

PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE EL  
MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD CRITICA PARA GRADO QUINTO

LEIDY TATIANA BERNAL CARDENAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

NOVIEMBRE 2018

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE EL  
MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA PARA GRADO QUINTO

LEIDY TATIANA BERNAL CARDENAS

TUTOR:

JHON ALEXANDER VARGAS ROJAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

NOVIEMBRE 2018

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <i>Educación de calidad</i>	<b>FORMATO</b>	
<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 201</b>	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	Propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales desde el marco de la interculturalidad crítica para grado quinto	
<b>Autor(es)</b>	Bernal Cardenas, Leidy Tatiana	
<b>Director</b>	Vargas Rojas, Jhon Alexander	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 141 p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.	
<b>Palabras Claves</b>	INTERCULTURALIDAD CRÍTICA; GENERO; DECOLONIALIDAD; ESCUELA; DIDÁCTICA.	
<b>2. Descripción</b>		
<p>Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Este documento desarrolla una propuesta didáctica en el marco de la interculturalidad crítica trabajada desde/con una perspectiva decolonial para el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el grado quinto.</p> <p>A lo largo de este trabajo se entabla unas discusiones, pugnas y reflexiones pedagógicas y didácticas frente a los conflictos de segregación social, folclorización y estigmatización de grupos sociales diversos, marginalizados, racializados, patriarcalizados que configuran la realidad social, escolar y del aula, en ese sentido nos encaminamos a establecer formas disidentes y alternativas de leer, de desaprender y aprender, para tejer un mundo posible desde la humanización.</p>		
<b>3. Fuentes</b>		

- Barriga, A. D. (2009). Pensar la didáctica. *Cuadernos de Educación*.
- Boom, A. M. (2012). *Verdades y Mentiras sobre la Escuela*. Bogotá: IDEP.
- Caballero, Z. (2000). Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales. *Revista de Estudios de Género.*, 177-208.
- Caro, L. J. (2016). *PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN RACIAL*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo Guzmán, E. J. (2008). Colombia., Etnoeducación e Interculturalidad: la Lucha por Otras Educaciones en Colombia. En E. J. Castillo Guzmán, *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano* (pág. 33). Buenos Aires.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa.*, 219-233.
- Edelstein, G. E. (s.f.). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate (. *itinerarios educativos*.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). la pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En *Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate* (págs. 9-21). La paz Bolivia: edición General: III-CAB, Solveiga Ploskonka y Juan José Obando.
- Giroux, H. (2003). Niños en venta: la cultura empresarial y el reto de la escuela pública. En H. Giroux, *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural* (págs. 83-104). Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza a: una antología crítica*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu editores S. A.
- Gómez, P. B. (2016). Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia. En D. L. María Verónica Di Caudo, *Interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (págs. 295-315). Cuenca-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- González, J. P. (2014). Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Educación y ciudad IDEP*.
- Guzmán, G. L. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación, N*, 223-235.

- McLaren, P. (s.f.). Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica. En R. M. Escárcega, *Cuadernos de Pedagogía Crítica* (págs. 4-43).
- McLaren, P. (s.f.). pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo.
- Ortega, A. A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: Perspectivas situadas. En D. L. María Verónica Di Caudo, *Interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (págs. 47-67). Cuenca-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Pérez Tapias, J. A. (2000). Una escuela para el mestizaje: educación intercultural en la época de la globalización. *Aldea Mundo*, 34-43.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. EDICIONES MORATA.
- Rivera, J. G. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Ciudad y educación IDEP*, 15 -27.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas, relatos y presencias antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela Dinámicas pedagógicas para abordar la homofobia*. Bogotá.
- Walsh, c. (2007). interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía, Vol. XIX, núm. 48*.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural.
- Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (s.f.). *Pedagogías Decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie de Pensamiento Decolonial.
- Willis, P. (2017). Notas para una teoría de las formas culturales y de la reproducción social. En P. Willis, *Aprendiendo a trabajar, como los chicos d la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera* (págs. 259-273). Madrid España: Akal Pensamiento Crítico.

#### 4. Contenidos

Este trabajo de grado comprende un acercamiento a la realidad de la diversidad como componente identitario y de acción política, por lo cual, se entabla una discusión con teóricos de la interculturalidad crítica

y de la decolonialidad. Para dar cuenta de dispositivos de control y coerción social, asimismo, de realidades, resistencias y resignificaciones en el panorama de experiencias latinoamericanas.

En ese sentido, nos proponemos ahondar en el debate de la interculturalidad con la escuela, acercándonos a pugnas hacia el currículo blanco, occidental, patriarcal, heteronormativo. Que de una u otra forma propicia formas únicas estáticas, que excluyen y segregan la diferencia y la diversidad.

En tanto se comprende la necesidad de humanizar las relaciones sociales mediante el análisis crítico de la sociedad, que, a su vez permita construir puentes y suturar tejidos se nombra la diversidad como herramienta de transformación social, debate que es planteado por grandes pedagogos y científicos de la educación, los cuales ponemos en dialogo para construir la propuesta de acción escolar.

Lo anterior se convierte en el pretexto de asumir la escuela como campo en pugna y escenario de posibilidades de transformación, allí situamos la estrategia didáctica, que recoge los debates anteriormente situados y que espera ser una contribución a la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otra parte, este trabajo incorpora formas literarias para contar las vicisitudes que acompañan la labor docente, en un espacio dedicado a la sistematización de experiencias.

## 5. Metodología

Este trabajo se realizó siguiendo los referentes que componen una investigación cualitativa.

El desarrollo del trabajo estuvo acompañado de estrategias tales como: análisis de documento, etnografía e intervención participante en el escenario escolar, finalmente para recoger los debates y reflexiones subyacentes se realiza una sistematización de experiencias de aula.

## 6. Conclusiones

la interculturalidad crítica es una teoría de gran potencial didáctico, en tanto permite recrear la esperanza y la resistencia desde un enfoque político, ético, estético y ante todo pedagógico. A lo largo de la construcción de este trabajo se fue reafirmando la necesidad de crear puentes para suturar el tejido social que la modernidad / colonialidad capitalista fracturo.

Desde mi rol como profesora y tras la experiencia pedagógica derivada de este proyecto, asumo la disidencia y la trasgresión como parte de la reflexión pedagógica en el escenario escolar, porque es allí donde se introduce a los individuos en la cultura, una cultura llena de dispositivos de coerción y control social como la raza, la clase, el género, la orientación sexual.

<b>Elaborado por:</b>	Bernal Cardenas, Leidy Tatiana
<b>Revisado por:</b>	Vargas Rojas, Jhon Alexander

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	11	2018
--	----	----	------

## **Agradecimientos**

*Como excepción en un panorama mercantilista de la educación, la Universidad Pedagógica Nacional en medio de una gran crisis presupuestal no solo me ofreció la calidad educativa en cara de los profesores y la formación académica, por el contrario me ofreció la calidad educativa humana representada en un almuerzo a 2.300, una sopa comunitaria, una cita médica, salidas de campo que me permitieron conocer las realidades históricas de pueblos olvidados por la sociedad colombiana y que también me dejaron conocer mí País, orientación en el momento en el que creía no poder continuar con mis estudios, ayuda económica, etc. cada uno de estos espacios me formo política, ética y humanamente.*

*Hoy, Tras cinco años de aprendizajes, risas, compañerismos, anécdotas, reflexiones y en medio de la escasez contemplo la universidad, como parte de mí, aquella casa que sin tener yo nada me ofreció todo, empezando por excelentes profesores que contagiaban el amor por la escuela y por la vida, de los cuales destaco y destacare esas grandes calidades humanas y ese avance en la verdadera consolidación de una praxis pedagógica. A mis maestros Douglas Rodríguez, Sebastián Diago, Alba Pinto, Jhider Soler, Edgar Lara, Natalia Carusso, Fernando Gonzales y a muchos otros que hicieron parte de este proceso, gracias.*

*A mi maestro Jhon, que me brindo sus reflexiones pedagógicas, didácticas, humanas y que me ayudo en un momento muy difícil de mi vida, GRACIAS por hacer más de lo que debía profe.*

*A mi hermana Angie que me ayudo más que nadie a mi compañero John Jairo y a mis familiares que hicieron posible que en este momento este finalizando mis estudios, gracias.*

## Contenido

Agradecimientos.....	8
Introducción .....	12
Justificación.....	13
Problema social .....	16
Objetivo general .....	19
Objetivos específicos. ....	19
Pregunta investigativa .....	19
Sobre la interculturalidad y la educación, una aproximación al trabajo por una apuesta política y práctica pedagógica. ....	20
La interculturalidad como apuesta teórica, un dialogo sociopolítico y transformativo pensado desde las realidades, historias y luchas de la escuela oficial,.....	26
Interculturalidad .....	26
Nociones y aproximaciones de interculturalidad. ....	27
Interculturalidad critica .....	30
El debate de la interculturalidad critica a la escuela .....	33
Diversidad como herramienta de transformación social .....	38
Escuela, escenario de disputas y confluencia de culturas.....	43
Propuesta didáctica, un dialogo de la rebeldía con la praxis política-pedagógica .....	51
Pedagogías decoloniales, la resignificación de la clase, la raza y el género.....	51
Criterios de la pedagogía decolonial .....	56

	10
Sobre didáctica.....	58
Estrategia didáctica intercultural, memoria y alteridad.....	61
Capítulo 3. La experiencia pedagógica un encuentro con la realidad escolar, entre la frustración y el cuestionamiento pedagógico. ....	83
Caracterización.....	83
Los Niños y Niñas del grado 503 .....	83
Sobre algunos conflictos. ....	84
Intereses y dinámicas. ....	87
Académicamente hablando.....	89
Capítulo 3. La experiencia pedagógica un encuentro con la realidad escolar, entre la frustración y el cuestionamiento pedagógico. ....	90
Sesión 1: presentación del trabajo, primer encuentro oficial como docente.....	90
Propósito formativo. ....	90
Sesión 2 y 3: entre el desencanto, las contradicciones y las oportunidades pedagógicas .....	94
Propósito formativo. ....	94
Sobre la sesión 3. Un acercamiento a la diversidad cultural.....	100
Propósito formativo. ....	100
Propósito formativo .....	105
Sesión 5, un intento por descolonizar la idea de disciplina, un encuentro con un caso de violencia sexual.....	110
Propósito formativo. ....	110
Sesión 6. Violencias y problemas didácticos .....	116

Propósito formativo. ....	116
Sesión 7. Un intento por reconocer las violencias y el ejercicio de poder .....	118
Propósito Formativo.....	118
Sesión 8 y 9. Clases contingentes, fueron resultado de la necesidad de profundizar. ....	124
Propósito formativo sesión 8. ....	124
Sesión 9. Discrepancias teóricas y políticas.....	128
Propósito formativo. ....	128
Propósito formativo. ....	131
Capítulo 4. Una reflexión sobre la formación de profes de sociales.....	137
Bibliografía.....	142

#### Índice de anexos

<b>ANEXO 1. DIARIOS DE CAMPO.</b> .....	146
<b>ANEXO 2. CUENTO ELOÍSA Y LOS BICHOS.</b> .....	192
<b>ANEXO 3. RUBRICA.</b> .....	201

## Introducción

La segregación social es un fenómeno enraizado en la cultura colombiana, la escuela como una de las instituciones encargadas de introducir al individuo en la cultura hegemónica reproduce y refuerza a través del currículo oculto las ideas de género, clase y raza, instrumentos que han posibilitado la organización jerárquica de la sociedad mediante la implantación de estos patrones de coerción, de poder, uniformidad y de control social. Como resultado se puede evidenciar la discriminación y segregación de gran parte de la población colombiana como los indígenas, negros, campesinos, mujeres, LGTBI, etc. los cuales han sido anulados y despojados del saber, del ser, del poder, del deseo, del sentir.

En ese marco, las ciencias sociales escolares han sido parte de este proyecto de segregación, mediante la enseñanza de un currículo blanco, heteronormativo, patriarcal y eurocéntrico. sin embargo, tras el análisis de teorías contrahegemónicas que sitúan a la escuela como escenario de resistencia, transgresión y transformación se realiza esta propuesta de la enseñanza de las ciencias sociales, contemplando elementos del trabajo de Catherine Walsh acerca de la interculturalidad crítica empleada para resistir, transgredir y subvertir la dominación.

En ese sentido este proyecto se encamina hacia la vinculación de la interculturalidad crítica con la construcción política y ética de las pedagogías decoloniales para la escuela oficial como escenario de posibilidad y transgresión, poniendo en escena la raza, el género y la clase como detonantes pedagógicos y de enunciación política, haciéndonos partícipes de la diversidad como elemento ético capaz de guiar la enseñanza crítica de las ciencias sociales.

### **Justificación**

Desde mi lugar como profesora en formación y como resultado de reflexiones en diferentes seminarios considero que la educación es el campo posible para las transformaciones socio culturales en la sociedad que vivimos, este planteamiento trae consigo serias responsabilidades quizás la más importante sea considerar política, ética y pedagógicamente el sentido de la enseñanza, en ese sentido, retomo las palabras de la investigadora educativa Catherine Walsh cuando se refiere a su proyecto educativo:

“pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial entorno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de las historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere ..., una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas” (2007, p. 33)

De allí mi intencionalidad a la hora de plantear esta estrategia didáctica y de reflexión rigurosa frente a la interculturalidad y la escuela, concretamente con el propósito de aportar académicamente con un ejercicio reflexivo sobre la relación de la escuela, la diversidad y la interculturalidad crítica apelando al dialogo reciproco entre saberes marginados que han construido desde las orillas, otras formas pensar, ser, sentir y existir, también, se busca la construcción en el aula desde esos otros marcos sociales, que propicien un espacio reflexivo, analítico y crítico sobre la realidad social en la que nos vemos inmersos.

Esto en clave de reconocer el área de ciencias sociales escolares como el lugar epistémico y discursivo que forma para la vida, constituyéndose así en un campo en pugna para los diferentes sectores de la sociedad, porque allí se presenta un tipo de sociedad que parece

instrumental, estática, controlada y vista desde los sectores poderosos, de ahí la necesidad de posibilitar un acercamiento crítico y cambiante de la realidad social.

La estrategia didáctica que aquí se propende se realiza en el marco de una propuesta de la enseñanza de las ciencias sociales, con un enfoque crítico que combata la folclorización de lo diverso, que propicie el diálogo crítico y reflexivo frente a las relaciones de poder y al orden establecido, posibilitando soñar, pensar y vivir transgrediendo el orden tradicional junto con las formas de aprender. Esta propuesta toma fuerza desde la posibilidad de descolonizar nuestra propia historia, para entrever de manera discursiva y práctica una realidad altamente excluyente, con mecanismos atemporales de perpetuación de la segregación social.

Asimismo, este trabajo pretende generar una estrategia didáctica para la enseñanza crítica y reflexiva de las ciencias sociales en primaria, teniendo en cuenta que estos elementos teóricos no son trabajados a fondo, según la investigación de (Jiménez, 2016) y que la malla curricular invita al desarrollo de temas referentes a la diversidad étnica y cultural de Colombia (lineamientos curriculares, MEN) y a la comprensión de conflictos de la sociedad colombiana, campo en cultivo para el desarrollo de la propuesta.

En ese sentido, esta propuesta encuentra en el marco institucional reflexiones cristalizadas en los lineamientos de ciencias sociales *“La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana”* (lineamientos curriculares de ciencias sociales, pág. 57) En el mismo sentido, se construye la columna central de los estándares, titulada *manejo conocimientos propios de las ciencias sociales*. aquí el eje primero de los lineamientos hace alusión a la estructura de relaciones ético- políticas que responden a la perspectiva problémica que tiene el propósito: “abordar el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad a partir de los grandes problemas que aquejan a la humanidad. Problemas que se originan en la perspectiva

diversa de los seres humanos por su condición étnica, política, económica, ideológica” (Estándares, p. 24)

En ese sentido los lineamientos y estándares de ciencias sociales se convierten en una base para el desarrollo de esta propuesta al reconocer la diferencia y la diversidad como elemento de la condición humana (física y cognitiva) por tal, elemento constitutivo de la sociedad que urge introducir en las discusiones pedagógicas de este tiempo para salir del atraso, esto conlleva a incentivar la defensa por las múltiples expresiones humanas: culturales, de raza, de género, etc. para responder a esa educación plural y en las ciencias sociales, para dar cuenta de un devenir histórico situado, que atravesado las formas de vida.

En este contexto, la investigación se orienta a esas nuevas subjetividades políticas que se consolidan en una escuela para la diversidad, desde prácticas que irrumpen el modelo que acoge la escuela tradicional y diversificando los discursos que transitan en ella desde una perspectiva de-colonial atendiendo a los retos que las diversidades hacen a la escuela: por género, clase social, orden étnico-racial.

### Problema social

Hace alrededor de cuatro años una noticia estremeció la opinión pública, el caso de un joven de dieciséis años que se suicida presuntamente por discriminación a causa de su orientación sexual, el joven manifestaba que no podía lidiar con la presión social y los conflictos que comienzan cuando él y su pareja se ven obligados por instancias académicas a revelar la relación sentimental que sostenían, en sus cartas previas al suicidio vincula su estado emocional con la institución educativa, directivos y maestros. la tragedia de Sergio Urrego lo convirtió en una figura representativa de la exclusión por cuestiones referentes al género y orientación sexual tal desventura puso el debate en el escenario público, llevando sin número de juicios y cuestionamientos a las escuelas, el principal ¿cómo asumen la *diferencia y la diversidad*?, en el caso de Sergio Urrego ¿de qué papel juegan los centros educativos en la enseñanza de formas de sexualidad?

El caso de Sergio Urrego no es el único detectado, tampoco la única razón que podría vincularse a motores de discriminación que se viven en el diario cotidiano en los escenarios educativos, la educadora Adriana Arroyo Ortega afirma: “De manera particular y a partir del proceso doctoral ha sido doloroso evidenciar como en el caso de las jóvenes y niñas afrodescendientes, desde lo educativo se ha inculcado ideales estereotipados de lo estético desde la blanquitud, desconociendo la belleza, movimiento y sonoridad de sus cuerpos, prácticas y formas de vida” (2016, p. 60) la experiencia de la maestra aunque no tuvo un desenlace fatal, demuestra la situación de anulamiento y segregación, a través del establecimiento de unos cánones de comportamiento y de sujetos legitimados dentro del marco educativo, todo lo que no encaja de una u otra manera termina siendo rechazado, invisibilizado o anulado, miles de niños, niñas y jóvenes en todo el país terminan siendo rechazados y marginados por racismo, cuestiones de clase, genero u orientación sexual.

Ortega, (2016) evidencia una serie de factores discriminatorios que están arraigados al sistema educativo, a propósito comenta: “ya que las perspectivas de muchas de nuestras instituciones educativas siguen ancladas a ideales eurocéntricos de adoctrinamiento corporal que desconoce las posibilidades rítmicas y sonoras de estos cuerpos, que, sin embargo a su manera, también generan acciones de resistencia” (p. 61) La pregunta que algunos educadores han evocado y se han esforzado por asumir pedagógicamente ¿Es como crear una escuela pensada para todos?

Esta situación que acabo de citar, en efecto ha tenido eco en amplios centros de investigación como el IDEP, Colombia diversa y universidades principalmente públicas, especialmente se encuentran trabajos de sistematización de experiencias que trabajan por un lado la interculturalidad, bien sea como herramienta pedagógica o como herramienta conceptual, los análisis que se derivan a la hora de abordar esta categoría se entretrejen con la necesidad de dar cuenta de dispositivos raciales de poder y de generar un dialogo critico de la diversidad.

Personalmente considero que es necesario centrarme en una propuesta que logre agrupar y generar un análisis crítico ante las segregaciones que producen la discriminación a grupos poblacionales diversos de la que hacemos mención, por ende, deseo abordarlo desde la interculturalidad critica como herramienta teórica, aclarando que un ejercicio intercultural critico debe incorporar un enfoque de género para dar cuenta de dispositivos de poder que son siempre patriarcales, heteronormativos, racial izados y colonizados.

En consecuencia, el presente trabajo orienta su propósito hacia la generación de un ejercicio didáctico con un enfoque critico de la enseñanza, siguiendo a Henry Giroux quien afirma al respecto: “significa analizar cuestiones específicas de clase, raza, género y otros temas como problemas sociales enraizados en factores materiales e institucionales reales que producen formas específicas de desigualdad y opresión” (2003, p. 350)

Siguiendo el planteamiento de Giroux , considero que la interculturalidad critica como teoría de emancipación tiene gran potencial transformativo al politizar la diversidad y al entretorse con un proyecto decolonial logra suturar las desigualdades epistemológicas redefiniendo el lugar de las diferencias, cuestionando el lugar en el que se enuncian y transgrediendo el lugar asignado o predestinado; en tanto propuesta critica, se intenta dar cuenta de una sociedad con marcados abismos sociales, políticos y epistemológicos. la maestra Ortega reflexiona al respecto:

“Centrar la interculturalidad en los procesos de las pedagogías decoloniales podría llevar a los escenarios académicos y pedagógicos a cuestionar los contenidos, postulados y enfoques con los que han venido trabajando históricamente, y descentrar los acercamientos epistémicos hegemónicos descorporalizados y deslocalizados que bajo una aparente neutralidad encubren unas maneras excluyentes de relacionarse con los fenómenos sociales, con las personas y comunidades” (2016, p. 61)

Finalmente, es importante destacar que una apuesta intercultural critica no debe relegarse a los grupos étnicos, debe plantearse como un proyecto transformador para todos y todas como lo afirmara Walsh (2009) por ende, considero importante realizar este proyecto en el escenario educativo institucionalizado donde la diversidad, lo heterogéneo, lo diferente se posiciona en la cotidianidad ahondando en un proyecto que supere el reconocimiento y el respeto de las diferencias que también supere la mirada “tolerante” frente a lo otro o al otro y que le apueste a la construcción de un proyecto político, social, epistémico y ético a partir de las diferencias, experiencias y subjetividades.

### **Objetivo general**

Generar un espacio de discusión didáctica entorno a la interculturalidad crítica para niños y niñas del grado quinto del colegio distrital Almirante Padilla, con la finalidad de afianzar la diversidad como herramienta de transformación social.

### **Objetivos específicos.**

- Abordar conceptualmente los referentes teóricos de interculturalidad crítica, los debates y retos que le propone a la escuela contemporánea y la transformación en la escuela a través de análisis de documentos.
- Propiciar un espacio didáctico dedicado a la comprensión de la desigualdad social analizando cuestiones de género, raza y clase.
- Sistematizar la práctica planteada evaluando los alcances reflexivos que se puedan suscitar en la implementación.

### **Pregunta investigativa**

¿Qué debates pedagógicos podrían plantearse a raíz de la planeación, desarrollo y ejecución de la propuesta didáctica en clave de la interculturalidad crítica que pretende asumir la diversidad como herramienta de transformación social?

## **Sobre la interculturalidad y la educación, una aproximación al trabajo por una apuesta política y práctica pedagógica.**

Frente a las discusiones teóricas que esboza la interculturalidad crítica (Walsh, 2007) junto con los debates pedagógicos planteados desde las pedagogías críticas (Giroux, 2003) y (McLaren) se han realizado vastos trabajos en el contexto de la Escuela oficial. A continuación, se pretende hacer un seguimiento a las investigaciones que se han planteado adscritas al plano educativo desde diferentes lugares del mundo, al respecto existen extensos trabajos acerca de la escuela multicultural con elementos interculturales<sup>1</sup> en España y en el plano latinoamericano principalmente en Ecuador, seguido por México, Venezuela, y Colombia.

Para el caso concreto de la escuela española se han realizado indistintos trabajos al respecto, llaman la atención dos artículos científicos de una misma línea investigativa que logran hacer un compendio de las tensiones, los debates y reflexiones que subyacen entorno al pensar diversamente la educación: Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales, Caballero, 2000 y Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión, Gómez, 2015. influenciados por corrientes feministas y nacionalistas estas investigaciones extienden un debate conjunto, relacionado con las formas en que se asume la realidad de una sociedad multicultural en el escenario educativo: “desde la asimilación de las culturas inmigrantes y/o minoritarias por medio de la homogeneización e incorporación a los patrones dominantes, hasta la constitución de mecanismos de exclusión y marginación que suelen concluir en la conformación de guetos”. (Caballero, 2000, p. 177) Los autores se centran en analizar la vivencia de la educación pensada multicultural para acoger a la población migrante y concluyen que existe gran desigualdad en oportunidades de aprendizajes y en la vivencia de la cultura escolar, caracterizan estos espacios

---

<sup>1</sup> Estos conceptos a menudo son tratados como sinónimos, sin embargo, cabe destacar en primer momento que el contexto de su emergencia y luego su implementación los convierte en antagonismos políticos. el concepto de multiculturalidad deja ver una posición de dialogo y aceptación en una sociedad donde coexisten diferentes culturas, lo que allí se esconde es la desigualdad e inequidad en la que las mismas se ven sumergidas. Ahora bien, la interculturalidad crítica se asume como proyecto político donde hay un dialogo trascendente que supera la aceptación y coexistencia.

educativos pensados para la integración cultural, como un fracaso por no transformar los sistemas de escolarización, la experimentación de la interculturalidad en esta parte del mundo aboga por los estudios lingüísticos y la necesidad de incluir propuestas curriculares que integren lenguas no oficiales.

Estas dos investigaciones coinciden en entablar metodologías como estudios de caso en escuelas multiculturales de Madrid, con el fin de mirar la cotidianidad de los chicos y chicas migrantes. Los principales resultados de estos trabajos arrojan, ineludibles interrogantes para el sistema educativo español pero a su vez interpelaciones a los estudios interculturales introduciendo categorías analíticas, de manera que: “El género se constituye en un analizador privilegiado de las relaciones interculturales, presente en las estrategias pedagógicas puestas en práctica por el profesorado, en los discursos, en las relaciones entre niñas y niños, y también en las relaciones entre niñas de diversas culturas, o entre varones (relaciones intragénero e intergénero, atravesadas por la cultura y la clase)”. (Caballero, 2000, p. 206)

Los casos latinoamericanos experimentaran otras vertientes cercanas al círculo de intelectuales de Catherine Walsh en Ecuador, de las pedagogías libertarias de Paulo Freire<sup>2</sup> (Pedagogía de la autonomía, 2004), (Cartas a quien pretende enseñar, 2002) y algunos análisis de Franz Fanón<sup>3</sup> (Los condenados de la tierra, 1963) y Manuel Zapata Olivella<sup>4</sup> (Levántate mulato! por mi raza hablará el espíritu, 1990) ,( Las claves mágicas de América, 1989) en efecto, las investigaciones en este marco han desarrollado teórica y conceptualmente los

---

<sup>2</sup> Pedagogo brasileño. Estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco e inició su labor como profesor en la Universidad de Recife, como profesor de historia y filosofía de la educación. además, fundador de las pedagogías libertarias, reconocido por su trabajo de alfabetización y politización en favelas de Brasil.

<sup>3</sup> Psiquiatra y escritor de lengua francesa. Uno de los grandes ideólogos del movimiento de descolonización francés. sus estudios estuvieron ligados a los análisis psicológico-culturales acerca de los argelinos, perteneció al Frente de Liberación Nacional (FLN).

<sup>4</sup> Escritor, novelista, antropólogo, investigador y científico social afrocolombiano, su vida y obra se encargó en compañía de su hermana delia Zapata Olivella de analizar, reivindicar la grandeza del ser humano a través de la cultura, la etnicidad, el multiculturalismo, el mestizaje desde una postura crítica., sus temas acuciantes en sus obras aluden al termino de trietnicidad, que se refiere principalmente, a la herencia africana, la hispánica ya multicultural y la indígena, latinoamericana, privilegiando siempre su lugar como afrodescendiente.

problemas pedagógicos, políticos y sociales de los términos, multiculturalidad, diversidad, interculturalidad como lo plantea el educador José Pérez: “El problema de fondo que presentan las estrategias multiculturalistas, con sus enfoques antiuniversalistas, es el rechazo a reconocer una “zona de confluencia” axiológicamente relevante y políticamente eficaz entre las diferentes comunidades coexistentes en una sociedad. Con tal recusación queda bloqueada la necesaria convivencia democrática” ( 2000, p. 37) la crítica evocada se refiere a la nula capacidad de los estudios multiculturales, para hacer una suturación epistemológica, política y social de los pueblos históricamente subalternizados.

A nivel nacional los trabajos asociados al multiculturalismo e interculturalidad soslayan en el plano directo con comunidades históricas, es decir, hay una corriente pedagógica que ha pensado en procesos educativos dirigidos exclusivamente a etnias, a fortalecer procesos de educación propia y etnoeducación como se evidencia con el arduo trabajo pedagógico en la región del cauca, (Torres, 2013), (Gutiérrez, 2014), (Agudelo y Sierra, 2016), (Pavón y Segura, 2012) entre otros, a estos trabajos se le suma el trabajo llevado a cabo por el CRIC con la UAIIN (Universidad Autónoma Indígena Intercultural) para fortalecer los procesos internos de las comunidades indígenas.

A diferencia de Bogotá, pues las investigaciones relacionadas han privilegiado los escenarios escolares oficiales del distrito, al respecto se encuentran dos inclinaciones, el primero, usar la interculturalidad o diversidad como herramienta de superación de conflictos escolares estableciendo escenarios tolerantes (Quiñones y Escobar) , (Castiblanco y López, 2014) y (Mosquera, 2016) segundo, la interculturalidad trabajada como herramienta pedagógica, conceptual apelando a sus usos más reflexivos, críticos, y transformadores (Guerrero, 2014), (Torres, 2014), (Abril, 2014) y (Jiménez, 2016). Entre los problemas que más inquietan a los educadores a la hora de investigar, se encuentran la revisión del trato a la diferencia y a la diversidad y su valoración en los espacios educativos, la reflexión del quehacer

docente frente a construir sociedades no excluyentes, los usos o retos de la interculturalidad como teoría académica y la relación con la cátedra de estudios afrodescendientes CEA,

Estas investigaciones, han sido trabajadas principalmente por docentes para trabajos de maestría y como sistematización de sus experiencias en aula que se cristalizan en artículos para revistas indexadas, las metodologías más recurrentes son la etnografía educativa, análisis de documentos, observación participante y la investigación acción. todo en base al objetivo propuesto por los investigadores, existe la tendencia de apelar al enfoque socio-crítico y cualitativo, para el educador Leo Jiménez: “Esta metodología de investigación se privilegia en el campo de las ciencias sociales ya que posibilita una comprensión holística a través de la interpretación de la interacción social, en la cual los métodos de recolección de información buscan explorar las relaciones sociales y describir la realidad en las formas que el grupo social investigado las vivencia” (2016) asimismo, para la educadora de Jenny Abril: “permite reflexionar acerca de la comprensiones de la realidad, desde una postura que intenta subvertir los modelos de producción de conocimiento propuestos desde occidente y poner en debate la necesidad y alcances de la descolonización, haciendo visible y reinterpretando los sujetos, la historia colonial, y las relaciones de poder entre sociedades y los grupos colonizadores y colonizados” (2014)

Los resultados de las investigaciones son igualmente diversos, para un grupo de investigadores que enfatizaron en el análisis teórico de los conceptos aplicados al contexto colombiano, afirman las limitaciones críticas de asumir la mirada multiculturalista en la escuela debido a su potencial hegemónico institucionalizado, igualmente, “Dentro de los hallazgos se encuentra que, la interculturalidad (crítica) no sólo responde al “dispositivo racial” pues este es sólo el principio, develar la asimetría cultural; luego de ello viene la hora de las propuestas que modifiquen estructuralmente el sistema desde adentro, a forma de implosión” (Caro, 2016) otros resultados apuntan al análisis de los alcances y formas de vivir la interculturalidad en la

escuela como lo manifiesta el docente Javier Guerrero: "En todo caso, las iniciativas deben conducir a contrarrestar las asimetrías e inequidades instauradas por la colonización de antaño o por las modernas formas de imposición, aculturación, dominación, racismo y discriminación. La interculturalidad ha de entenderse como una condición natural y no como una consigna" (2014, p. 26) finalmente, docentes abogan en sus resultados la necesidad de llevar la interculturalidad en el aula acompañando principalmente áreas como las ciencias sociales y la cátedra de estudios afrocolombianos.

Teniendo en cuenta el marco anterior, esta investigación pretende realizar una estrategia didáctica en torno a la interculturalidad crítica como propuesta que sitúe la diversidad políticamente para el escenario educativo. Con dos propósitos fundamentales, primero, posibilitar un escenario de diálogo y reflexión a la hora de analizar la sociedad mediante los contenidos propuestos, los cuales deben ser aterrizados, contextuales y significativos para revalorar el aprendizaje, siguiendo el cuestionamiento pedagógico del profesor Ángel Pérez: "el problema de lo pedagógico no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender, como a la necesidad de recontextualizar las tareas del aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana" (1998, p. 254)

En ese sentido, asumir la educación desde un enfoque intercultural sugiere trabajar una perspectiva decolonial que permita establecer formas alternativas de leer el mundo para analizar la sociedad, descolonizar el pensamiento es dar un giro de la ciencia moderna a la ciencia propia, es el volver a las comunidades y rescatar saberes, relaciones sociales y con el medio ambiente.

Segundo, entablar una reflexión pedagógica y didáctica frente a los conflictos de segregación social, folclorización y estigmatización de sectores de la sociedad colombiana que

de una u otra forma son reproducidos en el área de ciencias sociales, asimismo, analizar críticamente los alcances y resultados de la propuesta metodológica que aquí se sugiere para subvertir tal reproducción.

**La interculturalidad como apuesta teórica, un dialogo sociopolítico y transformativo  
pensado desde las realidades, historias y luchas de la escuela oficial,**

**Interculturalidad**

La interculturalidad ha sido entendida como sinónimo de multiculturalismo aludiendo a un tipo de relación social sostenible entre los sujetos, allí se establece como ideal social constituir espacios de respeto y dialogo que propicien la aceptación e integración de todos. Sin embargo, es preciso aclarar que esta visión es altamente relacional y funcional al sistema económico existente en ese marco, existe una transición epistemológica, intelectual, política y ética que sitúa la interculturalidad crítica, como antagonismo de estas posturas institucionales, es un proyecto que lucha por reivindicar a los sectores y comunidades vulnerados, olvidados, y enajenados de su propio saber, en consecuencia, más que una simple aceptación por la diferencia del otro y reconocer que existe distintas culturas étnicas, raciales, políticas, sociales, económicas, o científicas. Es la construcción de perspectivas integras que realmente reconozcan la situación de vulnerabilidad, desigualdad, discriminación, que viven las comunidades, no solo en términos de reconocimiento legislativo, sino un reconocimiento en sus prácticas culturales, políticas, económicas y de saber científico.

El siguiente apartado tiene como objetivo hacer una aproximación a las visiones que se tienen en torno a la interculturalidad desde las teorías hasta las prácticas de vida, en ese sentido se aborda: en primer momento las nociones de interculturalidad, trabajadas desde la institucionalidad e investigadores sociales, segundo la inmersión de la interculturalidad crítica como herramienta de emancipación en el reconocimiento de la pluralidad de conocimiento y el equilibrio epistemológico.

### *Nociones y aproximaciones de interculturalidad.*

La primera aproximación de interculturalidad se refiere a las teorizaciones de las relaciones históricas que han establecido los pueblos a lo largo del mundo para la supervivencia, se alude a la interacción natural de diferentes sociedades ya sea para el intercambio comercial, procesos de mestizaje o procesos imperiales. La investigadora Catherine Walsh (2009) afirma:

De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña. (p. 3)

La interculturalidad ha sido abordada desde instrumentos institucionales como política de gobierno, principalmente siguiendo directrices internacionales de organismos multilaterales, con las olas reformistas y constitucionales de la década de los años 90, el pluralismo y la diversidad cultural entran como política pública esto se ejemplifica con la Declaración Universal de la Unesco (2001) donde se establece:

De la diversidad cultural al pluralismo cultural: En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto

democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública. (Artículo 2)

Estos lineamientos fueron acogidos como política pública en Estados como Ecuador, México, Brasil, Perú, República Dominicana y Colombia, quienes a través de directrices incluyeron a las minorías dentro del sistema jurídico y legislativo, para el caso colombiano la introducción del discurso se da en el marco del reconocimiento pluriétnico de la nación (artículo 7) así, con la constituyente se logra vincular la vocería de movimientos sociales de sectores marginados y sus demandas de forma superficial, conviene subrayar que el propósito real de esta inclusión es el de debilitar los fines de dichas organizaciones a través de la naturalización de sus identidades, exterminando así, la razón configurativa de los movimientos. Asimismo, para establecer un control sobre los grupos organizados haciendo frente a la posibilidad de la creación de movimientos alzados en armas, siguiendo la doctrina de seguridad nacional aplicada en América latina desde el triunfo de la revolución cubana.

Para la investigadora Catherine Walsh<sup>5</sup> (2009): “Es una perspectiva funcional al sistema económico al no tocar las causas existentes de la desigualdad social sino promover el diálogo la convivencia y la tolerancia para incorporar a los marginados en las estructuras existentes” (p. 3) El mayor referente que materializa las políticas públicas de interculturalidad en Colombia se basa en la etnoeducación<sup>6</sup> que puede considerarse logro de los movimientos indígenas, afrocolombianos y raizales al introducir sus saberes en espacios educativos con el apoyo del estado:

---

<sup>5</sup> Catherine Walsh, profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y el Fondo Documental Afro Andino. Tiene una trayectoria larga de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes en América Latina y la región andina. Su trabajo está principalmente enfocado en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y en asuntos de la de-colonialidad.

<sup>6</sup> La etnoeducación es una estrategia educativa para llevar a cabo autonomía de los grupos étnicos a través de los procesos de escolarización formal y no formal.

El reconocimiento de derechos territoriales obtenido con la Ley de Comunidades Negras se valora como uno de los mayores logros políticos de las organizaciones afrocolombianas, las cuales, a través de su lucha, lograron resignificar políticamente las acciones de defensa del territorio ancestral en la perspectiva étnica afrocolombiana y raizal, con el fin de superar la invisibilidad y la exclusión histórica de estos grupos. (Castillo Guzmán, 2008, p. 33)

Aunque es necesario contemplar las críticas que se le han realizado a la etnoeducación al no ser tampoco un proyecto eficaz, estas críticas han sido evocadas por movimientos sociales por introducir mayor contenido occidental y dejar optativo los saberes ancestrales de las comunidades, este proyecto educativo ha introducido saberes occidentalizados a territorios con jurisdicción especial como lo trabajara la maestra María Isabel Gonzales (2008).

Finalmente, la interculturalidad desde una perspectiva crítica irrumpe como escenario capaz de resignificar la pluralidad en todas sus manifestaciones, entendiendo al colectivo y al sujeto diverso dotado de saberes y de posibilidades para recrear formas de ser, vivir y pensar desde el margen de la hegemonía, es desde este enfoque que es posible establecer el dialogo reciproco y legitimo entre todos. “Por lo tanto como alternativa epistemológica nos lleva la interculturalidad a pensar sobre las formas como nos relacionamos con lo otro y lo diverso, las estructuras racistas y sexistas en las que estamos inmersos y las transformaciones que serían necesarias en el tejido social” (Ortega, 2016, p. 57). Esta mirada no ha sido contemplada por las instituciones y es por ello, por lo que los discursos de interculturalidad manejados por el Estado son inútiles y superficiales.

La arista intercultural que se refiere al dialogo reciproco y horizontal entre una sociedad cambiante, remite a establecer una nueva epistemología basada en una ecología de saberes<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> La ecología de saberes es un término utilizado por Boaventura de Sousa (2017) para referirse a la ciencia propia de sociedades marginadas, es el dialogo de los conocimientos populares.

(Sousa, 2017) donde las subjetividades e identidades de colectivos marginados construyen formas de vida, organización, educación, ética, gobierno y política que transgreden el estándar de sociedad capitalista, ésta apuesta intercultural encuentra sentido bajo el principio de alteridad<sup>8</sup>, de tener la capacidad de comprender la sociedad y sus fenómenos desde el lugar del otro y permitir la construcción de sentidos del conocimiento, para Raúl Fonet (2009) el campo epistémico es: “Un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su trasmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización” (p. 9)

### **Interculturalidad crítica**

La interculturalidad crítica está ligada al trabajo de base de movimientos sociales quienes han evocado el cuestionamiento permanente hacia las estructuras dominantes que históricamente han subordinado grupos sociales y que se mantiene en la actualidad con falaces inclusiones discursivas e institucionales. Esta propuesta está en construcción permanente, particularmente se ubica como una herramienta contra hegemónica, que busca denunciar todas aquellas prácticas y discursos que legitiman la interculturalidad con una arista relacional o funcional, con el fin de generar procesos de acción sociopolítica que faciliten tener una visión intercultural ética que verdadera mente permita condiciones de equidad y fortalezca las necesidades, tradiciones, y saberes propios de la comunidades que exigen una reivindicación, social, política, económica, cognitiva entre muchas más practicas propias de sus ejercicios culturales.

