

**Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, un camino hacia la convivencia
escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia**

Paola Andrea Gutiérrez Medina

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación

2026

**Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, un camino hacia la convivencia
escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia**

Paola Andrea Gutiérrez Medina

Asesor

Oscar Ivan Posada Rodriguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

2026

Dedicatoria

A mi mamá, a mi abuela y a mi tío por su apoyo y su amor incondicional, por creer en mí, por estar incluso en los momentos más difíciles y acompañarme en cada paso de mi vida, por ser ese lugar seguro al que siempre puedo regresar.

A camilo, Sergio y Emanuel mis hermanos y compañeros de vida, por las alegrías, las confidencias y tristezas, por cada aprendizaje construido, en mí tengo un pedacito de ustedes y es por ustedes que soy lo que soy.

A Luis alexander, mi pareja por su amor, por creer en mí y darme su mano incluso en los momentos en donde ni yo misma lo hacía, por convertir este trabajo en suyo, por las noches en que trasnocho a mi lado y me motivo para que pudiera terminarlo.

A la universidad pública que me abrió sus puertas y por ser ese espacio de construcción colectiva y de resistencia, en donde fue posible cuestionar, aprender y resignificar mi camino. por demostrarme el valor de la educación al servicio de la comunidad.

A los niños, niñas y adolescentes del programa volver a la escuela del IED La Arabia, quienes me dejaron conocer un poco de su historia y sus formas de habitar el aula gracias a ellos cada una de estas páginas tienen sentido.

Agradecimientos

En primer lugar, le agradezco a Dios por permitirme llegar hasta aquí, por la familia que me dio y las personas maravillosas que ha puesto en mi camino.

Al IED La Arabia que me abrió sus puertas y me permitió construir este proceso en dialogo con la realidad que se vive en el territorio, a las maestras Lina y Catalina que me acompañaron y aportaron desde su experiencia y compromiso.

Al profe Oscar, por su orientación, paciencia y aportes críticos, que permitieron fortalecer cada etapa de este proyecto.

A los chicos de aceleración 1 y 2 por ser mis maestros, por su participación en cada taller, en cada vivencia que hicieron posible este ejercicio, recordándome constantemente el sentido de ser maestra.

Finalmente agradezco a Gabriela y Ángeles por su apoyo, por las infinitas risas y anécdotas, por sus saberes, por su cariño, por la compañía y la complicidad que se ha tejido durante este caminar que no siempre ha sido sencillo.

Tabla de Contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Lista de Ilustraciones	8
Lista de Tablas	9
Introducción	10
1 Marco contextual.....	16
1.1 Localidad, escuela y aula	16
1.1.1 Ciudad Bolívar.....	17
1.1.2 Barrio Arabia	20
1.1.3 Institución Educativa Distrital Colegio La Arabia	24
1.1.4 Programa Volver a la Escuela	25
1.1.5 Aceleración primaria en la Escuela Arabia	27
2 Justificación.....	29
2.1 Objetivos	32
2.1.1 Objetivo General.....	32
2.1.2 Objetivos Específicos	32
3 Marco Teórico.....	33
3.1 Algunos acercamientos a proyectos pedagógicos para la convivencia escolar y la interculturalidad	34
3.2 Categorías Conceptuales	51
3.2.1 Interculturalidad: Un Horizonte Pedagógico	52
3.2.2 El conflicto un fenómeno estructural.....	64

	3.2.3 Memoria y verdad como dimensión pedagógica	68
	3.2.4 Paz y convivencia como un proyecto pedagógico	71
4	Marco metodológico	76
	4.1 Proyecto pedagógico	76
	4.2 Enfoque cualitativo	78
	4.3 Fuentes y técnicas de recolección	79
	4.3.1 El diario de campo como herramienta pedagógica y reflexiva en la práctica intercultural	79
	4.3.2 El taller como estrategia pedagógica en la construcción de aprendizajes significativos	83
5	Diseño de la Propuesta pedagógico.....	85
	5.1 Estructura del proyecto.....	87
	5.1.1 Momento 1 contextualización	88
	5.1.2 Momento 2 reflexión sobre discriminación y conflicto.....	89
	5.1.3 Momento 3 círculos de la palabra.....	89
6	Desarrollo del proyecto pedagógico.....	90
	6.1 ¿De dónde somos?.....	90
	6.2 Discriminación y conflicto	97
	6.3 Círculos de la palabra.....	104
7	Análisis: Tensiones, resistencias y aperturas, una lectura intercultural de los aprendizajes en el aula	107
	7.1 Reconocimiento parcial.....	108
	7.2 La naturalización de la violencia.....	110

7.3	Círculos de la palabra: entre el ideal intercultural y la realidad del aula	111
8	Conclusiones	112
8.1	Recomendaciones	116
8	Referencias Bibliográficas	119
9	Anexos	128

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Ubicación geográfica Ciudad Bolívar.....	17
Ilustración 2 Mapa del Barrio Arabia	20
Ilustración 3 así se ve Arabia	23
Ilustración 4 Horizontes Abiertos.....	24
Ilustración 5 Triangulo de violencia	67
Ilustración 6 diario de campo.....	81
Ilustración 7 Momentos del Proyecto pedagógico rostros y memorias	88
Ilustración 8 reconociendo nuestro lugar de origen	90
Ilustración 9 Taller 1 momento 1.....	91
Ilustración 10 taller 2 momento 1	93
Ilustración 11 taller 3 momento 1	95
Ilustración 12unidos solucionamos conflictos	97
Ilustración 13 taller 1 momento 2	98
Ilustración 14taller 2 momento 2	100
Ilustración 15 taller 3 momento 2	102
Ilustración 16 este es solo el comienzo.....	104
Ilustración 17 taller 1 momento 3	105

Lista de Tablas

Tabla 1 Calibate	36
Tabla 2 trabajo convivencial	37
Tabla 3 semilleros de paz.....	39
Tabla 4 resolución de conflictos mediante juegos cooperativos.....	41
Tabla 5 Convivencia escolar	42
Tabla 6 Convivencia dialogante.....	44
Tabla 7 apuesta intercultural	47

Introducción

La escuela es considerada un espacio social, cultural y político en el cual se constituye la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento de la convivencia y la consolidación de una cultura de paz especialmente en contextos marcados por la diversidad poblacional étnico racial y las desigualdades sociales como ocurre en Colombia y particularmente en territorios como la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, por lo que estas dimensiones cobran relevancia debido a la presencia de comunidades desplazadas, indígenas, afrodescendientes y migrantes, las cuales configuran un escenario escolar atravesado por múltiples formas de violencia, exclusión y al mismo tiempo de resistencia y construcción colectiva.

Este proyecto pedagógico, se desarrolla desde la línea de investigación en Educación Intercultural y Comunitaria perteneciente a la Licenciatura en Educación Infantil a través de una concepción metodológica que es la propuesta pedagógica que busca que a través de los procesos de la práctica pedagógica se pueda abordar y comprender los conflictos escolares desde una propuesta de paz con enfoque intercultural, cuya pertinencia no es casual dentro del programa Volver a la Escuela pues si bien suele atender mayoritariamente a población en extraedad, estos estudiantes (independientemente de su edad cronológica) se encuentran en niveles de inicio y consolidación de procesos básicos como lo son la lectura y la escritura, el pensamiento lógico-matemático, la consolidación de las ciencias y el desarrollo de las competencias ciudadanas.

La problemática que se aborda se sitúa en la tensión entre los conflictos que en ocasiones genera la diversidad cultural presente en el aula por dinámicas de discriminación simbólica y

directa a estudiantes afros y extranjeros que emergen cotidianamente en esta (burlas y estigmatización).

Cuando llega ese otro a la escuela urbana de la capital del país, en ocasiones se presentan situaciones de racismo y discriminación contra ellas y ellos, pues la escuela no se ha pensado desde esas otras formas de hacer conocimiento e ignora las vivencias y universos socioculturales de estas comunidades. ((CINEP/PPP), 2014) Es así como para responder a estas violencias (directa, estructural y cultural) se plantea una propuesta pedagógica situada e intercultural.

Para comenzar este proyecto pedagógico se realiza un marco contextual, que permite comprender el territorio en el que se desarrolló este proyecto. Es en el barrio Arabia, en donde se ubica la institución educativa que tiene su mismo nombre, específicamente con un grupo de estudiantes, entre los 8 y los 15 años, los cuales han vivido procesos de exclusión, trayectorias escolares interrumpidas y condiciones de vulnerabilidad, pero también poseen saberes, memorias y experiencias que enriquecen la vida escolar. Su voz resulta indispensable en el aula para comprender cómo se construye la convivencia y qué aprendizajes emergen de la diversidad cultural en contextos educativos urbanos vulnerables.

El segundo momento, parte de la identificación de la situación problemática, la cual no se entiende como una dificultad puntual, sino como una manifestación de tensiones estructurales presentes en el aula y como reto pedagógico a mejorar. La pregunta que guiara el proyecto es **¿Cómo promover procesos de convivencia en las aulas de Aceleración primaria del IED la**

Arabia desde propuestas de intervención pedagógica que posibiliten la construcción de paz escolar en diálogo con las comunidades afrocolombianas y migrantes escolarizadas?

Además, se plantean unos objetivos que responden a la contextualización, a lo metodológico y a lo conceptual, buscando no solo comprender la realidad educativa, sino también interpellarla y transformarla.

El tercer momento es el marco teórico, apartado en el que se construyen los fundamentos conceptuales que orientan y sostienen el proyecto desde una perspectiva crítica e intercultural, Este se encuentra dividido en dos partes, en la primera se hace una aproximación a diferentes antecedentes, esto se realiza con el fin de reconocer y analizar investigaciones y experiencias previas relacionadas con la problemática pedagógica abordada sobre la interculturalidad y la construcción de paz en el programa volver a la escuela del IED La Arabia, permitiendo identificar aportes, vacíos y enfoques teóricos.

La línea de investigación en Educación Intercultural y Comunitaria ha aportado a esta propuesta importantes categorías centrales que permiten interpretar la realidad del aula: la interculturalidad, el territorio, la diversidad, la identidad, y la educación comunitaria. Sin este andamiaje teórico, la situación de conflicto, discriminación y exclusión evidenciadas en el aula se leerían como un problema convivencial individual y no como expresiones de lógicas estructurales relacionadas a la colonialidad del poder y del saber.

Teniendo en cuenta lo anterior, la segunda parte del desarrollo teórico y conceptual de la propuesta, presenta las categorías conceptuales interculturalidad, conflicto, memoria y paz que se

seleccionan gracias al ejercicio reflexivo que surge del acompañamiento en las aulas de aceleración primaria. Así mismo la línea de interculturalidad afirma que:

"La interculturalidad va más allá del reconocimiento propio, se basa en el reconocimiento del otro, no solo como ser humano, sino como un sujeto portador de conocimientos, saberes y tradiciones e historias, quien puede aportar conocimientos a sujetos de otras culturas." (Aguilera Morales et al., 2024, p. 4)

Por esto mismo la interculturalidad es entendida como un proceso dinámico y político como lo menciona Walsh (2009):

El contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p.41)

Ligada a esta categoría se encuentra la categoría de afrocolombianidad en la que se aborda la construcción histórica y pedagógica, que interpela el currículo eurocéntrico y como los saberes y epistemes de los pueblos racializados han propuesto alternativas de resistencia a la decolonialidad del saber desde apuestas teóricas pedagógicas. La segunda es la migración como fenómeno social y proceso cultural que transforma a la comunidad.

La siguiente categoría es el conflicto y la paz pues es necesario entenderlas debido a las dinámicas de violencia que se normalizan en las aulas. Esta categoría se comprende desde la perspectiva de Johan Galtung (1996) en la que habla sobre como los conflictos son una constante y también sobre la noción de paz positiva, en la que se invita a construir justicia y equidad en las relaciones sociales; la memoria aparece como el puente entre la historia de vida de los estudiantes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y es desde los informes del centro nacional de memoria histórica y la comisión de la verdad (2022), en donde se destaca la importancia de la memoria y la verdad como ejes pedagógicos para la reconciliación y las reflexiones de Rojas y Castillo (2005) en torno a la etnoeducación, entendida como apuesta por el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

Es así, como esta propuesta surge del acompañamiento durante tres semestres en el programa volver a la escuela, con la finalidad de comprender y transformar las dinámicas de convivencia mediante la implementación de un proyecto que articula las áreas de español, ciencias sociales, ética y convivencia, la catedra de afrocolombianidad y las competencias ciudadanas. En coherencia con Paulo Freire (1970) la escuela es un espacio político donde los sujetos se reconocen como autores de su propia historia y en donde la educación intercultural se convierte en una apuesta por la justicia, la dignidad y la paz.

Con respecto a la metodología, se plantea la propuesta pedagógica que se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual permite a la maestra en formación no solo observar lo que sucede en

el aula sino intervenir en ella de manera reflexiva y sistemática generando tres momentos de acción: el primero de contextualización, una de reflexión crítica sobre discriminación y conflicto y una tercera de construcción colectiva de alternativas de convivencia y círculos de la palabra acompañado de diferentes acciones pedagógicas de reflexión. Estas fases se desarrollaron mediante talleres, cartografías y producciones escritas y artísticas, en la que los estudiantes fueron protagonistas activos de su aprendizaje.

Finalmente, con este trabajo de grado se busca visibilizar las posibilidades pedagógicas que emergen en las aulas de extraedad, aportar a la reflexión sobre la convivencia escolar en contextos de alta vulnerabilidad y ofrecer una propuesta educativa que articule la memoria, la diversidad y la paz como fundamentos de la formación ciudadana como principios fundamentales para resaltar y respetar los saberes, narraciones y posibilidades de las comunidades afrocolombianas y migrantes que hacen parte activa de la escuela, así, se pretende contribuir a que la escuela se reafirme como un espacio de inclusión, reconocimiento y transformación social donde la práctica pedagógica de la Universidad se convierte en un entorno constante de reflexión desde el accionar de las y los futuros docentes, tal y como se evidencia en la presente propuesta pedagógica.

1 Marco contextual

1.1 Localidad, escuela y aula

Siendo Bogotá una ciudad tan diversa atravesada por oportunidades y desigualdades, Así como lo plantea la Secretaría Distrital de Salud (2023), el 33 % de los hogares bogotanos viven en condiciones de pobreza monetaria, lo que refleja una brecha económica considerable. Esta situación se agudiza en localidades del sur, donde las condiciones estructurales limitan el acceso a bienes y servicios básicos.

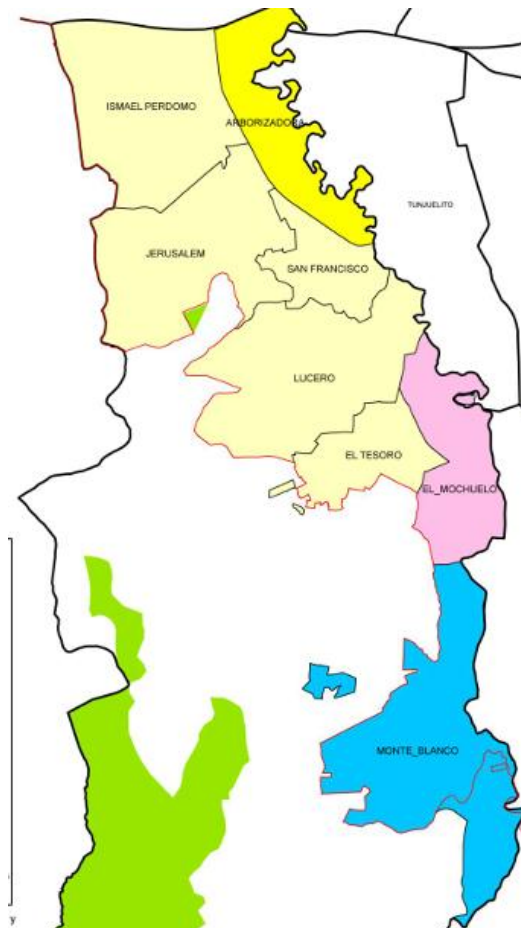
Es Ciudad Bolívar un territorio símbolo de las tensiones históricas del país, pues es el lugar que ha recibido a varias familias desplazadas, migrantes, campesinas, que en medio de la precariedad han construido barrios y tejidos comunitarios marcados por la resistencia y la solidaridad.

El siguiente capítulo aborda la historia, y las dinámicas sociales de la localidad, específicamente las del barrio Arabia y la institución educativa distrital La Arabia, escenario que acoge al programa volver a la escuela, orientado a garantizar el derecho a niños niñas y adolescentes en situación de extraedad.

Con este capítulo se busca ofrecer una comprensión integral del territorio, su práctica y su escuela, destacando como, pese a las desigualdades estructurales emergen practicas educativas que apuestan por la dignidad la inclusión y la construcción colectiva de futuro

1.1.1 Ciudad Bolívar

Ilustración 1 Ubicación geográfica Ciudad Bolívar



Tomado de:

<https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/19%20Localidad%20de%20Ciudad%20Bol%C3%ADvar.pdf>

Bogotá como capital de Colombia, es una ciudad compleja, diversa y desigual, en la cual se concentra una parte importante de las oportunidades económicas, educativas y laborales del país, pero simultáneamente refleja una fuerte fragmentación social y territorial. Mientras que en

el norte predominan zonas con una infraestructura establecida y acceso a servicios, el sur de la ciudad, especialmente en la localidad de Ciudad Bolívar se evidencia un rezago histórico en la atención de las necesidades básicas de sus habitantes.

Al remontarnos al origen de lo que se conoce hoy como Ciudad Bolívar y los barrios que lo conforman tenemos que hacer un viaje histórico a los años 40. Bogotá en aquel entonces se distinguía por pequeñas zonas urbanizadas, pero ante todo rodeada por parcelas rurales o grandes extensiones de tierras pertenecientes a fincas. (Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, s.f.).

El origen de muchos de los barrios radica en la urbanización no legal y construcción popular en las zonas límites de esas fincas y parcelas rurales, por personas que provenían del Pacífico, Tolima, Boyacá, los llanos orientales y Cundinamarca por circunstancias ya sea de seguridad, sociales, económicas y políticas. Estas poblaciones empezaron a establecerse en las zonas bajas y medias de la montaña y de esta manera se empezaron a formar los barrios San Francisco, Lucero Bajo, Meissen, México e Ismael Perdomo.

Con el paso del tiempo al ser más el número de familias que llegaban a Bogotá, empezaron a tomarse las partes altas de la montaña generando así barrios como Lucero, El Tesoro y Arabia entre otros. Así mismo por su entorno geográfico estos habitantes empiezan a desempeñar labores en canteras y chircales los cuales proveían a la ciudad de carbón y ladrillos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021; Archivo de Bogotá).

Estas ladrilleras se convirtieron en un motor económico fundamental para la comunidad, aunque también trajeron consigo condiciones laborales precarias, explotación infantil y problemas ambientales. Las largas jornadas de trabajo, sumadas a la falta de garantías laborales,

generaron descontento en la población, razones por las cuales se organizaron paros y protestas para exigir mejores condiciones.

Es así como este territorio se ha caracterizado por ser receptor de personas desplazadas por el conflicto armado, tal como algunas comunidades migrantes, en especial venezolanas en los últimos años, lo que la convierte en una localidad que alberga una enorme riqueza cultural gracias a la diversidad de sus habitantes: comunidades indígenas, afrocolombianas, campesinas y urbanas populares las cuales han tejido un entramado social tan resistente como creativo. Sin embargo, esta misma diversidad convive con situaciones de alta vulnerabilidad social, pobreza, desempleo y una fuerte presión sobre los servicios básicos (Secretaría Distrital de Integración Social, 2022).

En cuanto a violencia en Ciudad Bolívar se sitúa entre las localidades con mayor número de asesinatos en Bogotá, pues solo en el año 2021 se registraron 155 casos de homicidio (Secretaría Distrital de Seguridad, 2022). A esto también se le suman las problemáticas de discriminación hacia las comunidades que allí habitan y el enfrentar barreras para acceder a empleo formal y a servicios básicos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022).

1.1.2 Barrio Arabia

Ilustración 2 Mapa del Barrio Arabia



Tomada de: Isaza & Martinez, 2022)

La unidad de planeamiento zonal (UPZ) 68-Tesoro, se encuentra ubicada en el borde sur de la localidad por lo que se ha configurado como un espacio social marcado por la diversidad, pero también por la precariedad en el acceso a bienes y servicios básicos.

Entre los barrios que pertenecen a esta UPZ se encuentra Arabia el cual se ha ido conformando como un asentamiento popular, que surgió inicialmente de procesos de urbanización informal hacia mediados de los años noventa. Fueron familias campesinas, muchas de ellas desplazadas de regiones como el Choco, el Cauca, el Tolima y Nariño, quienes comenzaron a habitar este espacio, buscando mejores condiciones de vida en la ciudad. Con el

tiempo, también se integraron comunidades afrodescendientes e indígenas, y más recientemente, familias migrantes provenientes de Venezuela (Isaza & Martínez, 2022).

Debido a la crisis política y social que se presentaba en Venezuela para el año 2010 se comenzó una gran ola migratoria la cual se ha mantenido en aumento lo que conlleva a que en agosto del año 2023 según la Secretaria Distrital de Planeación, la población migrante en Bogotá fuera de 605.376, con un porcentaje del 10% asentado en la localidad de Ciudad Bolívar. Por lo que la llegada de esta población migrante ha traído nuevos retos al barrio. De acuerdo con el boletín de caracterización de la población migrante en Bogotá (SDP, 2022), muchos de estos hogares enfrentan barreras para acceder a salud, empleo o educación. En el barrio Arabia esta realidad si vive cotidianamente, ya que hay familias enteras que han tenido que empezar desde cero, con redes de apoyo débiles o inexistentes y en condiciones de alta precariedad. Aun así, la comunidad ha buscado diferentes formas para integrar a estas familias, a través de espacios culturales, proyectos comunitarios y pedagógicos incluyentes.

