

VIVENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS CON UN ENFOQUE CRÍTICO E
INTERCULTURAL EN LA IED REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA DE
BOGOTÁ D.C

CRISTIAN FERNANDO RENDÓN ACOSTA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C

2024

VIVENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS CON UN ENFOQUE CRÍTICO E
INTERCULTURAL EN LA IED REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA DE
BOGOTÁ D.C

CRISTIAN FERNANDO RENDÓN ACOSTA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

CRISTHIAN CAMILO ORTIZ CASTIBLANCO

Tutor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C

2024

Dedicatoria

*En conmemoración de los cien años del natalicio de Epifanía Chavarro (1923-1986), mi
abuela materna.*

*Un sencillo homenaje a la mujer que me dio la vida y que, con esfuerzo, humildad,
constancia, dedicación y mucho amor me permitió ser quien soy hoy. Ana Acosta
Chavarro, nada existiría en mí, en este momento, sin ella.*

*Un acto de memoria por quien me brindo su amistad sincera e incondicional hasta el
momento de su partida de este mundo, Wilson Andrés Fontecha Salazar (1995-2023).*

Tabla de contenido

1	Introducción	6
2	Capítulo 1. Iniciando el proceso: Entre la duda y la incertidumbre	7
2.1	Pregunta problema	7
2.2	Objetivo General	7
2.3	Objetivos específicos.....	7
2.4	Metodología	8
2.4.1	Sistematización de experiencias	9
2.5	Técnicas e instrumentos de recolección y sistematización de la información..	10
2.5.1	Observación no participante	11
2.5.2	Entrevistas	11
2.5.3	Diario de campo.....	12
2.5.4	Encuestas	12
2.5.5	Revisión y análisis de documentos institucionales	13
2.6	Contexto de práctica.....	13
3	Capítulo 2. Contexto teórico: Del papel a la acción.....	14
3.1	Interculturalidad	14
3.2	Interculturalidad y la formación en DD. HH y ciudadanía.....	17
3.3	Territorio.....	19
3.4	Territorio y la formación ciudadana y en DD. HH	21
3.5	Formación ciudadana. Educación política.....	23

3.6	Formación en derechos humanos. Educación política y en defensa de la dignidad humana.	25
3.7	Sentido ético-político y ético-pedagógico de la formación de ciudadanía y DD. HH en la escuela.....	27
3.8	Pedagogías críticas	30
3.9	Pedagogía e interculturalidad críticas: Una apuesta de transformación y formación de la ciudadanía y los derechos humanos.	37
4	Capítulo 3. Experiencia con la comunidad educativa de la IED República Federal de Alemania de Bogotá D.C: Reconstrucción crítica de la práctica pedagógica.	45
4.1	Punto de partida	46
4.2	La recuperación del proceso vivido	51
4.3	Las reflexiones de fondo: Interpretación crítica	66
5	Capítulo 4. Derechos humanos, participación ciudadana y convivencia democrática: Una apuesta al diálogo intercultural.	85
6	Conclusiones	88
	Bibliografía.....	92
	Anexos.....	100

1 Introducción

En el presente documento se desarrolló el trabajo investigativo y pedagógico, se presentan las motivaciones del estudio, el posicionamiento ético-político y ético pedagógico que es transversal al mismo y el encuadre de la investigación a la línea de proyecto pedagógico.

Enseguida se presenta el primer capítulo *“Iniciando el proceso: entre el miedo y la incertidumbre”*, en el cual se exponen la formulación del problema a investigar, la pregunta problema y el objeto general y los objetivos específicos, los aspectos de la ruta metodológica articuladas a las fases o niveles de práctica, por último, la perspectiva de sistematización de la experiencia educativa, su eje de problematización y las técnicas e instrumentos de recolección y sistematización de la información. A continuación, se desarrolla el capítulo dos *“Contexto teórico: Del papel a la acción”*, en el cual se hace la presentación de la discusión de los referentes teóricos y pedagógicos centrales del estudio, se retoma el problema de investigación y las categorías propias del mismo. Después, el capítulo tres *“Experiencia con la comunidad educativa de la IED República Federal de Alemania de Bogotá D.C: Reconstrucción crítica de la práctica pedagógica”*, donde se hace explícito la presentación y la discusión de las actividades desarrolladas, dicha presentación y discusión se hacen, por un lado, desde la perspectiva de sistematización de experiencias educativas planteada por Oscar Jara (2018) y, por otro, desde los referentes teóricos y pedagógicos discutidos en el capítulo anterior. Posteriormente, en el cuarto capítulo *“Derechos Humanos, participación ciudadana y convivencia democrática: Una apuesta al diálogo intercultural”* se presenta la reflexión crítica de la práctica pedagógica, se retoman los objetivos y la pregunta problema y se intenta establecer una evaluación entre la teoría y la práctica, al igual que algunos apuntes sobre los aprendizajes en mi proceso formativo. Por último, en el cierre del estudio, las conclusiones, se exponen algunas reflexiones con relación a lo alcanzado, aspectos pendientes y un balance

general del trabajo investigativo y pedagógico entorno a las recomendaciones para la institución educativa o contexto de práctica y un posible aporte a la línea de investigación de Interculturalidad, Educación y Territorio.

2 Capítulo 1. Iniciando el proceso: Entre la duda y la incertidumbre

2.1 Pregunta problema

¿Cuáles son los aportes de la educación intercultural, el territorio y la pedagogía crítica en la construcción de propuestas y acciones pedagógico-formativas para una cultura escolar de la vivencia y el respeto por los derechos humanos?

2.2 Objetivo General

Analizar los aspectos pedagógicos fundamentales de la formación ciudadana y en derechos humanos con la educación intercultural, el territorio y la pedagogía crítica para construir propuestas y acciones pedagógico-formativas que permita la vivencia de la participación ciudadana activa y el respeto por los derechos humanos.

2.3 Objetivos específicos

- Identificar los enfoques, perspectivas y propuestas que se han aplicado en la escuela colombiana en el último lustro con relación a la formación ciudadana y en derechos humanos.
- Caracterizar los fines, enfoques, perspectivas y prácticas que han enmarcado la implementación de la formación en ciudadanía y en derechos humanos en la IED República Federal de Alemania de la localidad de Rafael Uribe de Bogotá D.C

- Analizar la importancia que tiene la construcción de una cultura escolar, para la vivencia y el respeto de los derechos humanos desde un enfoque crítico e intercultural.

2.4 Metodología

De acuerdo a los niveles de práctica y bajo los parámetros de la línea, este trabajo de grado fue configurado en una ruta metodológica, compuesta por cuatro momentos o niveles respectivamente. En el primer nivel, la práctica se centró, por un lado, en hacer un balance general o rastreo bibliográfico de las categorías centrales de la línea para la consolidación de la perspectiva teórica y del estado del arte y, por otro lado, construir un documento de caracterización del territorio y sus dinámicas, que diera cuenta del espacio, los actores, las territorialidades, las tensiones y las relaciones socioculturales, políticas y económicas; el marco normativo del territorio que incide en el lugar de práctica, así como de los procesos educativos que se desarrollan en el espacio escolar. El segundo nivel estuvo encaminado a la consolidación de la pregunta investigativa que permitió, por un lado, diseñar, construir y aplicar los instrumentos necesarios para la recolección, análisis y sistematización de la información y, por otro lado, construir la propuesta pedagógica coherente con la caracterización, la pregunta investigativa, el diseño metodológico y las fases del proyecto. Después, el tercer nivel de práctica tuvo como propósito, por un lado, la implementación de la estrategia pedagógica, es decir, la secuencia didáctica (Anexo No. 6) y el ejercicio de recolección de este proceso y su respectivo análisis; por otro lado, construir la ruta de sistematización teniendo como base la información de los tres niveles de práctica. Finalmente, en el cuarto y último nivel el propósito del trabajo estuvo encaminado a reconstruir la experiencia de manera sistémica y reflexiva, explicitando los aprendizajes dados en la

experiencia desde su carácter pedagógico e interdisciplinar y la elaboración del presente documento monográfico que muestra críticamente la experiencia de la práctica pedagógica.

2.4.1 Sistematización de experiencias

Es importante mencionar que la apuesta metodológica, la estructura temática en la que se desenvuelve, así como, la concepción (participativa y crítica), de este ejercicio de sistematización de experiencia de la práctica pedagógica, está fundamentado en la propuesta de Oscar Jara (2018), consignada en el libro *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Este autor argumenta que la sistematización “es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diferentes actores que intervinieron, cómo se desarrollan entre sí y por qué lo hicieron de ese modo”. (Jara, 2018, p. 61). Continuando con Jara: “la sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora”. (Ibíd).

Por otro lado, la línea entiende la sistematización de experiencias educativas como un ejercicio investigativo de producción de conocimiento, que permite reconstruir y reflexionar sobre la experiencia, resignifica los elementos conceptuales y metodológicos tanto investigativos como pedagógicos que le permiten al docente en formación otorgar sentido a su práctica.

Es por eso que, siguiendo estas concepciones de sistematización de experiencias educativas y articulado con el contexto de práctica, se definen su objetivo, su objeto y su eje de

problematización. El objetivo responde al para qué, en ese sentido la sistematización se lleva a cabo para, contribuir y fortalecer las apuestas pedagógico-formativos encaminadas a la formación ciudadana y en derechos humanos en la institución educativa, que consolide la transformación de su cultura escolar. Con relación al qué, es decir, dónde y cuándo se realizó, el objeto es la experiencia de práctica pedagógica realizada en septiembre y octubre del 2021 y los mismos meses, pero del año 2022 en la IED República Federal de Alemania de la ciudad de Bogotá D.C y se establece como eje problematizador de sistematización los aspectos y factores que permiten o impiden dicha formación en el ámbito escolar.

2.5 Técnicas e instrumentos de recolección y sistematización de la información

Como un primer acercamiento a la comunidad educativa de la IED República Federal de Alemania se decide hacer unas visitas bajo el instrumento metodológico de la observación no participante (Imagen. 1), con el propósito de evidenciar parte de la cotidianidad respecto a su dinámicas, rituales, comportamientos, actitudes, dependencias, relaciones e interrelaciones, en fin, parte de su cultura escolar. Al finalizar estas observaciones, se implementa un segundo instrumento metodológico, la entrevista, específicamente una entrevista semi estructurada para profesores del área de Ciencias Sociales (Anexo No.1), indagando sobre las experiencias y percepciones que tienen los maestros del colegio en su práctica pedagógica sobre las categorías del trabajo. A continuación, y como primer acercamiento directo con el grado undécimo, curso con el cual se implementaría la propuesta didáctica, se puso en marcha un tercer instrumento de recolección de información, la encuesta, específicamente, encuesta de información y caracterización para estudiantes (Anexo No.2), encaminada a reconocer algunas condiciones socio-económicas, académicas y convivenciales generales de las y los estudiantes de dicho grado en la institución educativa. Luego de transcribir, tabular y analizar

la entrevista y la encuesta respectivamente, se prosigue con una cuarta técnica metodológica, la revisión y análisis de documentos institucionales (Anexo No.3), donde se hacen anotaciones y análisis comparado y se plantean relaciones e interrelaciones con las categorías de formación en derechos humanos, formación en ciudadanía y cultura escolar.

Por último y no menos importante, es importante mencionar que si bien se utilizaron herramientas metódicas de corte etnográfico, los asuntos más importantes para la recolección de información y para la inserción en la comunidad educativa, están en todo sentido, fuera de las relaciones academicistas y dualistas del sujeto-objeto de investigación, más bien se intenta la búsqueda de características en común más que centrarse en la diferencia, comunicando siempre mi vinculación afectiva y emocional con la institución por ser egresado de la misma. Las actividades de recolección y sistematización de la información se relacionan en una matriz de elaboración propia (Anexo. No.4)

2.5.1 Observación no participante

Para acercarse de manera inicial al espacio donde se va a desarrollar la práctica pedagógica y la implementación de la apuesta didáctica, la idea es, por un lado, hacer anotaciones y análisis de la cotidianidad del aula como la convivencia, las relaciones sociales, participación de las y los estudiantes, modelos o métodos de aprendizaje utilizados por los docentes y la respuesta de los alumnos a dichas metodologías y, por otro, rasgos, características, dependencias, relaciones, interrelaciones, dinámicas, tradiciones, es decir, parte de su cultura escolar.

2.5.2 Entrevistas

Se implementó una entrevista con los docentes del área de Ciencias Sociales de la institución educativa, con el propósito de registrar y comprender las experiencias y percepciones que

tienen los maestros del colegio en su práctica pedagógica con relación a la formación en ciudadanía, la formación en derechos humanos y la construcción de la cultura escolar. Hay que decir que cada vez que terminaba alguna actividad o sesión tuve interesantes y fructíferos intercambios de conocimientos con ellos, en relación a lo ocurrido en la práctica y los interrogantes que iban surgiendo en la misma. Fueron fundamentales a la hora de abordar soluciones a diversos obstáculos y desafíos que se presentaron a lo largo de esta práctica pedagógica.

2.5.3 Diario de campo

El diario de campo fue importante para este trabajo investigativo y pedagógico, cada día después de cada actividad o sesión, consignaba de manera escrita las acciones o sucesos que más me tocaban, impresionaban o hallaba más importantes durante la práctica pedagógica, los interrogantes y aprendizajes que emergían de la misma, intentando siempre hacer un registro detallado a nivel descriptivo y siempre comparándolo con mis conocimientos previos y así posibilitar la reflexión pedagógica y teórica. Además, su estructuración en cuatro momentos (planeación, nivel descriptivo, nivel analítico y lugar de enunciación), fueron más que pertinentes a la hora de construcción del campo problemático de este trabajo.

2.5.4 Encuestas

Como parte de la caracterización territorial e institucional, este instrumento se desarrolló con el propósito de reconocer y caracterizar las condiciones socio-económicas, académicas y convivenciales generales de las y los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa. Este instrumento fue valioso a la hora de rastrear las primeras concepciones y conocimientos previos que tenían los alumnos con relación a la cultura, la ciudadanía y los derechos humanos por medio de preguntas abiertas.

2.5.5 Revisión y análisis de documentos institucionales

Con el fin de analizar qué tanto y de qué manera el marco institucional y de política pública responde a las necesidades de la formación en ciudadanía y derechos humanos en la escuela. Para ello se hace un análisis comparado, trazando relaciones e interrelaciones con las categorías de este trabajo investigativo y pedagógico. Algunos de los documentos analizados fueron los Derechos Básicos de Aprendizajes en Ciencias Sociales (2016), Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Sociales (2004), Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2004), Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004), Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana: Informe Nacional para Colombia (2016) y Manual de Convivencia de la IED República Federal de Alemania (2019).

2.6 Contexto de práctica

Con el fin de indagar sobre los procesos educativos en la institución escolar, con relación a las categorías de la línea de proyecto pedagógico, ejes estructurales de la práctica y ejercicio investigativo, y las categorías de ciudadanía y derechos humanos como categorías centrales de la indagación investigativa, se llega a la experiencia educativa de la IED República Federal de Alemania como una manera de articular las preocupaciones investigativas de este proyecto con la realidad de su cultura escolar, propuestas pedagógicas y de construcción curricular, relacionadas con la formación ciudadana, la intercultural y la vivencia de los derechos humanos.

En la actualidad el colegio mantiene su compromiso por la formación de los estudiantes; y ha definido un enfoque sociocultural con el que se busca “generar procesos de aprendizaje basados con la relación con el entorno”. (PEI, p. 4), adicionalmente, se encuentra desarrollando y participando de los siguientes proyectos: Jornada Extendida en básica

primaria y secundaria con procesos en artes, deportes y pensamiento lógico matemático; Media Fortalecida con el SENA en los programas técnicos en Sistemas y Diseño e Integración Multimedia, adicionalmente, se desarrolla el convenio de circulación interinstitucional junto con siete colegios de la UPZ 39 y que le permite al estudiante acceder a una oferta de catorce programas; con proyección hacia el futuro se está desarrollando el Aula de Inmersión en Inglés para todos los niveles de la Institución Educativa. Para finalizar, hay que resaltar que todos estos proyectos que se vienen desarrollando en el colegio, son construidos por el MEN y la Secretaria de Educación Distrital bajo sus parámetros y políticas educativas, ninguno de ellos se crea por iniciativa de la propia institución, pero sí se imponen e implementan en el colegio con participación de la comunidad educativa y vinculados en el marco normativo del Manuela de Convivencia y su PEI.

Ahora bien, en el siguiente apartado se desarrolla el contexto teórico con el propósito de concretar y explicar la articulación de los elementos conceptuales del estudio en coherencia con la pregunta, los objetivos de investigación, los niveles y criterios de práctica pedagógica, así como de la ruta metodológica.

3 Capítulo 2. Contexto teórico: Del papel a la acción

3.1 Interculturalidad

*Se tiene derecho a la igualdad si la diferencia nos reduce;
Se tiene derecho a la diferencia si la igualdad nos quita características.*
(Boaventura de Sousa Santos, 2010, p.68)

La interculturalidad como categoría de análisis en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, la cual busca otorgar herramientas para el estudio crítico de los

discursos, que bajo la idea del reconocimiento tácito a la diversidad cultural han generado una serie de consecuencias sociales y políticas producto de su práctica (Documento base. Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio, 2020).

En los últimos cuarenta años se han configurado en y desde América Latina diversas luchas encabezadas por los movimientos sociales. Los movimientos indígenas y afros, “entendidos como actos, espacios y tiempos pedagógicos de aprendizaje, reconstrucción, reflexión, acción y transformación de la condición de dominación, exclusión y opresión” (Ramos, Martínez & Blanco, 2020, p. 2105), han materializado esas luchas en propuestas y proyectos políticos, sociales e ideológicos centrados en la atención a la diversidad étnico-cultural y el reconocimiento de derechos (Walsh, 2004, p. 4). La lucha social por los significados que se encuentran en el actual uso de la cultura y dentro de una perspectiva de la interculturalidad que hacer ver el carácter social, político y conflictivo, ha marcado el derrotero de perspectivas que, por un lado, intentan armonizar y naturalizar las relaciones culturales a partir de una matriz hegemónica y por otro, la visibilización del carácter social, político y conflictivo de estas relaciones (Walsh, 2002, pp. 2-3). Evidenciar la lucha sobre significados que se encuentran dentro del actual uso y entendimiento de la interculturalidad y “las construcciones y subversiones del término a partir de posiciones dominantes y subalternas que tienen su origen en la colonialidad del poder, la economía política y las diferencias culturales sino coloniales y epistémicas” (Walsh, 2004, p. 12). Estas perspectivas son utilizadas por diferentes contextos y con intereses opuestos. Es precisamente en estos contextos y como marco de acción política que surgen conceptos como *multiculturalidad*, *interculturalidad* y *pluriculturalidad*, todas tres pertenecientes a proyectos políticos, pero genealogías y significados diferentes.

Multiculturalismo y pluriculturalismo “son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar, planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto” (Ortiz, 2013), lo multi tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales (p. 117), actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El pluri, en cambio “es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blancos y mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo” (Ortiz, 2013, p. 117).

El multiculturalismo reconoce las diferencias sin cuestionar el marco de desigualdad social, económica y política, minimizando la conflictividad, con el fin de incluir a determinados grupos en la estructura social compatible con la lógica neoliberal y posiciona la diferencia cultural en términos de inferioridad y superioridad (Guido & Bonilla, 2013, p. [2]).

La perspectiva intercultural se convierte en proyecto político, social, epistémico y ético contra hegemónico, dirigido a la transformación cultural y socio-histórica, que requiere del diálogo para hacer emerger nuevas formas de vivir, sentir, pensar y ser desde la diferencia (Castillo & Guido, 2015, p. 19). La búsqueda de una interculturalidad que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis, orientada al cuestionamiento, la transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de humanidad, sociedad, conocimiento y vida, es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis encaminadas hacia la decolonialidad. Es así como surge una perspectiva –la cual asumo aquí– una mirada crítica de la interculturalidad, puesta en escena por los movimientos sociales y que

puede ser entendida como el proceso de construcción de una nueva hegemonía que impulse y marque nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias y como principio ideológico y epistémico (Walsh, 2002, p. 8), va más allá del mero reconocimiento e inclusión, apelando a cambios profundos en todos los ámbitos sociales y creadora de una política cultural de oposición de la que todos pueden hacer parte. De tal manera, lo que busca es la problematización radical de las bases estructurales del orden democrático, el desligue de perspectivas monoculturales, homogenizantes y excluyentes. La diferencia en la práctica parte de una subjetividad y lugar de enunciación, construidos y definidos en la experiencia subalterna (Walsh, 2007, p. 48).

3.2 Interculturalidad y la formación en DD. HH y ciudadanía

Ahora bien, dentro de este análisis, los derechos ciudadanos, en el contexto de la globalización como modelo de dominación moderna, son sometidos y están sujetos a matrices socio-culturales y político-económicas, inmersas, entre otras, en lógicas de diferencia racial, colonial, hegemónica occidental. Es precisamente allí donde la interculturalidad, como proyecto social, político, ideológico, ético y epistémico, buscando movimientos de emancipación, la transformación de esa matriz dominante y con ello, la transformación del sistema educativo, el Estado y las relaciones sociales.

Los Derechos Humanos como referencia de partida, y la interdependencia del mundo actual, constituyen desde la pedagogía el marco a partir del cual abordar la cuestión de la ciudadanía y la educación (Mari, Moreno & Hipólito, 2016, pp. 52-54), si bien la ciudadanía no tiene el mismo estatus universal que los derechos humanos, la ciudadanía plena sería la que haría efectivos el progresivo cumplimiento de los DD. HH y eventualmente la demanda de todos los excluidos del proceso colonial, moderno accidental, donde la interculturalidad

crítica puede jugar un papel como apuesta de vencimiento de la exclusión, opresión y dominación. La construcción de la ciudadanía y los derechos humanos desde la diversidad cultural, epistémica y geopolítica, donde tal diferencia no puede estar supeditada a factores coyunturales (Ramos, Martínez & Blanco, 2020, p. 2106).

Entonces, cómo lograr un replanteamiento que, desde un enfoque crítico de la ciudadanía y los derechos humanos, se torne en la resignificación de un valor para las comunidades por su propia dignificación y diversidad. Es pues, un proceso de descolonización cognitiva y académica, la educación intercultural crítica está llamada a una deconstrucción y un salto evolutivo que rompa con la perspectiva mono-epistémica, para dar cabida a una formación que exige una pluralidad social, sobre todo cuando no se encuentra por los elementos de enfoque crítico de los DD. HH y la ciudadanía. En definitiva, estas condiciones permiten una apertura dialógica con la ciudadanía y los derechos humanos, en el entendido que posibilitan la vinculación de categorías en este tipo de formación, centradas en el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad cultural y política, la convivencia democrática y la comprensión de los DD. HH, el desarrollo del juicio crítico y la participación ciudadana activa.

Finalmente, la incidencia en los procesos escolarizados en aspectos pedagógicos y educativos en el contexto de los establecimientos educativos de educación formal, la perspectiva intercultural pretende crear nuevas comunidades educativas interpretativas donde se reconozca la diferencia, se piense críticamente el mundo y donde el respeto y la defensa de la igualdad de las personas y colectivos se haga desde la dignidad. Tal apuesta es más que pertinente, en vista que las políticas educativas y sociales persisten en generalizar a los niños y niñas en el ámbito escolar, sin tener en cuenta su origen étnico, sus costumbres y

necesidades propias de las comunidades a las que pertenecen. En ese sentido, la consolidación y apuesta de esta perspectiva intercultural debe ir acompañada y reforzada por apuestas sociales, políticas, éticas y epistémicas que incidan en la construcción y reconstrucción de los territorios y comunidades que se desean transformar.

3.3 Territorio

El territorio es el lugar donde desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, esto es donde la historia del hombre se realiza plenamente desde las manifestaciones de su existencia.
(Milton Santos, 2006, p.74)

El territorio como categoría de análisis en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, la cual busca, entre otras cosas, comprender su relación con los procesos educativos y sus múltiples posibilidades de trabajo pedagógico, al igual, asumido como escenario de la vida en el que se proyecta la identidad, se establecen relaciones de pertenencia, de exclusión y de encuentro y se construye la vida cotidiana a través de relaciones socioculturales (Documento base. Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio, 2020).

Ahora bien, a partir de las décadas de 1960 y 1970, la emergencia y el desarrollo en las Ciencias Sociales del concepto de territorio se ha venido consolidando. En un principio tal concepción no existía más allá del análisis jurídico del término: asumida como un área de control territorial con frontera y sistema de dominación (Mazurek, 2006, p. 49), referido como espacio de soberanía de un país o nación. Los diferentes cambios sociales y las transformaciones acaecidas en las mismas disciplinas científicas, lo han cubierto de diferentes significados, intencionalidades en sus teorías y metodologías, generando enfoques, puntos de

vista o abordajes diversos, según los diferentes intereses, actores o instituciones inmersos en el estudio del territorio (Mañano, 2009, p. 39).

Recientemente, el territorio es una de las categorías de análisis de la geografía más influyentes en cuanto a procesos de producción del espacio se trata. No se puede definir al individuo, al grupo, a la comunidad, a la sociedad, sin insertarlos en un determinado contexto geográfico, un territorio (Mañano, 2008, p. [2]), pero más allá de esta inserción, el objetivo es saber cómo las diferentes formas de producción espacial y territorial son organizadas y producidas, al igual que saber cómo los diferentes actores o sujetos inmersos en el territorio y sus relaciones e interrelaciones producen diferentes territorios y espacios que se producen en continua conflictualidad y disputa (p.[3]). Asumiendo que el territorio es una construcción social, política y cultural, se hace fundamental entender las acciones, intereses, relaciones y conflictos entre las diferentes instituciones, sujetos y territorios y para tal fin, la concepción de territorio como espacio jurídico y de gobernanza, es insuficiente.