---

<sup>8</sup> Alteridad: para Emmanuel Lévinas La alteridad es, pues, relación, que es lenguaje: se le da al Yo por la palabra; es subjetividad: forman una sociedad en la responsabilidad del Yo para con el Otro; es justicia y verdad, libertad.

La interculturalidad crítica apunta a develar relaciones dominantes desiguales para ello se remite al análisis del sistema hegemónico cultural simbólico, que es tan eficaz que ha reproducido y normalizado la segregación social en todas sus dimensiones a tal punto que se ha naturalizado en el pensamiento de la humanidad, principios de individualidad, el racismo, la xenofobia, la homofobia y otros trastornos psicológicos resultantes de la efectividad del sistema moderno. Para Walsh (2009):

La interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p. 4)

Este enfoque tiene en el centro de la discusión, el poder y sus dispositivos en todas las esferas sociales junto con la historicidad del mismo, desde aquí se cuestiona la inequidad social, política, económica y epistemológica: “Es decir, reclamamos la dignificación de la diversidad cultural como fuerza real que ofrece ejes alternativos para que el mundo y la humanidad puedan encontrar un nuevo quicio o, si se prefiere, otros centros de gravitación para su desarrollo”. (Fornet-Betancourt, 2009, p. 10). así pues, sobresale como elemento central la *politización de la cultura*, la cultura que aparece como adorno para las instituciones y el gobierno, y en el caso más contrario en enfoques idealistas desde las posturas esencialistas. Desde esta perspectiva se reconoce formas que detentan el ejercicio del poder a través de las resignificaciones de lo político, de la autocrítica, de la autonomía y la autogestión de allí la importancia de rescatar saberes, formas organizativas, relaciones sociales, la ciencia misma de estas comunidades, con el fin de generar un proyecto alternativo que logre ser emancipatorio.

Se nombra la interculturalidad crítica desde la concomitancia con la decolonialidad, como teoría alternativa para construir conocimientos desde otros ángulos, no desde el Estado, sí bien se nutre de la academia no es el fin último, por el contrario, el centro analítico está en las disputas políticas de los movimientos sociales donde emerge la desigualdad de cara a conflictos estructurales, capitalistas y coloniales que se cotidianizan en la praxis. su esencia contrahegemónica ahonda en la necesidad de reconstruir saber, propiciando un giro de las teorías occidentales ha teorías y practicas gestadas desde y para la Latinoamérica, en ese sentido, corrientes de pensamiento crítico como el marxismo y el feminismo encuentran desde esta perspectiva un momento de construcción contextualizado.

“Es oportuno pensar y significar hoy una perspectiva pedagógica –o de pedagogías- que se enlacen con los proyectos y perspectivas de interculturalidad crítica y de-colonialidad. Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial(...) pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad ” (Walsh C. , 2009, p. 14)

Desde la interculturalidad crítica se asume la diferencia como un elemento constitutivo e identitario de los sujetos (as) capaz de crear y recrear pluralidad de discursos que transgredan lo validado en la sociedad, para ello debe introducirse en las discusiones pedagógicas, la escuela como escenario de construcción y reproducción de saberes generalmente hegemónicos debe constituirse como un campo donde se privilegie la interculturalidad como episteme, como proyecto de los subalternos como enfoque analítico de la realidad social del contexto: “Es entonces cuando se plantea que una propuesta educativa intercultural es el camino para la (de-) y (re)construcción de una sociedad fragmentada, desigual y con profundos abismos entre los que la habitan”. (Guzmán, 2015, p. 225).

## **El debate de la interculturalidad crítica en la escuela**

“El enfoque y la práctica que se desprenden de la interculturalidad crítica no son funcionales al modelo societal vigente, sino cuestionadores serios de él”

**Catherine Walsh, 2010**

El sistema educativo colombiano ha experimentado una cercanía a los procesos interculturales a través de la etnoeducación, que ha sido interpretada por intelectuales educativos como el resultado de la rebelión del movimiento indígena y afrocolombiano a las formas de escolarización impuestas por el Estado, como lo va a desarrollar profundamente Castillo y Caicedo (2008) estas políticas interculturales se han aplicado principalmente a grupos poblacionales pertenecientes a etnias culturales, eso quiere decir que estos proyectos escolares tienen resonancia específicamente en resguardos indígenas y territorios colectivos de comunidades negras.

No obstante, el camino para construir una educación intercultural con todo lo que implica, está lejos de este panorama, desde las críticas mismas que hacen los movimientos étnicos tras un tiempo de implementación de este modelo de educación. Y de intelectuales de la interculturalidad que afirman que: “la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural” (Walsh C. , 2010, p. 85).

Mas aún, si nos referimos a la aplicación de esta perspectiva dentro del sistema educativo general donde no se han planteado proyectos institucionales plenamente definidos para llevar la interculturalidad al aula, aún cuando en las aulas de los colegios públicos las comunidades educativas son profundamente diversas por distintas razones como el conflicto armado, el conflicto social, etc. Hasta ahora el ejercicio educativo más cercano a esta teoría es la cátedra

de afrocolombianidad que según educadores como Leo Fabricio Jiménez es necesario un repensar pedagógico al respecto de la CEA ya que a través de su trabajo de investigación “De lo propuesto a la realidad” prevalece la folclorización, reduccionismo y desconocimiento de esta. Asimismo, lo expresa Walsh (2010):

Mientras que esfuerzos como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -que pretende hacer obligatorio el estudio sobre lo afrocolombiano en todas las escuelas colombianas podrían ser vistos como avances, su incorporación -aún muy limitada a nivel nacional se da como materia “étnica” y no como base para pensar “con” los conocimientos, las historias, memorias y actualidades de la Colombia de descendencia africana. (p. 85)

No obstante, existen trabajos de base realizados por educadores e investigadores en educación que han apostado a ejercicios interculturales dada la necesidad de establecer lo que Walsh denomina *estudio y aprendizaje inter-epistémicos*, un dialogo crítico y recíproco ante las formas de concebir el mundo por los grupos que coexisten en el país y de esta manera construir marcos de referencia y de aprendizajes más significativos para la población estudiantil, como puede evidenciarse en la revista Educación y Ciudad número 26

Con el anterior marco de esfuerzos por construir una apuesta intercultural en el escenario educativo se deben reafirmar los debates de educadores e intelectuales de la interculturalidad crítica para el sistema educativo formal:

El primer elemento que interpone para el análisis la interculturalidad crítica, tiene que ver con la razón de ser de la escuela dentro del sistema educativo al reconocer el interés corporativo y mercantil que hay detrás de él, como afirmara Henry Giroux (2002) al mismo tiempo, para Catherine Walsh la escuela y la educación en general ha contribuido y sigue contribuyendo a la colonización de las mentes, privilegiando conocimientos que van más allá del currículo, “las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aun mantenidas y reproducidas por la

institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como ver el mundo” (Walsh c. , 2007, p. 27) Walsh retoma las ideas Aníbal Quijano para referirse a la colonialidad del poder, que instauro un sistema mundo capitalista. Al respecto escribe:

Al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales- blancos, mestizos, indios y negros- borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios” y “negros”, la colonialidad del poder contribuyo de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas de control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental. (2007, p. 28)

Dicha legitimación de un orden socialmente aceptado y replicado por el sistema educativo tiene implicación como la deshumanización a través de la no existencia, al invisibilizar poblaciones e individuos; de allí que organización sociales pertenecientes a estos grupos “étnicos” tomen alternativas como la educación propia; experiencias como la UAIIN (Universidad autónoma intercultural indígena), las escuelas populares desde las culturas del PCN, configuran una forma alternativa de educación donde si existen política y ontológicamente hablando, los procesos educativos desde la visión intercultural parten de la resistencia histórica “la interculturalidad irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados” (Ortega, 2016, p. 56).

El segundo elemento que se ha considerado central en esta perspectiva es el currículo, entendido como: “un sistema jerárquico y representacional que produce selectivamente conocimiento, identidades, deseos y valores” (Giroux H. A., 2003, p. 365) desde la postura del investigador Henry Giroux el currículo es apuntado selectivamente alumnos blancos de clase media-privilegiada, cuyas experiencias, lenguajes y conocimientos se adaptan a las prácticas

culturales dominantes. desde esta definición Giroux propone la subversión de este, a través del currículo multicultural insurgente que tendría filiación y similitud con el currículo intercultural crítico, para Giroux esta teoría: “presta un servicio teórico al abordar el curriculum como una forma de política cultural que exige vincular la producción y legitimación del conocimiento en aula, las identidades sociales, y los valores a los marcos institucionales en que se producen” (Giroux H. A., p. 346)

Para Catherine Walsh la educación debe ser pensada desde “la praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir” (2009, p. 93) de allí que el currículo se debe orientar a esas nuevas subjetividades políticas construidas desde abajo, desde prácticas que irrumpen el modelo que acoge la escuela tradicional y diversificando los discursos que transitan en ella desde una perspectiva de-colonial.

Desde distintos contextos, las pedagogías críticas apuntan al problema del conocimiento como herramienta y medio de perpetuación del poder hegemónico, es claro para estos investigadores que es necesario transformar el currículo porque es allí donde se reproduce la ideología capitalista y colonial. Al respecto Walsh afirma: “el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario” (2007, p. 30) intervenir en el currículo pensado en clave contra-hegemónica es dotarlo de significados para la transgresión y la insurrección en los campos de poder simbólico que constituyen una disputa sociopolítica, ética, ontológica, territorial, existencial. en palabras del Walsh debe implosionar epistemológicamente el conocimiento dominante, cuestionar lo que ha denominado Aníbal Quijano la *colonialidad del poder* y posicionar el repensar y refundar formas alternativas de leer el mundo es dar un giro de la ciencia moderna (sin negarla) a la ciencia propia, es el volver

a las comunidades y rescatar saberes, relaciones sociales y con el medio ambiente, además formas organizativas, que fueron arrebatados tras el proceso de colonización de occidente que fundo el poder hegemónico.

Desde movimientos sociales de sectores marginados se han realizado aportes al debate de la escuela acerca de la segregación y diferenciación social que se produce y reproduce en el ambiente educativo, cabe resaltar la posición de colectivos de mujeres, intelectuales que nos evocan el debate y la perspectiva de género en relación a una escuela intercultural, refiriéndose a la necesidad de introducir una categoría analítica, política, contextual e identitaria en los contenidos escolares que pueda revalorar las subjetividades<sup>9</sup> que transitan en la sociedad, la educadora Báez (2011) afirma al respecto: “la escuela legitima determinadas identidades y prácticas sexuales como “normales” o como “modelos” y reprime y margina otras” (p. 472) un desafío evocado desde esta perspectiva que se suma con el fin de ampliar las subjetividades que transitan en el sistema educativo oficial propendiendo a la pluralidad del ser, pensar, sentir, que en gran medida se atomiza por las características del sistema.

Perspectivas feministas han aportado al debate sobre la producción de la escuela y el disciplinamiento de cuerpos y conductas que se elaboran en este espacio, se ha llegado a inferir que las escuelas históricamente han reforzado la idea de *los cuerpos normales* y han reprimido toda idea que haga referencia a la diversidad: “Se consolidó un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que aspiran a legitimar “una” femineidad y “una” masculinidad. En otras palabras, subjetividades sexuales diferenciadas a partir de la identificación de “la” diferencia sexual entendida como “natural y normal” (Báez, 2011, p.436). la reafirmación directa de valores discriminatorios que se solapa en el currículo oficial y toma fuerza en el currículo oculto constituye un único ser, alejado a la realidad histórica de los

---

<sup>9</sup> Trabajada desde la teoría Kantiana propiedad de las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del sujeto, y por tanto influidos por los intereses y deseos particulares del mismo.

pueblos dicha segregación será testigo del desarrollo de torios aluden a trastornos sociales como la homofobia, el racismo, el sexismo y el clasismo. Peter McLaren afirma: “tratando a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sean en la realidad, como iguales en derechos y deberes, el sistema educativo es llevado a dar sanciones de facto a las desigualdades culturales iniciales” (p. 12) hablar de la escuela para todos, todas y todes<sup>10</sup>, exige en términos pedagógicos una escuela plural (intercultural), apropósito el investigador Oscar Suárez afirma: “cuando la inclusión se piensa en el marco de la pedagogía hace referencia a los retos que las diversidades de todo tipo hacen a la escuela: por género, orden étnico-racial, clase social, situación o no de discapacidad física o cognitiva, procedencia cultural” (2007, p. 49)

¿Qué debates y reflexiones pedagógicas sucintan de los retos que plantea la interculturalidad crítica para la escuela? ¿Qué posibilidad hay para superar la segregación epistemológica en la escuela oficial? ¿En tal sentido la diversidad funcionaria como herramienta de transformación social?

### **Diversidad como herramienta de transformación social**

La educación como medio posibilita crear puentes entre la sociedad y el escenario escolar reafirmando la escuela como aparato ideológico de construcción de nuevos marcos sociales, así lo manifiesta Peter McLaren:

“teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de

---

<sup>10</sup> Este término es traído a colación con el propósito de tejer la diversidad políticamente, permitiéndonos el reconocimiento de las subjetividades que hacen una disputa a la heteronormatividad y al binarismo como disputas de un sistema patriarcal. Siendo así, nombramos todos, todas y todes, nombramos sus reivindicaciones y sus identidades.

formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación” (p. 21)

Para Peter McLaren, la educación es un campo en pugna debido a tres dimensiones; la política, la cultural y la económica, la primera, siguiendo la cita anterior McLaren afirmara que los maestros son los encargados de politizar la educación día a día dado el deber de asumir el potencial crítico de la escuela, al unir el conocimiento con el poder para la formación de ciudadanos críticos. Segundo, la relación directa con la reproducción de la cultura, es desde este enfoque donde los teóricos de la educación atañen la reproducción de desigualdades e inequidades de género, raza y clase, esto debido a que los estudiantes aprehenden los valores sociales pertenecientes a una industria de conocimientos altamente desigual. “la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social” (McLaren, p. 21). Tercero, se hace alusión al mercantilismo de la educación y de la pedagogía de paso, esto se evidencia en el cambio de misión a la hora de formar a los futuros ciudadanos: “Al definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una 'nación resurgente' evade cualquier compromiso por formar ciudadanos críticos y comprometidos” (McLaren, p. 22) el mercantilismo educativo actúa también en la deslegitimación y despolitización del maestro como productor de la cultura relegándolo al papel de administrador de aula.

Para intelectuales de las pedagogías críticas pertenecientes también a movimientos sociales como Giroux, McLaren, Freire, Walsh entre otros, la década de los años 90 es un punto álgido para hablar de la transformación en la escuela, para Giroux la irrupción de la ideología de mercado toma fuerza en la década, convirtiendo los sistemas escolares en grandes compañías, al respecto añade: “educación pública deje de ser un bien público, que beneficie a todos los estudiantes, para transformarla en un bien privado, diseñado para ampliar los beneficios de los

inversores, educar a los estudiantes como consumidores y adiestrar a los jóvenes para los trabajos mal remunerados del nuevo mercado global” (Giroux H. , 2003, p. 85) la mercantilización creciente que para el contexto de Giroux sucede en Estados Unidos se priorizara aún más en el contexto latinoamericano precarizando los sistemas educativos públicos.

La transformación en la escuela se entrelaza junto con las pedagogías críticas, para tomar su lugar de enunciación y subversión frente a la gran oleada del capital sobre lo pedagógico como acción de resistencia a la cultura mercantil y a las epistemologías ortodoxas y totalitarias, Giroux enmarca el choque con el modelo privatizador en las escuelas de EE. UU. con la principal preocupación de que este modelo no es capaz de construir sujetos críticos que mantengan la democracia,

La educación empresarial se opone a ese enfoque crítico porque no puede estandarizarse, rutinizarse y reducirse a un currículum prefabricado; por el contrario, una práctica educativa crítica y transformadora toma muy en serio las capacidades de los docentes de teorizar, contextualizar y hacer honor a las vidas diversas de los estudiantes. Dista mucho de un sistema educativo empresarial, basado en un modelo industrial de aprendizaje que representa una violación flagrante de la misión educativa democrática. (Giroux H. , 2003, p. 90)

En ese sentido, los educadores se entienden como posibilitadores de las pedagogías críticas y agentes de la transformación en la escuela, como ya se veía anteriormente McLaren confiere un lugar particular al maestro igualmente lo hará Giroux quien apela a la construcción de nuevos marcos pedagógicos que permitan leer las condiciones educativas del sistema educativo actual pero también, marcos que permitan la reflexión pedagógica y didáctica de la enseñanza-aprendizaje “Como educadores, tenemos que examinar unos modelos alternativos de educación

que cuestionen la transformación de las escuelas públicas en entes empresariales” (Giroux H. , 2003, p. 100) igualmente, Peter McLaren asevera el lugar preponderante de la enseñanza crítica para leer la escuela y las condiciones en las que se encuentra inmersa “los educadores pueden comenzar a percibir la enseñanza que ellos imparten como un medio a través del cual la profesión docente ha construido “el hecho normativo de la enseñanza” en el que se codifica y se legitima la vida social mediante las relaciones de poder y privilegio existentes” (McLaren, p. 4) Giroux, llama la atención además, pues para él, deben ser los educadores quienes defiendan la educación pública a través de la organización colectiva esperando vincular la vocería de este sector en harás de mitigar las políticas privatizadoras.

Para estos dos intelectuales de la educación, el análisis de la producción cultural que sucede en las escuelas es un punto de partida para la reflexión educativa: “las escuelas y otros sitios públicos como instituciones fronterizas son donde docentes, alumnos y otras personas se embarcan en actos diarios de traducción y negociación culturales ( ...) y reconocer que la enseñanza es en realidad una introducción a la forma en que está organizada la cultura” (2003, p. 333) así pues, McLaren define la perspectiva analítica del componente cultural para analizar la escuela y se refiere al campo donde se cultivan relaciones de poder en dos vías, la primera, la adquisición de conocimientos de formas de vida particulares y segundo, en las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos y sujetas. Este enfoque cultural permite la reflexión de las dinámicas de poder que se entretajan en la escuela para con la sociedad de la ideología mercantil que se apodera de la vida escolar, En tanto Giroux Describe la descontextualización de la enseñanza:

La enseñanza se despoja por completo de los contextos sociales y culturales que configuran las tradiciones, historias y experiencias particulares de la comunidad y la escuela. de ahí que este modelo de reforma educativa no reconozca que los estudiantes

proviene de entornos distintos, llevan al aula experiencias culturales diversas y se relacionan con el mundo de formas diferentes. (2003, p. 90)

La politización de la diversidad como herramienta de transformación social nace de la reflexión del ámbito cultural como elemento analítico de la escuela y encuentra convergencia en las pedagogías críticas, debido a que la diversidad entendida desde la interculturalidad crítica: “trae consigo una propuesta alternativa de mundo, no como una teoría propuesta de manera abstracta, sino como realidades hechas de los sueños y de las experiencias de las comunidades y los pueblos, es decir, realidades que confrontan y transforman las relaciones de poder” (2016, p. 306) en el actual contexto de reivindicaciones y demandas de grupos subalternos que entraron en escena como los zapatistas, los Nasa, sandinistas entre otros. Surgen prácticas y formas de vida contra-hegemónicas que deben ser introducidas en un marco pedagógico diverso. Para la educadora Patricia Botero (2016): “emerge de las prácticas disidentes que están creando puentes capaces de movilizar no solo razones sino sentimientos, pues las comunidades colectivizan experiencias y sentimientos de solidaridad, reciprocidad y vínculo comunal, cuestionando las estructuras racistas, sexistas, extractivistas, coloniales y nacionalistas de la sociedad” (p. 303).

Para intelectuales de la escuela contemporánea urge una mirada que construya puentes entre lo pluralidad que transita en ella, para hacer frente a esa ideología mercantil descontextualizada que subraya Giroux. En esa medida, educadores colombianos dan cuenta del potencial de esta teoría para la escuela: “La escuela transforma desde la diversidad, en la medida en que construye puentes y sutura fronteras entre cosmovisiones; dichos puentes son umbrales siempre inestables, precarios y movedizos” (Gómez, 2016, p. 307) este es el lugar donde se refleja el potencial político de la educación que debe siempre reafirmar resistencias y no ocultar la realidad de dominación del sistema capitalista, racial, patriarcal y colonial.

¿Qué debates pedagógicos surgen de pedagogías que pretendan llevar al aula los patrones de moderno y colonial, patriarcal y racial que se han cristalizado en la sociedad?

### **Escuela, escenario de disputas y confluencia de culturas**

En el marco de esta propuesta se hace necesario definir el concepto de escuela, realizando un debate desde algunas concepciones teóricas para dar cuenta de la constitución del escenario escolar, Principalmente porque considero que la escuela es un campo en pugna, debido a su potencial como escenario dialógico y cambiante donde se inserta a los sujetos (as) en el marco cultural de una sociedad determinada.

El escenario escolar se convierte en esta propuesta en el lugar epistémico y discursivo, constituido como otras instituciones sociales con una funcionalidad hegemónica y como acuñaría Martínez Boom (2012) como un hecho histórico permeado de unas intencionalidad específicas, sin embargo, los sentidos que ha cobrado la escuela van más allá de las concepciones reproductivistas que se puedan derivar de este planteamiento, es por ello que intento integrar las aportaciones de los debates contemporáneos de educadores e investigadores de la educación, quienes a lo largo de su trayectoria académica han realizado significativas contribuciones al campo educativo formal, resignificando su potencial constructivista y transformador, en ese sentido retomo los postulados de Elsie Rockwell, Martínez Boom, Ángel Díaz y Henry Giroux.

En surgimiento de la escuela en Colombia es asociado al interés político de controlar la población, para el educador e investigador Alberto Martínez Boom<sup>11</sup> el surgir de esta institución social “deviene en una serie de manifestaciones del poder del Estado, quien empieza a regular

---

<sup>11</sup> Doctor de Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED (España), profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro fundador y activo del grupo de Historia De Las Practicas Pedagógicas.

sus flujos, a darle direccionalidad, entre otras cosas, valiéndose de la forma escuela para cumplir con el propósito de poderlos gobernar” (2012, p. 98) muy al estilo europeo las clases dominantes conservadoras y estrechamente relacionados con el cristianismo asumían la miseria y pobreza según este autor, desde la mirada de la caridad por ende, la creación de auspicios y centros de caridad primeramente pertenecientes a la iglesia, luego al Estado al representar también un problema público.

A través de formas de asistencialismo, el estado comienza a regular y hacer un alto a la proliferación de la pobreza convirtiendo a los ociosos en piezas del engranaje militar o laboral, boom relata: “se fue haciendo indispensable orientar la mente de los pobres por el camino de la utilidad social. No hay que acabar con la pobreza, ella sirve; hay que organizarla. De este modo, se empezó a perfilar la pobreza como el elemento y el mecanismo más importante que garantizaba el trabajo” (2012, p. 109) crecientes filas de pobres comienzan a instruirse en centros que antes solo los recluía para contener el mal de las calles, “el capitalismo en su astucia empieza a redefinir la pobreza: ya no es solo un mal social sino que sobretodo es un objeto utilizable ,y combinando encierro y trabajo transforma radicalmente la pobreza en un factor económico” (Boom, 2012, p. 109) la instrucción para el trabajo acompañara paulatinamente el desarrollo de Colombia como nación y ahí también se ira configurando la escuela como hecho político.

Las escuelas públicas son resultados de estos auspicios caritativos junto con la instrucción para el trabajo y la alfabetización de las clases proletarias, “se trataba entonces de conjugar recogimiento y trabajo a través de mecanismos de disciplinamiento, manejo del tiempo, disposición del espacio que se cruce de fuerzas darán lugar a esa forma institucional que se conocerá como escuela pública. En cierta medida la escuela va a ser un dispositivo que contribuye a la “guerra contra la pobreza” (Boom, 2012, p. 128) el contexto altamente convulsionado que sucede en la configuración del Estado nación vera el nacimiento de escuelas

provinciales, institutos y centros de instrucción que en un primer momento se centrara en el utilitarismo, para luego dar paso a la formación de una cultura trabajadora, con alta ambición por formas correctas de vivir, en ultimas que introduzca la ideología del consumo y producción.

La construcción social de la idea de escuela en el marco político, se ha visto influenciado por las racionalidades imperantes de modernidad, de allí la particularidad que construye la escuela, para Boom (2012) la aparición de la escuela como institución estatal está inmersa entre mezquindades, discontinuidades y rupturas históricas donde la vida social adopto formas definidas de ser, sentir llama patrones a seguir que poco a poco fueron interiorizados hasta convertirse en normas de vida. la construcción de la escuela significo ante todo la construcción de la moral colombiana, muy ligada a la religiosidad de las ordenes cristianas que orientaron estilos de vida y modos de proceder.

Siguiendo este trabajo del profesor Martínez boom, cabe cuestionar la función reproductora de la escuela formal y su efectividad, reconociendo la intención del surgimiento estratégico de esta institución en la sociedad colombiana, pero ¿en verdad la escuela como institución social se restringe solo a la función reproductora de la ideología hegemónica? para el profesor e investigador Paul Willis “tampoco es cierto que determinadas instituciones tales como la escuela produzcan o puedan producir si se dirigen de un modo más adecuado-bloques estandarizados de fuerza de trabajo, al margen de las clases ... la extensión del proceso de producción debe pasar a través del nivel cultural” (2017, p. 279) y con esta afirmación, Willis manifiesta que la reproducción de intereses hegemónicos no puede suceder exclusivamente con la instrucción escolar, dado que en la vida cotidiana operan otras relaciones, es decir, hace falta más que una instrucción referida a legitimar las estructuras exteriores<sup>12</sup> para reproducir y consolidar las relaciones determinantes del capitalismo, el accionar de los sujetos se ve

---

<sup>12</sup> Para Paul Willis las estructuras exteriores son entendidas como las relaciones simbólicas y conceptuales que se dirigen hacia los individuos a través de la cultura hegemónica.

influenciado también por las estructuras internas, debatiendo así, esa idea mecanicista unidireccional de fuerzas en la escuela.

Elsie Rockwell (2018), por su parte considera la escuela como un lugar dinámico, cambiante y dialógico, esta autora se aleja de las visiones mecanicistas que rodean el concepto de escuela principalmente por el siguiente planteamiento:

Para el Estado y las clases dominantes se tratará, de conservar y potenciar sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas. Para éstas, en cambio, su desarrollo político orientará aquel movimiento hacia obtener mejores condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o, alterando el proyecto de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales. (Rockwell, 2018, p. 57)

El escenario escolar es un lugar particular para Rockwell (2018) al confluir intereses de ambas partes el Estado y las clases subalternas, configurando un escenario de enfrentamiento en las relaciones de las clases sociales<sup>13</sup> como lo acuña en el siguiente fragmento de su obra.

las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. enajenado, articulado y desarticulado, científico y “folklórico”, el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase (Rockwell, 2018, p. 58)

No quiere decir con esto que Rockwell no reconozca que hay unas relaciones más estrechas entre una clase social dominante y la estructura de las escuelas oficiales, pero a través de su

---

<sup>13</sup> Para Elsie Rockwell (2018) La clase social, considerada como relación histórica y no como agrupación de población, es categoría pertinente sólo en la escala del movimiento social

trabajo etnográfico y retomando la obra de Gramsci, dará cuenta de esas tensiones políticas, culturales y sociales que se libran en el caso particular de la escuela oficial, al respecto, afirma:

“cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros” (2018, p. 60)

El interés de Rockwell (2018), frente a la teoría de Antonio Gramsci radica en sustraer elementos analíticos para comprender la configuración de la escuela contemporánea, en consecuencia, esta autora da precisión analítica a las relaciones cambiantes entre instituciones y fuerzas políticas hegemónicas en determinadas situaciones históricas, esta mirada aduce a entender las transformaciones de la escuela como institución social. La obra de Gramsci desde la enunciación del materialismo histórico contribuye a la comprensión dialéctica de “las construcción histórica y social de la escuela, la cultura debe ser conceptualizada de una determinada manera, es decir, para comprender la cotidianeidad escolar en contextos heterogéneos y abordar lo que ocurría en las escuelas” (Rockwell, 2018, p. 34) esto se produce en un mundo diverso y diferenciado en tiempo de allí que:

“la dimensión cultural, que integra el conocimiento acumulado y generado en determinada formación social a la matriz histórica y heterogénea de concepciones del mundo, se constituye a la vez en concepto central para relacionar la estructura social dominante con procesos políticos particulares, incluyendo aquellos que explican la historia de determinadas instituciones” (Rockwell, 2018, p. 120).

La investigadora Elsie Rockwell toma estos elementos muy generales para aterrizarlos específicamente a la escuela y esto lo hace a través del término de *construcción social*,

aclarando que cada proceso en las escuelas difiere por el proyecto de modernidad que se plantee desde la política de constitución del sistema educativo, pero también desde los maestros, los movimientos sociales y la sociedad en general.

Por otro lado, Paul Willis (2017) con un planteamiento semejante, que aduce a la construcción social de Escuela subterránea que sucede casi desde los bordes “Hay muchas rupturas, retrasos, antagonismos, luchas profundas y lógicas realmente subversivas dentro y detrás de los procesos culturales de reproducción que luchan por conseguir resultados distintos de aquellos que, por el momento, satisfacen al sistema” (p. 286)

La idea de reproducción del sistema hegemónico por medio de la escuela oficial también pierde fuerza en el análisis de la cotidiana de las escuelas, donde las instrucciones institucionales de invisibilizan, Rockwell (2018) afirma: “La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, “natural”, dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos” (p. 60)

Ahora bien, siguiendo los análisis desde la cultura que han interpelado el lugar y la función de la escuela contemporánea se analizan las relaciones sociales que se derivan de prácticas singulares de esta institución moderna, el reflexionar la escuela desde su interior, desde las relaciones subterráneas que también construyen sentido: de la escuela, lo educativo, la vida cotidiana, etc. En ese sentido, se hace necesario hacer una lectura del trabajo académico realizado por Ángel Pérez a lo largo de su trayectoria académica. Pérez (1998) entiende la escuela desde un enfoque diferente, principalmente por acercarse a la escuela con el objetivo de decodificar la realidad social de esta institución social en particular, privilegiando el estudio de la cultura escolar, donde se producen consiente e inconscientemente interacciones

significativas de los sujetos, que llevan a determinar formas de ver, sentir, interactuar y pensar la cultura en la que se encuentran inmersos.

Esta mirada a la cultura dentro del escenario educativo tiene una particularidad para este autor, y es considerar que la escuela es ante todo un escenario ecológico de cruce culturas, “Las diferencias culturales que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (Perez, 1998, p. 16) este espacio ecológico atravesado por diferentes influjos simultáneos resultado de la interacción de toda la sociedad y que a su vez están en una constante construcción de significados

En ese sentido para Pérez existe una responsabilidad principal de la escuela, afirmando: “cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo” (Perez, 1998, p. 17) la Escuela como espacio ecológico integrador de diferentes contextos de producción, reproducción y utilización de los saberes, construye la vivencia cultural heterogénea de la comunidad educativa.

Para Pérez, además, es importante considerar todos los influjos culturales que se combinan en la sociedad actual y que han condicionado las formas de pensar, sentir, hacer de los sujetos a través de todas las instituciones sociales donde se ven inmersos los actores que van a desarrollarse cognitivamente y socialmente dentro de la cultura escolar. “la escuela y en general el sistema educativo puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de nuevas generaciones” (1998, p. 11)

En ese sentido la escuela se ve interpelada por la cultura crítica, la cultura académica, la cultura experiencial, todas cumplen una función específica en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, es así que para Pérez la escuela está cargada por múltiples cosmovisiones de mundo desde la cultura experiencial que es referida por Pérez (1998) como una peculiar configuración de significados y comportamientos que cada alumno ha construido a partir de su cultura local, es decir, su contexto, su vida paralela a la escuela, el barrio, la familia y otras instancias de socialización. Hasta la académica que es principalmente la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela, por otro lado, la cultura hegemónica pasa por todos los ámbitos culturales de socialización, la escuela claramente no escapa de esas relaciones dominantes y esto se evidencia en los ritos de la vida social que impregnan la cotidianidad escolar.

Así pues, reflexionar la escuela desde las relaciones subterráneas que se construyen en el espacio escolar, donde a la vez se configura la realidad de todos los inmersos en el acto educativo, indica formas diferentes de concebir la función social de la escuela, sobre este elemento Pérez (1998) escribe:

“la escuela como institución social en la que se encuentran grupos de individuos que viven en entornos sociales más amplios ejerce poderosos influjos de socialización la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella una primera mediación social en el desarrollo individual” (Perez, 1998, p. 225)

## **Propuesta didáctica, un dialogo de la rebeldía con la praxis política-pedagógica**

### **Pedagogías decoloniales, la resignificación de la clase, la raza y el género.**

En el marco del objetivo de este trabajo, se hace necesario ahondar en una pedagogía crítica, asumimos las pedagogías decoloniales como parte de estas al incorporar formas contrahegemónicas de vivir el acto formativo desde la autoconciencia y la acción de resistencia. En efecto los procesos de enseñanza aprendizaje se convierten en actos reflexivos y significativos en la medida que se logra, cuestionar, desaprender todo lo impuesto y asumido desde el marco colonial, en ese sentido nos apropiamos de las discusiones y elementos didácticos de estas para recrear nuestra propuesta de intervención en el colegio.

Las pedagogías decoloniales son una propuesta pedagógica en construcción por lo cual no se encontraron bastos trabajos teóricos al respecto, a diferencia se hallaron artículos con dos enfoques el primero, que problematiza la pedagogía, la colonialidad, la estructura de la escuela y los saberes que se privilegian a la hora de educar. El segundo, los artículos que se orientan a la sistematización de experiencias pedagógicas en proyectos de formación en clave decolonial y libertaria. En ese sentido en este apartado nos proponemos dar cuenta de que se entiende por pedagogías decoloniales o en clave decolonial y qué criterios engloba la práctica decolonial en la escuela.

Las pedagogías decoloniales nacen para respaldar el proyecto teórico del giro decolonial<sup>14</sup> debelando elementos constitutivos de un patrón de control y coerción social del poder capitalista, la colonialidad, al respecto Aníbal Quijano (2007) escribe en su análisis: “en la

---

<sup>14</sup> El giro decolonial hace referencia a una descolonización epistémica de la maya colonial que es producto histórico social de poder trabajada a profundidad por Aníbal Quijano quien afirma al respecto: “La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (Quijano, 2007, pág. 93)

imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (p. 93). El trabajo pedagógico en clave decolonial es el de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implicados en el ejercicio de poder. Así, el primer campo a conquistar es el referente a la condición ontológico-existencial-racializada, afianzando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del ser y luego la necesidad de efectuar cambios estará dada al campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma (Walsh, 2009). Es a partir de estos procesos de invención e intervención en el ámbito cognoscitivo que es posible un descolonizar, desaprender y el restaurar la humanidad en el colectivo.

“el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/ dominación/ conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de ámbitos de existencia social” (p. 96) el poder ejercido desde el ámbito epistemológico entendido en el marco del desarrollo de la modernidad occidental hizo una ruptura en los tejidos sociales, mediante el exterminio de genealogías de pueblos enteros, este despojo sistemático contribuyó a la negación de humanidad creada también estratégicamente. Así.

El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado [...], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora se significación dialéctica. (Walsh C. , 2009, p. 21)

La deshumanización de pueblos que sostuvieron con sus cuerpos, su sangre y sus muertos el desarrollo de la modernidad de occidente, aquellos desposeídos de la razón, de la libertad son los llamados a reelaborar su proceso histórico-racial mediante una pedagogía que permita

revivir la ancestralidad, re-existir en el plano ético y político y resistir al mundo colonial y al neocolonialismo que ha producido sociedades híbridas, entre la reproducción y resistencia epistemológica, Aníbal Quijano (2007) describe este proceso así:

“En todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas. En las sociedades donde la colonización no logró la total destrucción social, las herencias intelectual y estético-visual no pudieron ser destruidas, pero fue impuesta la hegemonía de la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados” (p. 97)

Nombramos la pedagogía en clave decolonial inscrita en una pedagogía crítica, como el medio para apelar políticamente a los usos de la educación, pedagogías que se construyen desde el reconocimiento del “otro” marginado, que atienden el llamado a la reflexión ética de dispositivos de poder colonial, hoy cada vez más reafirmado en un contexto social de derechización y aparente aplacamiento de la izquierda en la región latinoamericana, en efecto se hace necesario dar un vuelco hacia otras genealogías que han constituido memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades. Para el caso colombiano mediante la introducción de los saberes insurgentes de los movimientos afrodescendientes, de indígenas y de mujeres que han movilizad sus reivindicaciones en la construcción en una sociedad subterránea.<sup>15</sup>

la pedagogía como reflexión de las formas de relacionamos con el conocimiento, con el otro y con lo otro, ha sido un dispositivo generador y perpetuador de formas de dominación

---

<sup>15</sup> Aquellos saberes, sentires, deseos, practicas, formas disidentes que comienzan a hilar caminos posibles en medio de una sociedad que parece estática y determinada, que les ha concedido un lugar de enunciación, el de las subalternidades.

cognoscitivas, epistémicas y por ende políticas, para el escenario latinoamericano las pedagogías libertarias evocadas por la praxis de Paulo Freire (pedagogías del oprimido, 1968) para la década de los años 60 se convierten en una práctica educativa esperanzadora para los pueblos oprimidos, las pedagogías libertarias tuvieron su mayor auge en la década de los años 90 a causa del agitado contexto económico de implementación del sistema neoliberal en países del sur y luego a lo largo de América latina, de allí que profesionales de la educación, educadores, líderes sociales y populares consolidaran esfuerzos por construir una epistemología emancipatoria que se convierte en el medio y vehículo para transformar prácticas, discursos, sujetos (as) y colectivos. “Como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”. (Walsh C, p. 29) las pedagogías decoloniales nacen acompañando a movimientos sociales, rebeldes, raizados e insurgentes que pretenden revalorar esas otras genealogías, prácticas y racionalidades para sus nuevas generaciones.

Partir de esta teoría, implica transgredir la reproducción de dispositivos de poder que históricamente se han instalado en el inconsciente cultural, y que se han naturalizado, este proyecto pedagógico en clave decolonial implica traer al escenario educativo un análisis social interseccional, que impugne la construcción social que ha tejido el concepto raza-racialización, clase-opresión, género-patriarcado,, inclinación sexual, etc. apelando a elaborar una propuesta que ante todo responda a: “El planteamiento de la interseccionalidad o de la matriz de sistemas de opresiones, es sin duda una herramienta política y conceptual potente para entender de manera compleja la configuración política de las sociedades” (Esguerra Muelle & Bello Ramírez, 2014),

Pensar pedagógicamente esas subjetividades en pugna invita a reflexionar la categorización y jerarquización por temas relacionados con el color de piel, ese fenotipo que desarrolla Quijano que ha sido construido como un mecanismo de poder y segregación social, la idea de razas y

conflictos raciales debe ponerse de manifiesto como resultado de un proceso histórico social de control de los grupos dominados. De allí la importancia de dialogar desde esos otros lugares subalternizados, propiciando el análisis crítico y reflexivo de las relaciones de poder y orden establecido, posibilitando soñar, pensar y vivir transgrediendo.

Asimismo, pensar en las categorizaciones que conlleva a la segmentación social por la división sexual, que ha constituido escalas de valoración de aceptación social, vidas que importan, estilos de vida aceptados, roles asignados culturalmente, cuerpos deseados, etc. El lugar de la pedagogía en perspectiva decolonial es analizar el género-patriarcado<sup>16</sup> para develar formas de desigualdad en diferentes esferas de la sociedad al ampliar las posibilidades de leer el mundo desde la diversidad que caracteriza al sujeto (a) y al mismo tiempo las formas de acción de colectivos sociales que en el país transforman desde lugares y condiciones particulares. Desde este enfoque es posible visibilizar actores diversos que encuentran puntos de conexión desde sus diferentes posiciones para construir políticamente.

Introducir estas reflexiones teóricas, desde el plano pedagógico inicia con el reconocimiento del otro como sujeto, de la práctica educativa como posibilidad de reflexión y de transformación, a propósito, El investigador y educador Cristhian Díaz escribe.

