a enfrentar las situaciones nuevas en las que se encuentre en diferentes contextos. En concordancia, se considera el desarrollo de la propuesta de Velilla (2018), “la propuesta teórico-formativa y crítico-constructiva de Klafki, le ofrece a los elementos conceptuales/didácticos al didacta y al maestro para orientar el análisis didáctico y la preparación de la clase o propuesta formativa” (p. 163). Para una sociedad en la cual los sujetos reconozcan el potencial de su formación desde una didáctica crítico constructiva.

En la presente investigación, los participantes se acercan a lo crítico constructivo en el sentido en que los estudiantes buscan un reconocimiento del territorio como una entidad cargada

de relaciones, haciendo un reconocimiento de la importancia de los espacios naturales como sujetos, buscando una comunicación constante entre el objeto de enseñanza y el estudiante, haciendo énfasis en el saber como un sujeto, buscando crear un diálogo entre el conocimiento, el territorio en su entorno natural y el sujeto, teniendo este una constante relación con los postulados que se encargan de reflexionar sobre el papel de las instituciones en los contenidos que se enseñan en las escuelas.

En este sentido la praxis es un elemento fundamental, lo que va a determinar que en todo momento en los desarrollos de la enseñanza que buscan alcanzar los postulados de la didáctica crítico constructiva tienen que estar siempre expresados a partir de distintos símbolos que sean parte de la vida cotidiana de los estudiantes, caracterizándose por la constante identificación de su condición sociocultural, histórica y política, con la intención de que el contenido le permita al estudiante acceder a distintos aprendizajes que motiven en el estudiante la emancipación en el sentido de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad.

De manera general para la perspectiva de la crítica social y la crítica ideológica, hace uso de las otras dos perspectivas para el desarrollo de su interpretación esta perspectiva tiene como posición importante que la emancipación es posible de alcanzar, para Klafki, (1986), “la creciente realización de la autodeterminación en todos los hombres está ligada a la eliminación del dominio del hombre sobre el hombre, de la explotación económica o de la desigualdad social.” (p. 57). La participación del sujeto en la sociedad, es uno de las condiciones de que alcance la emancipación.

El estudiante como un sujeto que está incompleto, habita un lugar en el cual no se reconoce la historia de la formación de su patrimonio, se aleja de generar procesos que permitan, una formación de una conciencia de que es un sujeto que habita una comunidad, la cual se determina a partir del territorio que se habita y cómo esta determina la misma formación de las personas en la sociedad, generando que estos estudiantes no tengan una identidad a partir de su territorio, en mi propuesta el reconocimiento del lugar que habita, busca generar una apropiación de los estudiantes a su comunidad.

6. Diseño metodológico

Una enseñanza que tenga por objeto el patrimonio biocultural como una manera de acercar el sujeto a la formación categorial supone la posibilidad de relacionar distintos saberes, por ejemplo, se incluyen aquellos que hacen parte de la vida cotidiana de los sujetos y de las prácticas que se desarrollan en sus contextos familiares con los contenidos susceptibles de ser enseñados en la escuela. El objeto de la presente investigación, que se sitúa en la enseñanza de las ciencias sociales con el propósito de acercarse a la formación categorial; lleva a inferir que la presente investigación se inscribe en una investigación con un enfoque cualitativo, entendiendo que esta es, desde la mirada de Denzin y Lincoln (2012), “un multimodo focalizado (que incluye) interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio.” (p. 2)⁶.

El uso de la investigación cualitativa en la presente indagación permite generar distintos análisis, los cuales son el resultado de las actividades realizadas por los estudiantes, estas se enfocan en resaltar características culturales e históricas que le permiten a ellos el acercamiento a la formación desde una perspectiva biocultural. Las técnicas de recolección de información usadas se enfocan en el análisis de los diarios de campo y las producciones realizadas en las clases por parte de los estudiantes, para estos análisis se utilizan, gráficas de análisis de la imagen y la investigación documental, las cuales ayudaron a generar los análisis que permiten abarcar en distintas dimensiones, los esfuerzos por parte de los estudiantes en desarrollar sus capacidades para la creación, permitiéndole el acercamiento a distintas actitudes y aptitudes centrales en la formación categorial.

En este sentido, la investigación cualitativa permite que los sujetos expresen las condiciones y características del saber que no se desarrollan de una manera amplia en las dinámicas en las cuales han estado siendo participes en sus procesos formativos, todo esto al permitirles la posibilidad de expresar el conocimiento construido en sus dinámicas cotidianas.

⁶ “Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga.”(Denzin y Lincoln, 2012, p. 2)

1. Paradigma de investigación

Teniendo en cuenta los intereses de la presente investigación que pretenden, el reconocimiento del territorio como posibilidad de apropiación y formación de identidad, para acercar a los estudiantes a los postulados de la formación categorial, como, autodeterminación, codeterminación, emancipación y solidaridad, se elige el paradigma de investigación socio crítico, el cual posibilitará el relacionamiento, de los hechos con la teoría, permitiendo la formulación de propuestas con carácter crítico. En este punto vale la pena citar el planteamiento de Alvarado (2008), “el paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano” (p. 190). Es decir, el enfoque socio crítico se preocupa por las necesidades de los grupos y reflexiona a partir de la crítica social, en este sentido, el grupo desde donde se investiga es motivado a la acción y la transformación, en las secuencias didácticas propuestas, se planean estas, teniendo en cuenta los postulados de didáctica crítica.

Teniendo en cuenta la preocupación de la presente investigación, esta se puede incluir dentro de un paradigma crítico, pues espera vincular las relaciones de quienes habitan el territorio y el medio, considerando que la enseñanza del patrimonio biocultural no busca que el estudiante solamente acceda a la contemplación, si no que se apropie de su territorio, generando a partir de este una identidad que lo motive a su conservación. Teniendo en cuenta que el patrimonio biocultural permite el acercamiento al conocimiento en términos culturales, biológicos e históricos que logran abarcar las dimensiones de la vida y la cultura, se visualiza con más profundidad la cercanía con este paradigma o corriente de investigación, pues coincide con algunos principios planteados por Popkewitz (1988), citado por Alvarado (2008), y que definen ampliamente los propósitos de un trabajo de indagación instalado en esta corriente, estos son: (a) Conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes. La enseñanza del patrimonio biocultural y la investigación enfocada desde el paradigma sociocrítico, permiten una comprensión amplia de distintas percepciones y actitudes de las características desarrolladas en la

sociedad, en las cuales el sujeto tiene una participación directa, vinculadas a su desarrollo propio y la vida en sociedad, en el caso de la presente investigación, en las observaciones y acciones realizadas en el grado sexto dos de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo.

En concordancia, las dinámicas de creación de conocimiento en la investigación se dan a partir del desarrollo de las unidades didácticas planteadas a partir de objetivos para la formación de los estudiantes y su posterior análisis, siendo el conocimiento una creación colectiva, como lo asume Sandoval (2002), “el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis.” (p. 29). Las distintas situaciones que acontecen en el aula de clase en el proceso de enseñanza y aprendizaje difícilmente son analizadas de una manera estática al ser fenómenos que son parte de las dinámicas sociales, su análisis es parte de un análisis de la realidad, los objetos de análisis son descritos y reflexionados desde una visión crítica.

La investigación cualitativa desde la perspectiva crítico social, implicaría la utilización de distintos modos para la recolección y análisis de la información, a partir del registro en diarios de campo, la recolección de actividades académicas realizadas y el desarrollo de entrevistas y cuestionarios. Todas estas prácticas, en términos de Denzin y Lincoln (2012) convierten al investigador en un Bricoleur, pues este es quien produce un bricolage, esto es, un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta. Para de esta manera ampliar el conocimiento sobre la enseñanza, al tener la posibilidad de vincular distintos registros y fuentes para la expansión del campo. Esto coincide con la mirada de Arnal (1992), “la ciencia busca generalizar las descripciones y explicaciones inferidas, con el fin de hacerlas extensibles a otras situaciones o hechos. Así, el científico trata de ampliar el área de conocimiento o teoría” (p. 18). Es decir, a pesar de la variedad de maneras de recolectar y analizar la información, a partir de las reflexiones que se generan, se busca plantear una explicación general, que permita la acción investigativa.

Las características de la investigación en la escuela las podemos relacionar con la concepción del investigador como un bricoleur, desde Denzin y Lincoln (2012), “El bricoleur es

un adepto a la puesta en escena de un gran número de tareas, cuyo rango va desde la entrevista a la observación, la interpretación personal y de documentos históricos y la intensa autorreflexión e introspección” (p. 4). Es importante tener esto en cuenta para considerar que en la presente investigación el maestro en formación realiza distintos procesos investigativos: en un primer momento observa las clases que la maestra encargada le brinda a los estudiante, en un segundo momento hace uso de la observación participante para reflexionar a partir de lo que contempla en su práctica en el aula de clase, luego realiza y analiza entrevistas, así como actividades académicas que le permiten recolectar información pertinente para la investigación.

En este sentido la labor del investigador es comparable con la condición en la cual el bricoleur, a partir de Kincheloe 2001, citado por Denzin y Lincoln (2012), “El bricoleur critico hace hincapié en la naturaleza dialéctica y hermenéutica de la investigación interdisciplinaria, sabiendo que las fronteras que antaño separaban a las disciplinas tradicionales ya no tienen vigencia.” (p. 54). De esta manera usando un enfoque que permite ampliar las posibilidades para el análisis, al vincular las dinámicas que se desarrollan en la práctica pedagógica, en las cuales las voces de los estudiantes son un elemento fundamental para la comprensión de su realidad, en este sentido, las acciones en el aula son pertinentes para ser analizadas, los estudiantes desde su experiencia, expresan distintos elementos permiten avanzar en la enseñanza a partir del patrimonio biocultural.

Las características del patrimonio biocultural implican que para su análisis se tenga en cuenta la historia, el contexto y las dinámicas que los habitantes del territorio siguen generando en sus relaciones cotidianas y que pueden ser consideradas como prácticas que conservan el patrimonio biocultural. La manera en la cual genera cambios en la escuela debe ser analizada desde perspectivas que posibiliten tener en cuenta para su análisis⁷ el reconocimiento de saberes

⁷ Desde mi enfoque metodológico planteado a partir de la perspectiva de la crítica social e ideológica y la histórico hermenéutica, dentro de la didáctica crítico constructiva, propuesta por Wolfgang Klafki, y la investigación cualitativa se da una relación en el momento en el que se busca a partir de la práctica definida como bricolaje del investigador por Denzin y Lincoln, generar estrategias de trabajo que permitan avanzar en el desarrollo de las capacidades de autodeterminación, codeterminación y solidaridad, por parte de quien está investigando, en la búsqueda de manifestaciones por parte de los estudiantes que permitan, acercarse a la manera en la cual estos influyen su territorio, en las maneras en las cuales lo habitan y desarrollan

que tienen los estudiantes y se pueden contrastar con la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

2. Método

La presente investigación llevada a cabo a partir del método conocido como estudio de caso, pues se desarrolla considerando los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales, los sujetos a enseñar y el territorio que habitan estos sujetos, lo cual ubica el estudio en un momento, lugar, en dirección al cumplimiento de objetivos de enseñanza grupales. En este sentido, su uso es pertinente para el desarrollo de la presente investigación al ser comprendido a partir de Arnal:

Se centra en una situación particular, evento, programa o fenómeno; es descriptivo porque pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; y es inductivo, puesto que llega a las generalizaciones, conceptos o hipótesis partiendo de los datos. (Arnal, 1992, p. 207)

Este proceso de reconocimiento, intervención y formulación de posibles propuestas que permitan la solución de problemáticas o un flujo en el campo de conocimiento, es pertinente para generar análisis de los distintos datos recogidos en las situaciones acontecidas en el aula de clase.

Teniendo en cuenta la acción de la enseñanza en la práctica docente, la reflexión realizada sobre la misma y el análisis de los productos realizados por los estudiantes, los cuales han permitido transitar por las distintas dinámicas que hacen parte de las prácticas cotidianas en la escuela, considerando así la búsqueda de aportes significativos de la enseñanza del patrimonio biocultural en las Ciencias Sociales, la acción educativa, y la reflexión alrededor de esta de

distintas prácticas que favorecen a la conservación de las características del patrimonio biocultural que hace parte de estos territorios. Klafki (1986) “para resumir calificamos esta amplia estructura de relaciones como «socio-total». Hacia esta perspectiva se orientan ahora los planteamientos y modos de actuar que, entendidos como «principio de crítica social y de crítica ideológica» se encuadran en el conjunto metodológico integrador de la didáctica crítico-constructiva.”(p.57)

manera conjunta y en diferentes tiempos, primero en el momento de la acción y posterior a esta, alrededor de diferentes situaciones que permiten o dificultan el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase, por esta razón es un método pertinentemente para el desarrollo de la investigación.

En este sentido, para encaminar de mejor manera la investigación se parte de la descripción y análisis de las situaciones que acontecen en la enseñanza de las ciencias sociales en el aula de clase, lo cual se relaciona con las primeras fases del estudio de caso, según Arnal son de exploración y reconocimiento, se analizan los lugares, situaciones y sujetos que pueden ser materia o fuente de los datos, y las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación. Por lo tanto, el estudio de caso es pertinente para la presente investigación al relacionarse con el enfoque socio crítico en investigación, por la utilización de técnicas como la elaboración de diarios de campo, ejercicios de recolección de información que se realizan en esta investigación. Después de resueltas estas fases del estudio, siguiendo la idea de Arnal (1992), “se pasa a la fase de recogida, análisis e interpretación de los datos, para terminar con la elaboración del informe y la toma de decisiones” (p. 208). Es decir, son las fases de hallazgo y análisis de la información.