Para dar un posicionamiento al concepto de territorio desde la geografía, retomamos las palabras de Mario Sosa Velásquez (2012), las cuales están encaminadas en pensar el territorio como “construcción integral, dialéctica, compleja, multidimensional, pluridimensional y multiescalar, desde la vida social y sus múltiples y plurales interrelaciones, procesos y dinámicas” (p.3), donde lo geográfico, lo político, lo económico y lo cultural fueran entendidas como partes indivisibles y en interacción, lo mismo que sus niveles ámbitos y escalas (p. 4). Tal perspectiva de análisis y conceptualización sobre el territorio es la que se asume en este trabajo, dado el reconocimiento del territorio como un todo interrelacionado, sin alejarse de su carácter de multidimensionalidad y multiescalaridad, analizando fenómenos del territorio como la territorialidad y la multiterritorialidad y su revalorización en la

globalización, todo esto para comprender, retomando a Sosa, “su complejidad, lo cual refiere a su carácter como una realidad constitutiva y construida amplia [...] El territorio como construcción social se explica desde su complejidad del ser humano y esa complejidad es lo que se intenta recuperar” (p. 5).

El territorio es un todo, una red, un tejido que articula cuestiones o elementos físicos, procesos sociales e históricos, que determinan su configuración (Sosa, 2012), permitiendo, como dice Milton Santos (cit. Por Sosa, 2012) “tener en cuenta la multiplicidad y diversidad de situaciones y procesos” (p. 18). Esta configuración se da por diferentes formas y espacialidades entendidas como formas de producción del espacio y donde los actores buscan su reproducción social, de un sentido de pertenencia como posesión o como identidad, y de acciones relacionadas con el dominio sobre él.

3.4 Territorio y la formación ciudadana y en DD. HH

Para vincular de manera efectiva la producción académica-científica del territorio, la ciudadanía y los derechos humanos, se requiere más que la intención estructuradora de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MEN, 2004), implica “un permanente ejercicio reflexivo basado en la construcción de propuestas elaboradas por la comunidad educativa, reconociendo la dinámica de la realidad local, regional, nacional sin descartar la global” (Rodríguez, 2010, p. 9).

Ahora bien, como expresan María Rosa Marí, Roberto Moreno y Natalia Hipólito (2016), consideran que la formación ciudadana es un compromiso social de la educación, implica así mismo “una posición ética respecto de aquello que es necesario aprender y aprender a hacer en comunidad, no como la asimilación de unos principios incuestionables, sino como una

práctica de las libertades, derechos deberes públicos, de acción compromiso colectivo” (p. 67). Es así como la formación ciudadana y en derechos humanos presenta la existencia real de espacios y territorios de implicación, encuentro y toma de decisiones a través de las instituciones educativas y sociales (p. 59). Este tipo de formación pasaría por dos ejes que la articulan, por un lado, la universalidad y por otro, fundamental en la configuración y apropiación social, política y cultural de un territorio, la identidad “ser conocido como igual desde la propia identidad” (p. 56).

Con respecto a los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), se puede decir que, de estos últimos, algunos reconocen implícita o explícitamente el desarrollo del pensamiento territorial, que pueden ayudar al desarrollo de actitudes y habilidades con respecto a la formación en ciudadanía y derechos humanos en los espacios escolares, tal vez uno de los más importantes en cuanto a la relación en términos pedagógicos de esta formación con el territorio sería el reconocimiento de las diversas formas de resolución de conflictos como un apuesta para superar la diferencias, esto entrelazado con la comprensión del crecimiento económico, social y cultural desigual, los cuales generan conflictos en los territorios como inestabilidad política y degradación ambiental.

Por último, la articulación de este posicionamiento de teórico de la categoría de territorio con el contexto de práctica, se hizo más que pertinente a la hora de analizar la institución educativa como territorio y las subjetividades que lo caracterizan, y las identidades e institucionalidades sobre las que se definen las relaciones entre los actores y la distribución y uso de los espacios, escenarios y recursos, muy escasos, para la formación ciudadana o educación política.

3.5 Formación ciudadana. Educación política.

Frente a la categoría de formación ciudadana Martha Nussbaum (2011), considera que los profesores están formando estudiantes en una época de diversidad cultural y creciente internacionalización, debido a la globalización de “ciudadanos del mundo” lo que evidencia que se debe primero formar ciudadanos pertenecientes a comunidades específicas y concretas. Esta postura se acerca al posicionamiento de esta apuesta educativa, ya que reconoce también la importancia de aprendizajes significativos prácticos y útiles, que ayudan a la solución de problemas culturales y políticos de la cotidianidad en el entorno escolar. La posibilidad de pensarse a sí mismo y los otros en términos de respeto, tolerancia, convivencia democrática y sentido de pertenencia bajo permanente intercambio de experiencias y aprendizajes, valores y normas sociales en su contexto inmediato, son los pilares a los que debe responder la educación para la ciudadanía. Estos pilares son fundamentales, teniendo en cuenta que la construcción de una cultura escolar para una ciudadanía intercultural de defensa y práctica de los derechos humanos, pasa por un proceso dialógico de experiencias y aprendizajes, bajo el desarrollo consciente de valores, habilidades y normas culturales y políticas en un entorno o contexto específico.

Se considera que la ciudadanía responde a la defensiva de sus derechos individuales y colectivos y a la idea propositiva que lo ubica en el rol de ente participativo, transformador y promotor de la cultura democrática tal y como lo consideran Chauv, Lleras & Velásquez (2004). El reconocimiento de la necesidad de que la escuela forme parte de la ciudadanía (Giroux, 2012, p. 23), donde debe convertirse en un proceso de diálogo y compromiso, arraigado a una creencia fundamental en la posibilidad de la vida pública y el desarrollo de formas de solidaridad, que permitan a la gente reflejar el poder del Estado, con el fin de

criticarlo y restringirlo y derrocar todo aquello que implique la no realización de la humanidad.

En esta medida, Comte (2013), Moreno (2015) y Forigua (2015), sostienen que dichas premisas no alcanzan una presencia transversal dentro de los currículos escolares, deficiencia que se ve reflejada en los aspectos formales y cotidianos de los centros educativos, por cuanto los estudiantes no logran identificar, ni mucho menos vivenciar su derechos y deberes, sin caer en confusiones o errores que los afectan tanto como así mismos como también a la comunidad que los rodea. Tal afirmación, es reconocida y problematizada en este posicionamiento teórico, al plantear que la falta de reconocimiento, respeto y vivencia de sus derechos por parte de los estudiantes y profesores, produce que la cultura escolar de una institución educativa sea rebajada o subordinada a unas competencias que nada o poco tienen que ver con la formación ciudadana y en derechos humanos.

Más allá del dualismo de los derechos y deberes postulado por Marshall (1996), esta apuesta educativa e investigativa se inclina más por el desarrollo de las dimensiones de la ciudadanía que expone Espínola (2005), pero desde el paradigma de la ciudadanía comunitarista, del cual surgen nuevas demandas con relación a la lucha por los derechos culturales y políticos que rompen con la concepción liberal de ciudadanía y su premisa de libertades individuales. Al igual, la educación política y ciudadana en el país ha seguido las diferentes lógicas y tendencias que se han propuesto y materializado en occidente y en concordancia con el proyecto de nación y las tipologías enunciadas por Gómez (2003), Téllez (2001), Quiroz & Mesa (2011), de las cuales este posicionamiento teórico recoge y valida las que poseen una perspectiva más política y orientadas a formación social, junto con aquellas que hacen énfasis en el reconocimiento de la diversidad, diálogo intercultural, la superación

del conflicto y la búsqueda de la justicia social, en donde la escuela es fundamental, siendo el elemento de mediación y acompañamiento que facilite la gestión de nuevas lógicas del pensamiento y la acción, para la cooperación, participación y convivencia democrática, la defensa de la dignidad humana y la apuesta por la educación en derechos humanos.

3.6 Formación en derechos humanos. Educación política y en defensa de la dignidad humana.

Se afirma que las prácticas y características propias del modelo tradicional de la educación menoscaban y limitan la dignidad, la autonomía y la libertad de las y los estudiantes, toda vez que lo cosifica e instrumentaliza, haciéndolos seres sometidos, incapaces de actuar como sujetos de juicio político, en clara contravía del proceso de dignificación de la vida de las personas (Freire, 2011, p. 32). Este posicionamiento teórico y apuesta educativa, reconoce el sistema y estructura monocultural que ha regido en la escuela tradicional, al igual, los contenidos y procesos hegemónicos y estandarizados que en ella persisten, es por eso que, desde la construcción de una cultura escolar como apuesta contrahegemónica a las premisas de este tipo de educación, sobre todo a la concerniente a la formación en derechos humanos, puede y debe ser una apuesta política, cultural e ideológica para el cambio y transformación de este modelo tradicional de ver la escuela y la educación en general.

Por otro lado, la educación en derechos humanos hace parte del derecho a la educación, por cuanto ella debe orientarse al desarrollo de la personalidad humana, al fortalecimiento de los derechos humanos y a la promoción de los valores, la dignidad, la paz, la comprensión y la tolerancia. Ribotta (2006) y Magendzo (2001, 2006, 2011). El propósito de la educación para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos y en palabras del educador en DD. HH Abraham Magendzo (1991, 1999 y 2003), es “la formación del estudiante para enfrentar e

insertarse a la vida” (p.43). Relacionándose con el conjunto experiencias formativas que la educación, debe ofrecer a alumnas y alumnos, con el fin de permanecer y participar y su disposición al servicio de otros en la comunidad con el fin de estimular rasgos y cualidades para afianzar la afirmación de su identidad; afianzar la formación ética, desarrollar valores de ciudadanía activa y convivencia democrática. Tales fines, en esta apuesta educativa, pueden ser afianzados en la cultura escolar bajo el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad política y cultural, la comprensión de los DD. HH y el funcionamiento del sistema democrático, el desarrollo del juicio crítico con relación a problemas o situaciones en la cotidianidad en la cual se encuentran inmersos los actores educativos.

La finalidad de esta educación política es crear en los sujetos habilidades y actitudes políticas y críticas y tener un fundamento político para participar en el espacio público, muy en concordancia a los objetivos y campos de acción de una cultura escolar intercultural y de vivencia de los derechos humanos. Es así como la educación desde la perspectiva de los derechos, como sostienen Otálora (2010) y Bárcena (1997), tiene alcances de orden ético-político, como defender y promover la vida y la dignidad humana, configurar la identidad personal y cultural de las personas como ciudadanos reflexivos y críticos con la capacidad de participar en la construcción de la convivencia social, bajo el respeto de los derechos humanos como principio rector.

Ahora bien, de las corrientes y características que han marcado el derrotero de los derechos humanos mencionados por Bello (2016), la corriente que guía este posicionamiento teórico tendrá en cuenta la perspectiva de la dignidad humana, inherente de todo ser humano, pero, sobre todo, aquella corriente de los derechos humanos que los considera una construcción de conquista de hombres y mujeres, que permita una formación crítica e intercultural de

ciudadanía y de reconocimiento y vivencia de los DD. HH, por medio de la lucha por la transformación de la cultura escolar. También, formar en derechos humanos se puede entender desde diferentes enfoques según Herrera (2008), donde se recoge el enfoque que incorpora los DD. HH como objetos de enseñanza y aprendizaje. A juicio del profesor Alfonso Torres (2011), hay dos maneras de entender la perspectiva crítica en alusión de la formación en derechos humanos, una refiere la necesidad de hacer reflexiones sistemáticas de las experiencias sociales en derechos humanos (sistematización de experiencias) y la otra, tiene que ver con las posibilidades contrahegemónicas de los espacios formativos. Tales perspectivas críticas guiarán la construcción, por un lado, de nuevos espacios de participación y vivencia de los derechos humanos y, por otro, resignificar en términos pedagógicos y de construcción curricular, por medio de la reflexión crítica de la práctica pedagógica o puesta en marcha de nuestra experiencia en este tipo de educación que tiene como eje central la apuesta por consolidación de sentidos en este tipo de formación.

3.7 Sentido ético-político y ético-pedagógico de la formación de ciudadanía y DD. HH en la escuela.

Los sentidos o finalidad en torno a la formación en ciudadanía y derechos humanos son diversos según el enfoque o paradigma, respectivamente, de quien los postule. Con relación a la formación en derechos humanos, se reconoce la finalidad esencial de que esta formación debe ser potenciar la dignidad humana y contribuir a la formación de las personas como sujetos de derechos (Ariza, 2018, p.10). Este fin constituye el marco conceptual y político de referencia para la valoración de la “calidad” educativa, asumida como serie de acciones pedagógico-formativas que promueven el reconocimiento y la autoafirmación de la dignidad humana. Esto escapa del marco que impone la tecnocracia social educativa que la define y

evalúa desde el campo de la eficiencia, eficacia y resultados conforme a un sistema de indicadores y aprobación de pruebas estandarizadas de conocimiento. Este posicionamiento teórico, toma algunos de estos elementos, sin embargo, reconociendo la importancia de las acciones pedagógicas y formativos, se aleja de alguna valoración respecto al término de “calidad”, ya que ciertamente, el término está enmarcado en la administración y estandarización tradicional de la práctica pedagógica y educativa.

Más bien, el aporte central está enmarcado en la transformación y construcción de una cultura escolar, como representación de la dimensión cultural y política de la escuela como territorio, de una ciudadanía intercultural de respeto y práctica de los derechos humanos desde una perspectiva crítica. Tal apuesta, debe desarrollarse más allá de cualquier referencia normativa o de política pública y, sobre todo, de la perspectiva gerencialista neoliberal, que trate de homogenizar en términos pedagógicos y curriculares este tipo de formación en la escuela.

Ahora bien, el papel fundamental que cumple la formación en derechos humanos en tiempos de guerra y posguerra, donde se hace imprescindible asignarles especial atención a temas como la educación y la pedagogía, ambos dentro de un contexto de derechos humanos y respeto por la dignidad humana que, en tiempos de conflicto, fueron vulnerados a gran escala (Calderón, 2017, p.23). La pertinencia de este sentido que reconoce el conflicto armado colombiano es, sin duda, un campo de acción para este trabajo, ya que una de sus finalidades últimas es, el aporte a la construcción de paz y la resolución de conflictos por vías democráticas, como eje central de la participación ciudadana activa, la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos.

La necesidad de reconocer en la formación de ciudadanos para lo público se convierte en una oportunidad para incentivar la participación y el ejercicio deliberativo al interior de la democracia, que facilite la construcción, en palabras de Ruiz, Nañez & Capera (2018), “de procesos que fortalezcan la identidad del ciudadano en un mundo cada vez más complejizado entre lo público y lo privado” (p.18). La problematización y construcción de nuevos espacios ciudadanos mediante la transformación de la cultura escolar son de alta importancia, es así, como se toman elementos en este sentido, con relación a la formación de ciudadanos para los espacios y debates públicos, que contribuyan al fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad con la comunidad educativa, reconociéndola como comunidad cultural y política.

Por otro lado, el objetivo establecido en la interacción escolar y la formación ciudadana y en DD. HH, debe ser tenida en cuenta por los docentes, dada la importancia de relacionar los aprendizajes obtenidos por las y los estudiantes en la escuela con las necesidades que subyacen en sus hogares y comunidades, por lo que la escuela, lejos de pretender solo desarrollar aprendizajes memorísticos, debe preocuparse por fomentar aprendizajes útiles, susceptibles de aplicación por parte del educando en los contextos donde se desenvuelve.

Por último, la concreción de un sistema social que asuma la toma de decisiones de cara al bien común, la igualdad, la justicia y la equidad, implicando la participación activa de los actores de un sistema educativo suficientemente robusto para establecer la proyección de sus ciudadanos y definir sus perfiles para la convivencia sana y pacífica (Silveira & Huertas, 2018, p.103). La visibilización de dichos elementos pueden determinar la forma en que los miembros de este territorio, en sus dimensiones culturales y políticas, piensan, actúan y viven una cultura escolar de participación y convivencia democrática pacífica con un enfoque intercultural y crítico.

3.8 Pedagogías críticas

Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado, aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo.
(Pablo Gentili, 2001, p. 11)

Uno de los principales propósitos del proyecto pedagógico en su segundo nivel es construir la fundamentación pedagógica coherente con la caracterización, la pregunta investigativa, el diseño metodológico y las fases del proyecto, para así problematizar los enfoques educativos propuestos por la línea de carácter crítico y con incidencia en los territorios y sujetos (Documento Ruta de Trabajo – Proyecto Pedagógico II, 2019). Este posicionamiento pedagógico permite establecer posibles articulaciones en términos pedagógicos y de construcción curricular con este trabajo investigativo sobre procesos de formación ciudadana y en derechos humanos desde un enfoque intercultural crítico.

Ahora bien, este posicionamiento pedagógico tiene sus raíces en las pedagogías críticas en Latinoamérica, cuyos ideas y postulados geminaron en una serie de luchas educativas que se extienden especialmente a partir de las décadas de los años sesenta y setenta (Di Caudo, 2013, p. 21). Estas luchas son acompañadas por una disputa por lo crítico y con predominio importante -no el único- de la obra de Paulo Freire (Rojas & Gualteros, 2018, p. 14). Es factible reconocer y recuperar los planteamientos que otorgan una organización a diversos pensamientos, prácticas y movimientos presentes en el territorio latinoamericano, haciendo énfasis en aquellos cuyas apuestas tienen como eje central la Educación Popular.

En las palabras de Marco Raúl Mejía (citado por Rojas & Gualteros, 2018), hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina:

Se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollan en nuestra realidad, buscando una identidad y sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia, África, Norteamérica y Europa. (p. 16)

Siguiendo con Mejía, la pedagogía latinoamericana se funda:

En el diálogo de saberes y la negociación cultural, producto de diversas condiciones desiguales que han posibilitado a los sujetos a pensar en una alternativa de cambio. Dando lugar a la emancipación como vehículo central y estableciendo una relación entre lo educativo, lo político y lo pedagógico. (p. 15)

Teniendo en cuenta la estrecha relación que existe entre las teorías y las prácticas presentes en el campo social, la intención de Rolando Pinto (cit. Por Rojas y Gualteros, 2018), en desarrollar una propuesta para pensar el currículo desde las necesidades y los contextos latinoamericanos, su intención radica:

En una integración visible en la escuela y su currículo entre teoría y las prácticas en el campo social, cuya finalidad se estima en la transformación de los esquemas de pensamiento y dominación propios de la racionalidad y del modelo económico propuesto por el capitalismo. (p. 199)

Pinto propone o presenta un panorama de relación dialéctica entre los desarrollos propios de Latinoamérica y los establecidos en el propio continente a través de la reapropiación de las propuestas teóricas edificadas en Europa y Norteamérica (p. 20). Tal articulación es de real

importancia en este trabajo, al establecer la posibilidad de nuevos marcos de análisis y percepción a la hora de pensar la formación ciudadana y los derechos humanos desde una matriz de pensamiento intercultural crítico.

El propósito crítico que busca con la construcción de un currículo crítico es el desarrollo científico de la tradición intelectual latinoamericana “ubicando su labor en la revisión de la historia de la Educación Popular como componente teórico de una teoría crítica del currículo, que refleje la reflexión sobre la construcción de la sociedad en nuestro continente y las contradicciones estructurales que ella presenta” (p. 21).

Así mismo, otro aparte a tener en cuenta en este posicionamiento pedagógico desde Pinto, es la gran influencia que deben tener los movimientos sociales en la construcción, no solamente del currículo crítico, sino también en la constitución de la misma política y práctica educativa de la Educación Oficial Pública, con el fin de establecer el proceso de democratización del ámbito educativo, permitiendo, “la obtención del derecho a la educación al grueso del pueblo latinoamericano” (p. 22). Ambiciosa idea esta, pero traza un horizonte utópico también para el proyecto o propuesta ética, política y pedagógica que pretende este trabajo.

De acuerdo con Rojas y Gualteros (2018):

Pinto traza la nueva agenda para la nueva Escuela Pública en América Latina, pensada en introducir la sociedad, reconociendo las diversidades locales, regionales y nacionales de cada uno de los sujetos que la integran, así, la escuela se presentaría con una racionalidad inclusiva separada de los tradicionales saberes eruditos. (p. 23)

Esta cita, sí que va en sintonía con la articulación que propone este trabajo entre el principio multiescalar y multidimensional del territorio y la construcción epistemológica y política intercultural crítica y la resignificación crítica de la formación ciudadana y en derechos humanos.

Por otro lado, para miguel Ángel Maldonado (citado por Rojas & Gualteros, 2018), “retoma las discusiones de las pedagogías críticas como resistencia hacia modelos educativos de orden tecnocrático en los cuales se busca instrumentalizar el acto educativo” (p. 23). Las pedagogías latinoamericanas son de carácter libertario y tienen un proyecto político al margen de la hegemonía que emerge en la revisión crítica de los discursos y prácticas pedagógicas contemporáneas. Es allí donde se recupera la noción de praxis, en el entendido de la articulación de teoría y práctica que, desde estas prácticas y discursos, dejan al margen la autoreflexión de las realidades y necesidades latinoamericanas abordándose de manera atomizada y sin un claro objetivo de transformación y de emancipación política y educativa.

Respecto a la cuestión de la didáctica, (cuyo campo de estudio es el proceso de enseñanza), desde la concepción de las pedagogías críticas tendrá, en un primer momento y como parte fundamental, “las características cognitivas y el tipo o concepción de sociedad que se quiere construir. Así pues, se convierte en una teoría práctica con un carácter político” (Bernal, 2008, p. 29). Dicho de otra manera, la didáctica “se ocupa de presentar y proponer respuestas a interrogantes propios de una disciplina y de, particularmente, proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general” (Ramírez, 2008, p. 116).

Vista la didáctica como una teoría y praxis educativa, se espera del docente “el desarrollo de un pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo para asumirse como un científico que se fundamenta en bases teóricas amplias e interdisciplinarias. Estos principios son enfatizados por la didáctica crítica” (Bernal, 2008, p. 30), es decir, la reflexión constante junto con sus estudiantes sobre sus propios procesos de enseñanza aprendizaje, encaminados hacer los cambios oportunos, facilitando el trabajo en equipo con relaciones horizontales entre los sujetos del acto educativo, fortaleciendo de este modo, la construcción del conocimiento desde las aulas y la autonomía del estudiante.

Por su parte Rodríguez P. (Citado por Ramírez, 2008) enfatiza que la didáctica crítica:

Pretende descubrir las manifestaciones, las razones y los obstáculos que se oponen al desarrollo de la capacidad de autodeterminación, codeterminación, y solidaridad del alumno en el proceso de enseñanza, pues la didáctica concebida desde el enfoque crítico se preocupa por la posibilidad de realizar, determinar y experimentar tales procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. (p. 30)

La didáctica como se entiende en este trabajo no se refiere solamente a los problemas de “instrumentalización” del saber en procesos pedagógicos, sino recupera ese saber como objeto de enseñanza y de aprendizaje contextualizado, pues dicho enfoque desde el ámbito académico y social “es utilizado para la misma formación del sujeto, para la reconstrucción de la sociedad y para la reinterpretación de la cultura” (Ramírez, 2008, p. 116). Esto último es de vital importancia para una propuesta de educación intercultural crítica para la formación de ciudadanos/as y la reinterpretación crítica de los derechos humanos, ya que “desde la didáctica crítica se posibilita la enseñanza y aprendizaje de reconocimiento y la aceptación de

la diferencia y de la particularidad de cada alumno, para que se construya como un sujeto activo, gestor de su proceso de aprendizaje y la toma decisiones responsables” (Bernal, 2008, p. 31). Se dirá pues, que la didáctica se crea en un seno de relaciones dialógicas entre estudiante-saber-maestro- sociedad con propósitos prácticos, como “el reencuentro de la academia con las dificultades y los proyectos colectivos” (Ramírez, 2008, p. 118).

Para finalizar, el tema fundamental de la evaluación, siempre controversial, bajo los lentes de las pedagogías críticas, se puede abordar formulando la crítica a como se ha llevado, o más bien, pensado la evaluación en la educación tradicional. Para ello, traemos a colación la crítica de Mónica Borja (2014), que dice al respecto:

Desde un paradigma tradicional positivista, una evaluación se asocia con un sistema de medición, que lleva consigo el enjuiciamiento relacionado con sanciones y recompensas, lo que seguramente produce temor y tensión entre los sujetos evaluados y se convierte en un obstáculo que ha impedido que las prácticas evaluativas sean bien acogidas en muchas situaciones. La comparación, entonces, posee un interés especial por la comparación en torno a los propósitos formulados previamente en los que se aprecia que el papel político de este proceso se orienta al servicio de los agentes responsables de la toma de decisiones”. (pp. 37-38)

En contraposición de esta idea de evaluación, y reconociendo su sentido ético-político y bajo los lentes de un enfoque práctico y emancipador, la evaluación se concibe en este trabajo, no como instrumento de medición, sino más bien, como posibilidad de acción y reflexión frente a las debilidades y problemas encontrados en el aprendizaje. Una evaluación enfocada en mejorar el proceso educativo y no como instrumento para enjuiciar, con comparaciones

molestas y exigencias absurdas al estudiante, más acorde con los postulados de las pedagogías críticas.

De acuerdo con este enfoque, Borja (2014) no duda en afirmar lo siguiente:

La evaluación como reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora, encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, así como también limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones educativas e ideales de formación. Intentará establecer relaciones entre la estructura social y el discurso educativo, con el fin de encontrar los significados de las situaciones reales a través de la acción comunicativa teniendo presente los valores, las normas, experiencias, los sentimientos y emociones que rodean las relaciones interpersonales. (pp. 37-38)

Se plantea una intención de relacionar la evaluación del aprendizaje con el enfoque crítico, se basa en seis principios fundamentales: la participación, como práctica permanente y democrática; la comunicación, como entendimiento y comprensión de la realidad; la significación, como articulador entre nuevos conocimientos y la cotidianidad o contexto del estudiante; la humanización, como integrador del proceso evaluativo y los procesos de subjetivación del educando; y por último, la transformación como fin de todo proceso desde el enfoque crítico (pp.38-43).

Ahora bien, en el siguiente apartado se intenta presentar una apuesta de articulación de las perspectivas críticas de la pedagogía y la interculturalidad y sus aspectos teóricos con el

sentido ético-político y ético-pedagógico inmersos en las acciones pedagógico-formativas de este trabajo investigativo y su experiencia en el contexto de práctica.

3.9 Pedagogía e interculturalidad críticas: Una apuesta de transformación y formación de la ciudadanía y los derechos humanos.