En este barrio también se puede observar un aumento en el número de hogares encabezados por mujeres, las cuales asumen las cargas del hogar tanto económicas como la responsabilidad en el cuidado y la educación de los hijos, lo que conlleva a un desgaste físico y emocional.

Pinzón Estrada, Aponte Valverde y Useche (2017) afirman que:

La ausencia de capital social las hace más vulnerables en un contexto de pobreza, las deja sin herramientas para autogestionar su salida de esta. Aunque muchas de ellas se reconocen con capacidades y potencial de liderazgo, expresan que la falta de confianza y las labores diarias les hacen imposible impulsar un trabajo comunitario que mejore la calidad de vida de ellas y de toda la comunidad. (p. 16)

En cuanto a la situación socioeconómica que allí se encuentra, cerca del 44 % de los trabajadores de la localidad se desempeñan en la informalidad, en actividades como reciclaje, construcción y trabajo doméstico (DANE, 2021). El acceso a servicios públicos ha sido una lucha constante, pues muchas de las viviendas están ubicadas en zonas de alto riesgo o sin legalización, lo que limita la inversión pública. aun así, la comunidad ha construido redes de apoyo solidarias, que se organizan en mingas para la mejora de caminos, en donde se realizan ollas comunitarias en momentos de crisis y en donde les apuestan a diversas expresiones culturales que ayudan a fortalecer el sentido de pertenencia.

En definitiva, el barrio Arabia es un territorio marcado por la lucha, la esperanza y la ayuda comunitaria, pues se ha construido desde lo colectivo con resistencia y dignidad en busca de la transformación de la realidad, esto se demuestra cuando los vecinos se reúnen y ponen de su parte para cosas como poner tuberías, los postes de luz y si bien se comprende que esto es ilegal y peligroso es la única manera de contar con esos servicios, así como la manifiesta un estudiante:

“Profe el día de hoy se reunieron los vecinos para poder poner el agua en las casas. ¡yo los ayude!”
Andrés, 2025

La vida cotidiana sigue siendo difícil, la informalidad no desaparece, la violencia persiste. Pero la dignidad con la que la comunidad habita este territorio es la del sujeto que deja de esperar y empieza a construir.

Ilustración 3 así se ve Arabia



Fuente: Elaboración propia 2/10/2025

1.1.3 Institución Educativa Distrital Colegio La Arabia

Ilustración 4 Horizontes Abiertos



Tomado por: Duván Herrera- estudiante de la institución 2/10/2025

El Colegio La Arabia IED es una institución clave en el barrio, el cual fue construido por la misma comunidad buscando educación de calidad para sus hijos. La institución cuenta con dos jornadas una en la mañana y la otra en la tarde, con aulas de primera infancia a noveno de secundaria. Allí se atiende una población estudiantil muy diversa, con niños, niñas y adolescentes que, en muchos casos, presentan trayectorias escolares interrumpidas o están en situación de extraedad. Por eso, el colegio ha implementado el programa de la secretaria de Educación Distrital nominado *Volver a la Escuela*, este ha logrado combatir la deserción estudiantil y busca permitir a la población anteriormente mencionada iniciar o retomar sus estudios, en el colegio la Arabia el programa se implementan en tres aulas: procesos básicos, aceleración 1 y 2, los cuales buscan que los estudiantes retomen su proceso educativo mediante

metodologías flexibles, adaptadas a su realidad. Este programa ha sido fundamental para generar nuevas oportunidades y restituir derechos educativos en el territorio (SED, 2021).

Este tipo de iniciativas resultan esenciales en territorios como Ciudad Bolívar, donde la escuela se configura como un escenario de encuentro entre múltiples identidades y experiencias culturales. Como lo menciona Posada (2014), los colegios distritales son espacios en los que se ponen en relación diversas formas de ser, sentir y conocer el mundo, dando lugar a procesos interculturales que cuestionan las homogeneidades escolares.

Desde esta perspectiva, el programa *Volver a la Escuela* no solo restituye derechos educativos, sino que también promueve prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad y la diferencia como principios constitutivos de la educación pública.

1.1.4 Programa Volver a la Escuela

Este programa liderado por la secretaria de Educación del Distrito (SED) nace en 1999 tras identificar un alto número de estudiantes cuyas edades superaban las esperadas para el grado que cursaban por razones como: exclusión, repitencia y abandono escolar. El programa trabaja bajo los principios de la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. Así mismo sus principios son: el derecho a la educación, la flexibilidad curricular y el reconocimiento del otro como actor histórico que cuenta con saberes propios restituyendo la dignidad educativa de cada estudiante, cubriendo la necesidad de ofrecer alternativas flexibles y diferenciadas. “permite

a las niñas y niños en situación de extraedad, que no han terminado la primaria, culminarla en un o dos años dependiendo la edad y el ultimo grado cursado.” (SED, 2005, p.16)

Al identificar esta problemática también se reconoce que el abandono escolar no es un resultado exclusivo de dificultades individuales, sino que está vinculado a condiciones sociales, económicas y culturales adversas, lo que limita el acceso de las familias más vulnerables al disfrute de sus derechos fundamentales.

Para Freire (1997) enseñar implica reconocer al estudiante como sujeto histórico, capaz de comprender su realidad y actuar sobre ella lo que exige propuestas educativas contextualizadas y humanizadoras, cosa que los currículos tradicionales en ocasiones no tienen en cuenta al ser tan rígidos y poco pertinentes. Esto se vincula directamente con el programa pues se reconoce al estudiante como un sujeto histórico capaz de comprender y transformar su realidad, el programa no trata al estudiante únicamente como receptor de contenidos, sino como constructor activo de su aprendizaje.

Es por esto por lo que este programa es una estrategia orientada a abrir la puerta del sistema educativo a la población en extraedad que han abandonado el sistema escolar en algún momento de sus vidas y deciden retomarlo o no han logrado iniciar su trayectoria escolar nuevamente, garantizando el derecho a la educación de esta población, además de representar una apuesta por la justicia educativa.

1.1.5 Aceleración primaria en la Escuela Arabia

El grupo de estudiantes con el que se realiza el acompañamiento como maestra en formación es el curso de aceleración 1 (2025-2026) y aceleración 2 (2026) los cuales hacen parte del programa volver a la escuela, estrategia que garantiza el derecho a la educación a niños, niñas y adolescentes que por diversas razones han interrumpido su proceso escolar, este programa tiene como propósito ofrecer una alternativa flexible que permite la nivelación académica y la reinserción al sistema formal.

Esta aula está dirigida por la maestra Lina Rodríguez licenciada en preescolar, magister en dificultades del aprendizaje y candidata para doctorado en educación, y la maestra Catalina Otero licenciada en psicología y pedagogía, las maestras se caracterizan por ser estrictas y confiables lo que les ha permitido acercarse al grupo y ser una figura de autoridad con la que los estudiantes se sienten seguros. Aceleración primaria es un grupo de niños entre los 9 y los 15 años, los grupos se caracterizan por ser un aula multicultural en donde se encuentran niños afrodescendientes, indígenas, mestizos y venezolanos, lo que permite que en el aula exista una gran riqueza de experiencias y saberes, pero también trae retos, al buscar una manera de crear experiencias significantes en las que se reconozca a cada estudiante, también existen dificultades a nivel convivencial, principalmente relacionados al respeto, la resolución de conflictos y la comunicación entre pares.

Algunos de estos estudiantes provienen de familias numerosas y sus acudientes no cuentan con procesos de alfabetización lo que hace que estos estudiantes sean los primeros en tener una educación formal, también algunos asumen responsabilidades familiares como el

cuidar a sus hermanos menores y laborales al realizar trabajos informales en construcción y reciclaje, así como sus familias.

En temas académicos se evidencian dificultades en las competencias de razonamiento matemático, producción escrita y comprensión lectora en donde requieren apoyo constante y gracias al modelo flexible las estrategias adecuadas responden a sus necesidades. A pesar de estas condiciones adversas, el grupo se muestra unido y existe un trabajo colectivo en el que ellos buscan apoyar a los otros.

Esto se evidencio durante una clase de matemáticas un estudiante frustrado por no entender un procedimiento y dejando sus materiales a un lado manifestó:

“Ya no quiero hacer esto, no sirvo para nada”

Keyler, 2026

La acción de la maestra en formación fue sentarse junto a el estudiante y realizar un acompañamiento personalizado, explicando el procedimiento paso a paso y motivando al estudiante, favoreciendo así su participación y confianza durante la clase.

Las maestras desarrollan una propuesta la cual articula la catedra de estudios afrocolombianos en áreas como español, sociales y ética, yendo más allá de lo académico: se reconoce y se valora la riqueza cultural y el esfuerzo de sus estudiantes, en el aula se habla del territorio, se construye memoria, se promueve el respeto por los saberes ancestrales y se fortalecen prácticas propias de las comunidades indígenas, afro y campesinas. Esta apuesta por una educación contextualizada, con enfoque diferencial y de etnoeducación, no solo mejora los

aprendizajes, sino que dignifica las trayectorias de vida de niños que históricamente han sido excluidos.

2 Justificación

El grupo de Aceleración primaria (aceleración 1 y 2) del Colegio La Arabia IED vive en un entorno marcado por la diversidad cultural, por las huellas del desplazamiento y la migración. En esta aula conviven niños, niñas y adolescentes de diferentes regiones de Colombia y Venezuela, muchos con raíces afrocolombianas, indígenas y campesinas cuyas experiencias de vida están atravesadas por la violencia, la pobreza y la exclusión social. Es así, como se configura un espacio escolar que es simultáneamente, un lugar de encuentro intercultural y un escenario de tensión y conflicto.

Sin embargo, estas diferencias, lejos de ser reconocidas como una riqueza que aportan múltiples perspectivas, saberes, experiencias y enriquecen el diálogo pedagógico y generan aprendizajes significativos desde la diversidad cultural y el reconocimiento de los “otros”, sin embargo, en ocasiones, estas posibilidades y riqueza pedagógicas y culturales, generan conflictos, discriminación y tensiones en la convivencia escolar, expresadas en burlas, estigmatización o aislamiento, desafortunadamente se vive en la cotidianidad escolar y no es abordada de manera rigurosa por los diferentes actores escolares. Este fenómeno no es exclusivo de este contexto, pues responde a lógicas estructurales de racismo, exclusión y violencia simbólica que atraviesan el sistema educativo y que la escuela, si no actúa críticamente, tiende a reproducir (Castillo & Sánchez, 2003)

Desde la perspectiva de Johan Galtung (1996) las diferentes manifestaciones de violencia observadas en las aulas de Aceleración primaria pueden clasificarse como: la violencia directa en los insultos, las burlas y las agresiones; la violencia estructural se observa en la desigualdad de oportunidades y la violencia cultural se manifiesta en los prejuicios, en los estereotipos y las prácticas discriminatorias que excluyen y desvalorizan a los otros.

Elizabeth Castillo (2003) expone que la escuela colombiana, históricamente organizada bajo una cultura autoritaria, tiende a reproducir mecanismos de control, jerarquía y disciplinamiento que obstaculizan la participación y la democracia. Esta cultura escolar puede reproducir formas de violencia simbólica y estructural, especialmente cuando se deslegitiman las voces de los estudiantes o se invisibilizan sus contextos y saberes propios, esta problemática tan marcada en el acompañamiento de la práctica pedagógica se convierte en un problemática a priorizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los semestres de acompañamiento por la docente en formación, es así como el conflicto, la convivencia como propuesta de paz y la interculturalidad se convierten en un derrotero para el desarrollo del proyecto pedagógico.

Sin embargo, como señalan Castillo Guzmán, E., & Sánchez, C. (2003) “la democracia implica el conflicto como evento cotidiano en el trámite de la singularidad y la comunalidad, es decir la ciudadanía y la democracia.” (p.8) el conflicto puede comprenderse como parte de la vida colectiva y como una oportunidad para el diálogo y la transformación. Desde esta mirada, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que es un espacio político y cultural donde se aprenden formas de convivencia y ciudadanía. La autora plantea que democratizar la escuela

implica superar la simple “escolarización de la democracia” es decir, reducirla a normas y procedimientos y avanzar hacia experiencias reales de participación, reconocimiento y justicia en la vida cotidiana.

En este sentido, las diferencias culturales presentes en el aula, lejos de ser vistas como un problema, pueden transformarse en potenciales pedagógicos para la paz desde la intervención pedagógica y la aplicación de instrumentos metodológicos que reconozca las memorias de los niños, niñas y adolescentes migrantes y afrodescendientes como parte del patrimonio común, que las convierte en fuente de aprendizaje y reflexión sobre la historia del país, la desigualdad y la diversidad.

La escuela como espacio social y pedagógico se enfrenta al desafío de transformar esas tensiones en oportunidades, promoviendo el reconocimiento del otro y el dialogo intercultural, desde la Cátedra de estudios afrocolombianos y las competencias ciudadanas, es por ello, que la propuesta pedagógica desarrollada en el programa *volver a la escuela “aceleración primaria”* busca generar un ambiente donde las memorias migrantes y afrodescendientes sean valoradas y se conviertan en una vía para construir paz y mitigar los conflictos escolares en el programa, desde lo cotidiano, intentando disminuir las violencias mencionadas anteriormente con los sujetos escolarizados, para ello, se pretende abordar la siguiente pregunta, y plantear unos objetivos que transversalizan la experiencia vivida, el reconocimiento teórico del tema y la aproximación metodológica que decanten reflexiones, recomendaciones y tensiones a manera del alcance del proyecto pedagógico

Pregunta problema

¿Cómo promover procesos de convivencia en las aulas de Aceleración primaria del IED la Arabia desde propuestas de intervención pedagógica que posibiliten la construcción de paz escolar en diálogo con las comunidades afrocolombianas y migrantes escolarizadas?

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo General

Promover intervenciones pedagógicas para la convivencia y paz en las dos aulas del programa *Volver a la escuela* del colegio la Arabia, desde una mirada intercultural y un dialogo de saberes afrocolombianos, migrantes y comunitarios.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Analizar el contexto sociocultural de los estudiantes del programa volver a la escuela del colegio IED la Arabia, reconociendo las experiencias migrantes, afrodescendientes, campesinas e indígenas presentes en el aula y su impacto en las relaciones convivenciales escolares.
- Identifica referentes teóricos, conceptuales y metodológicos con relación a la construcción de paz, interculturalidad, convivencia, afrocolombianidad y la

migración, que sustenten el diseño y la implementación de esta propuesta pedagógica.

- Implementar diferentes intervenciones pedagógicas como el diario de campo, los talleres y los círculos de la palabra para la mitigación del conflicto y la construcción de paz en las aulas del programa volver a la escuela.

3 Marco Teórico

Este trabajo propone e implementa acciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la cultura de paz, la resolución de conflictos y la convivencia escolar, a partir de un enfoque intercultural que reconoce a los estudiantes como sujetos de derecho, desde una aproximación teórica que busca resignificar unas categorías propias de la construcción de paz y la interculturalidad.

Por lo tanto, este capítulo estará dividido en dos partes. En la primera nos acercaremos a propuestas investigativas de corte pedagógico donde el tema central sea la convivencia escolar y la cultura de paz, esto con el fin de comprender como se han conceptualizado los conflictos en los entornos escolares y como la escuela ha sido afectada por las violencias y al mismo tiempo ha buscado estrategias pedagógicas para mitigar el conflicto escolar desde las acciones educativas que fomenten la cultura de paz desde una mirada intercultural.

En la segunda parte se plantean los fundamentos teóricos que sustentarán este proyecto pedagógico, los cuales estarán organizados por categorías centrales son: Interculturalidad (afrocolombianidad y migración), conflicto, memoria, paz y convivencia escolar. Conceptos que permitirán situar este proyecto dentro de un marco que reconoce la escuela como un escenario que se ve atravesado por diversidades culturales, tensiones sociales y experiencias que configuran las relaciones entre sujetos, además de generar una correlación teórica con autores expertos en dichos temas.

Así que estas categorías no solo estructuran el marco teórico, sino que también fueron herramientas que permitieron la comprensión sobre lo ocurrido dentro del aula además de orientar esta propuesta, permitiendo que las acciones implementadas respondan correctamente al contexto social, comunitario e intercultural en el que se desarrolla este proyecto pedagógico.

3.1 Algunos acercamientos a proyectos pedagógicos para la convivencia escolar y la interculturalidad

Los trabajos de grado que se exponen a continuación abordan varios niveles formativos licenciatura, diplomado y maestría, en donde su tema principal es el vínculo entre aprender y la forma de vivir juntos en diferentes ámbitos educativos. El programa llamado "Calibate: Caja de herramientas pedagógicas para la paz", diseñado por estudiantes del programa de pregrado en Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, se enfoca en escuelas rurales con varios grados de la zona de La Calera y Sibaté. Este proyecto crea métodos de

enseñanza fundamentados en educar para la paz, la visión crítica de Freire, el recuerdo pedagógico y la enseñanza intercultural. Su meta es impulsar una cultura de tranquilidad desde la niñez y ver a los infantes como actores políticos. La indagación de Dilia Margarita Leyva Yoli, realizada durante un curso de especialización de la UNAD, utiliza juegos de colaboración para mejorar cómo los pequeños en etapa de transición arreglan sus desacuerdos sin violencia. Dicho estudio demuestra cómo estas tácticas fomentan la implicación activa, el intercambio de ideas y el acatamiento de las reglas del grupo en la escuela.

En el nivel de maestría, las investigaciones de Azucena del Pilar Cortés Cely de la Universidad Pedagógica Nacional y Carlos Eduardo Martínez Doza de la Universidad Distrital exploran temas relacionados con el buen convivir en las instituciones. El primer trabajo revisa cómo los estudiantes de cuarto grado se involucran en resolver sus propias disputas, usando la "Escalera de la participación" de Roger Hart y lo estipulado en la Ley 1098. Se concluye que, al asumir roles como Gestores de Paz, la participación infantil crece y se fortalecen habilidades como trabajar juntos, negociar y mediar.

El segundo trabajo se centra en un grupo especialmente vulnerable: niños, niñas y jóvenes que han salido del conflicto armado. Ahí se implementa un método llamado Convivencia Dialogante que, mediante la pedagogía crítica y el diálogo, busca cambiar sus ideas sociales sobre adaptarse, seguir estudiando y llevarse bien. Esta manera de enfocararlo prueba que el diálogo y las prácticas educativas ajustadas al entorno pueden ayudar a la reinserción social y a formar ciudadanos. En síntesis, estas investigaciones señalan la importancia de organizar de

forma didáctica la enseñanza de valores, el aprecio por los otros y la participación de los niños y niñas como elementos clave para fomentar una cultura de paz desde la escuela.

De estos antecedentes identifiqué tres aprendizajes relevantes para esta propuesta. Primero, la convivencia no se puede trabajar de forma superficial, esta requiere tiempo y confianza. Segundo, la participación de niños y niñas como sujetos activos no como simples receptores de las experiencias es fundamental para el sentido de cada proyecto. El tercero, la interculturalidad es un proceso político que implica cuestionar las jerarquías que operan en el aula y la escuela.

Tabla 1 Calibate

Título: Calibate: Caja de herramientas pedagógicas para la paz	Nombre: Ingrid Carolina Marciales Contreras, Jhivy Nathaly Nope Fajardo, Erika Viviana Ramírez Sánchez, Mabel Smith Santacruz García	
Universidad: Universidad Pedagógica Nacional	Carrera: Licenciatura en Educación Infantil	
Objetivos • General: Construir una caja de herramientas pedagógica que contribuya al fortalecimiento de una cultura de paz en las escuelas rurales El Triunfo (La Calera) y La Cantera (Sibaté). • Específico: • Identificar necesidades pedagógicas sobre cultura de	Marco teórico se fundamenta en la educación para la paz, la pedagogía crítica (Freire), la pedagogía de la memoria y la pedagogía intercultural. Se entiende la educación como un proceso que trasciende lo académico, promoviendo el respeto, la empatía, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos. Se reconoce la importancia de la escuela rural multigrado como espacio de encuentro intercultural y de	Conclusiones Aquí se destaca que la escuela puede convertirse en territorio de paz mediante experiencias pedagógicas que fortalezcan la convivencia, el diálogo y la empatía. Las autoras

paz en escuelas rurales. • Diagnosticar recursos pedagógicos existentes. • Diseñar herramientas adaptadas a las características rurales. • Implementar los talleres y evaluar su impacto.	formación en valores ciudadanos. Asimismo, se integran la memoria histórica y la reflexión sobre el conflicto armado como ejes para transformar las relaciones sociales desde el aula.	evidencian que los talleres favorecen la apropiación docente de la cultura de paz, promoviendo maestras como agentes de cambio. Se resalta la necesidad de una transversalización curricular que integre la paz desde la infancia y el compromiso ético-político del maestro rural como transformador social. Además, se reconoce a los niños como sujetos políticos y constructores de paz.
--	--	---

Elaboración propia

Este proyecto de pregrado de nuestra licenciatura se sitúa en un contexto rural en el que se busca trabajar la educación para la paz y la formación de maestros como agentes de transformación social. Al proponer una caja de herramientas esta no se limite a ser un recurso didáctico sino también se convierte en una estrategia político-pedagógica que articula la memoria, la convivencia y la cultura de paz.