Las características particulares que se presentan como evidencia de la enseñanza del patrimonio biocultural desde las ciencias sociales, las podemos relacionar con los planteamientos sobre el estudio de caso instrumental desarrollados por Stake (1999). Este autor plantea que cuando haya una situación que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular, es posible acudir a este tipo de estudio. En este caso el asunto particular se centra en la enseñanza del patrimonio biocultural en las ciencias sociales⁸ como posibilidad de acercarse al

⁸ De esta manera consideramos las apreciaciones de Stake, al plantear las condiciones que llevan al investigador a situarse en un caso particular, “Es frecuente que al investigador le interese más de una pregunta temática que el propio caso. No es simplemente una pregunta temática, es una pregunta temática. Y, como ya sabemos, a estos estudios los llamamos estudio instrumental de casos. Naturalmente, en cualquier estudio de casos se pueden desarrollar temas destacados. (Stake,1999,p.27)

estudiante actitudes vinculadas a la formación categorial, motivando la creación de una identidad que le permita generar acciones a favor de la conservación del territorio.

El estudio de caso instrumental fue pertinente para la investigación, considerando que permitió ir más allá de un caso particular, teniendo la posibilidad de relacionar el patrimonio biocultural y las proyecciones alrededor de la formación categorial. Partiendo de los planteamientos de Marradi (2007), “el caso cumple el rol de mediación para la comprensión de un fenómeno que lo trasciende. El propósito de la investigación va más allá del caso; este es utilizado como instrumento para evidenciar características de algún fenómeno o teoría” (p. 241). Es decir, en este caso hubo una mediación instrumental con el objetivo de dar cuenta de las características de un fenómeno. Los objetivos en relación a la formación buscan generar proceso de transformación en los sujetos en términos de su aprendizaje, siendo así el estudio de caso instrumental una manera de evidenciar las características de las situaciones que acontecen en el aula, considerando las características socioculturales, económicas, de edad y las dinámicas que suceden en el aula de clase con relación a las de la sociedad actual.

Para desarrollar el estudio de caso, se plantearon distintas preguntas predictivas, antes de generar un primer relacionamiento con los estudiantes, con el objetivo de que estas sirvieran en un primer momento para la formulación de preguntas temáticas, entendiendo estas últimas como las plantea Stake (1999), “las preguntas básicas de la investigación- para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad” (p. 26). Teniendo esto en cuenta, Stake (1999) recomienda, además, la escogencia de un tema, que se presente como consecuencia a las preguntas formuladas en un primer momento, las preguntas desde la el cuales se dirige la presente investigación se basan en las potencialidades de la enseñanza del patrimonio biocultural ⁹.

⁹ Si bien los estudios de casos se han destacado por enfocarse particular en algunos estudiantes, en este caso en particular se tiene en cuenta la enseñanza del patrimonio biocultural a partir de las ciencias sociales en el grado sexto dos, tengamos en cuenta la consideración de los estudio de caso de Arnal (1999) “La naturaleza del caso puede ser muy heterogénea (sujeto, grupo, institución, programa, etc.) y en parte condiciona el nivel descriptivo (tipo crónica, listado de rasgos, evaluación, intentos de contrastación), interpretativo, evaluativo o varios a la vez. (p,207)

En cada estudiante podemos encontrar una posición distinta a las demás a partir de los discursos que formen parte de su cotidianidad, por esta razón, plantear distintos modos de leer el caso, posibilita la variedad de datos con la intención de encontrar posibles respuestas comunes, en concordancia con el planteamiento de Stake (1999), “No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples.” (p. 63). Se considera, de esta manera, el uso de la entrevista como un elemento importante en el análisis del caso.

La labor del entrevistador al igual que de quien busca obtener datos desde distintos puntos de vista en los que se puedan reconocer las maneras en las cuales los estudiantes aprecian el mundo y se desarrollan en este, reconociendo que la labor del investigador es un arte y en palabras de Stake (1999) “La atención que se debe prestar a los contextos es proporcional a lo intrínseco que sea el estudio de casos. Si es un estudio más instrumental, algunos contextos pueden ser importantes.” (p. 63). De acuerdo con esto, la importancia de incluir la voz de los estudiantes en la investigación, posibilitando que en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes incluya diversos acercamientos a los saberes que a partir del contexto han desarrollado en sus hogares y en la institución educativa, esto ayudará a encontrar la trascendencia de los contenidos como potenciales para la formación categorial.

3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis

En el desarrollo de la investigación, y la búsqueda de alcanzar los objetivos con relación a la apropiación del territorio fue necesario recolectar y analizar diversas fuentes de información que permitieran estudiar el caso. Desde Latorre

Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, en nuestro caso la práctica profesional de los docentes, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar. (Latorre, 2003, p. 53)

Para la recolección de la información se hace uso de técnicas como las entrevistas y las gráficas de análisis de información, de esta manera las distintas situaciones que suceden en el aula, los materiales de trabajo entregados por los estudiantes, en el desarrollo de las clases para su revisión, son elementos de análisis que pueden ser las posibles respuestas a las preguntas formuladas en el caso.

Los distintos datos que al ser analizados pueden ser parte de la investigación, se harán en concordancia con la praxis educativa, en este sentido además de las entrevistas y las actividades realizadas en las clases a partir del análisis didáctico de tipo crítico constructivo, recolectadas en los diarios de campo, las observaciones sistemáticas son parte de fuentes de análisis que toma el caso, posibilitando el análisis de la acción educativa, teniendo en cuenta que las distintas condiciones socioculturales, políticas y económicas determinan las maneras en la cual los estudiantes se apropian del conocimiento.

1. La entrevista:

Desde la perspectiva de Brinkmann (1996) en la investigación cualitativa la entrevista se asume como una estrategia para la obtención de datos; allí el investigador plantea preguntas y recoge respuestas de los participantes. Vale aclarar que las respuestas en este caso fueron registradas, transcritas y posteriormente analizadas con el propósito de describir los significados derivados de los procesos de enseñanza alrededor del patrimonio biocultural. (Anexo 1)

2. Fichas de análisis didáctico del contenido

Partiendo de los presupuestos de Paredes (2017) frente a la necesidad de interrogar los contenidos en aras de explotar su potencial formativo, se generó una ficha que incluía preguntas para cuestionar la carga ideológica que subyacía en el contenido, así como para develar sus aportes a la formación categorial. Esta tabla incluía las mismas preguntas que define la filósofa colombiana a partir de su lectura de Klafki (Pregunta por el presente, por el futuro, asequibilidad del contenido, estructura del contenido), pero también incluye una reflexión sobre la relación de este contenido con el patrimonio biocultural. (Anexo 2)

3. *Fichas de análisis de la imagen*

Acudiendo a Létourneau (2007) se elaboraron unas fichas de análisis de imágenes que trataban de identificar, analizar y cuestionar los productos presentados por los estudiantes en forma de imagen: dibujos, pinturas, etc. Las fichas de análisis de la imagen permitieron develar los sentidos y significados relacionados con el patrimonio biocultural que los estudiantes desarrollaban a partir de las clases de ciencias sociales. (Anexo 3)

4. *Fichas de análisis del documento*

Létourneau (2007) brinda unas claves para el análisis de los documentos, partiendo de sus indicaciones para analizar una fuente escrita y la generación de comentarios sobre la misma (p. 77) se generaron tablas que permitían interpretar las construcciones de los estudiantes. En estas tablas se daba importancia al registro de la producción del estudiante y se realizaba un análisis sobre los códigos y relaciones que se establecían entre el contenido y la formación categorial o entre el contenido y las acciones de apropiación del patrimonio biocultural. (Anexo 4)

5. *Diario pedagógico:*

Monsalve y Pérez (2012) reconocen el diario pedagógico como una herramienta para la investigación. Según estas autoras este insumo permite el registro de situaciones acontecidas en el aula y la proyección de reflexiones sobre las mismas a partir del maestro. Siguiendo sus postulados se entendió que este dispositivo no solo registraba hechos, sino también experiencias significativas que favorecieron el desarrollo del estudio de casos. (Anexo 5)

4. *Recolección y análisis de la información*

Las categorías en las cuales se analizan los enunciados emergen en la enseñanza de las ciencias sociales, a partir del proceso de reflexión y análisis de las diferentes técnicas de recolección de información, que permitieron la recogida de las respuestas de las actividades de

los estudiantes, los desarrollos de las clases y las reflexiones en gráficas de análisis construidas a partir de las propuestas por Letourneau (2007).

Las tablas de análisis didáctico del contenido, las fichas de observación, los diarios de campo, son los instrumentos que serán utilizados en el desarrollo de la recolección de información que permita analizar a partir de la observación participante, las concepciones que existen por parte de los estudiantes de su territorio biocultural. Teniendo en cuenta que durante gran parte de la intervención en la institución educativa Hernán Toro Agudelo se realizaron diarios de campo los cuales permiten generar un análisis acercamiento a esta realidad.

Para el cumplimiento del objetivo número uno las fichas de análisis de la imagen y fichas de análisis documental, fueron instrumentos que permitieron identificar, cómo, la enseñanza del patrimonio biocultural favorece la proyección de acciones de apropiación del territorio, a partir de las técnicas de observación participante, el análisis del contenido.

En un primer momento, en relación con el conocimiento e identificación del patrimonio, se reflexiona sobre las diferentes maneras en las cuales se habita el territorio, para comprender, así, como el territorio hace parte de cada persona, planteando en la enseñanza, contenidos que se relacionan con el patrimonio biocultural en la ciudad, la proyección de acciones para la conservación de estos espacios, y el reconocimiento y la creación de historias sobre estos.

5. Postura ética de la investigación

Teniendo en cuenta que la investigación tiene como objetivo transitar hacia la formación categorial, reconociendo que está tiene en sus características, posicionar las dimensiones históricas y políticas de los estudiantes. Como lo menciona Hall, (1995), “La investigación que utiliza la observación por medio de un participante que no divulga su propósito como investigador también es un tipo de engaño, porque incluye dar información falsa a la gente y el propósito principal de su presencia.” (p. 50). En este sentido se realizó un consentimiento y asentimiento de la investigación a los estudiantes. (Anexo 6)

Para la realización de la práctica y a partir de las consideraciones éticas en la investigación se realizaron consentimientos informados a los padres de familia de los estudiantes y asentimientos informados a los estudiantes, la intención de estos consentimientos y asentimientos se va enfocar en contarle a los estudiantes el nombre del proyecto, sus objetivos y la participación que estos tienen en él. Es importante mencionar que ante esta búsqueda también se busca que el estudiante se reconozca como alguien que es participe en su proceso formativo y tiene la capacidad de tomar decisiones. En términos legales los estudiantes del grado sexto al ser menores de edad deben ser autorizados por sus padres para la realización de la actividad.

La presente investigación se enmarca en objetivos que buscan, la creación de solidaridad entre los estudiantes por esta razón, el respeto, el cuidado y las características del reconocimiento de la diversidad, la identidad y las características históricas de los estudiantes, son respetadas y tenidas en cuenta.

Las respuestas de los estudiantes se tomarán para la investigación de una manera anónima, la cual se maneja con el criterio de privacidad reconocido a nivel Internacional, no se usarán, en más investigaciones, las respuestas que se brindan solo se utilizaran para el desarrollo de esta investigación y no se generar un análisis sobre esta información para otros fines y en otros contextos de estudio diferentes a esta investigación.

6. Población y muestra

La presente investigación, se realiza en la Institución Educativa Hernan Toro Agudelo, la cual se encuentra ubicada en la comuna 3, Manrique de la ciudad de Medellín, con dirección en la Carrera 45 #72-80, La Institución es un establecimiento educativo de carácter oficial, que brinda servicios de educación formal, en el cual se atiende los grados escolares desde preescolar hasta grado undécimo, con relación a las características, de la zona en la cual se encuentra ubicada la institución, se destaca la cantidad de locales comerciales y la Estación Gardel de Metroplús, la cual determina el tránsito de vehículos de transporte público y particular sobre la vía.

La investigación se realizó con el grupo del grado 6-2, el cual contó con una cantidad de treinta y siete estudiantes, entre la edad de estos oscila entre los once y doce años. En el grupo hay una cantidad de diecinueve hombres y dieciocho mujeres. Los estratos socioeconómicos a los que pertenecen se encuentran en el 1, 2 y 3, siendo los dos primeros los que agrupan a mayor cantidad de estudiantes. A pesar del alto flujo de migración venezolana en el sector, todos los estudiantes tienen una nacionalidad colombiana y no se encuentran inscriptos dentro de ningún grupo étnico; indígena, afrocolombiano, raizal, rom o gitano.

7. Hallazgos y análisis

La información analizada hace parte de las actividades realizadas con los estudiantes de la institución educativa Hernán Toro Agudelo desde las secuencias didácticas que se realizaron para el desarrollo de la práctica, en el método de análisis se incluyen las técnicas de análisis documental, el análisis iconográfico y los cuadros descriptivos.

Los hallazgos encontrados a partir del desarrollo de los objetivos de investigación son el resultado de los análisis planteados desde las técnicas de análisis, el desarrollo de tablas de análisis da el hallazgo de distintas categorías que se encuentran de manera repetitiva en los hallazgos encontrados, a partir de los análisis de las actividades realizadas en las clases en el grado sexto dos, se logró dar cuenta de varios conceptos que prevalecen.

1. Relación entre contenidos de enseñanza de sexto en ciencias sociales y aspectos constitutivos del patrimonio biocultural

Con el interés de dar cumplimiento a los ítems de este objetivo, se realizó un trabajo a partir de lo propuesto por Klafki (1986) y retomado por Paredes (2017) frente al análisis didáctico del contenido, en estas tablas -además de incluir los requerimientos propuestos por los autores para promover reflexiones y deliberaciones frente al carácter formativo de los contenidos- se hizo énfasis en la convergencia entre contenidos dispuestos para el grado sexto y los aspectos constitutivos del patrimonio biocultural.

Precisamente, en este propósito de analizar las convergencias entre los contenidos dispuestos o predefinidos para el grado sexto y atributos propios del patrimonio biocultural llevó a un análisis de la política pública en educación para la enseñanza de las ciencias sociales Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (2002), Estándares Básicos de competencia en Ciencias Sociales (2004), Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales (2016), así

como a una reflexión situada en el Plan de Área de Ciencias Sociales de la I.E. Hernán Toro Agudelo.