Esta apuesta es el horizonte y base que guía y cimenta la propuesta de formación ciudadana y derechos humanos de carácter democrático, participativo y emancipatorio desde la interculturalidad y la pedagogía crítica. Para tal fin, son valiosos los aportes hechos por los pensadores Paulo Freire (2011) y Boaventura de Sousa Santos (2010). Sin sus marcos analíticos y de comprensión, la empresa de formular nuevos y resignificantes formas de pensar la formación ciudadana y en derechos humanos desde la interculturalidad crítica, tendría más dificultades que las encontradas. El ejercicio de comparación y articulación de estos pensadores están siempre presentes en cada línea.

Empiezo este planteamiento por enunciar, de la forma más concisa posible, lo que para ellos significa la pedagogía crítica y la ciudadanía crítica. Paulo Freire –gran aportador del enfoque pedagógico crítico– la definía de esta manera: “es aquella educación capaz de incitar a los sujetos a reconocerse como sujetos históricos que, como tal, son conscientes de auto transformarse y, por ende, cambiar al mundo” (Villalobos, 2016, p. 25).

El pedagogo brasilero concibe la ciudadanía crítica como algo que:

No es concedido, es una construcción histórico social en la cual todos y todas participan y se involucran las acciones básicas cotidianas subjetivas hasta las acciones subjetivas colectivas que incluyen a otros miembros. El ejercicio de la ciudadanía, la cual es producto del proyecto socio histórico, puede contribuir a la emancipación y por

ende a una sociedad más justa, ya que se construye *con* la ciudadanía, más *de* y *para* la ciudadanía. (Villalobos, 2016, p. 26)

Entre tanto, el sociólogo portugués plantea con respecto a la ciudadanía crítica lo siguiente:

Las prácticas consideradas como científicas han homogenizado no solamente la forma de ver la episteme, sino que también ha influido en lo que sea considerado como válido, útil, evaluable, aceptable y reconocible y lo que no es correcto. Con ellos se han construido una serie de mentalidades e imaginarios que han invisibilizado otros saberes y formas de ver el mundo y entre ellas la ciudadanía. (Villalobos, 2016, p. 26)

En este sentido, ya se puede delinear un hilo de articulación de los dos autores con respecto a una pedagogía y ciudadanía críticas, que son inseparables de la evolución socio histórico humana (Villalobos, 2014, p. 197). Es precisamente y teniendo en cuenta la ciudadanía como construcción histórica y social, que se puede entender la irrupción de nuevas formas y movimientos que luchan por el reconocimiento y visibilización de las necesidades ciudadanas en espacios y tiempos diferentes, algunas de ellas en clave de emancipación, participación y poder ciudadano (Osorio, 2016, p. 21). Algunos de estos movimientos “reivindican la ampliación democrática, donde instituciones y sujetos estén adheridos al sentido común de los derechos humanos” (p. 22).

Ahora bien, Paulo Freire (citado por Villalobos, 2016) indica que el acto educativo y la escuela son considerados como elementos de resistencia para replantear y reconstruir la perspectiva democrática de la praxis pedagógica y, por ende, la participación de las subjetividades en ese proyecto histórico social que es el de la ciudadanía (p. 28). Tal afirmación implica replantearse las posibilidades, condiciones y contenidos de una educación

ciudadana crítica y su correspondiente pedagogía (Osorio, 2016, p. 22). De ser así, desde el desarrollo de esta propuesta pedagógica, esta educación debe configurar un sentido de ciudadanía común, para Osorio (2016) deberá alentar “a) una democracia de la expresión; b) una democracia de implicación; y c) una democracia de intervención y de confrontación” (p.23). Pero entonces, cabe la pregunta ¿está dispuesta la educación y sus distintos actores a promulgar y desarrollar este tipo de ciudadanía?, ¿cómo cambiar el tipo de educación tradicional o hegemónica que instrumentaliza y reduce los espacios democráticos y los asuntos públicos, donde se hace énfasis en la seguridad y la reproducción, que fomenta el miedo a lo distinto y a lo inédito?

Acerca de lo anterior, desde Freire se considera que:

La educación –sin ser la única– puede construir los espacios democráticos a través de la relación dialógica entre todos los sujetos del acto educativo, de manera que se construya el conocimiento a partir de la validación de las curiosidades que se presentan en el aula y fuera de ella. (Villalobos, 2014, p.196)

Se puede decir, en correspondencia con postulados de Freire, que toda práctica educativa es una práctica política:

Ya sea legitimando las prácticas sociales, imaginarios e idearios vigentes de la sociedad de la que se emerge o plateando o transformando la realidad social y sus estructuras con la constitución de nuevos sentidos, significados, posiciones, valores y utopías que se instauran como renovación de aquellos que tienen la soberanía sobre la cultura, la política y la sociedad. (Bernal, 2010, p. 43)

Es allí donde la idea de la politicidad de la educación, la cual, según Villalobos (2014), “se da en la medida en que se asuman los elementos a favor o en contra de lo que, desde las perspectivas de las pedagogías críticas, se requiere para la transformación de un mundo mejor” (p. 202). Esta idea de politicidad de la educación requiere ser asociada a giros epistémicos y políticos explícitos que:

Vayan constituyendo un poder de contestación, que cuestione las bases de la sociedad mercantil, sus mecanismos de reproducción y sus formas de definir la educación, la escuela, la ciudadanía y el propio acto educativo, que permitan el despliegue de una educación ciudadana crítica. (Osorio, 2016, p.23)

Es la educación, según De Sousa Santos (citado por Villalobos, 2016):

La herramienta y el proceso de humanización que da viabilidad de ver al *otro* como posibilidad histórica. Cuando se cuestiona o realiza el ejercicio de pensar el tiempo, de pensar la técnica, de pensar el conocimiento, de pensar el porqué de las cosas, el para qué, el cómo o el a favor de qué, de quién, contra quién, se construye el conocimiento y otros proyectos socio históricos. (p. 34)

Dicho lo anterior, se puede definir otro aspecto unificador en los dos pensadores, la manera en que construimos el conocimiento determina nuestra manera de ver al otro y de incluirlo en proyectos comunitarios y sociales. Es allí donde la educación y la praxis pedagógica “actúan como herramientas ya que tiene una relación estrecha con la construcción del conocimiento, en la cual se necesitan reconocer colectividades, pero también individuos o subjetividades” (Villalobos, 2016, pp. 34-35).

Otro hilo conductor que se puede establecer en los dos autores con respecto a la formación ciudadana crítica son en que las relaciones humanas basadas en el diálogo:

Ya sea desde dialéctica diatópica, traducción intercultural o relación dialógica pueden reconstruir otras formas de conocimiento que coexistan en un diálogo de saberes, la cual resignifique las orientaciones políticas de la ciencia, reconociendo la riqueza en la diferencia y en la diversidad en las nuevas apuestas por la ciudadanía. (pp. 37-39)

Por otro lado, al referirnos sobre los derechos humanos y su formación desde un enfoque intercultural crítico, se debe decir primero que el sistema educativo junto con la sociedad, la familia, el Estado y otras instituciones, participan de manera decisoria en este proceso de formación en derechos humanos y para la paz, “mayor aun en el contexto de una degradación y aumento del conflicto armado del que no hemos podido salir como sociedad” (Trimiño & Mézquita, 2018, p. 104). Es vital convocar la participación de la sociedad civil para su concreción, recordando que “la cultura en derechos humanos y para la paz, al igual que los conflictos, inciden en cada uno de los sectores de la sociedad, tanto a nivel personal como social y estructural” (p. 111). Tal apuesta no debe perder el nexo con lo concreto, con las realidades de las comunidades, con las problemáticas de los sujetos, una verdadera construcción de subjetividades que no se debe quedar en:

La enunciación de las problemáticas, ni tampoco con el hecho de constatarlas con la realidad cercana, sino que se compromete, toca la existencia y se moviliza hacia la acción por el otro, la opción fraternal por el otro, el hacerme responsable del otro. Estos son elementos fundamentales para una cultura de derechos humanos que se

fortalece en esas subjetividades en torno al respeto y la dignidad de las personas.

(Bernal, 2010, p. 48)

En el desarrollo de este trabajo se cree profundamente que la educación en DD. HH se enmarca en las prácticas que parten de una realidad social y política, inscribiendo el conocimiento de estos como la construcción de un saber, en el marco de la lucha por la democracia y la reapropiación de la ciudadanía. “La educación *en y para* los derechos humanos no es una acción que termine en sí misma, sino que está proyectada para generar otras acciones, múltiples y en otros ámbitos también múltiples que hagan realidad la existencia viva del Estado de Derecho” (Beltrán, 2012, p. 40).

La crítica de los derechos humanos el marco de análisis intercultural, pone en duda y resignifica su carácter universal y plantea una crítica cultural, ya que estos son de carácter etnocentrista y productos occidentales y, por tanto, no universales (Gándara, 2019, p. 151).

Con respecto a lo anterior Vila, Martín y Cortes (2018) precisan sobre esta crítica:

No se puede olvidar la diversidad intracultural y las comprensiones extensas que hay que realizar sobre las culturas, más allá de los clichés o prejuicios, puesto que las miradas amplias nos permiten ver cómo aspectos como la libertad, la igualdad y la tolerancia no son patrimonio occidental y que pueden, por tanto, existir mecanismos de comprensión mutua entre las culturas que supongan visiones con vocación “universal”. (p. 66)

Como esta propuesta pedagógica se funda en el enfoque de las pedagogías críticas, pretende esforzar el cometido ético-político al tiempo que “se propone vincular al estudiantado con los grandes problemas y tensiones que presentan las sociedades en el

presente, en situaciones en las cuales está implicado por aproximación territorial, social o afectiva” (Magendzo & Toledo, 2015, p. 2). Estos mismos autores formulan, desde la articulación con la pedagogía crítica, algunas ideas que han orientado el quehacer de la educación en derechos humanos en el contexto latinoamericano:

Es una educación contextualizada; es una educación constructora de democracia; tiene un carácter político transformador; es integral y holística; tiene un sentido ético-político; es constructora de paz; se orienta a la formación de sujetos de derecho; y no está exenta de conflictos, tensiones y controversias. (p. 49)

Aceptar la concepción universalista de los derechos:

Sin detenerse a pensar sus implicaciones concretas en la realidad específica de los pueblos; una realidad bastante más diversa y conflictiva de lo que pretenden algunas teorías idealistas de los derechos, los cuales se pretenden sobre la base de una noción atomista de la persona y sobre la destrucción de sus lazos culturales. (Gándara, 2019, p. 154).

Para el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos (citado por Vila, Martín & Cortes, 2018), pensar la educación en DD.HH. desde las pedagogías críticas de carácter transformador y emancipatorio y con articulación con la interculturalidad desde el enfoque crítico, establece cuatro condiciones indispensables:

Transcender el debate sobre el universalismo y el relativismo cultural, proponiendo en cambio diálogos interculturales, comprender que es necesario encontrar preocupaciones isomórficas entre las culturas, ya que un solo concepto no puede ser aplicable a todas las culturas; toda cultura es incompleta por lo que es necesario elevar

esta limitación cultural para una concepción intercultural posible; no todas las culturas tienen el mismo concepto de dignidad humana y se hace necesario pensar en líneas comunes de encuentro. (p. 70)

En este sentido, ello implica la creación de condiciones subjetivas como objetivas, a partir “de la interrelación de sentidos locales mutuamente inteligibles y en permanente diálogo” (Gándara, 2019, p. 159). Este fenómeno, acelera el proceso de transformación de la autocomprensión del ser humano, donde cada actor participe desde lo que es y va siendo junto con los demás en un proceso de permanente construcción, gracias al intercambio (p. 160).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, es precisamente el espacio escolar y el propio acto educativo el que puede contribuir al entendimiento crítico de los derechos humanos como proceso que conduzca a la lectura crítica de la realidad política y cultural detrás del universalismo reinante en el carácter universal de los derechos humanos y su educación. Por otro lado, contribuye también a la consolidación de espacios de diálogo intercultural y de asimilación y aceptación de la diferencia como punto de partida para la construcción y apropiación, por parte de las y los estudiantes y toda la comunidad educativa, del conocimiento contextualizado de carácter ético-político y ético-pedagógico en torno a la educación y formación de los derechos humanos.

Ahora bien, en el siguiente apartado se presenta el proceso de sistematización de la experiencia educativa y su reconstrucción crítica a partir de los campos temáticos que plantea Jara (2018), los criterios de la línea de proyecto pedagógico y los niveles de práctica, y explicando por qué y de qué manera se ajustan los aspectos teóricos de este trabajo investigativo y pedagógico a esta perspectiva de sistematización.

4 Capítulo 3. Experiencia con la comunidad educativa de la IED República Federal de Alemania de Bogotá D.C: Reconstrucción crítica de la práctica pedagógica.

El lazo afectivo y emocional que me liga a esta institución educativa lleva casi la mitad de mi vida, por un lado, la cercanía del colegio con el que ha sido mi hogar durante mis treinta y dos años de edad, es de una cuadra de distancia y, por otro, fue allí donde curse toda mi formación como bachiller académico, culminada en el año 2010, con el puntaje de la prueba ICFES más alto en el componente o área de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas entre mis compañeras y compañeros de grado undécimo, dato no menor, ya que, con la guía de los profesores Alfredo Molano y Francisco Mejía, politólogo e historiador respectivamente, fui marcando o más bien vislumbrando, el camino académico e investigativo que hoy me trae hasta este momento de mi vida. Fue allí donde me di cuenta, no solo que me gustan las Ciencias Sociales sino también, que soy bueno en ellas.

Fue muy gratificante volverme a encontrarme con profesores y profesoras que me enseñaron y soportaron durante tanto tiempo, pero ya no como su estudiante, sino como docente en formación y futuro colega. Pero también, algo de nostalgia por los recuerdos, aprendizajes y vivencias que allí tuve, al igual, por no encontrar a los docentes Molano y Mejía, precursores de este camino de aprecio por las disciplinas de las Ciencias Sociales.

Desde el primer momento la cooperación, camaradería y solidaridad con mi presencia y la disposición por contribuir y aportar, por parte de los docentes, a este trabajo investigativo y pedagógico, fue clave para ir dejando de a poco el miedo y la incertidumbre que conllevan la puesta en marcha de cualquier iniciativa educativa y pedagógica. Sin embargo, esta acompañamiento caluroso y muy formal, no fue igual con los directivos, a ellos no queda más

que decirles que en la institución yo no soy un “extraño” como me lo dijeron y que lo que me liga a ella no es un puesto ni un reporte de gestión.

Por dichos motivos, en este capítulo se desarrolla un recorrido enmarcado en la visibilización de lo realizado en la práctica pedagógica y lo que fue surgiendo a medida de esta experiencia pedagógica y que fortalecieron el propósito del objetivo buscado y problematizando lo encontrado.

4.1 Punto de partida

Con el fin de indagar sobre los procesos educativos en la institución escolar, con relación a las categorías de la línea de proyecto pedagógico, ejes estructurales de la práctica y ejercicio investigativo, y las categorías de ciudadanía y derechos humanos como categorías centrales de la indagación investigativa, se llega a la experiencia educativa de la IED República Federal de Alemania como una manera de articular las preocupaciones investigativas de este proyecto con la realidad de su cultura escolar, propuestas pedagógicas y de construcción curricular, relacionadas con la formación ciudadana, la interculturalidad y la vivencia de los derechos humanos.

Desde los modelos ideales de territorio acuñados por Collet-Sabet (2020), que, desde la escuela, han sido producidos y concebidos sobre la relación entre territorio y escuela, podemos decir que esta institución educativa donde se desarrolla esta práctica e investigación pedagógica, oscila entre el territorio como recurso y el territorio como decorado. En el primero, el territorio es un recurso con el que se generan determinadas interacciones, y en el segundo, concebido como simple decorado, es decir, no hay ninguna conexión ni importancia con el territorio, lo importante aquí, es lo que pasa adentro de la escuela, asumiendo una

aparente impermeabilidad de la escuela con relación a su entorno inmediato y cercano, en contraposición al enfoque sociocultural que orienta el que hacer educativo, estipulado es su Proyecto Educativo Institucional.

Por otro lado, en una experiencia intencionada de educación, casi siempre se realiza un “diagnóstico previo” o un “perfil de entradas” (p. 138), para tal fin se emplean los registros de diarios de campo, matriz de diseño y análisis de actividades diagnósticas (Anexo No.5), evidencias escritas y la entrevista semiestructurada para profesores del área de Ciencias Sociales a través de las cuales podemos recoger la información de lo sucedido en el punto de partida inicial de la experiencia.

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, Y TERRITORIO

Esquema No 2. Diario de Campo
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Línea de Proyecto Pedagógico: Interculturalidad, Educación y Territorio
Diario de Campo

Nombre: Estética y dimensión cultural Número: 05

PLANEACIÓN	Guía de Trabajo Adores: Grado 11 Temas: Estética y medio social Propósito: concepción de la estética y su relación con la actividad. Actividad: Discusión teórica - Mondala, video, ejercicios.	Fecha: 27-09-21
I. NIVEL DESCRIPTIVO	Se dan instrucciones - En primer lugar, se entrega insuño para la actividad (lectura-mondala) el profe hace unas preguntas diagnósticas y se comienza con la discusión teórica con preguntas desde experiencia de los estudiantes - Apuntes - La exploración teórica se hace con ejemplos cercanos a la experiencia de los estudiantes.	Fecha: 27-09-21 Hora: 10:00am
II. NIVEL ANALÍTICO	Como la apreciación de lo estético puede ayudar al ejercicio pleno de la ciudadanía dada su relación con el medio social. - Lo simbólico, la forma. - Influencia cultura - imaginación - lo sublime - Relación con lo político.	Fecha: 27-09-21
III. LEGAR DE ENSEÑANZA	Interculturalidad (como abordaje histórico en la estética hegemónica - confrontando los saberes estéticos de los DD.HH. La estética como actividad política que implica los DD.HH. Ciudadanía (cómo vincula los roles en la cultura ciudadana - cómo abarca estética - dimensión cultura El ciudadano como insuño para seguir el trabajo y la personalidad de los estudiantes - líderes - notables - pilas - de organización Filosofía 11 -> Estética y su importancia en el medio social - Mondala - Desarrollo psicomotor y cognitivo - Resaca plaza plaza - libre desarrollo de individualidad - seguimiento por parte del estudiante	Fecha: 27-09-21

Imagen 1. Diario de campo – observación no participante, septiembre 2021.

Ahora bien, como primer acercamiento al tratar de construir o consolidar un punto de partida o inicio en este diagnóstico previo, recorro a la entrevista para profesores. Desde la

mirada de uno de los estamentos de la comunidad educativa se empezó a cimentar el terreno para esta intervención.

El planteamiento y visibilización de al menos tres realidades en la cotidianidad de la institución educativa, se pueden inferir de la entrevista: la primera es, la no continuidad de los docentes de Ciencias Sociales por periodos considerables que imposibilita un proyecto claro y conciso sobre apuestas interdisciplinarias y transversales encaminadas a la formación ciudadana y en derechos humanos. Este primer aspecto se puede problematizar desde Pons y Serrano (2011), sostienen que desde la concepción constructivista del aprendizaje de los procesos de enseñanza aprendizaje que acurren en el aula, “se apuntan tres fuentes principales de influencia educativa” (pp. 14-15), dos de ellas son los profesores y las instituciones educativas, dicha influencia educativa se entiende como ayuda encaminada a mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva del alumno y genera “la aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos educativos” (Ibíd). Así pues, la no continuidad de docentes y la precaria articulación de estos en la construcción de proyectos institucionales puede ser detonante de la atomización de los procesos encaminados a la formación ciudadana y los derechos humanos.

Un segundo factor o realidad que se refleja en este instrumento metodológico tiene que ver con las apuestas pedagógicas y didácticas que utilizan en el aula, el problema allí es que no hay una perspectiva pedagógica o didáctica general implementada como área de Ciencias Sociales, es decir, cada docente, teniendo en cuenta el principio de libertad de cátedra, implementa de forma aislada tal o cual apuesta según le parezca con las herramientas y espacios limitados que ofrece la institución. Pedagogías activas, análisis contextual, estudios de casos y experiencias vivenciales. De estas propuestas o apuestas pedagógicas o didácticas

se pueden considerar diversas pero oportunas ya que todas recogen algo fundamental para las pedagogías críticas y la concepción constructivista del aprendizaje, por un lado, la contextualización de los contenidos y aprendizajes y, por otro, el reconocimiento, por parte de los docentes, de las y los estudiantes como sujetos activos y constructores de su propio aprendizaje (Serrano & Pons, 2012, p. 4).

Un tercer y último factor del análisis de la entrevista con los profesores es la relacionada con los obstáculos que se han presentado en el camino de los docentes a la hora de construir espacios en la misma cotidianidad escolar que consoliden una cultura escolar de participación activa y convivencia pacífica, claves en esta apuesta a la hora del desarrollo de habilidades, comportamientos y actitudes que favorezcan la formación ciudadana y en derechos humanos. Lo que se evidenció fueron tres circunstancias particulares, la primera, el déficit de presaberes de lecto escritura y argumentación en las y los estudiantes. Segundo, la mentalidad de los chicos y chicas por lo inmediato y que resulta, según los docentes, en el desinterés por las materias de Ciencias Sociales ya que no le encuentran ninguna implicación para sus vidas. Una tercera y última, obstáculo a nivel práctico-teórico del modelo del colegio y es la desarticulación con su PEI y su enfoque socio-cultural, los profesores afirman que eso se queda en el papel y en la práctica todo ese enfoque se limita a los 45 minutos que tienen en clase.

Otro de los instrumentos que permitió establecer una segunda aproximación a la realidad y cotidianidad de la cultura escolar, esta vez desde las y los estudiantes fue la encuesta de caracterización para estudiantes. Específicamente la última parte de dicho instrumento, facilitó el reconocimiento de las preconcepciones o saberes previos, con preguntas abiertas, sobre la cultura, la ciudadanía y los derechos humanos. Después del análisis y tabulación de

esta encuesta podemos afirmar tres aspectos o factores encontrados. El primero, relacionado con la pregunta de concepción sobre la cultura, las respuestas que más se repiten son las que conciben la cultura, por un lado, con hábitos y costumbres, por otro, con la tradición y un tercero relacionado con el conocimiento de la alta cultura. Luego, la preguntan relacionada con la concepción de ciudadanía, las respuestas se encaminaron, por un lado, a la relación de derechos y deberes, también con la pertenencia o identidad con un país o Estado y por otro, relacionado con la conductas y normas. Respecto a la última pregunta abierta sobre qué son los derechos humanos, las y los estudiantes los vincularon con normas, leyes y reglas y, otros, con los derechos propios que tiene una persona por ser un ser vivo humano sin excepción.

El resultado del análisis de estos dos instrumentos de recolección de información, junto con los diarios de las sesiones de observación no participante y el análisis crítico del PEI y el Manual de Convivencia, dieron base para diseñar e implementar dos sesiones con el grado undécimo con actividades de corte diagnóstico, con el propósito de poder comparar la información obtenida hasta este punto con el desarrollo de actividades que permitan determinar aspectos educativos y pedagógicos, con el fin último de establecer las oportunidades y posibilidades que pueda tener la posterior intervención de actividades de implementación de la propuesta o apuesta pedagógica y poder, con más certeza, establecer una secuencia o plan de trabajo, que pueda responder a las necesidades y problemas educativos y sociales presentes en la realidad y cultura escolar de la institución educativa. Así pues, el análisis de estas actividades diagnósticas tuvo en cuenta dos factores: por un lado, las competencias del área de Ciencias Sociales plasmadas en el plan de estudios o malla curricular del grado undécimo; y por otro, el desarrollo de habilidades cognitivas y su relación con los problemas sociales inmersos en la cotidianidad o contexto de las y los estudiantes.

4.2 La recuperación del proceso vivido

Antes que nada, esta parte de la sistematización se trata de la reconstrucción histórico-descriptiva y narrativa de la experiencia, desde los registros no del recuerdo, enfocándose en los principales hitos y aspectos que se relacionan con el eje de sistematización, es decir, los aspectos y factores que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje encaminados a la formación ciudadana y en derechos humanos y la cultura escolar en la institución educativa.

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, Y TERRITORIO

Esquema No 2. Diario de Campo
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Línea de Proyecto Pedagógico: Interculturalidad, Educación y Territorio
Diario de Campo

Nombre: Actividad de implementación Número: 01

PLANEACIÓN	Actores: Grado 10 ^o Situaciones: Actividad de implementación Propósitos: Establecer conexiones entre el desarrollo productivo en su corriente neoliberal con las relaciones socio-culturales y económicas de la globalización de los siglos XX y XXI en el mundo. Temas a explorar: Participación ciudadana y derechos humanos.	Fecha: <u>Viernes</u> <u>22-10-21</u>
I. NIVEL DESCRIPTIVO	Organizando el aula en grupos heterogéneos, se les entrega a cada uno de los grupos una noticia o artículo de prensa, que intencionalmente resalta la pregunta ¿qué pasa con aquellos sujetos, grupos sociales o comunidades, que quedan rezagados del individualismo y consumismo del mundo capitalista contemporáneo? Antes de ello se hace la socialización teórica, intentando establecer la relación entre el modelo económico capitalista neoliberal y el proceso de deshumanización de la vida social, cultural y política que ella conlleva. Al final se entregan las respuestas planteadas y se hacen las reflexiones con la finalidad de relacionarlas con la actividad.	Fecha: <u>22-10-21</u> Hora: <u>10:00 am</u>
II. NIVEL ANALÍTICO	Hipótesis: el modelo capitalista en su corriente neoliberal deshumaniza y despolitiza el ejercicio ciudadano. Problemas: Los estudiantes enfatizan la necesidad que tiene el sistema capitalista solo a cuestiones económicas para ser resueltos. Preguntas: ¿cómo se establecen las relaciones de este con lo político? ¿el sistema capitalista configura un tipo de ejercicio ciudadano deshumanizado en contravía al espolionamiento ético y político?	Fecha: <u>22-10-21</u>
III. LUGAR DE ENUNCIACIÓN	Participación ciudadana. Relación entre el modelo económico imperante con las posibilidades reales y reales en la esfera pública, de la participación en decisiones trascendentales para una grupo social y Derechos Humanos: contexto de expectativa. La dignidad humana, columna vertebral de los DDHH es rescatada de manera férrea, se tiene derechos si se tienen con que consumir. Precio a la dignidad humana.	Fecha: <u>22-10-21</u>

3

Imagen 2. Diario de campo actividad diagnóstica 1, septiembre 2021.