“la pedagogía en clave decolonial introduce en los escenarios educativos, y también en sus prácticas habituales, la necesidad de reflexionar críticamente sobre lo que es el aprendizaje como acto creador de sentido, a la vez que se compromete con la consigna de procurar que dicha relación de conocimiento sea condición sine qua non para que

---

<sup>16</sup> el género como categoría analítica de las teorías feministas, irrumpe en la uniformidad del ser y ha logrado inscribirse en las distintas ciencias sociales ampliando las formas de leer la sociedad: “el género en tanto elemento de las relaciones de poder es lo que une las diferencias de clase, culturales y étnicas” (Luna, 1994 pág. 5), en tal sentido, el género como componente formativo desde los contenidos pero también desde las prácticas enuncia formas de enseñanza por donde circulan actitudes machistas y autoritarias, que no permiten el diálogo de todos y todas de forma horizontal para construir a partir de las experiencias cotidianas

tenga lugar una explícita apropiación y problematización de la realidad desde la incorporación de la perspectiva del sujeto mismo” (2010, p. 230)

En ese sentido, asumir la pedagogía decolonial dentro de este proyecto implica un estudio de la sociedad que pase primero por las y los sujetos que participan de esta propuesta, de su experiencia en conjunto con experiencias de movimientos sociales diversos que resignifican desde sus identidades, en consecuencia, nacen algunos interrogantes como. ¿Qué significa considerar un giro decolonial pedagógicamente hablando? ¿Como situar los dispositivos de control racial, sexual y de clase para reflexión en un aula promedio para el quinto grado?

### ***Criterios de la pedagogía decolonial***

El primer aspecto recae en la responsabilidad de revalorar el pensamiento histórico capaz de dar cuenta de un devenir histórico de dominación-subordinación “Considerar la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que soporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla”. (Díaz, 2010, p. 222) Se requiere entonces que las prácticas de formación hagan explícito su lugar de enunciación histórico-político en tanto, problematice en discursos críticos hacia el pensamiento eurocéntrico situado en la academia moderna, en el mismo sentido que sea capaz de desmontar las estructuras conceptuales y epistemológicas que fundamentan la historia tradicional.

Es decir, una apuesta decolonial para la enseñanza de las ciencias sociales exige un cambio del foco analítico, de una teoría y una metodología segregacionista y autoritaria hacia considerar formas alternativas, de concebir, cuestionar y construir conocimiento con el individuo y una sociedad que demanda análisis críticos a un sistema económico, cultural y social cotidiano a través de la formación de sujetos y sujetas con conciencia histórica.

Segundo, se refiere al posicionamiento de otros focos o referentes para analizar la sociedad y esto se logra en clave de apelar a prácticas emancipatorias resignificando las experiencias de sujetos y saberes que son capaces de propiciar ambientes formativos y decoloniales. Asimismo, posicionar propuestas educativas que apelen a la construcción del conocimiento a través del cuestionamiento de las realidades sociales.

Las pedagogías decoloniales en ese reposicionamiento de esos sujetos negados históricamente deben transformar el objeto de estudio por sujeto de estudio, es decir, la cosificación y hasta folclorización propia de los conceptos de la academia occidental deben ser repensados dentro de esta apuesta, concebir los, las y les cosificados, folclorizados y minorizados.

El tercer criterio para tener en cuenta es la introducción a los y las sujetas en el proceso de aprendizaje y enseñanza permitiendo cuestionar lo establecido desde su propia historicidad. Aquí es imprescindible lograr un aprendizaje significativo que vincule la realidad social con los contenidos educativos, con el propósito de posicionar otras formas de transgredir y de pensar la otredad desde un ejercicio de alteridad, esto no es posible desde el cambio exclusivo de los contenidos llevados a la clase, sino también se requiere adoptar prácticas de enseñanza que permitan el dialogo de todas y todos los inmersos en el acto educativo.

“En definitiva, se trata de promover una acción reflexiva, ética y política que sea capaz de problematizar los valores, principios y normas de la perspectiva epistémica colonial, con el fin de provocar inéditos y particulares procesos de construcción de saber y potenciación del sujeto en los que su experiencia y existencia estén anudadas a la problematización de lo hegemónicamente instituido” (Díaz, 2010, p. 231).

### **Un análisis didáctico, la traducción de la pedagogía en el aula.**

Esta propuesta inicia con una serie de cuestionamientos y reflexiones que surgieron en diferentes momentos en la formación docente, junto con las reflexiones con mi asesor Jhon Vargas en los espacios de las tutorías del proyecto, un tema fundamental que surgió de estos espacios tiene que ver con la comprensión de la didáctica como disciplina fundamental de la acción educativa, por ende, dedicar un espacio a la reflexión de los debates que han surgido en su establecimiento.

Ángel Díaz Barriga (2009) aclara el concepto de didáctica afirmando que esta debe ser entendida como una modalidad de la reflexión del oficio docente, llevada a cabo principalmente por académicos universitarios que han dedicado interés a fortalecer los procesos educativos desde el margen. En tanto Alicia Camilloni (1998) considerara que el pensar los diferentes actos dentro de la educación conciernen a la pedagogía, en tanto reflexionar los actos pedagógicos atañen a la didáctica Interrogantes como: ¿porque enseñamos lo que enseñamos? ¿porque enseñamos de una determinada forma? ¿son pertinentes los contenidos? y fundamentalmente ¿cuál es el sentido de la enseñanza? son interrogantes que permiten ahondar en el análisis pedagógico, ético y político del quehacer docente y propone unos retos a la hora de establecer una propuesta crítica y contextual.

Este es un primer elemento en tensión, en tanto Diaz Barriga reflexiona el lugar de la teoría didáctica y progresivamente las transformaciones de está, dentro de las reformas educativas, mientras Camilloni se dedica analizar las practicas definidas por un sujeto particular, el docente, al respecto Gloria Edelstein plantea la relación teoría- práctica de la enseñanza, afirmando:

Traducción de la teoría que requiere una habilidad particular por parte del docente, en muchos casos no desarrollada. De ahí que se torne azarosa o dificultosa la utilización efectiva de la teoría didáctica, en particular al esperar de ella lo que no puede

proporcionar. Pues para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés. (Edelstein, p. 43)

Para Edelstein existe una relación indisoluble entre una y la otra, en la medida que la teoría no se presente a modo de receta para un sujeto que interioriza y aplica, sino que tenga la posibilidad de reajustar a los contextos convulsionados que suceden en el acto educativo, la consideración entonces de la práctica, analizada desde la perspectiva del: “Sujeto docente que, en consecuencia, necesita de una combinación de conocimientos y saberes fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo a las mismas” (Edelstein, p. 45) el acto educativo no permite prefiguraciones ideales de la relación teoría-práctica debido a las manifestaciones singulares en la escuela como espacio cambiante, así mismo a los sujetos políticos y éticos que resultan ser los docentes, los cuales se acercan a su práctica con unas convicciones de su quehacer.

Estas apreciaciones de la práctica del docente han dado sin número de soluciones como la jerarquización de contenidos, aplicación de métodos como las TICS, recetarios de enseñanza, atomizando el saber del maestro y en palabras de Diaz Barriga: “resalta es el abandono de la disciplina Didáctica como fuente primaria de orientaciones para la acción docente y su sustitución por discursos centrados en el currículo“ (2009) centrando el reduccionismo de la didáctica como el método, en tanto: “la Didáctica no se limita a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que se centra también en qué merece ser enseñado situando la acción educativa en un contexto de comprensión más amplio” (Edelstein, p. 49) la comprensión de la didáctica pasa por la construcción de un proceso complejo de reflexión de una propuesta de intervención que implique poner en juego lo que Edelstein llama “poner en juego la dialéctica contenido-método” posicionando así el saber del docente en un entorno cambiante y reconociendo su lugar de creador de alternativas educativas.

En ese sentido, la construcción de la estructura didáctica debe estar mediada por la reflexión crítica de las prácticas pedagógicas en un contexto situado, en ánimo de revalorar las prácticas educativas y su investigación, Edelstein y Camilloni coinciden que la didáctica además deber ser fruto de desarrollo de todos los campos de conocimiento:

Porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas, así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica. (Camilloni, p. 2)

Siguiendo este planteamiento, la didáctica como disciplina gestada desde diferentes campos de conocimiento, debe también fundamentar y explicar el acto de la enseñanza, nutrirlo de los diferentes paradigmas para hacer un dialogo con diferentes conocimientos que revaloran el que hacer del maestro desde su cotidianidad en las escuelas.

A modo de cierre, estas reflexiones deben “comprometerse con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas, a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje. A identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje” (Camilloni, p. 3) constituyendo el escenario escolar en productor de significados para los alumnos, pero también como un escenario de investigación didáctica para los docentes.

### **Estrategia didáctica intercultural, memoria y alteridad.**

Se asume la apuesta didáctica intercultural, la cual incorpora formas literarias, culturales, políticas, estéticas comprendidas desde el ejercicio de la alteridad, desde el rehacer y reconstruir las relaciones simbólicas, sociopolíticas, históricas. Así pues, obedece a direccionar la enseñanza hacia una práctica reflexiva, que no se limita a la transmisión de contenidos o conceptos, sino que refiere a la vivencia de los discursos de identidad individual y colectiva, así como, la interculturalidad y diversidad como fenómenos complejos. En ese sentido, la apuesta se inclina hacia la valoración de la diversidad ontológica, política, histórica, racial, de género como aspecto relevante del currículo escolar.

La didáctica intercultural asumida desde la memoria de los pueblos, se convierte en una apuesta reflexiva que pone en dialogo de saberes, discursos generalmente subalternizados que posibilitan la construcción individual y colectiva de memoria a partir de la comprensión de un hecho que configuren la realidad capaces de dar cuenta de una sistematicidad en un fenómeno social, esto conlleva a generar reflexiones de empatía a quien escucha, contribuyendo a un análisis crítico de la realidad de su entorno desde parámetros de justicia y equidad.

Se resalta la didáctica relación con otras didácticas emergentes como la pedagogía de la memoria, debido a la posibilidad de crear puentes entre campos disciplinarios que logren suturar el tejido social y dar cabida a sentires, vivencias, deseos, temores, traumas de su experiencia es decir a las memorias del otro que se configuran como detonante pedagógico. También son entendidas como puesta propicia para el vínculo, como una posibilidad para pensar la proximidad, el cuidado, la alteridad. inscribiendo como propósito la construcción de comunidades emocionales, políticas, éticas y de memoria.

El currículo pensando desde el enfoque intercultural aparece como una herramienta en la que se promueven situaciones que lleven al reconocimiento de las diferentes culturas, siempre buscando la posibilidad de diálogo. Esta construcción de currículo se realiza a partir dos modelos trabajados por Gunther Dietz (2003), el primero: *Educación para transformar*, el cual es muy cercano a las pedagogías críticas trabajadas por Henry Giroux con el postulado *del multiculturalismo insurgente* en donde parte de la necesidad de la deconstrucción de identidades excluyentes y opresivas de los sectores hegemónicos, superando la idea de educar para tolerar al otro. Segundo, *Educación para interactuar*, centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educandos que permitan reconocer los conflictos como posibilidades formativas para comprender la heterogeneidad.

Los principios acogidos para esta propuesta atienden a:

- Co-construir conocimientos apelando a la participación activa del niño (a) y adolescente. Proporcionando importancia a la trayectoria de vida de las personas inmersas en el proceso de aprendizaje de manera que se pueda establecer relaciones horizontales entre el docente y el estudiante con el propósito de fracturando la idea jerárquica en la que se construye el aprendizaje.
- La metodología contempla las herramientas didácticas y técnicas que desarrollan el aprendizaje y trabajo cooperativo en conjunto con el conflicto como estrategia de aprendizaje, transformadora que permita integrar motivaciones, conocimientos, reflexiones personales y colectivas.
- La diferencia se convierte en parte fundamental de la enseñanza, al reconocerla como elemento constitutivo e identitario de los sujetos (as) capaz de recrear la realidad social.
- Los conceptos o procesos que se van a desarrollar en el aula deben estar sujetos a la realidad de los estudiantes inmersos, por ende, se hace necesario que el aprendizaje sea contextualizado.

En ese sentido, en esta propuesta se contemplarán tres momentos;

El primero, atiende a la reflexión del *yo*, pretendiendo el análisis sobre el estudiante como sujeto producido bajo unas condiciones histórico-culturales determinadas. Esta fase pretende explorar la historia de vida de los niños, niñas y de sus familias para construir desde la diversidad que se presenta en el contexto inmediato del proyecto.

El segundo, es poner de manifiesto *los otros*, donde se pretende analizar a esos sectores marginados, desde unas prácticas determinadas por la historia reciente del país. En conjunto en este momento se espera ahondar en el reconocimiento de esas otras epistemologías, sujetos y prácticas negadas.

El tercer momento, comprendido es la categoría *del nosotros*, en la que se pretende politizar la diversidad como eje articulador de la identidad colectiva. reconociendo nuestros saberes, experiencias y buscando ampliar con la trayectoria vivencial de grupos diversos que coexistan en el país. En esta fase nos proponemos ahondar en el análisis de los dispositivos de control de las subjetividades e identidades.

Teniendo en cuenta el marco de reflexión esbozados, en el siguiente apartado se ilustra la propuesta didáctica dedicada a los niños y niñas de grados quinto, del colegio Almirante Padilla.

### **Propósito formativo general**

- Al finalizar este proceso de formación él y la estudiante, podrán tener la capacidad de reconocer la diversidad como un componente identitario individual y colectivo para recrear formas disidentes de ser, sentir, pensar y actuar.

***Propósitos formativos específicos.***

- El (la) estudiante podrá reconocer la constitución de sí mismo como sujeto (a) resultado de su entorno inmediato, que a su vez esta permeado por el contexto cultural.
- El (la) estudiante podrá establecer una relación con el conocimiento que le permitirá comprender fenómenos sociales, estableciendo como principio el reconocimiento por el otro,
- El (la) estudiante podrá tener la capacidad de cuestionar relaciones dominantes desiguales que afectan en las dimensiones raciales, de género, orientación sexual y clase. partiendo del pensar “con” los conocimientos, las historias, memorias y actualidades de Colombia

ESTRATEGIA DIDACTICA			
EDUCACION INTERCULTURAL			
MOMENTO	SESION	ACTIVIDAD	EVALUACION
Exploración del yo	1 introducción	<p>- <b>PROPÓSITO FORMATIVO</b></p> <p>Al finalizar la sesión, cada niño y niña podrá acercarse a una primera reflexión de sí mismo, producido bajos unos marcos sociales inmediatos.</p>	Teniendo en cuenta el propósito formativo, la evaluación está sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión y en al cumplimiento de con la entrega de un ejercicio autobiográfico.
		<p><b>CONCEPTO A TRABAJAR</b></p> <p>Para el trabajo a desarrollar en esta sesión es importante comenzar a establecer el concepto de identidad teniendo en cuenta el trabajo del académico Eduardo Restrepo.</p> <p>La identidad no significa que todos somos iguales, sino que compartimos un lugar en la sociedad.</p>	

		<p>Se construye la identidad siempre con el otro, nos identificamos dejando claro que somos o no somos con relación a...</p> <p>Las identidades tienen una trayectoria o recorrido histórico y se siguen construyendo con el pasar del tiempo.</p>	
		<p>1. Presentación del trabajo,</p> <p><b>Rubrica</b></p> <p>2. Concretar acuerdos y pautas de convivencia. Las cuales tendrán valoración en la evaluación final</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a las diferentes opiniones.</li> <li>• Pedir la palabra, levanta la mano y espero mi turno para hablar.</li> <li>• Participo en el trabajo en equipo.</li> <li>• Trato a los demás como deseo que me traten a mí.</li> <li>• Mantengo el orden a la hora de realizar el trabajo.</li> <li>• Sigue las instrucciones que se den en clase.</li> </ul> <p><i>20 minutos</i></p> <p>3. Se realiza una intervención magistral para trabajar el concepto de identidad la docente seguirá la siguiente secuencia:</p> <p><i>25 minutos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copeara la tesis en el tablero</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizará una lectura al azar por estudiante</li> <li>• Trabaja de uno a dos argumentos, ejemplificando el concepto en la vida cotidiana.</li> </ul> <p>4. Explorar comprensiones sobre la identidad y diversidad a través de la narración de la historia de Eloísa <i>30 minutos</i> y los bichos y de preguntas generadoras con la actividad:</p> <p>¿Qué puede trasladar a un niño o niña de una región o una casa a otra?</p> <p>¿Se ha sentido o conoce a alguien que haya sentido que no pertenece a un lugar?</p> <p>¿Cómo hacemos para ofrecer espacios amables para todos y todas?</p> <p>5. <b>Actividad 1</b> <i>Pensar y compartir en pares</i>: los estudiantes trabajan de manera individual y, después comparan las respuestas con un compañero y sintetizan una solución o interrogante en conjunto. Para luego socializarla con el grupo, <i>15 minutos</i></p> <p>6. Historia autobiográfica <i>.20 minutos</i></p>	
--	--	---	--

		<p>Solicitamos a los niños y niñas realizar un ejercicio introspectivo, esta historia estará trabajada por esferas enmarcadas en los hechos importantes en la vida de los niños.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>hacer un primer párrafo que contenga elementos relacionados con su familia, quienes son y su procedencia.</p> <p>El segundo, es un relato de un momento muy feliz en sus vidas.</p> <p>El tercero, es un relato de un momento triste en su vida.</p> <p>El cuarto, es un relato de un momento en el que sintieron miedo en su vida.</p> <p><b>Criterios de evaluación</b></p> <p>Cada párrafo debe tener de mínimo 4 renglones y un dibujo alusivo.</p>	
Exploración del otro	Sesión 2	<p><b>PROPÓSITO FORMATIVO</b></p> <p>Al finalizar la sesión los estudiantes podrán tener un acercamiento a la diversidad de grupos sociales marginados en la constitución del país, con el propósito de ampliar sus marcos sociales.</p> <p><b>CONCEPTO A TRABAJAR</b></p> <p>En el actual contexto de reivindicaciones y demandas de grupos subalternos que entraron en escena</p>	<p><b>EVALUACION</b></p> <p>Teniendo en cuenta el propósito formativo, el primer criterio de la evaluación está sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión. El segundo</p>

		<p>como los Nasa, grupos afrodescendientes, campesinos, LGTBI Etc. Surgen prácticas y formas de vida contrahegemónicas que deben ser introducidas en el marco de la enseñanza de lo diverso, desde entorno pequeños hasta el contexto social nacional.</p>	<p>es una evaluación del producto que se elabore en la clase.</p>
		<p>La creación de personajes</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afianzar el concepto de identidad y trabajar en torno a la diversidad como elemento constitutivo de los sujetos (as). <i>30 minutos</i> -Esta actividad se trabajará de forma magistral, copiando el concepto, leyéndolo e interpretándolo con el conjunto de estudiantes, apoyándonos en argumentos secundarios que permitan ejemplificar.</li> <li>2. Se solicita a los niños y niñas organizarse en grupos pequeños, y realizar un ejercicio de imaginación teniendo como base fotografías e imágenes que permitan construir tres personajes uno afro, indígena, campesina trabajando en Características personales, Características familiares, donde viven gustos, habilidades, dificultades, sueños y aspiraciones</li> </ol>	

		<p><i>20 minutos</i></p> <p>3. Seguido un líder del grupo socializa para el grupo general para ir construyendo los personajes <i>20 minutos</i></p> <p>4. El siguiente momento se vuelve a los grupos pequeños y se realiza una lectura cercana a estos personajes a tipo de testimonios reales de niños afro, indígenas y campesino <i>25 minutos</i></p> <p>5. En cada grupo se dejará una cartelera en la que iremos construyendo los personajes, este primer trabajo se realizara en colectivo, y se tendrá como criterio de evaluación la calidad de discusión, los dibujos pintados y las frases que lo acompañen. <i>30 minutos</i></p> <p>6. Cierre, dialogamos acerca de la diferencias y convergencias que hay o podrían existir entre los personajes creados y los relatos y subrayamos las realidades culturales e históricas <i>10 minutos</i></p>	
Exploración del nosotros	Sesión 3	<p><b>PROPÓSITO FORMATIVO</b></p> <p>Los (as) estudiantes podrán reconocer otras condiciones de vida, que permitan establecer alguna relación empática o de alteridad con los conceptos tratados.</p> <p><b>CONCEPTO A TRABAJAR</b></p>	<p><b>EVALUACION</b></p> <p>Teniendo en cuenta el propósito formativo, la evaluación está</p>

		<p>La interculturalidad como teoría que se gesta para analizar dispositivos de segregación social pone de manifiesto, unos motores de violencia que trastocan la cotidianidad.</p> <p>La violencia que ha marcado la realidad nacional alude a una construcción cultural que se funda en el sexismo, homofobia, clasismo y racismo. De allí, la importancia de trabajar <i>la segregación social y violencia</i> que se pueda derivar de esta construcción cultural.</p>	<p>sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión. En medio de la clase se les pide a los niños evaluar la sesión, esta nota será colectiva.</p>
		<p>ACTIVIDAD: Violencias y segregación social</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajar el fenómeno de segregación social y las violencias que se derivan. se trabajará de forma magistral, copiando el concepto, leyéndolo e interpretándolo con el conjunto de estudiantes, apoyándonos en argumentos secundarios que permitan ejemplificar. <b>30 minutos</b></li> <li>2. Sentar a los niños en el piso o en colchonetas en forma circular hacer ejercicios de estiramiento y contarles que esos personajes que creamos nos trajeron unos cuentos y unas canciones que están relacionados con una luz interior que cada persona tiene.</li> </ol>	

		<p>(estas narraciones están relacionadas con violencias que atentaron para apagar su luz)</p> <p>Seguido, se pone una velita o una luz en el centro del espacio, se ambienta y se da inicio a relatarlos. Haciendo énfasis en que todos tenemos una historia de vida, donde algunas personas han estado marcadas por episodios de violencia que han querido apagar su luz interior. <i>30 minutos</i></p> <p>3. Les invitamos a reconocer su fuego y su luz interior y a compartirla en el grupo. Mediante esta incógnita ¿Cómo es nuestro propio fuego y nuestra propia luz? <i>15 minutos</i></p> <p>4. Al cierre les pedimos a los niños que en un papel escribamos anónimamente lo que nos sucinto esta actividad, si fue de su agrado o no, si en algún sentido se relacionó con los relatos que escuchamos, y (por detrás una evaluación numérica) luego los rotamos y los leemos aleatoriamente <i>10 minutos</i></p> <p>5. Estiramos y serramos como tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los tres personajes creados les piden a los niños que investiguen sobre ellos, del cómo viven ellos</li> </ul>	
--	--	--	--

		<p>y sus comunidades o familias, existen conflictos o alguna realidad que los rodeen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para ello se divide el salón en 3 y se les asigna individualmente hacer esta investigación con la familia, conocidos, e internet como tarea.</li> <li>- <i>10 minutos.</i></li> </ul>	
	Sesión 4	<p><b>PROPOSITO FORMATIVO</b></p> <p>Los (as) estudiantes podrán ampliar la reflexión de otredad a partir del reconocimiento de la diversidad de género, con el fin de reconocimiento de violencias consecuentes.</p>	EVALUACION
		<p><b>CONCEPTO A TRABAJAR</b></p> <p>La diversidad de genero será abordada desde una dimensión política con el fin de hacer visibles los cuerpos y expresiones no entendidos, censurados o perseguidos dentro del marco cultural en el que estamos inmersos, buscando reivindicar el respeto y la construcción dialógica de lo que somos</p>	
		<p>Revisar el concepto del yo y del otro.</p> <p>Esta revisión se hará mediante, la siguiente actividad</p> <p>Se dividirá el tablero en tres partes se escribirá, yo, nosotros y otros, seguido se escogerán grupos de dos personas que pasarán al tablero y ubicarán las</p>	

		<p>siguientes frases que correspondan a cada lugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trato digno, amor, cuidado, respeto, pobreza extrema, dificultades, maltrato, ¿yo aprendo de? ¿No me gusta que maltraten a? problemas familiares? ¿Ante los problemas se puede salir adelante? <b>15 minutos</b></li> </ul> <p>Al terminar esta actividad retoma la palabra la profesora practicante para recoger los resultados de la actividad y a la vez para resaltar que hasta el momento hemos trabajado a los otros desde las identidades diversas de cara a la construcción cultural.</p> <p>En ese sentido la profesora recogerá teóricamente lo que se ha venido trabajando, identidad hacia diversidad cultural para insertar el componente de género en un pequeño mentefacto. <b>15 minutos.</b></p> <p>El siguiente momento de la clase será trabajar el concepto de diversidad de género. desde una dimensión política con el fin de hacer visibles los cuerpos y expresiones no entendidos, censurados o perseguidos dentro del marco cultural en el que estamos inmersos, buscando reivindicar el respeto y la construcción dialógica de lo que somos</p>	
--	--	---	--

		La actividad siguiente, será hacer un ejercicio con los niños y niñas que permita ejemplificar esa construcción cultural en sus gustos, en sus cuerpos, en sus formas de relacionarse. <i>30 minutos</i>	
Exploración del otro.	Sesión 4	<p><b>PROPÓSITO FORMATIVO</b></p> <p>Los (as) estudiantes podrán construir colectivamente criterios relacionados con la realidad social de pueblos enajenados en la historia reciente del país para construir la historia desde el reconocimiento del otro.</p>	<p><b>EVALUACION</b></p> <p>Teniendo en cuenta el propósito formativo, la evaluación está sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión y se tendrán en cuenta los elementos teóricos trabajados en la clase contenidos en el producto a entregar.</p>
		<p><b>CONCEPTO A TRABAJAR</b></p> <p>La interculturalidad ofrece el cuestionamiento permanente hacia las estructuras dominantes que históricamente han subordinado grupos sociales, esto conlleva analizar la <i>inequidad social, política y económica</i> que rodea la realidad de grupos sociales específicos. de allí que se trabaje el fenómeno de pueblos enajenados y empobrecidos.</p>	
		<p><b>ACTIVIDAD: Pensar históricamente</b></p> <p>1. Se dará un espacio para retroalimentar la tarea entre pares para luego socializar en el grupo y construir los territorios,</p>	

		<p>las tensiones, las realidades, de los pueblos originarios de los personajes <i>15 minutos</i></p> <p>2. Se trabajará el fenómeno de pueblos enajenados y empobrecidos, Haciendo uso de videos se realiza la contextualización se trabajará de forma magistral, interpretándolo con el conjunto de estudiantes, apoyándonos en argumentos secundarios que permitan ejemplificar la pobreza estructural en regiones del país con la pobreza de las periferias de la ciudad.</p> <p><i>50 minutos.</i></p> <p>3. Los estudiantes seguirán trabajando en las carteleras agregando los elementos investigados. <i>15 minutos</i></p> <p>4. Seguido por grupos se pide que plasmen por medio de una narración libre, una construcción colectiva de una posible vida para alguno de nuestros personajes.</p> <p><i>30 minutos</i></p>	
Exploración del yo	Sesión 5	<p><b>PROPOSITO FORMATIVO</b></p> <p>Los (as) estudiantes podrán acercarse a una reflexión de sí mismos, por medio de un análisis de roles de género y violencia cultural con el fin de afianzar</p>	<p><b>EVALUACION</b></p> <p>Teniendo en cuenta el propósito formativo, la evaluación está</p>

		la idea de que somos contruidos socialmente.	sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión y se tendrán en cuenta los elementos teóricos trabajados en la clase contenidos en el producto a entregar.
		<p>ACTIVIDAD: Violencia en las relaciones interpersonales, una muestra de una cultura violenta</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Esta sesión inicia con una lectura de las violencias perpetuadas en la niñez, tomando como referencia violencia hacia niños y niñas afrocolombianas, campesinas, indígenas. <i>50 minutos.</i></li> </ol> <p>Teniendo como punto de partida la construcción colectiva de vidas posibles para los tres personajes (guías). Esta sesión se orienta hacia la construcción de las vidas de los niños y niñas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>En unas hojas que se repartirán a los niños (as) se seguirán las siguientes instrucciones de manera individual, <ul style="list-style-type: none"> <li>- escribir si es niño o niña</li> <li>- escribir sus gustos o pasatiempos</li> <li>- escribir sus obligaciones dentro de sus familias.</li> <li>- Escribir sobre nuestros miedos</li> <li>- Escribir sobre nuestras aspiraciones</li> </ul> </li> <li>En la otra cara de la hoja se les pedirá a los niños describan la composición de su hogar, a que se dedican cada uno, cuales son los pasatiempos predominantes</li> </ol>	

		<p>y si de pronto existe alguna situación que les haga sentir mal o incomode dentro de la dinámica familiar. <i>50 minutos.</i></p> <p>3. Seguido, la profesora practicante, realiza una intervención magistral cada dos preguntas resueltas, para ir trabajando detalladamente con las respuestas del taller. Afirmando la construcción social y política que ha determinado esos roles y esas posibles violencias en las relaciones interpersonales</p> <p>Esta actividad pretende contribuir a la construcción de subjetividades identitarias que se puedan gestar producto de la diferencia y a la vez de la semejanza de un grupo de personas determinado de allí que el cierre es:</p> <p>A partir de los elementos compartidos, invitamos a los niños y niñas pensar y escribir y comentar al grupo general con que se han sentido identificados o si se sienten pertenecientes algún o algunos grupos sociales en concreto. <i>10 minutos.</i></p> <p>.</p>	
Exploración del otro.	Sesión 6	<p><b>PROPÓSITO FORMATIVO</b></p> <p>Los (as) estudiantes podrán acercarse a formas alternativas y disidentes que han construido grupos sociales diversos por</p>	<p><b>EVALUACION</b></p> <p>Teniendo en cuenta el propósito</p>

		<p>medio de narraciones a fin de que amplíen sus marcos sociales.</p>	<p>formativo, la evaluación está sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión. En medio de la clase se les pide a los niños evaluar la sesión, esta nota será colectiva.</p>
		<p><b>CONCEPTO A TRABAJAR</b></p> <p>la dignificación de la diversidad cultural como fuerza real que ofrece ejes alternativos para la sociedad se resignifica en la medida en que se rescatan saberes, formas organizativas, relaciones sociales, la ciencia misma de estas comunidades. de allí que esta sesión se oriente al acercamiento de las luchas y resistencias.</p>	
		<p><b>ACTIVIDAD:</b> formas de resistencias y reivindicación.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La profesora-practicante trabajara de forma magistral el fenómeno de luchas y resistencias, copiando el concepto, leyéndolo e interpretándolo con el conjunto de estudiantes, apoyándonos en argumentos secundarios que permitan ejemplificar.<i>50 minutos</i></li> <li>2. Se organiza el salón de modo que los niños y niñas tengan unas colchonetas y espacios para caminar <i>5 minutos</i></li> <li>3. Se inicia con ejercicios de respiración y estiramientos físicos de fondo se pondrán una serie de audios relacionados con alegrías, resistencias</li> </ol>	

		<p>interculturales de la historia reciente del país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La persona que dirige ira dando las pautas para sentarse, acostarse, levantarse, caminar, etc. <i>40 minutos</i></li> </ul> <p>1. Al finalizar se hará un círculo y se realizará una retroalimentación de la actividad, se les pedirá a los niños y niñas evaluar ese espacio, frente a sensaciones, al compromiso dentro de la actividad <i>10 minutos</i></p>	
Exploración de los otros.	Sesión 7	<p><b>PROPÓSITO FORMATIVO</b></p> <p>Los (as) estudiantes podrán establecer unas relaciones causales del porque se han marginado determinados grupos sociales.</p>	<p><b>EVALUACION</b></p> <p>Teniendo en cuenta el propósito formativo, la evaluación está sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión y abra un componente de evaluación colectiva.</p>
		<p><b>CONCEPTO A TRABAJAR</b></p> <p>Sentidos por el pasado, es una apuesta que pretende desarrollar el pensamiento histórico, ligando las reivindicaciones de grupos sociales diversos que entran en escena para contar sus historias y agendas en la historia reciente del país.</p> <p>¿Qué olvidamos y que recordamos? es primordial para establecer una postura crítica frente al lugar de cada grupo social en nuestra sociedad.</p>	
		<p>Recordando aprendizajes.</p>	

		<p>2. La profesora practicante realizara intervención desarrollando el tema de olvido y recuerdo en la memoria política y social del país, enmarcando el sentido para los grupos diversos que implican estas acciones. se trabajará de forma magistral, copiando el concepto, fotografías interpretándolo con el conjunto de estudiantes, apoyándonos en argumentos secundarios e imágenes que permitan ejemplificar. <i>50 minutos</i></p> <p>3. Seguido dividirá el grupo general en pequeños grupos, se les asignará una foto y un video. Y se construirá una narración colectiva bien sea dibujo, historieta, cuento. <i>50 minutos</i></p> <p>Para la realización de este taller se crearán tareas al interior de cada grupo, para cumplir con los siguientes requisitos.</p> <p>Cada narración debe contener, una historia, debe haber una persona que la exponga al grupo general, debe presentarse de forma llamativa y principalmente debe haber alguna posición frente a lo que se expone.</p>	
--	--	--	--

		Al final debe haber una construcción de los personajes creados, y como insumo este producto que será una narración autónoma que dé cuenta del proceso trabajado en estas sesiones.	
Exploración del nosotros.	Sesión de cierre	<b>PROPÓSITO FORMATIVO</b> Los (as) estudiantes podrán tomar posición frente al desarrollo de esta unidad, potencializando sus habilidades comunicativas.	<b>EVALUACION</b> Teniendo en cuenta el propósito formativo, la evaluación está sujeta a la participación en el desarrollo de la sesión y en el producto a entregar.
		El trabajo realizado la clase anterior da paso a una retroalimentación final que tiene como propósito Analizar los alcances formativos y de aprendizajes significativos posibles.	
		Actividad cierre. <i>1.</i> El primer momento está determinado por las exposiciones que realicen los grupos, esta se realizara a modo de galería. <i>50 minutos</i> <i>2.</i> La profesora practicante realizara su intervención al finalizar cada una o al finalizar el grueso de los grupos, según convenga. El segundo momento de la clase está dispuesto para reflexionar sobre el trato digno y eficaz que podamos establecer en las relaciones interpersonales que se	

		<p>desarrollan en la familia, en la escuela y en sus círculos de socialización. Dejando una última reflexión tendiente a reconocer la diversidad como elemento constitutivo de todos y todas.</p> <p><i>20 minutos</i></p> <p>3. Finalmente, nos sentaremos en un círculo y compartiremos nuestras reflexiones, experiencias y los posibles aprendizajes que se derivaron, en clave de lo que le sucinto el trabajo de este periodo. <i>20 minutos</i></p> <p>4. Se realiza el cierre dando gracias al grupo, compartiendo las valoraciones y evaluaciones en términos grupales. Para lo cual se trabajará por un lado la nota y por el otro una apreciación de su trabajo. <i>10 minutos</i></p>	
--	--	---	--

### **Capítulo 3. La experiencia pedagógica un encuentro con la realidad escolar, entre la frustración y el cuestionamiento pedagógico.**

#### **Caracterización**

La práctica pedagógica se realiza en instalaciones de la institución educativa distrital Almirante Padilla de la localidad de Usme, éste es un lugar de encuentro de diferentes culturas étnicas, suburbanas, económicas, etc. de allí la convergencia de niños (as) y jóvenes que vienen de diferentes regiones del País, asimismo, dados los conflictos sociales, económicos y políticos del país vecino se albergan niños y niñas de nacionalidad venezolana. Este fenómeno ha traído consigo una serie de violencias segregatorias y discriminatorias en la vida escolar, ejemplo de este fenómeno social de convergencia de diversidades, identidades y violencias es el curso donde realizo la intervención de este proyecto, el grado 503, en el siguiente apartado, me permito hacer un acercamiento a las sesiones de intervención, partiendo como eje de análisis primero, mi elaboración pragmática del ser profesora de aula, abarcando las tensiones, frustraciones pedagógicas, miedos, cuestionamientos, segundo, analizar avances en las concepciones en el marco de la alteridad que puedan consolidarse para hacer un frente a la reproducción de la segregación social.

#### **Los Niños y Niñas del grado 503.**

la caracterización fue producto de un acercamiento informal que se desarrolló en medio de charlas en el tiempo del descanso, en horas libres, en participaciones en clase, entre otros espacios. allí los niños y niñas se expresaron de forma horizontal, se desahogaron y me dejaron conocer algunas dinámicas familiares, preocupaciones, dolores, angustias, alegrías, experiencias sufridas, sus gustos, concepciones de mundo.

En principio recojo algunos elementos que dan lugar a la vida cotidiana de las y los niños, algunos con la niñez tropezada, por “pequeños” conflictos que los aquejan, pero que a la vez configuran su lugar de enunciación frente a la forma de construirse, construir la relación con el otro, por ende, al otro, el mundo y su forma de aprenderlo o vivirlo.

***Sobre algunos conflictos.***

*En medio de las mañanas entre descansos y encuentros casuales con grupos de niños, se comenta casi como si fuese una cotidianidad generalizada la falta del padre o los abusos de este con la familia. "No profe yo tengo que irme temprano porque tengo que hacer el almuerzo para mi papa antes de que se despierte porque si no jmm se pone de un genio y de ahí venir corriendo a porras, es a las dos" en medio del tema se escucha "quien dice no yo a mi papa ni lo conozco, yo soy solo profe... mi mama no mantiene" y así, cada uno contaba su situación con sus padres casi se podía leer como una naturalidad y una confianza de contar su vida desde allí, mientras yo me dedico a escucharlos muy atentamente, y concluyendo de forma anticipada que existe una aceptación de dicha desintegración en una mayoría de niños. Se acerca una estudiante, quien manifiesta "yo amo a mi padre y es que él no es perezoso ni tomador, ni nada, mi papa tiene cáncer en el cerebro y mi familia y yo estamos luchando para que se salve, la familia de el sí me cae muy mal, nos humillan, porque mi papa era el que nos mantenía y ya no puede, entonces a veces nos vemos sin ni lo de la comida"...*

*En medio de silencios y sintiendo algún tipo de empatía, la abrazamos y vamos al salón.*

En ese sentido, el primer conflicto es el referente a la desintegración familiar, donde los y las estudiantes se construyen en diferentes tipos de hogares principalmente en cabeza femenina, en distintos momentos un gran número de niñas (os) comentan la descomposición de su familia que va desde la separación de padre y madre hasta las rupturas en las relaciones de padres e hijos, los efectos más recurrentes en los relatos de los niños y niñas, es conocer nuevas figuras

paternales y lidiar con esa nueva autoridad que no siempre es aceptada. asimismo, se manifiesta este proceso a partir del sentimiento de abandono por uno o ambos padres, sumado a esto, el cambio de dinámicas diarias se ve reflejado en el acarrear más responsabilidades en el quehacer de la casa.

*Pregunto luego de una pelea que se dio en patio por un balón,*

*¿Daniel porque eres tan brusco con tus compañeros?*

*¡Agh! profe es que yo no sé controlarme y me ofenden*

*Oscar, que pasa... me voy a comunicar con sus padres para ver como mediamos esta situación ustedes no pueden ir peleando con todo el mundo.*

*No profe... no vuelve a pasar.*

*Igual ellos que le van a enseñar a uno, si viven guiridos....*

Segundo, violencia intrafamiliar que poco a poco se cristaliza mediante el establecimiento “natural” de formas simbólicas de agresión, las y los niños afirman que estas relaciones de agresión las vivencian principalmente en las formas de relacionarse de los padres y se precariza a la hora de mediar sus conflictos, de allí que se terminen viendo involucrados directa o indirectamente. Igualmente, en los diferentes espacios de socialización se manifiestan acciones de disciplinamiento que llegan a el punto de la violencia física (como el correa, la chancla, cachetadas, etc.)

Tercero, violencia sexual, aunque este elemento no fue una constante en el primer momento de caracterización, con el transcurso de los encuentros se comienza a visibilizar manifestaciones de violencia de género, principalmente en cuerpos feminizados, estas violencias son encarnadas primariamente bajo el acoso callejero en intermediaciones del colegio a la casa, luego otra manifestación es el acoso intrafamiliar.

*Otro día, me encuentro con un grupo de niñas que eran las primeras en llegar al salón, pregunto ¿cómo están? y me comentan que tienen mucha rabia “un viejo todo cochino, todo asqueroso me toco la cola y siguió derecho en la cicla, íbamos las tres pero como yo iba a la orilla a mí me toco” entre la charla por el suceso, entiendo la preocupación que les causa hacer ese tránsito del desarrollo, comienza a verse como etapa de miedo... únicamente por el acoso callejero que se había convertido en el diario vivir de las niñas.*

*Entre tanto nos escuchamos y nos entendíamos cada vez más con las niñas más grandes 12, 13 y 14 años.*

Un último conflicto para destacar son los problemas socioeconómicos precarizados más en unos estudiantes que en otros de allí que las necesidades sean vivenciadas de forma diferencial teniendo como marco de referencia las condiciones familiares, por ejemplo, es recurrente casos de niños y niñas que relatan que sus familias tienen o han tenido dificultad para pagar un arriendo, para cubrir las tres comidas diarias, para útiles, para el uniforme, entre otros factores. De allí que seis estudiantes en algún momento hubieran desempeñado algún tipo de trabajo informal para ayudar en sus gastos o en los de su familia.