Además en el trabajo sobre el primer objetivo, las fichas de análisis de información y alrededor de la identificación de las conexiones entre los contenidos de enseñanza de sexto en ciencias sociales y los aspectos constitutivos del patrimonio biocultural, permitiendo identificar la mención implícita y explícita de los atributos de lo biocultural en la norma técnica; Como manera de acercarse a las posibilidades de vincular el patrimonio biocultural en las ciencias sociales.

En un primer momento se busca establecer conexiones entre las políticas públicas en ciencias sociales y los aspectos que constituyen el patrimonio biocultural, en este sentido, para el desarrollo de este objetivo se acudió a la propuesta de Klafki (1986) sobre el análisis didáctico del contenido (ADC), no solo con la intención de dilucidar la potencia formativa de este, si no también, poder mostrar las conexiones entre las políticas públicas en ciencias sociales y los aspectos que definen el patrimonio biocultural, desde acciones educativas. En este sentido, las mismas preguntas que propone Klafki para el análisis didáctico; Significado ejemplar del contenido, importancia para el presente, importancia para el futuro, estructura del contenido, asequibilidad del contenido, son pertinentes para analizar los contenidos predispuestos para el grado sexto de la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, así como para analizar la unidad didáctica que se llevó al aula de clase.

1. Mención explícita de atributos de lo biocultural en la norma técnica curricular

Atendiendo al hecho de que en el grado sexto -según los Estándares Básicos de competencia, Derechos básicos de aprendizaje y el Plan de área de ciencias sociales de la institución- se deben abordar las características de las primeras civilizaciones; fue necesario buscar en los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002) ejes que tuvieran relación con estos contenidos. Por lo tanto, se buscaron ejes que tuviesen una mención explícita de los atributos de lo biocultural. En este caso, el Eje 1, el cual se basa en “La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida

como recreación de la identidad colombiana” (p. 54). Permitió generar relaciones explícitas con los aspectos constitutivos del patrimonio biocultural, pues en las gráficas de análisis se observó que este eje permite en los estudiantes una comprensión alrededor de asuntos culturales y biológicos; así mismo, aspira al reconocimiento de los saberes comunitarios, de los elementos constitutivos de la identidad y de la diversidad de la sociedad, aspectos que desde la mirada de Ávila (2012) se convierten en asuntos nodales del patrimonio biocultural. Esta situación se advierte en el siguiente fragmento de la tabla de análisis didáctico, donde se reflexionaba sobre la oportunidad de vincular lo biocultural.

Tópicos Análisis didáctico del contenido	Reflexión.
Oportunidades de lo biocultural	El patrimonio biocultural tiene una oportunidad de ejecución en este eje curricular, teniendo en cuenta en este la relevancia de la defensa de la condición humana, el respeto por su diversidad, que le da una importancia para el presente y el futuro, siguiendo los argumentos de Avila (2012) “la cosmovisión; finalmente, se reflejan en los modos de apropiación y racionalidad de manejo y uso de la naturaleza. Esta situación y particularidad de la vida humana ha permitido generar el patrimonio biocultural y contar con él.”(p,84) Este contenido, el estudiante lo puede ver reflejado en sus relaciones cotidianas, en la familia y el territorio.

Tabla 2: Análisis didáctico del contenido aplicado al eje 1 de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002). Elaboración propia.

De este modo, el Eje 1 de los Lineamientos curriculares (2002) se asumió como oportunidad para transitar por la profundización alrededor de las primeras sociedades que habitaron el Valle de Aburrá¹⁰, contenido que se incluye en la Unidad Didáctica a implementar en el tercer periodo, con la intención de relacionar los distintos espacios geográficos con el valor cultural asignado por estas comunidades. Esta vinculación se hace siguiendo los planteamientos

¹⁰ El Valle de Aburrá es una formación geomorfológica situada en Antioquia donde se asienta Medellín, y por ende, está también la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo.

de Ávila (2012), “la cosmovisión; finalmente, se refleja en los modos de apropiación y racionalidad de manejo y uso de la naturaleza. Esta situación y particularidad de la vida humana ha permitido generar el patrimonio biocultural y contar con él.” (p. 84). Es decir, este eje permite conectar un contenido dispuesto para sexto, con una visión en la que se acoge la importancia cultural de los espacios geográficos para las comunidades que lo habitan.

La posibilidad de la enseñanza de aspectos relacionados con el patrimonio biocultural se vinculó también con el eje 7 de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002), “Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).” (p. 54). Se observó allí una mención explícita de atributos de lo biocultural, al considerar que los reconocimientos de los diferentes saberes desarrollados en las comunidades como saberes válidos es un asunto que se fundamenta en el patrimonio biocultural. El análisis didáctico de este eje permitió considerar que su finalidad se hallaba en la posibilidad de revisar el aporte de cada comunidad para producir y reproducir saberes; asunto que coincide con los planteamientos de Ávila (2012) frente a la finalidad del abordaje del patrimonio biocultural pues, desde su mirada, debemos enfocarnos en fortalecer las bases de desarrollo propio, en lograr la capacidad de producir, reproducir e innovar nuestros conocimientos de patrimonio biocultural, lo que implica el manejo y el uso sustentable del patrimonio.

El análisis sobre este Eje 7, situado en la comprensión de las comunidades como creadoras de saberes, es compatible con este propósito asignado a la enseñanza del patrimonio biocultural desde la mirada de Ávila, pues da lugar al reconocimiento de saberes históricamente oprimidos o ignorados. En este sentido, se considera que desde este asunto específico de la norma técnica curricular se da espacio para la inclusión de asuntos nodales del patrimonio biocultural pues pretende que los estudiantes se relacionen con distintas percepciones sobre el mundo de una manera amplia. Esto se puede ver en el apartado de la fichas de análisis (Tabla 3) donde se reflexiona la conexión de este eje con lo biocultural, considerando la validez de los conocimientos que se han mantenido como cotidianos y los que, no necesariamente, se han reconocido en el conocimiento válido, como se puede ver según el análisis en el siguiente ejemplo.

Tópicos Análisis didáctico del contenido	Reflexión
Oportunidades de lo biocultural	Los reconocimientos de los diferentes saberes desarrollados en las comunidades como saberes válidos es un asunto que se destaca en el patrimonio biocultural Avila (2012) “Debemos enfocarnos en fortalecer las bases de desarrollo propio, en lograr la capacidad de producir, reproducir e innovar nuestros conocimientos de patrimonio biocultural, lo que implica el manejo y el uso sustentable del patrimonio” (p,97) Las consideraciones, exploración y manifestación de los saberes, dan la posibilidad a las comunidades para la expresión de los saberes históricamente oprimidos.

Tabla 3: Análisis didáctico del contenido aplicado al eje 7 de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002). Elaboración propia.

Esta mención explícita de los atributos de lo biocultural en la norma técnica, supone la necesidad de reconocer la validez de otras formas de conocer y desarrollar relaciones con el medio, la cultura. Es decir, la aspiración de otorgar validez al saber emergente en cada comunidad permite que el estudiante valore aquello que ha hecho presencia en su comunidad y coincide con el propósito designado por Coti (2021) para el abordaje del patrimonio biocultural, pues desde la mirada de este autor, su interés radica en posibilitar un nuevo aprendizaje para los niños y niñas, a través de sus propias realidades y contextos, de su propia cultura, de tal forma que la escuela sea un medio que les permita fortalecer aún más su propia cultura e identidad. ’

El trabajo de análisis involucró también una revisión sobre los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales (2004), “Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales de diferentes épocas y regiones para el desarrollo de la humanidad.” (p. 126). Esta competencia contiene, según el análisis aplicado, una mención explícita de los atributos de lo biocultural, pues si se parte del hecho de que cada comunidad produce un legado a partir de su

apropiación territorial se podría afirmar que reconocer y valorar esos legados es también una invitación a identificar y conservar el patrimonio.

En este sentido, teniendo en cuenta la mención explícita de atributos de lo biocultural en la norma técnica, los contenidos del plan de área del grado sexto, se vinculan con los aspectos del patrimonio biocultural al posibilitar el desarrollo de contenidos que agencien a los estudiantes a la concreción de un conocimiento acertado sobre la vida cotidiana, el territorio, relacionando diferentes culturas, sociedades y cambios culturales. Aquí vale la pena resaltar el planteamiento de Pohlenz (2013), “resulta necesario contar con investigaciones y diagnósticos profundos sobre los problemas del patrimonio biocultural para la protección del patrimonio natural, así como de las expresiones culturales propias en los espacios comunitarios.” (p. 19). Si bien el estudiante puede ver los saberes culturales reflejados en su cotidianidad, persiste la necesidad de ampliar investigaciones en este tema, con la intención de valorar los saberes comunitarios, su importancia para el desarrollo de la sociedad y así desarrollar alternativas para su enseñanza en la escuela, que ayude a posibilitar una protección y conservación de los territorios. Siendo esto lo que permitiría este estándar analizado.

En este mismo documento de la política pública educativa alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente en la segunda competencia a alcanzar en el grupo de grados de sexto a séptimo, se plantea que el estudiante tras su tránsito por estos niveles podrá según lo plantean los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales (2004), “Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.” (p. 127). Tal propósito permite la inclusión de aspectos de las culturas que les brindan la posibilidad de tener otras perspectivas del mundo, como se logró identificar en el análisis de contenido presentando en la siguiente tabla.

Tópicos Análisis didáctico del contenido	Reflexión
Oportunidades de lo biocultural	De manera explícita el anterior Estándar genera la posibilidad de vincular, las prácticas y los contenidos relacionados con la conservación de los territorios, siguiendo en este caso el planteamiento de Boege (2008)“La conservación in situ, con una visión integrada, toma en cuenta no sólo las prioridades que exige la conservación biológica, sino que las ubica en los términos culturales, políticos, sociales y económicos que satisfagan las necesidades humanas básicas.”(p.39) En este caso se destaca la característica de las prácticas que desarrollan, las comunidades enfocadas a la conservación.

Tabla 4: Análisis didáctico del contenido aplicado al Estándar Básico de competencia en Ciencias Sociales (2004). Elaboración propia.

De manera explícita el anterior Estándar Básico de Competencia (2004) genera la posibilidad de vincular, las prácticas y los contenidos relacionados con la conservación de los territorios, siguiendo en este caso el planteamiento de Boege (2008), “La conservación in situ, con una visión integrada, toma en cuenta no sólo las prioridades que exige la conservación biológica, sino que las ubica en los términos culturales, políticos, sociales y económicos que satisfagan las necesidades humanas básicas.” (p. 39). En este caso se destaca la característica de las prácticas que desarrollan, las comunidades enfocadas a la conservación, como la fuerza de las mismas como creadoras de técnicas y conocimientos aprendidos de generación en generación, para la preservación de la vida y el medio.

La tarea de analizar la política pública educativa alrededor de las ciencias sociales llevó también a la necesidad de analizar los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016). Por ejemplo, dice el objetivo del primer Derecho Básico de Aprendizaje de Ciencias Sociales (2016),

“comprender que existen diversas explicaciones y teorías sobre el origen del universo en nuestra búsqueda por entender que hacemos parte de un mundo más amplio.” (p. 29). El reconocimiento del planeta como hogar y lugar que carga una historia permite a los estudiantes del grado sexto ampliar su comprensión sobre las culturas y el medio ambiente, en este sentido el derecho básico de aprendizaje expresa una mención explícita de los atributos de lo biocultural, generando la posibilidad de reconocer diferentes apreciaciones sobre el origen del universo, teniendo en consideración para la realización de las clases, distintas apreciaciones de este desde diferentes culturas.

Tópicos Análisis didáctico del contenido	Reflexión
Oportunidades de lo biocultural	La comprensión de que existen otros mundos, implica la aceptación y el reconocimiento, una base para estos es el respeto por la aceptación de diferente maneras de habitar el mundo, considerando de esta manera la afirmación de Mancera (2019) “Entre los postulados está la necesidad de reconocer y respetar el derecho de los pueblos indígenas y comunidades locales sobre sus territorios.” (p,313) En este sentido, el patrimonio biocultural, tienen la oportunidad de presentarse de manera explícita como contenido de enseñanza en las ciencias sociales , con relación a los enfoques sobre el territorio y el vínculo que las comunidades que lo habitan crean con este.

Tabla 5: Análisis didáctico del contenido aplicado al Derecho básico de Aprendizaje I para ciencias sociales (2014). Elaboración propia.

La comprensión de que existen otras concepciones y teorías sobre el origen del mundo implica el tránsito por valores como la aceptación y el reconocimiento de las diferencias, asunto reconocido como propósito fundamental del trabajo alrededor del reconocimiento del patrimonio biocultural, por Mancera (2019), “la necesidad de reconocer y respetar el derecho de los pueblos indígenas y comunidades locales sobre sus territorios.” (p. 313). En este sentido, el patrimonio biocultural, tiene la oportunidad de presentarse de manera explícita como contenido de enseñanza

en las ciencias sociales, con relación a los enfoques sobre el territorio y el vínculo que las comunidades que lo habitan crean con este.

Con relación a los aspectos del patrimonio biocultural que se pueden proyectar desde la norma técnica curricular en Colombia, a partir de los Derechos Básicos de aprendizaje (2016), también se puede incluir el derecho básico asignado al grado sexto. Donde según el análisis realizado se hace explícita una mención de los atributos de lo biocultural. Este derecho supone que el estudiante al finalizar el grado sexto está en capacidad de analizar, según lo define DBA (2016), “cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas.” (p. 30). Asunto que se puede conectar con lo biocultural, pues supone un acercamiento a las adaptaciones de las comunidades en diferentes territorios, teniendo en cuenta su capacidad de habitar el territorio desde las posibilidades que este genera. Haciendo énfasis, en el asunto que le da valor al conocimiento que hace parte del patrimonio biocultural, está vinculado con el conocimiento del campo, las relaciones y conocimientos, que se han construido a lo largo del tiempo por las comunidades en sus relaciones, entendiendo el planeta como un lugar en el que habitan sociedades diversas, como se puede ver en el ejemplo del siguiente cuadro.