Es así como, en la primera actividad diagnóstica, realizada el día viernes 22 de octubre del 2021 y como consta en el diario de campo, se trabajó, en concordancia con el plan de estudios de Ciencias Políticas y Económicas para el grado décimo, la unidad “producción, distribución

y consumo”, de ahí que, se estableció un eje temático articulador, que pueda establecer un puente entre el contenido y el trabajo investigativo y pedagógico, por consiguiente, se establece el eje articulador “Capitalismo neoliberal y la cultura del consumismo: deshumanización de vida social y cultural”, en donde, por un lado, se pudieron desarrollar las competencias establecidas en la malla curricular para tal contenido, y por otro lado, desde las categorías de participación ciudadana y desigualdades sociales, establecer la conexión con el problema investigativo.

Respondiendo a la perspectiva pedagógica se lleva a cabo una organización que atienda a la diversidad mediante la formación de grupos interactivos heterogéneos, se les entrego una noticia o artículo de prensa relacionada con la pregunta ¿qué pasa con aquellos sujetos, grupos sociales o comunidades que quedan rezagados del individualismo y el consumismo del mundo capitalista contemporáneo? Cada grupo hizo lectura del material y en voz alta y con la participación de todos y cada uno de sus miembros respondieron ¿en qué medida la realidad expuesta en los artículos o noticias de prensa, puede tener relación con el tema de la clase?; ¿qué grado de incidencia tienen dichas realidades en nuestro entorno y vida cotidiana? Al igual, ¿qué posibles acciones colectivas pueden contribuir a la transformación de esas realidades? Esto quedo registrado, de forma escrita y refleja las respuestas que consideraron pertinentes en una hoja en blanco, indicando el número del grupo, el nombre de sus integrantes (Imagen. 12).

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, Y TERRITORIO

Esquema No 2. Diario de Campo
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Línea de Proyecto Pedagógico: Interculturalidad, Educación y Territorio
Diario de Campo

Nombre: Actividad de implementación Número 02

PLANEACIÓN	Actores: Grado 7 ^o Situaciones: Actividad de intervención Propósitos: Reconocer y analizar el carácter de moral ética y diversa que tienen las reflexiones éticas y morales en la construcción de Ciudadanías interculturales y su reales condiciones de realización en la realidad de las estudiantes como actores políticos y reflexion ético en la construcción de las Ciudadanías interculturales.	Fecha: <u>Martes</u> <u>02-11-21</u>
I. NIVEL DESCRIPTIVO	Organizando el aula en grupos heterogéneos se empieza con la discusión y socialización de la lección desde los generadores y las propuestas políticas. Posteriormente, se muestra el material audiovisual relacionado a hechos ocurridos durante el Año Nacional 2021 en la ciudad de Cali. Seguido la discusión participando por medio de la presentación de cada grupo, mediante el diálogo y la participación de las respuestas con preguntas orientadas como en cada medida sea plausibles tiene relación con el tema de la clase. Por último, los estudiantes reflexionan sobre la discusión y se orientan algunos valores y temas en los contenidos.	Fecha: <u>02-11-21</u>
II. NIVEL ANALÍTICO	Hipótesis: El diálogo y reconocimiento hacia el otro diferente, refleja la crisis moral y ética en los problemas, la política. Es el diálogo el fundamento de los diferentes niveles básicos para una verdadera democracia y ejercicio pleno de la ciudadanía. Preguntas: Los estudiantes no dimensionan la importancia de la ética y la reflexión moral en la su vida cotidiana, ni menos, en el ejercicio ciudadano y participación en general. Nuevos aspectos a registrar:	Fecha: <u>02-11-21</u>
III. LUGAR DE ENUNCIACIÓN	Ciudadanía Intercultural: Cuando la base de la democracia plena y directa tiene en cuenta la semperante es una que las diferencias culturales de los pueblos, las posibilidades plenas de construir una verdadera democracia se hace en más fuertes. Formación ético-política: Más allá de lo jurídico, el carácter universal de la ley moral, sirve como fundamento duradero para la democracia, la reflexión ética y la participación política.	Fecha: <u>02-11-21</u>

Imagen 3. Diario de campo actividad diagnóstica 2, octubre 2021.

Con respecto a la segunda actividad diagnóstica, llevada a cabo el día martes 02 de noviembre del mismo año y como quedo registrado en el diario de campo, se abordaron contenidos acordes al plan de estudios de la asignatura Ética, con el mismo grupo de trabajo, así pues, la unidad “Nuestro entorno: Colombia”, es allí donde se propuso como eje temático articulador, con el objetivo de poder conectar la unidad del plan de estudios con la indagación del proyecto investigativo, “Ética y democracia: la ley moral en la construcción de una ciudadanía intercultural”, donde se pretende, en primer lugar, el aprendizaje de los contenidos y competencias plasmadas en la malla curricular, y segundo, la consolidación de habilidades cognitivas, desde la categorías de ciudadanía intercultural y formación ético-política, para poder consolidar una posible articulación con la indagación principal del proyecto de investigación.

Reflejando la perspectiva pedagógica que lleva una organización del aula que responde a la diversidad mediante la organización de grupos interactivos heterogéneos, se muestran el material audiovisual relacionado a hechos ocurridos durante el Paro Nacional 2021 en la ciudad de Cali, uno de los epicentros de dichos acontecimientos. Se empieza la socialización y discusión partiendo de la pregunta ¿Cuál fue su experiencia durante el estallido social? Cada miembro de cada grupo comparte, por medio de la palabra y la participación, su experiencia respondiendo ¿dónde y cómo lo vivió y que grado de incidencia tuvo en sus relaciones sociales? y ¿en qué medida esta vivencia tiene relación con el tema de la clase? Posteriormente, problematizando el material audiovisual, las y los estudiantes respondieron en una hoja en blanco, indicando el número del grupo y el nombre de sus miembros, ¿Qué principios morales pudieron guiar o no la actuación de los civiles armados contra la minga indígena? al igual, ¿qué valores democráticos podrían orientar una posible solución a este conflicto? Esto quedó registrado de forma escrita (Imagen. 13) donde quedaron consignadas sus respuestas.

Ahora bien, realizadas las actividades diagnósticas, la práctica pedagógica se encamina a las actividades de implementación, con previa autorización del Consejo Académico de la institución y el consentimiento y autorización de padres de familia y acudientes, se diseña e implementa una secuencia didáctica que tiene como nombre “Sin miedo a la Dignidad: Una apuesta ético-política y ético-pedagógica para reforzar los procesos encaminados a la formación y participación ciudadana y la defensa de los derechos humanos en la IED República Federal de Alemania” (Anexo No.6). Dirigida al grado undécimo durante el tercer periodo lectivo del año 2022. Dividida en cuatro sesiones y un foro de cierre, este último, con

muchas tropiezos y obstáculos por parte de los directivos de la institución educativa que no permitió su desarrollo. Esta apuesta didáctica establece como ejes generadores, por un lado, la relación con la historia y las culturas, donde se trabaja el conflicto armado y, por otro lado, el eje de relaciones ético-políticas, en el cual se trabajaron la participación ciudadana, la dignidad, los derechos humanos, movimientos sociales y la democracia. Así mismo, el objetivo general de la secuencia estuvo centrado en reforzar y problematizar los procesos de enseñanza aprendizaje encaminados a la formación y participación ciudadana y el reconocimiento, respeto y defensa de los derechos humanos en la institución educativa. Igualmente se plantea un enfoque metodológico que se alimenta de elementos del paradigma socio-crítico, el cual permite construir y valorar la experiencia del conocimiento como un acto de transformación social, sobre la necesidad propia del contexto y mediante la participación de los actores y el diálogo de saberes. Por último, las competencias a desarrollar con esta secuencia giran en torno a competencias interpretativas, argumentativas y propositivas y su fundamentación pedagógica, la cual se cimenta en las pedagogías críticas, desde tres supuestos epistémicos de la misma: el reconocimiento de la realidad social, el dialogo de saberes y la comunicación horizontal.

En la primera sesión “En busca de lo común”, Se proyecta el video “*Dora Lancheros: oír por igual a responsables y víctimas del conflicto. Frente al espejo – Cap. 32*), el cual acerca a los y las estudiantes a la noción de lo común, que fue trabajada mediante el ejercicio de mirarnos al espejo a través de la historia de la experiencia de Dora, coordinadora del enfoque psicosocial de la Comisión de la Verdad y que les permite a los estudiantes preguntarse ¿qué se siente adentrarse en la experiencia del otro para entender lo que vivimos en este país?

Sin desarmar los grupos, el docente leyó, en voz alta, algunos fragmentos que bosquejan el concepto de dignidad y que servirán para enriquecer la discusión. Una vez leídos, se conforman parejas en los mismos grupos, se les vendaron los ojos y frente a su pareja simulaban o representaron una “escultura corporal”, es decir, simulaban una postura del cómo se podría representar la dignidad. Posteriormente, cuando los y las estudiantes consideraron que su posición estuvo lista, se les quita las vendas, sin dejar de hacer la representación o escultura corporal y las parejas hicieron un intercambio de posturas, para después y como cierre de la sesión, responder entre los grupos las siguientes preguntas orientadoras que tuvieron que ser consignadas en una hoja con el número del grupo y los nombres completos de sus integrantes, con la idea que sea el producto evidencia para ser recogido y evaluado, resultado de la actividad. Las preguntas fueron: ¿Cómo se sintieron en el espacio?; ¿cómo representaron la dignidad?; ¿por qué la relacionaron con esa postura o posición?; ¿qué encontraron llamativo en la forma que su pareja representó la dignidad?; ¿en qué situaciones de sus vidas han creído ver manifestaciones de aquello que entienden por dignidad? Esto quedó registrado de forma escrita (Imagen. 14), donde quedaron consignadas sus respuestas.



Imagen 5. Sesión actividad de implementación 1, septiembre 2022.

En la segunda sesión “Cartografía del cuerpo-territorio”, se proyectó el video “*Mi verdad es: Leonardo León*” que acercó a las y los estudiantes a la noción de afectaciones, que fue

trabajada mediante la cartografía, a través de la historia de una persona que ha sido marcada por el conflicto armado. Al final del video, se les pregunto a los y las estudiantes: ¿Qué les llamó la atención de la historia?; ¿cómo se manifiesta la dignidad en las narraciones?; ¿qué enseñanzas se pueden extraer de lo que narra el protagonista del video?

Con ayuda del docente de la asignatura, se divide el curso en 6 grupos diversos de 5 estudiantes cada uno, cerciorándose que no sean los mismos integrantes de la actividad pasada. enseguida, se leyó una información, extraída de la Comisión de la Verdad, sobre “cuerpo y territorio” con el fin de introducirlos en la actividad de cartografía de cuerpo-territorio. Posteriormente, con los grupos ya conformados, se facilitó a cada uno pliegos de papel periódico o cartulina, marcadores, temperas y se les solicito que dibujaran la silueta de la figura de dos integrantes del grupo (un hombre y una mujer), en tamaño real, con el propósito que se identificaran con el dibujo que hicieron y en el cual trabajaron. Ahora bien, se les pregunto: ¿De qué manera creen que han sentido el conflicto armado?; ¿en qué parte de su cuerpo lo han sentido?; ¿reconocen alguna marca visible o invisible en su cuerpo?

Se solicito a cada uno de los miembros de cada grupo, que lo representaran en la silueta y que la localizaran en la zona que identificaron. Después que cada grupo expreso y dibujo en la silueta, se preguntó: ¿de qué manera se relaciona su cuerpo con el lugar que habitan? Se abrió la conversación permitiendo que tres o cuatro estudiantes socializaran sus respuestas y para alimentar la discusión se leyó un fragmento del libro “*Territorio-cuerpo: verdad y dolor*”.

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, Y TERRITORIO

Esquema No 2. Diario de Campo
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Línea de Proyecto Pedagógico: Interculturalidad, Educación y Territorio
Diario de Campo

Nombre: Sesión 2. Cartografía cuerpo-territorio Número 2

PLANEACIÓN	Acto No. Grado 11 Situaciones: Sesión de implementación Propósitos: Reconocer los lugares, inadecuados y consecuencias que el conflicto armado ha dejado en el cuerpo y el territorio común de los estudiantes con relación al reconocimiento y práctica de la dignidad como esencia y fundamento de los derechos humanos. Temas a explorar: Territorio y convivencia democrática	Fecha: Lunes 26-09-22
I. NIVEL DESCRIPTIVO	Desde la bienvenida a las y los estudiantes e inicialmente se proyecta un video que acerca a la población de otras regiones de formación unas preguntas: ¿cómo se manifiesta la dignidad en las narraciones? ¿qué les llama la atención de la historia? ¿qué enseñanzas se pueden extraer de lo que narra el prototipo? Luego se divide el curso en 6 grupos de 5 estudiantes, se les da una aproximación sobre el cuerpo-territorio de la Comisión de la Verdad con fin de introducirlos a la actividad cartográfica (cada uno de los grupos a pliegos de papel periódico) donde se les pide que dibujen los siluetas de personas entomando relación con el propósito de realizar mapas de situaciones actuales y no de las formulas o programas de que manejan sus relaciones e interacciones con el territorio que habitan. De manera que una vez se han cartografiado del curso se elabore un mapa del país que han vivido situaciones.	Fecha: 26-09-22 Hora: 8:00 a.m.
II. NIVEL ANALÍTICO	Hipótesis: Los mapas, visible y no, que definen las afectaciones y vulneraciones a la ciudadanía humana en el cuerpo y en el territorio, son factores de importancia de la participación ciudadana y la convivencia democrática. Propósitos: Distorsión de elementos propios del conocimiento científico, narraciones de lugar, espacio, entorno y habitad. Reconocimiento y identificación de sus afectaciones en el cuerpo, departando sensibilidades y emociones encontradas.	Fecha: Lunes 26-09-22
III. LUGAR DE ENCIACIÓN	Preguntas: De qué manera se relaciona su cuerpo, como primer territorio, con el contexto urbano donde habita. Territorio: Desarrollo del pensamiento territorial y la emergencia y existencia real de espacios y territorios de implicación, encuentro y toma de decisiones a través de las instituciones educativas y sociales, por otro lado un eje de la cartografía con la cartografía en sus dos dimensiones: cultural y política, es la cartografía y apropiación social, política y cultural de un territorio, es decir, procesos de construcción de identidad. Convivencia democrática: La relación en términos pedagógicos de territorio y forma ciudadana y en derechos humanos, sería el reconocimiento de los diversos formas de resolución de conflictos como una apuesta para superar las diferencias y superar desigualdades que generan conflictos territoriales como la inestabilidad política y degradación ambiental.	Fecha: 26-09-22

Imagen 6. Diario de campo actividad de implementación 2, septiembre 2022

Al cerrar la conversación, se presentaron los videos “Gloria” y “Te vuelves insensible”, en donde se escucharon las voces y experiencias de quienes han vivido la guerra y la vulneración de su dignidad en su niñez y adolescencia (*tres generaciones en medio de la guerra*).

Comisión de la Verdad, Volumen: Niños, niñas y adolescentes – *no fue un mal menor*)

también una serie de cartografías de vulneración de derechos humanos durante la primera mitad del año 2021 (Revista Noche y Niebla No. 63. CINEP) y con ayuda de la silueta o mapa mudo del territorio colombiano ubicado en un lugar visible y adecuado del aula junto con pequeñas siluetas de niños, niñas y adolescentes y con ayuda de una escucha vinculante, se les solicitó a los y las estudiantes que, con ayuda de pegatinas, fueran marcando en el mapa de

Colombia la ubicación de hechos de violencia y vulneración de la dignidad y los derechos humanos a la población. Para enriquecer la actividad se leyó un fragmento sobre el territorio del libro *“Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa”*.

Para cerrar la sesión y una vez que todos los miembros de los grupos fueron participando en la construcción de la cartografía cuerpo-territorio, se les volvió a formular la pregunta anterior, ¿de qué manera se relaciona su cuerpo con el lugar donde habitan? Se dieron unos minutos para los estudiantes discutieran la respuesta en cada grupo y como cierre de la sesión, se pidió que la consignaran en una hoja en blanco con el número del grupo y el nombre completo de los estudiantes miembros, la cual fue recogida como evidencia para su respectiva evaluación. Esto quedó registrado de forma escrita (Imagen. 15) donde plasmaron las respuestas que consideraron pertinentes.

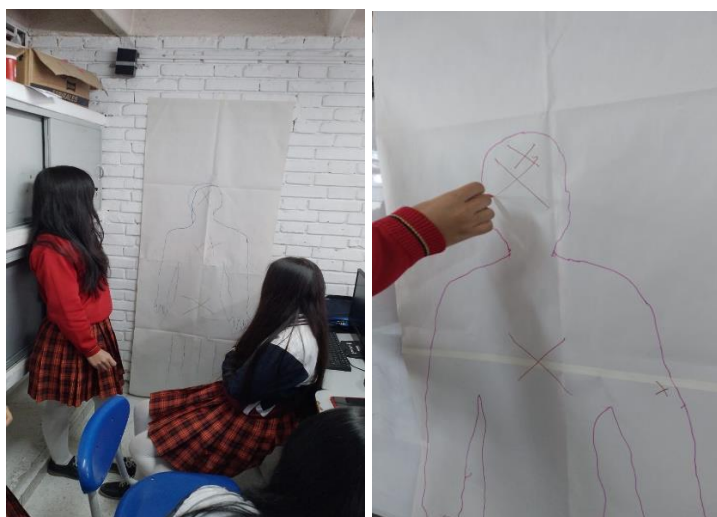


Imagen 7. Sesión actividad de implementación 2, septiembre 2022.

En la tercera sesión denominada “Tendedero de la verdad y la dignidad”, con la colaboración del docente de la asignatura, se organizó el curso en 6 grupos diversos de 5

estudiantes cada uno, cerciorándose que no sean los mismo de las actividades pasadas.

Enseguida, se le entrego a cada grupo el material de trabajo de la clase que correspondía al

material de la exposición fotográfica “El Testigo. Memorias del conflicto armado

colombiano” del fotoperiodista colombiano Jesús Abad Colorado. Estas fotografías

estuvieron acompañadas de cortas descripciones de cada una de las imágenes. Para dinamizar

la discusión y contextualizar las fotografías, se formularon preguntas orientadoras que cada

grupo tuvo que responder entre ellos y cuando el grupo estuvo listo, se designaron dos

delegados por grupo para su respectiva socialización a todo el curso. Las preguntas son: ¿Qué

o quiénes aparecen en la imagen?; ¿qué sentimientos y expresiones se ven reflejados en las

fotografías?; ¿qué les produce la imagen?; ¿de qué manera se relaciona la fotografía con la

dignidad y los derechos humanos?; ¿qué les llamó la atención de las fotografías?

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, Y TERRITORIO

Esquema No 2. Diario de Campo
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Línea de Proyecto Pedagógico: Interculturalidad, Educación y Territorio
Diario de Campo

Nombre: Sesión 3: “Tendedero de la Verdad y la Dignidad” Número 3

PLANEACIÓN	<p>Autores: Grado 11 Situaciones: Sesión de implementación Propósito: Analizar, por medio de material y registros fotográficos, experiencias reales que reflejan la vulneración a la dignidad humana, como esencia, miseria de los derechos humanos y la importancia de sus defensa y vivencia. Temas a explorar: Convivencia democrática y formación ética-política y ético-político-social.</p>	<p>Fecha: <u>Martes</u> <u>27-09-22</u></p>
I. NIVEL DESCRIPTIVO	<p>Desde la bienvenida a los y las estudiantes se inicia la sesión organizando el curso en 6 grupos heterogéneos y se les hace entrega del material fotográfico con sus descripciones y con ellos se responde una serie de preguntas dirigidas a hacer que de vez que los alumnos maduren mucho y reflexionen en las fotografías y la construcción del tendedero pero en la exposición al material pues no se utilizaron celulares o aparatos tecnológicos para dicho curso, se conformó el tendedero distribuyendo a las y los participantes. En la segunda parte de la sesión se discute y se discute la pertinencia de las fotografías contempladas en la sesión, considerando la comprensión y la relación con otros fenómenos y entiendo la extensión en la población, relación y utilización de información relevante.</p>	<p>Fecha: <u>27-09-22</u> Hora: <u>10:00 am</u></p>
II. NIVEL ANALÍTICO	<p>Algunas preguntas que se le hicieron a los participantes en la sesión son: ¿cómo se relaciona y cómo se puede contribuir a la solución de otras vulneraciones? ¿cómo se puede como estudiantes poder contribuir a una participación más digna?</p> <p>Hipótesis: La articulación de herramientas culturales como el diálogo, los consensos, la educación y los acuerdos, junto con los valores, actitudes y procedimientos como la certificación el compromiso y la participación, como generadores de transformación y modificación de sus organismos estatales.</p>	<p>Fecha: <u>Martes</u> <u>27-09-22</u></p>
III. LUGAR DE ENUNCIACIÓN	<p>Algunas preguntas que se le hicieron a los participantes en la sesión son: ¿cómo se relaciona y cómo se puede contribuir a la solución de otras vulneraciones? ¿cómo se puede como estudiantes poder contribuir a una participación más digna?</p> <p>Formación ética-política: Articulación inclusiva entre educación ciudadana y educación en derechos humanos, donde relación poseen una connotación ética-política que tiene como propósito contribuir tanto a la transformación, a la democratización de la sociedad y a la emancipación. De igual manera, estimular la participación de la sociedad en la toma de decisiones de política pública en todos los niveles y el reconocimiento como sujetos de derecho.</p> <p>Convivencia democrática: Las pluralidades y el respeto de las premisas de la democracia liberal con la realidad de los contextos donde se desenvuelven los y las ciudadanos y la acción real dentro del ámbito democrático liberal de educacionarios, o mejor dicho, incapaces de crear consensos y diálogos.</p>	<p>Fecha: <u>Martes</u> <u>27-09-22</u></p>

Imagen 8. Diario de campo actividad de implementación 3, septiembre 2022.

Las respuestas a estos interrogantes fueron socializadas por cada grupo por medio de sus delegados, y se tomó nota en el tablero de las respuestas más significativas y que plantearan una relación con las nociones, hechos, experiencias y vivencias trabajadas en las anteriores sesiones. Después de cada socialización de grupo, un delegado paso al “tendedero de la verdad y la dignidad” y colgó la fotografía y su respectiva descripción y así fue consolidando el tendedero. Posteriormente, se le facilitó a cada grupo unas tarjetas con palabras o consignas claves que tuvieran al que ver con la dignidad, los derechos humanos, la participación ciudadana y la construcción de paz duradera. Cada grupo analizó y definió cuál de esas palabras o consignas de las tarjetas puede ayudar a la solución y no repetición de futuras violencias, conflictos o disputas que tengan alguna similitud con lo que representa o refleja cada fotografía.

Para cerrar la sesión, se plantearon algunas preguntas orientadoras, las cuales los y las estudiantes tuvieron que responder en una hoja con número del grupo y el nombre completo de cada miembro y que fue recogida como evidencia de la actividad y su evaluación. Las preguntas orientadoras fueron: ¿Por qué razón eligieron esa palabra o consigna para determinada fotografía?; ¿de qué manera lo plasmado en la tarjeta podría ayudar a la solución y no repetición de vulneraciones a la dignidad y los derechos humanos?; cuando nos enfrentamos a los problemas y conflictos de nuestra cotidianidad ¿qué tanto tenemos en cuenta las consignas o palabras de las tarjetas?; ¿cómo crees que el aprendizaje de dichas consignas pueden ayudar a una participación ciudadana más activa?. Las respuestas quedan registradas de forma escrita (Imagen. 16).



Imagen 9. Sesión actividad de implementación 3, septiembre 2022.

Con relación a la cuarta de sesión de implementación de esta secuencia didáctica, titulada “Volver a vivir: Madres de Soacha y Bogotá ¡Resistiendo al olvido!”, Se proyectaron los videos “*Madres de falsos positivos de Colombia*” y *Luz Marina Bernal, Madres de Soacha. “1325: Mujeres resueltas a construir paz”*, con el propósito de acercar a los y las estudiantes del grado once, a experiencias de organización y participación de la sociedad civil, en este caso centrado en la Fundación de Madres de Falsos Positivos MAFAPO, frente a vulneraciones de los derechos humanos y al conflicto armado y la manera como han afrontado las ejecuciones extrajudiciales de sus hijos y familiares, desde el momento mismo de sus desapariciones; así como en sus acciones de demanda de justicia, resistencia civil, gestión de memoria y solidaridad. Una vez visto el material, se formularon preguntas orientadoras para empezar y dinamizar la discusión sobre estos hechos de violencia en el marco del conflicto armado colombiano. Las preguntas fueron: ¿Sabes o has oído hablar algo sobre los mal llamados “falsos positivos” ¿; ¿qué te hace sentir y pensar los casos expuestos en los videos?; ¿habría sido posible evitar estos hechos de violencia y vulneración de la dignidad humana y cómo?; ¿crees que es importante visibilizar y enseñar este tipo de hechos de la historia reciente de Colombia en la escuela y por qué?; ¿qué acciones o procesos (sociales,

comunitarios legales, etc.) podrías llevar a cabo si esto le pasara a un familiar o un amigo/a tuyo?

Ahora bien, con ayuda del docente encargado de la asignatura, se organizó el curso en 6 grupos diversos, de 5 integrantes cada uno, después se leyó una corta información con el ánimo de hacer una breve explicación de qué son las ejecuciones extrajudiciales y aclarar por qué se conocen como falsos positivos. También se presentó una breve contextualización sobre la organización Madres de Soacha y Bogotá mediante una breve lectura. Una vez realizada la contextualización se le entregó a cada un grupo un paquete que contenía una serie de indicaciones e imágenes. Las indicaciones fueron las siguientes: a. Observen detenidamente cada una de las imágenes; b. discutan y definan ¿qué consideran que representa cada imagen? (justicia, resistencia, memoria y solidaridad); c. dele un título a cada imagen; d. Definan ¿qué relación tienen las imágenes con vivencia y defensa de la dignidad humana?

FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, Y TERRITORIO

Esquema No 2. Diario de Campo
Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Línea de Proyecto Pedagógico: Interculturalidad, Educación y Territorio
Diario de Campo

Nombre: Sesión 4. Volver a vivir Madres de Soacha y Bogotá Número 4

PLANEACIÓN	Actores: Grado 11 ^o Situaciones: Sesión de implementación Propósitos: Visibilizar y impulsar las diversas respuestas que desde la sociedad civil organizada y mediante su participación ciudadana y negociación de roles, han hecho frente a las realidades actuales de vulneración de la dignidad a los derechos humanos. Temas: Justicia, Interculturalidad y participación ciudadana.	Fecha: <u>Miércoles 05-10-2022</u>
I. NIVEL DESCRIPTIVO	Dada la importancia a los y las estudiantes de iniciar con la protección del material audiovisual para preparar a los y las estudiantes de las acciones de denuncia de violaciones a los derechos civiles, gestión de memoria y solidaridad. Allí se utilizó un video que por parte de los estudiantes, las acciones que se realizaron de tipo comunitario y social, para evidenciar que en el territorio del tejido social, la participación y organización comunitaria, la educación y el fortalecimiento de derechos y movilización social, se puede realizar en diversos contextos de realidad, con el objetivo de plantear preguntas interrelacionadas, como: ¿cómo representa cada imagen el título de memoria ciudadana que refleja un proceso de denuncia? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana?	Fecha: <u>Miércoles 05-10-2022</u>
II. NIVEL ANALÍTICO	Se realizó una contextualización de múltiples planteamientos interrelacionados, como: ¿cómo representa cada imagen el título de memoria ciudadana que refleja un proceso de denuncia? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana?	Fecha: <u>Miércoles 05-10-2022</u>
III. LUGAR DE ENUNCIACIÓN	Se realizó una contextualización de múltiples planteamientos interrelacionados, como: ¿cómo representa cada imagen el título de memoria ciudadana que refleja un proceso de denuncia? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana? ¿cómo se relaciona con la denuncia ciudadana?	Fecha: <u>Miércoles 05-10-2022</u>

Imagen 10. Diario de campo actividad de implementación 4, octubre 2022.

Una vez que cada grupo fue siguiendo y respondido las indicaciones, en una hoja en blanco con el número del grupo y el nombre completo de cada miembro y que fue recogida como producto o evidencia de la sesión para su evaluación. Lo anterior queda registrado de forma escrita (Imagen. 17). Se le solicitó a cada grupo que por medio de dos representantes hicieran una socialización a todo el curso. Se toma atenta nota en el tablero por parte del docente, para poder cerrar la sesión con síntesis de las respuestas más significativas y una breve conclusión.



Imagen 11. Sesión actividad de implementación 4, octubre 2022.

Por último, la quinta sesión, correspondiente al Foro: “Derechos Humanos, Conflicto y Escuela”, y que era el cierre de estas actividades de implementación y de mi práctica pedagógica en la IED República Federal de Alemania, fue malograda intencionalmente por parte de los directivos docentes, específicamente por el señor coordinador académico y la señora rectora, con el argumento de que no se podían brindar más espacios con las y los estudiantes por motivos de la semana de evaluación institucional. Los profesores del área de Ciencias Sociales y de otras áreas intentaron mediar, mediante el diálogo, para poder terminar con satisfacción mi práctica pedagógica con este foro, pero no fue posible convencerlos de ninguna manera. Esto será reflexionado desde una postura crítica en el siguiente apartado.

4.3 Las reflexiones de fondo: Interpretación crítica

En primer lugar, este apartado intenta hacer un análisis y síntesis de varios aspectos como la coherencia e incoherencias internas, las continuidades y discontinuidades, las secuencias y rupturas, las interrelaciones o causas, las tensiones o contradicciones desde las categorías de interpretación críticas establecidas con anterioridad en el contexto histórico de este trabajo investigativo y pedagógico.

De ahí que, como consta en la matriz evaluación de actividades diagnósticas (Anexo No.5), el propósito formativo de esta primera actividad fue establecer conexiones entre el desarrollo y consolidación del modelo económico capitalista en su corriente neoliberal con relaciones sociales y culturales de desigualdad inmersas en la vida social y cotidiana de las y los estudiantes, con ello se pudo articular el desarrollo de competencias del área como el reconocimiento de las características de los recursos naturales como factor de producción y la diferencia de los principales modelos o sistemas económicos que han regido a través de la historia, el abordaje de estas competencias, posibilitó la coherencia de la categoría desigualdades sociales y participación ciudadana, en la medida que las y los estudiantes evidenciaron el reconocimiento de comunidades y sujetos históricamente excluidos e invisibilizadas por el modelo económico capitalista como un problema social, de ahí que pudieran establecer una interrelación con las desigualdades sociales explícitas en sus contextos reales con la degradación y despolitización que dichas desigualdades conllevan en términos de participación ciudadana y DD. HH.

Ahora bien, en términos de procesos y desarrollos cognitivos, la actividad reflejó una secuencia, de forma incipiente, con el desarrollo de habilidades argumentativas, capacidad de análisis y de problematización de la realidad actual, sin embargo, se reflejaron mayores

dificultades o tensiones al desarrollar capacidades como la producción textual y elaboraciones o competencias discursivas propias, las cuales inciden de sobre manera en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de sentidos críticos con relación a la participación ciudadana y soluciones de las desigualdades sociales, como queda registrado.

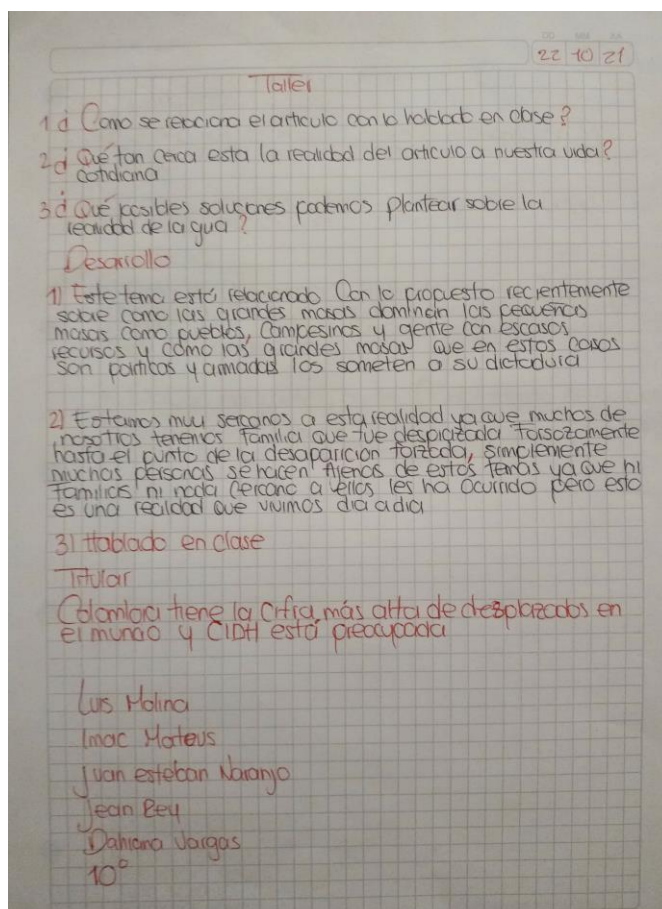


Imagen 12. Evidencia. Sesión actividad diagnóstica 1, septiembre 2021

El principal propósito formativo de dicha actividad diagnóstica fue reconocer y analizar el carácter democrático y diverso que tienen las reflexiones éticas y morales en la construcción de nuevas ciudadanía interculturales y sus reales coherencias y posibilidades de realización en el contexto real y cotidiano de los y las estudiantes, como se establece en la matriz evaluación de actividades diagnósticas. Con este fin, se pudo encaminar los aprendizajes

hacia las competencias de la materia, por ejemplo, el fortalecimiento de competencias ciudadanas relacionadas a la sensibilización de las realidades sociales, políticas y culturales del país e identificando conductas violentas y prejuicios que visibilizan, por decirlo de alguna manera, la crisis ética en la democracia y en el ejercicio ciudadano. El abordaje de estas competencias, permite el reconocimiento de las categorías o ejes temáticos de articulación, en la medida que en los y las estudiantes surge la inquietud del problema social sobre los valores que pueden ayudar a orientar unas conductas como la construcción dialógica y prácticas emancipadoras, como posibles principios de las ciudadanías interculturales, enfocadas desde la praxis y su relación o interrelación con el sentido ético-político y ético-pedagógico de la formación ciudadana que emana de esta propuesta pedagógica, por lo cual, la relación entre lo ético y moral con las condiciones plenas de construcción colectiva del ejercicio ciudadano como soporte de sus procesos como sujetos éticos y políticos y de los procesos sociales y democráticos que ellos conllevan.

Con relación al desarrollo de procesos cognitivos, la actividad permite en un primer acercamiento, la consolidación de capacidades argumentativas y discursivas a la hora de la problematización y análisis de la realidad actual. Por otro lado, si bien los y las estudiantes reconocen la importancia del dialogo en la solución de conflictos culturales, étnicos y políticos, como se ve reflejado, sin embargo, se evidencia una ruptura o incoherencia, pues no se ve reflejado como se abordaría ese dialogo, con la participación de quienes ni como se podría empezar y plantear ese dialogo. Esto llevo a la siguiente reflexión en el proceso de practica pedagógica como docente, los ejercicios pedagógicos en la formación ciudadana e igual en los interculturales, no basta con solo reconocer la existencia de un conflicto o problemática, sino más bien, ejercicios pedagógicos y didácticos encaminados a la

construcción de sentidos, entre semejantes, en los grupos o sujetos sociales, es decir, tejer mediante la construcción de conocimientos, un seno práctico y dialógico que encare los problemas a escala nacional, pero también las identidades, imaginarios, tensiones y representaciones presentes en la configuración de subjetividades individuales que conlleven, no solo al reconocimiento, sino a transformación de marcos de referencias más amplios y abiertos a la diferencia y la diversidad desde un ejercicio ético-político colectivo o comunitario.

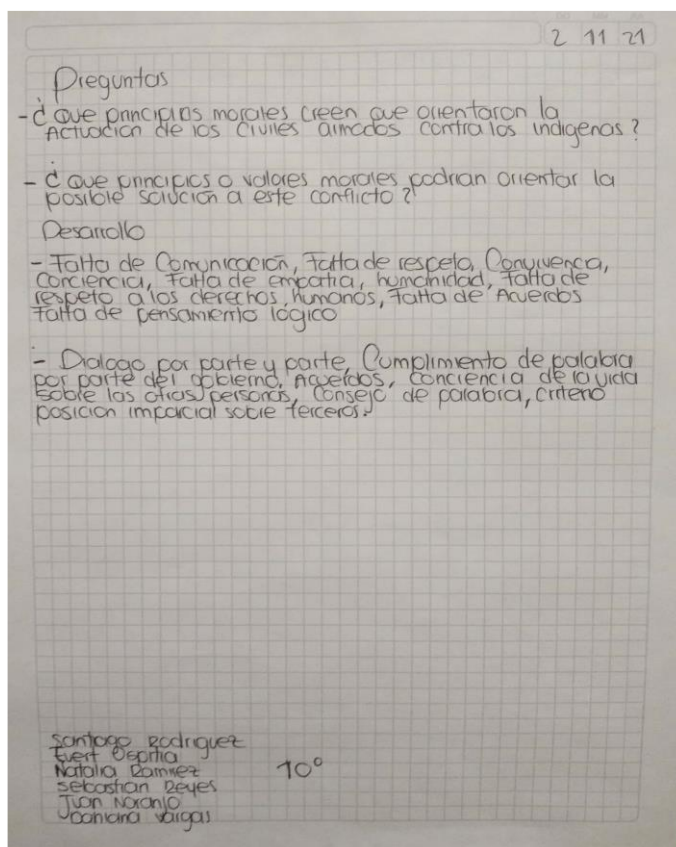


Imagen 13. Evidencia. Sesión actividad diagnóstica 2, octubre 2022.

Ahora bien, ya entrando en la interpretación crítica de las actividades de implementación propiamente dicha, se aborda la reflexión, como en el apartado anterior, por sesiones y mediante la matriz de diseño y análisis de actividades de implementación (Anexo No. 7). De

esta manera, de la primera sesión se puede decir que teniendo en cuenta el referente teórico que fundamenta esta intervención, es decir, la pedagogía crítica desde la perspectiva latinoamericana, como corriente de educación para la democracia (Molina, 2011, p.3) y la teoría constructivista del aprendizaje, pensamiento en el cual es fundamental los conocimientos previos, la interacción social y cultural y donde la mediación del docente es trabajar la zona de desarrollo próximo (González, 2012, p.13-16), se puede decir que en términos de alcance, las y los estudiantes alcanzaron una primera aproximación a la noción de dignidad, gracias a la articulación de los conocimientos previos y comunes, sin dejar de lado sus particularidades y causas, expuestas en las dos actividades con nuevos conocimientos a partir de los fragmentos leídos sobre dignidad, motivando a encontrar y establecer relaciones y diferencias entre las estructuras de conocimiento previos y nuevos. Por otro lado, gracias al cuadro de cualidades, características y costumbres hecho en la primera parte de la sesión, las y los estudiantes enriquecieron su noción sobre la cualidad de lo común como grupo, develando que la interacción social, en la adquisición de conocimiento, comienza siendo interpersonal y termina siendo intrapersonal, cuestión importantísima en el constructivismo social de Vygotsky.

Con relación a lo evidenciado por parte de los estudiantes, fue particularmente curioso para ellos en la segunda parte de la clase como, a pesar de que todas las y los estudiantes tenían los ojos vendados, muchos encontraron similitudes o secuencias, algunas eran iguales, en la “escultura corporal” por medio de la cual representaron la dignidad. Esto reafirmo de manera hasta graciosa, las nociones comunes sobre la dignidad humana. Como quedo registrado, un grupo dice: “Si bien cada pareja hizo una postura particular, al quitarnos los antifaces de los ojos, encontramos que muchas posturas eran muy parecidas o idénticas: Unas parejas hicieron

la pose del super héroe volando o puño arriba, tal vez porque debieron seguir con sus vidas y ser fuertes y, por otro lado, los demás grupos lo representaron con la unión de dos géneros con el símbolo de las palomas con sus manos, tal vez simulando unión y libertad”. Esto, de alguna manera, reflejo en los estudiantes, desde sus conocimientos previos, algunos valores bases en su formación ética y política, como la igualdad, libertad, esperanza y resiliencia. Ahora bien, cuándo se les pregunto sobre su experiencia en cuanto a la manifestación de la dignidad en su vida cotidiana, fue interesante descubrir, por parte de las y los estudiantes, las relaciones que hacen de sus vivencias con la noción de la dignidad, al respecto dos grupos dicen:

“Manifestaciones de la dignidad las vemos en las continuas protestas que hacen grupos de personas como los indígenas, los negros, los LGTBIQ+ y el ministerio de la igualdad”, esto último, lo del ministerio, fue una sobrecogedora sorpresa. Otro grupo comparte: “En un partido de fútbol inglés nos pudimos dar cuenta que todos los jugadores se pusieron de rodillas, como apoyo a sus compañeros que han sufrido algún tipo de discriminación”. Otro grupo fue más allá, al reconocer la vulneración de la dignidad humana en el servicio de salud. El grupo dice: “En repetidas ocasiones el sistema de salud pisotea a sus usuarios por sus condiciones socioeconómicas y culturales”.

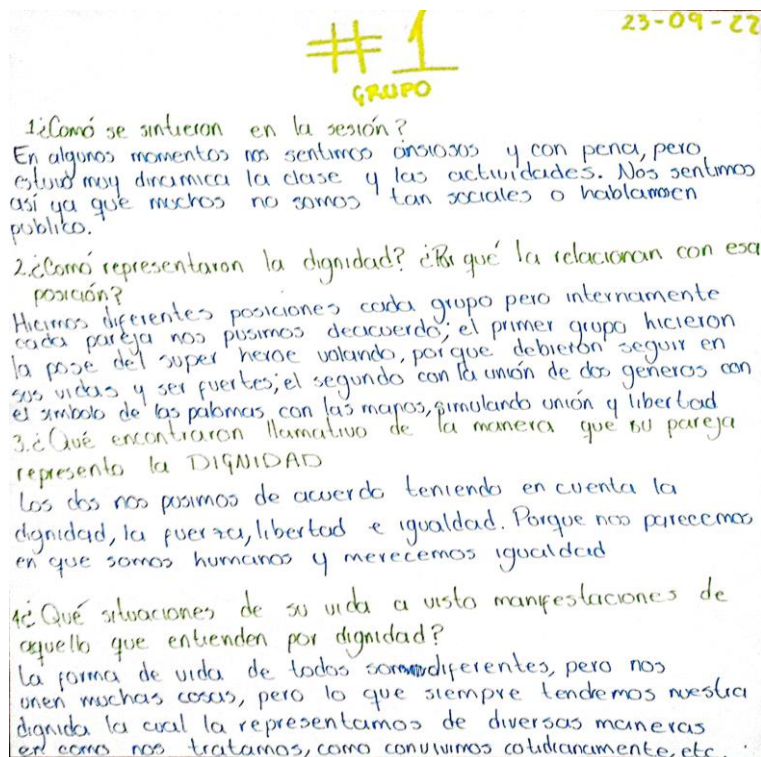


Imagen 14. Evidencia. Sesión actividad de implementación 1, septiembre 2022.

Con respecto a los logros en procesos cognitivos y cambios actitudinales, se evidencia un desarrollo de habilidades argumentativas con relación a la exposición de sus ideas previas y experiencias particulares y cambios actitudinales al compartir sus ideas en público. Un grupo argumenta que esto se logró como causa del desarrollo mismo de la clase: “En algunos momentos nos sentimos ansiosos y con pena, pero gracias a la propia dinámica de la clase y las actividades desarrolladas fuimos soltándonos, ya que muchos de nosotros no somos tan sociables ni tampoco de hablar en público”. Otro grupo expone: “La clase fue mela, entretenida e interesante, además fue un tema que no habíamos visto anteriormente y nos ayudó a salir de algunas dudas”. Contribuyendo así a la reflexión y cambio de actitudes relacionadas con valores fundamentales para la participación ciudadana, la convivencia democrática y el reconocimiento de los derechos humanos.

Reconociendo, por un lado, el sentido ético-político de esta implementación, al igual, el enfoque práctico y emancipador de la pedagogía crítica; y por otro, el constructivismo socio-cultural en donde la construcción del conocimiento viene determinada por una forma concreta de organización social y quien lo construye es un sujeto activo que interactúa con el entorno (Serrano & Pons, 2011, p.4), podemos decir que en cuanto a fortalezas la participación, la actitud y disposición y el fortalecimiento de procesos de intersubjetividad en un trabajo colectivo de búsqueda de significado y sentido fue una continuidad, con relación a la noción de lo común, se reflejó en la actividad, suponiendo una internalización orientada por los “otros sociales” (p.8) en un entorno estructurado como lo es esta sesión de implementación.

Las actividades desarrolladas en la sesión contribuyeron al aprendizaje colaborativo, pero las tensiones radicarón en que algunos estudiantes, no se reconocían bajo las características comunes que fueron el resultado del cuadro del ejercicio “frente espejo” y que fue utilizado como insumo, creado por ellos y ellas, para el acercamiento a las nociones de dignidad. Un grupo dice: “... se nos hizo confuso al momento de centrar la cualidad de lo común, en características y cualidades particulares”. Allí se intentó poner en práctica la noción de “comunidades de aprendizaje” (Serrano, 2012, p.10) donde un grupo aprende de manera colectiva, con sus diferentes niveles de pericia, experiencia y conocimiento, mediante su colaboración y participación.

Respecto a la verificación de los aprendizajes, se toma en cuenta la concepción del aprendizaje en la función pedagógica de la evaluación, en el cual se deja a un lado el querer determinar cuantitativamente su “nivel de aprendizaje” sino más bien, el conocer las representaciones y significados elaborados en la dirección marcada por las intenciones educativas (Serrano & Pons, 2012, p.5). Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la

sesión y rescatando la concepción de “evaluación formativa” (p.6), donde su finalidad y función es poner en relación las informaciones relativas a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, ayudando a mejorar su actividad de aprendizaje. Así pues, podemos revalorar la pertinencia de los recursos y acciones educativos en el acercamiento e identificación, por parte las y los estudiantes y el docente, de su conocimientos y sentires, a partir de sus experiencias y vivencias propias, como quedo registrado.

A continuación, el camino de la interpretación crítica de la segunda sesión de implementación comienza por decir que, en cuanto a la reflexión pedagógica y didáctica desde el referente teórico, es decir, la pedagogía crítica desde la realidad latinoamericana, la cual se fundamenta en el diálogo de saberes y la negociación cultural, buscando establecer una relación entre lo educativo, lo político y lo pedagógico (Mejía, 2011, p.15). Los planteamientos hechos por las y los estudiantes respecto al cuerpo y el territorio que habitan, evidenció las articulaciones que establecen entre ellos, sus saberes y los lugares que habitan, como quedo registrado. Un grupo dice al respecto: “La manera en el que este espacio o lugar se relaciona con nuestro cuerpo es la forma en la que podemos adquirir el conocimiento, cambiando así nuestro pensamiento, costumbres, gustos y visiones acerca de ciertas cosas”. Este registro devela, consciente o inconscientemente, la estructuración de territorialidades configuradas desde la construcción de identidades a partir del cuerpo y su experiencia, aflorando allí, la negociación cultural inmersa en la relación educativa y política.

de que manera se relaciona su cuerpo en el lugar que habitan.

* El cuerpo humano se encuentra en proceso constante de dinamismo y evolución. Como resultado de su interacción con el ambiente también podemos afirmar que algunas personas dicen que en el lugar en que vivimos define nuestras costumbres. Es decir si vivimos mal arreglados lo único que podemos esperar del sitio que habitamos es que sea un lugar desordenado y si vivimos bien pues las cosas que tenemos sea bonita y todo lo contrario de lo malo.

también puede haber una afectación mental y psicológica que influye en la manera en la que las personas organizan su vivienda y como mantienen su sitio de vivienda.

Grupo 3

Imagen 15. Evidencia. Sesión actividad de implementación 2, septiembre 2022.

Por otro lado, respecto a los saberes o conocimientos previos, se evidenció una distorsión o incoherencias internas entre elementos propios del conocimiento geográfico, esto en el entendido de la confusión de nociones como lugar, espacio, entorno y hábitat. Un ejemplo de esto se ve reflejado en lo que un grupo dice: “Contamos con diferentes conceptos respecto a la relación del hábitat y el cuerpo. Tenemos una afectación psicológica respecto al lugar donde vivimos, ya que, si nos encontramos en un espacio de maltrato, podemos vernos afectados física y psicológicamente queriendo alejarnos de él, mientras que si nos encontramos en un entorno tranquilo nos sentiremos mejor”.

Ahora bien, si bien esta confusión prevaleció y fue una continuidad entre todos los grupos, algo marcado en ellos, desde los conocimientos previos, fue que todos afirmaron rotundamente que, si hay una relación fundamental entre cuerpo y el territorio. Sin embargo, esta relación fue establecida en diferentes aspectos como lo psicológico, lo social, lo cultural, el aspecto personal, la vivienda y la violencia.

Por otro lado, en particular un grupo, estableció esta relación desde las sensaciones, sentimientos, experiencias o vivencias. El grupo dice: “Absolutamente todos compartimos algo y más ciertos lugares en los cuales tenemos demasiadas vivencias positivas y negativas. Esto ha dejado muchas marcas en muchos de nosotros, algunas visibles y otras invisibles, pero con el mismo efecto, cada vez que las recordamos nos causan muchas sensaciones y sentimientos que nos hacen recordar cada episodio”. Relacionando este último registro con los procesos cognitivos logrados, podemos afirmar que hay un grado de consciencia o aceptación de las afectaciones que ha dejado en su cuerpo y su entorno la no vivencia y práctica de los derechos humanos y la dignidad como fundamento de los mismos. Ahora, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento del enfoque o corriente del constructivismo socio-cultural, donde uno de sus principios, acerca de los procesos de construcción de conocimiento, es la atribución de sentido y la construcción de significados que realizan los alumnos los cuales deben ser acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales ya elaborados (Serrano & Pons, 2011, p.13), se puede considerar el logro de la construcción de sentido en la medida que los estudiantes entienden el por qué y para qué del ejercicio cartográfico del cuerpo territorio, como quedo registrado. Este encuentro de sentido y significado afianzo el aprendizaje en la

medida que hubo una reflexión que conllevó al ver con otros ojos su cuerpo como primer territorio y un actitudinal tenue, al referirse al cuerpo y el entorno de las y los otros.

Desde el punto de vista de la atribución de sentido al aprendizaje, donde es necesario cuidar que las actividades, al igual que los aprendizajes, puedan entender la función que cumplen dentro del proceso de construcción de conocimiento, sintiéndose motivados para resolverlas (Serrano & Pons, 2012, p.22), en ese sentido podemos encontrar una continuidad en la motivación de las y los estudiantes con relación a la búsqueda, desde sus procesos cognitivos, del significado haciendo hincapié en la utilidad de relación e interdependencia del cuerpo y su contexto más cercano. Un grupo dice: “Del mismo modo que trabajamos el cuerpo individual (actividad física, dormir y comer bien), también tonificamos el cuerpo social (relaciones sociales y convivencia), es allí donde confluye todo. Lo bueno fue que lo visibilizamos en la escultura de la dignidad, reflejo de la idea del cuerpo como primer territorio”. Dicha respuesta es entendida como una fortaleza en los procesos individuales y colectivos de las y los estudiantes y que interrelacionan la actividad anterior con la hecha en esta sesión, cada una con su grado progresivo de dificultad, como un todo.

Por otro lado, como en todo proceso de implementación, las dificultades radicaron en el reconocimiento, con ayuda de la actividad de las siluetas, de aquellas marcas indelebles que impiden, en muchas ocasiones, el vivir como quieren, el vivir bien y vivir sin humillaciones, tres condiciones que pueden concretar la vida digna (Restrepo, 2020, p.43).