Tabla 2 trabajo convivencial

Título: La democracia y la interculturalidad como una posibilidad convivencial en el IED Brisas del Diamante	Nombre: Carlos Cuesta Mosquera	
Universidad: Universidad Pedagógica Nacional	Carrera: Licenciatura en Educación Básica Primaria	
Objetivos • General: Reconocer los conflictos escolares como una posibilidad para mejorar la convivencia escolar desde la pedagogía intercultural y fortalecer procesos democráticos participativos. • Específico: Identificar problemáticas y realidades de violencia escolar. • Comprender teorías sobre pedagogía intercultural y democracia. • Fortalecer la participación de la comunidad educativa. • Reconocer la sistematización como medio de reconstrucción de saberes.	Marco teórico El marco teórico se fundamenta en la pedagogía crítica (Freire), la interculturalidad (Walsh, 2009; Rojas y Castillo, 2005) y la educación democrática (García, 2005). Plantea que la escuela es un espacio para la transformación social y el diálogo de saberes. La interculturalidad se entiende como un proceso de reconocimiento del otro desde la diferencia y la equidad. Se articula con la democracia escolar como ejercicio cotidiano que promueve la convivencia y la participación. El autor resalta la necesidad de una educación participativa, inclusiva y ética, donde se enseñe la democracia viviéndola día a día en la escuela	Conclusiones Se destaca que la experiencia fortaleció valores democráticos, la participación y el respeto por la diversidad cultural. Se reconoce la escuela como un espacio de construcción de paz y equidad, donde la interculturalidad actúa como un puente para el reconocimiento mutuo. El autor reflexiona que la sistematización permitió transformar su práctica docente y comprender al maestro como

		intelectual orgánico que investiga y actúa desde la comunidad. Se reafirma que la educación democrática es un proceso colectivo que forma sujetos críticos, participativos y conscientes de sus derechos y deberes.
--	--	---

Elaboración propia

En esta sistematización el autor parte de los conflictos escolares no como fallas sino como una oportunidad pedagógica para fortalecer la democracia y la interculturalidad. Aquí se integran la educación para la paz, la pedagogía crítica, la convivencia y se ve la interculturalidad como un proceso político de reconocimiento, diálogo y transformación en las relaciones de la escuela.

Tabla 3 semilleros de paz

Título: Semilleros de Paz: la literatura infantil y la expresión artística como propuesta pedagógica para la formación de una cultura de paz y los derechos	Nombre: Adriana Guerrero Grajales y Dalys Marloff Sierra Herrera	
Universidad: Universidad Pedagógica Nacional	Carrera: Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	
Objetivos		

• General: Consolidar una propuesta pedagógica para la paz y los derechos humanos basada en literatura infantil y expresión artística para primera infancia (4-5 años) • Específico: Identificar necesidades, actores y condiciones para desarrollar la propuesta • Reconocer aportes conceptuales y metodológicos para una cultura de paz • Hacer aportes al desarrollo de cultura de paz mediante estrategias pedagógicas	Marco teórico se sustenta en los siguientes ejes: • Educación para la paz: Fisas, Jares y Lederach plantean que la educación debe promover la cultura del diálogo, la mediación y la transformación pacífica de los conflictos. • Pedagogía crítica: Freire considera que el maestro es un sujeto político capaz de transformar la realidad desde la reflexión y la acción. • Convivencia escolar: Fierro y Carbajal destacan que la convivencia implica construir acuerdos y reconocer la diversidad como oportunidad pedagógica. • Derechos humanos: ONU y UNESCO resaltan la importancia de formar en el respeto, la equidad y la dignidad humana desde la escuela. • Literatura infantil: Nobile resalta la literatura como medio para sensibilizar a los niños frente a valores de paz, empatía y reconocimiento del otro. Categorías analíticas: 1. Cultura y educación para la paz. 2. Conflicto y violencia escolar. 3. Niños como sujetos de derechos y paz. 4. Convivencia escolar.	Conclusiones • La formación para cultura de paz es un desafío ético-político en Colombia • Existe poca formación docente en cultura de paz a pesar de la Ley 1732 de 2014 • La educación comunitaria es fundamental para construir cultura de paz • Los niños de primera infancia son población vulnerable que requiere atención prioritaria • La literatura infantil y expresión artística son mediaciones efectivas para transformar aprendizajes • "Semilleros de Paz" representa una alternativa concreta
--	--	--

		desde la educación popular
--	--	----------------------------

Elaboración propia

La propuesta de un semillero de paz con especial énfasis en trabajar con niños de 4 y 5 años se realiza con el fin de reconocer que la construcción de paz no puede postergarse, sino que debe desde los primeros procesos de socialización.

Esta es una propuesta pedagógica, comunitaria y política que utiliza la literatura infantil y las expresiones artísticas como mediación para el desarrollo de la cultura de paz, reconociendo a los niños y niñas como sujetos y actores activos en la transformación de su entorno.

Tabla 4 resolución de conflictos mediante juegos cooperativos

Título: Fortalecimiento de la resolución pacífica de conflictos mediante juegos cooperativos en niños y niñas de transición 4	Nombre: Dilia Margarita Leyva Yoli	
Universidad: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD	Carrera: Diplomado Práctica e Investigación Pedagógica	
Objetivos • General: Fortalecer la resolución pacífica de conflictos en niños y niñas del grado transición 4 de la I.E. Normal Superior Montes de María mediante juegos cooperativos.	Marco teórico Este se sustenta principalmente en los estándares básicos de competencias ciudadanas, especialmente en el eje de convivencia y paz, destacando la necesidad de formar habilidades de resolución pacífica de conflictos desde edades tempranas tomando aportes teóricos de juegos cooperativos como herramienta para el aprendizaje	Conclusiones Se observa que al implementar juegos cooperativos se favoreció la participación y el fortalecimiento de las habilidades sociales, también se logró identificar una

• Específico: Identificar problemáticas convivenciales • diseñar e implementar una secuencia didáctica • reconocer cambios en la resolución pacífica de conflictos.	significativo, el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la colaboración	disminución en los conflictos entre compañeros y una mayor disposición al diálogo, al respeto por los turnos y las normas colectivas.
--	--	---

Este trabajo se enfoca en cómo solucionar problemas sin utilizar la violencia desde edades tempranas, entendiendo que compartir en la escuela es importante para el crecimiento integral. Es así como se parte de observar las situaciones para descubrir cuáles son las tensiones existentes al interactuar cada día en clase, las cuales afectan cómo se enseña y se aprende.

El plan de enseñanza se implementa usando juegos donde todos colaboran, pensados como un método de enseñanza que promueve que nadie se quede fuera, el diálogo y el darse valor los unos a los otros, posibilitando transformar las situaciones de disputa en oportunidades para aprender.

Tabla 5 Convivencia escolar

Título: Convivencia escolar: la participación de los niños y las niñas en la resolución de conflictos	Nombre: Azucena del Pilar Cortés Cely	
Universidad: Universidad Pedagógica Nacional	Carrera: Maestría en Desarrollo Educativo y Social	
Objetivos • General: Identificar las maneras como participan los niños y niñas de grado cuarto	Marco teórico Esta investigación se basa en una visión integral de la infancia, y se sustenta en el marco legal de la Ley	Conclusiones Las conclusiones demuestran que en gran parte la participación de

de la IED Jorge Soto del Corral en la resolución de sus conflictos en el escenario escolar. • Específico: Comprender respuestas que favorecen u obstaculizan la resolución de conflictos • Identificar condiciones que fortalecen la resolución de conflictos • Contribuir al proyecto Gestores de Paz • reconocer formas de participación infantil.	1098 del año 2006, la Convención sobre los Derechos del Niño y los aportes del autor Roger Hart, que posibilita examinar los grados de participación infantil mediante la "Escalera de la participación". Así mismo se busca que los niños desarrollen habilidades para la vida, la resolución de conflictos y manejen e interioricen conceptos de convivencia escolar, esto se hace desde la escuela considerándola como un lugar privilegiado para aprender sobre democracia. La solución de conflictos no se considera como la erradicación del problema, sino como un proceso educativo que robustece valores como el diálogo, la escucha, la responsabilidad y el respeto.	los niños depende de las condiciones que le brinda su entorno ya sea el familiar o el escolar. Los niños son capaces de poner en práctica estrategias complejas, como la cooperación, la negociación y la mediación cuando hay relaciones que se fundamentan en el buen trato, la confianza y el reconocimiento de su voz. Con este estudio se muestra que al dar a los niños la responsabilidad de ser Gestores de Paz fuera de obtener habilidades para su desarrollo integral, estos logran un mayor grado de participación, lo cual confirma la relevancia de llevar a cabo procesos educativos intencionados. Así mismo, se tiene en cuenta que cuando los
---	---	---

		niños son quienes lideran se disminuye la violencia y se refuerzan el compromiso social, la autonomía y la creatividad.
--	--	---

Elaboración propia

Este trabajo se centra en visibilizar la participación de los niños en la resolución de conflictos escolares, reconociendo el conflicto como una situación propia de las relaciones humanas y al mismo tiempo es una oportunidad pedagógica. El estudio se llevó a cabo en la IED Jorge Soto del Corral y está vinculado con el proyecto institucional Gestores de Paz, lo que le proporciona un fuerte carácter comunitario. El trabajo rompe con las visiones adultocéntricas al posicionar a los niños como sujetos activos, capaces de decidir y de actuar, así como de proponer, mediar y negociar soluciones a sus conflictos cotidianos.

Tabla 6 Convivencia dialogante

Título: Convivencia dialogante: una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados al margen de la ley	Nombre: Carlos Eduardo Martínez Doza	
Universidad: Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Carrera: Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	
Objetivos • General: Determinar en qué medida la estrategia pedagógica Convivencia Dialogante incide en la resignificación de las	Marco teórico En este trabajo la base conceptual se estructura desde una perspectiva interdisciplinaria, en donde se articulan la pedagogía, la didáctica y la convivencia escolar. La	Conclusiones Aquí se muestra claramente como la estrategia de Convivencia Dialogante generó cambios

representaciones sociales de adaptabilidad y permanencia en estudiantes desvinculados del conflicto armado. • Específico: Analizar transformaciones en convivencia, inclusión y permanencia escolar. • Comprender los sentidos contruidos por los estudiantes. • Fortalecer procesos pedagógicos inclusivos.	pedagogía dialógica es clave pues se convierte en el eje central y es entendida como una práctica que posibilita el encuentro, la escucha y la construcción colectiva. La investigación dialoga con temas como la educación para la paz, los derechos humanos y la pedagogía crítica, en donde se reconoce al maestro como un sujeto político que interviene en realidades marcadas por la violencia estructural. El conflicto no se calla ni se reprime, este es abordado como una oportunidad pedagógica para la construcción de ciudadanía, inclusión y reconocimiento del otro.	significativos en cuanto a cómo los estudiantes entendían las cosas, específicamente lo relacionado con la adaptabilidad, la permanencia escolar y la convivencia. Antes de la intervención, muchos estudiantes ingresaron a la institución sin tener claridad sobre su futuro ni tampoco tenían expectativas educativas; después del proceso, se observó una resignificación positiva del sentido de la escuela. Este estudio demuestra que las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo contribuyen a disminuir la exclusión, fortalecer la identidad y promueven procesos de reintegración social. Asimismo, resalta la importancia de diseñar propuestas educativas
--	---	--

		contextualizadas que respondan a las realidades de poblaciones víctimas del conflicto armado yendo más allá de solo seguir reglas o dar ayuda simple.
--	--	---

Elaboración propia

Este trabajo propone una estrategia pedagógica situada y orientada a la inclusión y la permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados al margen de la ley. El estudio se desarrolla en el Colegio Nueva Constitución (jornada nocturna) y se enmarca en un contexto de alta vulnerabilidad social y educativa.

Esta investigación se destaca por comprender la convivencia no solo como un asunto meramente disciplinario, sino como un proceso relacional y dialógico en el cual los estudiantes resignifican sus experiencias de vida, su vínculo con la escuela y sus expectativas sobre el futuro. En esta propuesta se reconoce a los estudiantes como sujetos históricos, atravesados por el conflicto armado, pero también como actores capaces de realizar una transformación social.

En este sentido el anterior trabajo se relación con el proyecto pedagógico construido, teniendo en cuenta que aporta estrategias pedagógicas de enfoque convivencial para mejorar las relaciones entre los sujetos escolarizados como es el caso de las y los estudiantes del programa volver a la escuela quienes históricamente han sido invisibilizado y victimas del conflicto armado interno Colombiano, situación que h a afectado su proceso , por tal motivo, las

estrategias y reflexiones del trabajo constituyen aproximaciones conceptuales y metodológicas que podemos aterrizar y desarrollar en nuestra propuesta investigativa que surge de la práctica pedagógica con enfoque intercultural.

Tabla 7 apuesta intercultural

Título: Negros-afrocolombianos en la escuela una apuesta por la construcción de interculturalidad	Nombre: Jhoana Paola Abril Parra	
Universidad: Universidad Pedagógica Nacional	Carrera: Licenciatura En Educación Comunitaria Con Énfasis en D.D.H.H	
Objetivos General: Proporcionar una contribución educativa al hacer visible el conocimiento de las comunidades Negras-Afrocolombianas en el ámbito escolar, promoviendo un fortalecimiento de la educación intercultural tanto dentro como fuera del entorno escolar. Específico: Identificar y examinar las percepciones que tienen los estudiantes de secundaria sobre las personas Negra-Afrocolombianas, valorando la importancia y el reconocimiento de la cultura Afro y	Marco teórico La investigación-acción se presenta como una metodología que facilita la comprensión y el cambio de realidades y prácticas sociales y educativas. Este enfoque no se limita a describir la realidad, sino que busca transformarla, involucrando activamente a los participantes como protagonistas del proceso de investigación. Desde una perspectiva crítica y decolonial, la investigación-acción permite cuestionar los modelos de producción de conocimiento que provienen de occidente, haciendo visibles a los sujetos, la historia colonial y las dinámicas de poder entre las sociedades colonizadoras	Conclusiones Para este proyecto pedagógico de investigación, los Afrocolombianos-Negros juegan un papel central en la educación, con el objetivo de eliminar etiquetas prejuiciosas sobre ellos y sus conocimientos, herencia de un legado colonial que los reduce y los define como “otros”, extraños o ajenos a la sociedad. En este contexto, se hace un llamado a reconocer y dar valor a los saberes

sus conocimientos en el contexto escolar. Evaluar el progreso en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas, con el objetivo de detectar ciertos aportes educativos desde una perspectiva intercultural. • Reconocer los resultados educativos que emergen de la visibilizarían de los saberes Negros-Afrocolombianos para el desarrollo de estrategias pedagógicas interculturales	y las colonizadas. En este contexto, se convierte en una estrategia para construir proyectos culturales y políticos que desafían la hegemonía, basándose en las voces de aquellos que han sido marginados. Asimismo, se propone cuestionar la comunicación estereotipada colonial entre el primer y el tercer mundo, así como las formas de imperialismo cultural que se manifiestan en la percepción del "otro", abarcando desde la deshumanización hasta la idealización. En el ámbito educativo, este enfoque busca crear decisiones colectivas que requieren la participación activa de los estudiantes a través de actividades pedagógicas reflexivas orientadas al cambio. Esto implica ciclos de observación, reflexión y acción que involucran tanto a estudiantes como a docentes. Así, se facilitan estrategias para cuestionar, reflexionar y criticar los intereses e ideologías predominantes, promoviendo entre los estudiantes un ejercicio reflexivo y constructivo que transforma las	populares generados por estas comunidades. Por otro lado, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos tiene un impacto en el currículo educativo, ya que en esta experiencia se integra como un proyecto en el área de Ciencias Naturales. Esto modifica el currículo al incorporar enfoques y prácticas que incluyen conceptos afro, permitiendo visibilizar comprensiones desde las trayectorias afro, lo que fomenta un carácter intercultural al evitar la negación de la cultura afro y sus conocimientos. La intención es erradicar estereotipos, discriminación y folclorización de estas realidades.
--	---	--

	prácticas pedagógicas desde su esencia.	El aporte que se busca desarrollar se centra en reflexiones basadas en la información recolectada durante la práctica pedagógica investigativa. De alguna manera, se invita a considerar las posibilidades de ampliar propuestas curriculares donde los conocimientos locales fortalezcan la interculturalidad. Esto se debe a que se ha descubierto que, en el contexto afro, el carácter ético y político de sus saberes puede potenciar y enriquecer una educación más humana, que problematice, cuestione y proponga soluciones ante las complejidades de las relaciones de subordinación y explotación.
--	---	--

Elaboración propia

Este estudio busca impulsar la comprensión entre culturas, llevado a cabo dentro del programa de Educación Comunitaria con Especialización en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Su meta es aportar al ámbito educativo, haciendo visibles los conocimientos de las comunidades afrocolombianas en el entorno escolar, para así enriquecer la educación intercultural tanto en la escuela como fuera de ella.

Para alcanzar esto, se examinan las opiniones de los estudiantes de secundaria acerca de las personas afrocolombianas, se mide el avance en la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los centros educativos y se valoran los logros pedagógicos derivados de destacar estos saberes. El enfoque metodológico de esta investigación es la acción participativa, desde un punto de vista crítico y decolonial, desafiando los esquemas de conocimiento occidentales y dando más espacio a las perspectivas de las comunidades que han sido tradicionalmente dejadas de lado, en este sentido el trabajo analizado anteriormente se relaciona con el proyecto pedagógico intercultural desarrollado en el IED La Arabia por su población sujeto de estudio, el cual es la comunidad afrodescendiente, ya que el programa volver a la escuela tiene, niños, niñas y adolescentes pertenecientes a dicha comunidad, es así, como las metodologías y las teorías desarrolladas permiten posicionar los saberes afrocolombianos en las aulas de volver a la escuela de la institución.

3.2 Categorías Conceptuales

En el marco conceptual se abordan las siguientes categorías como lo son:

Interculturalidad, memoria, conflicto, paz y convivencia, es de resaltar que en la primera se profundiza subcategorías de relevancia en el proyecto pedagógico como lo es la afrocolombianidad, migración y territorios, teniendo en cuenta que la interculturalidad por esencia, plantea un diálogo de saberes y una resignificación de las epistemes propias de las comunidades, las subcategorías juegan un papel importante en el desarrollo de la proyecto pedagógico, ya que las y los estudiantes del programa volver a la escuela vienen de unos territorios ajenos al contexto urbano de la capital del país, han llegado por desplazamiento forzado y por búsqueda de oportunidades y tiene una saberes arraigados de sus contextos familiares y territoriales, en este orden de ideas sus preconceitos, sus saberes y sus costumbres juegan un importante diálogo pedagógico.

Se presentan a partir de nociones interrelacionadas que permiten comprender las tensiones y las posibilidades que surgen en el aula del programa Volver a La Escuela, además que se relacionan con las dinámicas cotidianas del contexto escolar de las y los estudiantes de las dos aulas del programa que hacen parte de una población pluricultural, ya que como se ha mencionado anteriormente son población afrodescendiente y migrante muchas veces víctimas del conflicto armado y que llegan a una escuela ajena, hegemónica y poco democrática (las normas y formas de participación responden a una lógica que no reconoce ni integra las experiencias, las memorias y las voces de comunidades afrodescendientes, indígenas y migrantes) en sus procesos

convivenciales y participativos, por tal motivo el abordaje de dichas categorías posibilita una interacción conceptual y teórica importante.

3.2.1 Interculturalidad: Un Horizonte Pedagógico

La Constitución Política de 1991 define a Colombia como un país pluriétnico y multicultural, estableciendo el derecho de los pueblos y comunidades a preservar sus identidades culturales (Artículos 7 y 70). La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) adopta esta perspectiva al incorporar la etnoeducación como un método de enseñanza que aprecia y respeta la pluralidad cultural y lingüística que nos distingue.

En este sentido, la etnoeducación se plantea como un camino para que los estudiantes no solo reciban contenidos académicos, sino que se reconozcan como sujetos históricos y culturales y la interculturalidad crítica se entiende en esta propuesta como la que nace de los pueblos históricamente oprimidos no solo busca reconocer las diferencias sino transformar las estructuras que producen la desigualdad. Como afirma Walsh (2009):

la interculturalidad representa, por el contrario, procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Ese es el reto más grande de la

interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad o de la misma matriz colonial que hemos mencionado, sino trabajar con e intervenir en ellos. (p.47)

Desde esta mirada me parece crucial comprender los límites y las posibilidades de esta propuesta. En los momentos donde se implementaban los círculos de la palabra me preguntaba si no estaba cayendo en la instrumentalización de una práctica ancestral sin cuestionar las estructuras de poder, el racismo o la hegemonía del conocimiento occidental. Esto implica cuestionar las estructuras de exclusión y abrir espacios para el diálogo de saberes. Asimismo, (Freire, 1970) afirma que:

(...) En la objetivación aparece, pues, la responsabilidad histórica del sujeto. Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autorreconocimiento que lo personaliza y le hace cobrar conciencia, como autor responsable de su propia historia. El mundo se vuelve proyecto humano: el hombre se hace libre. Lo que parecería ser apenas visión es, efectivamente, provocación el espectáculo, en verdad, es compromiso. (p.13)

Para los estudiantes de extraedad, esta mirada es fundamental, pues reconoce sus trayectorias de vida, sus voces y sus experiencias como fuentes legítimas de aprendizaje. Así mismo, permite comprender el aula como un espacio intercultural en el que convergen diferentes historias, territorios y formas de comprender el mundo. Esto se evidencia cuando los estudiantes se reconocen entre sí y resaltan la diversidad presente dentro del grupo.

En el salón hay gente que vienen de Venezuela, del choco, del cauca, hay personas que son de aquí, este colegio cuenta con una gran diversidad intercultural.

Maglio Pirela, 2026

La educación intercultural en Colombia aparece a raíz de las batallas sociales impulsadas por los pueblos nativos y los afrodescendientes, quienes pedían que se respetara quienes eran, sus tierras y sus costumbres. Líderes como Manuel Quintín Lame y Manuel Zapata Olivella sentaron las ideas y estrategias que ayudaron a mostrar la variedad étnica nacional, poniendo en duda los sistemas de mando que dejan fuera y exigiendo el derecho a aprender según el contexto propio. Estos levantamientos sociales, visibles en grupos como el CRIC en 1971 y la ONIC en 1982, influyeron en la Asamblea Constituyente de 1991, momento en que legalmente se aceptó la mezcla de culturas que tiene la nación colombiana.