Tópicos Análisis didáctico del contenido	Reflexión
Oportunidades de lo biocultural	El territorio, la historia y las comunidades que lo han habitado son quienes le dan a este una transcendencia en la cultura, teniendo en cuenta en este sentido lo que postula Sierra (2021) “hace necesario que se tomen en cuenta los intereses y las necesidades de las comunidades, y se establezcan relaciones de confianza para promover la conservación de la biodiversidad biológica y cultural.”(p,20) desde el derecho básico de aprendizaje planteado en el plan de área de la institución, se pueden encontrar, la enseñanza de asuntos vinculados al patrimonio biocultural.

Tabla 6: Análisis didáctico del contenido aplicado al Derecho básico de Aprendizaje 4 para ciencias sociales (2014). Elaboración propia.

En este aspecto la expresión explícita de los atributos de lo biocultural en la norma técnica, lo podemos ver en la expresión de la necesidad de preguntarse por las maneras en que las comunidades antiguas constituyen diferentes técnicas, creadas a partir de las relaciones y conocimientos entre el entendimiento de la naturaleza y los legados establecidos en las relaciones sociales de las comunidades que habitaron el territorio anteriormente, y que posiblemente se desarrollen también en el presente.

En el análisis sobre la presencia de lo biocultural en los Derechos Básicos de Aprendizaje, se hace necesario retomar aquello que plantea el derecho no. 5 a abordar en grado sexto, allí se plantea que el estudiante estará en capacidad de según los DBA (2016), “analizar los legados que las sociedades americanas prehispánicas dejaron en diversos campos.” (p. 31). Esto, según el ejercicio investigativo que se ha hecho, puede verse como una mención explícita de atributos de lo biocultural. Tal afirmación tiene en cuenta el hecho de que el patrimonio biocultural tiene como fortaleza la oportunidad de reconocer los saberes que las comunidades -en este caso indígenas y campesinas- han generado a través del tiempo. Es decir, tal como se muestra en la siguiente tabla derivada del análisis didáctico sobre este derecho, se puede observar que este derecho supone un acercamiento a las cosmogonías y demás producciones culturales que las comunidades generaron a partir de su encuentro con el territorio.

Tópicos Análisis didáctico del contenido	Reflexión
Oportunidades de lo biocultural	Una oportunidad para analizar los legados de las comunidades, es una expresión explícita de los atributos del patrimonio biocultural en la norma técnica, la cual permite vincular aspectos, que hacen parte del presente y en el pasado fueron asuntos que definen la cosmogonía en las comunidades, considerando para esta formulación el planteamiento de Aristizabal (2015) “Los lugares inusuales del paisaje que atraen a los seres humanos son valorizados de diferentes maneras.”(p,22)En este sentido, la enseñanza de los lugares que en el pasado, se consideraron como sagrados en la presente investigación, constitutivos del patrimonio biocultural desde la enseñanza de la geografía en las ciencias sociales, como los cerros tutelares y caminos históricos del valle de aburrá, los cuales en su constitución conservan una historia, que se mantiene en conocimiento popular.

Tabla 7: Análisis didáctico del contenido aplicado al Derecho básico de Aprendizaje 5 para ciencias sociales (2014). Elaboración propia.

La comprensión de que existen otros mundos, implica la aceptación y el reconocimiento, una base para estos es el respeto por la aceptación de diferentes maneras de habitar el mundo, considerando de esta manera la afirmación de Mancera (2019), “Entre los postulados está la necesidad de reconocer y respetar el derecho de los pueblos indígenas y comunidades locales sobre sus territorios.” (p. 313). En este sentido, el patrimonio biocultural, tienen la oportunidad de presentarse de manera explícita como contenido de enseñanza en las ciencias sociales, con relación a los enfoques sobre el territorio y el vínculo que las comunidades que lo habitan crean con este.

2. *Mención implícita de atributos de lo biocultural en la norma técnica*

En el ejercicio de investigación fue posible percatarse de que no todas las apuestas de aprendizaje conducían -de manera explícita- al encuentro con características constitutivas del patrimonio biocultural. Hubo otras apuestas presentes en la norma técnica curricular que podrían considerarse implícitas. Es decir, no necesariamente aludían a este concepto o propósito, pero podían relacionarse. Por ejemplo, en el eje curricular 5 de los Lineamientos curriculares (2002), “el planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y nos limita” (p. 54). Tal eje permite al patrimonio biocultural vincularse de manera implícita, al posibilitar la enseñanza desde el territorio, la historia y las comunidades que lo han habitado, quienes le dan a este una transcendencia en la cultura, teniendo en cuenta en este sentido lo que postula Sierra (2021), “hace necesario que se tomen en cuenta los intereses y las necesidades de las comunidades, y se establezcan relaciones de confianza para promover la conservación de la biodiversidad biológica y cultural.” (p. 20). Las comunidades que habitan el territorio, conocen las características de este, que les han permitido, el establecimiento de prácticas cotidianas para el mantenimiento de relaciones que permiten el sostenimiento de las comunidades y los territorios, como se analiza en el siguiente ejemplo.

Tópicos análisis didáctico del contenido	Reflexión
Oportunidades de lo biocultural	En las sociedad presentan a partir de las relaciones conjuntos de normas que van dando forma a los ciudadanos, en sentido lo expresa, Pohlenz (2012) (lo intangible) y se expresa, como contenido, en la conducta y en los bienes naturales y materiales que produce una sociedad (lo tangible), que son los elementos básicos de lo que llamamos patrimonio biocultural, (p,18) Los encuentros entre diferentes culturas y el establecimiento de unas sobre otras han generado conflictos como los que han potenciado a que los conocimientos que hacen parte del patrimonio biocultural se hayan visto reprimidos en el desarrollo de la historia.

Tabla 8: Análisis didáctico del contenido aplicado al eje 5 de los lineamientos curriculares en ciencias sociales (2002). Elaboración propia.

Desde esta lógica, el patrimonio biocultural se concibe como un saber que permite abordar de una manera contextual estos contenidos, por esta razón en la unidad didáctica implementada, hubo una actividad en la que se comparaba el crecimiento de una planta, desde el momento de su plantación, hasta la floración y cosecha, en este sentido, se compararon las diferentes eras geológicas con los procesos de crecimiento de una planta, como una manera de comprender los cambios en el desarrollo de la vida en el planeta y la riqueza del patrimonio biocultural, que ha sido fruto de lo cultivado en la historia de la humanidad, como manera de relacionar, el pasado con el presente y las dinámicas de la sociedad con las características de la naturaleza.

En este sentido se precisa la mención implícita de los atributos de los biocultural en la norma técnica, al considerar las primeras temáticas para desarrollar en el grado sexto, vinculadas con el origen de la vida y la explicación de la geografía de la tierra, siendo esta una posibilidad para introducir el patrimonio biocultural con relación a los diversas cosmovisiones y maneras de entender el origen del universo.

Las creencias y cosmogonías sobre la naturaleza y los orígenes de esta, son un asunto constitutivo en el patrimonio biocultural, a partir de las relaciones humano-naturaleza según lo afirma Ávila (2012), “Se aplican diversos sistemas de conocimientos tradicionales que se ligan con la lengua y la cosmovisión; finalmente, se reflejan en los modos de apropiación y racionalidad del manejo y uso de la naturaleza.” (p. 84). El reconocimiento del planeta como un lugar que posibilita la vida a partir de sus diferentes ciclos y relaciones, se reconoce como punto de partida del análisis didáctico del contenido, teniendo en cuenta las características de los contenidos que buscan explicar el origen del universo, en este sentido la enseñanza del patrimonio biocultural, permite la construcción de historias que recrean el comienzo del mundo y las maneras en la cual se organizaron las primeras sociedades.

Así, las consideraciones sobre el origen de la vida, las distintas maneras en las cuales se habitó el planeta, las primeras formaciones de las sociedades humanas, permiten, establecer el patrimonio biocultural como el legado de las distintas sociedades que han habitado el planeta y sobreviven como representaciones culturales en la sociedad, a partir de los conocimientos que en ejecución desarrollan aspectos relevantes para la vida de las comunidades, transmitidos de manera oral de generación en generación, posibilitando la relación de la enseñanza del patrimonio biocultural, como una propuesta que permite alcanzar objetivos de formación vinculados a los desarrollos de la sociedad.

2. Acciones de apropiación del territorio a partir de la inclusión del patrimonio biocultural

Tras el hallazgo de convergencias entre los atributos del patrimonio biocultural y los contenidos de enseñanza dispuestos para el grado sexto de la I.E. Hernán Toro Agudelo, en este trabajo investigativo se hizo un acercamiento al programa Vigías del Patrimonio¹¹ con el interés de adoptar e implementar algunas acciones que fuesen funcionales en la tarea de promover una apropiación del patrimonio biocultural. En este punto, se revisaron algunas acciones planteadas

¹¹ Programa creado por el Ministerio de Cultura de Colombia en 1999, e incluido en el plan de Desarrollo de Antioquia 2008-2011, y en el Plan Nacional de cultura 2006-2020.

desde el Ministerio de Cultura, para el conocimiento, valoración y salvaguarda del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones, como elemento comparativo con las acciones y contenidos implementados en la realización de la presente investigación.

El Ministerio de Cultura, a través de su programa de Vigías del Patrimonio (2011) propone tres acciones orientadas al reconocimiento y cuidado del patrimonio cultural: conocimiento e identificación del patrimonio, divulgación del patrimonio cultural, y protección y salvaguarda del patrimonio cultural. Si bien en la propuesta ministerial se hace énfasis únicamente en el patrimonio cultural, sus orientaciones fueron adecuadas y modificadas en este ejercicio, pues el propósito de describir las formas en que los estudiantes apropian el patrimonio biocultural implicaba seguir una línea similar: primero identificar el patrimonio biocultural, luego promover y dar a conocer el patrimonio biocultural presente en el territorio y, finalmente promover acciones de cuidado frente al mismo. En esta tarea las fichas de análisis de la imagen, las fichas de análisis documental, y la observación participante fueron instrumentos y técnicas que permitieron identificar, cómo, la enseñanza del patrimonio biocultural favorece la proyección de acciones de apropiación del territorio.

1. Conocimiento e identificación del patrimonio biocultural

El Ministerio de Cultura plantea en vigías del patrimonio (2011) “para proteger y gestionar el patrimonio es necesario conocerlo” (p. 84). Es decir, la empresa de promover acciones de apropiación del patrimonio biocultural requiere, en un primer momento, el conocimiento e identificación de este. Frente a este objetivo, en las clases de ciencias sociales, se promovió -además- una reflexión sobre las diferentes maneras en las cuales se habita el territorio, para comprender, así, como el territorio hace parte de cada persona y como allí se gestan interacciones con el patrimonio biocultural. Se procede entonces a la implementación de contenidos que se relacionan con la identificación del patrimonio biocultural en la ciudad, la proyección de acciones para la conservación de estos espacios, y el reconocimiento y la creación de historias sobre estos.

El acercamiento al patrimonio se convierte según Monteagudo y Oliveros (2016), “un pilar fundamental para la puesta en valor y el conocimiento de la evolución cultural de cada comunidad y una herramienta imprescindible para el educador que cree en la formación integral del ciudadano y en la escuela como institución que prepara para la vida.” (p. 66). en este sentido, la ejecución de estrategias que buscan la apropiación del territorio a partir del conocimiento del patrimonio biocultural es una posibilidad, pues permite generar en los estudiantes procesos de comprensión de su identidad cultural, herencia histórica y las distintas transformaciones del espacio que se dan a partir de los modelos económicos, sociales y culturales.

Para el conocimiento del patrimonio cultural, resulta ser un asunto primordial, la identificación de sus características; en este sentido, las historias, los mitos y los relatos constituyen un punto de partida para el conocimiento del patrimonio biocultural presente en los territorios. Si se tienen en cuenta los aportes de Naranjo (2020) quien plantea que las expresiones culturales como los cantos y versos populares en los que se manifiestan vivencias personales o colectivas de su entorno, evidenciando que existen en estas tradiciones orales una relación estrecha frente a la importancia del recurso natural. En este sentido, nos encontramos con la oportunidad de reconocer el patrimonio biocultural a partir de la historia transmitida desde la oralidad, permitiéndole al estudiante la expresión de los saberes que constituyen sus prácticas en familia y la expresión de los mitos culturales, de tal manera se genera un reconocimiento de la experiencia y la identidad de los estudiantes desde la excusa del reconocimiento de aspectos que constituyen el patrimonio de su territorio. Esto se puede evidenciar en la siguiente poesía realizada por uno de los estudiantes en las secciones de sensibilización frente al territorio y la proyección de acciones de reconocimiento del patrimonio biocultural:

*“La naturaleza me brinda
la belleza, me llena de grandeza
tenerte cerca, por que sin ti naturaleza
mi vida no será.
Espléndida cada segundo que expresas
con tu inexplicable belleza
me llena de emoción, su gran esplendor;*

*que me llena de color yo te digo
que me encantara seguir cuidándote y hacer
que vivas, oh naturaleza me llenas de tu esplendor,
gracias por darme tu color y llenarme de tu amor.*

Texto elaborado en clase por una de las estudiantes. (Estudiante 11)

En esta poesía se logra leer la conciencia del vínculo entre ser humano y naturaleza como punto de partida para el reconocimiento del patrimonio biocultural; entendiendo que no es un asunto distante y que, a pesar de ser un habitante de ciudad, el elemento biótico también es constituyente y necesidad de su estancia en el espacio. Las maneras en las cuales se ve reflejado el patrimonio biocultural en la ciudad permite el abordaje de temas que incluyen las experiencia de los estudiantes, esto quedó registrado, por ejemplo, en el diario pedagógico 7, donde luego de la clase se registra la siguiente reflexión: *“La actividad se realizó con un contexto de diez árboles nativos del Valle de Aburrá, con la intención de definir el patrimonio cultural existente en la ciudad, en el momento en que se explicó la actividad, varios mencionan que fuera de su casa pueden ver los distintos tipos de árboles como los guayacanes y los cascotes de vaca”*. El reconocimiento de estos aspectos del patrimonio biocultural permite que los estudiantes los puedan ver de una manera distinta, entendiendo que esto no es un asunto distante y que, por el contrario, tienen relación constante con el mismo.