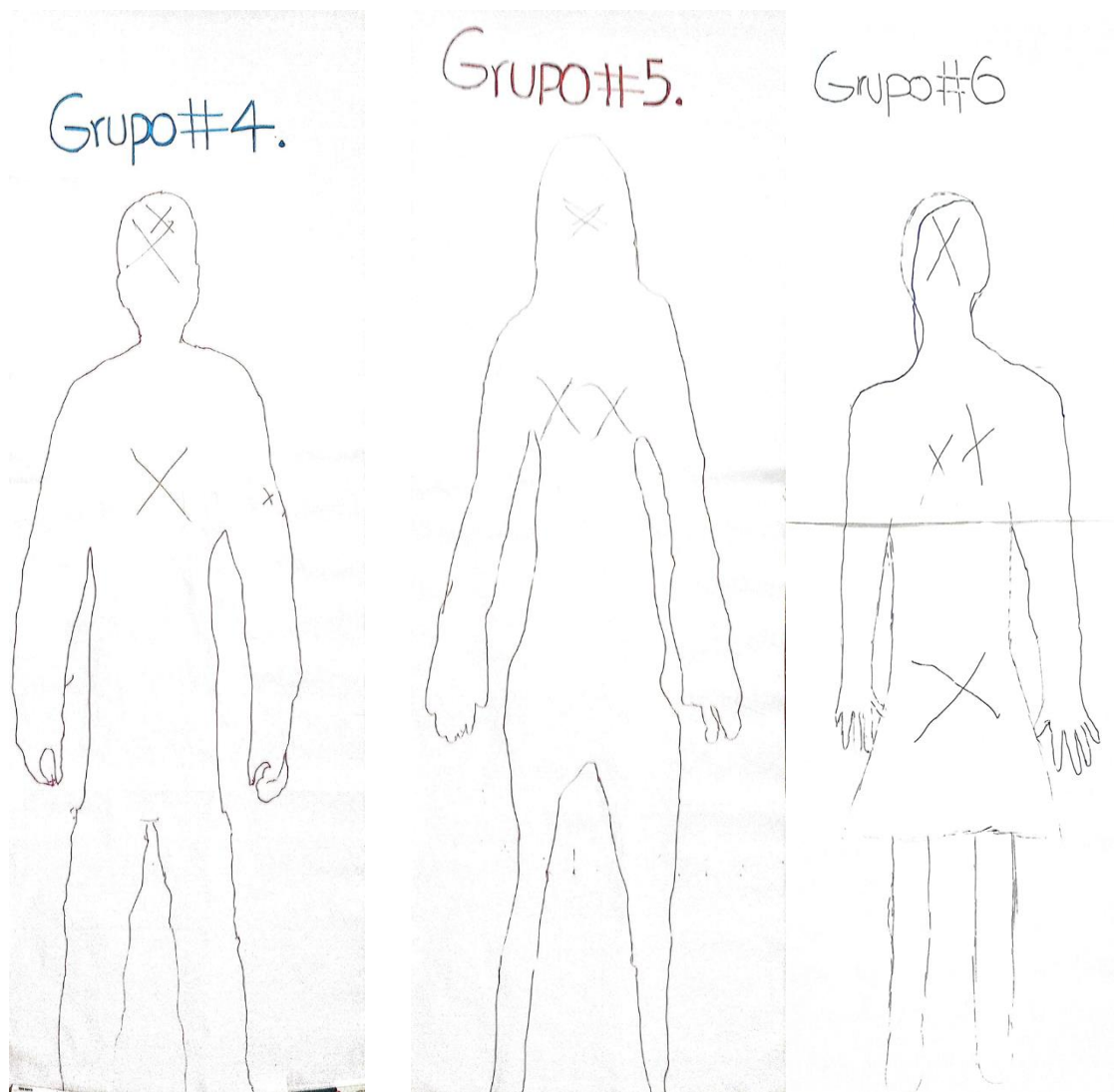


Imagen 16. Siluetas. Sesión actividad de implementación 2, septiembre 2022.

Respecto a los aprendizajes alcanzados y teniendo en cuenta el grado de significatividad progresiva de los aprendizajes (Serrano, 2012, p.23), podemos decir que las interrelaciones que se lograron entre los esquemas previos de las y los estudiantes y los nuevos contenidos aprendidos, fueron significativos en la medida del reconocimiento y la visibilización de dichas marcas en el cuerpo y el entorno cercano, ayudaron a la reflexión sobre el dolor como proceso de resiliencia y su relación con el cuerpo común y colectivo, es decir, su territorio cercano.

En cambio, en la tercera sesión, que desde mi punto de vista fue la más significativa para los alumnos, en relación a la interpretación desde el referente pedagógico, es decir, la pedagogía crítica y el constructivismo socio-cultural, las cuales interrelacionan la idea la cual el proceso de aprendizaje fuera un mero problema de conducta, memorización, control y repetición (Borja, 2014. p.36), y que comparten unos componentes centrales, el diálogo como negociación cultural, la constitución de subjetividades y donde la formación de sujetos activos que reconocen su entorno y que construyen y modifican sus conocimientos de acuerdo a los obstáculos o restricciones internas o externas, es importantísimo (Serrano y Pons, 2011, p.4).

Es así como se puede reflexionar y evidenciar alcances de tipo relacional pues las y los estudiantes plantearon valores y acciones validas y evidentes en la formación ético-política, por una parte, para la resolución de las afectaciones y vulneraciones a los derechos y humanos y, por otro, la contribución y consolidación de una comunidad de convivencia pacífica y participación democrática. Un grupo dice al respecto: “Elegimos una apuesta por el diálogo como base fundamental para resolver los conflictos, violentos o no, ya que nos permite llegar acuerdos y consensos que permitan entre otras cosas, contribuir a la no repetición por medio, entre otros, de procesos de educación”. Otro grupo comparte: “Se decidió la búsqueda de acuerdos, ya que, viendo las imágenes del tendedero, las decisiones tomadas y acciones ejecutadas no hubiesen resultado en las consecuencias violentas en miles de personas y territorios. La consolidación de acuerdos hubiera creando grandes cambios”.

Teniendo en cuenta la mediación del docente en los procesos de construcción del aprendizaje por parte del alumno y donde se deja de lado el protagonismo del docente en el aula, entendido como la única fuente de conocimiento, sino mejor, facilitando el acceso al contenido y la información (González, 2012, p.24), las estrategias para la promoción del

aprendizaje que se han desarrollado hasta ahora y que giran alrededor de las ilustraciones, las preguntas intercaladas, textos y materiales de apoyo, (Roncal, 2004. Citado por González, 2012, p.26-36), fueron dinamizadores fundamentales, por un lado, facilitando la interrelación y comprensión de determinadas realidades y, por otro, a fijar la atención en asuntos importantes y hacer pensar, favoreciendo la obtención, retención y la utilización de información relevante.

Ahora bien, respecto a cambios actitudinales, la contundencia en la visibilización de hechos y experiencias reales de afectación y vulneración de los derechos humanos en el contexto del conflicto armado, logro disuadir de manera significativa sus propias experiencias y marcas de dolor y sufrimiento humano pero desde una perspectiva sincera y constructiva, haciendo mella es sus procesos cognitivos en relación con su manera de acercarse y comprender su misma experiencia sensitiva, emocional y afectiva, como quedo registrado también, en el diario de campo.

Teniendo en cuenta, por un lado, las categorías de formación ético-política, ético-pedagógica y convivencia ciudadana; por otro, el desarrollo mismo de la sesión de implementación, podemos plantear como continuidades la disposición que en todo momento tuvieron las y los estudiantes, no solo en el desarrollo de la clase, sino también, en búsqueda de sentido, primero individual y después colectiva, de consolidación de significados relevantes de lo que estaban viendo y sintiendo (información nueva) con sus vivencias y experiencias propias (conocimiento previo). Otra fortaleza, develada en la segunda parte de la sesión, fue la articulación de herramientas culturales para modificar su ambiente, como las categorías trabajadas, pero también, el diálogo, los consensos, la educación y los acuerdos junto con los valores, actitudes y procedimientos como son la confianza, el compromiso y la

tolerancia. Un grupo dice sobre esto: “Es en nuestras propias culturas donde encontramos las herramientas y mecanismos para abordar y entender las múltiples vulneraciones o los derechos, pero al mismo tiempo, los pensamientos y acciones que permitan modificar dichos hechos y ciertas actitudes frente a la misma violación de derechos humanos”.

Con relación a las dificultades presentadas en esta sesión de implementación podemos decir que la discontinuidad menor rigurosidad, con respecto a la sesión anterior, del componente argumentativo-descriptivo de escritura, obstaculizó el plasmar las fortalezas dichas anteriormente, si bien, de manera verbal no paso esto, si a la hora de escribir las respuestas que consideraron pertinentes. Como ejemplo de esto, un grupo al argumentar de forma escrita, lo que defendió de manera verbal, dice: “La cultura puede ayudar a la vivencia de los derechos humanos ya que esta enseña y así podemos aprender más sobre estos derechos, ya que la cultura representa lo aprendido en lo general tanto como en lo particular”. Esto puede reflejar, más que una dificultad, un retroceso, pero no una ruptura, en lo aprendido ya que este tipo de respuestas son muy parecidas a las dadas en instrumentos de recolección de información como las encuestas de caracterización para estudiantes.

Grupo 1

21-01-22

Preguntas:

- 1) ¿Por qué razón eligieron esa palabra para sus tres determinadas fotografías?
- 2) ¿Cuándo nos enfrentamos a nuestros problemas y conflictos de nuestra cotidianidad, qué tanto tenemos en cuenta esa palabra?
- 3) ¿Cómo crees que el aprendizaje de dichas palabras pueden ayudar o no a la vivencia de los derechos humanos?

Desarrollo.

- 1) Si hubiera existido **Cultura** no hubiera ocurrido tantos asesinatos ya que la cultura representa lo aprendido y el estudio en lo general tanto como en lo personal.
- 2) Tenemos en cuenta la palabra ya que la **Cultura** se trata de enseñanza de costumbres que pasan de generación en generación y gracias a esto podemos resolver nuestros problemas y conflictos.
- 3) La **Cultura** puede ayudar a la vivencia de los derechos humanos ya que esta enseña y así podemos aprender más sobre los derechos humanos.

Imagen 17. Evidencia. Sesión actividad de implementación 3, septiembre 2022.

Ahora bien, contrastando la reflexión con la verificación de los aprendizajes, se puede mencionar que, teniendo en cuenta, en palabras de Pons & Serrano (2012), sobre la evaluación constructivista de los aprendizajes "... para comprobar si los procesos de enseñanza están resultando eficaces, eficientes y satisfactorios para promover los aprendizajes de los alumnos en la dirección indicada y, si no lo son, para tomar decisiones de reajustes que sean necesarias para corregirlas desviaciones" (p.39), la enseñanza va en el camino correcto de los aprendizajes de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, pero no han tenido la suficiente incidencia para que las y los estudiantes los consideren valiosos a la hora

de consolidar la participación y la convivencia como factores de transformación de su cultura escolar, hasta el momento.

Para finalizar, de la interpretación crítica de la cuarta sesión podemos concluir que teniendo en cuenta los supuestos teóricos de las pedagogías críticas que plantea Ramírez Bravo (2008), como la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran la comunidad educativa, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización de los procesos educativos y la transformación de la realidad social (p.109), articulado con los procesos de construcción del conocimiento de corte constructivista socio-cultural, en la medida de su aplicación de los hechos, las conexiones empíricas que se van estableciendo y su ligazón a los propios procesos sociales e históricos. A la pregunta qué se alcanzó, se puede decir que la visibilización y reconocimiento de las respuestas de la sociedad civil organizada, en este caso MAFAPO, puso de manifiesto valores y actitudes importantes en la participación ciudadana activa como memoria, solidaridad, resistencia y justicia. Dichas valores y actitudes también son fundamentales para la transformación y consolidación de una cultura escolar desde la participación activa y la convivencia democrática.

Por otro lado, se evidencia por parte de las y los estudiantes la interrelación, en la búsqueda de sentido, de las resistencias de grupos de la sociedad civil con las concepciones de lo común, las afectaciones, las experiencias y procesos de resiliencia trabajados en las sesiones anteriores. Un grupo de trabajo dice: “Justicia y resistencia, ya que no temen señalar directamente a los culpables; Memoria, porque estas madres están reviviendo estos hechos atroces y; Solidaridad, ya que se colocaron en la situación que pudieron pasar las víctimas y transformar su dolor en luchas por la verdad, justicia y no repetición”. Al igual, los grupos de

trabajo develaron cierto grado de importancia en cuento a la lucha conjunta y comunitaria de estos grupos de la sociedad organizada, dicha lucha, revive el acompañamiento, el reconocimiento de lo común y el trabajo en equipo como una verdadera forma configurar comunidades educativas donde la convivencia democrática sea el eje estructurador de una formación ético-política y ético-pedagógica y que ayuda a la resolución de conflictos de manera pacífica. Un grupo dice lo siguiente: “Todas las imágenes tienen relación con la muerte y el dolor y se ve reflejado en la lucha contra el conflicto para que esta situación no se repita. Siendo solidarias la una con la otra, acompañándose y uniéndose todas por una misma causa y la conmemoración de aquellos hechos”.

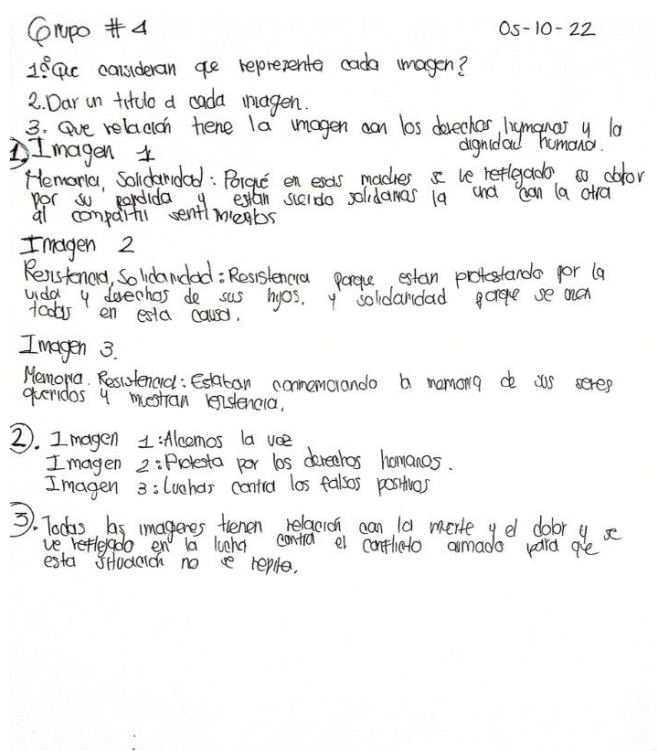


Imagen 18. Evidencia. Sesión actividad de implementación 4, octubre 2022.

Respecto a procesos cognitivos alcanzados podemos afirmar la significación e interrelación por parte de las y los estudiantes de sus conocimientos previos surgidos de, dicen ellos, un

contexto común que fue el Paro Nacional del 2021 y su reivindicación de derechos, con el nuevo conocimiento desarrollado en los contenidos de aprendizaje, uno de las corrientes de formación en derechos humanos planteado por Bello (2016), la corriente del historicismo, que sostiene que los derechos humanos “son conquistas que los hombres y mujeres han alcanzado y obtenido a través de las luchas” (p.23). Estos aspectos en la construcción de su conocimiento, permite establecer de forma tenue, el reconocimiento de su papel como sujetos de derechos, enmarcados en un contexto histórico que pueden y deben cambiar.

5 Capítulo 4. Derechos humanos, participación ciudadana y convivencia democrática: Una apuesta al diálogo intercultural.

En primer lugar, la concepción o planteamiento subjetivista y constructivista del aprendizaje, es decir, aquella que “construye los aprendizajes individual y socialmente partiendo de los conocimientos previos” (Duque & Prieto, 2009, p. 19), inmersa en esta apuesta pedagógica, abre un abanico de posibilidades metodológicas, que se alejan de la postura tradicional de la enseñanza, la cual, basa el aprendizajes en la memorización y asimilación de aprendizajes y que promociona la recompensa y el castigo, *per se* no logra la conexión entre la realidad vivida por las y los estudiantes con los conocimientos escolares, la descontextualización y la desterritorialización de dichos conocimientos no promueve el entendimiento crítico del mundo ni de la vida misma. Por tal razón, la construcción de esta apuesta pedagógica, desde el enfoque crítico y teniendo en cuenta uno de los propósitos del nivel de práctica pedagógica, es decir, “identificar la capacidad el docente en formación para responder en dicha práctica al diseño, elaboración y planeación de propuestas educativas en contexto y la creación de material pedagógico” (Ruta Plan PPII, 2019), se propone el aprendizaje dialógico como

herramienta metodológica de las pedagogías críticas (Molina, 2011, p. 11), apuesta por potenciar, lo que Freire (1973) llama “diálogo de saberes” y que se aleja de la competitividad, el individualismo y las acciones de poder. Esta última, se convierte en un eje estructural de transformación, uno de los fines de las pedagogías críticas, ya que se encamina al cambio de “interacciones de poder en interacciones dialógicas y en la construcción dialógica del conocimiento” (Duque & Prieto, 2009, p. 20).

Molina (2011), comparte al respecto:

El diálogo como proceso educativo implica la toma de conciencia y la adquisición de aprendizajes que proporcionen significados para una interacción positiva de cara al desafío de los problemas, es núcleo común de conocimientos e intercambios de experiencias con la llegada a la escuela o a cualquier acto pedagógico los educandos, padres de familia, educadores y los aspectos en el que se crea un clima adecuado para dicho aprendizaje; distinto a la mayoría de nuestras situaciones educativas en la escuela al plantearse soluciones predeterminadas donde hay expertos que dan respuestas a las preguntas que no se han hecho y cuyo trabajo es transmitir el conocimiento a otra persona. (pp. 7-8)

La creación de nuevos sentidos, creando nuevas formas de relación entre los miembros de la comunidad educativa que reflejen la democratización de las interacciones educativas, donde es el diálogo quien va sustituyendo los criterios de autoridad, y actúa frente a la crisis de sentido, el cual se crea, igual que el aprendizaje, a través de las interacciones y mediante el diálogo igualitario, en otras palabras:

El diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa y la promoción de más y más interacciones dialógicas posibilita la creación de sentido. Al conectarse la realidad vivida por las y los estudiantes con los conocimientos escolares, la educación adquirida cobra sentido, los conocimientos escolares ya no están estancados y descontextualizados, sino que conectan y sirven para entender el mundo de la vida. (p. 21)

Ahora bien, la competitividad y el trabajo individual se han utilizado para la mejora de aprendizajes (Mejía, 2006, p.42), sin embargo, han desdibujado la importancia de la solidaridad en los procesos de aprendizaje, potenciando el individualismo para aprender más y obtener mejores resultados (Ibíd.), en contraposición a esto, el planteamiento del aprendizaje dialógico, solidaridad y aprendizaje trabajan mancomunadamente, un ejemplo de esto, en el caso de los grupos interactivos heterogéneos, “el aumento del aprendizaje se realiza mientras se trabaja solidariamente” (Duque & Prieto, 2009, p. 22). Esto ayuda, en palabras de Ortega (2009), a que “la pedagogía crítica trascienda a aquellos escenarios o espacios socioculturales donde se generan procesos de transformación” (p. 30). Fortaleciendo en la escuela las relaciones e interacciones dialógicas y de negociación cultural en un ambiente de diálogo inter e intra generacionales, es decir:

(...) relaciones basadas en la construcción de sentidos sociales y en la tramitación de conflictos de los sujetos implicados, de manera que la escuela atienda problemáticas relacionadas con la marginación, la desadaptación, las nuevas desigualdades, las diferentes formas de expresión de las violencias, la insatisfacción existencial entre otras. (p. 32)

Por otro lado, la relación de esta apuesta pedagógica con la concepción de interculturalidad crítica desarrollada en este proyecto investigativo, y las pedagogías críticas, se encuentra en el desarrollo de la igualdad en la diferencia, es decir, “ante una educación tradicional e históricamente elitista, el objetivo de una igual para toda la población ha sido un avance educativo clave hacia una educación democrática inclusiva” (Duque & Prieto, 2009, p. 23), sin embargo, como también lo hacen notar los autores, este objetivo se ha convertido en múltiples ocasiones en una pretensión de homogenización basada en un “etnocentrismo educativo” fomentando mayores y más profundas desigualdades, se pierde el objetivo igualitario, primordial en la pedagogía crítica y se define la diferencia como un valor nuevo cuando siempre ha existido. Esto conlleva a “enseñar contenidos de menos calidad a los grupos más desfavorecidos. La diversidad se trata de forma que se reproducen las desigualdades, argumentando que es una educación adaptada a las diferencias” (p. 24). Entender la diversidad como riqueza para el aprendizaje escolar de todos los y las estudiantes, respetar la diferencia sin excluirla ni rebajar los objetivos educativos a ningún colectivo y sin que nadie renuncie o pierda su identidad individual ni colectiva.

6 Conclusiones

Ubicar la centralidad que tiene la exaltación de la dignidad humana y la educación política como propósito educativo fundamental en los procesos de esta naturaleza. La importancia de estos sentidos, en paralelo con la formación de las personas como sujetos de derechos junto al desarrollo del juicio del estudiante, son pilares en la transformación y construcción de una cultura escolar, que tenga en los sentidos ético-político y ético-pedagógico expuesto que favorezcan a la formación de ciudadanía intercultural, de respeto y vivencia de los derechos

humanos desde una perspectiva o enfoque crítico. De acuerdo con las palabras de Areiza (2018), “la educación en este tipo de formación, debe ser una educación política para el ejercicio de una ciudadanía activa, social y emancipatorio, la cual permita combatir las condiciones ideológicas y prácticas opresivas para contribuir a crear nuevas relaciones sociales que contribuyan a la dignificación de la vida humana” (p.22). Es importante resaltar que el fundamento de una verdadera educación en Derechos Humanos es la formación de las personas como sujetos de derechos desde procesos y prácticas pedagógicas y sociales reales que afiancen los conocimientos, habilidades y competencias ciudadanas que dicha condición demanda y exige.

La educación en Derechos Humanos es la vía más racional y prometedora para aprender y tomar conciencia de los valores y principios que enaltecen la dignidad humana, pues estos se han venido transformando en una fuente de inspiración para construir respuestas adecuadas a la complejidad que traen consigo los cambios sociales. Se hace imprescindible en el campo educativo en derechos humanos, según el análisis aquí presentado, integrar un panorama diferencial en relación con los derechos esenciales que corresponden a las mujeres, las comunidades indígenas, los pueblos afrocolombianos, el pueblo Rom, la personas en situación de discapacidad, de indigencia o desplazamiento forzado, a las comunidades LGTBI, la población afectada por la violencia en condición de pobreza extrema y excombatientes y, a otras formas de creación de cultura, más allá de lo étnico, lo que otorga nuevos significados a los derechos que les son propios tanto en el ámbito privado como en el del dominio público.

Referente a la característica que debe tener una propuesta de formación en derechos humanos para el colegio se puede decir que se hace necesario, se logra visibilizar que a partir de los intereses que tengan los sujetos que hacen parte del contexto, es desde ahí que se puede

hacer una apuesta real, que se piensen unas problemáticas específicas, un contexto determinado, para unos sujetos claros, todo ello enmarcado en la construcción de una cultura escolar viva de participación activa y creación de nuevos espacios de ciudadanía en el ámbito de lo público y de toma de decisiones. Además de contar con los principios y lineamientos que guíen la experiencia a horizontes colectivos, que busquen la transformación y organización social en comunión con el objetivo de transformar dicha cultura en el entorno escolar.

La evaluación por competencias también ha dificultado los procesos formativos al instaurar una lógica en la cual las instituciones y los docentes se enfocan en tener buenos resultados en las pruebas estandarizadas más que en formar en ciudadanía. La política educativa nacional es entendida como alejada, lo que se traduce que dichas directrices se quedan en el plano teórico con poca aplicabilidad. En pocas palabras, esta política no es reconocida por los docentes como una construcción participativa a través de la cual sería posible vincular de manera más cercana con los escenarios locales y con las prácticas educativas y pedagógicas.

Una apuesta intercultural desde una perspectiva crítica da un componente a la puesta investigativa de cambio en las dimensiones políticas y culturales de la escuela para el desarrollo de una ciudadanía intercultural crítica vinculada con el aprendizaje significativo, colaborativo, participativo, práctico y útil de los derechos humanos. Es así como por medio de dicha apuesta, la visibilización y puesta en marcha de la cultura ciudadana en un contexto de necesidades específicas, que potencia la formación ciudadana para lo público, junto a la participación activa, la identidad ciudadana, el potenciamiento de la dignidad humana y la

formación de personas como sujetos de derechos da, en el contexto actual, un aporte a la construcción de paz en tiempos violentos.

Bibliografía

Areiza, E. (2018). *Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos*.

Revista SOPHIA, 14 (2), 12-23.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paídos

Editores. Barcelona. España.

Bello, A. (2016). *Pensar, crear, transformar y proyectar la formación en y para los Derechos*

Humanos en el Colegio I.E.D San Agustín. (Tesis de pregrado). Universidad

Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá. Colombia.

Beltrán, M. (2012). *La importancia en la educación en los Derechos Humanos. Especial*

referencia a América Latina. Revista DEHUIDELA. Vol. 15, N.º 5. Págs. 37-48

Bernal, M. (2008). *Una propuesta didáctica crítica para la promoción del aprendizaje*

autónomo en un proceso de formación de los licenciados en preescolar de la

Fundación Universitaria Los Libertadores. [Tesis de Maestría]. Universidad La Salle.

Bogotá, Colombia.

Borja, M. (2014). *La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la*

pedagogía crítica. Revista Rostros Rastros. Vol. 16, N.º 30. Págs. 35-45.

Calderón X. (2017). *La educación en derechos humanos: un aporte al posconflicto*. Dixi 25.

enero 2017. Págs. 41-48. Doi:

<http://dx.doi.org/10.16925/di.v19i25.1819di.v19i25.1818>

Castillo, E. & Guido, S. (2015). *La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?* Revista

Colombiana de Educación, N.º 69. Segundo semestre de 2015. Bogotá, Colombia.