Bajo esta ley, la educación propia se hizo oficial con normas como la Ley 115 de 1994 (ley general de educación), el Decreto 804 de 1995(atención educativa para grupos étnicos) y la Ley 70 de 1993(ley de negritudes) creando así formas de estudio pensadas para las etnias. Sin embargo, llevar a cabo estas reglas tiene grandes problemas, pues se nota una brecha entre lo que dice el papel y lo que pasa cada día en las aulas. Varios expertos opinan que la interculturalidad se ha visto solo desde un lado práctico o de relación, ligado a planes políticos de libertad y respeto a la mezcla cultural que suelen manejar las diferencias sin cambiar las bases de la

injusticia, limitando así el progreso de una enseñanza crítica que de verdad se conecte con las formas de ver el mundo y lo que necesitan los distintos grupos.

Siguiendo con lo anteriormente planteado, la enseñanza que promueve el intercambio cultural en las ciudades ocurre en medio de grandes brechas sociales que afectan a los pueblos originarios, quienes viven en zonas marcadas por la pobreza y en ocasiones no cuentan con las condiciones o el acceso adecuado para cubrir sus necesidades básicas.

En las escuelas, se ve como existen prejuicios hacia los alumnos afrodescendientes, migrantes e indígenas por ser parte de otra cultura y por sus problemas con el español. Además, sufren maltratos físicos y emocionales, además de que suelen ser estos chicos a quienes se les imponen más castigos, lo cual muestra la pelea entre aceptar la diferencia de forma oficial y los actos diarios de dejarlos fuera. Este asunto se complica cuando los directores y maestros reducen la idea de cultura a mostrar bailes y costumbres, sin mirar los aspectos políticos, económicos y de conocimiento de cada cultura. Esto no deja ver a fondo la diversidad cultural y no permite la creación de planes de estudio que realmente cambien las cosas.

Hechos como la repitencia de cursos o abandonar la escuela por parte de chicos pertenecientes a una cultura diferente, muestra que no funciona el plan de estudios, pensado para personas únicamente mestizas, mostrando un choque fundamental entre cómo aprenden los niños indígenas, migrantes y afrodescendientes en casa y cómo es el sistema escolar, el cual tiene ideas distintas sobre estudiar, el control, el cuándo y el dónde. A este problema se suma la inestabilidad de las ideas educativas culturales por los cambios de gobierno, la falta de dinero

suficiente y la falta de voluntad política para hacer ajustes sustanciales, aunque Colombia cuenta con un marco normativo que reconoce la diversidad cultural (ley 115 de 1994) la distancia entre lo que se establece en las leyes y lo que ocurre en las aulas es considerable. En la práctica, la educación intercultural tiende a reducirse a fechas conmemorativas o contenidos aislados sin llegar a transformar el currículo y como este se relaciona con las comunidades.

Con respecto a las posibilidades podemos decir que se debe tomar un cambio en el enfoque de la educación intercultural para grupos minoritarios a una que sea inclusiva para todos.

(...) Al asumir el proceso educativo, hemos tenido que explorar, desde el interior de nuestras culturas, toda una constelación de filosofías, valores y herramientas analíticas que afianzan nuestro potencial de contribuir a edificar un mundo en donde las diferencias no son motivos de discriminación sino potencial para el enriquecimiento de todo. (CRIC, 2004, p. 22)

Esto implica que la interculturalidad debe dejar de ser una medida de apoyo y convertirse en una perspectiva general que afecte cada parte del diseño curricular, la preparación de los maestros y la creación de materiales de enseñanza, entendiendo que la diversidad cultural es clave en las sociedades de hoy. En este sentido, la escuela puede llegar a ser un espacio donde se valoren los saberes de los alumnos como punto de partida para enseñar, el entorno como fuente para aprender sobre la variedad cultural, promoviendo el descubrimiento de diferentes culturas e impulsando que las lenguas nativas se incorporen al programa de estudios principal. Esto ayuda a que los pequeños de ascendencia indígena se sientan más seguros al ver su lengua y tradiciones

apreciados en la escuela. Del mismo modo, formar a los profesores para que sean guías de la comunidad y promotores de una educación intercultural abre puertas para modificar las formas de enseñar. Esto incluye añadir temas actuales sobre la historia y el avance cultural de los pueblos originarios, además de incorporar guías nativos en los entrenamientos, lo cual mejora mucho la capacidad de los educadores para manejar la diversidad en el salón.

3.2.1.1 Afrocolombianidad una construcción histórica y política

En esta propuesta pedagógica la afrocolombianidad es asumida como una categoría histórica, política y pedagógica, la cual se ha construido mediante procesos de resistencia, organización y lucha por el reconocimiento, pues no se trata solamente de una categoría identitaria sino de una causa que emerge de la exclusión producida por la colonialidad y el racismo. Castillo G. y Caicedo O. (2015) señalan que el centro de esta disputa es la educación, pues allí, se han configurado mecanismos que se invisibilizan como estrategias de reivindicación.

En este sentido Castillo, (2011) advierte que “los textos escolares, vistos como dispositivos de saber, proveen a maestros y estudiantes una visión racista de las poblaciones negras, raizales, afrocolombianas y/o palenqueras representadas en un nivel de inferiorización” (p 64). Esto demuestra como dichas tensiones han generado representaciones estereotipadas de la población afrocolombianas configurando lo que los autores denominan una escritura pedagógica atravesada por jerarquías raciales.

La expresión “*la letra con raza entra*” acunada por Castillo (2011) es una muestra de que el currículo no es neutral, por el contrario, este transmite las visiones del mundo que legitiman las relaciones de poder, de esta manera el racismo no opera como practica individual si no que por el contrario se convierte en una estructura simbólica que organiza el conocimiento escolar y define los saberes considerados legítimos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente en el libro la otra historia se menciona como “la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde la perspectiva intercultural que promueven los estudios afrocolombianos, consiste en visibilizar los saberes y prácticas de las culturas que han sido silenciadas por los discursos hegemónicos occidentales, europeos y modernos” (Rueda, 2014 pág,9). Pues, las ciencias sociales tradicionales han invisibilizado el recorrido histórico realizado por los pueblos africanos, afrodescendientes e indígenas, y es por ello por lo que se plantea y se hace necesario descentrar esta mirada y transformar los imaginarios sociales que han sido elaborados para reproducir el racismo y la discriminación en la escuela.

Por esto hablar de afrocolombianidad en el ámbito educativo implica cuestionar esa matriz eurocentrista del currículo y darle un espacio a esos saberes, memorias y prácticas culturales afrodescendientes.

En este sentido, el Decreto 1122 de 1998 reglamenta la obligatoriedad de la catedra de estudios afrocolombianos (CEA) la cual surge como respuesta a esa necesidad de contrarrestar siglos de invisibilizarían, en donde solo se reduce el tema a una conmemoración folclórica o a contenidos aislados en el área de las ciencias sociales. Se busca promover el reconocimiento, el

respeto por la diversidad y la construcción de una sociedad equitativa, generando una transformación en donde se incorpore la historia, la cultura, las cosmovisiones y los aportes de la comunidad en todos los niveles educativos. Desde esta perspectiva es la afrocolombianidad un eje formativo el cual interpela las practicas anteriormente mencionadas por las instituciones.

A raíz de las problemáticas mencionadas anteriormente surgen alternativas que buscan transformar esas prácticas educativas. En este sentido, los estudios afrocolombianos encuentran una salida a partir de un enfoque de educación antirracista y decolonial que permita cuestionar las versiones comunes de la historia en pro de la apertura de espacios que reconozcan otras memorias, saberes y experiencias culturales.

Asimismo, las propuestas pedagógicas que emanan de la experiencia de la escritora y pedagoga Mary Grueso ofrecen una perspectiva que resulto iluminadora: La oralidad, las diferentes maneras de acercarnos a los demás, nuestra cultura, la culinaria, la música, la danza. Cualquiera de esas partes se puede abordar; por donde ustedes nos aborden quedamos bien. (Grueso, 2017, p. 7). Afirmación que me recuerda que el reconocimiento de la afrocolombianidad comienza por abrir espacio para que sus voces sean escuchadas y valoradas.

La sabedora también habla de la necesidad de integrar la literatura afrocolombiana, la oralidad y las manifestaciones culturales propias de las comunidades afrodescendientes dentro del aula. En la medida que el trabajo y el uso de textos literarios, narraciones orales, cantos, juegos, tradiciones culturales se vuelvan estrictamente cotidianas, el horizonte que espera a estos

estudiantes y su propio proceso de auto reconocerse con sus "referentes culturales" se expandirán.

Y, finalmente, estas propuestas pedagógicas invitan a construir metodologías participativas que proponen la reflexión-acción-participación en el cual los diferentes actores de la comunidad educativa son quienes deben poder analizar críticamente las problemáticas sociales que hacen parte de sus contextos y proponen alternativas de transformación desde el hecho del diálogo, la creatividad y la construcción colectiva de conocimiento.

3.2.1.2 Migración

La migración es un fenómeno social que debe examinarse más allá de sus dimensiones económicas o demográficas para comprenderse como un proceso cultural, político e identitario que transforma tanto a los migrantes como a las sociedades que los reciben.

Me parece importante distinguir, entre la migración interna ya sea por búsqueda de mejores oportunidades o desplazamiento forzado por el conflicto interno de baja intensidad que vive el país desde hace más de 7 décadas, así mismo, encontramos educandos provenientes de familias venezolanas. Ambas comparten el dolor del desarraigo y la experiencia de llegar a un lugar que no los espera, pero tienen especificidades importantes: las condiciones jurídicas, las barreras lingüísticas y culturales, y los recursos de apoyo disponibles son diferentes en cada caso. El aula de aceleración primaria de La Arabia es uno de los pocos espacios donde estas dos experiencias migratorias se encuentran y deben aprender a coexistir.

En esta adaptación, los choques culturales aparecen como sucesos comunes que nacen de las distintas maneras de ser de cada grupo. Esto subraya la urgencia de un trabajo compartido para forjar vínculos interculturales sinceros:

“uno tiene que ajustarse al sitio al que va y el otro tiene que tratar de entender al que llega” la dificultad es que *“el otro no lo entiende a uno”*.

Madre de familia, 2025

La falta de entendimiento mutuo demuestra que la interculturalidad no es solo coexistir como grupos diversos, sino que requiere un verdadero intercambio de saberes y un respeto mutuo que ayude a dejar atrás los clichés y juicios previos que obstaculizan el acercamiento al otro. Viendo esto así, la migración de población tanto colombiana como venezolana ofrece tantos obstáculos como oportunidades para construir comunidades realmente interculturales, donde la variedad cultural se vea como algo valioso y no como una amenaza, y en donde a los emigrantes se les valore y se les reconozca desde su diferencia, superando las ideas preconcebidas que los reducen a ser vistos como extranjeros o por su apariencia.

La migración venezolana hacia Colombia representa uno de los fenómenos migratorios más significativos de América Latina en la última década. En 2014 había apenas 23.573 venezolanos en Colombia, cifra que creció de manera crítica a partir de 2017, llegando a más de 2.386.000 personas registradas a mediados de 2022, lo que representa aproximadamente el 4% de la población total del país (Bitar, 2022, p. 9). Esta dinámica migratoria ha transformado profundamente territorios como Ciudad Bolívar, donde la llegada de familias venezolanas ha reconfigurado el tejido social y escolar de barrios como Arabia.

Es importante distinguir conceptualmente entre refugiados y desplazados, pues, aunque ambos corresponden a movimientos migratorios forzados por situaciones de violencia, sus características son distintas. La migración interna a diferencia del refugio internacional, (Segura Escobar & Meertens, 1997) "tiende a ser menos visible y por tanto a convocar en menor grado la conciencia y la solidaridad internacionales" (p. 3) dejando a sus víctimas dependientes principalmente de la capacidad de protección del Estado y de la sociedad. Esta invisibilidad es precisamente la que caracteriza las trayectorias de muchos estudiantes del programa Volver a la Escuela en el IED La Arabia.

3.2.1.3 Territorio, territorialidad

Al hablar sobre territorio no nos referimos únicamente a un espacio geográfico, este es un lugar lleno de significados, memorias y experiencias que marcan la forma en la que las personas se reconocen y se relacionan con los otros. Como señala (Fals Borda, 2024, pág. 441), el territorio es ante todo una construcción social atravesada por relaciones de poder, historia y comunidad, donde la territorialidad no puede entenderse como algo natural y permanente sino como el resultado de procesos históricos, sociales y políticos que determinan la forma en que los pueblos habitan y defienden sus espacios.

En esta misma línea, (Escobar, 2014, págs. 14-15) plantea que, para los pueblos indígenas y grupos afrodescendientes en América Latina, las cuestiones de desarrollo, identidad, territorio y autonomía están profundamente interconectadas, pues el territorio no es solo el lugar donde se vive sino el espacio donde se reproduce la cultura, la memoria y la cosmovisión de las

comunidades. Esta perspectiva resulta fundamental para comprender las dinámicas presentes en contextos escolares como el del IED La Arabia.

[...] pensando en lo propio es que desde la escuela los profesores deben orientar a los niños para que amen los territorios y defiendan los territorios, y ya en la secundaria profundizar esos temas que de niño venía viendo en la primaria, y ya de joven profundizar en esos temas unidad, tierra, cultura y autonomía entonces nosotros hemos mirado una visión así de la educación propia. (Coordinador de etnoeducación indígena, ORIVAC, Valle citado en Rojas y Castillo, 2015, p. 110)

En contextos como el de Arabia, el territorio está atravesado por historias de desplazamiento, de lucha y construcción comunitaria, las cuales inciden en las trayectorias de vida y educativas de los estudiantes que habitan la escuela.

La interrupción de la escolaridad, los cambios constantes de vivienda, las condiciones de vulnerabilidad económica y las experiencias de exclusión social han influido en la relación con la escuela, con el aprendizaje y la convivencia y es en este sentido en donde el aula se convierte en un espacio donde múltiples historias de vida se comparten generando marcas de resistencia.

Fals Borda (2024) plantea que el territorio no es solo un espacio físico sino una construcción social, cargada de sentidos, memorias y pertenencias. Desde esta perspectiva, el desplazamiento y la migración implican no solo el abandono de un lugar sino la ruptura de un tejido simbólico. Esto tiene consecuencias pedagógicas importantes: un niño que ha perdido su

territorio no llega al aula "en blanco"; llega con una herida y con una historia que la escuela puede ignorar o puede reconocer. Al reconocer el territorio en el ámbito educativo se valoran los saberes, los lenguajes y las prácticas que los estudiantes traen consigo, así como cuestionar las miradas estigmatizantes que suelen recaer sobre ciertos barrios y comunidades. Cuando la escuela desconoce estas realidades se corre el riesgo de reproducir formas de violencia simbólica que profundizan la exclusión, y por el contrario cuando el territorio se tiene en cuenta esto posibilita el fortalecimiento de la identidad, del sentido de pertenencia y la participación.

3.2.2 El conflicto un fenómeno estructural

Se entiende el conflicto como un fenómeno social, político y cultural que es inherente a la vida y las interacciones sociales. Desde una perspectiva sociológica este puede definirse como un proceso natural que surge de las interacciones, por intereses, valores u objetivos opuestos. Por lo tanto, el conflicto no debe entenderse únicamente como un fenómeno negativo, sino como un elemento que puede llevar a transformaciones sociales.

Es así como la teoría del conflicto desarrollada por Johan Galtung plantea que los conflictos constituyen la vida social y estos aparecen como una constante histórica, lo que implica que surge cuando existen metas, intereses o necesidades incompatibles entre los actores sociales, derivando no solo en procesos positivos, sino en procesos de violencia y deshumanización cuando se intensifica (citado en Calderón Concha, 2009).

El planteamiento de Según Borda (2009) “el conflicto o la oposición como tal parece ser un proceso tan neutral o ‘natural’ como su contraparte la cooperación” (p.146) aquí el conflicto

no se interpreta como una ruptura del orden social, sino como parte de las dinámicas propias de la interacción humana y el cambio social.

En el contexto colombiano Borda (2009) explica que la violencia puede interpretarse como una manifestación de determinadas formas de conflicto derivadas de tensiones estructurales. Lo que quiere decir que la violencia aparece cuando el conflicto se intensifica y se expresa mediante el uso de medios coercitivos o destructivos.

Por su parte Galtung permite comprender la relación entre conflicto y violencia, esto mediante el modelo analítico conocido como el triángulo de la violencia, en el cual se distinguen tres dimensiones interrelacionadas: la violencia directa la cual se entiende como agresiones físicas o visibles; la violencia estructural en la cual se manifiestan las desigualdades y la injusticia institucionalizada y la violencia cultural la cual legitima simbólicamente las formas anteriores de violencia (Calderón Concha, 2009). Este enfoque evidencia que la violencia no es un resultado únicamente individual, sino que también responde a estructuras y sistemas que perpetúan la desigualdad.

A su vez en el tomo *No es un mal menor del Informe Final de la Comisión de la Verdad* (2022) se menciona:

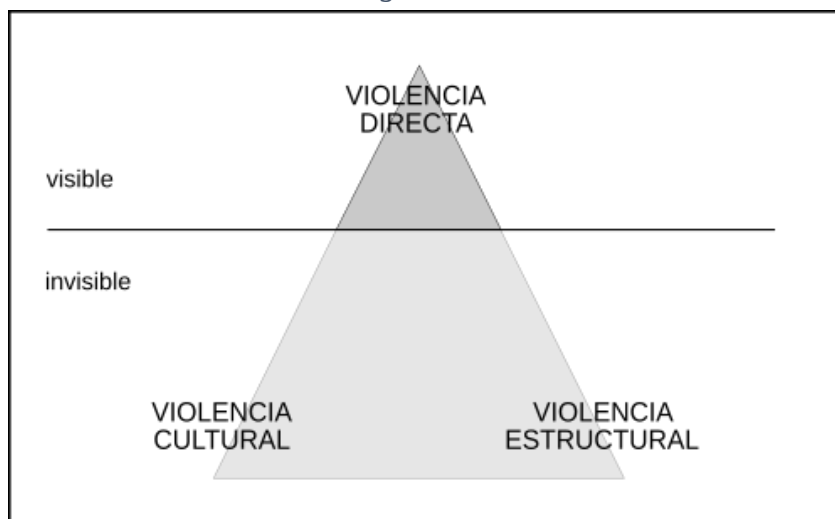
Fue recurrente escuchar que la precariedad continuó tras los hechos violentos y engendró una violencia que las nuevas generaciones heredaron, pues, aunque en algunos casos

existían políticas y normas para responder a los impactos de los hechos, estas no llegaron a las víctimas o fueron insuficientes. (p. 24)

Lo que nos invita a mirar de frente la violencia que ha atravesado la historia del país y a reconocer que sus efectos no han sido pequeños, ni pasajeros. Por el contrario, esta violencia ha dejado una huella profunda en la vida cotidiana, en los vínculos y en los sueños de muchas personas, especialmente en lo de niños, niñas y jóvenes. Esta mirada es clave para pensar la escuela, pues nos permite comprender que lo que ocurre en el aula no está separado de las historias de vida que los estudiantes cargan consigo.

Desde esta perspectiva, situaciones como las trayectorias educativas interrumpidas, las dificultades para convivir o las conductas que suelen interpretarse como indisciplina no pueden leerse únicamente como fallas individuales. En muchos casos, son expresiones de experiencias marcadas por el desplazamiento, la pobreza, la exclusión y el rechazo social. Hay que reconocer que estos daños no son un “mal menor” pues implica, en el ámbito educativo, dejar de juzgar y comenzar a comprender, dejando espacio a la escucha y al reconocimiento del otro.

Ilustración 5 Triangulo de violencia



Tomado de: <https://restaurativa.org/personas-e-ideas/galtung-los-tres-tipos-de-violencia/>

El triángulo de la violencia de Galtung hace posible visualizar el conflicto escolar como un fenómeno que no abarca únicamente las manifestaciones de la violencia entre estudiantes, sino que también se articula con procesos sociales y culturales más profundos. A nivel escolar, la violencia directa se traduce en insultos, en peleas o en exclusiones, las cuales son manifestaciones más directas del conflicto; pero estas conductas tienen que ver con condiciones estructurales y culturales que impactan y determinan la vida de los estudiantes. En las escuelas rurales o periurbanas, la violencia directa se conecta con realidades sociales complejas que tienen que ver con: la pobreza, la violencia intrafamiliar, la violencia estructural o las lógicas de exclusión social que las familias vienen desarrollando y que tienen efectos en la convivencia escolar.

(...) la escuela es una receptora de las prácticas y discursos que emanan de las sociedades, pues, es a través del encuentro intersubjetivo entre las y los actores de la comunidad educativa, en donde se legitiman o cuestionan las lógicas imperantes de los sistemas en los cuales se hallan insertas, dando como resultado una escuela atravesada

por las múltiples huellas y marcas de la violencia. (Equipo de Pedagogías de las Memorias - Centro de Memoria, 2025, p. 100)

De la misma manera, diferentes estudios sobre educación rural mencionan que en las poblaciones escolares se vienen desarrollando múltiples violencias socioeconómicas que impactan en las suyas.

Esta mirada estructural permite darle paso a la memoria y la verdad como procesos de comprensión y transformaciones necesarias y más en el contexto de las aulas del programa volver a la escuela del IED La Arabia donde el entorno social de la escuela, las dinámicas familiares y la historia de segregación y exclusión de las y los estudiantes los ha llevado a ejercer prácticas de violencia hacia los otros y naturalizarlas.

3.2.3 *Memoria y verdad como dimensión pedagógica*

Tanto la Comisión de la Verdad (2022) y el Centro Nacional de Memoria Histórica, coinciden en que recordar es esencial para construir la paz y mejorar la convivencia en Colombia. Sus informes revelan cómo las vivencias de las comunidades afectadas por la guerra sirven para visibilizar el dolor, rendir tributo a quienes lo sufrieron y generar lecciones conjuntas que impidan repetir los actos violentos.