En las clases se procuró el reconocimiento de algunos lugares del barrio con alta presencia de elementos bióticos, como los principales a ser cuidados, permitiendo que los estudiantes puedan desarrollar en un primer momento, la capacidad de reconocer su territorio como escenario de ciudad que también alberga naturaleza y que le otorgan una identidad a él y a quienes habitan allí. Por ejemplo, en la realización de un poema con relación a las maneras en las que se relacionan con la naturaleza un estudiante escribió: *“Hay gente que le reza a las plantas, otra gente le reza a los animales, otra al sol y otros a la luna.”* (Estudiante 5) El reconocimiento de la diversidad en el planeta y de las características que generan pertenencia hacia los lugares es un aspecto en el cual el saber en la escuela le permite conectar la experiencia previa con los nuevos contenidos en aras de identificar el patrimonio biocultural local. Este ejercicio, sumado al

mencionado previamente, donde los estudiantes reconocían especie de árboles locales, permitieron avanzar en el conocimiento del patrimonio biocultural y las relaciones que se tienen con el mismo.

Es fundamental reconocer que el conocimiento del patrimonio biocultural no se agota en un inventario extenso de elementos materiales e inmateriales; es también el reconocimiento de las relaciones entre cultura y naturaleza, entre los hábitos y las acciones que se gestan en el escenario social para cohabitar y mantener un legado. Esta otra dimensión de las acciones orientadas al reconocimiento del patrimonio biocultural se puede ver en el siguiente cuento escrito por uno de los estudiantes: “*Había un hombre que cuidaba al río y a los animales del monte y vivía en el mismo barrio. Siempre iba a cuidarlos, pase lo que pase, se aseguraba de recoger cada trozo de basura y alimentar bien a todos los animales, cuando le preguntaron por qué lo hacía dijo que era para mantener el legado de su madre*” (Ver ficha 9). Así mismo, es puntual mencionar que las dimensiones de la identidad buscan que los estudiantes se movilicen hacia acciones que permitan la conservación del territorio, la enunciación de estas primeras acciones es un proceso inicial que busca mantenerse a largo plazo.

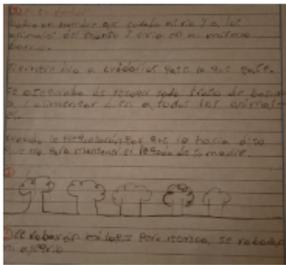
Ficha de análisis documental	
Cuento	Concepto
<p>Había un hombre que cuidaba al río y a los animales del monte y vivía en el mismo barrio.</p> <p>Siempre iba a cuidarlos pase lo que pase.</p> <p>Se aseguraba de recoger cada trozo de basura y alimentar bien a todos los animales.</p> <p>Cuando le preguntaron por qué lo hacía dijo que era para mantener el legado de su madre.</p> 	<p>Cuidar.</p> <p>Monte.</p> <p>Legado.</p>
	<p>Relación con la formación categorial</p> <p>El reconocimiento del territorio, posibilitado que se generen en este procesos de codeterminación, autodeterminación y solidaridad, a partir de Klafki (1986) “es decir, como una relación de comunicación, siempre abierta, entre «sujeto» y «objeto»: como un proceso de apropiación activa en el que la realidad histórica se «abre», se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre, y en el que, al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad histórica y desarrolla, por tanto, en sí posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad; ambos aspectos son elementos de un proceso unitario” (p.47)</p>

Tabla 9: Ficha de análisis documental. Elaboración propia.

2. *Divulgación del patrimonio biocultural*

La reflexión acerca de la responsabilidad que se tiene sobre el territorio, según los planteamientos del Ministerio de Cultura, incluye también una acción alrededor de la divulgación del patrimonio cultural, buscando así la participación de la población en los procesos de gestión y difusión de éste. En esta investigación se abogó por la apropiación del territorio en clave de los elementos constitutivos del patrimonio biocultural, entendiendo que ambos nos constituyen y nos permiten la vida, considerando que la tierra es una entidad que requiere de cuidados y que nuestra relación con la misma ha permanecido en tránsitos que incluyen los saberes de comunidades ancestrales y poblaciones campesinas que perviven aún en la ciudad.

Con la intención de posibilitar la participación, para las acciones de apropiación del patrimonio, en el programa vigías del patrimonio, en lo concerniente a la divulgación del patrimonio cultural, el Ministerio de Cultura de Colombia, promueve el diálogo y el intercambio cultural, como ejercicio pedagógico y fuente de conocimiento, por esta razón, se crearon, las bitácoras para la enseñanza del patrimonio cultural, con el objetivo de que las personas sean quienes propongan las características y participes del patrimonio.

En este sentido, hay una intención desde el Ministerio de Cultura de Colombia (2011), de promover la difusión de aquello que podemos percibir como legado y que no se agota sólo en bienes muebles e inmuebles. Por ejemplo, plantean que el patrimonio incluye también diversas significaciones que tiene el entorno para el hombre. Los ríos, las montañas, los mares y todo cuanto nos rodea, al ser mirado y puesto al servicio de nuestras actividades, ritos y símbolos, se convierte en patrimonio. Por esta razón, el territorio se convierte en el punto desde el cual las personas plantean, significados y representaciones, sobre el mundo en el que desarrollan sus prácticas, posibilitando a partir de la bitácora de territorio, la enseñanza de aspectos vinculados con la divulgación y participación en la consolidación del patrimonio biocultural.

Partiendo de este presupuesto, en clase de ciencias sociales se formuló un trabajo alrededor de los cerros tutelares del Valle de Aburrá. Tarea que permitió que los estudiantes lograran relacionar el pasado ancestral con el patrimonio biocultural presente, a partir de los

vestigios, las historias, y actividades que tuvieron como soporte teórico el trabajo de investigación arqueológica realizado por la Alcaldía de Medellín (2015). La inclusión de esta estructura teórica dentro de las sesiones permitió ahondar en la oportunidad de divulgación del patrimonio biocultural. Para revisar el nivel de apropiación de los estudiantes desde las propuestas de divulgación, se realizó una actividad de simulación en la que se les pedía un plan de acción frente al patrimonio biocultural, y la mayoría de ellos coincidía en ejercicios orientados a su difusión. Por ejemplo, un estudiante decía: *“Debemos realizar campañas para que más gente conozca el patrimonio biocultural y así haya más gente que quiera cuidarlo”* (Estudiante 3).

La enseñanza de los cerros tutelares del Valle de Aburrá y la relación que estos tienen con diferentes caminos ancestrales¹² le permitió a los estudiantes, a partir del reconocimiento de su territorio, de los distintos cerros tutelares y de los árboles nativos, la generación de identidad, propiciando desde la comprensión de patrimonio biocultural, la proyección de diferentes actitudes y aptitudes para la protección y conservación del mismo, considerando la importancia de estos espacios durante diferentes etapas de la humanidad, con la proposición de acciones que permitan el cuidado y la permanencia de los distintos aspectos del patrimonio biocultural. Así, por ejemplo, dentro del mismo ejercicio de simulación mencionado previamente, otro estudiante planteaba: *“Yo como alcalde velaría por el cuidado de estos caminos, y cerros, podría enseñar en las escuelas su importancia para el país, ya que es un patrimonio histórico.”* (estudiante 11), además esto se relaciona con el planteamiento del estudiante 5, el cual argumenta lo siguiente; *“tenemos que poner carteles de la historia del cerro.”*

La naturaleza del ser humano, lo lleva a relacionarse con el territorio en el cual habita, en este las personas se constituyen parte de una sociedad, en la cual son partícipes y generan la cultura, la cual han transmitido de generación en generación a partir del simbolismo mítico y

¹² Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se incluye, en la secuencia didáctica, la realización de una actividad de lectura de los diferentes caminos ancestrales de Antioquia, teniendo como referencia el trabajo de Corantioquia, reconocido como Proyecto: “Registro y caracterización de la red de caminos antiguos en el departamento de Antioquia” Contrato No. 7143. CORANTIOQUIA Universidad de Antioquia CISH

ritual, como maneras de agradecer y de comprender la madre tierra, las prácticas en la escuela a partir del patrimonio biocultural, brindan las diferentes posibilidades para desarrollar de manera amplia una apropiación del territorio. Apropiación que se observa en una de las actividades de clase, donde uno de los estudiantes pretende divulgar el conocimiento sobre los cerros, pero también quiere cuidarlo como una herencia de las comunidades indígenas que antes habitaron el territorio.

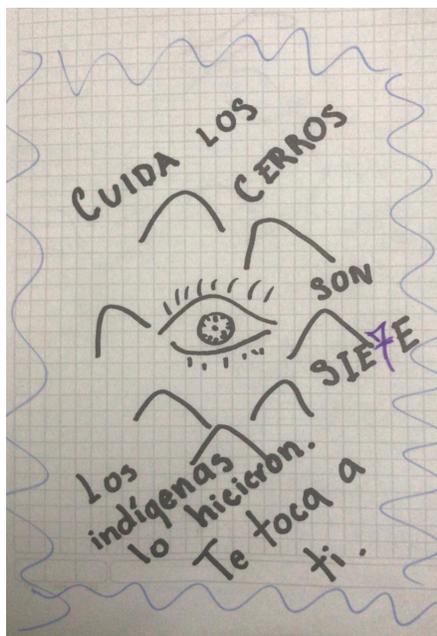


Ilustración 1: Trabajo de clase. Elaboración de una estudiante

De esta manera, la construcción de ideas, cuentos, y otras actividades, que surgen de la realidad de los estudiantes, les permiten vincularse dentro del patrimonio biocultural, permitiendo así, que a partir del conocimiento tradicional y cotidiano, ellos desarrollen capacidades y conocimientos, en los cuales, la expresión, de los diferentes potenciales de su territorio, genera, el reconocimiento y divulgación del patrimonio biocultural.

3. *Protección y salvaguarda del patrimonio biocultural*

Desde la perspectiva del Ministerio de Cultura, hay una acción que sigue al reconocimiento y la divulgación del patrimonio cultural, esta es la salvaguarda. Entendiendo que

este ejercicio se orientó desde el patrimonio biocultural, se advierte entonces que la descripción de hallazgos en este punto estuvo definida por el detalle sobre las acciones que los estudiantes proyectan orientados al cuidado de este tipo de patrimonio. La preocupación por la proyección de actitudes que motiven la conservación del patrimonio biocultural permitió reconocer también percepciones sobre el territorio por parte de los mismos estudiantes. Por ejemplo, la siguiente ficha que se elabora a partir de uno de los trabajos de un estudiante, expone el análisis resultante de su ejercicio. En ella se demuestra, cómo los estudiantes construyen propuestas planteadas, desde la salvaguarda del patrimonio biocultural, como un asunto constitutivo de la historia de las comunidades. Esto se deja ver de manera específica en las siguientes palabras: “*Que si me siento parte de mi territorio, pues sí porque yo lo saco adelante, cómo echándole agua a las flores, alimentando los animales, cuidando las plantas.*” (Estudiante 8).

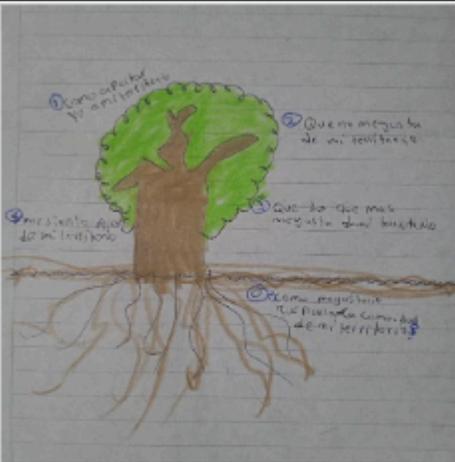
	<p>Relación con patrimonio biocultural</p> <p>El patrimonio biocultural es resultado de la estrecha relación entre las formas de apropiación y de reproducción de la naturaleza, por lo que los conocimientos, la cosmovisión y la sabiduría de los agricultores y pueblos originarios constituyen la fuerza y el motor principal para la sustentabilidad y la conservación del ambiente y de la biodiversidad. (Avila, p85)</p>
<p>Evidencia de reconocimiento del patrimonio</p>	<p>Evidencia de formación de identidad</p>
<p>Que es lo que más me gusta de mi territorio, los árboles, las flores, los animales, por ejemplo, caballos, gallinas, pollos, conejos, etc.</p>	<p>Que, si me siento parte de mi territorio, pues si <u>por que</u> yo lo saco adelante, como echándole agua a las flores, alimentando a los animales, cuidando las plantas.</p> <p>La comunidad de mi territorio, me gustaría que fuera amable, compartida y que no <u>hayan</u> pleitos entre campesinos.</p>

Tabla 10: Ficha de análisis de la imagen. Elaboración propia.

Se podría afirmar que el trabajo alrededor del patrimonio biocultural genera en los estudiantes distintas actitudes hacia el cuidado y la conservación del medio ambiente (Como se pudo constatar en el anterior trabajo expuesto y su respectiva ficha). También la sensibilización sobre este tipo de patrimonio y su protección favoreció la valoración de la de las diferentes formas de la vida, los espacios naturales en la permanencia de la sociedad. Esto se logró evidenciar en uno de los productos de los estudiantes donde a partir de la pregunta con respecto a los compromisos que se debe asumir con el patrimonio biocultural uno de ellos respondía: “1. No dañar la naturaleza, 2. Cuidar a los animales, 3. Plantar árboles y plantas, 4. No maltratar a los animales. 5. No arrojar basura.” (Estudiante 4) Tales respuestas, además de expresar un compromiso ecológico, también pueden verse como la manifestación de un efecto de las acciones orientadas a la salvaguarda del patrimonio biocultural.