- Chaux, J., Lleras, J. & Velásquez, A. (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula; una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Comte, C. (2013). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadanía* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Universidad de la República. Uruguay.
- Di Caudo, V. (2013). *Relaciones conflictivas: Pedagogías Críticas y Currículum*. Revista Praxis & Saber. Vol. 4, N.º 8. Julio-diciembre. Págs. 15-39.
- Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo. Bogotá. Colombia.
- Forigua, M. (2015). *Competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas y sus representaciones sociales en docentes y estudiantes de la institución educativa Colegio Nuestra Señora de Belén*. Cúcuta. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Tierra Nueva. Uruguay.
- Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores. México D.F., México.

- Gómez, J. (2003). *La construcción de ciudadanía: ¿más allá del aprendizaje cívico?* Revista Aula Urbana. N.º 40. Págs. 7-20.
- González, A. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural -IDIE-. Guatemala.
- Guido, S. & Bonilla, H. (2013). *Interculturalidad y política educativa en Colombia*. Revista Magisterio [en línea]. Bogotá, Colombia.
- Herrera, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños Editores. Andalucía. España.
- Magendzo, A (2011). Educar en Derechos Humanos: Si no los educadores quién, ¿y si no es ahora cuándo? Recuperado en: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Magendzo-Abraham-Educacion-en-derechos-humanos.-Si-no-los-educadores-qui%C3%A9n-y-si-no-es-ahora->
- Magendzo, A. (1991). *Currículo, escuela y derechos humanos*. Piie Editores. Santiago de Chile. Chile.
- Magendzo, A. (1999). *Los derechos humanos: un objetivo central del curriculum*. Revista Estudios Básicos de Derecho. Santiago de Chile. Chile.
- Magendzo, A. (2001). *Hacia una pedagogía de los derechos humanos, desde la comprensión del conocimiento de los derechos humanos*. Idepehp. Lima. Perú.
- Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Revista de Pedagogía Crítica N.º 22. Págs. 19-27. Web.

- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones. Santiago de Chile. Chile. Web.
- Magendzo, K. & Toledo, M. (2015). *Educación en Derechos Humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*. Revista Electrónica Educare. Vol. 19, N.º 3. Septiembre-diciembre. Págs. 1-16 doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Mañano Fernandes, B. (2009). *Territorio, teoría y política*. En: Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI, compiladores Lozano Velázquez. F & Ferro Medina, Juan. Ed. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Mañano, Fernandes, B. (2008). *Sobre la tipología de los territorios*. Ed: UNEPS. Pp. [20].
- Marí, M. Moreno, R. & Hipólito, N. (2016). *Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia*. Foro de Educación, vol. 14, núm. 20, enero-junio, 2016, pp. 49-69 FahrenHouse. Cabrerizos, España.
- Marshall, T. (1996). *Ciudadanía y clase social*. Editorial Alianza. Madrid. España.
- Mazurek, H. (2006). *El territorio o la organización de los actores*. En: Espacio y territorio: instrumentos metodológicos de investigación social. Ed: Fundación PIEB. La Paz: IRD. Xi; 206 p.; maps.; fots.; cuads.; tbls.; grafs. 23 cm. -- (Serie Metodológica U-PIEB) D.L.: 4-1-647-06 ISBN: 99954-700-0-4
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2004). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. (1ª Ed.) Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales*. (1ª Ed.) Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía si es posible.* (1ª Ed.) Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional e la República de Colombia. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Lo que los estudiantes deben hacer y saber hacer con lo que aprenden.* (1ª Ed.) Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Moreno, D. (2015). *Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad de Rafael Uribe Uribe.* Maestría en Educación. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá. Colombia.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz Editores. Madrid. España.
- Ortiz, D. (2013). *Dialécticas sobre la teoría crítica de los DD. HH y la teoría crítica de la educación de la interculturalidad.* MISIÓN JURÍDICA, Revista de Derecho y Ciencias Sociales. N.º 6, enero-diciembre. Págs. 161-182. Bogotá D.C, Colombia.
- Osorio, J. (2016). *Ciudadanías en Movimiento: Una agenda para una educación ciudadana crítica (Hacia una sociedad democrática inclusiva, próxima y participativa).* Revista Educación Global. N.º 9. Págs. 19-34.
- Otálora, A.B. (2010). *El sentido de la educación política: juicio moral, ciudadanía y deliberación.* Revista Actualidades Pedagógicas, N.º 55. Págs. 99-108. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/881/789>

- Quiroz, R. & Mesa, A. (2011). *Currículo crítico en la formación ciudadana*. Revista Educere. N.º 15. Págs. 621-628.
- Ramírez, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Revista Folios. N.º 28. Julio-diciembre. Págs. 108-119.
- Ramos, F. Martínez, I. & Blanco, M. (2020). *Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado*. Revista Izquierdas No. 49 marzo 2020: 2103-2126.
- Ribotta, S. (2006). *Educación en y para los derechos humanos: La educación convivencia mundial como el desafío para nuestras sociedades del siglo XXI*. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”. Madrid. España.
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). *Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico en la geografía*. REVISTA UNI-PLURI-VERSIDAD. Vol. 10 No. 3, 2010 – Versión Digital. Facultad de Educación-Universidad de Antioquia. Medellín, Col.
- Rojas, F. & Gualteros, S. (2018). *Pedagogías Críticas Latinoamericanas: una aproximación teórico-conceptual*. [Tesis de Pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Ruiz, L.; Nañez, J. & Capera J. (2018). *Experiencias locales de la formación ciudadana desde la infancia en las escuelas de Ibagué – Tolima (Colombia)*. El Ágora USB, 18(2). 527-543. DOI: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3831>
- Santos, Milton (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidad de São Paulo. Disponible en: <http://files.leadt->

ufal.webnode.com.br/200000026-

[4d5134e4ca/Milton Santos A Natureza do Espaco.pdf](http://ufal.webnode.com.br/200000026-4d5134e4ca/Milton_Santos_A_Natureza_do_Espaco.pdf)

Serano, J. & Pons, R. (2012). *Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares*. Revista de evaluación educativa. Vol. 1, No. 1. Disponible en:

<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Serrano, J. & Pons, R. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Volumen 13, núm. 1.

Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Silvera, A. & Huertas, O. (2018). *Resignificación del tejido, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia*. Educación y Ciudad. No. 34 enero - junio de 2018 ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286 pp. 145-156

Sosa Velázquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial: Cara Parens. XI, 131 p. (Colección Documentos para el debate y la formación, No. 4) ISBN: 978-9929-54-002-6

Téllez, G. (2001). *Proyecto político pedagógico de la nación*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Torres, A. (2011). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas. Venezuela.

Trimiño, C. & Mézquita, L. (2018). *Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 20, N.º 31. Julio – Diciembre. Págs. 101-124.

Vila, E; Martín, V & Cortes, P. (2018). *Derechos humanos y educación intercultural: solubilidad social recíproca*. Revista d'Intervenció Socioeducativa. Vol. 68. Págs. 64-79.

- Villalobos, D. (2014). *Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Revista AGO.USB. Vol. 15, N.º 1. Enero-junio. Págs. 195-215.
- Villalobos, D. (2016). *Ciudadanías Propias. Una reflexión desde el diálogo de Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos*. Revista Senderos Pedagógicos. Vol. 7. Págs. 23-40.
- Walsh, C. (2002). *(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. En: *Interculturalidad y Política*, Norma Fuller (ed). Lima, Red de apoyo de las Ciencias Sociales.
- Walsh, C. (2004). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)del insurgir, re-existir y re-vivir*. En: Candau V. (Edit.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*, Brasil.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Anexos

Anexo No. 1. Transcripción parcial entrevista semiestructurada para profesores

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de investigación: Interculturalidad, educación y territorio

Transcripción parcial entrevista semiestructurada para profesores del área de Ciencias Sociales

Profesor Guillermo: Uno de los problemas de acá es que se considera a los docentes de Ciencias Sociales en general, como si tuvieran que dominar, no solamente el ámbito de las Ciencias Sociales, sino de religión, ética, constitución, etc. Entonces te llenas de asignaturas independientes, pero que hay que responder con una cantidad determinada de planillas de trabajo, formatos, etc. En realidad, el tiempo de pensar, de meditar y de reflexionar sobre nuestra práctica se limita a muy poco.

Profesor Guillermo: Básicamente, pedagogías activas, reflexión sobre casos. Pero, como te digo, la realidad de estar dictando tres materias al mismo tiempo, no te deja tomar la conciencia de decir si los chicos están realmente profundizando en esos elementos. Se hace lo posible, mediante guías, talleres o videos. De esta práctica aquí, en mi ejercicio personal, está limitada por esto y lamentablemente los espacios de reflexión están casi nulos. Tenemos dos horas de reunión semanal de área, pero nos ponemos hacer otras cosas y no pensar realmente sobre nuestro ejercicio, muy complejo, de cómo estamos afectando la vida de los chicos y queda reducida simplemente en alguna discusión breve sobre estos temas. Reconozco que lo demás es uniforme, académico y cuadrulado, es decir, si te sales de la malla o algo, estás o quedas fuera de lugar.

Profesor Heyko: Más allá de los conocimientos curriculares que se puedan englobar en Economía y Política, por ejemplo, en mi caso, grado once, los conocimientos teóricos sobre las materias. Más allá de esto, he buscado como estrategia pedagógica, asumir una postura de análisis contextual, desde la misma cotidianidad de los muchachos, es decir, he tratado de trascender o comprender los grandes dilemas nacionales, los grandes problemas actuales del país, desde el punto de vista de su contexto social, de sus condiciones familiares, incluso, de sus condiciones como clase social, para que ellos entiendan cuáles son estas dinámicas. ¿Por qué he decidido tomar esta aproximación de análisis contextual con ellos? Porque, tal vez, tomar una postura demasiado teórica o academicista muchas veces queda por fuera de su ámbito y de su interés, por eso busco, por medio de ejemplos, por medio de análisis de medios de comunicación, por medio de la actualidad noticiosa y contextual de todo lo que está pasando en el país y que ellos mismos comprendan esos grandes fenómenos, ir de los fenómenos particulares para llegar a entender los fenómenos generales. En los otros cursos, se

limita uno a las dinámicas comunes dentro del área de clase, con las herramientas limitadas que ofrece la institución. Algunos documentales, talleres, guías, clases magistrales, participación en clases, etcétera, etcétera, etcétera. Pero si miramos un poco la limitación de quedar en un marco, dentro de la educación tradicional, el método era el de otro tipo de experiencias más significativas que uno quiera desarrollar. Pero acá, como tú te das cuenta, los recursos son limitados en este colegio los presupuestos son muy limitados y los espacios también son supremamente limitados. Entonces uno más o menos desde el aula de clase, intenta ser flexible e intenta llegarles a los chicos, en el caso de los cursos inferiores, me gusta mucho llegarles con mucho humor, trato de utilizar la risa y trato de utilizar esta confianza con ellos, para que ellos le agarren un poco de cariño a la materia y no llegue yo hacer el profesor psico rígido, que solamente llega a regañarlos y a pedir notas. Creo que las Ciencias Humanas, nosotros lo comprendemos y tratamos de ser lo más amables posibles y lo más cercanos a los estudiantes, que eso también es importante y creo que entra dentro de planteamiento pedagógico.

Profesor Camilo: Desde lo pedagógico, creo que la escuela nos exige ser muy *sui generis* en ese sentido, puesto que está claro que los chicos todos aprenden de maneras tan distintas, tan diferentes que se hace necesario e imperativo, aprovechar los recursos de muchos de los modelos y de las propuestas en materia pedagógica. Como puede uno pasar desde el proteccionismo de Piaget o Montessori frente a la educación del niño, pues no es extraño trasladarse a modelos pedagógicos de carácter más práctico y social, como son las acogidas por las pedagogías emergentes desde Freire, etcétera. Entonces, hay que decir que tener propuestas es algo que resulta ser muy amplio. Para bajar esos grandes conceptos, esas grandes metateorías y transformarlas en elementos que le podamos compartir a los chicos, que transforme sus vidas. Frente a las didácticas, esto responde al cómo, al cómo transmitir, el aula hoy debe ser un aula tremendamente competente, no en los términos capitalistas de competencia de cual adelanta más, sino, me refiero a los recursos y nos exige traer, dentro de ese cómo, las nuevas tecnologías, diversos métodos, propuesta vivenciales, experiencia propia y partir en ellos desde un punto clave que es ese concepto de enseñar por transmitir esa experiencia y conocimiento, que hasta cierto punto solían ser muy perversos, que solo se aprendía del docente, como él había vivido su vida. Hoy tomamos la vida del maestro como punto de partida para que ellos construyan su propia experiencia. Esa es la mejor manera de formar un ciudadano íntegro, no que me repita a mí, sino que él tenga unos elementos desde donde partir para construir su propio sentido de democracia, su sentido de ciudadanía, que construya un *ethos* muy distinto al que forman los currículos en este país.

Profesor Guillermo: Encuentro las relaciones con los chicos se ha conseguido mejorar este aspecto, se trata de inculcar el respeto por sí mismo y hacia los demás, es la idea central de los derechos humanos y la ciudadanía en general, generar que conozcan su contexto, que reflexionen a partir de lo que están viviendo sus familias y que a partir de ahí empezar elaborar y construir un concepto de derechos humanos. Ya a nivel formal, entre las clases, el proyecto de derechos humanos y democracia, aparentemente, se queda únicamente en la escogencia de un Gobierno Escolar, de unos estamentos, ya depende de cada uno de nosotros como docentes dentro del aula, como dinamiza esos contenidos, como los relaciona con otros

elementos tanto de religión como de ética y las diferentes clases que tenemos con los chicos. Pero en general, en contexto formal, se tiene una transversalización donde se incluyen esos derechos humanos que cada uno lo maneja de acuerdo a sus características o tendencias, a pesar de que compartamos ciertos elementos comunes, cada uno aplica y ejerce su profesión de acuerdo a sus propios valores, su forma de ver el mundo y a partir de ahí surge el trabajo.

Profesor Heyko: De manera formal en el colegio no hay una cátedra de derechos humanos, por falta de tiempo, por consideraciones mismas de las cargas académicas, nosotros no podemos tener esa carga como una asignación permanente dentro de las horas de trabajo. Por lo tanto, se limita a la Semana de la Paz y los Derechos Humanos en el mes de septiembre. Lo cual no quiere decir que nosotros como docentes, no tratemos intrínsecamente dentro de los temas propuestos o no por el currículo, la importancia de los derechos humanos, como lo mencionaba el profesor Camilo, hay una parte muy importante para los chicos, teniendo en cuenta la caracterización de ellos y las zonas donde viven, y es aprender de manera vivencial, es aprender a respetar y aprender a tolerar y aprender a convivir. Teniendo en cuenta que nuestra población tiene unas características específicas de diversidad, de vulnerabilidad que determinan el marco vivencial y contextual para que los chicos vayan aprendiendo mientras van socializando. En ese sentido, el docente y tutor ofrece sus aclaraciones y sus consejos en la marcha con acompañamiento ya sea el trabajo de orientación o coordinación cuando realmente se requiera de ellos o de nosotros, no nos podemos quedar, así como área. Pero si he sentido a lo largo de los años como docente y lo como sociólogo lo estudié, se deslegitima o se limitan las Ciencias Sociales en pro de darle tal vez más espacio a las ciencias exactas. Lo he sentido porque en los últimos años, por ejemplo, la carga académica de economía política se ha reducido. Creo que la carga académica de filosofía también, a menos de cuatro horas, por no hablar de economía política, incluso han pretendido que trabajara con dos horas solamente a la semana, mientras que han ampliado horas de matemáticas y de física. Entonces, también es un llamado que se le puede hacer a la academia, que se le puede hacer al Magisterio y se le podría hacer a la pedagogía en general y es resignificar las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas, porque desde hace mucho tiempo, por ejemplo, en las pruebas Icfes tienen su énfasis, nosotros quedamos por ahí en política y ciudadanía, apartados y si tú miras la oferta de programas y preicfes sobre todo tienen énfasis en español, en ciencias básicas, en inglés y en matemáticas. En ese sentido, nosotros vemos como incluso ética y valores, religión y derechos humanos, muchas veces quitándole su valor, se le asigna a cualquier compañero que tiene como carga muerta en algunos momentos.

Profesor Guillermo: En este nivel se presentan dos circunstancias particulares. Desde que hace mucho tiempo, a los pelaos se les dejó de exigir lecturas especializadas o complejas, ya depende de cada quién y cómo lo interprete, el pensamiento de ellos es por lo inmediato y por lo visual, si tú los pones a leer un texto de tres páginas, no cumplen, les da pereza, sobre cualquier tema. Se perdió el estilo de lectura que nos imponían a nosotros en un momento. Hoy día de colocar una obra de diez páginas a un pelao viene el papá y nos arma un problema. Ese es el primer problema, que muchos ya perdieron el gusto por la lectura. Segundo, la mentalidad de los chicos por lo inmediato hace que las Ciencias Sociales no sean llamativas para ellos en su vida y en su aplicación. Resulta que los ejemplos que ven en televisión y la

prensa son más dicientes de lo que uno puede formular como docente, incluso los padres, en casa, se enfrentan a esos dilemas. Tú vas a enfrentar un tercer elemento de dificultad, a nivel práctico-teórico del modelo de los colegios, en particular de este, decimos que es un enfoque sociocultural, donde se trabaja el desarrollo del pensamiento, se trata de aplicar estilos y modelos de aprendizaje, se trata de hacer algo diferente, pero todo eso queda en el papel y en la práctica todo ese enfoque se limita a los 45 minutos que tenemos por clase.

Profesor Heyko: Creo que una de las dificultades más grandes con la que me he encontrado es efectivamente, como lo mencionó el profesor Guillermo, una debilidad en los presaberes. Desde hace muchos años, desde el primer gobierno de Álvaro Uribe, se flexibilizó por parte del Ministerio de Educación las exigencias para que los estudiantes fueran promovidos de grado a grado, de ciclo a ciclo e incluso para graduarse. Esto, para mi forma de ver, ha llevado a una disminución significativa en las habilidades de lecto-escritura con la que salen los chicos de primaria. ¿Cuál es la razón? es que esencialmente las escuelas y los colegios se han convertido en fábricas de cartón. Como importa graduar y como aquí lo que importa es el índice de repitencia y el índice de repitencia del año pasado no lo podemos volver a repetir y tenemos que reducirlo como sea. Entonces, profesores, hagan el favor y me colaboran para ver cómo pasamos a los chicos, porque tenemos que presentar un informe de gestión mejorado, donde avancemos. Entonces se vuelve una política educativa muy instrumental que efectivamente, lo que busca es el resultado positivo de unos indicadores casi de gestión empresarial en detrimento de la calidad educativa de los chicos en general. Entonces, cuando nos encontramos con estos dos niveles, primaria y secundaria, lamentablemente, uno se da cuenta que los chicos en séptimo, octavo, noveno e incluso décimo grado, no tienen las habilidades de lectura, por ejemplo, que uno esperaría, disminuyendo la pertinencia de los materiales, que sea mucho más compleja, ese decir, uno en Ciencias Sociales se enfrenta con la gran dificultad de que es un poco complejo aumentar la dificultad de la lectura a medida que están avanzando en sus círculos académicos. ¿Por qué? Porque, efectivamente, las bases son demasiado débiles y no hay, tal vez, un diálogo sincero ni los espacios de diálogo necesarios entre primaria y secundaria para decirnos las cosas de frente, en la cara y mirar como realmente nos articulamos, porque este colegio, por ejemplo, a pesar de que es jornada única, no hay una articulación real entre primaria y secundaria y eso lleva a que tengamos en detrimento estas cuestiones, como son esas dificultades que se están evidenciando en la lectura y escritura.

Profesor Guillermo: Están limitadas y básicamente la opción nuestra, como desafío en la mente de los muchachos es problematizar con realidad y a partir de ciertas herramientas como los mapas conceptuales, como la lectura crítica, como la resolución de problemas y la resolución de dilemas, enfrentarlos a otras circunstancias que, por el mismo contexto, están limitadas y que nosotros estamos en la capacidad de afrontarlas en la medida de lo posible. Como dije, tratando de regular nuestro nivel de exigencia. Nos hemos vuelto tan permisivos que la calidad de trabajo y la calidad en general, va disminuyendo gradualmente porque los chicos no cumplen ciertos criterios a pesar de que se establezca unos presupuestos. Se ha trabaja una vez más la caricatura y otras cosas, pero queda limitado por el espacio, ejemplo la realización de esto en una hora de la semana, Es decir, en una hora debes sacar notas y

enseñar lo que debe ser para motivarlos de forma más directa. Entonces, poco o nada se puede trabajar con cada proyecto relacionado al enfoque socio cultural del colegio.

Profesor Heyko: La relación que existiría entre las clases específicas y el enfoque general sería, tal vez, lo considero yo, como lo trabajo yo, de tipo contextual vivencial, es decir, es el modo en que me permito realizar reflexiones con los chicos sobre su contexto sociocultural, partiendo de una observación inmediata del lector por parte el, a partir de esa observación inmediata del contexto y del entorno, pasamos a las vivencias que existen tanto en el núcleo familiar como en el entorno social inmediato, el barrio, localidad, etcétera. Tenemos que recordar que el 70 por ciento más o menos de los chicos de la institución no viven cerca, también en otras localidades y siempre tiene que trasladarse y por lo tanto tienen unos contextos, socioculturales similares, pero también tienen que ver sus agravantes en ciertos casos, a partir de lo vivencial y lo contextual, ya pasamos con los chicos a generar un perfil de quiénes somos, de dónde somos, cuál es nuestro origen, quiénes son nuestros padres y desde de ahí, tratar de pasar a la construcción de un proyecto de vida o pasar a unas líneas de análisis que le quieran dar a ellos cierta identidad y construyendo esa identidad se puede allanar los procesos. Primero, entender qué somos, para saber qué hacemos. Por otro lado, desde el enfoque pedagógico de los proyectos, la verdad que queda en proyecticos. Pienso que los proyectos se quedan en el papel, como lo ha manifestado el profesor Guillermo en algunas ocasiones, y sentimos que más que activar los proyectos, gestionarlos, ponerlos en marcha con los chicos, se vuelve casi una carrera a contratiempo para llenar formatos. Esto, sumado a que no tenemos claro que si no tenemos el tiempo necesario para llevar las clases como debería ser, pues mucho menos vamos a tener tiempo para los proyectos. Los proyectos transversales muchas veces terminan en un formato con un presupuesto y una fecha que se cumplen a medias.

Profesor Camilo: El enfoque sociocultural que tiene o tiene su origen en otro enfoque que es la visión antropológica de la educación. Entonces, si lo ponemos desde su naturaleza el enfoque sociocultural debería ser una inmersión, no en un aula, sino en la sociedad misma, para estudiar y analizar los factores como el de la escuela y con los elementos que brinda la escuela, los estudiantes van a adquirir herramientas para solucionar o para atender a los problemas cotidianos de la vida. En ese sentido, diríamos que, si nosotros aplicáramos ese enfoque, definitivamente estaríamos constituyendo seres sociales altamente competentes para una sociedad de bienestar. Pero no, no somos una sociedad del bienestar. Colombia no es esta realidad y los colegios tampoco. Entonces seguimos estando limitadas a la luz de esa realidad, tenemos un límite, un ser político, un ente jurídico y un ente internacional que no nos permite construirnos en derechos humanos, en política, ciencia más coherentemente a la realidad.

Anexo No. 2. Encuesta de información y caracterización para estudiantes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades Licenciatura en Ciencias Sociales

Encuesta de Información y Caracterización para Estudiantes

Objetivo: Reconocer y caracterizar las condiciones socioeconómicas, académicas y convivenciales generales de los y las estudiantes del grado décimo en la IED República Federal de Alemania.

1. Información Básica

Las preguntas con opción, márkelas con una X al frente de la respuesta.

1. Edad. _____
2. Género. M F
3. Estrato socioeconómico. 1 2 3 4 Otro
4. Vive en: Casa propia Casa familiar Arrendamiento Otro
5. ¿En qué barrio vive? _____
6. ¿Con cuáles de los siguientes servicios públicos cuenta su hogar?
 - Acueducto y Alcantarillado Gas Electricidad Internet Telefonía
 - Parabólica
7. Mencione las personas con quien vive



2. Información Socioeconómica

8. ¿Con qué nivel de ingresos cuenta su núcleo familiar?

- Con menos del salario mínimo El salario mínimo Más del salario mínimo

9. ¿Qué medio de transporte utiliza para llegar al colegio?

- A pie Transporte Público Bicicleta Otro ¿Cuál? _____

10. ¿Lleva dinero para las onces? Sí No

¿Cuánto? _____

11. Se reconoce como miembro de algún grupo étnico, racial o minoritario. Sí No

¿Cuál? _____

3. Información Académica y Convivencial

No hay respuestas correctas o incorrectas, te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y que puedas dar tu opinión sobre tu colegio y su cotidianidad. Marque con una X su respuesta.