*En algún instante en el patio del colegio, entre niños que corren, niños que pelean y niños que me hacen la conversa, cuento mis obligaciones económicas, y ellos muy calurosamente me comentan las suyas “Profe yo tengo plata ahorrada por si algo pasa en la casa, estoy trabajando vendiendo helados a la salida del colegio de la tarde. No tengo mucho, pero uno no sabe” nuevamente me dedico a escuchar sus historias, unas iban y venían entre la ficción, otras muy consientes relataban la necesidad de trabajar para ayudar con un desayuno o un almuerzo.*

El elemento económico en la vida cotidiana de los niños y niñas trasciende a temas como el nulo acompañamiento y supervisión en el horario que se supone los estudiantes deben estar en

casa, esto sucede principalmente porque la figura proveedora del hogar es la misma encargada del resto de roles en el hogar, superponiéndose los horarios laborales a los horarios de compartir en el medio de la familia.

*Karen llegas hacer tareas, señorita.*

*Si profe tengo mucho tiempo, no puedo preguntarle a mi mama la tarea de hoy, porque casi no nos vemos. Pero sí.*

*Bueno busca algún familiar, que te pueda contar algo acerca de cómo se vive en el campo.*

*No profe es que yo no vivo con mi familia, solo con mi mama y mi hermana y nosotras nos cuidamos solitas y hacemos tareas solas, mi mama tiene que trabajar mucho.*

Estos elementos, constituyen la realidad del diario vivir de estos niños y niñas, cada uno vivencia uno, más o todos los conflictos anteriormente descritos de allí sus miedos, preocupaciones y hasta despistes a la hora de entrar a las clases. Las relaciones que se producen o derivan de la vivencia de estos conflictos han construido sus referentes de si, de la familia, de la vida, de la sociedad en la que viven.

Asimismo, los rangos de edades de los niños y niñas se encuentran entre los 8 hasta los 13 años, lo cual será un factor para comprender la diversidad de ritmos de aprendizaje, intereses, dinámicas sociales. Etc.

### ***Intereses y dinámicas.***

El curso 503 alberga niños y niñas con intereses muy diversos a veces opuestos, se encuentra desde las y los que juegan con muñecas hasta preadolescentes que pasan las tardes de fin de semana en chiquitecas, desde quienes se mantienen en el seno de un hogar y quienes exploran por largas tardes y casi noches las cuadras del barrio, pero también se encuentran estudiantes

que tienen edades altas y sin acompañamiento que se mantienen en casa y pasan sus días en medio de novelas, programas animados y redes sociales. Y finalmente las y los niños que quisieran hacer todo lo anterior pero que por condiciones extremas deben cambiar sus intereses y dinámicas cotidianas por atender conflictos familiares.

*Saliendo un día del colegio encuentro al grupo de chicos de 503, los más grandes, se ríen y se apenan por encontrarme en el camino, y es claro porque ellos habían salido dos horas antes y seguían por ahí, al no haber mayor reparo me dicen que me acompañan al bus y les pregunto jocosamente que hacen aquí porque no se han ido para la casa, me dicen “profe nadie nos espera, estamos cuadrando trabajos” la suspicacia de sus miradas los hizo caer, después de reírnos todos, me dicen que están esperando a que salgan unas niñas de séptimo.*

Esta diversidad se expresa en una tensión que se fue reafirmando con el pasar de los encuentros, las formas de relacionarse y nombrarse estarán muy encausadas al “niñito”, la “niñita”, el “gomelo”, el “ñero”, el “barrista”, la “interesada” y demás calificativos que ponen en escena la acción valorativa hacia formas de vida que caracteriza cada individuo en este escenario. Las diferentes edades muestran el tránsito de una edad idílica a una edad de descubrimiento del mundo adulto a ello se le suman los diferentes matices referentes a condicionantes sociales que permean los días de los estudiantes, de allí posicionamientos divergentes a la hora de explorar temas como la violencia, el acoso, la clase social, el despojo, conflicto, etc.

Las dinámicas de vida se encuentran estrechamente ligadas a la estructura familiar y al rol que se le designe dentro de la misma, viéndose por ejemplo niñas que realizan todo el trabajo del hogar y cuidado de hermanitos y niños que no tienen ningún tipo de responsabilidad en casa.

**Académicamente hablando.**

Los niños y niñas reciben clases de diferentes profesores en su horario académico cada uno asignado a una materia, esta condición les ha permitido desarrollar una apertura al conocimiento diferente a la de los otros cursos del mismo grado. Presentando así, altos niveles de comprensión y asociación de diferentes fenómenos sociales y científicos. Sin embargo, se puede evidenciar niveles diferentes en los ritmos de aprendizaje y apropiación de los fenómenos sociales trabajados en las clases.

*Luego de terminar la intervención y balancear el desarrollo de las clases, creo que algo es evidente cada niño es distinto, cada uno (a) respondió diferente en cada actividad, lo que para mí fue una sorpresa fue la apropiación que mostraban casi el conjunto de las y los niños, su capacidad de debate y asociación fue particular, en relación con otros cursos del mismo contexto.*

### **Capítulo 3. La experiencia pedagógica un encuentro con la realidad escolar, entre la frustración y el cuestionamiento pedagógico.**

#### **Sesión 1: presentación del trabajo, primer encuentro oficial como docente.**

##### *Propósito formativo.*

- Al finalizar la sesión, cada niño y niña podrá acercarse a una primera reflexión de sí mismo, producido bajo unos marcos sociales inmediatos.

El primer momento, fue mi presentación con los y las estudiantes junto con la presentación de los acuerdos y pautas de convivencia

- Respeto a las diferentes opiniones.
- Pedir la palabra, levanta la mano y espero mi turno para hablar.
- Participo en el trabajo en equipo.
- Trato a los demás como deseo que me traten a mí.
- Mantengo el orden a la hora de realizar el trabajo.
- Sigue las instrucciones que se den en clase.

Estas pautas se discutieron y se mezclaron con los acuerdos que tienen con la profesora a cargo acogiendo el sistema de billetes (pago con billetes didácticos por faltas de convivencia).

Seguido, se realizó la presentación del trabajo que se va a desarrollar con ellos, se explicó a detalle los temas, se vio familiaridad conceptual e interés por las actividades. Luego se dejó claridad de la forma en que se iba a evaluar su desempeño y la clase en general.

*Esta sesión fue mi primera actuación en un aula de clases después de cinco años en la carrera, tenía miles de prevenciones en la cabeza y una sensación de cosquilleo en el estómago... nervios y expectativa imagino, primero, enfrentarme a los niños y niñas me tenía ansiosa segundo, materializar las ideas de una teoría de la trasgresión junto con un modelo*

*pedagógico donde se vale sentir, vivir, desear, reír, compartir, aportar, quebrantar un orden formal, pero sobre todo me rondaban las ideas de poder ejercer una primera buena impresión, no perder el respeto del curso a la primera, ya que muchas veces he tenido el consejo y el comentario abierto de profes que comentaban sus fracasos en aula, desde ahí, desde su primer día al mostrarse muy flexibles. al final la sensación fue muy positiva, los nervios y expectativa se transformaron en emoción y gratitud a mi profe John quien me guió el paso a paso de la clase...*

*Otro elemento que deseo destacar fue esa tensión que se despacha fácilmente en los seminarios de pedagogía, rechazando el manejo de pautas de convivencia de corte conductista con temas como la nota, siéntese, haga silencio, pero estas se hacen en un niño hipotético que se encuentra deseoso de aprender, este supuesto no es tan real, más entendiendo que los niños son coaccionados y obligados directamente a permanecer en las escuelas, de allí que se deba hacer todo un proceso didáctico para lograr ese deseo y motivación por una clase, por ende parto desde sus dinámicas escolares en un primer momento, les dejo claras las reglas del juego, de alguna manera para sentar autoridad- sin ser la única forma que se espere usar- aclaro, no fue un acto inocente, más bien se realizó con total conocimiento y planeación.*

El segundo momento, fue el trabajo del tema, identidad, para este trabajo se desarrollaron tres premisas del trabajo investigativo de Eduardo Restrepo, la dinámica fue escribir en el tablero las premisas, algunas fueron escritas por estudiantes escogidos al azar, seguido otros estudiantes las leían e intentábamos apuntar al sentido de cada uno de los conceptos, al final se pusieron ejemplos cercanos a ellos.

*Me enfrento didácticamente por primera vez, siguiendo los consejos de mi tutor a quien le debo los buenos resultados y muchas de las reflexiones que construyeron la planeación, desde*

*escoger premisas sencillas que concentraran la idea de identidad, hasta el cómo iba a desarrollar el tema, con una preocupación casi constante hacer cotidiano el tema, cercano a ellos y ellas, para propiciar un aprendizaje significativo para los estudiantes y para mí.*

*Poner ejemplos simples, de novelas, de realidades del barrio me funcionaron muy bien para hacer esta transposición porque los niños y niñas se enunciaban desde un lugar muy particular de experiencias y aunque no podemos hablar de una experiencia vivida por el conjunto de estudiantes, muchos hablaron de esa experiencia transmitida, sus reflexiones altamente consientes me sorprendieron y rompieron con ese imaginario de que los niños no están en la capacidad de comprender fenómenos sociales.*

*La participación fue una constante en el trabajo los niños y niñas se mostraron muy motivados, claro como en todos los espacios hubo una resistencia a la clase, algunos niños intentaron mofar la clase, para lo que en realidad iba preparada, les pedí que fueran quienes lideraran las actividades, para hacerlos parte de este espacio ¡Y funciono!*

*A diferencia tres estudiantes, se mostraron poco participativos, sus gestualidades y su rigidez corporal, llamó mi atención, encuentro en mi acompañamiento en aula, la profesora Pilar, que dos de estas estudiantes se encuentran en un proceso con orientación debido a graves problemas de violencia intrafamiliar, del tercer estudiante no es mucho lo que se pueda saber, ya que el padre prohibió al colegio hacer un seguimiento sentando bases legales.*

El tercer momento, fue el cuento de Eloísa y los bichos, (Anexo. 2) para el cual se le hizo una contextualización y seguido, otros estudiantes escogidos al azar lo leyeron para el curso. Todos estuvieron muy atentos y reflexivos comparando las afirmaciones del cuento con cosas que les han pasado en sus vidas, principalmente escolar.

*Muchas veces en mi formación se despachó el tema de lo emocional, como un cliché, no obstante, yo me recojo en la postura de que la emocionalidad juega un papel primordial en el*

*acto formativo por ende, debe incluirse en el marco de una enseñanza en clave decolonial, en este caso se trató de revalorar las experiencias traumáticas de la historia de nuestros pueblos, mostrando realidades contadas a partir del sentir, de allí que en el salón se generara un vínculo y señales de empatía que se reflejaron entre la imaginación, el asombro y la asociación de los niños y niñas que se conectaron de forma afectiva ante la situación que recrea el cuento.*

El cuarto momento, se rompió el silencio y la atención, algunos chicos se desconectaron de la clase comenzaron a hablar entre ellos, otros querían participar con cosas que le habían ocurrido a raíz del cuento, tal vez a causa de la jornada pues ya se acercaba la hora del refrigerio y del descanso, en este momento se resolvió una pregunta por grupos, para permitirles ese esparcimiento con sus compañeros. Las preguntas fueron las siguientes.

- ¿Qué puede trasladar a un niño o niña de una región o una casa a otra?
- ¿Se ha sentido o conoce a alguien que haya sentido que no pertenece a un lugar?
- ¿Como hacemos para ofrecer espacios amables para todos y todas?

Luego, de este punto no logre retomar a ese estado de atención como grupo general, sin embargo en el tiempo de la socialización, afloraron reflexiones muy interesantes como “profe es que lo que ha sacado a la gente de sus casas es la guerrilla” (Juan José) “profe pero... también la pobreza porque hay lados donde no hay trabajo y los papas tienen que venirse con sus hijos”(Juan Camilo), “profe a lo bien los problemas, porque yo conozco gente que se ha tenido que ir del barrio” (Daniel), “profe nosotros pensamos que cuando conocemos a gente de otro lado hay que ser amables, mostrarles donde queda el bus, el colegio, ayudarles y nos burlarnos nunca de ellos” (Arnold).

*Estas tres preguntas dieron paso a reflexiones muy bonitas e interesantes de los niños (as), que iban desde hablar de la violencia, de la guerrilla, el desempleo y la pobreza del campo, hasta peleas en las familias. A este momento me siento feliz y orgullosa, pues fue muy grato*

*lograr vincular el relato propio de los niños con el reconocimiento de estas realidades, estableciendo lo que la profesora Piedad Ortega (2015) entiende como una relación del nosotros.*

*Entre el desorden y el afán de comer y salir al descanso afloraron testimonios de casos de niños y niñas que se han sentido poco recogidos, discriminados por sus compañeros, lamentablemente estos casos no fueron socializados por el grupo general. Pero fue llevado anónimamente en las consideraciones al interior de los grupos, entre la convulsión del momento los chicos y chicas se dieron la tarea de reflexionar el lugar de esos otros, sus compañeros, esos exteriores al yo, cargados de problemas que de una u otra forma nos obligó a nosotros mismos a pensar en los problemas propios.*

La primera sesión fue para mí una gran experiencia, creo que se logró saldar un poco los nervios y se trabajó lo propuesto dando pie a reflexionar desde lugares cotidianos, los estudiantes respondieron muy bien al trabajo, se vieron interesados y motivados a tomar la palabra, en ese momento se construyó un espacio en el que todos sin miedo tomaron la palabra.

Aunque el trabajo realizado este día fue una gran experiencia, se debe destacar que no se logró el propósito formativo, debido al tiempo, no se logró terminar el conjunto de actividades dedicadas para desarrollarlo efectivamente.

### **Sesión 2 y 3: entre el desencanto, las contradicciones y las oportunidades pedagógicas**

#### ***Propósito formativo.***

- Al finalizar la sesión los estudiantes podrán tener un acercamiento a la diversidad de grupos sociales marginados en la constitución del país, con el propósito de ampliar sus marcos sociales.

El primer momento de la sesión dos fue revisar lo trabajado en la clase anterior mediante preguntas que poco a poco fueran cuestionando el concepto trabajado la clase anterior. Como

balance de esta primera intervención se encuentra que los y las estudiantes tenían problemas para trabajar el concepto de identidad, no se acordaban y algunos no lo habían entendido, por consiguiente, no había la posibilidad de representación de lo visto en cosas cotidianas. Me pongo manos a la obra, volver al tema e intentar recordar por medio de los ejemplos de la clase anterior, también propuse ejemplos nuevos, en los cuales se vieran involucrados los mismos niños y niñas.

*Este balance me dejó en desconcierto, pues todo lo que anteriormente decía que era felicidad, asombro por los logros... no lo eran, no hubo el tal aprendizaje significativo que yo imaginaba, me di cuenta que los chicos y chicas habían olvidado lo visto en la clase anterior, que la primera sesión no fue tan maravillosa como yo lo visualizaba, mi error fue “intentar reforzar esas bases” volviendo a ejemplos, tiempo después, caigo en cuenta que no es ese mi propósito formativo en el aula, que mi interés debe ir vas más allá...*

El segundo momento, fue realizar el trabajo de historia autobiográfica, la cual se realizó de la siguiente forma: hacer un primer párrafo que contenga elementos relacionados con su familia, quienes son y su procedencia.

- El segundo, es un relato de un momento muy feliz en sus vidas.
- El tercero, es un relato de un momento triste en su vida.
- El cuarto, es un relato de un momento en el que sintieron miedo en su vida.

Dando tiempo entre intervalos, explicando el desarrollo de la actividad en conjunto con ejemplos personales que pudieran servir de ejemplo. En esta actividad se llamó mucho la atención y el respeto, puesto que cuando se daba un ejemplo algunos quebraban el espacio de atención con burlas...

*A este momento de la clase yo me encontraba tensa, las cosas no iban como lo planeé, como inconscientemente lo espere, sumado no había orden, algunos chicos estaban de pie*

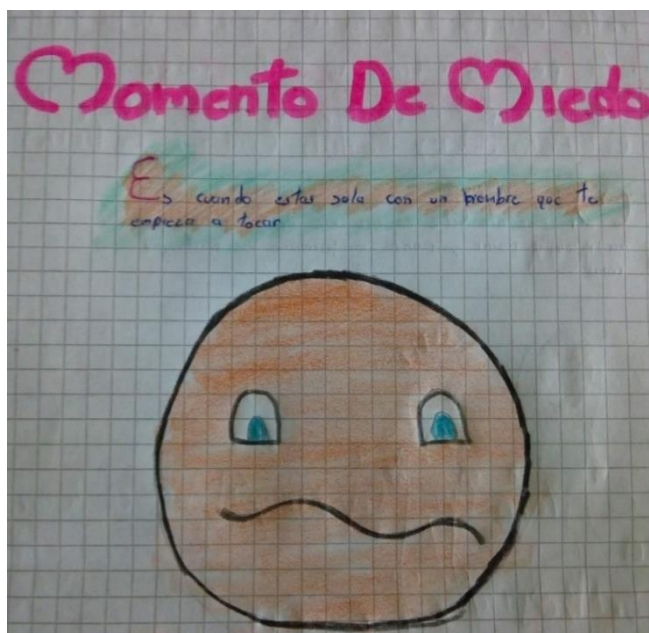
*charlando como si fuera hora libre, otros hablaban al mismo tiempo que yo lo hacía, las instrucciones se acataron con demoras y dificultades, aunque intente no llamar la atención sino dialogar, los chicos estaban muy indispuestos, esto saco en mi todo lo que negué y que creía superado en las reflexiones de los seminarios de pedagogía y era ese... asumirme como profesora autoritaria, comencé con llamados de atención y a presionar con bajar la nota. Durante esos minutos solo pensaba en una cosa ¿cómo dotar de disciplina este espacio sin recurrir exclusivamente a las sanciones?, en definitiva, tengo replantear mi metodología, incluir pausas activas u otro tipo de estrategias y sobre todo aprender a vivir bajo la realidad de la escuela, desde lo que es, un espacio de conflictos.*

El tercer momento se volvió a la clase magistral para intentar aseverar la comprensión o ejemplificación del concepto teniendo como partida el trabajo anterior, y en conjunto se abordó el tema de diversidad. Se termino la clase con una tarea, que era ubicar en un mapa, donde se encontraban situadas las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas

*¿Qué hacía como profe? era evidente esa tensión en conjunto, los chicos estaban cansados y tenían hambre, lo cual se notó en los gestos y actitudes que tomaban algunos estudiantes, yo estaba agotada y disfónica, por lo cual intente no hacer más densa la explicación y dejarlos charlar en los minutos que quedaban de la clase y que consumieran su refrigerio.*

*Esa misma tarde comencé a revisar la actividad de la historia autobiográfica y eso me volvió a subir el ánimo, que hasta ese momento estaba en el piso, no por el comportamiento de los niños sino por mi incapacidad de asumirlo como una práctica normal de la escuela. Las reflexiones comenzaron a llegar a mi cabeza con cada hoja, esas historias autobiográficas, significaban un testimonio o un relato de vida de aquellos 34 estudiantes cargados de situaciones conflictivas, de violencias y dificultades en sus contextos cotidianos, reafirmo un compromiso conmigo misma, no quiero con mi practica cargar a los estudiantes más de lo*

que ya vienen. De alguna manera comienzo a vivir en el aula pragmáticamente hablando la interculturalidad, mediante humanizar esos estudiantes resignificando sus saberes y trayectorias de vida.

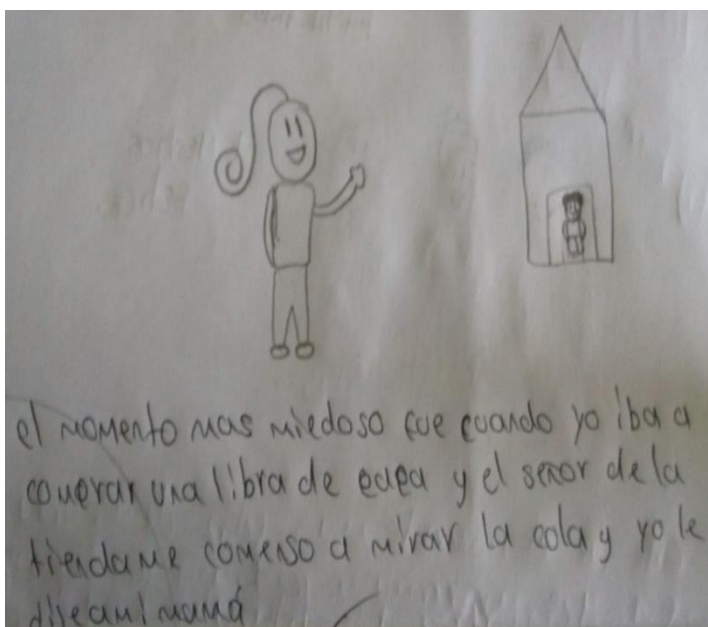


Los y las estudiantes dotan de sentido y significado las experiencias narradas por la forma reflexiva de contar-sen<sup>17</sup>, estos relatos de experiencias individuales constituyen y ejemplifican a su vez, un marco de realidades colectivas permeadas de violencia y conflictos

éticos, morales y afectivos. Llama la atención el dibujo 1y 2 porque se hace explícita una violencia de género ante dos niñas a quienes sus edades oscilan entre los 10 y 11 años.

Dibujo. 1

Dibujo. 2



<sup>17</sup> En el arte de contar y contarnos como herramienta pedagógica y política, piedad ortega anota, “el arte de formar en el espejo de nuestras memorias es una copresencia de filiaciones y relaciones simbólicas en el que tejemos preguntas sobre nuestra existencia y sobre nuestras relaciones con el mundo” (Jeritza Merchán, 2015, p. 29) así, mientras unos piensan que escribir y se ven tan dudosos se está haciendo un ejercicio de reconocerse a sí mismo, en algún sentido buscando entenderse.

Fuente: Estudiante del grado 503  
Fecha: 12 de julio 2018

Traducción. Dibujo 1.

Momento de miedo: es estar sola con un hombre que te empieza a tocar.

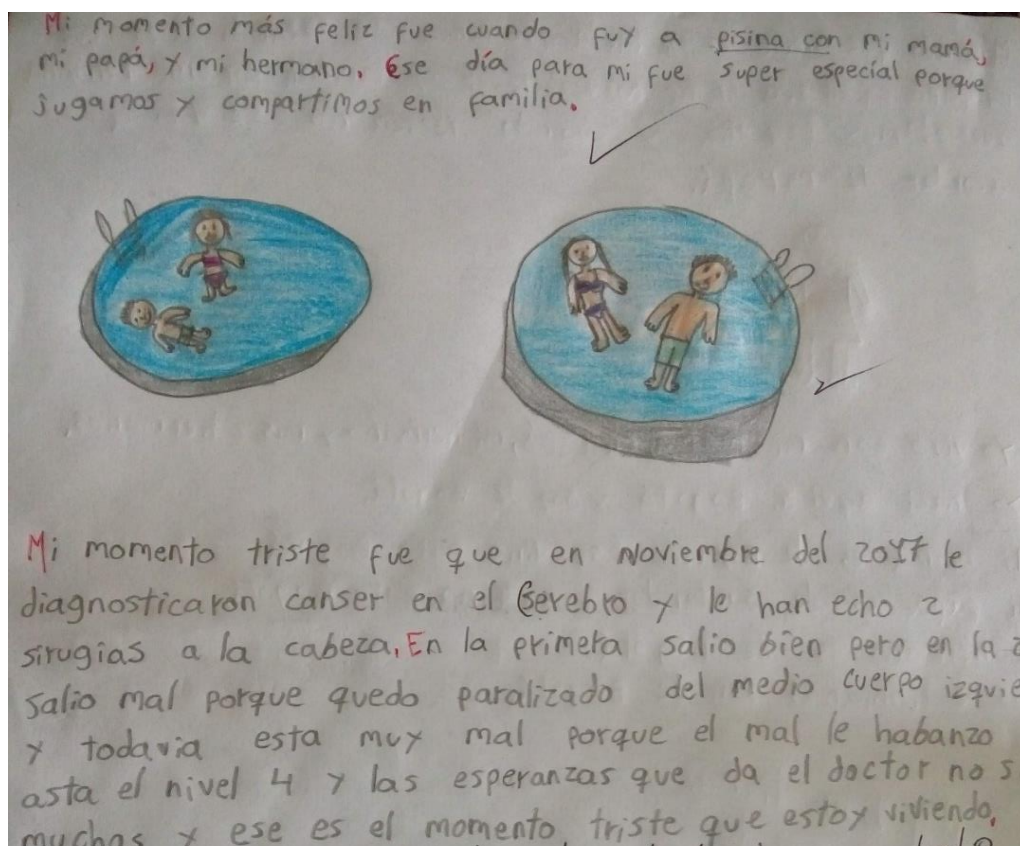
Fuente: Estudiante del grado 503  
Fecha: 12 de julio 2018

Traducción. Dibujo 2.

El momento más miedoso fue cuando yo iba a comprar una libra de papa y el señor de la tienda me comenzó a mirar la cola y yo le dije a mi mamá

Estas situaciones que se plantean subieron las alarmas, para lo cual se acudió a las instancias en el colegio para que el orientador siguiera los conductos regulares e indagara cualquier situación violenta. Esos momentos significativos que los niños (as) plasmaron y narraron tuvieron como tendencia pérdidas y rupturas familiares, entre ellas destaco la de una niña de 11 años quien compartió el difícil momento que atraviesa

## Dibujo 3.



Fuente: Estudiante del grado 503

Fecha: 12 de julio 2018

Traducción dibujo 3.

Mi momento más feliz fue cuando fui a piscina con mi mamá, mi papá y mi hermano. Ese día para mí fue super especial porque jugamos y compartimos en familia

Mi momento más triste fue que en noviembre del 2017 le diagnosticaron cáncer en el cerebro y le han hecho 2 cirugías a la cabeza. En la primera salió bien, pero en la segunda salió mal porque quedo paralizado del medio cuerpo izquierdo y todavía está muy mal, porque el mal le avanzo hasta el nivel 4 y las esperanzas que da el doctor no son muchas y ese es el momento triste que estoy viviendo.

*A este momento vuelvo a repensarme sobre el marco de una práctica decolonial donde se ratifica los conflictos individuales y colectivos como posibilidades pedagógicas, reconociendo y asumiendo al otro en el escenario formativo de la escuela, poniéndome en sus zapatos, de alguna manera esos pequeños relatos me permitieron acercarme humanamente, para comprender política y éticamente mi practica pedagógica.*

En esta sesión no hubo un abordaje del propósito formativo, dado que esta sesión fue intermedia entre la sesión 1 y sesión 2 por lo cual no se cumplió con las actividades propuestas para desarrollar el propósito. Sin embargo, fue una sesión fundamental para conocer a ese otro, allí se hizo un ejercicio de introspección, de revisión de sí, para comprender los momentos difíciles, pero también para alegrarnos por los pequeños gestos familiares que relataban los niños.

### **Sobre la sesión 3. Un acercamiento a la diversidad cultural.**

#### ***Propósito formativo.***

- Al finalizar la sesión los estudiantes podrán tener un acercamiento a la diversidad de grupos sociales marginados en la constitución del país, con el propósito de ampliar sus marcos sociales.

La primera situación que se presenta el día 3 cuando llego al aula, es que los y las niñas se encuentran sin supervisión de la docente del bloque anterior, por lo cual se presentaron diferentes quejas:

- La primera que un niño hizo que se le callera una moneda con el fin de mirar debajo de la falda de una de las niñas
- El segundo fue que los niños estaban irrespetando y luego coqueteando con niñas de servicio social.
- Tercero que un grupo de estudiantes se encontraban haciendo desorden golpeando ventanas y puertas.

Hubo agresiones verbales por parte de todos y todas las involucradas, para lo cual mi primera intervención fue un llamado al respeto y a no tolerar los actos victimizantes en contra de las

niñas o niños cualquiera que sea al caso, dejo escuchar algunos comentarios de los implicados y cierro el tema para luego trabajarlo en la coordinación de convivencia y en orientación.

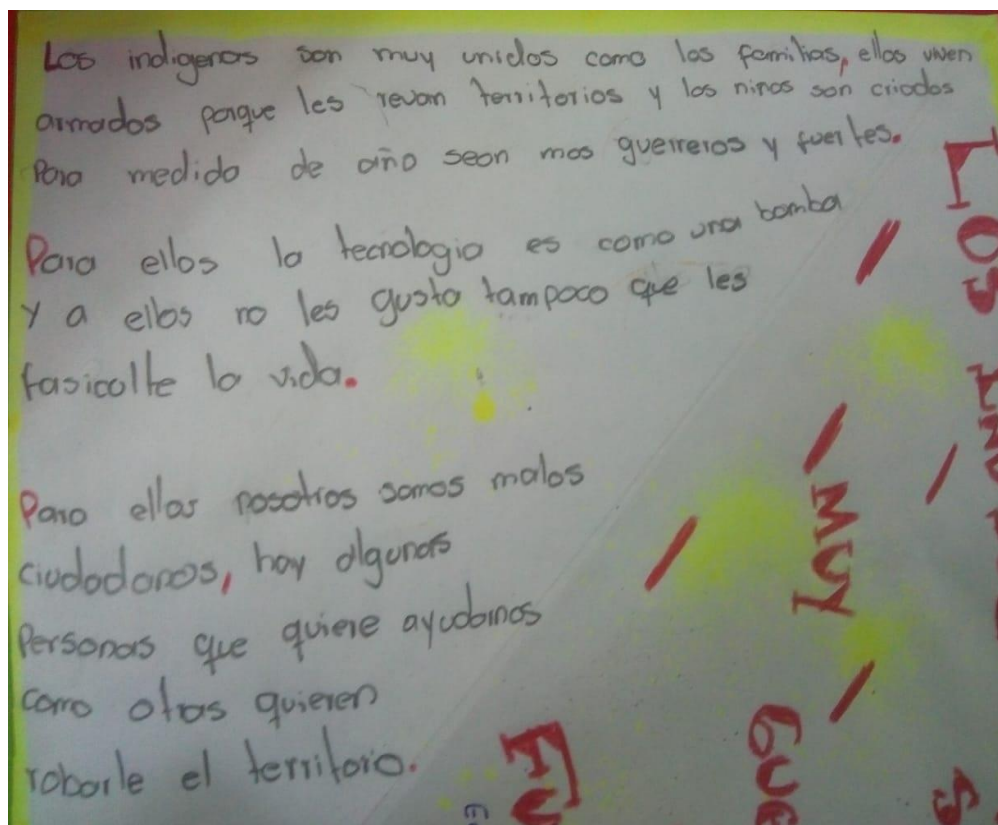
*La primera impresión de este momento, es asumir a “mis pequeños estudiantes” como seres ya sexuados o por lo menos influenciados bajo estas lógicas, además violentas, esta situación me dio para pensar y vivenciar en mi rol de docente pero también de feminista, la reproducción de lógicas machistas en un marco popular barrial, del chacho, de los chicos que asumen estas acciones de alguna manera inocente o inerte para mostrar superioridad y madurez o para ser aceptados dentro de un parche, este marco cultural se encuentra totalmente patriarcalizado, luego es normalizado, y es allí donde se configuran nuestras formas de relacionarnos con el yo y con los otros y otras.*

*Entré a mediar la discusión en medio de los insultos que se estaban dando entre los niños y niñas por contar la situación, en medio de las charlas, considero que es una necesidad aprovechar este imprevisto para tratar violencias de género y ampliar uno de los ejes de este trabajo. Sin embargo, como se presenta como una situación espontánea y sin planeación ninguna, la mediación que realice fue no tolerar ninguna falta de respeto, volviendo al tema de la primera clase y es como construimos espacios amables para todos y todas. También llame la atención fuerte a los chicos implicados a los que estaban insultándose, porque a lo largo de la clase se fueron presentando discusiones, personas que se negaban a trabajar unas con otras, considero que ese momento logro enemistar al curso.*

Seguido empezamos el trabajo de construir los personajes, a través de pensar cuales son las condiciones de los niños y niñas de estos grupos sociales. A que se dedican, etc. esta actividad se realizó en grupos de cuatro personas primero con unas imágenes que fueron designando un grupo social, se dejó especular entre ellos y se iba pasando por grupos guiando un poco las reflexiones. La imagen 4 y 5 sintetiza algunas de las premisas que fueron construyéndose en

los trabajos, cabe anotar que los niños y niñas hicieron una mezcla entre lo que ellos conocen sobre estos grupos sociales y lo visto en la clase, de ahí que se hagan alusiones a indígenas americanos o características fantásticas guiadas por programas de televisión.

Imagen 4



Fuente: Estudiantes del grado 503

Fecha: 17 de julio 2018

Traducción Imagen 4.

Los indígenas son muy unidos como las familias, ellos viven armados porque les llevan sus territorios y los niños son criados para que a medida del año sean más guerreros y fuertes.

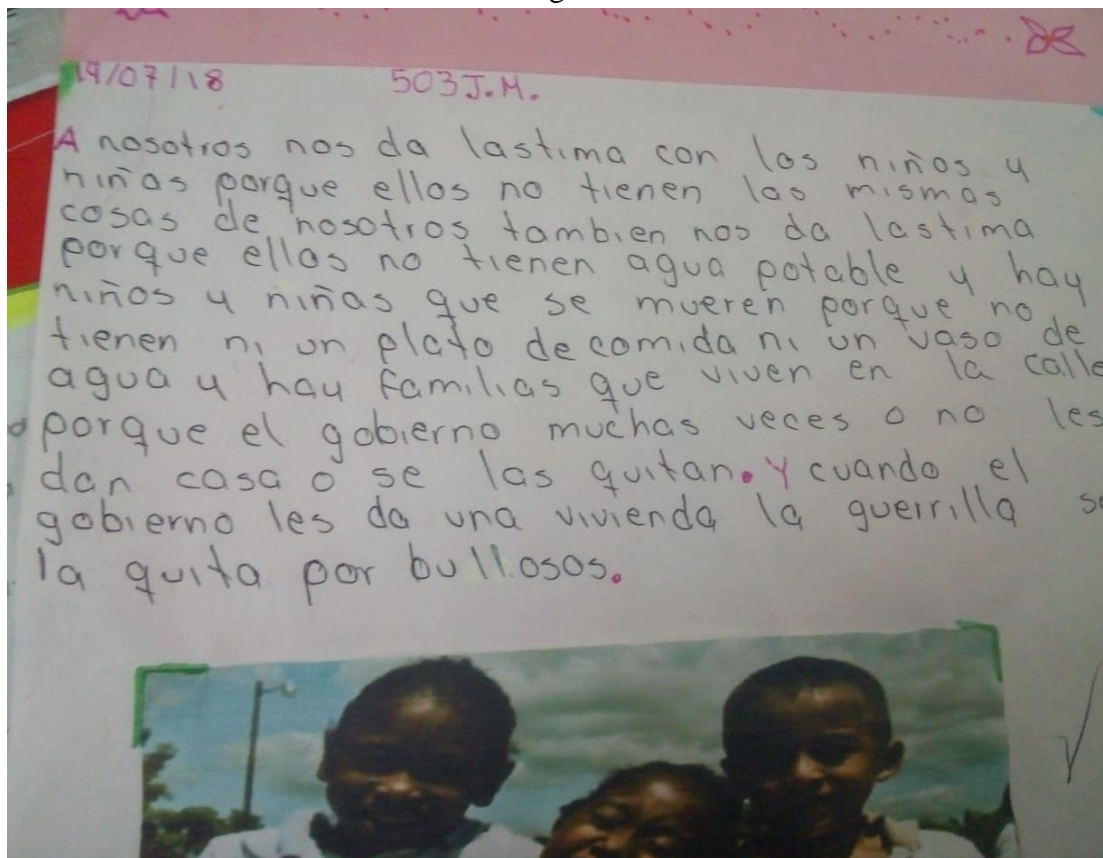
Para ellos la tecnología es como una bomba y a ellos no les gusta tampoco que les facilite la vida.

Para ellos nosotros somos malos ciudadanos, hay algunas personas que quieren robarle el territorio.

*Cuando me acercaba al grupo de niños que trabajaba el grupo de indígenas, reafirme un supuesto que se construyó a partir del análisis teórico de este proyecto, la folclorización y la subalternización de estos grupos sociales. Pues los niños y niñas se debatían entre una postura fantástica y esencialista que deja ver la idea ya internalizada, del indígena atrasado*

y pintoresco. Luego con el grupo de afrodescendientes el negro, como el bulloso y bochinero.

Imagen 5



Fuente: Estudiantes del grado 503

Fecha: 17 de julio 2018

Traducción. imagen 5

A nosotros nos da lástima con los niños y niñas porque ellos no tienen las mismas cosas de nosotros también no da lástima porque ellas no tiene agua potable y hay niños y niñas que se mueren porque no tienen un plato de comida ni un vaso de agua y hay familias que viven en la calle porque el gobierno muchas veces o no les dan casa o se las quitan y cuando el gobierno les da una vivienda la guerrilla se las quita por bullosos.

*Aunque claramente este proyecto no pretende abordar la diversidad y sus condiciones vivenciales desde sentimientos como la lastima, se demuestra en el escrito una primera relación emocional entre el yo y el otro, entre lo que tengo y lo que carezco, de alguna manera se presenta una relación empática.*

*A este punto se tiene que poner en reflexión la construcción de imaginarios de violencia, de guerra, del enemigo, del terrorista, tan permeada en las racionalidades de un conjunto de la población empezando por los más pequeños. Siendo así el caso las y los niños describen y asocian la violencia en Colombia, a un único actor. La guerrilla es la respuesta para todo fenómeno de violencia.*

Seguido comentamos cada reflexión para el grupo general, en este momento toco hacer un gran esfuerzo para escucharnos se llamó la atención en varias ocasiones. Luego con la ayuda de la profesora Pilar se dieron ejemplos para ampliar o ejemplificar cosas que los niños y niñas trabajaron en sus grupos individuales, al final se dio una lectura base “Te cuento mi historia palabras y dibujos de niños refugiados en Ecuador” (revisar anexos) con el fin de que ellos y ellas se acercaran por medio de testimonios a las vidas de niños y niñas que son pretexto de nuestro estudio en clases.

*Esta sesión igualmente fue un constante llamar la atención de los chicos y chicas, pero en esta procedí a quedarme callada o contar hasta tres para retomar al silencio y sí funcionó... espero lograr superar esa idea dicotómica y autoritaria de orden y desorden, a este punto no lo he logrado.*

*Siguiendo la apuesta didáctica, el relato a lo largo de esta intervención se usa bajo dos pretextos el primero, como método para conocer las historias de dolor que han acompañado la historia del país, perpetradas en los grupos sociales que se desplazan de la teoría de interculturalidad crítica al aula, como un propósito de este proyecto. historias de dolor que configuran narrativas y silencios, que relatan otra historia, desde abajo, desde los que no se nombran a menudo. Posicionando así en acto pedagógico otros discursos contrahegemónicos que como insumo ponen en escena otras formas de concebir la vida, mediante las resistencias que resultan acompañando las historias de dolor. Segundo como metodología, muy*

*recurrentemente se les pide a los chicos contar y contarnos mediante lo que se lee o se escucha para intentar hacer procesos de aprendizaje a partir de empatía o de la alteridad.*

Esta sesión, sirvió para replantear el orden de la propuesta en tanto se hace necesario introducir el tema de género como elemento de diversidad individual y colectiva, que además podría posibilitar el análisis de violencias que se perpetran desde la niñez hasta la vida adulta.

Frente a los avances teóricos, se logró poner en escena a estas comunidades estableciendo ese primer acercamiento a las condiciones materiales de estos grupos sociales, en cara de las infancias, de allí que, en momentos de las clases, se pudiera ver a los niños pensativos y escuchar en las conversaciones de los grupos comparaciones de lo poquito que tienen con quienes tienen mucho menos, considero que, a partir de allí, se pudo establecer una relación empática.

#### **Sesión 4. La experiencia de romper con el espacio común de enseñanza**

##### ***Propósito formativo***

Los (as) estudiantes podrán reconocer otras condiciones de vida, que permitan establecer alguna relación empática o de alteridad con los conceptos tratados.

Se inició la clase con un saludo a los niños y niñas, se les comento que me encontraba con malestar que estaba un poco disfonica, por lo cual no podía esforzar la voz, en ese mismo momento se les entrego algunos trabajos pendientes.