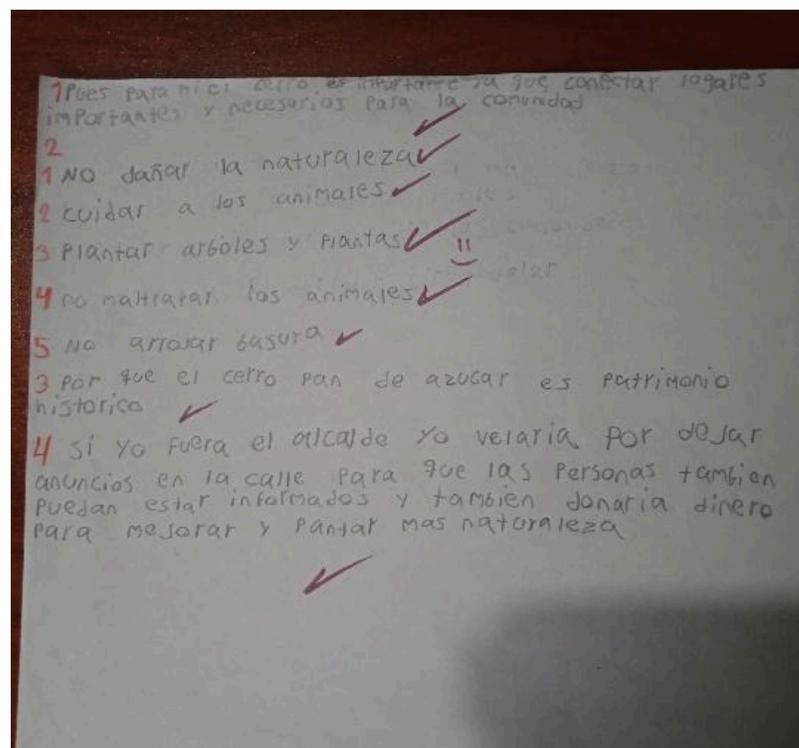


Ilustración 2: Trabajo de clase. Elaboración de un estudiante.

Del mismo modo, en otro ejercicio, cuando se les indagaba por sus compromisos con el patrimonio biocultural, uno de los estudiantes reconocía que éste no son solo los elementos

físicos como los cerros o las plantas; sino también los saberes que contribuyen a su cuidado. En el trabajo se decía lo siguiente: “*Debo proteger los saberes de las comunidades y transmitirlos a las nuevas generaciones*” (Estudiante 8), es decir, en este punto los estudiantes no sólo reconocían su compromiso con los elementos bióticos y abióticos, sino que asumen el compromiso de la salvaguarda de saberes culturales que han permanecido en su núcleo social cercano. Las maneras en las cuales los estudiantes se posicionan alrededor de los distintos saberes de las clases, teniendo en cuenta la relevancia que estos tienen para sus vidas, se manifiesta en los estudiantes al responder, la importancia de los saberes sobre el territorio y los conocimientos ancestrales.

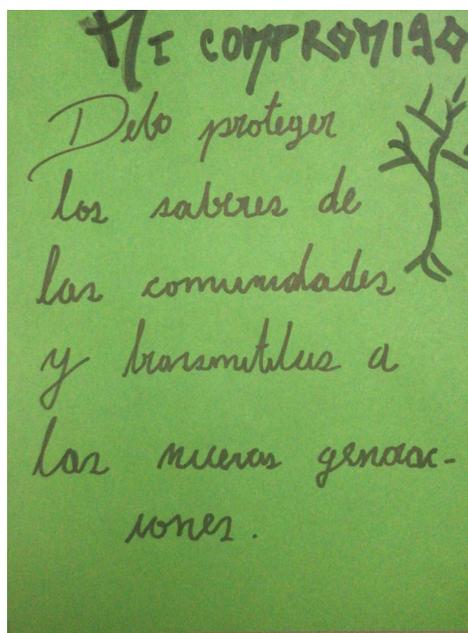


Ilustración 3: Trabajo de clase. Elaboración de un estudiante.

3. Relaciones entre la apropiación territorial y la proyección de actitudes y aptitudes inscritas en la formación categorial.

En la enseñanza del patrimonio biocultural, la apropiación territorial juega un papel importante en el cual, el estudiante, se reconoce como parte del territorio, y se encamina a la realización de diferentes acciones, que le permitan a partir de las características de la emancipación, autodeterminarse hacia las acciones solidarias, que se dan a partir del reconocimiento de la pertenencia a un territorio, el cual se construye en comunidad.

Para alcanzar los cumplimientos de este objetivo las técnicas que se utilizaron fueron el análisis documental¹³, las entrevistas y encuestas¹⁴, las cuales se encaminaron a la interpretación de las relaciones entre la apropiación territorial y la proyección de actitudes y aptitudes inscritas en la formación categorial, con la intención de establecer relaciones que le brindan un carácter formativo a la enseñanza del patrimonio biocultural.

La importancia para el presente y para el futuro, son asuntos que se reflejan en los aprendizajes de los estudiantes acerca de la enseñanza del patrimonio biocultural, teniendo para esto en cuenta, la relación que se hace con la definición de formación categorial, entendida por Gallo (2005), “Con la formación categorial se trata de que el estudiante adquiera categorías, o conceptos fundamentales que sirven como presupuestos y principios de conocimiento y de comprensión del mundo” (p. 17). Reconocer en este, la historia de nuestros ancestros, diferentes hábitats de animales, lo que le da otro grado de importancia, considerando al patrimonio biocultural, como una potencia de vida, que se relaciona con la vida humana, dándole las posibilidades para vivir armónicamente, con la responsabilidad de cuidado, protección y conservación del patrimonio biocultural.

Teniendo en cuenta que en esta etapa de la secuencia didáctica, se trabaja con relación al tiempo de cosecha de una planta, para trabajar la riqueza cultural de las comunidades precolombinas del valle de aburrá, considerando que la enseñanza de las culturas antiguas, permite hablar de patrimonio biocultural en el valle de aburrá.

¹³ Este asunto permite dar cuenta de los alcances que llega a tener la enseñanza del patrimonio biocultural con relación a los aspectos teóricos investigados y desarrollados en el marco conceptual acerca del patrimonio biocultural, en el siguiente paso de este análisis documental seguimos a Sandoval (1996), “se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total” (p. 138).

¹⁴ La investigación al realizarse con estudiantes, y desde el método del estudio de caso, hace uso de distintas técnicas de recolección de la información, como es el caso de las entrevistas y cuestionarios, la entrevista como estrategia de recolección de información en Stake (1999) “La entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples” (p. 63). Se realizaron 26 entrevistas a los estudiantes del grado sexto dos y una a la maestra cooperadora, las preguntas de la entrevistas se relacionaban con la enseñanza de las ciencias sociales y la inclusión del patrimonio biocultural, además algunas que permiten generar un acercamiento por parte de los estudiantes al reconocimiento de su propia formación.

La conservación del patrimonio biocultural es una de las principales apuestas de la investigación lo que permitirá pensar un futuro para revisar el presente, cuestionar si la escuela está posibilitando la vinculación del niño con su territorio, para de esta manera posibilitar con el Inhat (contenido), la existencia del Gehall (contenido de valor formativo), trabajando a partir de temas que permitan al estudiante una comprensión desde su realidad. Para motivar la Bildung en el estudiante, desde la educación categorial entendida en la presente investigación a partir de Klafki (1986) como un proceso de apropiación activa en el que la realidad histórica se «abre», se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre, y en el que, al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad histórica y desarrolla, por tanto, en sí posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad; ambos aspectos son elementos de un proceso unitario. En el cual la formación del sujeto, permite que este se agencie a la formulación de acciones para la conservación y permanencia del territorio.

Después de generar un tránsito con los estudiantes a partir de contenidos que permitieron desarrollar un panorama sobre la constitución de la vida en el planeta y los desarrollos de las primeras sociedades, llevando una constante comparación de los desarrollos de la vida con el crecimiento de una planta, a partir del reconocimiento de diferentes especies de plantas nativas, en consecuencia, desde la enseñanza de la geografía fue pertinente acercarnos a los cerros tutelares del valle de aburrá, y reconocerlos dentro del patrimonio biocultural, relacionando el pasado del valle de aburrá con los vestigios del presente.

La valoración de las distintas apreciaciones alcanzadas por los estudiantes, busca establecer sus apreciaciones sobre la apropiación territorial, la formación de identidad y las valoraciones acerca del patrimonio biocultural trabajado en las secciones de clases, en relación a los ámbitos que plantea Klafki (1986), “una didáctica que se interese por las posibilidades e impedimentos para el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad y por sus componentes condicionantes (capacidad de crítica, confianza en sí mismo, empatía, tolerancia ante la frustración y responsabilidad.)” (p. 51). Los procesos de investigación, permiten vislumbrar las apropiaciones de los individuos, teniendo en cuenta su desarrollo como parte de la sociedad.

El incluirse dentro de las dinámicas de la sociedad, es un asunto que posibilita la formación de los estudiantes, los cuales al reconocerse dentro de una comunidad se vinculan con aspectos culturales desarrollados dentro de esta, en la investigación conocer el proceso de apropiaciones y confrontaciones del individuo, que se desarrolla en la sociedad es una posibilidad de potenciar didácticas que permitan una autodeterminación del sujeto, teniendo en cuenta que al desarrollarlas se convierten en asuntos constitutivos de identidad, según los considera Klafki (1986), “Todo esto puede contribuir a proyectar posibles ayudas didácticas para la formación de la identidad propia, de la capacidad de relación y afirmación social y de la capacidad de acción y de responsabilidad” (p. 51). Permitiendo de esta manera la proyección de aptitudes y actitudes de la formación categorial, lo cual se puede ver en la respuesta del estudiante 13 *“Con relación a la pregunta que hace referencia a la importancia de los cerros, el estudiante responde, permiten y posibilitan que en el futuro podamos tener una historia de nuestras comunidades nativas, las propuestas para la conservación del patrimonio biocultural, evidencian la apertura del sujeto al mundo, las propuesta fueron; 1.Sembrar arboles, 2.No Cazar, 3.no hacer fogatas, 3.Poner carteles para educar a la comunidad de la historia. 4.No arrojar basuras.”* (Estudiante 13) Las actividades que incluyen el patrimonio biocultural, permiten que los estudiantes, determinen diferentes actitudes y posiciones sobre el cuidado y la pertenencia a un territorio, de esta manera manifestando la identidad que posibilita que los estudiantes propogan diferentes acciones de cuidado y conservación.

En el desarrollo de la investigación, y la búsqueda de alcanzar los objetivos con relación a la apropiación del territorio, y la incidencia de esta en la proyección de aptitudes y actitudes que den cuenta de una formación categorial por parte de los estudiantes, con la motivación de incidir en este para transformarlo, unas de las principales preocupaciones para el desarrollo de instrumentos de análisis es el alcance de las condiciones de emancipación definidas a partir de Klafki (1986), “hay temas que se refieren directamente a objetivos de emancipación crítica (capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad): podemos designarlos como temas potencialmente emancipadores.” (p. 67). La ejecución de contenidos formativos que propicien que el mundo se abra para el estudiante, para que el estudiante de manera autónoma se abra al mundo, con la proporción de acciones para su permanencia cuidado y conservación.

Además de la realización de una entrevista, se realizó una encuesta con cuatro preguntas la cual planteaba lo siguiente: ¿Los conocimientos de las clases de ciencias sociales se relacionan con lo que usted observa en la vida diaria? ¿Las clases de ciencias sociales hablan sobre la importancia de la preservación de los espacios naturales? ¿Considera que las clases de ciencias sociales le han ayudado a cambiar su comprensión sobre el mundo? Es relevante el hecho de que las respuestas en esta encuesta fueron positivas por parte 26 estudiantes que participaron en ella.

Descriptor	Estudiante 8	Estudiante 15	Estudiante 11	Estudiante 20	Estudiante 13	Categorías
¿En las clases de ciencias sociales se reconoce la importancia de la cultura?	Si, se aprende mucho, se toma en cuenta cada detalle de las materias y temas vistos.	Si se reconoce la cultura diciendo que es importante cuidarla y conocerla.	Sí, porque en sociales hablamos bastante sobre las culturas antiguas y cavernas.	Si porque podemos conocer más sobre ellas.	Es importante saber sobre la cultura para tener más conocimiento y saber más.	Culturas. Culturas antiguas.
¿El trabajo en equipo ha sido importante en el desarrollo de las actividades realizadas en las clases?	Hemos hecho actividades didácticas, cerro pan de azúcar, planetas, nómadas.	varias, las de las culturas y las de lo biocultural	Para reconocer la importancia del trabajo en equipo.	Si por que comparto con mis compañeros, el que recuerdo es el del árbol.	Si ha sido importante para socializar y saber más. las que yo me acuerdo son, escribir cuentos, inventar historias con imágenes.	Reconocer la importancia. Biocultural
¿Durante las clases se enfatiza en la influencia de los factores medioambientales en los	Si, muchas veces casi todo el tiempo	Si se ha hablado de la importancia de los árboles, etc.	Si por los temas del patrimonio biocultural	Ayudan con oxígeno y sin las plantas quizá moriríamos	Sí, porque a veces necesitamos saber más.	Árboles. Patrimonio biocultural

Tabla 11: Registro de respuestas a encuesta. Elaboración propia.

Con relación a la apropiación territorial y la formación de aptitudes y actitudes, direccionadas a la formación categorial, se realizó una encuesta y una entrevista que permitió identificar las consideraciones que los estudiantes tienen alrededor de su apreciación sobre la

enseñanza de las ciencias sociales y su relación con el patrimonio biocultural, en este sentido se destacan las respuestas de los estudiantes, que expresan los significados que habían construido en las clases de ciencias sociales.