Por lo tanto, la memoria no se limita a un acto individual, sino que se configura como un proceso social que articula la identidad. Ruiz y Prada (2012) (Como se citó en Alexander Ruiz Silva, 2022)

(...) la memoria articula identidad y lo hace de manera narrativa, es decir, al pasar por registros orales o escritos transita de lo puramente privado a lo público: “compartir las memorias, hacerlas públicas, involucra la capacidad de narrarlas y la narración no sólo exige recorte, delimitación, abstracción, sino también imaginación, recreación, distorsión, en suma: significación personal [y social] de lo vivido y de lo recordado.” (p. 31)

De igual manera la dimensión social de la memoria reconoce que recordar no es un proceso pasivo, sino un acto de reconstrucción del pasado desde el presente. (Portelli,1990; Riaño1996. Como se cito en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013)

La dimensión social de la memoria reconoce que el recordar no es pasivo, ni un hecho puramente psicológico o natural, sino un acto de recreación del pasado en el presente, un proceso social y cultural donde el recuerdo y el olvido, en tanto prácticas opuestas pero complementarias, constituyen las dos operaciones que la renuevan continuamente. (p. 43)

En el ámbito escolar, esto significa generar espacios educativos donde los alumnos comprendan por qué la memoria es vital para identificar y transformar, impulsar la memoria en el aula de Aceleración 1 y 2 permite que los niños, niñas y adolescentes, reflexionen sobre sus

vidas marcadas por el desplazamiento, la inequidad y el rechazo, y las conecten con iniciativas de paz y reconciliación a nivel nacional.

Es así como la memoria no solo revive sucesos tristes, sino que también resalta la capacidad de las comunidades para resistir y salir adelante en su camino de recuperación, además de posicionar los saberes propios que provienen de una herencia territorial, familiar y cultural y que son necesarios en el aula de volver a la escuela, donde se identifica el conocimiento afro, migrante y campesino entre otros, como viabilidad intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la docente titular y la docente en formación no puede desconocer esos saberes necesarios en la escuela.

Desde esta perspectiva, este proyecto asume que las memorias de los niños, niñas y adolescentes migrantes y afrodescendientes constituyen un patrimonio colectivo que debe ser puesto en valor en el aula, pues como lo plantea la línea, “es necesario recuperar la memoria como una forma de resistencia, partiendo de las enseñanzas, las formas de aprender y recordar, las interpretaciones acerca del mundo, las tradiciones, las costumbres, la lengua y el territorio” (Aguilera Morales et al., 2024, p.13)."

Igualmente, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022) resalta “Puesto que el reconocimiento de la verdad permite sanar las heridas de las víctimas, transformar a los responsables y abrir el camino para construir unidos el futuro” (p. 48). Con esto se afirma que la verdad debe ayudar a los jóvenes a entender el conflicto, a valorar las distintas perspectivas y a promover una convivencia basada en el respeto y la honra.

Para mí como maestra en formación trabajar desde la memoria de los estudiantes, sus relatos de vida, sus historias de desplazamiento y sus experiencias de discriminación fue uno de los actos pedagógicos más poderosos de este proyecto pues fue a partir de esta memoria que se reconoce que el estudiante que lo constituye, que lo llena de saberes y que estos merecen ser nombrados. Recordar es resistir, cuando se es posible narrarse desde su propia historia se ejercen esos derechos que se han negado antes. Durante los talleres que trataban de relatos de vida y cartografía los estudiantes demostraban más disposición para escuchar, para contar que extrañan de su lugar de origen el cómo no se sentían parte del nuevo lugar al que habían llegado.

“profe como mi hermano le conto antes yo no puedo hablar de este barrio porque no lo conozco, al igual que el yo puedo hablarle de la casa de mi abuela en Venezuela, de la mata de mango que crecía en su jardín y de cómo jugaba con mis hermanos en el río”

Deyker Herrera, 2026

3.2.4 Paz y convivencia como un proyecto pedagógico

Teniendo en cuenta los aportes referentes a la paz de Galtung (1996) se da una perspectiva acerca de la paz a partir de tres dimensiones:

- *Paz negativa*, que es la ausencia de cualquier tipo de violencia.
- *Paz positiva*, que se segmenta en una paz directa y una paz estructural. La directa tiene como objetivo tener en cuenta las acciones de amabilidad y atención recíproca que refuerzan el

bienestar físico, mental y espiritual de los individuos. La estructural tiene como objetivo desarrollo de sistemas sociales que sean justos y equitativos que puedan reemplazar la represión y la desigualdad por libertad, comunicación, inclusión y participación.

- *Paz cultural*, que fomenta principios, convicciones y manifestaciones sociales que validen la paz en lugar de recurrir a la violencia promoviendo una cultura de respeto, receptividad y convivencia armoniosa en la sociedad y en el interior de cada individuo.

Siguiendo lo anterior es fundamental entender que la convivencia escolar va más allá de la paz negativa, que se refiere simplemente a la falta de conflictos o riñas. También es necesario reforzar la paz positiva a través de actos de respeto, atención y solidaridad. Así como la paz positiva estructural se deben crear dinámicas de igualdad, inclusión, participación en el aula y la paz cultural fomentando valores y prácticas que validen la paz con el reconocimiento de la diversidad junto a una convivencia armoniosa.

Para mi la paz es estar tranquila, es no tener preocupaciones.

Gabriela, 2026

Para esto la Justicia Escolar Restaurativa ((JER) 2023) afirma que “la escuela tiene un papel fundamental para proponer nuevas formas de relacionamiento y de gestión de conflictos desde la apuesta política y pedagógica de una educación integral para la paz, la ciudadanía y la convivencia” (p. 10). En el contexto de las aulas de aceleración 1 y 2, esto significa no solo

"prevenir conflictos", sino también promover aprendizajes que refuercen el respeto, la solidaridad y el reconocimiento del prójimo como elementos esenciales para una cultura de paz.

Como futura maestra de las infancias considero que cuando se habla de "*construcción de paz*" en este documento, no me refiero a un estado ideal de armonía que se alcanza al final de un proyecto. Me refiero a un proceso cotidiano, imperfecto, contradictorio, en el que los estudiantes y la maestra aprendemos juntos a nombrar el conflicto, a escuchar al otro y a buscar alternativas no violentas. La paz, en este sentido, es una práctica, no un destino, es así como esta posición, se relaciona con el abordaje de la categoría, ya que los autores consultados nos ayudaron a entender que la escuela debe ser un lugar democratizador que debe permitir la construcción de paz desde la mitigación de las violencias cotidianas.

3.2.4.1 Convivencia y aprendizaje en el programa volver a la escuela

En el trabajo de la enseñanza a estudiantes en extraedad, es fundamental comprender que la coexistencia pacífica no es solo un objetivo por alcanzar, sino también una lección que se aprende día a día a través de las relaciones interpersonales. En este contexto, la pluralidad cultural se convierte en un recurso valioso que, bien gestionado, consolida valores como la empatía, la cooperación y la consideración hacia los demás.

En esta misma línea, los aportes de Freire, Walsh y Galtung junto con los testimonios documentados por el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión para el

Esclarecimiento de la Verdad, ofrecen un respaldo importante a esta iniciativa educativa. Esta se fundamenta en un enfoque crítico, intercultural y de fomento de la armonía, concibiendo el colegio como un espacio de convergencia y transformación para la sociedad, pues reúne a personas de diferentes contextos familiares, culturales, económicos, y sociales, permitiendo la construcción colectiva de conocimiento, valores y formas de convivencia.

En este marco se sitúa el Proyecto Hermes como una estrategia que está orientada en la formación de estudiantes mediadores y al fortalecimiento de habilidades para la resolución de conflictos de manera pacífica en el ambiente escolar. Este proyecto parte de la idea de que los conflictos son susceptibles a transformarse mediante el dialogo, la escucha y la construcción colectiva de acuerdos. De esta manera, se articula con la perspectiva de Galtung ya que no busca la ausencia de violencia (paz negativa), sino por el contrario busca la construcción de relaciones basadas en el respeto, la participación y la justicia (paz positiva).

Desde otra perspectiva la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022) plantea que la verdad debe tener un sentido pedagógico, ayudar a entender por qué ocurrió el conflicto, nombrar los daños que dejó y abrir caminos para que no se repita. En la escuela, esto se traduce en la responsabilidad de crear ambientes donde los estudiantes se sientan vistos, valorados y respetados, y donde la convivencia no se imponga como norma, sino que se construya a partir del diálogo, la empatía y el reconocimiento mutuo.

En las aulas de Aceleración 1 y 2, esta comprensión cobra especial relevancia ya que al asumir la interculturalidad como eje pedagógico significa reconocer la diversidad de orígenes, de

experiencias y saberes de los estudiantes, y entenderla como una oportunidad para sanar, reconstruir su confianza y fortalecer los vínculos. La educación intercultural, en este sentido, se convierte en una forma de reparación simbólica que dignifica las historias de vida y permite resignificar el territorio y la escuela como espacios de cuidado y posibilidad.

De este modo, la escuela se configura como un lugar donde educar también es acompañar, sostener y abrir horizontes. En coherencia con lo planteado por la Comisión de la Verdad, el rol del docente adquiere una dimensión ética profunda: la de no minimizar el daño vivido, sino reconocerlo, nombrarlo y, desde la práctica pedagógica cotidiana, contribuir a la construcción de relaciones más justas, humanas y pacíficas.

Por lo tanto, es importante resaltar la normatividad nacional vigente de convivencia escolar como la Ley 1620 de 2013 y sus diferentes versiones, ya que plantea como premisa el abordaje integral de la comunidad educativa desde temas trascendentales como la educación sexual, el cumplimiento de los derechos humanos y la prevención y mitigación de la violencia escolar, como parte fundamental de la convivencia escolar, esto significa que la escuela no es solo un lugar para aprender, sino también un lugar para enseñarles a los niños y jóvenes a vivir en armonía y a respetar los derechos de los demás, por tal motivo para el proyecto pedagógico, fue muy valioso comprender la normatividad como un insumo para transformar las realidades de violencia escolar desde los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque intercultural en la práctica pedagógica.

4 Marco metodológico

En este capítulo se abordará el marco metodológico, el cual orienta este proyecto pedagógico y que basa en la implementación de una propuesta pedagógica que se desarrolló a lo largo de la práctica pedagógica con el programa volver a la escuela y que surge en el marco de la línea de educación intercultural y comunitaria, es así, la metodología se concibe como un proceso que reconoce las particularidades en el contexto y las experiencias de cada estudiante y de las relaciones que se tejen a diario en las aulas de clase.

Es así como a lo largo de este capítulo se describirán el tipo de trabajo, técnicas e instrumentos de recolección de datos y el tipo de investigación cualitativo como un proceso formativo, continuo y contextualizado, que busca valorar los aprendizajes más allá de lo medible cuantitativamente.

4.1 Proyecto pedagógico

Este trabajo se realiza bajo la modalidad del proyecto pedagógico, lo que significa que está directamente relacionada con la práctica educativa. Este enfoque lo que permite es diseñar y poner en marcha una propuesta que parte de las realidades del contexto escolar y al mismo tiempo invita a reflexionar sobre la enseñanza, el papel de la escuela y el rol del docente (Grupo de Estudio del Ciclo de Profundización, 2024). Por otro lado, Villacís-Salcedo (2023), desde una mirada pedagógica actual, señala:

“los proyectos posibilitan la vinculación entre la didáctica, la ciencia, los contenidos, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y destrezas, establecen la oportuna combinación entre teoría y práctica, es decir se plasma la praxis educativa.” (p.2651)

Así, el proyecto pedagógico no solo busca organizar actividades, sino que, apuesta por construir aprendizajes con sentido, que permitan a los estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a su propia realidad.

En el marco del Programa Volver a la Escuela, el proyecto pedagógico resulta clave, pues ayuda a atender los requerimientos de alumnos con recorridos académicos distintos, fomentando la integración, el compromiso y la valoración de la diversidad cultural. Así, el proyecto funciona como un recurso que supera la cátedra clásica, poniendo al alumno como eje principal en la creación de su propio saber.

Igualmente, estas iniciativas educativas ayudan a formar destrezas, aptitudes, principios y saberes, mientras logran tratar asuntos del entorno con dinámicas críticas y colaborativas. Por ello, son un método de diseño docente que conecta metas, temas, técnicas, insumos y medición de forma completa.

Desde la mirada pedagógica crítica e intercultural, un proyecto pedagógico busca generar dialogo de saberes, donde las vivencias, identidades y entornos del estudiante se valoren como

ejes vitales del aprendizaje. Esto conecta con la investigación-acción, pues el proyecto no solo se ejecuta, sino que también se examina, se reflexiona y se transforma constantemente.

4.2 Enfoque cualitativo

La propuesta rostro y memorias se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual se orienta a la comprensión de realidades sociales mediante los relatos, vivencias y acciones de quienes participan. “La investigación cualitativa nos permite redescubrir al ser social como ser político e histórico, es decir nos conlleva a develar los sujetos con los que “construimos socialmente” nuestras prácticas” (Piña-Ferrer, L. S, 2023, p.2). Esto resulta pertinente para analizar los procesos interculturales presentes en las aulas del programa Volver a la Escuela en el IED La Arabia, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá.

Dicho esquema cualitativo facilita entender el entorno escolar desde la visión de alumnos y maestros, valorando su riqueza cultural, sus rutas académicas irregulares y los retos de integrarlos. Así pues, no busca cuantificar resultados, sino analizar a fondo los hechos sociales.

Igualmente, esta estrategia es subjetiva y fenomenológica, pues no busca verdades absolutas ni resultados medibles, sino comprender como cada estudiante vive, siente e interpreta su realidad. Como explica Piña-Ferrer (2023), esta labor investigativa sirve para examinar sucesos humanos justo como se manifiestan, aceptando que el saber se construye socialmente y de manera compartida entre todos.

Por lo tanto, este modelo cualitativo encaja con las metas del proyecto, pues ayuda a comprender tanto las dificultades como los frutos de las aulas diversas, sobre todo en contextos de vulneración social como lo es el barrio Arabia.

4.3 Fuentes y técnicas de recolección

4.3.1 *El diario de campo como herramienta pedagógica y reflexiva en la práctica intercultural*

Es una herramienta que permite organizar los datos recopilados de manera sistemática, facilitando su análisis, su categorización y su interpretación. Esto facilita entender las dinámicas del contexto educativo y genera conocimiento sobre tejido sociocultural de los estudiantes.

Sanjek (como se citó en Luna-Gijón, Nava-Cuahutle y Martínez-Cantero, 2022) menciona:

El diario de campo es una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico, y es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones, las frustraciones y los logros de quien escribe (p.246).

Este diario favorece el vínculo entre la teoría y la práctica, porque se documentan situaciones del aula o las que están fuera de ella, las interpretaciones, los sentimientos, las preguntas, las posturas críticas de todas las experiencias vividas en la institución. El maestro en

formación se convierte en un participante activo que examina, reconstruye y reinterpreta nuevamente lo aprendido.

En las situaciones educativas interculturales, como es en las aulas de aceleración primaria del colegio la Arabia, el diario de campo permite dar voz a los estudiantes, sus vivencias y sus formas de entender el mundo, lo cual facilita una educación contextualizada. Este instrumento también permite identificar tensiones, prejuicios, conflictos en la convivencia, analizar críticamente y establecer alternativas educativas.

Este instrumento también funciona como un mecanismo de evaluación, pues a través su análisis, se pueden detectar progresos, obstáculos, intereses y necesidades, lo que ayuda a tomar decisiones didácticas adecuadas. Esta evaluación se enfoca en procesos, reflexiones y cambios, coincidiendo con métodos de evaluación formativa.

Finalmente, el uso del diario de campo implica una práctica continua de escritura, reflexión y análisis, lo que refuerza las habilidades comunicativas y críticas en los estudiantes. Además, fomenta la autonomía, la autorregulación y el compromiso con su propio aprendizaje. Por lo tanto, su uso no solo mejora la enseñanza, sino que también apoya la formación integral de los individuos.

Ilustración 6 diario de campo

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	
DIARIO DE CAMPO N°	
Fechas: 2026-1.	
Curso: aulas volver a la escuela	
Nombre de la estudiante: Paola Gutierrez	
Objetivos de las sesiones: Reconocer los conflictos presentes en el aula desde la voz de los estudiantes. Promover la reflexión colectiva sobre formas pacíficas e interculturales de resolución de conflictos. Construir acuerdos de convivencia significativos a través de una actividad simbólica participativa (el Sancocho por la Convivencia).	
PREGUNTAS O INQUIETUDES	
¿Qué tipos de conflictos reconocen los estudiantes dentro del aula y cómo los nombran? ¿Por qué les cuesta a los estudiantes hacer críticas sin tomarlas de manera personal? ¿Qué compromisos y palabras clave emergen cuando los niños y niñas reflexionan sobre la convivencia? ¿Cómo aporta el círculo de la palabra a la construcción de una cultura intercultural del diálogo?	
CATEGORÍAS PROPUESTAS	
Conflicto escolar Interculturalidad Resolución de conflictos	
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES, HALLAZGOS, ASUNTOS O ACCIONES EMERGENTES	
	La primera sesión tuvo como propósito abrir un espacio de conversación sobre los conflictos presentes en la dinámica del aula. Para ello, se propuso una conversación abierta en la que los estudiantes pudieran nombrar, desde su propia experiencia, aquellas situaciones que generan malestar, tensión o distancia entre compañeros.
	Los estudiantes lograron identificar con claridad los conflictos más recurrentes: las burlas relacionadas con características físicas, el origen o la forma de hablar de algunos compañeros; los chismes y rumores que circulan entre grupos; y expresiones de discriminación vinculadas a diferencias culturales, de género y de procedencia. Estas observaciones

dan cuenta de una conciencia colectiva sobre la conflictividad del aula que, sin embargo, aún no se traduce en procesos de reflexión crítica.

Un hallazgo central de esta sesión fue la dificultad que mostraron los estudiantes para distinguir entre la crítica constructiva y el señalamiento personal. Cuando algún compañero nombraba una situación concreta, quienes se veían involucrados la interpretaban como un ataque directo, lo que generó reacciones defensivas, silencios o interrupciones. Este fenómeno reveló que el grupo aún no cuenta con herramientas suficientes para habitar la incomodidad del conflicto sin reaccionar desde la emoción inmediata.

A raíz de lo ocurrido en esta sesión, emergió la necesidad de diseñar una actividad que permitiera abordar los conflictos desde un lugar más seguro, simbólico y colectivo. Nació así la propuesta del Sancocho por la Convivencia, pensada para la sesión siguiente.

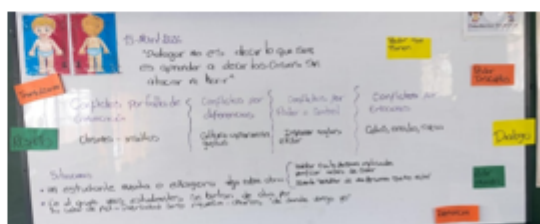
Sesión 2 Sancocho por la Convivencia y círculo de la palabra

La segunda sesión se estructuró en torno a dos momentos articulados: el círculo de la palabra y la actividad del Sancocho por la Convivencia.

Círculo de la palabra

El grupo se organizó en círculo, disposición que en sí misma comunica horizontalidad y escucha mutua. La sesión inició retomando brevemente lo ocurrido en la clase anterior: se recordaron las situaciones de conflicto nombradas y se reconoció que había sido difícil para el grupo escuchar sin sentirse señalado. Este reconocimiento colectivo funcionó como un acto de apertura y confianza.

A continuación, se propuso una clasificación participativa de los conflictos identificados. Los estudiantes, con orientación de la maestra en formación, agruparon los conflictos en categorías como: conflictos por falta de comunicación(chismes), conflictos por poder (no dejar jugar, hacer grupos cerrados, ignorar a ciertos compañeros), conflictos por diferencia (reacciones ante formas distintas de hablar, vestir o comportarse) y conflictos por emociones. Esta clasificación permitió que los estudiantes vieran los conflictos como fenómenos colectivos y no como problemas individuales o personales.



CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS/ ANALÍTICAS (incluye diálogo con los autores) Los hallazgos de estas dos sesiones permiten reflexionar sobre la complejidad que entraña trabajar el conflicto escolar con niños y niñas que aún están construyendo sus capacidades de escucha, empatía y pensamiento crítico. La primera sesión evidenció que, si bien los estudiantes poseen una conciencia clara de los conflictos del aula, no cuentan todavía con los recursos emocionales y comunicativos necesarios para abordarlos sin reaccionar de manera defensiva. Esto es coherente con lo planteado por Vygotski respecto a la zona de desarrollo próximo: los niños necesitan andamiajes que los acompañen en el proceso de apropiarse de herramientas más complejas de pensamiento y relación. Desde una perspectiva intercultural crítica, los conflictos identificados —burlas, discriminación, chismes— no son fenómenos aislados ni meramente individuales. Como señala Catherine Walsh (2009), las dinámicas de exclusión y jerarquización en las aulas reproducen, a escala micro, las estructuras coloniales que históricamente han operado en la sociedad: la diferencia cultural, lingüística o de origen se convierte en motivo de estigmatización. En este sentido, que varios de los conflictos nombrados estén relacionados con "formas distintas de hablar o comportarse" es una señal de que la diversidad intercultural del grupo no está siendo gestionada pedagógicamente como una riqueza, sino que opera, por el momento, como fuente de tensión. El círculo de la palabra, como formato pedagógico, responde a una lógica intercultural y decolonial. Prácticas similares existen en múltiples tradiciones indígenas y afrodescendientes de América Latina, donde la palabra compartida en círculo es un acto de gobierno comunitario y de resolución de conflictos. Al recuperar esta forma de encuentro en el aula, se está haciendo un gesto intercultural que reconoce otras epistemologías y formas de estar juntos, más allá del modelo escolar convencional centrado en la voz del docente. La actividad del Sancocho por la Convivencia merece un análisis particular. El sancocho es un plato profundamente mestizo en la cultura colombiana: reúne ingredientes de orígenes diversos (indígenas, africanos, europeos) y su preparación es colectiva. Usarlo como metáfora pedagógica no es inocente: activa una memoria cultural compartida y, al mismo tiempo, visibiliza que la convivencia como el sancocho se construye con diferencias que se complementan, no que se anulan.
CONSIDERACIONES PARA PRÓXIMAS INTERVENCIONES Retomar el círculo de la palabra como práctica pedagógica regular, profundizando en la capacidad de escucha activa y en la distinción entre crítica y señalamiento personal. Incorporar estrategias de educación emocional (reconocimiento y regulación de emociones) para fortalecer la capacidad de los estudiantes de habitar el conflicto sin reaccionar desde la inmediatez. Explorar con el grupo otras metáforas o prácticas culturales propias de sus comunidades de origen que puedan aportar formas de resolución de conflictos y construcción de comunidad.
BIBLIOGRAFÍA Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Fuente: Elaboración propia

4.3.2 *El taller como estrategia pedagógica en la construcción de aprendizajes significativos*

El taller como estrategia metodológica es clave para el desarrollo de las actividades en el aula, ya que integra la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre la práctica. Su uso responde

a la necesidad de generar espacios más dinámicos y participativos, especialmente teniendo en cuenta las características del grupo con el que se trabaja.