*En esta clase se me junto el desgaste de días anteriores donde proyecte la voz en el salón de forma inadecuada, cuando llego al salón estoy prácticamente disfonica y además preocupada porque la propuesta exige dirigir la sesión desde las oralidades, mías y de los estudiantes, mi idea de clase y de orden hasta este momento se había llevado con la palabra, llamados de*

*atención o subir y bajar la voz cada que habláramos al tiempo, cada muestra de desorden (que sin querer venia e iba en cada momento de mi quehacer docente) me sentí desposeída de alguna manera, pero sin más pretextos y angustias inicio la clase como cualquier docente asumiendo la responsabilidad de la clase, comento a los chicos (as) esperando un poco de consideración, y adecuo la sesión sin la presentación magistral.*

Luego se les solicito organizar el salón para que quedara libre el centro, y nos disponemos a sentarnos en el piso de forma circular alrededor de una velita que simboliza el fuego, se explica que esta es la forma habitual de encuentro de algunas comunidades indígenas para los actos cotidianos de aprendizaje. Nosotros nos íbamos acompañar de algunas composiciones musicales y testimoniales como la composición de 2 de mayo, campesino embejucao, mi generación y cortos de narraciones testimoniales de niños sobre la historia reciente, como el tráiler de pequeñas voces, la paz para niños indígenas, los niños van a la escuela. Una principal dificultad fueron los problemas técnicos, ya que el colegio no cuenta con buena dotación tecnológica.

*Esta sesión fue un reto empezando por mis dificultades físicas, luego se me dificulto esta actividad porque no había toma corriente en el salón y sin la ampliación del sonido se fue complicando la atención cada vez más, sin embargo, nos acercamos un poco y se logró captar la atención de los chicos y chicas que estaban muy dispuestos y animados creo que romper filas, sentarnos en el piso, escuchar música y ver pequeños cortos audiovisuales, todo en relación al fuego, (que para mí habría sido un fracaso hasta que los niños compartieron su emoción ante esta práctica) irrumpió con la tradición del orden de filas y el adoctrinamiento acostumbrado de los cuerpos, de allí el desorden (pararse, hablar entre ellos, incomodarse por sentarse en el piso en una mañana fría, de alguna manera se rompió una práctica ya naturalizada por más de cinco años de escolarización) era natural, organizarnos de otra manera, permitirnos escuchar y escucharnos, preguntar y*

*preguntarnos, contar chismes históricos y anécdotas. Nos permitió charlar en clase con más personas de las que antes participaban.*

Se hizo énfasis en que todos tenemos una historia de vida y que algunas personas han estado marcadas por episodios de violencia que han configurado la historia de sus pueblos. Mediante narraciones alusivas, se abordó la canción dos de mayo que se refiere a la masacre de Bojayá, se les contextualizó el momento histórico y se contó un poco la historia que allí ocurrió. Se vio una parte de la película pequeñas voces, y finalmente se escuchó la canción de campesino embejucado para tratar la violencia que ha sometido la historia de los campesinos

*Surgieron preguntas muy interesantes sobre actores armados, sobre fechas, masacres y situaciones particulares que se narraron en los videos como “profe ¿qué es el comunismo?” (Luis Eduardo), “profe ¿que son los liberales y conservadores?” (Emily Juliana) “¿profe si vio como mataron a ese niño gordito? en mi casa me han dicho que la guerrilla se lleva a los niños y los matan” (Juan José) ¿profe Petro era guerrillero? (Arnold Asdrúbal)*

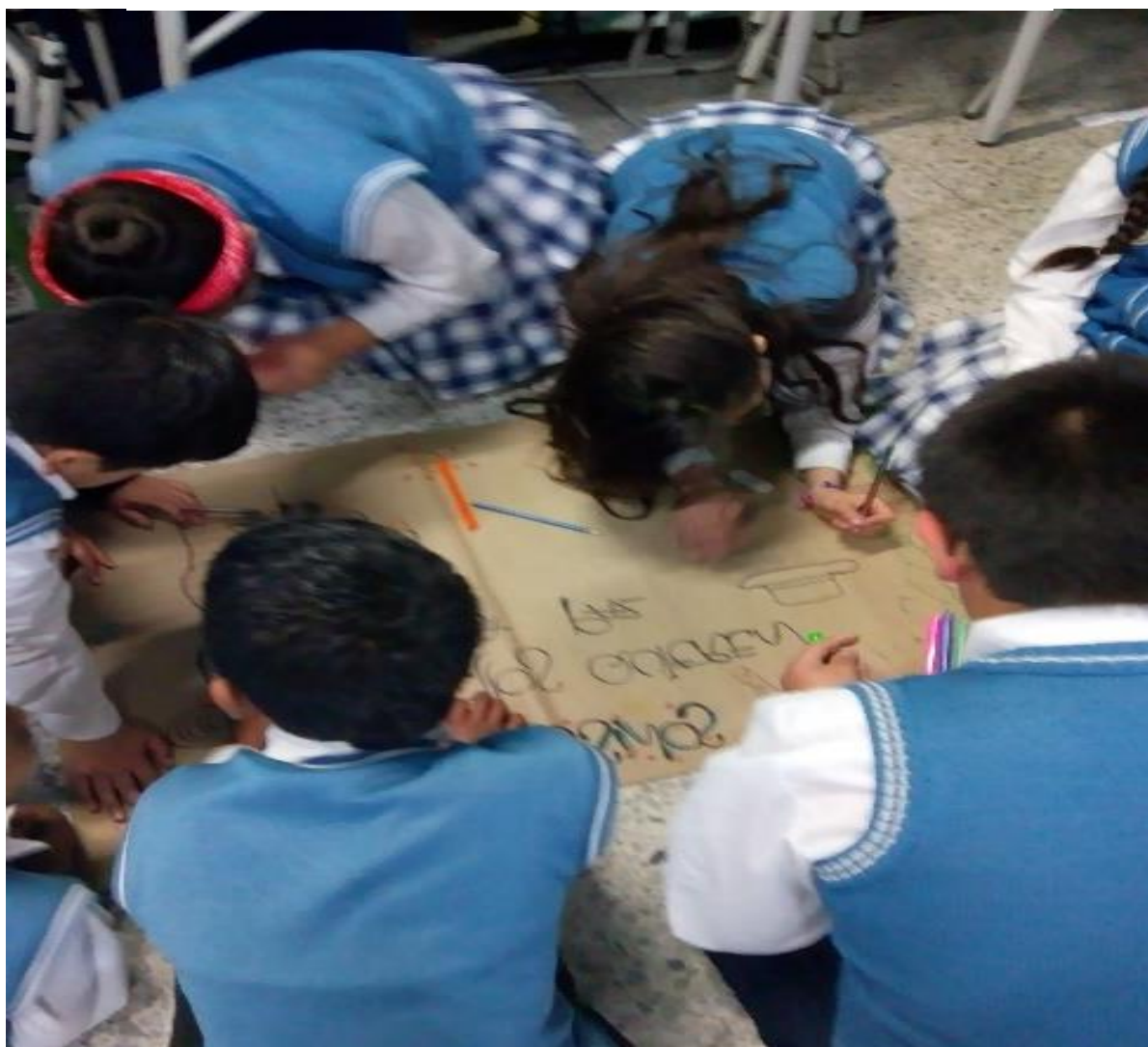
*Considero que hubiese sido más significativo el desarrollo de esta actividad si hubiera tenido buen sonido y aunque contextualizaba cada una también considero que hizo falta tratar el fenómeno de violencia para que esto se entendiera de forma más estructural y no de manera aislada como casos particulares de violencia*

*Cuando terminamos esta actividad me fue muy difícil retomar la atención de los chicos, todos se dispersaron, pero dadas mis condiciones físicas, fui escribiendo las instrucciones de la siguiente actividad y poco a poco se organizaron, para seguir con la clase. No siento aun manejo del grupo*

La siguiente actividad buscaba recoger lo que se ha trabajado frente a como es ser campesino, indígena y afrodescendiente y como eso puede plasmarse en un dibujo. Se dieron las instrucciones y se volvió a los grupos de la clase pasada para trabajar en una cartelera en la que se iba a dibujar su personaje, dotándolo de características personales, familiares y los conflictos en los que se encuentran.

*En este*

Imagen 6

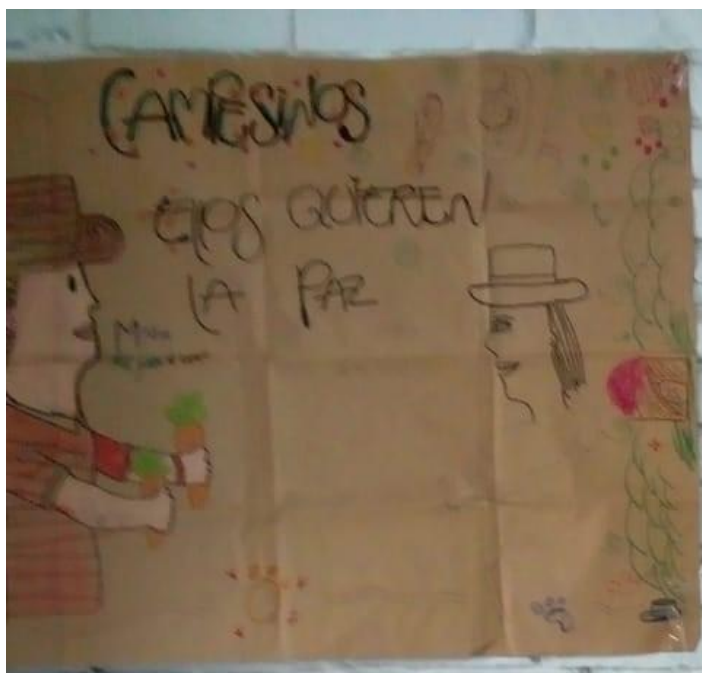


Fuente: foto tomada por Tatiana Bernal

Fecha: 17 de julio 2018

*momento de la clase, Fue muy interesante pasar por los grupos, escuchar sus discusiones internas, me dejaba ver que hay interés por el tema, que hay cuestionamientos que se han trabajado en sesiones anteriores que retumbaban en la construcción de dichos personajes.*

Imagen 7



Fuente: Estudiantes 503  
Fecha: 17 de julio 2018

Imagen 8



Fuente: Matías Estudiante 503  
Fecha: 17 de julio 2018

*Si bien es cierto que los niños se han acercado a estos temas muy interesados, se ve en los comentarios en clase, en los gráficos tan disidentes una apropiación de eso que estamos trabajando en la clase, pero en cuanto a mí, no he logrado avanzar mucho en una apuesta decolonial de mis prácticas, tengo asumido el dualismo de orden y desorden, y las clases que mejor se han desarrollado son aquellas que más he seguido prácticas tradicionales. Debo decirlo en varios momentos de mi practica me he sentido frustrada.*

*Ante este panorama personal de desánimo, no queda más, que aprovechar esto como un detonante pedagógico para reflexionar, así me llevo de tarea hacer un replanteamiento de algunas actividades que seguramente desde otros lugares puedan ser de mejor provecho.*

Al hacer balance, considero que para cumplir con el objetivo planteado debo abordar el fenómeno de violencia para no caer en estudio de casos aislados, por el contrario, lograr una reflexión más profunda.

Desde mi lugar de enunciación como profesora practicante, creo que han sido bastantes los desaciertos y esto me ha llevado cada vez más a reflexionar a mis estudiantes, la clase, los propósitos formativos, el porqué, el para qué y el cómo de mi práctica. Convenciéndome de que tiene pertinencia pero que debo profundizar en elementos didácticos y que allí es donde toma fuerza y significado la práctica que estoy desarrollando.

### **Sesión 5, un intento por descolonizar la idea de disciplina, un encuentro con un caso de violencia sexual**

#### ***Propósito formativo.***

Los (as) estudiantes podrán ampliar la reflexión de otredad a partir del reconocimiento de la diversidad de género, con el fin de reconocimiento de violencias consecuentes.

La clase se inició con el respectivo saludo, luego se dio comienzo a la dinámica dividiendo el tablero en tres partes se escribirá, yo, nosotros y otros, seguido se escogerán grupos de dos personas que pasarán al tablero y ubicarán las siguientes frases que correspondan a cada lugar.

Trato digno, amor, cuidado, respeto, pobreza extrema, dificultades, maltrato, ¿yo aprendo de? ¿No me gusta que maltraten a? problemas familiares? ¿Ante los problemas se puede salir adelante?

- Se escogieron 7 parejas que fueron ubicando estas palabras, para lo cual tuvieron muy en cuenta a su compañero. al finalizar, se comenzó a analizar una por una, porque se situaba más en un lugar o en otro. Se pudo observar que para los niños

y niñas seleccionados la mayoría de las frases y palabras tendían hacia el nosotros.

- Se les permitió un espacio para recapitular esas tres esferas, que se están trabajando en el proyecto. Al terminar de copiar se realizó un mapa de conceptos que nos permitiera recoger lo que se ha trabajado hasta este momento.

*Con este tipo de actividades me siento muy bien, principalmente porque veo que los chicos disfrutan, se ríen, comparten sus ideas, es eso... los chicos se introducen en la clase... desde lo que ven, lo que sienten, lo que escuchan, lo que les han transmitido, de una u otra manera se apropian de este espacio y nos salimos de la cuadrícula escolar. Y por lo menos en este momento no me intereso por la disciplina porque todos y todas estaban metidos en el cuento.*

*Muchas veces durante la construcción de la caracterización de los chicos (as) me llegaba alargar porque dentro de grandes teorías como la descrita por Piaget los niños no están en la capacidad cognitiva de responder a razonamientos complejos como lo requeriría este tema, pero en la práctica definitivamente esto se fue desmoronando, estaba con un grupo muy interesante y muy diverso, que discernían o respaldaban, que discutían y se solidarizaban.*

*Ahora bien, todas las palabras y frases fueron escogidas intencionalmente lo que nos permitió reafirmar algunos elementos que han sido trabajos en clase. Con el objetivo de leer al mundo y luego leerme a mí, para leer continuidades en nosotros... esto se traduce en hacer propia nuestra historia desde la cotidianidad de la enseñanza de las ciencias sociales.*

La tendencia hacia el nosotros estuvo muy marcada casi en todas las frases, pero cuando hablábamos del tema de amor por ejemplo es algo que el conjunto de los niños lo ve como un acto exteriorizado, claramente se debía hacer la claridad sobre el amor propio, igualmente cuando nos referimos a yo aprendo de, esta frase igualmente fue pensada exteriormente, se

realiza la pregunta de si es posible que las profes presentes pudieran aprender de los niños tajantemente, se dijo que no porque las profes están para enseñar... lo cual claramente es el resultado de un ejercicio vertical en la educación que logra desposeer a los niños de sus conocimientos particulares que les brinda su experiencia, que no es poca a pesar de sus cortas vidas.

El segundo momento de la clase, Se partió del concepto de identidad, para mirar la idea de diversidad que hasta ahora ha sido abordada desde la diversidad cultural.

A este esquema se le sumo el tema de clase social, que fue trabajada con una pirámide para ejemplificar la posición de los niños y niñas, luego la de nuestros grupos sociales - afrodescendientes, campesinos e indígenas-

*Didácticamente hablando esquematizar el concepto les facilita la comprensión y/o orden del tema, al ir preguntando por los temas hay aproximaciones a lo que es la identidad o por lo menos lo que sería identificarse... que es un propósito dentro de este ejercicio no responder al concepto al pie de la letra sino entender lo que este quiere decir para luego ver las implicaciones sociales dentro de nuestra sociedad.*

Finalmente, se les introdujo en tema de diversidad de género, partiendo de la claridad entre sexo -biológico- y género -construcción social- después de hacer unas preguntas a los niños acerca de prácticas de crianza que han tenido con ellos se pudo esclarecer esta diferencia.

Luego ese tema, se amplió a reconocer otros grupos sociales que han luchado por sus derechos (mujeres, LGTBI)<sup>18</sup> este tema fue bastante controversial para los niños porque les es

---

<sup>18</sup> Se introduce este elemento en la búsqueda de reivindicar las perspectivas de género que se construyen principalmente en los movimientos sociales para el caso latinoamericano visibilizando las movilizaciones de mujeres en contra del sistema económico, racial-étnico y patriarcal<sup>18</sup> desde su contexto específico. Los feminismos decoloniales apelan a esas experiencias comunitarias que se gestan en el amplio territorio, que han construido pluralidad de mujeres y de contextos que están atravesados por factores como la clase, el género y la raza. Para la profesora Curiel<sup>18</sup> (2009): "Un proceso de descolonización desde las experiencias situadas de las latinoamericanas y caribeñas supone entonces rescatar diversas propuestas epistemológicas y políticas

más propio, se avanzó en el tema de mujeres y su situación social y en el tema de transgénero, cabe destacar que tenían ya conocimiento de lo transgénero. Esta actividad se trabajó con muchos ejemplos.

*Este tema se les hizo a los niños más cercano, porque ellos aun no pueden involucrarse de forma personal con el tema de raza, principalmente porque todos son mestizos y no sienten eso que desarrolla Aníbal Quijano los dispositivos racializados en las sociedades modernas... tampoco lo logran con el tema de clase, debido a que aún no están estrechamente inmersos en el circuito económico, seguramente porque cuando uno es niño el tema de lo económico está lejos de sus preocupaciones, entonces, estas relaciones se han logrado con ejemplos de sus familias, amigos y los personajes que se crearon.*

En el cierre de la exposición, se trabajó el tema de violencias sistemáticas, para hablar de las mujeres y de los transgéneros. Se les pidió a los niños ponerse de pie, sentarse según las preguntas que se iban haciendo, frente acoso sexual, frente a limitaciones a las expresiones de emociones, etc.

El tema de género<sup>19</sup> desde los roles sociales frente a como se construye la feminidad y la masculinidad al hacernos hombres y mujeres, fue el tema que más se profundizó, como se niega al macho sentir o se le obliga a llevar los pantalones, para este tema los niños varones estuvieron muy activos, sobre comentarios en sus familias, “la gente piensa que si uno juega con muñecas

---

relocalizando el pensamiento y la acción para anular la universalización” (pág. 3) siendo así, esta estrategia didáctica espera resignificar y poner en escena el rol de las mujeres que se han abierto espacios de participación en donde nunca lo habían tenido, han exigido su participación dentro de los movimientos amplios en el continente. La vida cotidiana de las mujeres va a ser un factor movilizador para la lucha social.

<sup>19</sup>, el género es una categoría de las teorías feministas, que nace en la segunda ola del feminismo occidental. Simone de Beauvoir<sup>19</sup> (1949) en su célebre libro: *El segundo sexo*, se referirá la construcción social de la feminidad: *la mujer no nace se hace*, postulado que será trabajado más adelante para comprender y transformar el funcionamiento de las relaciones sociales entre hombres, mujeres y otros. En otras palabras, cuando se refiere a género se hace referencia a las construcciones de lo femenino y lo masculino dentro de la normatividad del marco social. “El género constituye la categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y mujeres sobre la base de la diferencia sexual” (Hernandez, 2006, p. 1).

se va a voltear” (Arnold), “que entonces sería ser gay levantar su hija” (Juan José), “profe yo juego a escondidas con muñecas para que no me regañen, porque que pereza...” (Matías).

Pronto fue el turno de mirar el lugar de las niñas, quienes se encargan más de las labores de su casa pero principalmente por las que ya han sido cuerpos sexuados para hombres de su alrededor, cuestión que se mostró cuando la mayoría de las niñas se ponían de pie cuando se les pregunto si se habían sentido morbosidadas en algún momento, luego la acción fue mostrar que no es algo placentero como socialmente se les muestra a los hombres que es, esto se logró cuando las niñas se sentaron al confirmar que no les gustaba... allí articule estas violencias con unas reconocidas más ampliamente, debido a desenlaces fatales, entonces abordamos ejemplos de violencia hacia las mujeres y niñas, que han sido noticia. Como Rosa Elvira Cely Y Juliana Sambony

*¡Qué vaina! cómo nos niegan sentir, como nos niegan hacer, como nos niegan la empatía... escuchar como los niños hablan de todas las prácticas de censura en su crianza como a modo de instalar chips para que se alejen de sentimientos, para que se alejen del lado débil, para volverlos machitos... ¡que vaina! como se configura la vida y se normativiza desde que nacemos.*

*Ahora bien ¡que dolor! saber que casi la mayoría de las niñas han sido víctimas de violencia de género, porque son un curso pequeñito... son niñas de edades entre los 9 y 12 años, porque para mí, como mujer ya mayor y militante es molesto y frustrante, ponerme en sus zapatos me cuestiona que clase de hombres son capaces de incomodar con sus lenguajes obscenos a niñas que aún se ven como tal, como niñas, ¡que dolor! Que las mujeres desde muy pequeñas deban vivenciar la violencia por solo nacer en un cuerpo feminizado.*

Al terminar todos querían que se aclarara el tema de lo trans<sup>20</sup>, aunque la mayoría sabía a que se refería, hablaban de los trans del centro, de Pereira, etc. Este tema pensaba yo, iba ser de difícil comprensión, pero a mi sorpresa fue muy acertado para ellos, pusieron ejemplos de personas que por su condición sexual se han suicidado.

Al finalizar la clase, cuando los niños consumían su refrigerio, se acercó una niña del curso a comentarme que a ella no le gustaba que trataran el tema de morbosiar o acoso, le pregunto ¿por qué? ella rompe en llanto y me dice que esa situación no se la ha contado bien a nadie y es que ella experimenta una situación de acoso por parte de un familiar, quien hace ya varios años viene tocando inapropiadamente sus partes íntimas, a ella y a sus primitas menores, alerta que rápidamente es llevada al área de orientación para que realicen el debido proceso.

*Creo que un poco de ira y melancolía me invadió en ese momento, en cada palabra del testimonio de aquella niña, que entre lágrimas y miedo por las represarías familiares iba relatando actos cada vez más cochinos y abusivos que no solo le hacían a ella sino a sus primitas, esta situación se me salió de las manos, pensaba como profe, como feminista, como mujer y no pude deshacer un nudo en la garganta durante días... agradezco la orientación del colegio en ese momento, fue el orientador quien se apersono de la situación y llevo el asunto hasta instancias mayores para darle solución.*

---

<sup>20</sup> ¿Porque hablar de lo trans en la escuela? Desde distintas perspectivas que rondan la idea de la escuela y el disciplinamiento de cuerpos y conductas que se elaboran en este espacio, se ha llegado a inferir que las escuelas históricamente han reforzado la idea de *los cuerpos normales* y han reprimido toda idea que haga referencia a la diversidad: “Se consolidó un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que aspiran a legitimar “una” femineidad y “una” masculinidad. En otras palabras, subjetividades sexuales diferenciadas a partir de la identificación de “la” diferencia sexual entendida como “natural y normal” (Báez, 2011, p.436). en ese sentido, no es posible hacer una mirada a los sectores más marginalizados sin tratar el tema de lo trans en la sociedad colombiana, marcada por violencias incesantes.

## Sesión 6. Violencias y problemas didácticos

### *Propósito formativo.*

Los (as) estudiantes podrán acercarse a formas alternativas y disidentes que han construido grupos sociales diversos por medio de narraciones a fin de que amplíen sus marcos sociales.

La clase se inició con un saludo respectivo, se tuvieron contratiempos porque el salón no contaba con todas las mesas y sillas necesarias, también porque algunos estudiantes se encontraban en coordinación por eventos ocurridos en la clase anterior, algunos estudiantes comentan también que había un estudiante que ese encontraba evadiendo y que les propuso eso a otros niños del grupo.

*Claro, como profesora que llega recién salida de la universidad con unos propósitos personales alrededor de su praxis, ¡muy altos! Entre tantos, generar un espacio en el que los niños y niñas lleguen por convicción, interés, motivación y cuando se me presenta esta situación me preocupe enormemente, días después en los que reflexiono la clase, afirmo que existe un gran desconocimiento de la cultura escolar pero también un egocentrismo académico que lleva anular al otro “al estudiante” como sujeto deseante, lleno de intereses particulares que se escapan del aprendizaje formal. A modo de ejemplo me referiré a la evasión de un chico de 13 años que está en una etapa marcada por intereses diferentes a los de sus compañeros de clase, en ese momento de la evasión se encontraba con la novia, este elemento al parecer banal (que no lo considero) me indica que ahí hay un sujeto vivo, que está en otro cuento y que como profe debo aterrizar mis propósitos a la realidad de la escuela para no terminar desencantada.*

Se dibujo un cuadro en el tablero, distribuido de forma vertical hombres, mujeres, transgénero y de forma horizontal campesinos, indígenas, afrodescendientes, luego ubicamos

donde fuera necesario las realidades de estos grupos entre prácticas, violencias, conflictos, dinámicas, etc.

Seguido se trabajó el tema de violencia, específicas o estructurales, el concepto se copió en el tablero, se escogió estudiantes que lo leyeran y que nos dijeran que entendían. La mayoría repetía lo que se había leído. Entonces comencé a explicarlo por medio de relatos.

*Este tema fue introducido de esta manera, porque a lo largo de las clases anteriores se había hablado de diferentes violencias hacia diferentes sujetos sociales, y esto había causado confusiones en los niños. A este punto fue muy difícil hacer la transposición didáctica, seguramente porque el uso de un concepto tan complejo como violencias estructurales.*

*Ahora bien, ¿cómo trabajar mejor en clase? ¿cómo lograr que no se dispersen? me encontrado a lo largo de las clases que es importante para los niños escribir en sus cuadernos (sino lo hacen sienten que no están aprendiendo) utilice este elemento dentro de la clase, pero sin pretender ponerlos a llenar cuaderno, igualmente el tema del relato de historias ha sido el paso entre un gran tema o contenido hacia una realidad cotidiana que puedan ellos relacionar.*

Se volvió al cuadro y se comenzó a cruzar los relatos con nuestras categorías acerca de mujeres campesinas, luego de mujeres negras, luego ejemplificar cual sería el lugar de los hombres y finalmente mirar el lugar de los transgéneros.

*Volviendo al carácter académico, se ven unas conceptualizaciones muy bonitas e interesantes como: “feminicidio profe, esa es una violencia de las mujeres” (Karen Nathaly) “desplazamiento” (Cristian) “que los matan profe” (Arnold Asdrúbal) “a las mujeres les quitan a los maridos en la guerra” (Juan Camilo); se puede relacionar violencias y realidades de estos grupos sociales, en algunos estudiantes se logra ver una gran apropiación de estas violencias, en conjuntos las niñas y un pequeño número de niños se*

*involucran muy bien con el tema de violencias a mujeres, luego con el tema de violencias hacia trans y homosexuales.*

Enseguida, les dije a los niños y niñas que haríamos una evaluación oral de la tarea que había quedado pendiente y del trabajo que hemos realizado en las clases, se realizó una única pregunta. por orden de lista se les pidió ubicar en un mapa dibujado en el tablero, donde se encontraban los grupos de indígenas, luego, afrodescendientes y campesinos.

Después de que algunos niños ubicaran sus punticos, se retroalimentó acerca de las condiciones particulares e históricas que han llevado a esos grupos a establecerse en esos lugares específicos, luego a desplazarse hacia el centro en las grandes ciudades.

*Esta evaluación que planteo no tuvo nota, la hice no con el fin de mirar si los niños y niñas dan cuenta de un concepto, por el contrario, mirar si pueden asociar los conflictos que hemos visto en un tiempo y en un espacio determinado.*

*Cuando comenzamos a ubicar en el mapa, hubo mucho dinamismo y risas, considero que fue una actividad muy agradable para ellos. Porque tenían muchos mapas en su cuaderno que realizan solo fueron evaluados (las profesoras no lo retroalimentan).*

Para finalizar la clase les deje tarea indagar en las casas, con cuidadores, familiares, vecinos o en internet como son las casas, los barrios y que conflictos enfrentan los grupos sociales que venimos trabajando.

## **Sesión 7. Un intento por reconocer las violencias y el ejercicio de poder**

### ***Propósito Formativo.***

Los (as) estudiantes podrán establecer unas relaciones causales del porque se han marginado determinados grupos sociales.

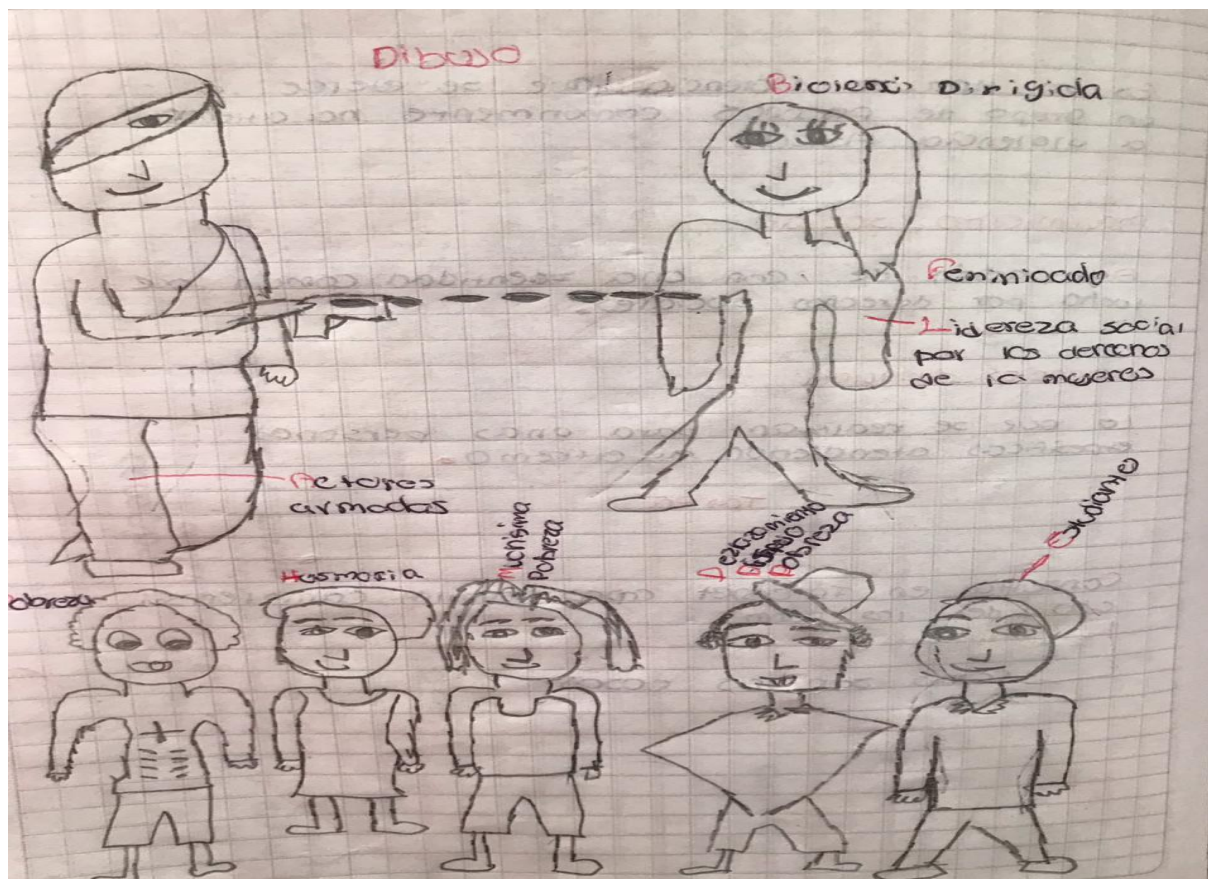
Se inicio la clase retomando el tema que había quedado flojo en la comprensión de los niños y niñas, las violencias, lo que se realizo fue un dibujo en el tablero de la siguiente manera.

Se dividió el tablero en dos, en un lado se dibujó una mujer con una bandera y un hombre apuntando con una pistola directamente hacia ella, en el segundo dibujo cinco personajes uno, afrodescendiente, uno transgénero, una mujer indígena, un campesino, un estudiante seguido de un hombre con traje formal y otro mercenario. que luego los estudiantes iban copiando en sus cuadernos

*Después de probar diferentes actividades en aula, intento con el dibujo, que como representación gráfica hace más fácil la asociación de los niños (as), en aras de reconocer que estamos inmersos en una era más visual y como se me hace difícil usar herramientas tecnológicas por la precaria dotación del colegio, use el dibujo como imagen y representación. esta herramienta de trasposición didáctica me sirvió enormemente para trabajar con los niños (as) porque, además es una actividad en la que ellos se concentran y disfrutan la clase.*

Se les pidió a los niños y niñas que intentaran pensar en que sería una violencia selectiva y que una violencia estructural que en palabras más coloquiales seria hablar de una violencia que atenta directamente contra la vida de una persona a una violencia más grande que ha impregnado la vida de muchas personas en el país, incluyendo a ellos.

Imagen 9



Fuente: Estudiante del grado 503

Fecha: agosto 2018

Los niños poco a poco fueron señalando esas violencias y llamándolas por nombre propio, asesinato de líderes, se visualizó además que los niños ven las causas del porque los asesinatos. Insistimos que no nos interesa que ellos aprendan el concepto, sino que sean capaces de diferenciar violencias en diferentes contextos, partiendo de un análisis de diferentes identidades étnicas hacia un posible análisis que se realizó de las experiencias propias.

*Y entre tanto y tanto que grato es ver las discusiones entre los chicos que afloran en el marco de la clase, esto a raíz de una afirmación que hace uno de los estudiantes al afirmar que “a ellos los mataban por canciones por estar fastidiando” (Arnold Asdrúbal) para lo que el resto de los niños afirmaba que hay detrás unas justas luchas por los mínimos derechos de vida.*

*Este ejemplo es uno de muchos que en el aula potencializan la discusión, los niños son capaces de entablar conversaciones frente a estos temas y además tomar posición. Me*

*cuestiona si en realidad ellos están comprendiendo a cabalidad lo que surge en las conversaciones o si por el contrario están repitiendo de alguna manera lo que yo les expongo en cada clase.*

Se abordo en el primer dibujo el tema de feminicidios y de la violencia contra mujeres, se habló un poco de esta situación.

*¿Porque insistir en el tema de violencias contra las mujeres? Porque en el desarrollo de la practica me doy cuenta de que se ha convertido en un componente transversal para entender a los grupos sociales que trabajamos, además me detuve en este tema de violencias, porque es un tema que se ha naturalizado desde su temprana edad y es desde allí donde surgen las primeras relaciones de empatía*

Seguido pasamos a trabajar en el otro dibujo, primero se les pidió a los niños (as) que los identificaran, cuestión que no fue problemática, luego ya analizar qué violencia podemos ver o distinguir en cada grupo social, se habló de machismo, de hambre-pobreza, robo de tierras, desplazamiento, cada uno referido a un personaje.

*En términos académicos creo que, si se ha logrado posicionar a esos subalternos en el debate del aula, considero que ya hay una concepción un tanto más trabajada de estos sectores sociales, de sus prácticas y de sus violencias. los niños(as) hablan de condiciones de pobreza, violencias sistemáticas, selectivas, de exterminio. puniendo en escena otra forma de leer la diversidad, menos burlesca y folclórica.*

*Los niños y niñas pueden relacionarse muy bien con los conceptos y fenómenos de violencia de género, algunos manifiestan verla en sus casas, para mí es importante que sepan que estas*

*violencias pasan ya por su cotidianidad y hay que evidenciarlas de alguna forma, para hacerles frente.*

La siguiente actividad fue sacar una hoja y escribir, que han aprendido en esta clase y que les ha gustado.

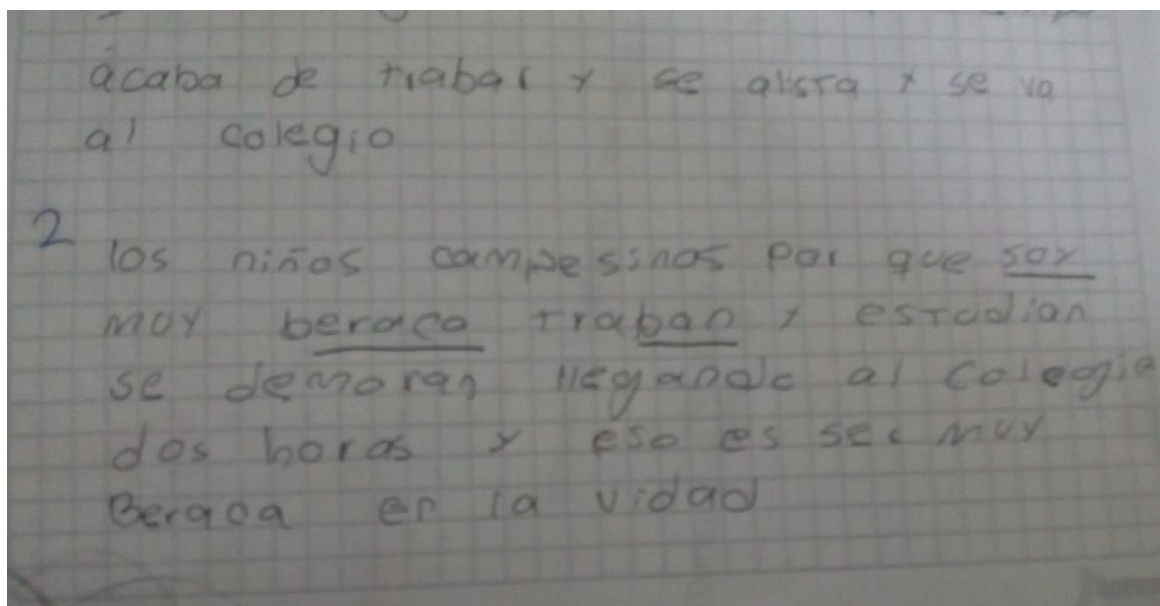
*La evaluación<sup>21</sup> pensé que pudiese ser tensionante, pero por el contrario estaban muy emocionados porque estaba muy fácil. ¡Claro! Hay que entender el capital cultural que ha configurado en sus prácticas escolares, la evaluación como ritual y en ese sentido trabaje desde su lógica que dentro de mi propuesta educativa contempla mirar que se aprendido de verdad y como nos hemos sentido en este espacio.*

*Esta evaluacion<sup>22</sup> la tome como un balance del como se han sentido los estudiantes con la dinamica de la clase, es decir, conmigo y con la propuesta que se construyo, varios estudiantes me comentan que les gusta la metodologia, el trato, el jugar al pasar al tablero, saber donde estan ellos en el mapa y poder ubicar a estos grupos tambien, las historias, temas por el estilo. Asimismo se refieren a los contenidos como se aprecia en la imagen 9 y 10.*

---

<sup>22</sup> Siguiendo a Niño Zafra (2013) "Para los docentes se propone la práctica de la evaluación entendida como la reflexión sobre sí mismo y su trabajo cotidiano, lo que conlleva asumir responsablemente las tareas personales y, más importante aún, las tareas con la profesión docente" realizo esta simple dinámica con el propósito de cuestionar lo que ha sido mi práctica hasta el momento.

Imagen 10



Fuente: Estudiante del grado 503

Fecha: agosto 2018

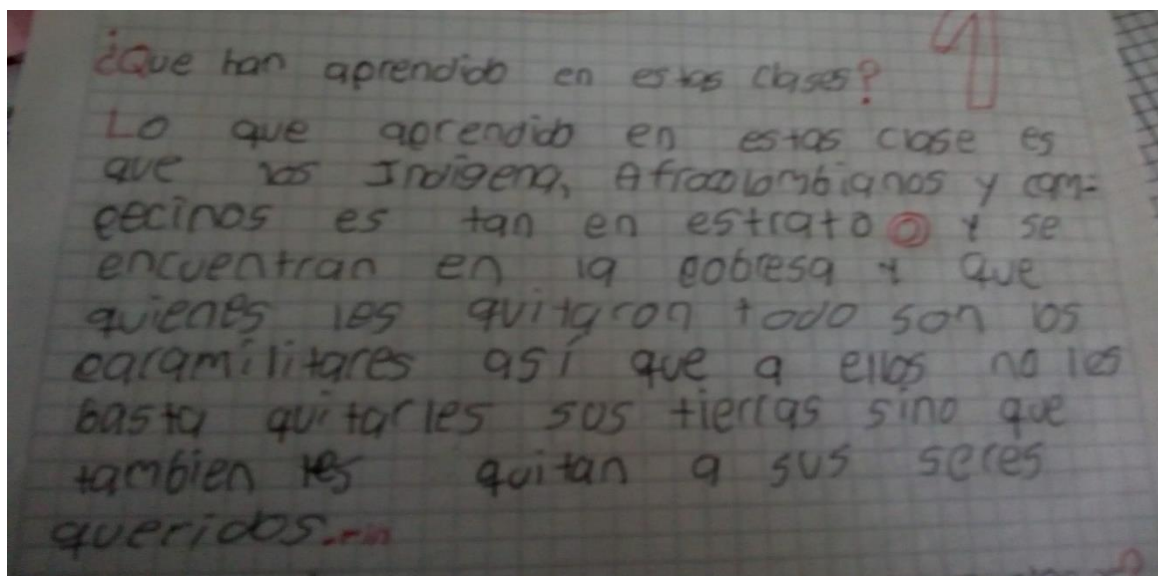
Traducción, imagen 10

¿Qué te ha gustado de la clase?