En las respuestas por parte de los estudiantes se lograron identificar diferentes categorías que se tienen en cuenta a continuación, Las categorías más relevantes en las respuestas de los estudiantes son: Culturas, culturas antiguas, reconocer la importancia, biocultural, árboles nativos, patrimonio biocultural, conocimiento antiguo, respeto al otro, respeto a la naturaleza, aprendizaje desde la enseñanza del patrimonio biocultural.

El contraste que hay en los cuentos escritos por los estudiantes en los cuales se busca identificar zonas cercanas a los estudiantes que hagan parte del patrimonio biocultural, se basa en el hecho de que en los espacios de ciudad a pesar de las condiciones que desde los intereses económicos y por un uso distinto del espacio, generan cambios drásticos en zonas que por sus características biológicas y culturales, pertenece al patrimonio biocultural, relacionamos este planteamiento con el de Souto (2021) Solo una parte del conocimiento y del uso masivo del entorno que tiene la humanidad se sustenta en bases científicas o tecnocientíficas. En cambio, el conocimiento tradicional se refiere a saberes y quehaceres milenarios, principalmente con los recursos biológicos colectivos, tecnologías propias de manejo de los paisajes (bio)culturales. Las respuestas por parte de los estudiantes, permiten entender que las actividades de creación, de cuentos y de poemas, fue un asunto relevante para ellos pues les permite, relacionar el territorio, y los saberes culturales.

La posibilidad de integrar de una manera amplia las formación de la identidad territorial y la formación de los estudiantes, es pertinente estudiarla desde los saberes que los estudiantes desarrollan en sus espacios cotidianos, entendiendo esto desde Denzin y Lincoln (1994), “El investigador puede también utilizar una variedad de métodos de lectura y análisis de entrevistas o textos culturales, que incluyen contenido, narrativa y estrategias semióticas.” (p. 25). En las entrevistas se pueden incluir las apreciaciones de los estudiantes de una manera autónoma, permitiendo la expresión del sujeto que fue quien recibió el conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, la realización de entrevistas que permitan una respuesta abierta, por parte de los estudiantes, resalta las preguntas que se formularon en un primer momento relacionadas con la manera en la que los estudiantes reaccionan ante el conocimiento, las cuales son, ¿La intención de que los estudiantes creen preguntas sobre el tema de forma preliminar, puede posibilitar en ellos la capacidad de razonamiento y autodeterminación? ¿En las creaciones artísticas de los estudiantes hay una búsqueda por la vida en sociedad y la solidaridad? ¿cómo la creación de poemas propicia acercamientos a la formación categorial? ¿Los estudiantes que escriben poemas pueden demostrar más eficazmente su expresión como sujetos? ¿Los estudiantes pueden representar el patrimonio biocultural a partir de dibujos con base a los conocimientos que ya tienen?, En la realización de la entrevista se destaca la respuesta del estudiante 4 “Es importante saber sobre la cultura para tener más conocimientos y saber más, lo diferente en la experiencia de la clase es que puedo aprender más del medio ambiente, también hubo de diferente que en cada clase aprendi algo nuevo” Además de esto se resaltan las respuestas del estudiante 8 “*En la clase me sentí mejor porque a veces hasta hacíamos actividades jugando y aprendimos mucho de biocultura y demás*” (Estudiante 8)

Las proyecciones de cuidado del territorio propuestas por los estudiantes, al igual que las dimensiones de la formación categorial, se desarrollan en las respuestas de los interrogantes didácticos que se preocupan por la formación de un sujeto que pertenece a un territorio, y a partir de las construcciones culturales, familiares y simbólicas, se aproxima a la integración de los aspectos culturales, para la transformación del territorio, permitiendo la consecución de la formación categorial.

8. Conclusiones

La inclusión de preocupaciones alrededor del patrimonio cultural en la enseñanza de las ciencias sociales genera la posibilidad de relacionar saberes que hacen parte de la vida cotidiana de los sujetos, asuntos que permiten conectar los contextos sociales y familiares, con los contenidos necesarios a ser enseñados en la escuela. Es muy importante tener en cuenta la importancia que poseen para el desarrollo de las características de la vida, la valoración de la práctica que desarrollan campesinas y campesinos con la intención de generar procesos de sustentabilidad que permitan la conservación de distintos espacios. Se destaca en las respuestas de los estudiantes el hecho de que es evidente la atención a la creación de la identidad a partir del desarrollo en las clases de las actividades vinculadas con el patrimonio biocultural.

En este sentido, se vuelve importante la preocupación sobre la influencia del territorio en la formación de los estudiantes, la conservación del patrimonio biocultural es una de las principales apuestas de la investigación lo que permitirá pensar un futuro para revisar el presente, cuestionar si la escuela está posibilitando la vinculación del niño con su territorio, para de esta manera posibilitar con el Inhat (contenido), la existencia del Gehall(contenido de valor formativo), trabajando a partir de temas que permitan al estudiante una comprensión desde su realidad, *bildung* en el estudiante, desde la educación categorial en Klafki (1986) como un proceso de apropiación activa en el que la realidad histórica se «abre», se hace accesible, comprensible, criticable y modificable para el hombre, y en el que, al mismo tiempo, ese sujeto se abre también a la realidad histórica y desarrolla, por tanto, en sí posibilidades de comprensión, acción y responsabilidad; ambos aspectos son elementos de un proceso unitario.

Estamos en una era global, la cual tiene una organización que se da de manera estratégica, para el beneficio de todos como sistema global, esto es establecido a partir de la línea histórica, desde la cual las distintas culturas están encaminadas a convertirse en solo una, por esta razón, es fundamental crear identidades a partir del territorio, en este sentido lo biocultural, es una posibilidad para generar apuestas que motiven una relación de lo urbano y lo natural, una descolonización del espacio teniendo en cuenta lo que plantea Nemoga (2016), “la conservación de la diversidad biocultural es inseparable de otras preocupaciones centrales de los pueblos

indígenas como el derecho a la autodeterminación, la autonomía, la soberanía alimentaria, la seguridad ambiental, la transmisión intergeneracional del conocimiento y el fortalecimiento de la identidad cultural.” (p. 313).

En la ciudad podemos ver grandes representaciones de distintas prácticas que hacen parte de los saberes del patrimonio biocultural, al entender estas como las pertenecientes a las prácticas campesinas en las cuales, su traslado a las ciudades ha generado que las prácticas y saberes, con los cuales crecieron e hicieron gran parte del desarrollo de su vida en distintos espacios en los cuales podrían representar el patrimonio biocultural, se conserven en la práctica cotidiana, al no tener un acceso directo a estos territorios, que llevan marcados en sus memorias y corazones, estas prácticas y saberes que pueden constituir el patrimonio biocultural que se desarrolla en los espacios urbanos, es en muchos casos una manera de resistir a distintas dinámicas occidentales opresoras y que desde los saberes de las comunidades indígenas y campesinas se han mantenido durante el tiempo. Este trabajo permitió rescatar este tipo de saberes a partir de la práctica de los estudiantes.

El reconocimiento de los saberes del campo que fueron transmitidos por miembros más antiguos de la familia permitió que los estudiantes desarrollarán identidad con su territorio, exponiendo interés por aquello que hace presencia en el barrio; pero además, proyectando ciertas atribuciones de la formación categorial, por ejemplo, en las producciones hacían énfasis en la necesidad de actuar con autonomía y determinación con respecto al cuidado del patrimonio biocultural que había en el sector. Del mismo modo, reconocían la historicidad de los saberes que habían construido sus familiares y ellos heredaban, asunto que los hacía conscientes -al mismo tiempo- de las luchas que habían transitado para su conservación.

El patrimonio biocultural no es exclusividad de las comunidades indígenas o campesinas, tal como se evidenció en este trabajo, los grupos sociales que llegaron a la ciudad también poseen saberes que emergen de su relación con la tierra. Por ejemplo, el reconocimiento de los árboles nativos que hacen presencia en el sector y las técnicas para su cuidado hacen parte de saberes olvidados, que no necesariamente entran en las lógicas de la episteme occidental; pero permiten a los individuos orientar sus acciones hacia el reconocimiento, divulgación y salvaguarda de

aquello que los antepasados dejan como herencia a las nuevas generaciones. Además del rescate cultural, también el trabajo sobre el patrimonio biocultural permite la proyección de acciones ecológicas, que además de cuidar el medio ambiente, permiten la proyección de sentimientos de solidaridad con el espacio y con los otros, así como actitudes de autonomía actuando en atención a sus convicciones sobre la necesidad de heredar saberes culturales y espacios a las próximas generaciones.

Los saberes relacionados con el patrimonio biocultural permiten de esta manera que las percepciones sobre el mundo en las cuales el individuo se desarrolla se entiendan desde una perspectiva crítica, en este sentido de una forma amplia, para la comprensión del mundo, siendo de esta manera saberes que hacen parte de las dinámicas cotidianas, pero no se reconocen, el identificar esta diversidad de concepciones que son parte de las prácticas comunes de los estudiantes, permitirá ampliar una comprensión del patrimonio biocultural, posibilitando que los estudiantes en sus respuestas manifiestan el interés por la conservación del territorio, los elementos naturales como las distintas especies de plantas, árboles animales, al igual que distintos mitos e historias.

Las condiciones de la vida de la sociedad en la cual habitamos, se han desarrollado a través de su historia a partir de la utilización de saberes que no se reconocen dentro de las dinámicas culturales, los cuales están en las dinámicas culturales de las comunidades, desarrollados a partir de las prácticas que se han establecido de manera natural en las prácticas de los contextos.

Los saberes bioculturales hacen parte de la cultura, están dentro de ella pero no se reconocen, como saberes importantes en las dinámicas reconocidas en las prácticas que se desarrollan socialmente, su ejecución permite, la constitución de las decisiones tomadas en comunidad, el establecimiento de las realidades en las cuales la comunidad se desarrolla, al ser estas las maneras en las cuales se han constituido los procesos de organización y han construido maneras de relacionarse entre ellos y de relacionarse con la naturaleza que les permite un conocimiento sobre las plantas.

En ciertos casos el conocimiento que ha constituido el patrimonio biocultural no se encuentra como un conocimiento válido en una perspectiva, para esto una solución es la formulación de prácticas pedagógicas enfocadas en la enseñanza del patrimonio biocultural, partir de la enseñanza de la geografía al integrar las posibilidades que hay detrás de la enseñanza del patrimonio biocultural.

La educación en la cual el patrimonio biocultural se tiene en cuenta, permitirá que las concepciones sobre la educación desarrolladas, le permita a los estudiantes relacionar los saberes que reciben comúnmente, con los saberes que son enseñados en las instituciones educativas, en este sentido y de acuerdo a los hallazgos de esta investigación los conocimientos que hacen parte del patrimonio biocultural, potencian la formación categorial en los estudiantes y en ciertas ocasiones estos saberes no son reconocidos.

9. Recomendaciones

Entre las recomendaciones que se presentan para futuras investigaciones se rescata la posibilidad de generar estrategias que posibiliten tener en cuenta la voz de los estudiantes en los análisis realizados para de esta manera permitir la inclusión del conocimiento del patrimonio biocultural en la enseñanza de las ciencias sociales, posibilitando el crecimiento de saberes relacionados con el patrimonio biocultural.

Tener en cuenta que los contenidos de la enseñanza se puedan vincular con el territorio de los estudiantes es un asunto que puede posibilitar una mejor comprensión por parte de estos, en el sentido en que los conocimientos que reciben se relacionan con las características de su vida cotidiana generando así una familiaridad y mejor entendimiento de distintos procesos, que le permitan la ejecución de habilidades para trabajar por sí mismo el desarrollo de características que avancen a la creación de objetivos que puedan posibilitar una mejor sociedad.

Desde lo conceptual es posible explotar -con mayor contundencia- el concepto de patrimonio biocultural, aún en las ciudades. Precisamente porque en este espacio, además del inmobiliario urbano coexisten especies nativas de flora y fauna que han provocado reflexiones frente a su cuidado y conservación por parte de los mismos habitantes del territorio. En esta medida, sería posible abordar el patrimonio biocultural en otras zonas de la ciudad, rescatando en las dinámicas actuales de la urbe la presencia de saberes provenientes de otros escenarios. Así que para la Licenciatura en Ciencias Sociales y para los maestros en formación queda la alternativa de ahondar por este concepto.

En los currículos escolares y para los maestros en ejercicio queda también la oportunidad de aprovechar los conocimientos que las familias de los estudiantes depositan en los estudiantes, esto como alternativa a las formas de enseñanza donde solo prima el libro de texto y los saberes descontextualizados. Es decir, la inclusión del patrimonio biocultural favorece el encuentro entre saberes occidentalizados y las construcciones de las comunidades, asunto que puede ser aprovechado en elaboraciones didácticas.

10. Referencias

- Aristizábal Espinosa, P. (2015). Los Aburráes: tras los rastros de nuestros ancestros Una aproximación desde la arqueología. Alcaldía de Medellín, secretaría de cultura ciudadana, subsecretaría de lecturas, Bibliotecas y Patrimonio, Medellín, Colombia.
- Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1992). Investigación educativa fundamentos y metodología. Editorial labor, S.A. Editorial Labor, S.A. Escolles Pies, 103.08017 Barcelona, ISBN: 84-335-3725-3
- Alvarado, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas, Revista universitaria de investigación.
- Ávila, A. (2012). Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Cuvi, N. (2015). Las ciudades como patrimonios bioculturales, Ecuador, <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>
- Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J., Moreno, P. (2003). El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales, Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales. Cuenca
- Barbosa, Y. (2020). Educación geográfica aprender y enseñar la ciudad, Universidad pedagógica Nacional de Colombia.
- Boegue, E. (2008). El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México / Eckart Boege; colaboradores Georgina Vidrales Chan... [et al.]. México.
- Coti, P., Echavarría, J. (2021). "Las guías educativas para la enseñanza del patrimonio

biocultural en Rabinal y San Juan la Laguna, Guatemala: un esfuerzo para la valoración de los conocimientos tradicionales, Consultora independiente, Guatemala; 2 Consejo Nacional de Áreas Protegidas, Guatemala-

Chávez Tafur, J. (2010). Revalorización y conservación de la diversidad biocultural andina : experiencias y aprendizajes del programa regional BioAndes, Bolivia.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*: pp. 1-13.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*, Editores Gedisa.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula, *Revista Iber* 30.