El taller propone una forma distinta de abordar el aprendizaje, en la que los estudiantes participan activamente, expresan sus ideas y construyen su conocimiento junto a los otros. Es así como, el taller no se entiende como una actividad aislada, sino como una forma de organizar el trabajo en clase a partir de objetivos y situaciones claras que tengan sentido para los estudiantes. Como lo menciona Rodríguez Luna (2002), el taller permite generar espacios de interacción en los que el aprendizaje se construye a partir del diálogo y la experiencia compartida.

Desde este proyecto pedagógico, el taller permite observar e identificar a través de su desarrollo, cómo los estudiantes se relacionan, cómo participan, qué opinan y de qué manera resuelven situaciones que se les proponen. Esto permite recoger información valiosa que luego puede ser analizada para comprender mejor los procesos educativos.

Por otra parte, el taller conlleva un elemento participativo, ya que favorece ambientes en los que todos pueden intervenir, opinar y ser escuchados. Esto resulta especialmente relevante en contextos como los de las aulas de aceleración primaria, en donde es necesario reconocer las diferencias y construir relaciones basadas en el respeto y la convivencia. Es así como el aula deja de convertirse en un escenario donde se construyen experiencias significativas.

Además, el taller facilita la comprensión de conceptos al estar en relación con la realidad de los estudiantes. En este sentido, Vera Jiménez (2002) señala que el taller es una

estrategia que ayuda a que los estudiantes se involucren más en su proceso de aprendizaje y desarrollen una actitud más activa frente al conocimiento.

En el caso de este proyecto, los talleres se diseñan teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, sus intereses y las necesidades que se han identificado previamente. Generalmente, se organizan en tres momentos: un inicio para motivar y contextualizar, un desarrollo donde se realizan las actividades principales y un cierre en el que se reflexiona sobre lo trabajado. Esta estructura permite no solo avanzar en los aprendizajes, sino también recoger información importante para el análisis de la experiencia.

Finalmente, es importante mencionar que el uso del taller también facilita la recolección de datos, ya que a partir de las actividades se generan evidencias como producciones de los estudiantes, registros de observación y reflexiones que aportan al análisis del proyecto. De esta manera, el taller no solo cumple una función en la enseñanza, sino que también se convierte en una herramienta para comprender y mejorar la práctica educativa.

5 Diseño de la Propuesta pedagógico

El proyecto pedagógico "Rostros y Memorias" surge como respuesta a las tensiones de convivencia identificadas en el aula de Aceleración primaria del IED La Arabia, y se estructura como una propuesta pedagógico intercultural que articula las áreas de español, Ciencias Sociales, Ética y Convivencia con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las Competencias Ciudadanas.

Esta propuesta es el eje central de este proyecto y se asume como la estrategia de intervención diseñada para responder a la mejora de la convivencia y la paz desde una mirada intercultural en el aula de extraedad, esta se estructura en diferentes tiempos los cuales son:

- Contextualización: identificación de las necesidades, intereses y dificultades del grupo participante a partir de la observación participativa y los primeros acercamientos al contexto.
- Diseño: planificación de los talleres con base a los referentes teóricos y lo hallado en la contextualización.
- Implementación: ejecución de los talleres registrando el proceso en el diario de campo.
- Reflexión: análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, identificando logros, dificultades y aprendizajes.

Su punto de partida es el reconocer que los estudiantes traen consigo una historia, unas memorias, unos saberes y un territorio, los cuales han sido sistemáticamente invisibilizados por el currículo tradicional. Esta propuesta apuesta por convertir esa riqueza cultural en el eje central del aprendizaje, de modo que la diversidad deje de ser una fuente de conflicto para convertirse en una posibilidad pedagógica para la paz. Esto se logra cuando la diversidad se convierte en el punto de partida cuando se trabaja desde las diferencias, cuando el grupo aprende sesión a sesión que lo que los hace distinto es también lo que los hace capaces de construir algo juntos

En coherencia esta propuesta pedagógica no se concibe como un plan rígido, sino como un proceso flexible, reflexivo y participativo, que se ajusta a las necesidades y emergencias del aula. La maestra en formación asume un rol de investigadora-participante: diseña, implementa, observa, reflexiona y reformula en ciclos continuos.

5.1 Estructura del proyecto

La propuesta se organiza en tres momentos los cuales responden de manera progresiva a identificarse a sí mismo y al otro, la reflexión crítica sobre los conflictos presentes en el entorno y el aula y la construcción colectiva de alternativas de convivencia y paz. Estos momentos no son lineales ni rígidas, sino que se conciben como un proceso continuo y articulado, en el que cada experiencia alimenta y resignifica la siguiente.

Ilustración 7 Momentos del Proyecto pedagógico rostros y memorias



Elaboración propia

5.1.1 Momento 1 contextualización

Se tiene como propósito crear experiencias en donde los estudiantes se reconozcan como sujetos con historia, identidad y pertenencia a un territorio, esto a través de la cartografía nacional (lugar de origen: Colombia o Venezuela) y barrial, árbol de la vida, el cuerpo como primer territorio y relatos de vida, se busca que cada participante pueda nombrarse, situarse y reconocer a los otros desde la diferencia. En esta fase se sientan las bases afectivas y simbólicas sobre las cuales se construirán los aprendizajes de las fases siguientes.

5.1.2 *Momento 2 reflexión sobre discriminación y conflicto*

A partir de la cartografía barrial y algunas situaciones presentadas en las aulas, esta fase invita a los estudiantes a problematizar las situaciones de conflicto y violencia que han atravesado sus vidas. Mediante conversatorios sobre conflictos evidenciados en el barrio (violencia, consumo de drogas, hurtos) y los conflictos presentados en las aulas, se abre el espacio para la escucha, el análisis crítico y la reflexión colectiva. Esta fase también incluye un conversatorio de paz, en el que se explora este concepto para cada uno de los estudiantes atribuyéndolo a la calma y al vivir bien con los otros.

5.1.3 *Momento 3 círculos de la palabra*

Esta última fase se centra en la construcción colectiva de alternativas para la resolución de conflictos, la convivencia y la construcción de paz desde lo cotidiano y esto se hace a través de los círculos de la palabra, una práctica que reconoce la oralidad como forma de conocimiento y encuentro, aquí los estudiantes reflexionan sobre la manera pacífica de solucionar conflictos y crean tratados de convivencia para sus aulas desde su diversidad cultural. Esta fase recoge y articula los aprendizajes de las fases anteriores, con elementos como el sancocho por la convivencia en donde los estudiantes plantearon maneras de solucionar conflictos pacíficamente, dándole un sentido transformador y comunitario

6 Desarrollo del proyecto pedagógico

6.1 ¿De dónde somos?

Aquí el punto de partida es la pregunta ¿Quiénes somos y de dónde venimos?, los talleres propuestos buscan que los estudiantes puedan reconocerse a sí mismos y a sus compañeros como sujetos históricos, pertenecientes a un territorio y que cuentan con una cultura propia.

Así mismo buscan generar el reconocimiento tanto individual como colectivo y parte de los saberes previos y las experiencias de vida de cada estudiante. En este sentido el taller inicia desde lo que cada estudiante porta consigo: su nombre, sus raíces, sus costumbres y memorias.

Ilustración 8 reconociendo nuestro lugar de origen



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 9 Taller 1 momento 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO TALLER

Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, una camino hacia la convivencia escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del taller:	Mi lugar de origen Venezuela – Colombia		
Objetivo:	Promover el reconocimiento de la diversidad cultural, territorial y social presente en el aula mediante el intercambio de experiencias en una cartografía		
Docente / Facilitador:	Paola Gutierrez	Grupo:	aceleración 1 y 2
Asignatura(s) a la que corresponde:	Ciencias Sociales – lengua castellana		

2. DESARROLLO Y ANÁLISIS

Momento	Descripción	Fotografía
Inicio	Se observa la presentación sobre ambos países, donde se mencionan: regiones, costumbres, deportes, economía y los estudiantes reconocen similitudes y diferencias entre ambos lugares.	
Desarrollo	A través de relatos orales y producciones escritas, los estudiantes compartieron sus lugares de origen, así mismo algunos reconocían que habían nacido en un lugar A, pero muy pequeños se trasladaron a un lugar B, reconociendo este como su territorio. Los estudiantes también mencionaron los	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Escuelas

	motivos de su llegada y lo que dejaron atrás. Este ejercicio promueve el reconocimiento de la diversidad existen en el aula y abre conversaciones sobre desplazamiento, migración y desarraigo	
Cierre	Se forman equipos y se realiza un juego de preguntas tipo quien quiere ser millonario en donde cada estudiante responderá una pregunta teniendo en cuenta lo visto anteriormente	

3. RESULTADOS

Logros obtenidos:	Se identifican similitudes y diferencias entre ambos países a partir de características como las regiones, sus costumbres, deportes y economía. Así mismo se compartieron experiencias personales relacionadas a su territorio de origen.
Dificultades / Limitaciones:	Hablar de desarraigo y migración genera sensibilidad emocional por lo que es necesario mayor acompañamiento, cuidado y respeto.
Participación de los estudiantes:	La participación de los estudiantes fue de manera activa y dinámica especialmente durante el juego.
Conclusiones:	El taller permite comprender la escuela como un espacio de encuentro intercultural, en donde las experiencias de vida enriquecen el aprendizaje colectivo, además de fortalecer la idea de territorio como parte fundamental de la identidad.
Recomendaciones:	Desarrollar actividades que promuevan este tipo de diálogos y expresiones desde ámbitos seguros y respetuosos, además de incluir experiencias artísticas y colaborativas que permitan profundizar en la construcción de identidad y el reconocimiento del otro.

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 10 taller 2 momento 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO TALLER

Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, una camino hacia la convivencia escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del taller:	Arbol de la Vida		
Objetivo:	Reconocer la historia de vida de cada estudiante como punto de partida en el proceso pedagógico, valorando sus orígenes, vínculos y experiencias como fuentes de saber, identidad y resistencia.		
Docente / Facilitador:	Paola Gutierrez	Grupo:	aceleración 1 y 2
Asignatura(s) a la que corresponde:	Ciencias Sociales – lengua castellana		

2. DESARROLLO Y ANALISIS

Momento	Descripción	Fotografía
Inicio	se realizará un conversatorio en torno a las preguntas ¿de dónde venimos? ¿Quiénes hacen parte de nuestra vida? ¿Qué cosas importantes nos han pasado?	
Desarrollo	En este taller los estudiantes narraron sus vidas, en las raíces escribieron sus orígenes, en el tronco quienes los sostenían (mamá, papá, hermanos, tíos, abuelos) en las ramas, sus sueños y proyectos y las hojas representaban los recuerdos y momentos que lo acompañan. Esta actividad permitió que cada niño se narre así mismo desde sus fortalezas y no únicamente desde sus carencias, resignificando su trayectoria de vida como fuente de aprendizaje y resistencia.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Cierre	se realizará una reflexión colectiva en donde se resalte el valor de la diversidad y las experiencias de cada uno.	
--------	--	--



3. RESULTADOS

Logros obtenidos:	Este taller permitió que los estudiantes se narraran así mismos, situación que no siempre es sencilla sin embargo al tener el árbol y los parámetros para realizarlo fue mas sencillo para el grupo expresar su historia. Lo más valioso aquí fue que los estudiantes contaron su vida desde lo que tienen, desde lo que han vivido y lo que cada día los sostiene, encontrando en cada árbol aprendizaje y no solo tropiezos, exactamente el tipo de resignificación que este taller busca proponer.
Dificultades / Limitaciones:	Para algunos estudiantes fue un poco más difícil compartir su experiencia, si bien realizaron con cuidado el árbol a la hora de exponerlos prefirieron guardar silencio y esto también hace parte del proceso. Situaciones como esta demuestra que la confianza no llega al mismo tiempo para todos. Estos silencios no son un fracaso es señal de que todavía se necesita tiempo y más acompañamiento.
Participación de los estudiantes:	El grupo respondió entusiastamente y esto se noto en la manera de trabajar, en las conversaciones que surgieron y como el conversatorio tomo vida propia.
Conclusiones:	El lenguaje simbólico permitió que los estudiantes hablaran de si mismos incluso de cosas que de otra manera no se dirían. Narran su propia historia desde la fortaleza transforma la manera en que el estudiante se ve así mismo, reconociéndose como sujeto que lleva un proceso y no solo como alguien que ha fallado.
Recomendaciones:	No forzar la conversación Retomar el árbol en otras ocasiones, permitir que crezca, que se agreguen más momentos De este taller emerge la idea de que somos distintos, punto de partida pues en las diferencias existe un aprendizaje para todos.

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 11 taller 3 momento 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO TALLER

Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, una camino hacia la convivencia escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del taller:	Relato de vida		
Objetivo:	Reconocerse en otras historias y desde allí contar la propia, construyendo un relato de vida que recoja los momentos que los han formado y descubriendo que su experiencia, aunque única tiene similitudes con la de otros.		
Docente / Facilitador:	Paola Gutierrez	Grupo:	aceleración 1 y 2
Asignatura(s) a la que corresponde:	lengua castellana		

2. DESARROLLO Y ANÁLISIS

Momento	Descripción	Fotografía
Inicio	Se leyó el cuento el viaje de Francesca Sanna y el cuento letras al carbón, dos cuentos que tienen similitud con las vidas de los niños (migración, sentirse fuera de lugar, aprender a leer y escribir) y se harán preguntas como: ¿Quién cuenta la historia? ¿Qué pasa a lo largo de la historia? ¿Qué motiva al protagonista?	
Desarrollo	Los estudiantes construyeron un relato breve sobre su historia de vida, la cual representaron de manera escrita y gráfica. Estos relatos están escritos de manera no lineal y en ellos se cuentan momentos que marcaron las vidas de cada uno (nacimiento de un hermano, momentos con familiares, partida de seres queridos, momentos de vulnerabilidad).	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de Educadores

	Estos relatos fueron escuchados con respeto y confidencialidad, pues afirmaron que compartían historias similares.	
Cierre	se realizará una reflexión final ¿de dónde venimos?	

3. RESULTADOS

Logros obtenidos:	Cuando un niño abre un libro y en el encuentra algo que le recuerda su propia vida es algo poderoso y esto fue lo que paso con estos dos cuentos, la migración, la sensación de no pertenecer a un lugar, el esfuerzo de aprender a leer y escribir en un mundo que no siempre espera. Los relatos contruidos están vivos, saltan entre momentos, nombran momentos que recuerdan con mucha alegría y otros que no tanto en esta página hay identidad.
Dificultades / Limitaciones:	El proponer escribir la historia de vida en especial cuando incluye cosas dolorosas o a las que no se les ha dado nombre es intimidante, algunos estudiantes casi entregan la hoja en blanco pues no sabían de que escribir
Participación de los estudiantes:	Al comienzo la participación fue más moderada, los cuentos ayudaron un poco a generar el vínculo y la confianza, hubo momentos en que los estudiantes reconocieron que lo que contaba un compañero se parecía a algo que él había vivido
Conclusiones:	Cuando los estudiantes se ven reflejados en lo que leen, la literatura deja de ser un contenido y se convierte en una experiencia. La vida no se cuenta en orden y permitir que los estudiantes la narraran de esa manera se valida la forma en que recuerda y su sentir legítimo.
Recomendaciones:	Conservar los relatos para futuros talleres. Seguir usando la literatura para generar conexión y les permita reconocerse en ellos

Fuente: Elaboración Propia

6.2 Discriminación y conflicto

Este segundo momento emerge de las cartografías y los relatos de vida, para profundizar en la comprensión de los conflictos y las formas de discriminación que los estudiantes observan y viven en su entorno. Al permitir que los estudiantes narren sus propias historias y ubicaran su territorio, comenzaron a emerger también las tensiones, las heridas y las experiencias de exclusión que forman parte de su trayectoria vital.

La pregunta orientadora en este momento es ¿Qué hemos enfrentado por ser quienes somos?. Esta pregunta interpela la dimensión intercultural del proyecto pues reconoce a los estudiantes desde su identidad cultural y como desde esta han sido señalados e invisibilizados en los espacios por los que han transitado incluida su propia escuela.

Ilustración 12unidos solucionamos conflictos



Fuente: Elaboración Propia

Ilustración 13 taller 1 momento 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO TALLER

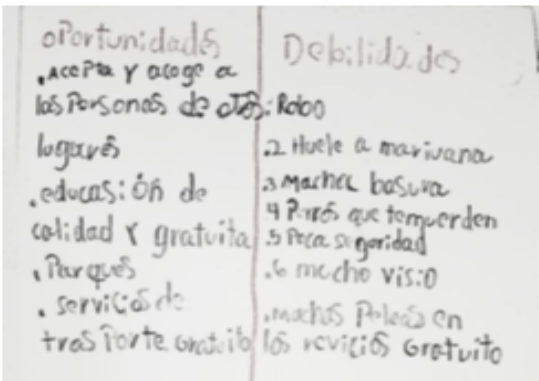
Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, una camino hacia la convivencia escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del taller:	Conflictos evidenciados en la cartografía barrial		
Objetivo:	Identificar los conflictos presentes en el barrio no como hechos aislados sino como expresiones de desigualdad, reconociendo desde sus propias experiencias y orígenes las dimensiones visibles, estructurales y culturales de la violencia para imaginar colectivamente formas de transformación.		
Docente / Facilitador:	Paola Gutierrez	Grupo:	aceleración 1 y 2
Asignatura(s) a la que corresponde:	Ciencias Sociales – lengua castellana		

2. DESARROLLO Y ANÁLISIS

Momento	Descripción	Fotografía
Inicio	En este taller se realizó un conversatorio recordando el taller anterior realizando la pregunta ¿Cuáles son los problemas que se observan en el barrio?	
Desarrollo	A partir de la cartografía elaborada anteriormente, el grupo identifica y analiza situaciones de conflicto presentes en el barrio. Este análisis se realiza desde el triángulo de la violencia de Galtung, lo cual permite distinguir entre manifestaciones visibles de conflicto, las causas estructurales y culturales que las sustentan. Aquí la intención es que los	

	estudiantes comprendan que los conflictos presentes en el barrio no son hechos aislados, sino que estos representan expresiones de desigualdad más profundas.	
Cierre	Se socializarán las respuestas de cada grupo y se realizará una reflexión final sobre ¿cómo podemos mejorar nuestro barrio?	

3. RESULTADOS

Logros obtenidos:	Retomar la cartografía del taller anterior ayudo a que los estudiantes se relacionaran con las preguntas de la sesión, no analizaron un barrio abstracto, sino el barrio que caminan diariamente.
Dificultades / Limitaciones:	No hubo dificultades sin embargo cabe resaltar que la ausencia de conflicto visible no significa que todos los temas hayan sido igualmente fáciles de abordar.
Participación de los estudiantes:	El grupo llegó a la sesión con disposición y se mantuvo durante el taller. Las discusiones al interior de los grupos de trabajo fueron activas y la socialización final mostro que los estudiantes habían comenzado a pensar en los problemas encontrados con mayor profundidad.
Conclusiones:	- Cuando los estudiantes analizan su propio territorio el aprendizaje deja de ser exclusivo del aula y se conecta con lo que se vive fuera de esta.