Los niños campesinos porque son muy verracos trabajan y estudian se demoran llegando al colegio dos horas y eso es ser muy verraco en la vida.

*Efectivamente para mí fue un descanso y signifíco una alegría enorme... que los y las niñas manifestaran que no se han sentido en una dictadura en la clase, que han disfrutado actividades ... y que ante todo fue un espacio amable para ellos, claro, en las dos imágenes destaco ya esa posibilidad de empatía que se construye en el marco de este seminario.*

Imagen 11



Fuente: Estudiante del grado 503

Fecha: agosto 2018

Traducción imagen 11

¿Que han aprendido en estas clases?

Lo que aprendido en estas clases es que los indígenas, afrocolombianos y campesinos están en estrato cero y se encuentran en pobreza y que quienes les quitaron todo son los paramilitares, así que a ellos no le basta quitarles sus tierras, sino que también les quitan a sus seres queridos.

### **Sesión 8 y 9. Clases contingentes, fueron resultado de la necesidad de profundizar.**

#### ***Propósito formativo sesión 8.***

Los (as) estudiantes podrán establecer relaciones entre los fenómenos sociales vistos en clase y su construcción individual.

El primer momento de la clase estuvo acompañado por problemas técnicos que no se lograron solucionar por ende cambie la metodología de la clase.

*allí pude materializar la idea de la escuela como un espacio dinámico, contractual y cambiante, porque efectivamente las cosas no suceden como uno las planea, entiéndase esa planeación desde la idea de que las actividades funcionan luego de haber codificado el*

*entorno, caracterizarlo, creer que ya se sabe manejar un grupo, después de tener un grado de confianza peligroso se presentan todo tipo de circunstancias, casualidades y eventualidades, que luego de alejarme de la sesión me pregunte ¿cómo lo sobrellevo? hoy después de mirar toda la implementación creo que la contingencia es como la experiencia didáctica, es la cotidianidad del aula.*

Sin más preámbulos, se sacó una hoja se dividió en dos y se les pidió dibujarse, tal como son como se ven, nos extendimos la primera hora en esos dibujos, pues al principio parecían que por salir del paso los hicieron por hacer, después de un poco de chistes al respecto, mejoraron el trabajo, en la otra cara de la hoja dibujar a alguien que quieran mucho. Al finalizar los dibujos, se les dio las siguientes indicaciones.

- Vamos a escribir algo que nos guste de si y del otro que dibujaron.
- Contamos hasta tres y seguíamos con la siguiente instrucción
- Vamos a escribir algo que sea negativo de si y del otro que dibujaron.
- Contamos hasta tres y seguíamos con la siguiente instrucción
- Vamos a escribir algo que podamos entregar al otro y que hemos recibido del otro que dibujamos

*¿Como nos representamos? ¿porque blancos? ¿porque monos? ¿la forma como me represento tiene algo que ver con la forma como concibo mi alrededor? desde una actividad tan simple como la que acabamos de desglosar se ve la configuración occidentalizada permeada en las lógicas de cada sujeto, este ejercicio no fue la excepción, detrás de la forma como me represento, estoy representando un marco cultural, cargado de elementos racistas, sexistas, clasistas, etc. Cabe destacar que fue más recurrente en las niñas quienes se dibujaban como adultas, monas, blancas, delgadas; ¿podríamos hablar de establecimiento de*

*cánones de belleza? Seguramente ya se están interiorizando. ¿Qué hacer? Mi tarea hacérselos ver... con un espejo comencé a pasar y a preguntar si ¿el dibujo plasmaba lo que se ve en el espejo?*

*Entonces muchos se dedicaron más, y tomaron muy en serio el tema representarse de verdad, los niños(as) se rehicieron con características físicas, tales como cabello, tez de piel, contextura.*

Al finalizar se recogió las hojas de un lado y del otro, se volvieron a repartir y seguimos las mismas instrucciones cada uno en las hojas de los compañeros, pensando en ese otro que no es de mi familia y que seguramente no es de mis afectos. Mi intervención se fue dando en cada instrucción, yo ponía ejemplos pertinentes, chistes, etc.

Al terminar la reflexión se guio por el buen trato que nos debemos a nosotros mismos y a los demás, como eso va configurando la resistencia ante un panorama de exclusiones.

*Entre discursos nos vamos haciendo más empáticos y ese fue el panorama frente a lo que le entregamos al otro en la actividad, tendían hacer muy compañeritas, empáticos, solidarios, en lo que escribían, lo que construyo un choque con las prácticas de la mayoría. Esto lo traigo a colación pues a modo de reflexión de este día:*

*Nace la necesidad de mirar los resultados en las prácticas y formas de relacionarse de los niños a largo plazo, entendiendo esos cambios como un proyecto que encierra mucho más que una materia, más hasta del mismo trabajo pedagógico del colegio, dado que se debe comprender las relaciones que sostienen en sus círculos de socialización, que también trascienden a la familia. Así uno se va despojando de esa responsabilidad idílica, de transformación en el tiempo inmediato.*

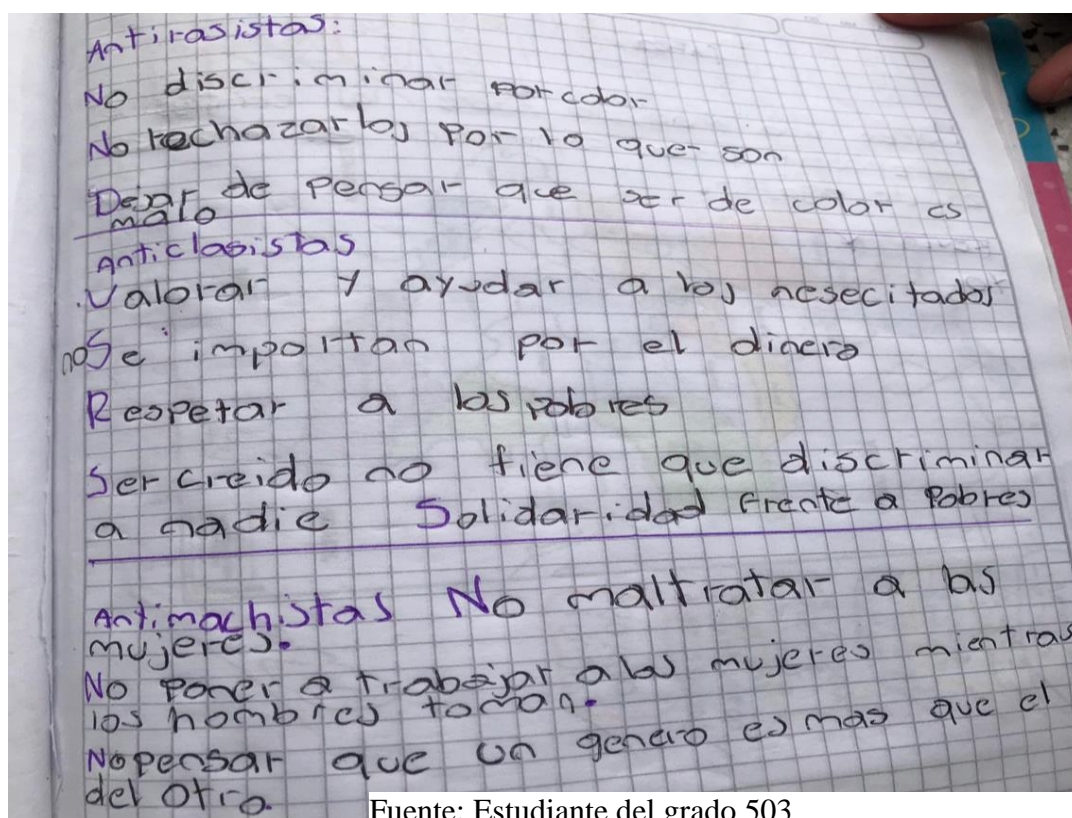
Faltando poco menos de media hora, se sacó el cuaderno se puso una tablita en el tablero, que contenía tres intervalos denominados, antirracistas, anticlasistas, antimachistas. En mi

explicación de la actividad retome elementos trabajados anteriormente como que sería ser racista, machista y clasista y también explique qué sería ser anti.

Pedí unos voluntarios (quienes iban hacer las veces de mensajeros) estos niños y niñas deberían ir a los puestos y preguntar que se necesita para dejar de ser racistas y se devolvía y lo copiaba en el cuadrito.

*Siguiendo los consejos de mi profe, me propongo una actividad que permita el desorden, el correr, el hablar, el pararse en clave de la clase, para así comenzar a descolonizar mis prácticas y mi forma de leer el acto cotidiano de enseñar, a veces siento que adopto posturas maternas y sé que no es positivo pero me pongo en los zapatos de los niños(as) y sé que pueden estar pasando por un montón de problemas y con estas actividades se distraen, además es grato para mí, ver como la mayoría de los niños y niñas aportaron a este cuadrito cosas muy concretas que reflejan de una u otra manera las relaciones con sus familias y amigos,*

Imagen 12



Fuente: Estudiante del grado 503

Fecha: agosto 2018

## Sesión 9. Discrepancias teóricas y políticas

### *Propósito formativo.*

Los (as) estudiantes podrán posicionarse frente a fenómenos sociales vistos en clase mediante la construcción de narrativas.

Se inicia la clase con el respectivo saludo.

Comienzo la clase entre la impaciencia de los y las estudiantes, quienes comienzan a comentarme sobre su trabajo para exponer en el cierre del proyecto. Otros que tuvieron un conflicto en la cancha en la hora anterior, por un balonazo al parecer intencionalmente. Luego de mediar la situación entre los implicados me dirijo a analizar un poco más la primera situación referida al cierre. Luego, me preocupa el hecho de que los estudiantes me comentan acerca de los temas que tenían pensado para la exposición (vestirse como campesina, como paisa, como costeña, traer una bandeja paisa, platos típicos, bailes, etc.) encuentro que hay grandes diferencias frente al manejo de temas, esto debido a que con la profesora titular acordamos unir el cierre entre las 2, dando terminación tanto al proyecto que realizo cómo del trimestre. Relacionando algunos temas entre ética y sociales.

*En clases anteriores la profesora que me acompañó en gran parte de la implementación me manifiesta la posibilidad de unir las dos materias para el cierre, en esos momentos me parece una gran idea porque además permitiría el estudio interdisciplinar y teniendo en cuenta la experiencia de la profesora... iba ser de mucho provecho. pero me encuentro en una pugna política y pedagógica, estos temas se anteponen a el propósito formativo que tiene en general esta propuesta, y es hacer puentes entre la teoría crítica y la enseñanza de las ciencias sociales para la escuela rechazando tajantemente el enseñar la diversidad Desde la folclorización y desde lo típico. le apunte didáctica, pedagógica y teóricamente a transgredir*

*ese currículo blanco-racista, heteronormativo-machista y todos los elementos que resaltan los académicos frente a este tipo de contenidos y de enseñanza.*

*El desconcierto llegue a pensar que había perdido mi tiempo en el aula, en la planeación, en este trabajo de grado. Luego de tranquilizar mis emociones... me hago un llamado fundamental, hacer ajustes para no quedarnos con esa visión simplista de lo que implica la identidad en Colombia.*

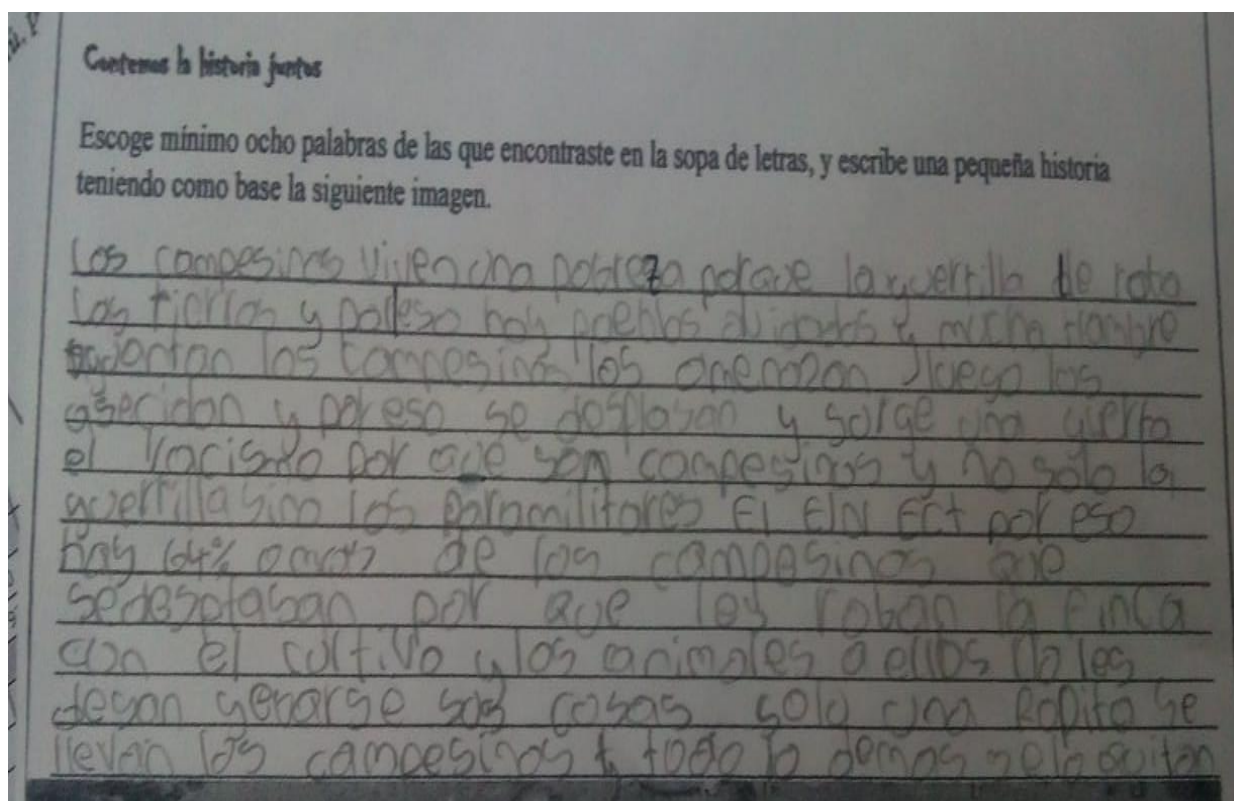
Luego de charlar la situación volvemos al trabajo pendiente la clase anterior que enfocaba en realizar un cuadro que permitiera mirar acciones para superar el clasismo, el machismo y el racismo. Siendo las 9: 20 de la mañana cerramos esta parte con varias llamadas de atención, pues a lo largo de la clase estaban faltándose al respeto, en momentos de la clase donde había aparente silencio salían groserías, comentarios ofensivos, etc.

*Hay un elemento que poco se señala en la planeación y en general en la formación que tengo, y es lo relacionado a entender la enmarañada cultura escolar, necesitaba de alguna manera dejar de culparme por todo lo que pasa alrededor de mi clase y aunque mi guía en todo este proceso, el profe John me lo recalca, creo que a este momento no lo he logrado.*

*Para ello, dentro de la planeación hay que dar un lugar a esos conflictos que enmarcan la cotidianidad de la escuela, y que no son tan susceptibles de hacerse detonante pedagógico, sin embargo, son preocupación del docente.*

Para finalizar la sesión se acudió a la realización de un taller, en parejas del cual pretendía balancear un poco lo que hemos visto en la clase. A continuación, adjunto dos imágenes de dos trabajos diferentes resultantes en dos parejas diferentes,

## Imagen. 13



Fuente: Estudiante del grado 503

Fecha: agosto 2018

Traducción imagen 13

Los campesinos viven una pobreza porque la guerrilla les roba todo, las tierras, por eso hay pueblos olvidados y mucha hambre aguantan, a los campesinos los amenazan, luego los asesinan y por eso se desplazan y surge una guerra, y no solo por la guerrilla también por los paramilitares, el ELN, etc. Por eso hay 64% o más de campesinos desplazados porque les roban la finca con el cultivo y los animales, a ellos no les dejan llevarse sus cosas, solo la ropita se llevan los campesinos lo demás se los quitan

*Entre el desánimo por la confusión del trabajo final y el desinterés de muchos... fluían pequeñas historias como las que se desglosan en las imágenes, que ponen de cara señales de apropiación de otra realidad, otros sujetos, otras dinámicas y otras violencias. que permiten hacer pequeñas construcciones en clave de formación política y de memoria para hacer puentes entre la convulsión social y la enseñanza de las ciencias sociales.*


### Imagen 14

1. Humillación 2. Homicidio 3. Persecución 4. Pueblos olvidados 5. Guerra 6. Robo de Tierras  
 8. Racismo 9. Depresión 10. Inseguridad 11. Caro 12. Ambrosio 13. Secuestro 14. Amenazas  
 15. Racismo

Contemos la historia juntos

Escoge mínimo ocho palabras de las que encontraste en la sopa de letras, y escribe una pequeña historia teniendo como base la siguiente imagen.

Los pueblos olvidados sufren de Hambre, secuestro, Amenazas, racismo, asesinato, humillación y robo de Tierras ya que los campesinos sufren mucho hay de Todos modos pueden salir adelante y aun que se les niegan encuentran formas de salir adelante ya que sufren de amenazas que les van a quitar las tierras de secuestro y también de hambre a igual que los Afrocolombianos y a todos en la revolución verde pero ellos aun aguantan hambre y de la protección de ellos y de los líderes



Fuente: Estudiante del grado 503

Fecha: agosto 2018

Traducción imagen 12.

Los pueblos olvidados sufren de hambre, secuestro, amenazas, racismo, asesinato, humillación y robo de tierras, ya que los campesinos sufren mucho hay de todos modos pueden salir adelante y aunque se les niegan, encuentran formas de salir adelante, ya que sufren de amenazas que les van a quitar sus tierras, de secuestro y también de hambre igual que los afrocolombianos y a todos en la revolución verde, pero ellos aun aguantan hambre y de la protección de ellos y de los líderes.

### Sesión 10. Cierre de la intervención, una reflexión como maestra

#### *Propósito formativo.*

Los (as) estudiantes podrán tomar posición frente al desarrollo de esta unidad, potencializando sus habilidades comunicativas.

Un grupo de niñas se encargaron de realizar la logística para este evento, fueron ellas las que organizaron y decoraron el salón, el orden de las exposiciones, las invitaciones a profesores y coordinadores. entonces cuando llego al salón me encuentro con las niñas, charlamos un poco de la dinámica del día, les pido que llamen a los estudiantes y nos organicemos un grupo de alrededor de 10 niños y niñas no realizo ningún trabajo para exposición. Para lo que llame la atención, no por no hacer, sino cuestionar el desinterés que sesiones atrás venia intuyendo. Mirar si era falta de gusto por el tema, por la clase, por la metodología, por mí, etc. Para lo que nadie se manifestó, les pedí escribir de forma anónima su sentir frente al espacio, para evaluar mi práctica.

Luego hago un llamado por compartir en este espacio, acercarnos y preguntar por lo que realizaron los compañeros con muchos esfuerzos. Respetar sus trabajos etc. En conclusión, me referí a vivir este espacio de la clase en términos convivenciales.

Seguido los y las niñas sacaron sus trabajos se organizaron y se dispusieron para mostrar sus trabajos a los invitados, uno a uno comenzó a mostrar lo que hizo sus motivaciones, entre los trabajos se encontraban, alusiones al campesino, a la mujer indígena, al afrodescendiente, al campo y fenómenos como la violencia de género, el desplazamiento y los problemas intrafamiliares que comienzan a interpelar las realidades cotidianas.

Luego de que los invitados pasaran y escucharan las intervenciones de los niños (as) en cada stand, se dio la oportunidad de que una estudiante contara su historia, relatando su experiencia personal frente a una situación familiar.

Al final recogí solo dos hojitas con apreciaciones positivas, algunos estudiantes se acercaron y me manifestaban su gusto por la clase, por las dinámicas, por los temas, por la relaciones de amistad que se tejieron entre abrazos y llantos se dio el cierre dándoles las gracias a los niños y niñas en conjunto por la disposición y el compromiso, por la experiencia tan gratificante que al

final me dejó más aprendizajes a mí y aunque no es el propósito de este proyecto dar cuenta del aprendizaje efectivo en los niños y niñas quiero cuestionar ¿A qué se llegó con la propuesta de enseñanza?, ¿Al final que tan significativo fue el espacio para ellos?, ¿se cumplió el propósito de la propuesta?

Luego de balancear los trabajos y las charlas que se dieron en la clase considero que efectivamente se logró poner de manifiesto la discusión de esos “otros” y del “yo” como lugares de enunciación producidos por realidades históricas, casi en la mayoría de estudiantes se visibilizó la capacidad de reconocer la diversidad como un componente de la identidad de un grupo social y más aún se llegó a reflexiones individuales de sus realidades inmediatas, cada estudiante tomó posición frente a construcciones nocivas de ser y de relacionarse pero también de acciones de cambio y resistencia.

Ahora bien, no considero que se avanzó considerablemente frente al acto recrear en la cotidianidad formas disidentes de ser, sentir, pensar y actuar de los estudiantes principalmente, porque no ha menguado la violencia en las formas comunes de interactuar y es ese el lugar último de transformación, pero sin duda el más importante.

*Al ser este mi primer trabajo en aula, me detendré en narrar lo que aprendí y sentí en mi experiencia como profe, porque al final este proyecto no termina con la finalización de este documento, por el contrario, y siguiendo a Walsh este cambio político, ético y epistemológico no es una teoría por seguir e implementar es más bien un proyecto de vida personal y profesional que construir...*

*Creo que a lo largo de la intervención fueron muchas las alegrías y la emoción, pero también los desconsuelos y frustraciones. Parte de esta experiencia es enfrentarse con la realidad de una escuela que pertenece a una sociedad normativa que en sus dinámicas se resiste a un*

*cambio tangencial, la misma escuela de la que soy hija y por lo cual creo que se me hace tan difícil, salirme de los binarismos disciplinarios, de los ideales de conductas dentro de las clases, de las relaciones verticales y como a quien que se resiste sin la profundidad necesaria, termine cayendo en propósitos idealistas.*

*De las tensiones más fuertes en la intervención se encontraba la idea de manejo del grupo, necesaria para cualquier espacio formativo, sin ánimos autoritarios empleo el método de llegar a unos acuerdos de convivencia, que poco a poco se fueron desdibujando en la cotidianidad de la clase algunas veces con la intensión pedagógica, otras veces sentía que la situación se me salía de las manos, e intentaba balancear ese binarismo que tanto se refleja en la práctica, orden-desorden, mi cuestionamiento iba en dos vías, el primero, que me resisto a imponerme autoritariamente para ganar el control de la clase porque no quiero dejar una huella negativa en alguno(a) de mis estudiantes, asimismo porque mi formación pedagógica y política me guía hacia la necesidad social de posibilitar una clase emancipadora y transgresora. El segundo, es un propósito formativo que enmarque conjunto a mi tutor, y es la posibilidad de ganar la autoridad a partir del reconocimiento del saber que el docente tiene (haciendo la claridad que con esta afirmación no estoy privando del saber que los niños y niñas han construido) este cuestionamiento se fue convirtiendo de alguna manera en una frustración didáctica, dado que mi ideal de clase era que todos y todas construyéramos desde diferentes lugares de enunciación construyendo relaciones horizontales guiadas por el gusto de los asistentes. Sin embargo, no considero haber logrado dicha autoridad debido a un desinterés por parte de algunos estudiantes a ello le sumo la necesidad de llamar a la atención para realizar a la clase en repetidas ocasiones durante la práctica.*

*Otra tensión que tuve en el desarrollo de mi practica fue al momento de introducir nuevas actividades y formas de pensar la clase, pues el grupo de estudiantes estuvo compuesto de*

*niños y niñas con dinámicas escolares tradicionales, marcadas por la necesidad de autoridad, por la necesidad de llenar cuaderno, por la resistencia hacer actividades que tuvieran que ver con el cuerpo, con el reconocimiento del otro, (entendiendo que los niños y niñas están en una etapa de preadolescencia) factores como estos, hicieron cambios rotundos en la planeación pues se debieron ajustar las actividades para contar con la participación de todos y todas en un espacio cómodo. La reflexión luego me llevo a balancear entre la planeación de la estrategia didáctica pensada desde el modelo pedagógico decolonial con la inserción de actividades que no rompieran las dinámicas de aprendizaje que han construido los y las estudiantes.*

*Romper con los verticalismos en clase fue otro elemento interesante en esta apuesta, debido a que este también fue un pilar dentro de la planeación de la estrategia didáctica, empezando con cambiar el currículo blanco, patriarcal, heteronormativo, etc. Por uno que politizara la diversidad, desde las identidades y subjetividades que han construido algunos grupos sociales, dentro de este objetivo tuve un tropiezo y es que estuve acompañada por una excelente profesora, pero no compartíamos el mismo lugar para reflexionar el tema, por un lado, yo trabajaba violencias y resistencias y ella trabajaba folclor.*

*Un día en medio de pensar mi práctica, llego a concluir que no fui la profesora que quise ser, no porque alguien me lo impidiera, no porque no lo persiguiera día tras día, sino porque debo aun deconstruirme, siguiendo la teoría que guio este proyecto, necesito hacer una ruptura epistémica que me permita trascender pedagógicamente. Porque claro, reconozco la escuela como un escenario de conflictos, pero también de posibilidades en ese sentido, debo apuntar hacia la construcción de una praxis desde el escenario de posibilidad.*

*Claro, que mi practica no fue solo tensiones y frustración, debí poner los pies en la tierra muchas veces y reflexionar a partir de la tensión y el conflicto para destacar los aciertos dentro de este proceso,*

#### **Capítulo 4. Una reflexión sobre la formación de profes de sociales.**

En este apartado espero hacer una lectura de mi formación como profesora, aclarando: primero, que no intento hacer una crítica veraz, única o acabada y que cada planteamiento está sujeto a valoraciones, críticas y debates.

En ese sentido, para resignificar esas reflexiones que se desataron en diferentes momentos de la formación pretendo realizar una lectura ética y política de la formación docente de ciencias sociales, en dos vías, la primera la construcción y enseñanza de un currículo blanco, heteronormativo, patriarcal, y segundo, la aparente carencia de reflexión pedagógica y didáctica que pasa casi que silenciada por medio del currículo oculto. Claro, es una de tantas posiciones que en ningún sentido apunta a deslegitimar la acción académica, política, ética y pedagógica de las y los profesores que tuve en mi carrera, más bien, realizo esta reflexión indicando una postura frente a la formación que nació en medio de los seminarios y se complementó en el tiempo de practica como una dificultad.

En el marco de realizar esta propuesta por el gran fervor y empatía por los sectores que agrupan esta perspectiva de enseñanza, me encuentro con un gran vacío, mi punto de partida nacía de otros espacios alternos a la formación, entonces la posibilidad de rescatar una postura crítica desde los sectores subalternizados y minorizados en la historia de nuestra sociedad como teoría para reelaborar las ciencias sociales, no existe formalmente, se tocan procesos históricos, que obligan a mirar sesgadamente a las mujeres, a las negritudes, al campesinado, a los indígenas como parte de un módulo y con cierta rapidez, y sí en efecto, existen seminarios y profesores que se encargan de dar algún lugar a otros discursos dentro de la formación, pero está no es una constante en la actual propuesta curricular.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Tampoco en lo que hasta ahora es la propuesta curricular para renovar la formación de los futuros profesores en ciencias sociales, es más la ampliación de discursos que transitan en disciplinas distintas a la historia y geografía quedan eliminados, reafirmandose en el pensum la enseñanza tradicional de las ciencias sociales escolares la geografía y la historia, a mi juicio se fortalecerá el saber disciplinar y se abandonara la

Ante esta posición son muchas las críticas ¿Pero en realidad el currículo universitario le apunta a temas de de-colonialidad, interculturalidad, epistemologías del sur, historia de negros o negritudes, historia de los dominados geográficos, económicos y políticos ? puedo decir después de pasar por cinco años en la carrera, que a un gran porcentaje de los profesores no les interesa el tema, durante mucho tiempo tuve ese sin sabor que me llevo a encontrarme con compañeros de igual o mayor recorrido académico, efectivamente reafirmaron el no y la necesidad de abarcar esos otros discursos que componen la sociedad actual.

En algún momento me encuentro con profesores y profesoras de la línea de historia y les presento mi inquietud, en efecto hay un reconocimiento de esos vacíos en los contenidos a enseñar o analizar dentro de los seminarios, entre la charla surge una razón y es el tiempo de los seminarios que no alcanza para abarcar otras historias, entonces hay que considerar el ¿que enseñar? y ¿porque enseñar? se le da trascendencia e importancia a considerar la historia de occidente claro entiendo la posición de las y los profesores, quienes siguen los lineamientos de los seminarios propuestos para la carrera, asimismo entiendo que la formación de profesores en gran medida responde a la enseñanza de contenidos que son medidos en pruebas estandarizadas, sin embargo me cuestiona que la formación no se oriente a la acción política que entiende la escuela como escenario de contracultura.

En consecuencia ¿qué hacer para suplir esa necesidad social? ¿porque es más importante mirar la historia de Grecia antes que el fenómeno de la diáspora africana? Entiéndase, que con estos cuestionamientos no busco abandonar las grandes teorías epistemológicas y la trayectoria histórica que compuso nuestro Abyá Yala con la colonización, por el contrario, quiero poner de manifiesto la tensión entre saberes hegemónicos y contrahegemónicos, mediante el establecimiento casi univoco de una epistemología.

---

necesidad de aprender, enseñar, comprender la sociedad desde la interdisciplinariedad desde el cuerpo de saberes, prácticas y procedimientos que se encuentran en otras disciplinas dedicadas al análisis social.

Agradezco y saludo con mucha admiración los esfuerzo de los (as) profes que decidieron tomar las riendas de los seminarios desde esos otros lugares negados, que además se abrieron camino dentro del departamento permeado de lógicas ortodoxas y sectarias donde esos otros discursos irrumpen como un “Carreto posmoderno” sabemos, que los temas de género, orientación sexual, raza, decolonial, poscolonial, etc. generan incomodidad , unos más que otros, ante este panorama y esta tensión me ubico desde la necesidad de resignificar esos otros lugares de enunciación, que dan cuenta de procesos históricos que pasan por debajo de la mira academicista.

Así hoy después de contemplar someramente mi experiencia en la universidad, me pregunto ¿En qué momento la licenciatura en ciencias sociales se tomará la batuta y emprenderá el camino por la enseñanza real no parcial de los oprimidos? seguramente estás inquietudes, molesten e incomoden pero respondiendo a mi formación “el trabajo del profesorado siempre será la reflexión de su práctica y de su discurso” así pues, es menester hacer parte de movimientos con pugnas oscilantes que encienden la esperanza política de contar y contarnos como pueblos marginados, en ese sentido no podemos seguir estudiando a la mujer y LGTBI desde un espacio “adornativo” dentro de las planeaciones de los seminarios, estamos dejando la posibilidad de articular a los sujetxs feminizados al proceso histórico, asimismo, o más bien la situación es más precaria para abordar a los movimientos negros e indígenas en él currículo, la tarea de aprender esas otras cosmovisiones y realidades se dejan a los espacios de informalidad.

Ahora bien, que decir frente a la pedagogía, quisiera admitir que durante días, tardes y noches en conjunto con mis compañeros fueron muchos los debates “pedagógicos” en un marco de discusiones sin análisis prácticos que iban y venían entre el simplismo, la instrumentalización y la utopía, allí muchos profesores nos aterrizaron o les ponían alas a este sueño que nos llevó hasta el final de la carrera, a ellos muchas gracias, porque tuvimos la alegría

de aprehender de grandes maestros que hicieron la pedagogía su diario vivir, sin ánimos de idealizar o crear ejemplos, quiero reconocer esas prácticas pedagógicas representadas en el trato humanista de los profes. No obstante, considero que hay unos problemas frente a lo pedagógico y aún más en lo didáctico. Recogiéndome en la postura que emplea la Catherine Walsh:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (pág. 13)

Si bien en la universidad y especialmente en la licenciatura en ciencias sociales el ambiente pedagógico es crítico, formativo y significativo, a modo de currículo oculto sucede algo contrario algunos profes han abandonado la crítica hacia su práctica, tal vez sea el cansancio, el fatalismo al ver que las cosas no cambian o que los grupos de futuros profes no se comprometen con su formación, pueden ser uno o varios factores, recuerdo entre sesiones de los seminarios algunos de mis profesores quienes muy juiciosamente organizaban sus clases magistrales pero no mostraban un mínimo de empatía hacia sus estudiantes, hacia las condiciones materiales de los mismos que nos les permitía rendir como se esperaba, y claro, no están en la obligación de hacerlo. Pero allí hay una práctica pedagógica que puede ser objeto de análisis político, ético y pedagógico.

Ahora bien, la didáctica fue en mi formación (con algunas excepciones), un sin lugar de reflexión a pesar de que existen dos seminarios pensados para mirar la didáctica en el aula, el abordaje teórico de la misma la redujo al cómo hago la transposición, elemento que se asentó en uno de los seminarios y dio vueltas por un gran número de estudiantes, al final en uno de los encuentros de línea nos habíamos encontrado en un gran vacío, dejándome a mí personalmente,

esa visión irrestricta e instrumental que debí confrontar hasta el momento de realizar el trabajo de planeación para este proyecto. Hago este llamado sin lugar a señalamientos más bien, pretendo dejar una cuña sobre la importancia de la didáctica en el quehacer pedagógico, como la traducción de este para leer la clase.

Contemplo mi universidad, mi formación con profundo amor, porque me permitió ser, hago estas reflexiones desde ese lugar siguiendo el proyecto pedagógico que asumí bajo el intento de-construirme y construirme, y en harás de creer que la pedagogía “no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar” (Walsh, noviembre de 2014, p. 70)

## Bibliografía

- Barriga, A. D. (2009). Pensar la didáctica. *Cuadernos de Educación*.
- Boom, A. M. (2012). *Verdades y Mentiras sobre la Escuela*. Bogotá: IDEP.
- Caballero, Z. (2000). Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales. *Revista de Estudios de Género.*, 177-208.
- Caro, L. J. (2016). *PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN RACIAL*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo Guzmán, E. J. (2008). Colombia., Etnoeducación e Interculturalidad: la Lucha por Otras Educaciones en Colombia. En E. J. Castillo Guzmán, *La educación intercultural bilingüe : el caso colombiano* (pág. 33). Buenos Aires.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa.*, 219-233.
- Edelstein, G. E. (s.f.). Didáctica y orientaciones prácticas.¿Una obstinación o un desafío?Aportes al debate(. *itinerarios educativos*.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). la pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En *Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate* (págs. 9-21). La paz bolivia: edición General: III-CAB, Solveiga Ploskonka y Juan José Obando.
- Giroux, H. (2003). Niños en venta: la cultura empresarial y el reto de la escuela pública. En H. Giroux, *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural* (págs. 83-104). Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza : teoría,cultura y enseñanza : un a antología crítica*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu editores S. A.

- Gómez, P. B. (2016). Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia. En D. L. María Verónica Di Caudo, *Interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (págs. 295-315). Cuenca-Ecuador : Universidad Politécnica Salesiana.
- González, J. P. (2014). Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Educacion y ciudad IDEP*.
- Guzmán, G. L. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación, N, 223-235*.
- McLaren, P. (s.f.). Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica. En R. M. Escárcega, *Cuadernos de Pedagogía Critica* (págs. 4-43).
- McLaren, P. (s.f.). pedagogía critica, resistencia cultural y producción del deseo.
- Ortega, A. A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: Perspectivas situadas. En D. L. María Verónica Di Caudo, *Interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (págs. 47-67). Cuenca-Ecuador : Universidad Politécnica Salesiana.
- Pérez Tapias, J. A. ( 2000). Una escuela para el mestizaje: educación intercultural en la época de la globalización. *Aldea Mundo,, 34-43*.
- Perez, A. (1998). *La cultura escolar en lasociedad neoliberal*. EDICONES MORATA.
- Rivera, J. G. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Ciudad y educacion IDEP, 15 -27*.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas, relatos y presencias antologia esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

- Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela Dinámicas pedagógicas para abordar la homofobia*. Bogotá.
- Walsh, c. (2007). interculturalidad, colonialidad y educación. *Educacion y pedagogia, Vol XIX, num 48*.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural.
- Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad critica*. Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (s.f.). *Pedagogias Decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie de Pensamiento Decolonial.
- Willis, P. (2017). Notas para una teoria de las formas culturales y de la reproducción social. En P. Willis, *Aprendiendo a trabajar, como los chicos d la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera* (págs. 259-273). Madrid España: Akal Pensamiento Critico.

*ANEXOS...*

**ANEXO 1. LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PLASMADAS EN LOS DIARIOS DE CAMPO.**

*Sesión 1*

**NOMBRE**

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

**PROPOSITO FORMATIVO**

Al finalizar la sesión, cada niño y niña podrá acercarse a una primera reflexión de si mismo, producido bajo unos marcos sociales inmediatos

**TIEMPO**

La sesión se desarrolla el día 12 del mes de julio del presente año, en horas de la mañana, segundo bloque en la jornada académica de los niños y niñas. La clase dura menos del tiempo estimado.

**LUGAR**

Se realizo en las instalaciones del colegio, en un salón de clases estándar. Las dinámicas de la clase fueron jugando con la distribución dentro del salón.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
<p>La sesión se dividió en cuatro momentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer momento, fue la presentación de los acuerdos y pautas de convivencia</li> </ul> <p>-Respeto a las diferentes opiniones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este primer momento, significo el encuentro con el grupo, estableciendo las pautas para el manejo de grupo que se tendrá en adelante con las sesiones. asimismo,</li> </ul>

<p>-Pedir la palabra, levanta la mano y espero mi turno para hablar.</p> <p>-Participo en el trabajo en equipo.</p> <p>-Trato a los demás como deseo que me traten a mí.</p> <p>-Mantengo el orden a la hora de realizar el trabajo.</p> <p>-Sigue las instrucciones que se den en clase.</p> <p>Estas pautas se discutieron y se mezclaron con los acuerdos que tienen con la profesora a cargo acogiendo el sistema de billetes (pago con billetes didácticos por faltas de convivencia).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El segundo momento, fue el trabajo del tema, identidad, para este trabajo se desarrollaron tres premisas del trabajo investigativo de Eduardo Restrepo, la dinámica fue escribir en el tablero las premisas, algunas escritas por estudiantes, seguido otros estudiantes las leían e intentábamos apuntar al sentido de cada una de las premisas.</li> </ul>	<p>fue la presentación del trabajo que se va a desarrollar con ellos, en el momento en el que se explicó a detalle los temas, se vio familiaridad conceptual e interés por las actividades.</p> <p>Al ser mi primera actuación en un aula de clases, el enfrentarme a los niños y niñas me tenía en gran expectativa que al final fue muy positiva, pues considero que maneje bien los nervios.</p> <p>Otro elemento que deseo destacar fue esa tensión que se despacha fácilmente en los seminarios de pedagogía rechazando, el manejo de pautas de convivencia de corte conductista muy acogido a una nota, el día de hoy trabajo desde allí, de alguna manera para sentar autoridad- sin ser la única forma que espero usar- en el espacio que se espera desarrollar, no fue un acto inocente, más bien, se realizó con total conocimiento y planeación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El segundo momento, me enfrento didácticamente, desde la planeación</li> </ul>
---	---

<p>Poniendo ejemplos cercanos a ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El tercer momento, fue el cuento de Eloísa y los bichos, para el cual se le hizo una contextualización y seguido, estudiantes al azar lo leyeron para el curso. Todos estuvieron muy atentos y reflexivos comparando las afirmaciones del cuento con sus vidas.</li> <li>• El cuarto momento, se vio un poco de desorden en el salón, tal vez a causa de la jornada pues ya se acercaba la hora del refrigerio y del descanso, en este momento se resolvieron una pregunta por grupos y luego se socializaron, en este momento afloraron reflexiones muy interesantes en el grueso de los participantes de la clase.</li> </ul>	<p>a escoger premisas sencillas que concentraran la idea de identidad, hasta el cómo iba a desarrollar el tema, considero que fue muy positivo poner los ejemplos porque permitieron a los niños y niñas ubicarse desde un lugar y para mi sorpresa hubo reflexiones altamente consientes de parte de ellos.</p> <p>“profe es que lo que ha sacado a la gente de sus casas es la guerrilla” (Juan José) “profe pero... también la pobreza porque hay lados donde no hay trabajo y los papas tienen que venirse con sus hijos”(Juan Camilo), “profe a lo bien los problemas, porque yo conozco gente que se ha tenido que ir del barrio” (Daniel), “profe nosotros pensamos que cuando conocemos a gente de otro lado hay que ser amables, mostrarles donde queda el bus, el colegio, ayudarles y nos burlarnos nunca de ellos” (Arnold).</p> <p>La participación fue una constante en el trabajo los niños y niñas se mostraron muy motivados, en el curso hay alrededor de 5</p>
---	---

	<p>niños que siempre quieren hablar e intentan mofar la clase, esto se medió mediante la participación de los chicos, quienes a lo largo de la sesión estuvieron liderando actividades. a diferencia tres estudiantes, se mostraron poco participativos, encuentro en mi acompañamiento en aula, (profesora Amanda) que dos de estas estudiantes se encuentran en un proceso con orientación debido a graves problemas de conducta y violencia intrafamiliar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• En este tercer momento los niños y niñas estaban muy interesados y aunque esta lectura se hizo a modo general, se logró conectar de forma efectiva la situación del cuento con la imaginación de los niños. Pues en el momento, no se mostró que ningún estudiante se relacionara.</li><li>• El último momento de la clase fue más constructivo al interior de los grupos, las tres preguntas dieron paso a reflexiones muy bonitas e interesantes de los niños, que iban</li></ul>
--	---

	<p>desde hablar de la violencia de la guerrilla, el paramilitarismo, el desempleo y la pobreza del campo, hasta peleas en las familias, al interior de los grupos también afloraron casos de niños y niñas que se han sentido poco recogidos, discriminados por sus compañeros, lamentablemente estos casos no fueron socializados por el grupo general. Pero fue llevado anónimamente en las reflexiones al interior de los grupos donde se encontraban los estudiantes más “problema” que eran señalados por sus compañeros, igualmente los chicos se dieron la tarea de reflexionar el lugar de esos otros como un problema que nos obliga a nosotros mismos.</p>
--	--

#### CIERRE

La primera sesión fue para mí una gran experiencia, creo que se logró saldar un poco los nervios y se trabajó lo propuesto dando pie a reflexionar desde lugares cotidianos, los estudiantes respondieron muy bien al trabajo

Aunque el trabajo realizado este día fue una gran experiencia, se debe destacar que no se logró el propósito formativo, debido al tiempo, no se logró terminar el conjunto de actividades dedicadas para desarrollarlo efectivamente

#### TAREAS

Queda pendiente realizar una actividad para llegar a conocer un poco más a los y las estudiantes, sin embargo, me llevo una tarea a tipo de cuestionamiento y es ¿cómo logro que esos estudiantes que no se vincularon en esta sesión, participen y nos permitan construir con ellos?