Gallo, L. (2005). Teoría de la formación categorial: ruta de análisis didáctico para la educación física. *Revista Educación física y deporte* Universidad de Antioquia.

Hall, R. (1995). *Ética de la investigación social*, Unidad de bioética. Universidad Autónoma de Querétaro.

Klafki, W. (1986). *Los fundamentos de una teoría crítico constructiva*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Gráficas Monterreina, S. A. Valentín Llaguno, 14. 28019 Madrid.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, España.

Llancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, Vol 14. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile

Létourneau, J. (2009). La caja de herramientas del joven investigador, Traducción de José Antonio Amaya Profesor asociado, Departamento de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Editores E.U.

Ley general de educación. (1994). Ministerio de educación Nacional de Colombia.

Mancera, F. J., Ávila, A., Amador, P. (2018). Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra tarahumara. México

Mancera, F. J., Herrera, A., Sahagún, M. (2019). Educación indígena y el desarrollo sustentable en el contexto de la Sierra Tarahumara: legislación sin transversalidad, Centro de investigación y docencia de México

Marradi, A. (2007). Metodología de las ciencias sociales, Capítulo 14 Estudio de caso, (pp. 237-246).

Massone, M. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente, perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 2, 555-579, maio/ago.

Mazurek, H. (2006). Espacio y territorio instrumentos metodológicos de investigación social. Universidad para la investigación estratégica en Bolivia, la Paz.

Naranjo, L. (2017). La Geografía y su enseñanza en el ámbito escolar. Universidad del Valle.

Nemogá, G. (2016). Diversidad biocultural: innovando en investigación para la conservación. Acta biológica Colombiana, Vol. 21, (pp. 311-319). Universidad pedagógica Nacional Facultad de educación.

Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía, Pedagogía y Saberes No. 47 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.

- Pohlentz, J., Carambula, P., Ávila, E., (2013) Patrimonio biocultural, territorio y sociedades afroindoamericanas en movimiento. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013. 336 p.; 26x16 cm. - (Grupos de trabajo de CLACSO)
- Rivera, J. (2009). La finalidad de la enseñanza geográfica y los docentes de la escuela rural. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Rodríguez, H., Echeverri, J. (2015). PRÁCTICA Y DIARIO PEDAGÓGICO (La estructura de la memoria. Narrar-se1)
- Russo, G. (2020). Advances in biocultural geography of olive tree (*Olea europaea* L.) landscapes by merging biological and historical assays.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa ARFO Editores e Impresores Ltda. Diciembre de 2002
- Sanhuesa, S. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Sierra, J. (2021). El paradigma biocultural y su relación con los objetivos de desarrollo sostenible, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH Maestría en Desarrollo Alternativo Sostenible y Solidario.
- Souto, M. (2011). Por qué enseñar geografía en la educación media, España.
- Souto, M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula, Boletín de la Asociación de Geógrafos, Españoles, 79, 2757, 1–31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>

- Souto, M., García, M. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social*
Didáctica Geográfica nº 17, 2016, pp. 177-201
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos, ediciones morata, S. L.
- Toledo, V. (2013). El patrimonio biocultural en la mesa de discusión. Delegación INAH Morelos.
L jornada Morelos, El Tlacuache suplemento cultural. 586.
- Torres, G. (2020). Los textos escolares, concepciones y configuraciones en la enseñanza de las ciencias sociales. I Coloquio Internacional Enseñanza de la geografía y ciencias sociales. Balance de 10 años de reflexión Foro Iberoamericano Educación, Geografía y Sociedad. Universidad pedagógica Nacional. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Uribe, M. (2019). Concepciones y prácticas de profesores de ciencias en formación inicial, en relación al enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias un estudio en el contexto colombiano.
- Valencia Quiroz, G. (2015). Hacia una formación científica civilista: discusiones sobre el cuidado del patrimonio Biocultural en un grupo de niños, niñas y jóvenes participantes de un club científico, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín.
- Vargas Ulate, G. (2009) Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de costa rica, Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica
- Velilla Jiménez, H. (2018). El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos. Universidad de Antioquia, facultad de educación, Medellín, Colombia.

Vigías del Patrimonio. (2011). “Cartilla Vigías del Patrimonio Cultural Antioquia”. Vigías del patrimonio Antioquia. Secretaria de educación para la cultura. Dirección de fomento y cultura. Litoimpresos y servicios L.A Medellín.

Yves Lacoste, (1976) geografía un arma para la guerra, editorial Anagrama, Barcelona España.

11. Anexos

Anexo 1: La entrevista



Universidad de Antioquia.

Facultad de educación.

Entrevista en forma de cuestionario

Estudiante entrevistado:

Lea atentamente y responda las preguntas de manera amplia y argumentada.

1. ¿Durante las clases de ciencias sociales se reconoce en estas la importancia de la cultura?
2. ¿El trabajo en equipo ha sido importante en el desarrollo de las actividades realizadas en clase? ¿Qué actividades realizadas en grupo recuerda?
3. ¿Durante las clases se hace énfasis en la importancia e influencia de los factores ambientales para las personas?

Anexo 2: Fichas de análisis didáctico del contenido

Ficha de análisis didáctico	
Contenido a analizar	
Procedencia (Documento de análisis)	
Conceptos, procedimientos y actitudes relevantes	
Tópicos Análisis didáctico del contenido	Reflexión
Significado ejemplar del contenido	
Importancia para el presente	
Importancia para el futuro	
Estructura del contenido	
Asequibilidad del contenido	
Oportunidades de lo biocultural	

Anexo 3: Ficha de análisis de la imagen

Ficha de análisis de imagen	
	Relación con patrimonio biocultural
Evidencia de reconocimiento del patrimonio	Evidencia de formación de identidad

Anexo 4: Ficha de Análisis del contenido

Ficha de análisis documental	
Cuento	Concepto
	Relación con la formación categorial

Anexo 5: Diario pedagógico

Guía para la elaboración del diario: “Patrimonio biocultural ”

Universidad de Antioquia

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Práctica Pedagógica VIII (2022-I)



Esteban Montoya Marín

Sujeto pensante:	Yeison Alexander Osorio Orozco	Secuencia del relato	2
Remembranza de las cronotopías:	Salón en el tercer piso de la institución con una formación de seis filas. afuera del salón había una decoración referente a la celebración de la antioqueñidad.		
Diario del movimiento del mundo			
<p>En un primer momento llegue al salón y los estudiantes estaban ingresando del descanso, en esta clase, muchos se emocionan al verme, le pido a los estudiantes que por favor ingresen al salón, en este momento</p> <p>les recuerdo lo que les había explicado la clase pasada sobre el hecho de relacionar la clase sobre el tema de las eras geológicas, con el crecimiento de una planta de café, esta característica llama mucho la atención de los estudiantes los cuales identifican de manera individual el proceso de crecimiento de una planta, todos de manera distinta, dándose ideas entre ellos les recuerdo que la clase anterior, habíamos trabajado el tema de tierra y está trabajamos el tema de de semilla, en el cual se abordará de manera amplia el proceso de formación del planeta tierra, y los procesos de las eras geológicas, explicando que estas se organizan en épocas denominadas eones, las que se clasifican en tres</p>			

periodos con procesos de tiempo muy amplios, los cuales se denominan como fanerozoico, mesozoico y cenozoico,

Cuando entregue el material de la clase los estudiantes recibieron de una manera muy positiva por la actividad que estaba próxima a realizarse, en el momento en el cual yo les estuve entregando las imágenes para la actividad de conocimientos previos la cual consistía en nombrar las imágenes, después de haber realizado una pequeña explicación sobre los procesos y lo que los estudiantes lograban entender sobre esto.

los estudiantes me dicen muy insistidamente que realicemos alguna de las actividades que hemos realizado en anteriores momentos, muchos esperaban realizar una actividad que fuera diferente, a pesar de esto algunos estudiantes realizaron la actividad y otros decidieron alejarse, una problemática trascendental este día o algo que influenció mucho lo ocurrido lo podemos caracterizar a partir de la ausencia de la profesora Marina, a la profesora no encontrarse en el recinto, los estudiantes generaron una actitud de resistencia.

En el momento en el que los estudiantes se reunieron en grupos, varios estudiantes no realizan la actividad y lo que hacen es hablar entre ellos, varios corren, y me debo acercar para pedirles cordialmente que tomen asiento, durante el proceso se hizo un amplio acompañamiento a los distintos grupos, a pesar del esfuerzo, era necesario acercarse a algunos estudiantes que se estaban saliendo del salón para pedirles que no lo hicieran, en un momento, se hizo necesario definir unos conceptos por esta razón les pedí a los estudiantes que fueran terminando la actividad y que prestaran atención por esta razón los estudiantes, se ubican en filas, les pedí sacar el cuaderno y empecé a explicarles algunas características de las eras geológicas que se podían apreciar en las imágenes de la actividad. Los estudiantes tomaban nota, preguntaban si era necesario escribir lo que se estaba escribiendo en el tablero.

Ideas profundas

Es importante enfocarse en realizar otras actividades que no estaban relacionadas con lo académico, en este grado muchos estudiantes eran nuevo al comienzo del año, y ahora, todos se conocen, más

ampliamente, los grupos de estudiantes que estaban establecidos son ahora mucho más estables, los estudiantes, durante las actividades comúnmente encargan, a que el desarrollo de la actividad lo realice una estudiante, la cual se encarga de anotar el resto de estudiantes en el desarrollo del trabajo, y los demás están realizando otro tipo de actividades.

Es importante que en el momento en el cual se realicen las actividades se busque con estas llamar la atención de todos, en algunos momentos los estudiantes que no participan han tenido una gran apropiación por las actividades, las que están especialmente relacionadas con el uso de fichas y con el uso de imágenes, al igual que con su creación de poemas de una manera más libre.

La intención de no generar dictados es motivar en el estudiante su propia concentración su capacidad para crear y razonar, además de esto,

según Freire (1972) En las invariantes pedagógicas. Los primeros de la clase consiguen salir adelante por cierto, puesto que tienen aptitudes particulares; pero también porque tienen buenas notas, Bien y Muy bien, y por que consiguen salir bien en los exámenes. pero la escuela abrumba a los demás, bajo el alud de los fracasos: exceso de rojo en los deberes, malas notas, <<hay que repetirlo>>, cuadernos mal llevados... Las observaciones permiten raramente que el niño se reconforte con un éxito. Se desanima y busca otras vías -repreensibles- para alcanzar otros triunfos. (P.34)

Generando un proceso en el cual el saber del maestro se convierte en un asunto fundamental y la concentración por parte de los estudiantes es indispensable para el correcto desarrollo de las clases, pues en cada momento intentó deshilar mi plan de trabajo en la clase a partir de distintas preguntas sobre la cotidianidad que realizó a los estudiantes,

en este caso preguntas sobre qué cerros tutelares conocen,

sobre si conocen la historia de estos lugares, y a partir de las respuestas que los estudiantes me brinden generar el hilo en la conversación y desarrollo de la clase, en la mayoría de los casos muchos estudiantes se quedan en silencio y otros si participan, teniendo la razón o no es muy importante la participación del estudiante pues partir de esta se puede interpretar de manera acertada si el estudiante está prestando atención a la clase o está en la luna de venus.

los estudiantes en algunos casos quieren participar pero lo hacen de una manera que se convierte en un tipo de sabotaje a la clase está

Anexo No. 6: Consentimiento informado

Medellín, octubre 2022

Señores

PADRES DE FAMILIA.

Institución Educativa Hernan Toro Agudelo.

Medellín.

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación "Enseñanza del patrimonio biocultural a partir de los contenidos del grado sexto como una posibilidad de su conservación", a cargo del grupo n°2 y de la línea de investigación didáctica de las Ciencias Sociales, proyecto de investigación avalado institucionalmente y reconocido por Colciencias.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo:

Alcanzar a partir de la enseñanza del patrimonio biocultural desde los contenidos del grado sexto, la protección y conservación del patrimonio biocultural cercano a los estudiantes.

Responsables:

Yeison Alexander Osorio Orozco, estudiante del pregrado en Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia e investigador del proyecto.

Procedimiento:

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) estudiante, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de manera anónima en Entrevistas en forma de cuestionarios y encuestas, cuya contestación dura aproximadamente 15 minutos. Los instrumentos se realizarán en tiempo de la clase de Ciencias Sociales.

Agradeciendo su atención.

Cordialmente, Yeison Alexander Osorio Orozco
Estudiante de prácticas finales de Universidad de Antioquia.
Miembro del grupo n°2 Didáctica de las Ciencias Sociales
Teléfono: 3017076034
Correo electrónico: yalexander.osorio@udea.edu.co

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) __ tutor(a) legal __, y _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) __ tutor(a) legal __, de _____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación:

"Enseñanza del patrimonio biocultural a partir de los contenidos del grado sexto como una posibilidad de su conservación", que se describe a continuación:

Equipo De Investigación:

El equipo lo conforman: Yeison Alexander Osorio Orozco, del grupo N°2 de la línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

Objetivo:

Alcanzar a partir de la enseñanza del patrimonio biocultural desde los contenidos del grado sexto, la protección y conservación del patrimonio biocultural cercano a los estudiantes.

Procedimiento:

Contestar unos cuestionarios y entrevistas de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente 15 minutos. Nuestro hijo se compromete a

contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará en clase de Ciencias Sociales por nuestro hijo(a).

Participación Voluntaria:

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Riesgos De Participación:

El riesgo de participar en este estudio es ninguno.

Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Firma: _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Estudiante de prácticas finales de Universidad de Antioquia.

Miembro del grupo n°2 Didáctica de las Ciencias Sociales

Teléfono: 3017076034

Correo electrónico: yalexander.osorio@udea.edu.co