	- Los conflictos del barrio no se leen igual, un estudiante migrante trae consigo una experiencia de violencia estructural que muchas veces es más antigua y profunda que lo que alcanza a verse en una cartografía. - La diversidad de orígenes en el grupo no es un obstáculo para trabajar temas como el conflicto y la desigualdad; es, al contrario, una de las fuentes más ricas para comprenderlos.
Recomendaciones:	- De las tres dimensiones del triángulo de Galtung, la cultural suele ser la más difícil de ver porque está naturalizada. Vale la pena dedicar una sesión específica a explorar cómo ciertas creencias, normas y discursos sostienen la desigualdad, especialmente aquellas que afectan de manera diferenciada a estudiantes según su origen, género o condición migratoria. - No basta con que las distintas perspectivas emerjan de manera espontánea: vale la pena nombrarlas, valorarlas y hacer visible que el análisis se enriquece precisamente porque en el grupo hay quienes conocen el barrio desde adentro y quienes lo leen desde una experiencia migratoria o de desplazamiento

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 14 taller 2 momento 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO TALLER

Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, una camino hacia la convivencia escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del taller:	Conversatorio: conflictos en el aula		
Objetivo:	analizar los conflictos que se viven en la cotidianidad escolar: burlas, exclusiones y malentendidos como punto de partida para construir colectivamente formas de resolución basadas en el diálogo, la escucha y el respeto mutuo, reconociendo que convivir en la diferencia requiere acuerdos que se construyen, no que se imponen.		
Docente / Facilitador:	Paola Gutierrez	Grupo:	aceleración 1 y 2
Asignatura(s) a la que corresponde:	Ciencias Sociales – lengua castellana		



2. DESARROLLO Y ANÁLISIS

Momento	Descripción	Fotografía
Inicio	Para este taller se realizó un conversatorio que tiene como base las preguntas ¿que son los conflictos y como solucionarlos?	
Desarrollo	El aula se convierte en un espacio de dialogo en el que los estudiantes pueden expresarse con sus propias palabras sobre las burlas, los malentendidos, las exclusiones y tensiones entre ellos mismos. Este conversatorio se realizó bajo acuerdos previos de escucha y respeto, llego un momento en donde los problemas entre estudiantes superaron los acuerdos y empiezan a interrumpirse y tomarse las cosas personales así que se paró la experiencia para permitir que los estudiantes pudieran regular sus emociones	
Cierre	se socializaron los casos y se preguntara si alguien más piensa en otra manera de solucionarlos, seguido de esto se realizarán unos acuerdos entre aulas	

3. RESULTADOS

Logros obtenidos:	Abrir un espacio para que los estudiantes hablen con sus propias palabras sobre lo que les duele, lo que les molesta y lo que los excluye dentro del mismo grupo, no es una tarea sencilla. Hacerlo bajo acuerdos previos de escucha y respeto fue una decisión pedagógica necesaria y acertada: le dio al conversatorio un marco que, aunque después fue tensionado, era indispensable para que la conversación pudiera comenzar.
Dificultades / Limitaciones:	Esta fue, sin duda, la sesión más desafiante del proceso. En algún momento los conflictos que se estaban nombrando dejaron de ser "casos" y se convirtieron en algo presente y vivo en el salón: los estudiantes empezaron a interrumpirse, a tomarse las cosas de manera personal, y los acuerdos de escucha que habían sostenido el inicio de la conversación se rompieron.
Participación de los estudiantes:	La participación fue intensa y cargada emocionalmente. El grupo no se quedó callado: habló, reaccionó, se incomodó, se defendió. Eso habla de estudiantes que se sienten concernidos por lo que pasa en su entorno cercano y que no son indiferentes a las dinámicas que los afectan.
Conclusiones:	- Cuando el tema de análisis es la convivencia del propio grupo, la línea entre reflexión y confrontación es muy delgada, y cruzarla no siempre puede evitarse. Eso no invalida el ejercicio, al contrario, lo hace más real y necesario. Pero sí exige que el facilitador esté preparado para sostener lo que emerge, incluso cuando desborda el plan. - Una burla que para alguien es un juego, para otro puede ser la repetición de una exclusión que ha vivido durante años por su acento, su origen, su apariencia o su manera de hablar. Las tensiones que emergieron en esta sesión probablemente no nacieron todas en el aula: algunas vienen de afuera, de experiencias previas de discriminación o de no pertenencia que todavía están sin resolver.
Recomendaciones:	- Hacer seguimiento individual a los estudiantes que quedaron más afectados. una conversación breve, una pregunta genuina sobre cómo están. Que sientan que lo que vivieron en la sesión no quedó invisible para la maestra en formación. - En una sesión posterior, puede ser valioso explorar cómo el origen, la historia migratoria o las diferencias culturales influyen en la manera en que cada persona vive y reacciona ante el conflicto. Visibilizar que no todos partimos del mismo lugar al relacionarnos con otros, es una forma de generar empatía y de desactivar dinámicas de exclusión que muchas veces operan de manera inconsciente.

Fuente: Elaboración propia

Ilustración 15 taller 3 momento 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO TALLER

Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, una camino hacia la convivencia escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del taller:	¿qué es la paz?		
Objetivo:	Construir un concepto de paz a partir de experiencias vividas, reconociendo la diferencia entre una paz que simplemente ausenta el conflicto y una paz que se construye activamente, para desde allí imaginar y representar colectivamente cómo se hace la paz en el aula y en el barrio.		
Docente / Facilitador:	Paola Gutierrez	Grupo:	aceleración 1 y 2
Asignatura(s) a la que corresponde:	Ciencias Sociales – lengua castellana		

2. DESARROLLO Y ANÁLISIS

Momento	Descripción	Fotografía
Inicio	Para este taller se realizará un conversatorio sobre la paz y el concepto que cada estudiante tiene de este dejando claro que existe una paz positiva y una negativa	
Desarrollo	Para dicho taller se invita a los estudiantes a explorar el significado de paz desde su propia experiencia. Se hacen preguntas guías como ¿en qué momento has sentido paz?, ¿Qué se necesita para vivir en paz en el barrio y la escuela? ¿es posible la paz? Aquí los estudiantes dieron respuestas y "recetas para construir paz".	
Cierre	los estudiantes harán un pequeño friso en donde se vea reflejado ¿qué es la paz? y de qué manera se construye paz dentro del aula	

3. RESULTADOS

Logros obtenidos:	Los estudiantes no se quedaron con la definición más obvia, la que asocia la paz con la ausencia de guerra o de pelea. La llevaron a otro lugar: la paz como tranquilidad interior, como serenidad, como el alivio de no tener preocupaciones encima. Esa es una comprensión profunda y honesta de la paz, y tiene mucho sentido viniendo de estudiantes cuyas vidas han estado marcadas por la incertidumbre, el movimiento y la pérdida.
Dificultades / Limitaciones:	La principal dificultad de esta sesión fue la abstracción del concepto. La paz, a diferencia del conflicto, no siempre tiene una imagen clara o un momento concreto al que señalar. Preguntar ¿qué es la paz? puede dejarnos en silencio o en respuestas muy generales, especialmente al inicio, cuando el grupo todavía no ha encontrado la entrada personal al tema.
Participación de los estudiantes:	La participación fue dispersa al inicio, pero fue encontrando su propio ritmo. Una vez que los estudiantes entendieron que no se buscaba una definición correcta sino su propia experiencia, el tono cambió. Las respuestas se volvieron más personales, más reflexivas, más cargadas de vida.
Conclusiones:	- La paz es un término que todos conocen pero que pocos han podido habitar con tranquilidad. Empezar por preguntarle al grupo ¿cuándo has sentido paz? fue más potente que cualquier definición, porque convirtió el concepto en algo que se puede recordar, tocar y reconocer. - la paz no se vive ni se imagina igual desde todos los orígenes. Para un estudiante que migró o fue desplazado, la paz tiene dimensiones que van más allá de la convivencia escolar: tiene que ver con el derecho a quedarse, a pertenecer, a no tener miedo. Reconocer esa diversidad de significados enriquece la conversación y evita que la paz quede reducida a un concepto único y universal que no les habla a todos por igual.
Recomendaciones:	- Con esta población, los temas abstractos se vuelven accesibles cuando se anclan en momentos vividos. La pregunta ¿cuándo has sentido paz? funcionó mucho mejor que ¿qué es la paz? y eso debe orientar el diseño de futuras sesiones con temáticas similares. - Una de las ideas centrales de la paz positiva es que no puede existir sin condiciones de igualdad y dignidad. En sesiones posteriores puede ser valioso explorar con el grupo por qué algunos tienen más acceso a la paz que otros, y qué tiene eso que ver con la desigualdad, la discriminación y la exclusión. Ese es un puente natural entre lo que se trabajó en la sesión del barrio y lo que se abre aquí.

Fuente: Elaboración propia

6.3 Círculos de la palabra

Esta práctica enraizada en tradiciones afrodescendientes e indígenas reconoce la oralidad como saber legítimo y les da a los participantes una posición de igualdad, en el círculo no hay jerarquías: cada voz tiene el mismo valor, esta técnica interpela directamente los modos convencionales de la escuela.

El círculo de la palabra parte de la oralidad como saber legítimo. En muchas tradiciones culturales del territorio latinoamericano, la palabra hablada no es un recurso menor frente al texto escrito, sino el medio mediante el cual las comunidades han transmitido sus historias, valores, memorias y su visión del mundo. Incorporar esta práctica en el aula es en sí mismo un acto de reconocimiento intercultural, pues le devuelve al habla colectiva el lugar que la escuela tradicionalmente le ha negado al privilegiar la escritura y la exposición unidireccional del conocimiento.

Ilustración 16 este es solo el comienzo...



Tomada por: profesora Cecilia 16-04-26

Ilustración 17 taller 1 momento 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
PROPUESTA PEDAGÓGICA
FORMATO DE TALLER



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Educadores

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO TALLER

Rostros y memorias afrocolombianas y migrantes, una camino hacia la convivencia escolar en el programa volver a la escuela del IED La Arabia

1. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del taller:	Sancocho por la convivencia		
Objetivo:	Clasificar los conflictos identificados en sesiones anteriores para encontrar colectivamente formas de resolverlos, construyendo acuerdos de convivencia propios a través de la metáfora del sancocho: reconociendo <u>que</u> así como cada ingrediente aporta algo distinto al plato, cada persona aporta algo necesario para que el aula funcione como comunidad.		
Docente / Facilitador:	Paola Gutierrez	Grupo:	aceleración 1 y 2
Asignatura(s) a la que corresponde:	Ciencias Sociales – lengua castellana		

2. DESARROLLO Y ANÁLISIS

Momento	Descripción	Fotografía
Inicio	se retomaron los conflictos mencionados clases anteriores, se clasifican y se dan posibles soluciones.	
Desarrollo	Cada estudiante escoge un ingrediente del "sancocho" y en el escribe una palabra o frase que represente la resolución de conflictos o su manera de aportar a la convivencia dentro del aula.	
Cierre	Los estudiantes comparan el hacer un sancocho y sus ingredientes con el aula y el como juntos logran construir algo que los puede beneficiar a todos (acuerdos de aula)	



3. RESULTADOS	
Logros obtenidos:	Pocas veces una metáfora conecta tan bien con un grupo como lo hizo el sancocho en esta sesión. Y no es casualidad: el sancocho no es solo una receta, es un símbolo cultural profundamente arraigado en la vida cotidiana de muchas de las comunidades de las que vienen estos estudiantes. Usarlo como imagen para hablar de convivencia fue una decisión pedagógica poderosa, porque convirtió algo abstracto los acuerdos de aula en algo concreto, familiar y colectivo.
Dificultades / Limitaciones:	el hecho de que los acuerdos hayan quedado como punto de partida y no como algo completamente cerrado, no es una limitación de la sesión sino una realidad del proceso, los acuerdos de convivencia no se construyen de una sola vez ni se sostienen solos
Participación de los estudiantes:	El grupo se enganchó con la metáfora desde el principio y eso marcó el tono de toda la sesión. La comparación entre hacer un sancocho y construir un aula también generó conversaciones espontáneas entre estudiantes, lo cual es siempre una buena señal: cuando el aprendizaje produce diálogo por sí solo, sin que nadie lo fuerce, es porque algo tocó de verdad.
Conclusiones:	- El sancocho no fue solo un recurso didáctico creativo: fue un puente entre la cultura de los estudiantes y el contenido que se quería trabajar. Eso es exactamente lo que significa una educación intercultural bien entendida, no una que agrega "lo cultural" como decoración, sino una que parte de los saberes, los símbolos y las experiencias de los propios estudiantes para construir conocimiento desde ahí. - en un grupo diverso, los ingredientes son distintos precisamente porque las historias son distintas.
Recomendaciones:	- los ingredientes del sancocho y las frases que escribieron los estudiantes estén en algún lugar de la sala en un cartel, en una cartelera, en la pared es una forma de que los acuerdos tengan presencia cotidiana y no queden solo en el recuerdo de un taller. - El sancocho funcionó porque es un símbolo compartido, pero en un grupo intercultural hay muchos otros símbolos que merecen espacio. Invitar a los estudiantes a proponer sus propias imágenes para hablar de convivencia, resolución de conflictos o comunidad, es una forma de seguir ampliando el lenguaje común del grupo.

Fuente: Elaboración propia

7 **Análisis: Tensiones, resistencias y aperturas, una lectura intercultural de los aprendizajes en el aula**

El proyecto pedagógico “Rostros y Memorias” posibilitó identificar avances y tensiones en los procesos de convivencia y construcción de paz en las aulas de aceleración primaria del programa *Volver a La Escuela*. Se evidencia como a pesar de que existieron momentos de escucha, reconocimiento de sí mismo y de los otros y creación colectiva, también surgieron dinámicas arraigadas a la naturalización de la violencia como mecanismo para resolver conflictos y ciertas dificultades para sostener diálogos horizontales y participativos. Estos resultados no pueden interpretarse como logros o fracasos individuales, sino como reflejo de una realidad colectiva que la escuela apenas comienza a nombrar.

A continuación, se describen los puntos claves que ayudaron a comprender las principales dificultades que surgieron al llevar a cabo este proyecto. El primero, llamado "reconocimiento parcial", explora cómo los alumnos consiguieron contar sus historias de procedencia; no obstante, este reconocimiento se vio afectado porque las voces de los afrocolombianos y migrantes fueron interrumpidas o silenciadas, lo cual demuestra cómo sigue existiendo un sistema educativo que, a lo largo del tiempo, ha ignorado y tergiversado lo relacionado con lo afrodescendiente. El segundo punto, "La naturalización de la violencia", que examina la manera en cómo los estudiantes han incorporado la violencia en sus tratos mutuos y como una forma de ver el mundo, evidenciando una violencia estructural y cultural que ha impactado sus zonas y sus narrativas sobre ser desplazados y emigrar. El tercer punto, "Círculos

de la palabra: entre el ideal intercultural y la realidad del aula", en donde se estudia la diferencia entre el anhelo de forjar un ambiente de igualdad y atención grupal, tomando como inspiración costumbres afrodescendientes e indígenas, y las circunstancias reales de un grupo que aún no ha construido la confianza ni las habilidades necesarias para conversar de manera respetuosa.

Estos tres momentos se entrelazan y se potencian pues estos se derivan del enfoque intercultural crítico. El reconocimiento incompleto (se reduce únicamente al folclore) de las identidades afrocolombianas y migrantes ayuda a que la violencia se vea como algo común, puesto que un niño que no se siente apreciado por sus particularidades tendrá menos probabilidades de aprender maneras pacíficas de interactuar con otros. Igualmente, el problema para establecer círculos de la palabra igualitarios refleja la violencia que se han interiorizado y la ausencia de reconocimiento. Analizar estas dificultades desde un enfoque intercultural crítico posibilita no solo detectar las debilidades del proyecto, sino también formular interrogantes y crear vías para futuras acciones educativas en entornos escolares marcados por la diversidad cultural y la fragilidad social.

7.1 Reconocimiento parcial

En la primera fase del proyecto los estudiantes mostraron disposición a la hora de explorar sus historias de vida y compartir sus lugares de origen. Actividades como el árbol de vida y los relatos personales generaron momentos de apertura genuinos, en el que los niños, niñas y adolescentes se narran así mismos desde sus afectos, sus miedos, sus territorios, sus disgustos y sus vínculos familiares. Entre ellos compartieron experiencias similares como la llegada a un nuevo barrio y no sentirse parte del lugar, esto coincide con lo que Walsh (2009)

describe como los procesos enraizados en las brechas culturales reales, desde las cuales debe construirse la interculturalidad.

Sin embargo, este reconocimiento se ve fragmentado en los momentos donde el taller requiere mayor autonomía o el acompañamiento era menos dirigido pues la mayor parte del grupo se dispersaba o se desentendía del propósito de la actividad. Esta tensión entre la participación y el compromiso genuino señala que el proceso intercultural es lento y requiere mayor confianza la cual no se logra en pocas semanas.

Considerando la visión afrocolombiana, este asunto se puede examinar mediante las contribuciones de Castillo Guzmán (2010). Tal como ella señala, junto a Mena y Soler, el saber académico impulsado por los planes de estudio, los materiales didácticos y las metodologías de enseñanza provocan que lo afrodescendiente sea ignorado y mal representado en la historia del país. Esto mantiene vivas las ideas preconcebidas que limitan a la gente negra, palenquera, raizal y afrocolombiana a figuras inmutables. Estas formas de acallar no siempre son obvias, sino que se manifiestan en acciones comunes dentro del salón de clases: una interrupción, una carcajada, un silencio. Que un niño afrocolombiano hable con orgullo de su legado y sea cortado no es algo sin importancia. Esto muestra que persiste un sistema educativo que, a lo largo del tiempo, no ha fomentado la aceptación y el aprecio de esas identidades. Por consiguiente, la aceptación se da de forma incompleta.

Como señala (grueso, 2017), la literatura y la tradición oral afro son clave para el reconocimiento. Ella afirma “La oralidad, las diferentes maneras de acercarnos a los demás,

nuestra cultura, la culinaria, la música, la danza. Cualquiera de esas partes se puede abordar, por donde ustedes nos aborden quedamos bien” (p.7) con estos elementos los alumnos expanden su visión y comprenden mejor esta identidad cultural. No obstante, en esta situación, la expresión oral de los niños afrocolombianos no fue bien acogida, y sus voces no encontraron un espacio propicio. Esto indica que no basta con animar a los alumnos a expresarse si la escuela no ha fomentado antes una atmósfera donde se escuchen y valoren sus aportaciones.

7.2 La naturalización de la violencia

Uno de los hallazgos más significativos e inquietantes fue la naturalización de la violencia como forma de relacionarse con los otros y como horizonte simbólico desde el cual los estudiantes leen el mundo. Expresiones como:

- *Yo arreglo las cosas peleando.*
- *Debo defenderme para que no me molesten.*
- *Deseo ser policía para poder darle un pepazo a alguien.*

No son hechos aislados, son enunciados que revelan una subjetividad formada en entornos donde la violencia directa se vive en la cotidianidad.

A esto se le suma como los estudiantes han incorporado la violencia incluso en sus juegos dentro de la institución, simulando agresiones físicas de manera que parecía natural y festiva para ellos. Esta violencia que los estudiantes han incorporado responde a lo que el informe final de la comisión de la verdad (2022) describe al señalar que la precariedad y el conflicto armado

han engendrado formas de violencia que las nuevas generaciones heredan y se instalan en los modos de ser y habitar el mundo.

7.3 Círculos de la palabra: entre el ideal intercultural y la realidad del aula

Este último momento, inspirado en tradiciones afrodescendientes e indígenas, presento el momento de mayor tensión y así mismo el de mayor aprendizaje para la maestra en formación. Esta práctica parte del ideal de horizontalidad pues en el círculo no hay jerarquías y todas las voces tienen el mismo valor. Sin embargo, lo ocurrido en el aula muestra distancia de esta idea y pone en evidencia las condiciones reales de un grupo que no ha tenido experiencias de escucha recíproca.

Cuando el conversatorio tocó el tema del conflicto en el aula, varios estudiantes comenzaron a señalarse mutuamente y a elevar la voz, convirtiendo el espacio en un escenario de acusaciones. El conflicto, lejos de ser nombrado de manera reflexiva, se actualizaba en tiempo real dentro del círculo. Esto es coherente con lo que Borda (2009) plantea al señalar que el conflicto es inherente a la vida social; sin embargo, convocarlo sin haber construido previamente las condiciones para el diálogo puede profundizar las tensiones en lugar de transmitir las.

Para entenderlo mejor, sirve pensar en la diferencia que hace Walsh (2009) entre una interculturalidad que solo busca que todo funcione y otra más crítica. La interculturalidad funcional es la que acepta e introduce la diversidad de culturas sin cuestionar quién tiene el poder, el racismo se encuentra dentro del sistema o la idea de que el conocimiento occidental es lo mejor. Con este punto de vista, lo que es "típico" de los grupos étnicos se acepta como algo aparte, pero lo "universal" sigue siendo lo que se sabe del mundo occidental moderno. Este modelo ayuda al sistema porque mantiene todo como está. Intentar hacer algo como los círculos

de la palabra, en donde cada voz es reconocida, sin cambiar las condiciones de desconfianza, la violencia que se ve normal y las jerarquías que afectan al salón, corre el riesgo de caer justo en esta interculturalidad funcional, se usa una práctica cultural afro e indígena, pero sin un cambio real.

Por otro lado, *la interculturalidad crítica* no busca que el sistema funcione, sino que lo pone en duda. Nace de pueblos que han sido oprimidos por mucho tiempo y buscan cambiar las estructuras que causan esa opresión. Implica mostrar y enfrentar las relaciones de poder, el racismo y la forma en que el conocimiento se heredó de tiempos coloniales y que todavía se ve en la escuela. No se trata de meter a los que están fuera en las estructuras que ya existen, sino de cambiar esas estructuras.

Esto nos deja con preguntas importantes que no son fáciles de responder, pero que hay que hacer: ¿Qué significa para una niña afrodescendiente sentarse en un círculo donde sus compañeros la señalan? ¿Qué significa para un niño venezolano ese mismo espacio, cuando aprendió que callar es una forma de protegerse? ¿Fue ese círculo realmente igualitario para todos? La igualdad, en estas situaciones, no se logra solo con la forma en que se sientan o invitándolos a hablar.

8 Conclusiones

El proyecto educativo "Rostros y Memorias" destacó que las aulas de aceleración primaria del programa "Volver a la Escuela" son entornos muy ricos en cultura, pero también escenario de fuertes tensiones sociales. En ellos se mezclan el dolor del desplazamiento, la fuerza de las comunidades, la violencia cotidiana y el deseo de ser valorados. La variedad de culturas

entre los alumnos que incluye estudiantes afrodescendientes, indígenas, mestizos, venezolanos y colombianos de diferentes zonas no se traduce automáticamente en aprendizaje; se necesita un enfoque deliberado, crítico y constante para que sea un lugar de encuentro y no de conflicto.