#### APORTES A LA INVESTIGACION

Esta primera lectura al grupo y a sus dinámicas me permitió visualizar el gran potencial que tiene el espacio educativo formal, asimismo, afianzar la idea de pensar unas ciencias sociales para primaria, para trabajar esos prejuicios que desde allí se comienzan a construir casi que inconscientemente.

Conceptualmente el concepto de identidad nos dio paso a ese primer abordaje de las identidades culturales en conjunto con la violencia social.

## **SESIÓN 2**

#### NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

#### PROPOSITO FORMATIVO

Al finalizar la sesión los estudiantes podrán tener un acercamiento a la diversidad de grupos sociales marginados en la constitución del país, con el propósito de ampliar sus marcos sociales.

## TIEMPO

La sesión se desarrolla el día 17 del mes de julio del presente año, en horas de la mañana, segundo bloque en la jornada académica de los niños y niñas.

## LUGAR

Se realizó en las instalaciones del colegio, en un salón de clases estándar. La dinámica de la clase mantuvo en el orden normal el salón.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer momento de la sesión fue revisar lo trabajado en la clase anterior mediante preguntas que poco a poco fueran cuestionando el concepto trabajado la clase anterior.</li> </ul> <p>Como resultado de esta primera intervención se encuentra que los y las estudiantes tenían problemas para trabajar el concepto, luego también, su representación en la vida cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El segundo momento, fue realizar el trabajo de historia autobiográfica, la cual se realizó de la siguiente forma: hacer un primer párrafo que contenga elementos relacionados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En este momento me di cuenta que los chicos habían olvidado lo visto en la clase anterior, que la primera sesión no se había llegado a lo que se esperaba, directamente intente reforzar esas bases volviendo a ejemplos, tiempo después, caigo en cuenta que no es ese mi propósito formativo en el aula, que mi interés va más allá...</li> <li>• El segundo momento estuvo muy tenso, no había orden, las instrucciones se acataban con demoras y dificultades, aunque intente no llamar la atención sino dialogar, los chicos querían hacer</li> </ul>

<p>con su familia, quienes son y su procedencia.</p> <p>El segundo, es un relato de un momento muy feliz en sus vidas.</p> <p>El tercero, es un relato de un momento triste en su vida.</p> <p>El cuarto, es un relato de un momento en el que sintieron miedo en su vida.</p> <p>Dando tiempo entre intervalos, explicando el desarrollo de la actividad en conjunto con ejemplos personales que pudieran servir de ejemplo.</p> <p>En esta actividad se llamó mucho la atención, puesto que cuando se daba un ejemplo, algunos intentan mofarse del momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El tercer momento se volvió a la clase magistral para intentar aseverar la comprensión o ejemplificación del concepto teniendo como partida el trabajo anterior, y en conjunto se abordó el tema de diversidad.</li> </ul>	<p>otras cosas, estaban muy indispuestos, esto me llevo a coaccionarlos de alguna manera con llamados de atención y bajar en la nota. Luego esta es otra reflexión que me llevo hacer durante y luego terminada la clase y es como hago para dotar de disciplina este espacio sin recurrir exclusivamente a las sanciones, en definitiva, tengo replantear mi metodología, incluir pausas activas u otro tipo de estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otro elemento que destaco de este momento de clase fue la constante mofa hacia comentarios que se fueron dando entre los estudiantes.</li> <li>• El tercer momento se recogió esa tensión en conjunto, los chicos estaban cansados ya, tenían hambre, lo cual se notará en los gestos y actitudes que tomaban algunos estudiantes, por lo cual intente no hacer más densa la explicación y</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se termino la clase con una tarea, que era ubicar en un mapa, donde se encontraban situadas las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas.</li> </ul>	<p>dejarlos charlar cinco minutos y que consumieran su refrigerio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabe destacar un elemento que no puedo dejar de mencionar, en los resultados de esta historia autobiográfica se hallaron cosas muy interesantes, que permiten desarrollar el trabajo desde otros lugares, además evidencio violencias y dificultades por las que pasan niños y niñas en sus contextos cotidianos, a modo personal, un cuestionamiento más, dado que no quiero con mi practica cargar a los estudiantes más de lo que ya vienen.</li> </ul>
--	--

## CIERRE

Esta clase fue muy significativa, porque estuvo muy tensa, los niños estuvieron siempre dispersos, hablando con sus compañeros en momentos no indicados, me desgaste un poco más llamando al orden y a la atención, esto al final me puso a cuestionar mi lugar docente, desde la estructura de la clase, en primer lugar con mi insistencia en que manejaran el concepto de identidad, al final no me interesaba que lo recitaran, entonces el desgaste fue algo inútil,

también estuve confrontada con cómo manejar el orden en clase, no quiero reproducir dinámicas conductistas, aunque para volver al orden lo hice

El balance de que tanto se llegó a cumplir el propósito formativo es sumamente negativo ya que, esta sesión fue intermedia entre la sesión 1 y sesión 2 por lo cual no se cumplió con las actividades propuestas para desarrollar el propósito.

#### TAREAS

Primero, evidentemente lo que tengo pendiente son sin número de tareas y es volver a la planeación, revisar su estructura y mirar que tan viable y significativo sería este proceso para los chicos y chicas. segundo, revisar mi práctica en el conjunto de mis errores

#### APORTES A LA INVESTIGACION

Esta sesión me llevo a reflexionar en el replanteamiento o revalidación del trabajo que se sira ejecutando con los niños y niñas, en términos teóricos se logró vivenciar las violencias que rodean la vida de los niños y niñas.

### *Sesión 3*

#### NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

#### PROPOSITO FORMATIVO

Al finalizar la sesión los estudiantes podrán tener un acercamiento a la diversidad de grupos sociales marginados en la constitución del país, con el propósito de ampliar sus marcos sociales.

#### TIEMPO

La sesión se desarrolla el día 17 del mes de julio del presente año, en horas de la mañana, segundo bloque en la jornada académica de los niños y niñas.

## LUGAR

Se realizó en las instalaciones del colegio, en un salón de clases estándar. La dinámica de la clase mantuvo en el orden normal el salón.

DESCRIPTIVO	ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La primera situación que se presenta cuando llego al aula, es que los y las niñas se encuentran sin supervisión de la docente del bloque anterior, por lo cual se presentaron diferentes quejas:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• la primera que un niño hizo que se le callera una moneda con el fin de mirar debajo de la falda de una de las niñas</li> <li>• el segundo fue que los niños estaban irrespetando y luego coqueteando con niñas de servicio social.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Este primer momento, toco mediar la discusión y los insultos que se estaban dando entre los niños y niñas unos por contar, etc.</li> </ul> <p>Pero considero que esta situación da paso para tratar violencias de género y ampliar uno de los ejes de este trabajo. Sin embargo, como se presenta como una situación espontánea y sin planeación de mi parte, la mediación que realice fue no tolerar ninguna falta de respeto, volviendo al tema de la primera clase y es como construimos espacios amables para todos y todas. También llame la atención fuerte a los chicos implicados a los que estaban insultándose, porque a lo largo de la clase se</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tercero que un grupo de estudiantes se encontraban haciendo desorden golpeando ventanas y puertas.</li> </ul> <p>Hubo agresiones verbales por parte de todos y todas las involucradas, para lo cual mi primera intervención fue un llamado al respeto y a la no tolerancia de actos victimizantes en contra de las niñas o niños cualquiera que sea al caso, dejo escuchar algunos comentarios de testigos y cierro el tema para luego trabajarlo en la coordinación de convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguido entregue el taller de la clase anterior, dando unas apreciaciones pertinentes. Y solicite la tarea que estaba pendiente, tome cuadernos de un lado del salón y otros de otro lado del salón, para que entre los niños se evaluaran, teniendo en cuenta los criterios siguientes: el primero que hubieran localizado, afrocolombianos, campesinos e</li> </ul>	<p>fueron presentando discusiones, personas que se negaban a trabajar unas con otras, considero que ese momento fracturo el curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esta sesión igualmente fue un constante llamar la atención de los chicos y chicas, pero en esta procedí a quedarme callada o contar hasta tres para retomar al silencio, para luego no desgastarme tanto.</li> <li>▪ Entregar estos trabajos se hizo mediante dar un comentario a los niños y niñas, algunos un llamado a trabajar porque entregaron unos trabajos verdaderamente malos, sin dedicación y otros unos trabajos muy interesantes. Que dieron paso a seguir reflexionando en clave de los temas que aquí queremos desarrollar.</li> <li>▪ A este momento de la clase, los chicos y chicas tuvieron problemas con las instrucciones especialmente, porque no hacían silencio, entonces</li> </ul>
--	---

<p>indígenas, que tuvieran convenciones o señalización para comprenderlos y que estuvieran coloreados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguido empezamos el trabajo de construir los personajes, a través de pensar cuales son las condiciones de los niños y niñas de estos grupos sociales. A que se dedican, etc, esta actividad se realizó en grupos de cuatro personas primero con unas imágenes que fueron designando un grupo social, se dejó especular entre ellos y se iba pasando por grupos guiando un poco las reflexiones.</li> </ul> <p>Seguido lo comentamos en clase para grupo general, toco hacer el esfuerzo para escucharnos. Con la ayuda de la profesora titular se dieron ejemplos para ampliar o ejemplificar, cosas que los niños y niñas trabajaron, al final se dio una lectura base para que ellos se acercaran por medio de testimonios a las vidas de niños y niñas que son pretexto de nuestro estudio en clases.</p>	<p>pues explique la forma de hacerlos dos veces, luego por grupos mire si en realidad habían comprendido y si no pues explicar de nuevo.</p> <p>Llama mucho la atención el lugar de precariedad como una única condición que rodea estos niños y niñas. Es decir, los y las estudiantes se refieren a las precarias condiciones en las que viven, se intentó luego ahondar en otras características igualmente importantes, como la calidez de estos pueblos. Entre los diferentes conflictos que se suscitaron pues hubo quienes no quisieron participar, quienes se negaban a estar con un grupo u otro, lo que se medió poniéndolos en otro grupo, en esta sesión igualmente destaco un estudiante a quien nadie le hablaba, ni invitaban a los grupos de trabajo, finalmente, se integró a un grupo.</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finalmente, se recogió su trabajo y se repartió el refrigerio, se citó a los involucrados en el suceso de la clase anterior y se hizo el debido proceso en la coordinación de convivencia</li> </ul>	
---	--

#### CIERRE

Esta sesión, sirvió para replantear la propuesta en tanto introducir el tema de género como elemento de diversidad individual y colectiva, con el propósito de reflexionar en clase temas relacionados con roles de género, violencia de género.

#### TAREAS

Ajustar la planeación para tratar con urgencia la diversidad de género, para abordar un poco esas violencias que inician desde la niñez.

#### APORTES A LA INVESTIGACION

Esta sesión sirvió para establecer ese primer acercamiento con las condiciones de los grupos sociales a estudiar, considero que se pudo establecer una relación empática.

#### *Sesión 4*

#### NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

#### PROPOSITO FORMATIVO

Los (as) estudiantes podrán reconocer otras condiciones de vida, que permitan establecer alguna relación empática o de alteridad con los conceptos tratados

#### TIEMPO

Se realizo en el segundo bloque de su jornada académica, estaba lloviznando

#### LUGAR

Se realizo en un salón estándar del colegio, que contaba con tomas eléctricas lo que dificulto el pleno desarrollo de la primera actividad

DESCRIPTIVO	ANALISIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se inició la clase con un saludo a los niños y niñas, se les comento que me encontraba con malestar en la disfonica, por lo cual no podía esforzar la voz, en ese mismo momento se les entrego algunos trabajos pendientes</li> <li>▪ Luego se les solicito organizar el salón para que quedara libre el centro, y nos disponemos a sentarnos en el piso alrededor de una velita que simboliza el fuego, se explica que esta es la forma habitual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio la clase con un poco de malestar en la garganta producto del desgaste al no subir la voz en clase de forma adecuada. De allí que no desarrolle la presentación magistral de lo que se tenía planeado para esta sesión.</li> <li>• Esta sesión fue un reto, porque no podía trabajar mucho con la voz, se me dificulto la primera actividad porque traía una serie de</li> </ul>

<p>de encuentro de algunas comunidades indígenas para los actos cotidianos de aprendizaje para escuchar algunas composiciones musicales de los grupos sociales que se vienen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se hizo énfasis en que todos tenemos una historia de vida y que algunas personas han estado marcadas por episodios de violencia que han marcado la historia de sus pueblos. Mediante narraciones alusivas, Se abordó la canción dos de mayo que se refiere a la masacre de Bojayá, se les contextualizó el momento histórico y se contó un poco la historia que allí ocurrió. Se vio una parte de la película pequeñas voces, y finalmente se escuchó la canción de campesino embejucado para tratar la violencia que a sometido la historia de los campesinos</li> </ul>	<p>videos que sin la ampliación del sonido se fue complicando la atención, sin embargo, nos acercamos un poco y se logró captar la atención mover los sentimientos con la película de pequeñas voces, además que surgieron preguntas muy interesantes sobre actores armados, sobre fechas masacres y situaciones particulares que se narraron en los videos y con la explicación que seguidamente iba haciendo..</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considero que hubiese sido más significativo el desarrollo de esta actividad si hubiera tenido buen sonido y aunque contextualizaba cada una también considero que hizo falta tratar el fenómeno de violencia para que esto se</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se tuvieron problemas técnicos por lo que se tuvieron que reunir los niños más, para alcanzar a oír el sonido de los videos, esto también condujo a faltas de atención.</li> <li>▪ Al finalizar esta actividad fue difícil retomar a la atención de ellos, cuestión que se logró poco a poco introduciendo la siguiente actividad.</li> <li>▪ La siguiente actividad buscaba recoger lo que se ha trabajado frente a como es ser campesino, indígena y afrodescendiente y como eso puede plasmarse en un dibujo. Se les explico lo anterior y se volvió a los grupos de la clase pasada para trabajar en una cartelera en la que iba a dibujar su personaje, dotándolo de características personales, familiares y los conflictos en los que se encuentran.</li> <li>▪ Por motivos de tiempos y distribución de tareas los y las estudiantes requirieron de más</li> </ul>	<p>entendiera de forma mas estructural y no de manera aislada como casos particulares de violencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En este momento de la clase, Fue muy interesante pasar por los grupos, escuchar sus discusiones internas, me dejaba ver que hay interés por el tema, que hay cuestionamientos que se han trabajado en sesiones anteriores que retumbaban en la construcción de dichos personajes.</li> </ul> <p>También afloraron problemas en los grupos al no poder congeniar o concretar ideas que partían de posicionamientos personales. Para lo cual, niños y niñas en conjunto conmigo se prestaron como mediadores para ayudar a dinamizar el trabajo.</p> <p>Al finalizar el tiempo que la profesora nos dio, los grupos aún no habían terminado.</p>
---	---

<p>tiempo para terminar el trabajo se acordó con la profe pilar darles mas tiempo en la siguiente hora de clase. Mientras ella evaluaba trabajos pendientes.</p>	<p>Considero que didácticamente debo hacer un replanteamiento de algunas actividades que seguramente desde otros lugares puedan ser de mejor provecho.</p> <p>Así mismo, se han venido presentando conflictos tendientes a violencia de genero por lo cual tengo planeado hacer cambios en la secuencia de la planeación, para abordar el tema de genero transversal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En términos académicos considero que en esta clase en conjunto con los trabajos desarrollados se ha podido ver un avance a la reflexión de los otros.</li> </ul>
--	---

## CIERRE

Al hacer balance, considero que para cumplir con el objetivo planteado debo abordar el fenómeno de violencia para no caer en estudio de casos aislados, por el contrario, lograr una reflexión más profunda.

También creo que ha habido muchos desaciertos, pero esto me ha permitido reflexionar cada vez más, mis estudiantes, la clase, los propósitos formativos y creo que para mí desarrollo profesional ha sido muy significativo tantos tropiezos.

#### TAREAS

considero que debo reestructurar en tiempo real las siguientes sesiones ya que todas me están quedando incompletas.

#### APORTES A LA INVESTIGACION

Desde mi lugar de enunciación como profesora practicante, creo que han sido bastantes los desaciertos y esto me ha llevado cada vez más a reflexionar el porqué, el para qué y el cómo de mi práctica. Convenciéndome de que tiene pertinencia pero que debo profundizar en elementos didácticos y que allí es donde toma fuerza y significado la práctica que estoy desarrollando.

#### *Sesión 5, 26 de julio*

#### NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

#### PROPOSITO FORMATIVO

Los (as) estudiantes podrán ampliar la reflexión de otredad a partir del reconocimiento de la diversidad de género, con el fin de reconocimiento de violencias consecuentes.

#### TIEMPO

Se realizo en el segundo bloque de su jornada académica.

#### LUGAR

Se realizo en un salón estándar del colegio.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La clase se inició con el respectivo saludo, luego se dio comienzo a la dinámica dividiendo el tablero en tres partes se escribirá, yo, nosotros y otros, seguido se escogerán grupos de dos personas que pasarán al tablero y ubicarán las siguientes frases que correspondan a cada lugar.</li> </ul> <p>trato digno, amor, cuidado, respeto, pobreza extrema, dificultades, maltrato, ¿yo aprendo de? ¿No me gusta que maltraten a? problemas familiares? ¿Ante los problemas se puede salir adelante?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se escogieron 7 parejas que fueron ubicando estas palabras, para lo cual tuvieron muy en cuenta a su compañero. al finalizar, se comenzó a analizar una por</li> </ul>	<p>Este curso es muy dinámico, entonces esta actividad fue de gran disfrute para ellos, porque pudieron plasmar lo que ellos consideran para el resto de sus compañeros, preguntarse entre ellos mismos y participar activamente.</p> <p>Fue muy interesante ver como los niños y niñas podían discernir o respaldar los que sus compañeros iban escribiendo.</p> <p>Todas las palabras y frases fueron escogidas intencionalmente lo que nos permitió reafirmar algunos elementos que trabajamos en clase.</p> <p>La tendencia hacia el nosotros estuvo muy marcada casi en todas las frases, pero cuando hablábamos del tema de amor por ejemplo es algo que el conjunto de los niños lo ve como un acto exteriorizado, claramente se debía hacer la claridad sobre el amor propio, igualmente cuando nos referimos a yo</p>

<p>una, porque se situaba más en un lugar o en otro. Se pudo observar que para los niños y niñas seleccionados la mayoría de las frases y palabras tendían hacia el nosotros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les permitió un espacio para recapitular esas tres esferas, que se están trabajando en el proyecto. Al terminar de copiar se realizó un mapa de conceptos que nos permitiera recoger lo que se ha trabajado hasta este momento.</li> </ul> <p>Se partió del concepto de identidad, para mirar la idea de diversidad que hasta ahora ha sido abordada desde la diversidad cultural.</p> <p>Ha este esquema se le sumo el tema de clase social que fue trabajada con una pirámide para ejemplificar la posición de los niños y</p>	<p>aprendo de, esta frase igualmente fue pensada exteriormente, se realiza la pregunta de si es posible que las profes presentes pudieran aprender de los niños tajantemente, se dijo que no porque las profes están para enseñar... lo cual claramente es el resultado de un ejercicio vertical en la educación. Que logra desposeer a los niños de sus conocimientos particulares que les brinda su experiencia, que no es poca a pesar de sus cortas vidas.</p> <p>Didácticamente hablando esquematizar el concepto les facilita la comprensión y/o orden del tema, al ir preguntando por los temas hay aproximaciones a lo que es la identidad o por lo menos lo que sería identificarse... que es un propósito dentro de este ejercicio no responder al concepto al pie de la letra sino entender lo que este quiere decir, luego ver las implicaciones sociales dentro de nuestra sociedad.</p> <p>Cuando nos acercamos a la diversidad cultural, los niños y niñas tienen unas</p>
--	---

<p>niñas, luego la de nuestros grupos sociales - afrodescendientes, campesinos e indígenas-</p> <p>Finalmente, se les introdujo en tema de diversidad de género, partiendo de la claridad entre sexo -biológico- y género - construcción social- después de hacer unas preguntas a los niños acerca de prácticas de crianza que han tenido con ellos se pudo esclarecer esta diferencia.</p> <p>Luego ese tema, se amplió a reconocer otros grupos sociales que han luchado por sus derechos – mujeres, LGTBI, transexuales- este tema fue bastante controversial para los niños se avanzó en el tema de mujeres y su situación social y en el tema de transgénero cabe destacar que tenían ya conocimiento de los transgénero. Esta actividad se trabajó con muchos ejemplos.</p> <p>En el cierre de la exposición, se trabajó el tema de violencias sistemáticas, para hablar de las mujeres y de los transgéneros. Se les pidió a los niños ponerse de pie, sentarse según las preguntas que se iban haciendo,</p>	<p>posturas muy interesantes que se ligan a la violencia y a la pobreza que viven.</p> <p>Este tema se les hizo a los niños más cercano, porque ellos aun no pueden involucrarse de forma personal con el tema de raza, principalmente porque todos son mestizos y nos han pasado por procesos de discriminación racial, tampoco lo logran con el tema de clase, debido a que aún no están estrechamente inmersos en el circuito económico, estas relaciones se han logrado con ejemplos de sus familias, amigos y los personajes que se crearon.</p> <p>El tema de género como construcción de hombres y mujeres fue el tema que mas se profundizo, como se niega al macho sentir o se le obliga a llevar los pantalones, para este tema los niños varones estuvieron muy activos, sobre comentarios en sus familias, que si juega con muñecas se va a voltear, que entonces seria ser gay levantar su hija, que a escondidas juegan con muñecas para que no los regañen etc.</p>
---	--

<p>frente acoso sexual, frente a limitaciones a las expresiones de emociones, etc.</p>	<p>Luego fue el turno de mirar el lugar de las niñas, quienes se encargan más de las labores de su casa pero principalmente por las que ya han sido cuerpo sexuado para hombres a su alrededor, cuestión que se mostró cuando la mayoría de las niñas se ponían de pie cuando se les pregunto si se habían sentido morbosidades en algún momento, luego la acción fue mostrar que no es algo placentero como socialmente se les muestra a los hombres que es, esto se logró cuando las niñas se sentaron al confirmar que no les gustaba... en consecuencia se miró ejemplos de violencia hacia las mujeres, que han sido noticia.</p> <p>Al finalizar todos querían que se aclarara el tema de lo trans, aunque la mayoría sabia a que se refiera, hablaban de los trans del centro, de Pereira, etc.</p> <p>Este tema pensaba yo, iba ser de difícil comprensión, pero a mi sorpresa fue muy acertado para ellos, pusieron ejemplos de personas gais que se han suicidado por eso.</p>
--	--

	<p>Al finalizar la clase, cuando los niños consumían su refrigerio, se acercó una niña del curso a comentarme que a ella no le gustaba que trataran el tema de morbosiar o acoso, le pregunto porque, y em dice que esa situación no se la ha contado bien a nadie, y es que ella experimenta una situación de acoso por parte de un familiar, quien hace ya varios años viene tocando inapropiadamente sus partes íntimas, alerta que rápidamente es llevada al área de orientación para que realicen el debido proceso.</p>
--	---

## CIERRE

Esta clase fue fundamental, se cumplió el objetivo a cabalidad, fue una clase disciplinalmente muy rica, en términos didácticos fue el resultado de reflexiones que surgieron en sesiones anteriores y que fueron de gran provecho para repensar los fines y el proceder de la clase.

Desde mi lugar como profesora, me sentí muy bien trabajando estos temas muy intrigada y asombrada al ver la respuesta que se tuvo frente a este taller, considero que fue efectivo y significativo para el conjunto de personas que estuvimos en la clase.

## TAREAS

Reforzar la planeación mediante el ajuste de las actividades planteadas.

## APORTES A LA INVESTIGACION

Considero que se logró evidenciar en los niños y niñas esa necesidad de dar un enfoque en clave de género a la acción educativa, considero, que sale un resultado de la investigación y fue que esta sesión permitió visibilizar un caso de violencia sexual en contra de una niña, luego que el resto del estudiantado pudiera reflexionar sus actitudes y su lugar dentro de su contexto inmediato.

### *Sesión 6 martes 31 de julio*

#### NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

#### PROPOSITO FORMATIVO

Los (as) estudiantes podrán acercarse a formas alternativas y disidentes que han construido grupos sociales diversos por medio de narraciones a fin de que amplíen sus marcos sociales

#### TIEMPO

Se realizo en el segundo bloque de su jornada académica.

#### LUGAR

Se realizo en un salón estándar del colegio.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>La clase se inició con un saludo respectivo, se tuvieron contratiempos pues el salón no</li> </ul>	<p>Inicie la clase con las personas que estaban, en algún momento llegue a preocuparme, por la ausencia de algunos muchachos,</p>

<p>contaba con todas las mesas y sillas necesarias, también porque algunos estudiantes se encontraban en coordinación por eventos ocurridos en la clase anterior, algunos estudiantes comentan también que había un estudiante que ese encontraba evadiendo y que les propuso eso a otros niños del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poniendo un cuadro en el tablero, distribuido de forma vertical hombres, mujeres, transgénero y de forma horizontal campesinos, indígenas, afrodescendientes, luego ubicaríamos donde fuera necesario realidades de estos grupos.</li> <li>• Seguido se trabajó el tema de violencia, específicas o estructurales, el concepto se copió en el tablero, se escogió estudiantes que lo leyeran y que nos dijeran que entendían. La mayoría repetía lo que</li> </ul>	<p>principalmente por el que se encontraba evadido, pero es importante destacar que él es un chico de 13 años que está en una etapa marcada por intereses diferentes a los de sus compañeros de clase, con esto quiero indicar que se encontraba con la novia, me parece importante destacarlo porque considero que esos elementos hay que tenerlos en cuenta, y que pueden ser detonantes positivos en la práctica.</p> <p>Sin embargo, el chico llegó luego de los primeros 40 minutos de la clase, igualmente considere importante hacer un balance con los estudiantes acerca del gusto que tienen con la clase de la manera en que en este momento la dirijo, balance que dejo como anotación para ajustar la planeación de la siguiente sesión.</p> <p>Este tema fue introducido de esta manera, porque a lo largo de las clases anteriores se había hablado de diferentes violencias hacia diferentes sujetos sociales, y esto había causado confusiones en los niños. A este</p>
--	--

<p>se había leído. Entonces comencé a explicarlo por medio del relato de historias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se volvió al cuadro y se comenzó a cruzar los relatos con nuestras categorías acerca de mujeres campesinas, luego de mujeres negras, luego ejemplificar cual sería el lugar de los hombres y finalmente mirar el lugar de los transgéneros.</li> <li>• Enseguida, les dije a los niños y niñas que haríamos una evaluación oral de la tarea que había quedado pendiente y del trabajo que hemos realizado en las clases, se realizó una única pregunta.</li> </ul> <p>Por orden de lista se les pidió ubicar en un mapa dibujado en el tablero, donde se encontraban los grupos de indígenas, luego, afrodescendientes.</p>	<p>punto fue muy difícil hacer la transposición didáctica.</p> <p>Me encontrado a lo largo de las clases, que es importante para los niños escribir en sus cuadernos, esta también es la forma en la que ellos más se concentran, no espero ponerlos a llenar cuaderno como coloquialmente se dice, sino utilizar este elemento dentro de la clase, igualmente el tema del relato de historias ha sido el paso entre un gran tema o contenido hacia una realidad cotidiana que puedan ellos relacionar.</p> <p>Considero que hay unos avances importantes frente al desarrollo del tema, aunque a este punto ya me encuentro retrasada con las sesiones propuestas puesto que es necesario volver en algunos temas, reforzarlos, no pasar corriendo temas que pueden ser de mucha reflexión en conjunto para la clase.</p> <p>Volviendo al carácter académico, se ven unas conceptualizaciones muy bonitas e interesantes, se puede relacionar violencias</p>
---	---

<p>Después de que algunos niños ubicaran se retroalimentó acerca de las condiciones particulares e históricas que han llevado a esos grupos a establecerse ahí, acudí al relato, para hablar de esas situaciones.</p> <p>Para finalizar la clase les pedí a los niños y niñas indagar en las casas, con vecinos o en internet como son las casas, los barrios y que conflictos enfrentan</p>	<p>y realidades de estos grupos sociales, en algunos estudiantes se logra ver una gran apropiación de estas violencias, en conjuntos las niñas y un pequeño número de niños se involucran muy bien con el tema de violencias a mujeres, luego con el tema de violencias hacia trans y gays.</p> <p>Esta evaluación que planteo no la hago con el fin de que los niños den cuenta de un concepto, por el contrario, mirar si pueden asociar lo que hemos visto.</p> <p>Cuando comenzamos a ubicar en el mapa, hubo mucho dinamismo y risas, considero que fue una actividad muy agradable para ellos.</p>
--	--

#### CIERRE.

Frente a la realización del objetivo, no se logró puesto que aún estoy desarrollando la violencia como un eje de la realidad social de la diversidad en el país, considero que esta clase fue agradable para ellos y ellas, asimismo, se pudieron ver unas asociaciones muy interesantes frente a los conflictos y el territorio, pero también a las causas de la violencia.

En términos personales, considero que me voy desarrollando mejor en mi rol de profesora, ya pasé de la disciplina por nota, a disciplina por el aprender, lo cual es sumamente significativo pues era un reto para mí.

## TAREAS

Ajustar la planeación en ánimo, de hacer un balance con los estudiantes acerca del gusto que tienen con la clase de la manera en que en este momento la dirijo.

El segundo tema es que debo plantear una actividad para ejemplificar mejor las violencias, para así dar por cerrado el tema y pasar a las luchas y reivindicaciones.

## APORTES A LA INVESTIGACION

Ya después de varias sesiones, considero sumamente valioso el hacer esta apuesta para entender la diversidad colombiana desde lo político, puesto que los niños y niñas están muy interesados en el tema y tienen la posibilidad de analizarlo en lo que ven en sus vidas, se ha intentado hacer una ruptura con algunos prejuicios que ya vienen interiorizados de su capital cultural, mediante convertirlos en detonantes didácticos.

### *Sesión 7 jueves 2 de agosto*

## NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

## PROPOSITO FORMATIVO

Los (as) estudiantes podrán establecer unas relaciones causales del porque se han marginado determinados grupos sociales.

## TIEMPO

Se realizo en el segundo bloque de su jornada académica.

## LUGAR

Se realizo en un salón estándar del colegio.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
<p>Se inicio la clase retomando el tema que había quedado flojo en la comprensión de los niños y niñas, las violencias, lo que se realizo fue un dibujo en el tablero de la siguiente manera.</p> <p>Se dividió el tablero en dos, en un lado se dibujó una mujer con una bandera y un hombre apuntando con una pistola directamente hacia ella, en el segundo dibujo cinco personajes uno, afrodescendiente, uno transgénero, una mujer indígena, un campesino, un estudiante seguido de un hombre con traje formal y otro mercenario. que luego los estudiantes iban copiando en sus cuadernos</p> <p>Se les pidió a los niños y niñas que intentaran pensar en que sería una violencia selectiva y que una violencia estructural o en palabras de ellos una violencia que atenta</p>	<p>la realización del dibujo sirve a modo de representación gráfica, que hiciera más fácil la comprensión de los niños, esta herramienta de trasposición didáctica me sirvió enormemente para trabajar con los niños porque, además es una actividad en la que ellos se concentran y disfrutan la clase.</p> <p>A este punto no nos interesa que ellos aprendan el concepto, sino que sean capaces de diferenciar violencias en diferentes contextos, partiendo de un análisis de diferentes identidades étnicas hacia un posible análisis que se realizó de las experiencias propias.</p> <p>Me detuve en este tema de violencias, porque es un tema que se ha naturalizado desde su temprana edad, y es desde allí donde surgen las primeras relaciones de</p>

<p>directamente contra la vida de una persona a una violencia más grande que ha impregnado la vida de muchas personas en el país, incluyendo a ellos.</p> <p>Los niños poco a poco fueron señalando esas violencias y llamándolas por nombre propio, asesinato de líderes, se visualizó además que los niños ven las causas del porque los asesinatos.</p> <p>Esto a raíz de una afirmación que hace uno de los estudiantes al afirmar que a ellos los mataban por cansones, por estar fastidiando, para lo que el resto de los niños afirmaba que hay detrás unas justas luchas por los mínimos derechos de vida.</p> <p>Se abordó en el primer dibujo el tema de feminicidios y de la violencia contra mujeres, se habló un poco de esta situación.</p> <p>Seguido pasamos a trabajar en el otro dibujo, primero se les pidió a los niños que los identificaran, cuestión que no fue problemática, luego ya analizar que violencia podemos ver o distinguir en cada grupo social, se habló de machismo, de</p>	<p>empatía con los sectores sociales que trabajamos.</p> <p>Considero que ya hay una concepción un tanto más trabajada de estos sectores sociales, de sus prácticas y de sus violencias. Los niños dan cuenta de condiciones de pobreza, violencias sistemáticas, selectivas, de exterminio.</p> <p>Este ejemplo es uno de muchos que en el aula potencializan la discusión, los niños son capaces de entablar conversaciones frente a estos temas y además tomar posición. Me cuestiona si en realidad ellos están comprendiendo a cabalidad lo que surge en las conversaciones o si por el contrario están repitiendo de alguna manera lo que yo les expongo en cada clase.</p> <p>Los niños y niñas pueden relacionarse muy bien con los conceptos y fenómenos de violencia de género, algunos manifiestan verla en sus casas, para mí es importante que sepan que estas violencias pasan ya por su cotidianidad y hay que evidenciarlas de alguna forma, la facilidad con la que cogen</p>
--	--

<p>hambre-pobreza, robo de tierras, desplazamiento, cada uno referido a un personaje.</p> <p>La siguiente actividad fue sacar una hoja y escribir, que han aprendido en esta clase y que les ha gustado.</p> <p>Evaluó la tarea pendiente y son 8 niños de la clase la llevaron.</p>	<p>las ideas al respecto, toma posición y consiguen ejemplificarla es muy interesante</p> <p>A este punto de la clase intente volver a la “rigidez” haciendo preguntas directamente, las cosas como era de esperar no fluyeron, entonces volví a ejemplificar ya luego ellos por si solos fueron acercándose a violencias de todo tipo, en estas dinámicas los y las estudiantes tienden a ser muy participativos.</p> <p>La evaluación pensé que pudiese ser tensionante, pero por el contrario estaban muy emocionados porque estaba muy fácil.</p> <p>Entendiendo que los chicos tienen un capital cultural que ha configurado sus prácticas escolares, situación que dentro de mi ideal de propuesta educativa contemple sin la rigurosidad que demandaba.</p>
--	--

## CIERRE

Considero muy positivo el balance de esta sesión en la medida que se pudo dar cuenta del propósito formativo. Los niños se han logrado apropiarse de condiciones de vida que no son muy propias de su cotidianidad, el hablar y reconocer situaciones adversas de estos grupos sociales ha pasado por una reflexión más amplia de la de su entorno inmediato.

## TAREAS

Tengo que aprehender a ceder con los estudiantes o plantear actividades que permitan desarrollar el tema y que además se acerquen al juego, para que no se sientan tensionados.

#### APORTES A LA INVESTIGACION

En el marco del propósito de realizar esta intervención, se encontraba que los niños pudieran reconocer otros sujetos con prácticas y condiciones diversas, analizando tensiones que son parte de la realidad social, ha este punto considero que los niños y niñas se han apropiado de elementos que dan cuenta del conjunto de realidades.

#### *Sesión 8*

#### NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

#### PROPOSITO FORMATIVO

Los (as) estudiantes podrán establecer unas relaciones entre los fenómenos sociales vistos en clase y su construcción individual.

#### TIEMPO

Se realizo en el segundo bloque de su jornada académica, por temporada de vientos el frio nos acompañó en toda la clase.

#### LUGAR

Se realizo en un salón estándar del colegio.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
Tenía unas imágenes y videos preparados para iniciar la clase, pero tuve problemas	Al presentármeme esta contingencia, me llevo a sentir preocupada, por la conexión

<p>técnicos. Lo cual me impidió realizar la clase como la tenía preparada.</p> <p>Enseguida hice unas aclaraciones sobre las exposiciones que se realizaran para el cierre de este proyecto, indiqué pautas y formas de realizarlo, las posibilidades de hacerlo. cuando llegamos a descanso recuerdo que debimos haber hecho unos ajustes en los temas, que explique- al terminar las explicaciones</p> <p>Sin mas preámbulos, se saco una hoja se dividió en dos y se les pidió dibujarse, tal como son como se ven, nos extendimos la primera hora en esos dibujos, pues al principio parecían que por salir del paso los hicieron por hacer, después de un poco de chistes al respecto, mejoraron el trabajo, en la otra cara de la hoja dibujar a alguien que quieran mucho. Al finalizar los dibujos,</p> <p>Se les dio las siguientes indicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos a escribir algo que nos guste de si y del otro que dibujaron.</li> </ul>	<p>de los temas, pues desde hace unas clases atrás pensé en la necesidad de elaborar una sesión salvavidas en caso de cualquier contingencia. Llame lista y mientras los niños realizaron su dibujo, yo realice los ajustes en la sesión para adaptarlos al tema que llevaba.</p> <p>Estas exposiciones que realizaran los niños se trabajaran en conjunto para el área de ciencias sociales, ética y religión. Para lograr un empalme de lo que se estaba trabajando en las tres áreas, como acuerdo de trabajo en equipo con la profesora pilar.</p> <p>En esta actividad fue muy interesante el gusto y la dedicación que ponen a este tipo de actividades, estuve recalcando que al ser un retrato propio debería ser algo elaborado, bonito, finalmente nos estábamos retratando, lo cual fue muy tomado en serio por los niños se hicieron con características físicas, tales como cabello, tez de piel, contextura.</p> <p>Los niños frente a lo que nos gusta, escribieron como tendencia características</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contamos hasta tres y seguíamos con la siguiente instrucción</li> <li>• Vamos a escribir algo que sea negativo de si y del otro que dibujaron.</li> <li>• Contamos hasta tres y seguíamos con la siguiente instrucción</li> <li>• Vamos a escribir algo que podamos entregar al otro y que hemos recibido del otro que dibujamos</li> </ul> <p>Al finalizar se recogió las hojas de un lado y del otro, se volvieron a repartir.</p> <p>Y seguimos las mismas instrucciones cada uno en las hojas de los compañeros, pensando en ese otro que no es de mi familia y que seguramente no es de mis afectos.</p> <p>Mi intervención se fue dando en cada instrucción, yo ponía ejemplos pertinentes, chistes, etc. Y al finalizar la reflexión se guio por el buen trato que nos debemos a</p>	<p>físicas. Pero cuando se habla de lo negativo si atribuyen cosas frente al relacionamiento con el otro, por ejemplo, soy muy pelion, soy llorona, soy de mal genio, etc.</p> <p>Cabe destacar aquí, que los niños frente a lo que le entregamos al otro, tendían hacer muy compañeristas, empáticos, solidarios, en lo que escribían, lo que construyo un choque con las prácticas de la mayoría. Esto lo traigo a colación pues a modo de reflexión de este día:</p> <p>es mirar los resultados en las practicas y formas de relacionarse de los niños a largo plazo, entendiendo esos cambios como un proyecto que encierra mucho mas que una materia, hasta que el mismo trabajo pedagógico del colegio, dado que se debe comprender las relaciones que sostienen en sus círculos de socialización, que también trascienden a la familia y el colegio.</p> <p>Fue grato para mí ver como la mayoría de los niños y niñas aportan a este cuadrito, con cosas muy concretas que reflejan de una u</p>
--	--

<p>nosotros mismos y a los demás, como eso va configurando la resistencia ante un panorama de exclusiones.</p> <p>Faltando poco menos de media hora, se sacó el cuaderno se puso una tablita en el tablero, que contenía tres intervalos denominados, antirracistas, anticlasistas, antimachistas. En mi explicación de la actividad retome elementos trabajados anteriormente como que sería ser racista, machista y clasista y también explique qué sería ser anti...</p> <p>Pedí unos voluntarios, -quienes iban hacer las veces de mensajeros- estos voluntarios deberían ir a los puestos y preguntar que se necesita para dejar de ser racistas y se devolvía y lo copiaba en el cuadrado.</p> <p>Así sucesivamente se trabajó hasta anticlasistas porque no alcanzo el tiempo para finalizar.</p>	<p>otra manera las relaciones con sus familias y amigos.</p>
--	--

## TAREAS

Mirar cómo van los trabajos de exposición y si hay algunos flojos mirar cómo se adaptan o como se construyen desde sus historias de vida.