Sobre el primer objetivo, el estudio del entorno cultural de los alumnos mostró que sus problemas de convivencia no son solo de conducta personal, sino, reflejos de problemas mayores como el desplazamiento forzado, la pobreza, la violencia familiar, la marginación y los estudios inconclusos. Entender esto es crucial para no seguir culpando a estas comunidades como se ha hecho históricamente, además permite plantear una premisa en los procesos de enseñanza y aprendizaje los cuales son la contextualización y el reconocimiento de los sujetos escolarizados desde sus subjetividades, así como lo manifiesta Freire.

En relación con el segundo objetivo, las teorías y conceptos de Galtung, Walsh, Freire, la Comisión de la Verdad y el Centro Nacional de Memoria Histórica sirvieron como guías para entender y evaluar la propuesta. Sin embargo, la práctica también demostró una brecha importante entre estas ideas y la enseñanza del día a día. La interculturalidad crítica no es solo una técnica de enseñanza; hay que vivirla, cuestionarla y ajustarla constantemente a lo que sucede en el aula.

En cuanto al tercer objetivo que relaciona la propuesta metodológica investigativa aterrizada en el uso de talleres, diarios de campo y círculos de conservación como métodos de enseñanza mostró su gran capacidad para crear espacios de reflexión y reconocimiento. No obstante, su éxito depende de condiciones que no siempre se dan, como la confianza, la gestión

emocional, la costumbre de dialogar y tiempo suficiente. Específicamente, los círculos de conversación revelaron que adaptar prácticas culturales afrodescendientes e indígenas a un aula de la periferia de la ciudad requiere un proceso de adaptación y contextualización que va más allá de simplemente imitar la forma, por el contrario, los círculos posibilitan espacios democratizadores que permiten una interacción y un reconocimiento de saberes propios de los actores o sujetos escolares y con ello, promover propuestas pedagógicas para la mitigación del conflicto y la construcción de paz.

Al final, la experiencia dejó claro que fomentar la paz en las escuelas no es algo que se logra y se da por terminado; es algo que se trabaja sin parar, a pesar de los tropiezos, todos los días. Se trata de las pequeñas cosas que pasan en clase, cómo prestamos atención, cómo hablamos de los demás, cómo acordamos usar el espacio y cómo manejamos los desacuerdos. Así, lo más importante que sacamos de esto no fue haber hecho todas las actividades a la perfección, sino darnos cuenta con sinceridad de lo que no salió tan bien para poder mejorar a partir de lo vivido.

Con relación a las reflexiones que se generan como maestra en formación, este proyecto le devuelve a la línea aprendizajes y evidencias situadas que contribuyen y fortalecen el campo de conocimiento, en primer lugar, el trabajo se desarrolla en un escenario urbano-popular marcado por el desplazamiento forzado y la migración, que la línea reconoce como territorio de interés que requiere mayor producción investigativa. La experiencia en aceleración primaria aporta evidencia como se manifiestan las tensiones interculturales en las aulas urbanas de educación flexible.

En segundo lugar se visibiliza a las infancias no desde la carencia, sino desde sus saberes, memorias y experiencias de vida lo que dialoga con la apuesta de la línea de reconocer a las infancias como portadoras de conocimiento y con capacidad de agencia, es así como la licenciatura en Educación Infantil y sus futuras maestras deben estar preparadas para trabajar con estudiantes de este tipo de programas, ya que son niños y jóvenes en extra-edad que requieren aprender un código lecto-escritor, unas nociones lógico matemáticas y unos preconceptos de ciencias sociales y naturales, es así, como las docentes de la licenciatura pueden aportar bastante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos contextos escolares, ya que su demanda a nivel distrital es muy amplia y necesaria.

En ese sentido, la línea de investigación en educación intercultural y comunitaria tiene un papel significativo porque el tipo de población que constantemente recibe el programa volver a la escuela es muy diverso, principalmente por recibir estudiantes en condición étnico racial, afrodescendientes, migrantes y extranjeros que plantean otro tipo de procesos pedagógicos contextualizados y que respondan a las necesidades de estos sujetos escolares, tal cual como se llevo a cabo en el presente proyecto y su propuesta

El proyecto pedagógico busca que el aula de Aceleración Primaria se convierta en un espacio donde, como lo propone la línea, la interculturalidad promueva “encuentros de saberes, en los cuales se pueda aprender y contrastar conocimientos, tradiciones y saberes entre las culturas” (Aguilera morales, et al., 2024, p.4), convirtiendo la diversidad de orígenes de los estudiantes en una oportunidad de aprendizaje mutuo.

Esta experiencia en mi formación docente me marco profundamente, pues se llega al aula con la idea de que el diálogo entre culturas surge de inmediato y de forma natural, pero encontrarme con salones donde la violencia estaba tan naturalizada que los alumnos incluso la celebran, fue una de las primeras y más importantes lecciones: la escuela es un reflejo de la sociedad, y sus conflictos se ven muy acentuados en el aula.

Descubrir cómo sostener el ambiente de aprendizaje cuando una charla se volvía una pelea, cuando las reglas para escucharse se rompían, o cuando la actividad no salía como se había planeado, fue curiosamente lo más valioso para mi crecimiento. Esos quiebres me obligaron a tomar decisiones educativas al instante, a ser flexible con el plan y a poner el bienestar emocional del grupo por delante de cumplir un horario.

Además, fue crucial darme cuenta de mis propias limitaciones como maestra en formación: el tiempo que tenía, la relación que podía crear y hasta dónde podía llegar la planeación en una situación tan complicada. No digo que me conforma, sino que entendí las cosas con claridad. La humildad para enseñar de la que habla Freire (1997) esa disposición a aprender junto a los alumnos y a entender que el conocimiento se crea en la interacción y no se le da a otro, se volvió aquí una necesidad real y no solo una idea.

8.1 Recomendaciones

Basándome en lo aprendido y los problemas surgidos durante el proyecto, aquí van algunas sugerencias para profesores, centros educativos y futuros docentes que trabajan en situaciones similares:

Los talleres desarrollados durante la práctica pedagógica de profundización en la Arabia IED, generaron posibilidades de cambiar patrones de violencia habituales es crucial apoyar el proceso a largo plazo, incluso después de las prácticas docentes. Sería bueno que los colegios integran estos proyectos en el currículo general y no como actividades sueltas y esta integración puede darse desde las ciencias sociales trabajando memoria e identidad; desde la lengua castellana se trabajaría la oralidad y los círculos de la palabra; desde la ética se abordaría el reconocimiento del otro.

Preparar el terreno antes de dialogar. Los espacios de conversación y otras herramientas grupales necesitan una preparación previa: hay que generar confianza, practicar la escucha atenta, manejar las emociones y crear acuerdos grupales que se vivan de verdad, no solo que se digan.

Ver la violencia como algo de fondo, no sólo como mal comportamiento. Cualquier intento de convivencia en entornos complicados debe entender que la violencia que muestran los alumnos no nace de ellos, sino de sus circunstancias históricas, sociales y familiares. Esto significa crear métodos educativos que no castiguen la violencia sin entender por qué ocurre y que ofrezcan a los estudiantes nuevas formas de entenderla.

Conectar la propuesta con lo que saben y hacen las familias y la comunidad. La convivencia entre culturas no se queda solo en el aula; se nutre de la relación entre la escuela y su entorno. Incluir a las familias, líderes locales y conocedores afrodescendientes e indígenas del barrio Arabia en el proceso educativo ayudaría mucho a que los alumnos se sientan parte de algo y reconozcan sus identidades culturales.

Aunque el programa Volver a la Escuela es flexible, sería muy útil añadir de forma permanente los enfoques de etnoeducación, derechos humanos y construcción de paz, integrando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las habilidades ciudadanas en el día a día del aula, no solo como temas formales.

Identificar y registrar las pequeñas acciones de cambio, las cuales durante el proceso se recogieron por medio del dialogo y lo observado en el desarrollo de los talleres. En situaciones de mucha fragilidad, los progresos no siempre son grandiosos ni se pueden medir con las herramientas de siempre. Historias personales contadas con honestidad, preguntas sorprendentes de un alumno, el pequeño que habló de paz en el último círculo: estas acciones muestran que algo se ha modificado y es importante anotarlas, estudiarlas y valorarlas como parte de la valoración educativa.

En pocas palabras, "Rostros y Memorias" fue un proyecto que evolucionó. Cada dificultad, ruptura, instante de calma y palabra que surgió hicieron que en el aula y en la futura maestra quedará una idea más clara y sincera de lo que significa enseñar para la paz, la cual se entiende como un conjunto de habilidades, disposiciones y prácticas, el dialogo, la escucha y la

resolución no violenta de conflictos que se construyen y se aprenden en comunidad y más en un lugar como Arabia: no como un estado perfecto de tranquilidad alcanzado, sino como la práctica diaria, con sus fallos y en grupo, de aceptar al otro, nombrar el sufrimiento y, basándose en eso, crear nuevas oportunidades.

8 Referencias Bibliográficas

Abril, J. P. (2014). Negros-afrocolombianos en la escuela una apuesta por la construcción de interculturalidad. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2306>

Aguilera, A., et al. (2024). Lineamientos académicos de la Línea de Investigación Educación Intercultural y Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional.

Alexander Ruiz Silva, M. A. (2022). Para que no me olvides Memoria histórica y educación para la paz en el aula. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Bautista C., N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno. Obtenido de <https://share.google/10jMTaQEaAxoq1WJ0>

Bitar, S. (2022). *Migración en Colombia y respuestas de política pública*. PNUD América Latina y el Caribe. Obtenido de <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-11/PNUDLAC-working-paper-34-Colombia-ES.pdf>

Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60–81.

Castillo, E. & Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia?

Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/5401>

Castillo Guzmán, E. (2011). “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura

pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía Y Saberes*, (34), 61.73. Recuperado de:
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/779>

Castillo Guzmán, Elizabeth y José Antonio Caicedo Ortiz. 2015. “Educación y afrodescendencia

en Colombia. Trazos de una causa histórica”. *Revista nuestraAmérica* 3 (6)
 julio-diciembre: 115-30. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196169>

Centro Nacional de Memoria Histórica, U. o. (2013). RECORDAR Y NARRAR EL

CONFLICTO Herramientas para reconstruir memoria histórica. Colombia:
 Imprenta Nacional de Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). La memoria histórica como camino de paz.

CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co>

(CINEP/PPP), S. d. (2014). *Educación Intercultural en Bogotá. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales. Guía 2*. Bogota: Secretaría de Educación del Distrito.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, l. C. (2022). Convocatoria a la paz grande: declaración de la Comisión para el Esclarecimiento. Informe Final. BOGOTA.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, l. C (2022). Informe final. Hallazgos y recomendaciones. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co>

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

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente

Cortés Cely, A. del P. (2019). Convivencia escolar: la participación de los niños y las niñas en la resolución de conflictos (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://repositorio.upn.edu.co/items/09727dc1-eea3-4603-9571-eb900c85d853>

CRIC, C. R. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Popayan: editorial fuego azul.

Cuesta, C. (2020). Informe de sistematización de experience: la democracia y la interculturalidad como una posibilidad convivencial en el IED brisas del Diamante. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12640>

Equipo de Pedagogías de las Memorias - Centro de Memoria, P. y. (2025). LA INTERCULTURALIDAD, EL DIÁLOGO DE SABERES Y LA PAZ, UN ENCUENTRO CON LOS EDUCADORES Y LAS COMUNIDADES. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Obtenido de <https://share.google/rUoRwP9LmTxsd0U2R>

Fals Borda, O. (2024). El territorio como construcción social. Geopolítica(s)Revista de estudios sobre espacio y pod, 441. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/99416/4564456571267>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization.

International Peace Research Institute / SAGE.

García Quintero, D, Cortés Prieto, L, Gómez Aguilar, I, Monroy Sastoque, P, Moreno Vega, T,

Ávila Hernández, T, Nocua Caro, D, Ramos Colmenares, J, Rodríguez

Buenaventura, C, Rodríguez Infante, A, Rodríguez Ochoa, M, Socongocha

Romero, Y, Tibocha Avellaneda, J, Ruiz Zabala, K y Laverde Flórez, L.

(2023). Justicia escolar restaurativa en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela. Secretaría de Educación del Distrito.

Guerrero, A. & Sierra, D. M. (2020). “Semilleros de Paz”. La literatura infantil y la expresión

artística como propuesta pedagógica para la formación de una cultura de Paz y

los derechos.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12051>

Grueso, M. (2017). Y los sabedores hablaron. (Á. M. JENNY VALENCIA, Entrevistador)

Grueso, M. (15 de 6 de 2023). DiarioUchile. (P. López, Entrevistador) Obtenido de Mary

Grueso, poeta afrocolombiana: "Los migrantes venimos a buscar mejores

posibilidades": [https://radio.uchile.cl/2023/06/15/mary-grueso-poeta-](https://radio.uchile.cl/2023/06/15/mary-grueso-poeta-afrocolombiana-los-migrantes-venimos-a-buscar-mejores-posibilidades/)

[afrocolombiana-los-migrantes-venimos-a-buscar-mejores-posibilidades/](https://radio.uchile.cl/2023/06/15/mary-grueso-poeta-afrocolombiana-los-migrantes-venimos-a-buscar-mejores-posibilidades/)

Grupo de Estudio Ciclo de Profundización. (2024). Orientaciones sobre trabajo de grado en la Licenciatura en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional.

Guzmán, E. C. (2011). "La letra con raza, entra" Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana". *Pedagogía y Saberes No. 34*, pp. 61 - 73

Isaza, I., & Martínez, J. (2022). Diagnóstico participativo barrio Arabia. Bogotá: Edición comunitaria. Recuperado de https://issuu.com/isabellitart08/docs/diagnostico_arabia_libro

Leyva, D. M. (2024). *Fortalecer la resolución pacífica de conflictos en los niños y niñas del grupo transición 4 de la Institución Educativa Normal Superior Montes De María del municipio de San Juan (Bolívar) a través del diseño e implementación de juegos cooperativos*. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64665>

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245–258. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

Marciales, I. C., et al. (2023). Calibate: caja de herramientas pedagógicas para la Paz.

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19272>

Martínez Doza, C. E. (2018). Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los estudiantes excombatientes de los grupos armados al margen de la ley. *Cambios Y Permanencias*, 9(1), 867–883. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/8467>

Muñoz, D., Casas, L. R., & Narváez, L. (2024). Caracterización de la población migrante en Bogotá. Secretaría Distrital de Planeación. recuperado de: Chromeextension://efaidnbmnmnibpcjpcglclefindmkaj/<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/contexto-migratorio-bogota-2024.pdf>

Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1–3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>

Pinzón Estrada, S. C., Aponte Valverde, M. V., & Useche, M. L. (2017). Análisis de la vulnerabilidad de las familias con jefatura femenina del barrio Arabia de Ciudad Bolívar - Bogotá D.C. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina

Rueda, A. R. (diciembre de 2014). La otra historia. La otra historia Enseñanza de los estudios afrocolombianos desde las Ciencias Sociales, p. 8.

Secretaría Distrital de Planeación. (2022). Boletín de caracterización de la población migrante en Bogotá. Recuperado de:

https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/boletin_poblacion_migrante.pdf

Secretaría Distrital de Integración Social. (2022). Diagnóstico local Ciudad Bolívar 2022.

Recuperado de:

https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2022/transparencia/ETIS/Ciudad_Bolivar_I_2022.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2021). Programa Volver a la Escuela: Una estrategia de inclusión educativa para Bogotá. Bogotá: SED.

Segura Escobar, N., & Meertens, D. (1997). Desarraigo, género y desplazamiento interno en Colombia. Nueva Sociedad, 3. Recuperado de:

https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2576_1.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Orientaciones sobre trabajo de grado en la Licenciatura en Educación Infantil.

Villacís-Salcedo, J. A., Guerrero-Jirón, J. R., Zambrano-Romero, E. K., González-Ramón, J. J., & Jiménez-Contreras, J. B. (2023). Los proyectos educativos como estrategia pedagógica para el desarrollo de la ciencia en la educación superior. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 2649–2665.

Walsh, C. (2009). *INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.

9 Anexos

Anexo autorización datos de imagen:

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

En caso de ser menor de edad:

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

(Marque con una X)

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

La autorización comprende:

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

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

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

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

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

Firma: _____

Nombre: _____

Calidad - Titular: _____ Representante legal _____

Teléfono de contacto: _____

Fecha: _____

Ciudad/Municipio: _____

Documento oficial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Anexo formato diario de campo.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DIARIO DE CAMPO N°	
Fechas: 2026-1.	
Curso: aulas volver a la escuela	
Nombre de la estudiante: Paola Gutierrez	
Objetivos de las sesiones: Identificar las percepciones de los estudiantes sobre su entorno escolar y comunitario a través de la cartografía. Reconocer problemáticas territoriales desde la voz de los niños y niñas.	
PREGUNTAS O INQUIETUDES	
¿Cómo perciben los estudiantes su entorno (colegio y barrio)?	
¿Qué problemáticas identifican en su territorio?	
¿Qué emociones emergen frente a estas problemáticas (miedo, normalización, indiferencia)?	
CATEGORÍAS PROPUESTAS	
¿Como veo mi territorio? Normalización de la violencia Condiciones ambientales Relación con los otros	
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES, HALLAZGOS, ASUNTOS O ACCIONES EMERGENTES	
La sesión inició con una conversación breve sobre el concepto de “territorio”, entendido no solo como espacio físico, sino como un lugar cargado de experiencias, emociones y significados.  Posteriormente, se propuso a los estudiantes realizar una cartografía, en la que debían dibujar el barrio: lugares significativos, zonas de riesgo, espacios seguros y situaciones cotidianas. Durante la actividad, los estudiantes trabajaron de manera grupal. Se observó que la mayoría de los grupos no sabía que dibujar pues lo único que conocían era el colegio y algunos de los lugares que lo rodean, en esto se incluyó elementos relacionados con la inseguridad: calles peligrosas, presencia de robos, lugares donde “han matado gente”, acumulación de basuras y presencia de plagas. Al finalizar, se realizó una socialización donde los estudiantes explicaron sus dibujos. En este espacio emergieron relatos sobre experiencias directas e indirectas de violencia, así como expresiones de miedo.	

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO – COLEGIO LA ARABIA IED (2025-1)
PRACTICA FUNDAMENTACIÓN

Sin embargo, también se evidenció que algunos estudiantes consideran estas situaciones como “normales” y parte de la vida cotidiana.



Hallazgos

Los estudiantes tienen una alta conciencia de las problemáticas del territorio, especialmente relacionadas con la violencia y la inseguridad.

Se evidencia una naturalización de la violencia, expresada en frases como “eso pasa siempre” o “es normal”.

violenta a la violencia, donde algunos estudiantes consideran que los conflictos se resuelven peleando o defendiéndose.

El miedo es una emoción presente.

Asuntos o acciones emergentes

Incorporar estrategias de educación emocional para abordar el miedo y la inseguridad.

Fortalecer espacios de diálogo sobre resolución pacífica de conflictos.

CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS/ ANALÍTICAS (incluye diálogo con los autores)

Los hallazgos permiten evidenciar que las experiencias de los estudiantes están profundamente mediadas por su contexto socio territorial. En este sentido, la cartografía se configura como una herramienta que permite visibilizar conocimientos situados y formas de lectura del mundo que emergen desde los sujetos.

La normalización de la violencia observada en los estudiantes puede interpretarse a la luz de lo planteado por Johan Galtung, quien señala que la violencia no solo es directa, sino también estructural y cultural, lo que lleva a su legitimación en ciertos contextos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO – COLEGIO LA ARABIA IED (2025-1)
PRÁCTICA FUNDAMENTACIÓN

Asimismo, desde la perspectiva de Paulo Freire, estas representaciones del mundo constituyen un punto de partida fundamental para una pedagogía crítica, en la medida en que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. En este caso, los estudiantes ya están realizando una lectura crítica de su entorno, aunque mediada por la naturalización de ciertas problemáticas.

Desde la interculturalidad crítica, la cartografía no puede leerse exclusivamente como un ejercicio neutro. Como lo propone Walsh (2009) la interculturalidad no es simplemente el reconocimiento de la diversidad cultural, sino un proyecto político y pedagógico que interpela las estructuras coloniales del saber y del poder. En este sentido las representaciones hechas por el grupo de su territorio revelan saberes situados. Los estudiantes conocen los códigos, los peligros y las dinámicas del barrio, conocimiento que la escuela rara vez valida como saber legítimo.

Resulta significativo que estos estudiantes pertenezcan a familias con orígenes territoriales diversos (Venezuela, choco, llanos orientales). Esta diversidad de procedencias implica que el “territorio” que cada niño o niña dibuja en la cartografía no es único ni homogéneo: existen múltiples territorialidades superpuestas, cada una cargada de memorias, prácticas culturales y afectos distintos. Esta diversidad debe reconocerse como una riqueza pedagógica y no como un problema de adaptación.

Finalmente, es importante reflexionar sobre el rol de maestra en formación como mediadora intercultural. Desde la perspectiva de Walsh (2009), el educador intercultural no ocupa una posición neutral. La práctica reflexiva y el diálogo de saberes no son simplemente estrategias metodológicas, sino compromisos éticos y políticos con una educación que reconoce y transforma las asimetrías.

CONSIDERACIONES PARA PRÓXIMAS INTERVENCIONES

Diseñar actividades orientadas a la deconstrucción de la violencia como forma legítima de resolución de conflictos.

Implementar talleres de educación emocional y construcción de paz.

Incorporar narraciones orales, canciones, juegos tradicionales u otras expresiones culturales de las comunidades de origen como materiales didácticos, valorando los saberes que los estudiantes traen al aula.

Crear un espacio de “memoria colectiva” donde los estudiantes puedan compartir relatos de vida vinculados al desplazamiento, la migración y la llegada a Bogotá, en un ambiente de escucha y respeto mutuo

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO – COLEGIO LA ARABIA IED (2025-1)
PRACTICA FUNDAMENTACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.