Las historias de la vida de los niños se encuentran travesadas por esos elementos que hemos trabajado

## APORTES A LA INVESTIGACION

### *Sesión 9*

#### NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

#### PROPOSITO FORMATIVO

#### TIEMPO

Se realizo en la primera hora de clase del segundo bloque dado que la jornada académica llegaba hasta las 10.10.

#### LUGAR

La primero hora se realizo en un salón estándar del colegio, luego pasamos al aula audiovisual para proyectar unos videos pero no fue posible dado que el computador no tenia la misma entrada del video bim.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
Se inicia la clase con el respectivo saludo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se evidencia poco interés en los muchachos en este espacio</li> </ul>

<p>Comienzo la clase entre la impaciencia de los y las estudiantes, quienes comienzan a comentarme sobre su trabajo para exponer en el cierre del proyecto. Otros que tuvieron un conflicto en la cancha en la hora anterior, por un balonazo al parecer intencionalmente. Luego de mediar la situación entre los implicados</p> <p>Me dirijo a analizar un poco más la primera situación referida al cierre. Luego Me preocupa el hecho de que los estudiantes me comentan acerca de los temas que tenían pensado para la exposición y encuentro que grandes diferencias frente al manejo de temas, esto debido a que con la profesora titular acordamos unir el cierre entre las 2, dando terminación tanto al proyecto que realizo cómo del trimestre. Relacionando algunos temas entre ética y sociales.</p> <p>Efectivamente hay un trabajo con ella que se encuentra en el marco de lo que sería enseñar la diversidad Desde la folclorización y desde lo típico, elemento</p>	<p>académico, algunos estudiantes han tomado la costumbre de llegar tarde. Luego a tono de burla piden permiso para ir al baño, situación que se ha vuelto una preocupación pedagógica, en tanto no quiero imponerme a través del disciplinamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un elemento que poco se señala en la planeación y en general en la formación que tengo, y es lo relacionado a entender la enmarañada cultura escolar.</li> </ul> <p>dentro de la planeación hay que dar un lugar a esos conflictos que enmarcan la cotidianidad de la escuela, y que no son tan susceptibles de hacerse detonante pedagógico, sin embargo, son preocupación del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego, entrar a mirar y a balancear la situación que se antepone a el propósito formativo que tiene en general esta propuesta, y es hacer</li> </ul>
--	---

<p>didáctico y teórico que intento transgredir con este trabajo.</p> <p>Luego de charlar la situación volvemos al trabajo pendiente la clase anterior que es enfocaba en realizar un cuadro que permitiera mirar acciones para superar el clasismo, el machismo y el racismo.</p> <p>Siendo las 9: 20 de la mañana cerramos esta parte con varias llamadas de atención, pues venían muy irrespetuosos entre ellos.</p> <p>Nos dirigimos hacia la sala de audiovisuales para cerrar el tema y también para mostrar unos ejercicios que han realizado otros niños en clave de lo que estamos trabajando en la clase. lo cual no fue posible porque la sala de audiovisuales tiene unos elementos muy antiguos que no son compatibles con el computador.</p> <p>tras los problemas técnicos que tuvimos y dado que los estudiantes ya se encontraban en su hora de descanso les permití la salida del salón y me quedo conversando con algunos estudiantes entre ellos estaba una niña que se llama yomaira quien está</p>	<p>puentes entre la teoría crítica y la enseñanza de las ciencias sociales para la escuela. Esto me indica un llamado fundamental, hacer ajustes para no quedarnos con esa visión simplista de lo que implica la identidad en Colombia.</p> <p>Para finalizar la sesión se acudió a la realización de un taller, en parejas del cual pretendía balancear un poco lo que hemos visto en la clase. A continuación, adjunto dos imágenes de dos trabajos diferentes resultantes en dos parejas diferentes</p>
---	--

<p>atravesando una situación muy complicada que va a plasmar y qué va a exponer el día del cierre luego de hablar con ella junto con otros y otras estudiantes. Llegamos por consenso de volver a la clase y aclarar cómo debe ser la dinámica del trabajo para la siguiente clase.</p> <p>En conjunto llegar a unos acuerdos pues los estudiantes no se ven muy interesados en el desarrollo de actividades.</p> <p>Para finalizar les recordé los temas que hemos venido desarrollando Y les aclaré que en el marco del cierre del proyecto se necesitaba ir más allá de las simples concepciones folclóricas, se recordó temas relacionados con la guerra y la violencia y la necesidad de reflexionarlos.</p> <p>Así se dio por terminada la clase.</p>	
---	--

### ***Sesión10***

NOMBRE

Leidy Tatiana Bernal Cárdenas

### PROPOSITO FORMATIVO

Los (as) estudiantes podrán tomar posición frente al desarrollo de esta unidad, potencializando sus habilidades comunicativas

### TIEMPO

Se realizo en la primera hora del segundo bloque de su jornada académica.

### LUGAR

Se realizo en un salón estándar decorado y ambientado para las exposiciones.

DESCRIPTIVO	ANALISIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Un grupo de niñas se encargaron de realizar la logística para este evento, fueron ellas las que organizaron y decoraron el salón, el orden de las exposiciones, las invitaciones a profesores y coordinadores. entonces cuando llego al salón me encuentro con las niñas, charlamos un poco de la dinámica del día, les pido que llamen a los estudiantes y nos organicemos un grupo de alrededor de 10 niños y niñas no realizo ningún trabajo para</li> </ul>	<p>Creo que a lo largo de la intervención fueron muchas las alegrías y la emoción, pero también los desconsuelos y frustraciones. Parte de esta experiencia es enfrentarse con la realidad de una escuela que pertenece a una sociedad normativa que en sus dinámicas se resiste a un cambio tangencial, la misma escuela de la que soy hija y por lo cual creo que se me hace tan difícil, salirme de los binarismos disciplinarios, de los ideales de conductas dentro de las clases, de las relaciones verticales y como a quien que</p>

<p>exposición. Para lo que llame la atención, no por no hacer, sino cuestionar el desinterés que sesiones atrás venía intuyendo. Mirar si era falta de gusto por el tema, por la clase, por la metodología, por mí, etc. Para lo que nadie se manifestó, les pedí escribir de forma anónima su sentir frente al espacio, para evaluar mi práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego hago un llamado por compartir en este espacio, acercarnos y preguntar por lo que realizaron los compañeros con muchos esfuerzos. Respetar sus trabajos etc. En conclusión, me referí a vivir este espacio de la clase en términos convivenciales.</li> <li>• Seguido los y las niñas sacaron sus trabajos se organizaron y se dispusieron para mostrar sus trabajos a los invitados, uno a uno</li> </ul>	<p>se resiste sin la profundidad necesaria, termine cayendo en propósitos idealistas.</p> <p>De las tensiones más fuertes en la intervención se encontraba la idea de manejo del grupo, necesaria para cualquier espacio formativo, sin ánimos autoritarios empleo el método de llegar a unos acuerdos de convivencia, que poco a poco se fueron desdibujando en la cotidianidad de la clase algunas veces con la intensidad pedagógica, otras veces sentía que la situación se me salía de las manos, e intentaba balancear ese binarismo que tanto se refleja en la práctica, orden-desorden, mi cuestionamiento iba en dos vías, el primero, que me resisto a imponerme autoritariamente para ganar el control de la clase porque no quiero dejar una huella negativa en alguno(a) de mis estudiantes, asimismo porque mi formación pedagógica y política me guía hacia la necesidad social de posibilitar una clase emancipadora y transgresora. El segundo, es un propósito formativo que enmarque conjunto a mi tutor, y es la posibilidad de ganar la autoridad a partir del</p>
---	---

<p>comenzó a mostrar lo que hizo sus motivaciones, entre los trabajos se encontraban, alusiones al campesino, a la mujer indígena, al afrodescendiente, al campo y fenómenos como la violencia de género, el desplazamiento y los problemas intrafamiliares que comienzan a interpelar las realidades cotidianas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego de que los invitados pasaran y escucharan las intervenciones de los niños (as) en cada stand, se dio la oportunidad de que una estudiante contara su historia, relatando su experiencia personal frente a una situación familiar.</li> <li>• Al final recogí solo dos hojitas con apreciaciones positivas, algunos estudiantes quienes me manifestaban su gusto por la clase y allí se dio el cierre dándoles las gracias a los niños y niñas en</li> </ul>	<p>reconocimiento del saber que el docente tiene (haciendo la claridad que con esta afirmación no estoy privando del saber que los niños y niñas han construido) este cuestionamiento se fue convirtiendo de alguna manera en una frustración didáctica, dado que mi ideal de clase era que todos y todas construyéramos desde diferentes lugares de enunciación construyendo relaciones horizontales guiadas por el gusto de los asistentes. Sin embargo, no considero haber logrado dicha autoridad debido a un desinterés por parte de algunos estudiantes a ello le sumo la necesidad de llamar a la atención para realizar a la clase en repetidas ocasiones durante la práctica.</p> <p>Otra tensión que tuve en el desarrollo de mi practica fue al momento de introducir nuevas actividades y formas de pensar la clase, pues el grupo de estudiantes estuvo compuesto de niños y niñas con dinámicas escolares tradicionales, marcadas por la necesidad de autoridad, por la necesidad de llenar cuaderno, por la resistencia hacer actividades que tuvieran que ver con el</p>
--	--

<p>conjunto por la disposición y el compromiso, por la experiencia tan gratificante que al final me dejó más aprendizajes a mí y aunque no es el propósito de este proyecto dar cuenta del aprendizaje efectivo en los niños y niñas quiero cuestionar ¿A qué se llegó con la propuesta de enseñanza?, ¿Al final que tan significativo fue el espacio para ellos?, ¿se cumplió el objetivo de la propuesta?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego de balancear los trabajos y las charlas que se dieron en la clase considero que efectivamente se logró poner de manifiesto la discusión de esos “otros” y del “yo” como lugares de enunciación producidos por realidades históricas, casi en la mayoría de estudiantes se visibilizó la capacidad de reconocer la diversidad como un componente de la identidad de un grupo social y más aún se llegó a reflexiones individuales de sus realidades</li> </ul>	<p>cuerpo, con el reconocimiento del otro, (entendiendo que los niños y niñas están en una etapa de preadolescencia) factores como estos, hicieron cambios rotundos en la planeación pues se debieron ajustar las actividades para contar con la participación de todos y todas en un espacio cómodo. La reflexión luego me llevó a balancear entre la planeación de la estrategia didáctica pensada desde el modelo pedagógico decolonial con la inserción de actividades que no rompieran las dinámicas de aprendizaje que han construido los y las estudiantes.</p> <p>Romper con los verticalismos en clase fue otro elemento interesante en esta apuesta, debido a que este también fue un pilar dentro de la planeación de la estrategia didáctica, empezando con cambiar el currículo blanco, patriarcal, heteronormativo, etc. Por uno que politizara la diversidad, desde las identidades y subjetividades que han construido algunos</p>
--	--

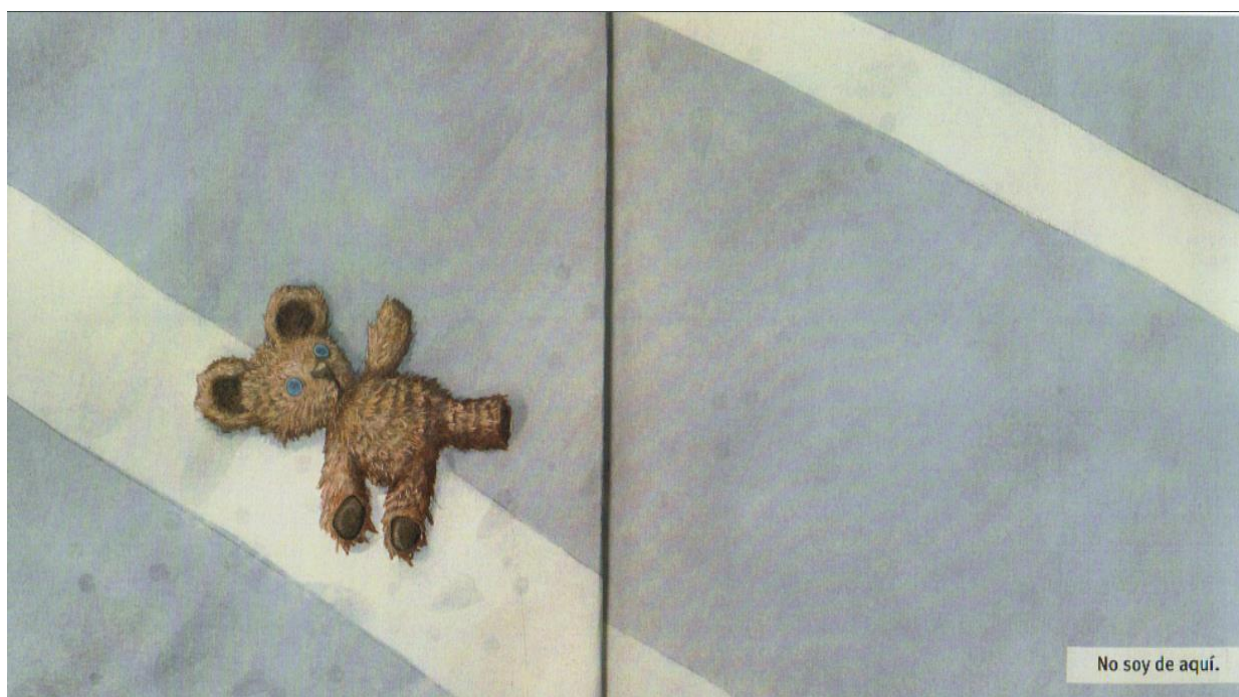
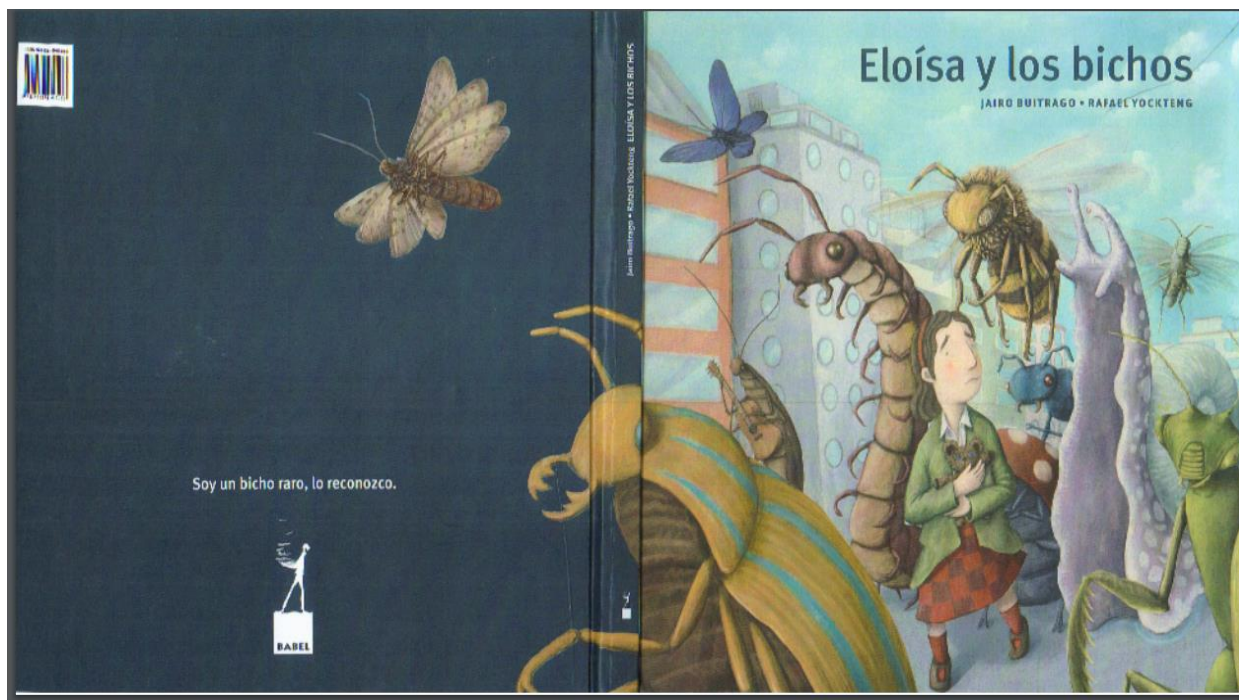
<p>inmediatas, cada estudiante tomo posición frente a construcciones nocivas de ser y de relacionarse pero también de acciones de cambio y resistencia.</p>	<p>grupos sociales, dentro de este objetivo tuve un tropiezo y es que estuve acompañada por una excelente profesora, pero no compartíamos el mismo lugar para reflexionar el tema, por un lado, yo trabajaba violencias y resistencias y ella trabajaba folclor.</p> <p>Un día en medio de pensar mi práctica, llego a concluir que no fui la profesora que quise ser, no porque alguien me lo impidiera, no porque no lo persiguiera día tras día, sino porque debo aun deconstruirme, siguiendo la teoría que guio este proyecto, necesito hacer una ruptura epistémica que me permita trascender pedagógicamente. Porque claro, reconozco la escuela como un escenario de conflictos, pero también de posibilidades en ese sentido, debo apuntar hacia la construcción de una praxis desde el escenario de posibilidad.</p> <p>Claro, que mi practica no fue solo tensiones y frustración, debí poner los pies en la tierra muchas veces y reflexionar a partir de la</p>
---	--

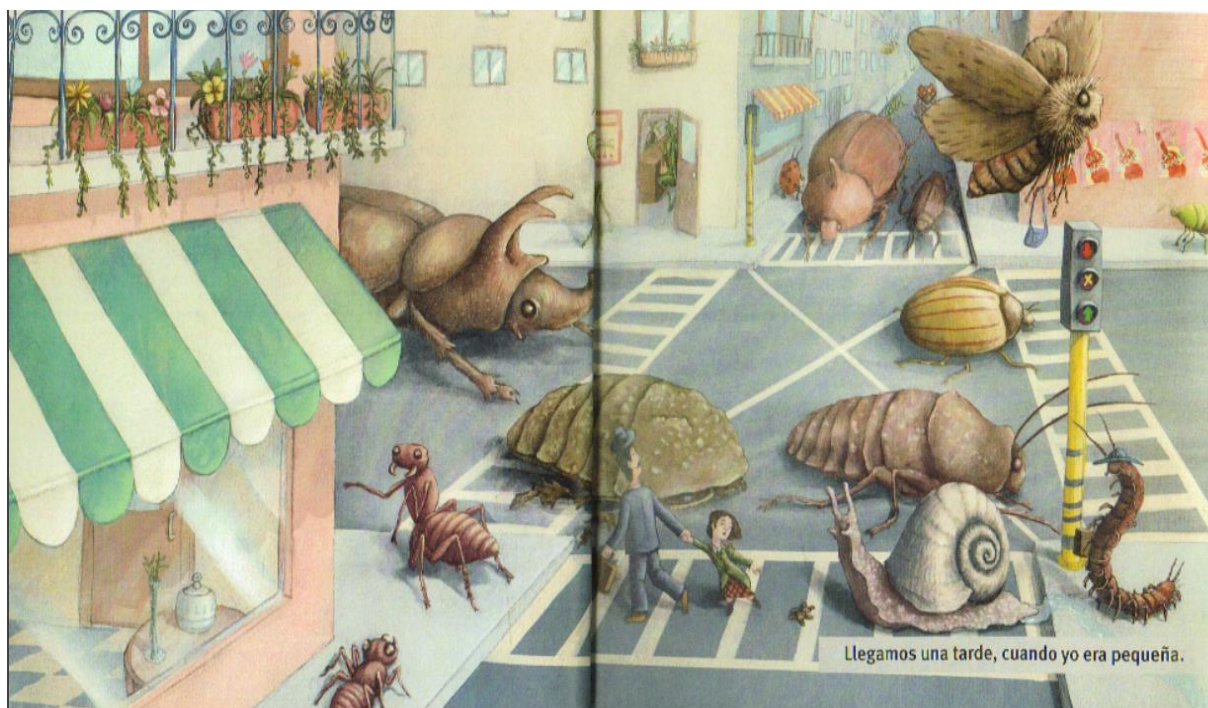
	<p>tensión y el conflicto para destacar los aciertos dentro de este proceso,</p> <p>no porque considere que no haya señales de apropiación de los temas propuestos</p>
--	--

## CIERRE

Ahora bien, no considero que se avanzó considerablemente frente al acto recrear en la cotidianidad formas disidentes de ser, sentir, pensar y actuar de los estudiantes principalmente, porque no ha menguado la violencia en las formas comunes de interactuar y es ese el lugar último de transformación, pero sin duda el más importante.

**ANEXO 2. CUENTO ELOÍSA Y LOS BICHOS.**

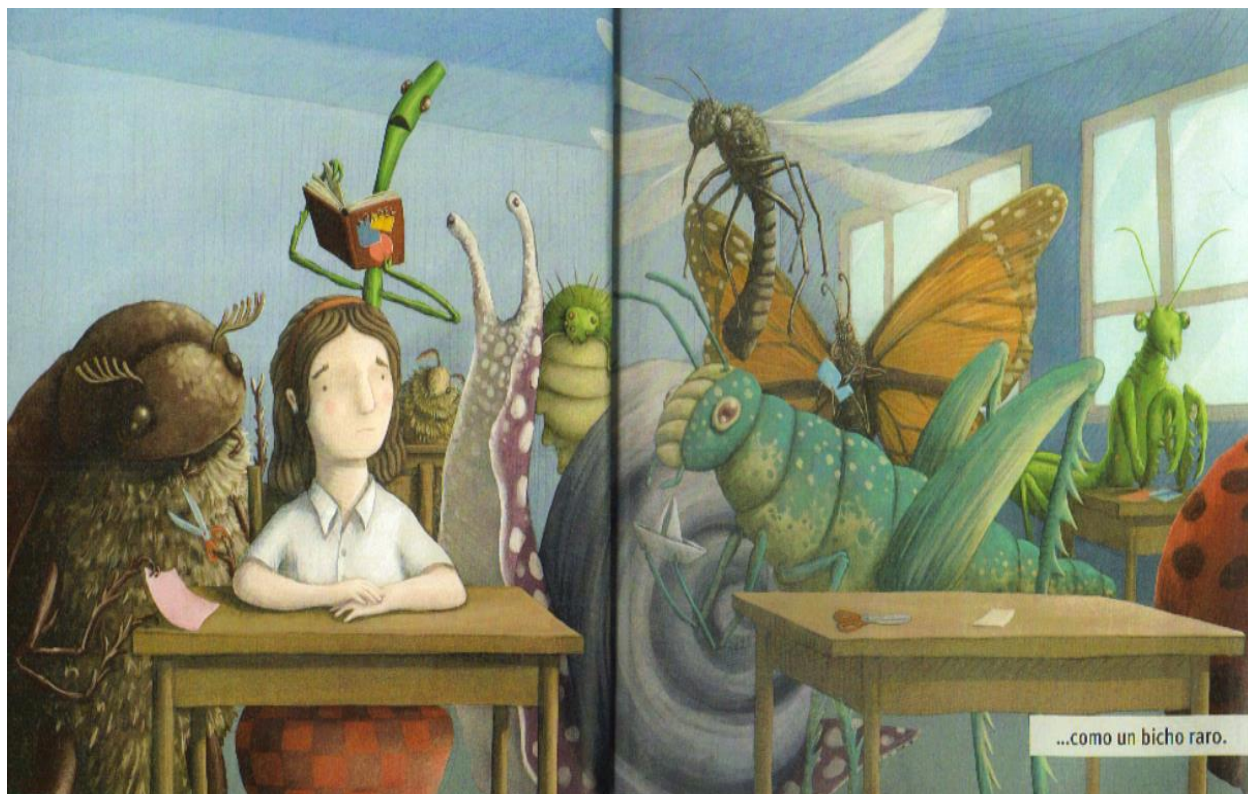




Llegamos una tarde, cuando yo era pequeña.



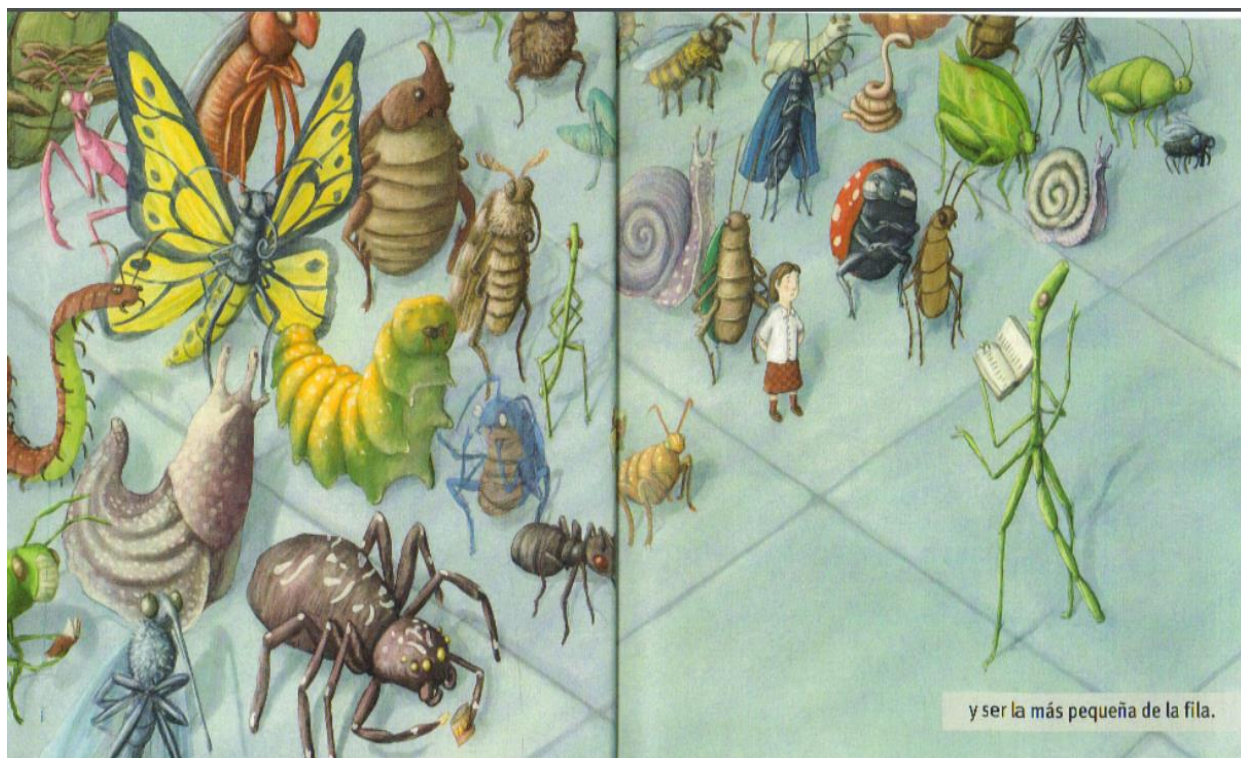
Mientras papá buscaba trabajo, me quedaba en la escuela...



...como un bicho raro.



Al principio era difícil no ser tan diestra con los deberes,



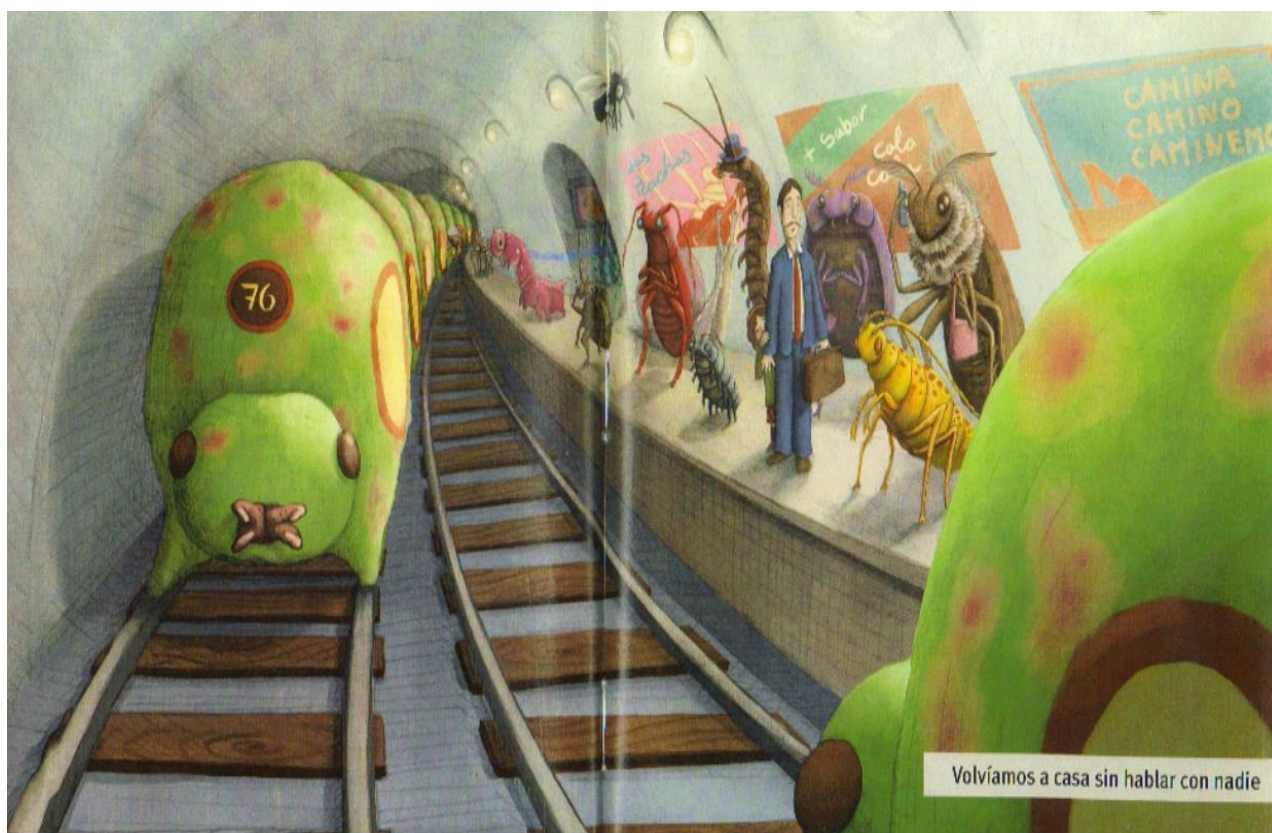
y ser la más pequeña de la fila.



O que los recreos fueran tan largos,



casi tan largos como la espera en las rejjas.



Volvíamos a casa sin hablar con nadie





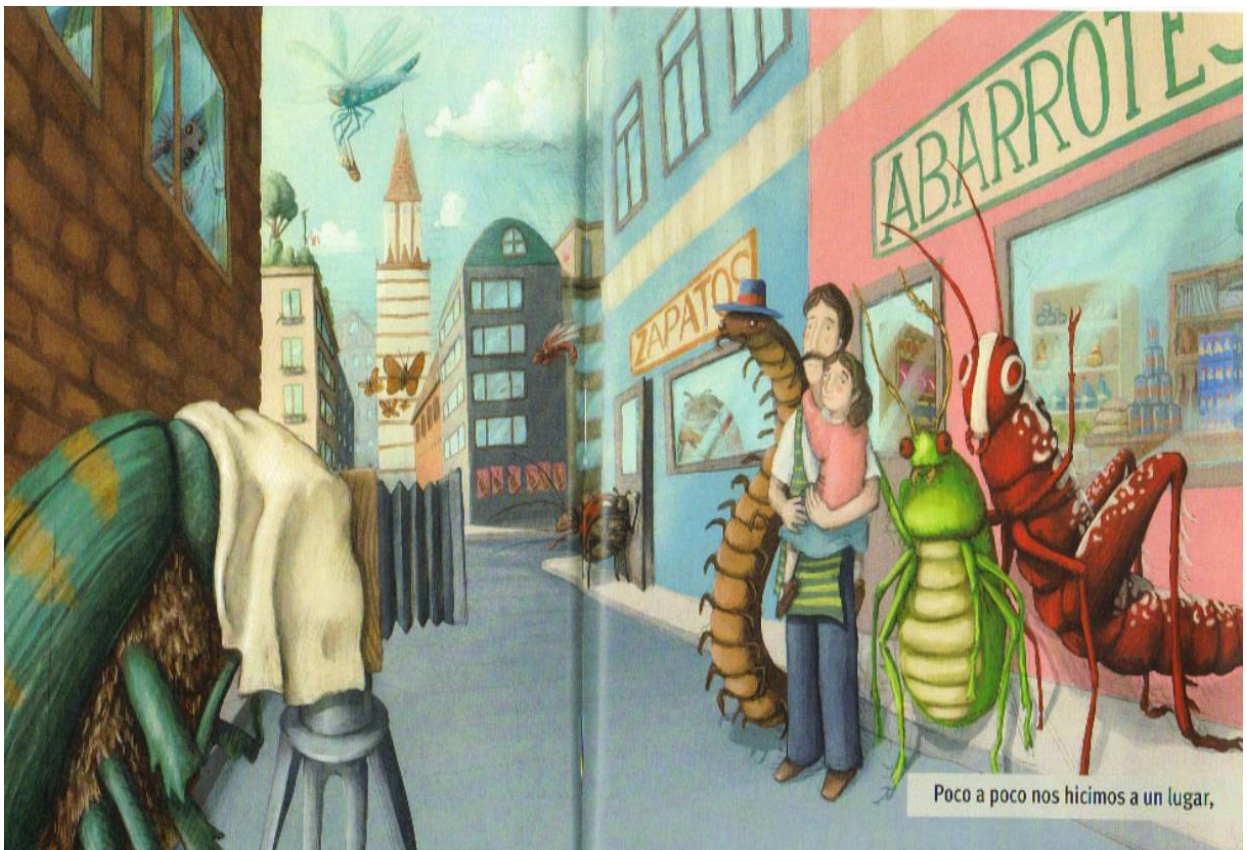
Con el tiempo ya me sabía el camino a la escuela



y no me importaba tanto que papá me dejara



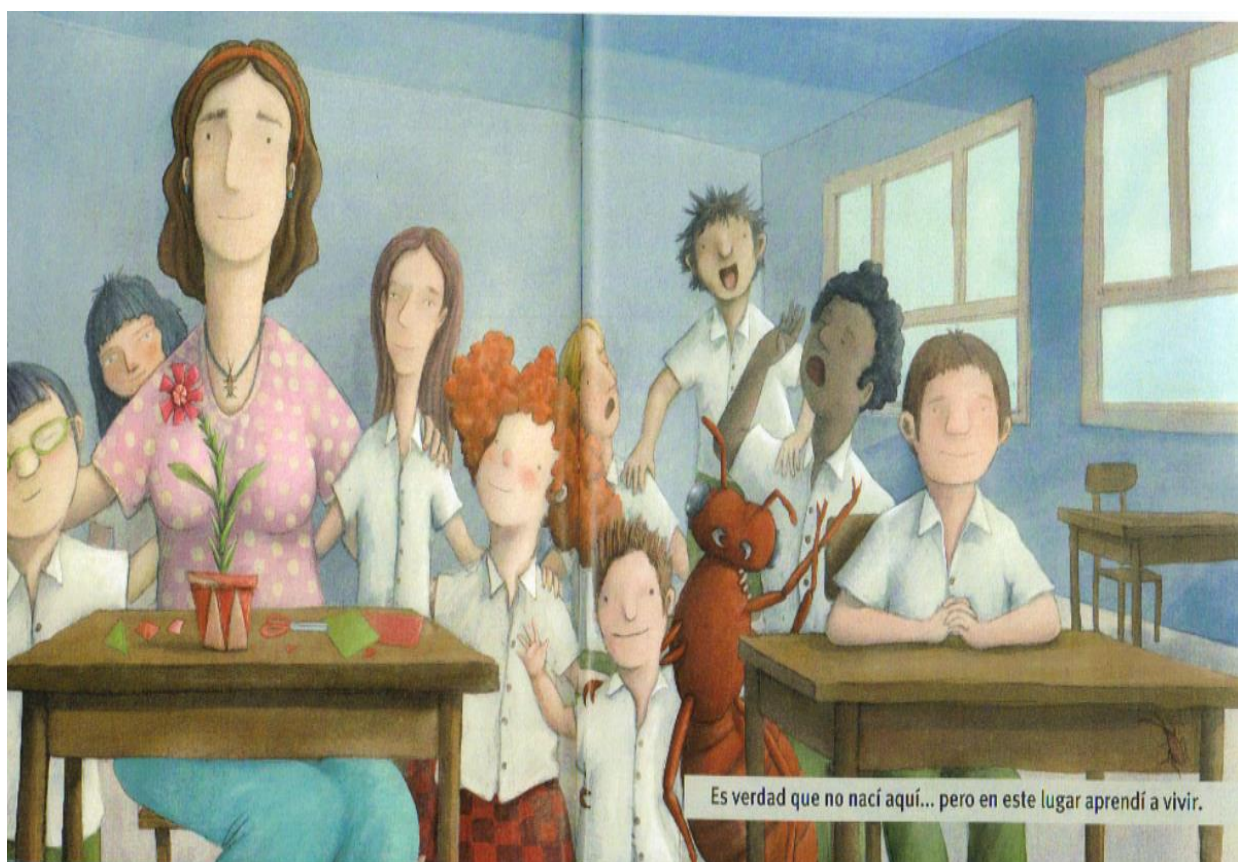
porque los días pasaban más rápido.



Poco a poco nos hicimos a un lugar,



pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás.



Es verdad que no nací aquí... pero en este lugar aprendí a vivir.

**ANEXO 3. RUBRICA.**

La diversidad como un componente identitario individual y colectivo para recrear formas disidentes de ser, sentir, pensar y actuar					
Dimensión		%	Producto final	Criterios de evaluación	
Exploración del yo	Sesión 1	10	Historia autobiográfica	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
	Sesión 5	10	Taller	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
Exploración del otro	Sesión 2	10	Construcción de unos personajes	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
	Sesión 4	15	Tarea pendiente 5% narración libre, de una posible vida para alguno de nuestros personajes 10%	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
	Sesión 6	10	Nota reflexiva	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
	Sesión 7	10	Narración colectiva.	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
Exploración del nosotros	Sesión 3	10	Nota reflexiva.	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
	Sesión 8	10	Socialización de la narración reflexiva.	comportamental	La calidad del producto. Creatividad. Dibujos Escritura
Convivencia y compromiso y cumplimiento	Procesal	15			