12. En época de emergencia sanitaria por la Covid-19, ¿Con qué o cómo hace usted para conectarse a sus clases virtuales?

Tableta	Celular	Portátil	Computador de Escritorio	No se conecta
---------	---------	----------	--------------------------	---------------

Anexo No. 3. Marco normativo y política pública

Marco Normativo	Año	Formación Ciudadana	Formación en Derechos Humanos
Estrategia Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía Informe Nacional para Colombia	2017	<p>El objeto del estudio es investigar, en un conjunto de países, el grado de civismo desarrollado por los jóvenes para simular las prerrogativas que otorgan sus derechos y deberes, y las responsabilidades y obligaciones que implica su rol de ciudadanos. Para la concreción de este objetivo se acudió a la evaluación de desempeño de los estudiantes en un prueba de conocimiento y comprensión de aspectos relacionados con la educación cívica y la ciudadanía. Este estudio está dirigido a jóvenes de 14 años en 24 países. En Colombia se convocó a 150 colegios, 6.045 estudiantes, 1.621 profesores y 130 docentes. Contó con un cuestionario para docentes y profesores. Para estudiantes se aplicaron tres módulos un prueba cognitiva, cuestionario de contenido y un módulo humanístico. En la prueba de conocimiento cívica, en una escala de 100 a 500, Colombia registró un puntaje promedio de 452 en la escala de conocimiento cívica. Al analizar la diferencia de género, se encontró que en nuestro país las mujeres tienen más años, con puntaje de 486, aproximadamente 10 puntos más respecto a los hombres (477). En cuanto al compromiso personal con asuntos políticos y sociales, el estudio arrojó que en Colombia el 79% de los estudiantes se informa por televisión de los asuntos políticos y sociales, 35% observan noticias nacionales e internacionales por periódica y 45% mantiene conversaciones con su padre sobre lo que ocurre en el país y en otros países. El 23% de los estudiantes afirma obtener poca o ninguna información sobre asuntos políticos o sociales. Con relación a la participación cívica tal y como la de los estudiantes fuera del colegio, los porcentajes promedio indican que en Colombia el 2% de la jóvenes participan en una organización juvenil/afiliada a un partido político o sindicato, 54% de los estudiantes reportan haber participado en un grupo voluntario de ayuda a la comunidad y 24% hicieron parte de campaña por un tema cívico. Bajo el rubro de actitudes de los estudiantes hacia la democracia, donde existe su concepción sobre los contenidos o situaciones sociales catalogados como favorables o desfavorables para la democracia, los jóvenes identificaron con mayor frecuencia como contenido negativo que una empresa o gobierno posea todos los medios de comunicación de país (47%) menciones de personas sospechosas sin juicio (40%) y que el gobierno interfiere en decisiones de los tribunales de justicia (24%). Por el contrario, en las situaciones positivas para la democracia, los jóvenes colombianos identificaron que las personas tengan derecho a elegir y ser elegidos (86%) el derecho a la prensa (89%) y el reconocimiento de derechos a minorías (64%). Al indagar sobre actitudes de los estudiantes hacia la igualdad de oportunidades, se evidenció que los jóvenes colombianos presentan mayor respaldo hacia la igualdad de género si son mujeres (51 puntos), de respaldo a la igualdad étnica y racial, los estudiantes presentaron 54 puntos a favor de la igualdad para esta población si son mujeres. Al indagar sobre la percepción de los estudiantes hacia la cultura de los estudiantes en las instituciones, en Colombia del total de estudiantes que presentaron la prueba el 53% afirmó sentir plenamente o bastante en el Gobierno Nacional, 46% en el Congreso de la República, 40% en los tribunales de justicia, 20% en los partidos políticos, el 43% en las personas en general y el 69% en los medios de comunicación tradicionales. Al preguntarse por el proceso participativo e interactivo social en el colegio, en Colombia muestra que la trama de decisiones involucra un alta participación de los estudiantes (45%) que contrasta con una débil participación de los padres de familia (23%). Con relación a las actividades de educación cívica y de ciudadanía en la comunidad local, se evidenció que la participación de los estudiantes es la de más bajo porcentaje con el 5%. Ahora bien, al preguntarse sobre las actitudes de los estudiantes hacia las prácticas de corrupción en el gobierno, preceptivamente en el caso de los estudiantes colombianos el 55% expresó estar o sentirse a un nivel altamente hacia las prácticas de corrupción en el gobierno, pero también se analizó que los estudiantes que tienen actitudes menos favorables hacia la corrupción también tienen niveles más altos de conocimiento cívico con un promedio de 523 puntos en comparación al promedio de 439 puntos. En cuanto a las actitudes de los estudiantes frente a autoridades locales por el gobierno, los resultados muestran que el 47% mostró escepticismo o cierta aceptación a la práctica autoritaria. El grado de concordancia cuando se preguntó entre los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (54%) y pertenecientes a colegio públicos (50%). De igual manera, parece existir un relación positiva entre los jóvenes encuestados menos favorables hacia el autoritarismo y un mayor desapego en sus concepciones cívicas (54 en comparación con 47 puntos). A pesar sobre las actitudes de los estudiantes hacia la desobediencia de la ley, en nuestro país el 47% de los estudiantes expresó estar de acuerdo o exhibir un actitud en la que está de acuerdo con la desobediencia de la ley bajo ciertas circunstancias. La aceptación de estas prácticas fue mayor en estudiantes con bajo nivel socioeconómico (44%) o pertenecientes a colegio públicos (42%), de igual forma, parece que los jóvenes colombianos con actitudes menos favorables hacia el desobediencia de la ley registran un mayor desapego en conocimiento cívico (59 en comparación a 447 puntos). Al indagar sobre la actitud de los estudiantes hacia la diversidad en el bienestar, el 25% de expresión y preocupación con que grupos minoritarios vivieran cerca de su hogar, es decir, manifestaron un actitud favorable hacia la diversidad. También demostró que los jóvenes que tienen actitudes más positivas hacia la diversidad tienen niveles más altos de conocimiento cívico (498 en comparación con 448 puntos). Por último, al preguntarse por las actitudes de los estudiantes hacia la violencia, la investigación mostró que en nuestro país el 49% de los estudiantes expresó o aceptó actitudes favorables hacia la violencia. Al igual, parece haber una relación positiva entre los estudiantes con actitudes de rechazo o no aceptación de la violencia o manifestar o niveles más altos de conocimiento cívico (595 en comparación con 473 puntos).</p>	
Derechos Básicos de Aprendizaje, Ciencias Sociales	2016	<p>La educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos. Este derecho debe ser extensivo a todos los ciudadanos en tanto en condición social para la democracia y la igualdad de oportunidades. Los DBA orientados como un conjunto orientado de concepciones y habilidades conceptuales para garantizar los procesos necesarios de logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de los jóvenes. Los DBA están compuestos por tres elementos centrales esenciales, la evidencia de aprendizaje y el logro. Ahora bien, en la ciudadanía por grado de la propuesta de DBA, se evidenció que para el grado once, el cual dice: "Analizar cómo en el escenario político democrático entra en juego intereses de diferentes actores sociales, políticos y económicos, sus cuales deben ser dinámico por la ciudadanía". Se evidencia evidencia de aprendizaje respecto como describir el origen y cambios de la ciudadanía en el tiempo y sus significados, argumentar la importancia de la participación activa en la toma de decisiones, y así mismo, explicar las consecuencias de la no participación en la toma de decisiones, por último, comprender la importancia de respetar los intereses propios y los derechos del grupo. En el siguiente grado séptimo, el cual dice: "Comprender la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos". Al desarrollar las evidencias de aprendizaje se argumenta el desarrollo-plata volutas denotadas a las problemáticas de discriminación, al igual, expresa su posición argumentada de los problemáticas y, así mismo, identifica en qué situaciones puede sentirse a un nivel más alto de protección y defensa de los derechos. En los encuestados desarrollados para grado octavo, el cual dice: "Comprender la importancia de la cooperación, los grupos, los voluntarios y organizaciones involucradas en la defensa de los derechos colectivos". Los estudiantes de grado diez evidenciar aprendizajes como explicar algunas herramientas y procedimientos alternativos para resolver conflictos sociales o laborales, al igual, reconocer y argumentar la importancia de un desarrollo social, económico y tecnológico, fundamentado en una figura orientada al bienestar colectivo. Con respecto al grado noveno, el cual dice: "Comprender la importancia de la cooperación y el respeto a los derechos sociales, políticos, económicos y culturales del mundo y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años". De este encuestado se debe evidenciar aprendizajes como la concretar las formas de violencia como las mujeres en el país y el mundo y proponer alternativas para combatirlas, al igual, proponer acciones para que los diversos formas de identidad de género sean respetadas en el contexto del desarrollo de todos los potencialidades humanas. Dentro de los derechos básicos de aprendizaje propuestos para el grado décimo y undécimo no hay ningún enunciado que se puede relacionar con la formación ciudadana.</p>	<p>En la propuesta de DBA ya clasificada por grado, podemos ver que en el grado 6 el enunciado menciona ocho aparta a la formación en Derechos Humanos, este enunciado dice: "Comprender que en una sociedad democrática no se aceptará ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y orientación sexual". Para el enunciado se describe evidencia de aprendizaje como discernimientos a la Ley de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución del 1991, que los personas tienen derecho a ser discriminadas, al igual, argumenta cómo el derecho de las personas se fundamenta ante el principio de igualdad ante la ley, aunque cada una viva y se exprese de manera diferente, por último, reconoce que el respeto hacia el otro es inherente a la convivencia humana. En el grado séptimo, el enunciado menciona siete aparta e el grado a la formación en DD.HH. este enunciado dice: "Comprender la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos". Los estudiantes de grado once en este estudio están encuestados a que el estudiante compare la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 con los derechos fundamentales enmarcados en la Constitución, al igual, la identificación de los mecanismos de defensa y protección de los DD.HH. postulados por la Ley, el Acto, el enunciado menciona cinco aparta en este tipo de formación en el grado once, el enunciado dice: "Evidenciar hechos trascendentes para la dignidad humana (violación de la esclavitud, reconocimiento de los derechos de las mujeres, derechos de la minorías) y describe las discriminaciones que aún se presentan". En este caso los estudiantes de este grado deben evidenciar conocimientos como reconocer que la discriminación y la exclusión social son los generadores de situaciones negativas como el deterioro de las relaciones entre personas y grupos, el aumento de la pobreza, entre otros. Describe la situación actual de la violación de los derechos fundamentales de las personas en Colombia. Reconoce situaciones que violan derechos y estos tipos relacionados con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia; por último, propone acciones para mejorar el cumplimiento de los Derechos Humanos y constitucionales en Colombia y el mundo. Por otro lado, de los enunciados propuestos para el DBA en el grado noveno, el enunciado cinco formula la formación en DD.HH. el enunciado es un "Evidenciar cómo las sociedades democráticas en un Estado Social de Derecho tiene el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos". Ahora bien, los estudiantes de este grado deben desarrollar evidencias de aprendizajes tales como el examen de los implicaciones que tiene para la democracia y la ciudadanía la violación de los Derechos Humanos y sugerir pautas de protección mecanismos constitucionales al igual, explica y reconoce el papel que cumple las autoridades que protegen los DD.HH en Colombia (Procuraduría, Defensoría del Pueblo, Personería). Desde los derechos básicos de aprendizaje para los grados décimo y undécimo, solamente se evidenció el enunciado número tres para el grado décimo con la formación en Derechos Humanos. Este enunciado dice: "Comprender que existen milicias de cultura y que es una herramienta del mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos". Los estudiantes deben desarrollar evidencias de aprendizaje al identificar y explicar la diversidad cultural y étnica como una característica de las sociedades actuales lo cual se construye como un rasgo para la vida en comunidad, al igual, compare los mecanismos de protección de DD.HH (conciliación, acción de tutela, acciones populares, acción de cumplimiento).</p>
Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales	2014	<p>En un entorno cada vez más complejo, competitivo y cambiante, formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, decidir, discutir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo. Ahora bien, a partir de tres ejes temáticos en los que se han integrado los ejes generadores de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, con ellos se pretende presentar la concepción sobre las acciones de aprendizaje y producción de conocimiento de la Ciencias Sociales y los diferentes disciplinas que los conforman. Es así que, por ejemplo de grado 6 (6.1 y 10.1), se puede revisar y analizar lo relacionado a la formación ciudadana. En los grados 6 y 7 con relación al eje de manejo de conocimientos propios de la Ciencias Sociales y sus ejes de las relaciones con la historia, cultura y valores ético-políticos, las competencias que contribuyen a la formación ciudadana y que el estudiante debe tener al terminar estos grados son: Reconocer y valorar la diversidad legal, cultural, de diferentes épocas y regiones, para el desarrollo de la humanidad, al igual, el reconocimiento de algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas, así como los principios éticos que buscan legitimarlos. Tal competencia se propone desarrollar bajo el eje de: desarrollo de compromisos personales y sociales, los cuales son: Reconocimiento y respeto de los diferentes posturas frente a los fundamentos sociales, participación en debates y discusiones, asumir una posición crítica frente a toda forma de discriminación y proponer formas de combatir, participación en construcción de normas para la convivencia de los grupos a los que se pertenece, al igual, la identificación del potencial de diversos legados sociales, económicos, políticos y culturales, como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia, al igual, analizar críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia. Estas competencias se proponen lograr bajo el eje de: bases de compromisos personales y sociales los cuales consisten en: asumir una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por respeto a las posiciones ideológicas y proponer formas de combatir, reconocimiento de que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia. Último mecanismo de participación establecidos en la Constitución y en organizaciones a los que se pertenece, por último, el reconocimiento de la importancia del patrimonio cultural y la contribución a su conservación. En los dos últimos grados, 10-11, las competencias a desarrollar son: relación a la formación en ciudadanía en el mismo eje y subejos son: identificación de algunos características sociales y culturales de los procesos de transformación que se generan a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX, identificación y toma de posición frente a los principales causas y consecuencias económicas, políticas, sociales y ambientales de la aplicación de las diversas teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulación de hipótesis que permitan explicar la situación de Colombia en estos contextos, por último, comprensión de que el desarrollo político es resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen de las relaciones de poder entre los Estados y de otros sistemas. Se propone desarrollar estas competencias por medio de los compromisos personales y sociales como: Analizar críticamente de la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y la comunidad, ejercer vigilancia sobre el grupo político de la comunidad, asumir una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y el mundo, al igual, frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, evaluar en cuanto la postura de la parte involucradas.</p>	<p>En la propuesta de análisis por conjunto de grados (6.1, 6.3 y 10-11), se puede revisar y analizar lo relacionado a la formación en Derechos Humanos. En los grados 6-7 con relación al eje de manejo de conocimientos propios de la Ciencias Sociales y sus sub ejes de las relaciones con la historia y cultura y valores ético-políticos, las competencias que contribuyen a la formación en Derechos Humanos son Reconocimiento y valoración de diversos legados culturales, de diferentes épocas y regiones, para el desarrollo de la humanidad, al igual, el reconocimiento de algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas, así como los principios éticos que buscan legitimarlos. Tal competencia se propone desarrollar bajo el eje de: hacer el bien, desarrollo de compromisos personales y sociales, los cuales son: Reconocimiento y respeto de los diferentes posturas frente a los fundamentos sociales, participación en debates y discusiones, asumir una posición crítica frente a toda forma de discriminación y proponer formas de combatir, participación en construcción de normas para la convivencia de los grupos a los que se pertenece, por último, identificación de la importancia que legitiman las actuaciones en la historia y asumir posiciones críticas frente a ellas. En los grados 6-9 con relación al mismo eje y subejos, las competencias a desarrollar que contribuyen a la formación en DD.HH son: Identificación del potencial de diversos legados sociales, económicos, políticos y culturales, como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia, al igual, analizar críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia. Estas competencias se proponen lograr bajo el eje de: bases de compromisos personales y sociales los cuales consisten en: asumir una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por respeto a las posiciones ideológicas y proponer formas de combatir, reconocimiento de que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia. Último mecanismo de participación establecidos en la Constitución y en organizaciones a los que se pertenece. En los dos últimos grados, 10-11, las competencias a desarrollar son: relación a la formación en ciudadanía en el mismo eje y subejos son: identificación de algunos características sociales y culturales de los procesos de transformación que se generan a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX, identificación y toma de posición frente a los principales causas y consecuencias económicas, políticas, sociales y ambientales de la aplicación de las diversas teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulación de hipótesis que permitan explicar la situación de Colombia en estos contextos, por último, comprensión de que el desarrollo político es resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen de las relaciones de poder entre los Estados y de otros sistemas. Se propone desarrollar estas competencias por medio de los compromisos personales y sociales como: Analizar críticamente de la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y la comunidad, ejercer vigilancia sobre los Estados y el interior de ellas mismas. Se propone desarrollar estas competencias por medio de los compromisos personales y sociales como: Analizar críticamente de la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y la comunidad, asumir una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y el mundo, al igual, frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, evaluar en cuanto la postura de la parte involucradas.</p>
Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales	2014	<p>Con un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrador de la diversidad disciplinaria y en español, se plantea ocho ejes generadores, todos con una secuencia lógica de primero a último grado. Ahora bien, es en cuanto a la formación en ciudadanía, los ejes que contribuyen a esta formación. La defensa de la convivencia humana y el respeto por la diversidad multicultural, étnica, de género y personal opcional de vida como expresión de la identidad colombiana. La defensa en la igualdad que no es la condición humana, no es una delegación otorgada por los múltiples expresiones humanas. Desde el punto de vista ético, la obligación de dar cabida en la evolución a minorías sociales, étnicas y culturales, plantea por un parte, el problema de la educación multicultural y por otra, más amplio y significativo, la concepción de la educación para aceptar la diversidad humana. Asimismo, el currículo escolar hoy que elaborados y desarrollados no solo para la minoría cultural, sino para hacer de la escuela un proyecto abierto en el cual surge una cultura que es un espacio de diálogo y comunicación de los grupos sociales como posibilidad que puede hacer cosas según el tipo de minoría, necesita conocer como ciudadanía y ciudadana, es decir como personas que actúan y poseen por sí mismas en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando los reglas del juego democrático y sosteniendo los valores éticos que justifican los fundamentos de la identidad humana del país. Por otro lado, el eje de grado 6 (6.1 y 10.1) de estándares 6. La construcción cultural de la humanidad como generadora de identidades y conflictos. En este eje, el alumno surge un aprendizaje esencial en torno a los valores regidos del juego que son: el reconocimiento prioritario y que sea un compromiso a todos y todos, y cada ciudadano y ciudadana en su rol de ciudadanía que, los valores éticos, los valores de las personas, los valores de las personas, los valores de las personas, como punto de partida a definir, sólo como habilidades y rasgos, los cuales marcan a través de negociaciones posibles acciones y valores éticos. Es por ello que la ciudadanía debe asumir la construcción del reconocimiento de conflictos y en el manejo de negociaciones, tanto en el ámbito local como en las organizaciones, a través de los mecanismos de participación previstos por la Ley, el Acto, el 8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que contribuyen a promover y defender necesidades y cambios. En este eje de la democracia y sus propuestas, según siendo una razón legítima y como que una norma para las situaciones políticas y sociales y una estrategia para controlar los desmanes del poder cuando el abuso de él.</p>	<p>Entre los ejes generadores propuestos en los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales, los cuales se desarrollan desde un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrador de la diversidad disciplinaria y en español, los que tocan el respecto a la formación en Derechos Humanos. La defensa de la convivencia humana y el respeto por su diversidad. Según, Sociedad Civil, Estados comprendidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para controlar la corrupción, hacer y no hacer. En este eje se plantea como un problema del mundo moderno la sub-estructura de ser humano en su condición individual de producir, producir y consumir, controlables si o en un aspecto abstracto de derechos y deberes. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es una clara expresión de concepción de los mismos asuntos, que le ha permitido a la humanidad crear un código de ética que le permito poner freno a los abusos contra la dignidad humana. Los sujetos y la sociedad civil debe conocer y defender sus derechos, y el Estado debe garantizar su voluntad, en caso contrario debe conocer los mecanismos para defenderlos y posibilitar un mínimo de igualdad, donde se manejan en sólidos valores humanísticos como: respeto a los derechos fundamentales, respeto a los principios y valores éticos en la sociedad. En este argumento que valores como la tolerancia, la libertad, el pluralismo, la fraternidad y la igualdad son fundamentales en las prácticas éticas de las organizaciones políticas y sociales, así como la humanidad no habrá podido avanzar si los excesos y errores derivados del poder, del autoritarismo, del maltrato, de la exclusión, de la discriminación, de la desigualdad y el sometimiento. Por ello las organizaciones políticas y sociales creadas por la humanidad, como los Estados, partidos políticos, organismos de control (sindicatos, asociaciones, organizaciones, colectivos, movimientos sociales y diversidad de organizaciones internacionales, deben estar bajo un objetivo claro y fundamental de la dignidad humana.</p>

Anexo No. 4. Actividades de recolección de información

Actividades de recolección y sistematización de la información			
Actividad	Objetivo	Sujetos y escenarios	Metodología
Entrevistas de área semiestructurada	Registrar y comprender las experiencias y percepciones que tienen los maestros del colegio en su ejercicio y práctica pedagógica con relación a la Ciudadanía, los DD.HH y la construcción de la Cultura Escolar.	Profesores	En un tiempo de una hora, por medio de un diálogo y una guía semiestructurada de preguntas flexibles y agrupadas por temas, se pretende conseguir los significados que los participantes tienen sobre la cultura ciudadana y los Derechos Humanos de manera libre y espontánea. Se acuerda un lugar de encuentro con anticipación y se comparte con los participantes los objetivos que se pretenden con la entrevista.
Encuesta o Cuestionario	Reconocer y describir algunas de las condiciones socioeconómicas, académicas, convivenciales y actitudinales del grado once de la IED República Federal de Alemania, para la creación de pautas y estrategias de intervención pedagógica.	Estudiantes	Como parte de la caracterización del contexto de los estudiantes, la encuesta o cuestionario será diligenciado por cada estudiante en un tiempo no mayor de media hora. Se explicara como debe ser llenado y se contestarán preguntas o dudas que surjan de los estudiantes al llenar el documento.
Diario de campo-observación no participante	Observar y analizar la cotidianidad del aula de clase y el desarrollo de su cultura escolar.	Participación en las clases y diario de campo. Profesores y estudiantes.	Según la disponibilidad, por parte del profesor encargado del curso, al espacio y la dinámica del aula. Se hacen anotaciones y análisis de la cotidianidad del aula como convivencia, relaciones sociales, participación de los estudiantes, modelos o métodos de aprendizaje utilizados por el docente y la respuesta de los alumnos a dichas metodologías.
Revisión y análisis de documentos institucionales	Analizar qué tanto y de qué manera el marco institucional responde a la formación ciudadana y los DD.HH.	Análisis de documentos institucionales y proyectos transversales.	Según la disponibilidad de documentos, se hacen anotaciones y análisis comparados de los documentos y se plantean relaciones o interrelaciones con las categorías de formación ciudadana, formación en derechos humanos y cultura escolar.

Anexo No. 5. Matriz de análisis actividades diagnósticas

Taller/ categorías.	Propósitos	Desarrollo de la actividad	Evaluación.	Problematización
<p>Capitalismo neoliberal y la cultura del consumismo: deshumanización de la vida social y cultural.</p>	<p>Establecer conexiones entre el desarrollo y consolidación del modelo económico capitalista en su corriente neoliberal</p>	<p>Respondiendo a la perspectiva pedagógica se lleva a cabo una organización que atienda a la diversidad mediante la formación de grupos interactivos heterogéneos, se les entrega una noticia o artículo de prensa relacionada con la pregunta ¿qué pasa con aquellos sujetos, grupos sociales o comunidades que quedan rezagados del individualismo y el consumismo del mundo capitalista contemporáneo? Cada grupo hará lectura del material y en voz alta y con la participación de todos y cada uno de sus miembros responderán ¿en qué medida la realidad expuesta en los artículos o noticias de prensa, puede tener relación con el tema de la clase?; ¿qué grado de incidencia tienen dichas realidades en nuestro entorno y vida cotidiana? Al igual, ¿qué posibles acciones colectivas pueden contribuir a la transformación de esas realidades? Esto quedo registrado, de forma escrita (Anexo No.2) que refleja las respuestas que consideraron pertinentes en una hoja en blanco, indicando el número del grupo, el nombre de sus integrantes.</p>	<p>Reconociendo el sentido ético político de esta intervención y el enfoque práctico y emancipador de la pedagogía crítica en la misma, en donde la evaluación es abordada como posibilidad de acción y reflexión del proceso de aprendizaje (Borjas, 2014, p. 37-38), se refleja en la clase en general y en la</p>	<p>En cuanto a los aprendizajes formativos como docente, se destaca el reconocimiento de que la no promoción del cuestionamiento crítico del conocimiento conlleva consecuencias en los procesos de enseñanza de la ciudadanía, debido al no desarrollo de habilidades comunicativas y de interpelación e interacciones dialógicas.</p> <p>Al igual, el trabajar el aula</p>

<p>Viernes 22-10-21</p> <p>Categorías: Participación ciudadana y Desigualdades sociales</p>	<p>con las relaciones sociales y culturales inmersas en la vida cotidiana de las y los estudiantes.</p>	<p style="text-align: center;">Recurso educativo</p> <p>Videos: “Men” por Steve Cutts. En: https://www.youtube.com/watch?v=3i21my22C8I</p> <p>“Happiness” por Steve Cutts. En: https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQeIUlDk</p> <p>Lecturas: “Los Derechos Humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico”. Manuel Gándara Carbadillo. CLACSO, 2019.</p> <p>“Ciudadanos reemplazados por algoritmos”. Néstor García Canclini. CALAS, 2019.</p> <p>“Historia del siglo XX” Eric Hobsbawm. CRÍTICA, 1998.</p> <p>Artículos y noticias de prensa: “120 familias son desalojadas por ocupar predio aledaño a la cárcel La Modelo” En: El Espectador. https://www.elespectador.com/bogota/120-familias-son-desalojadas-por-ocupacion-a-predio-aledano-a-carcel-la-modelo/</p> <p>“Indígenas Embera se toman el Parque Nacional en Bogotá” En: El Espectador. https://www.elespectador.com/bogota/indigenas-embera-se-asentaron-en-campamentos-en-el-parque-nacional-de-bogota/</p> <p>“El municipio colombiano de Necoclí, colapsado por la crisis migratoria” En: Forbes. https://forbes.co/2021/07/29/actualidad/el-</p>	<p>actividad en particular, como fortalezas la participación y disposición a la comunicación, el fortalecimiento de procesos de subjetivación buscando la significación, es decir, la articulación de nuevos conocimientos y aprendizajes, como queda soportado. Los y las estudiantes relacionaron las desigualdades sociales y el problema de habitantes de calle en sus</p>	<p>por grupos interactivos heterogéneos se pueden potenciar las relaciones sociales a través de la acción comunicativa, además de posibilitar el compartir experiencias de su vida cotidiana, valores comunes y permitir la articulación de ideas previas y lo que se quiere enseñar, y no caer en lo que Duque & Prieto (2009) llaman “el encapsulación del conocimiento escolar” (p.21) es decir, la nula relación entre dichos conocimientos y su vida personal, familiar, social ni</p>
---	---	--	--	---

		<p>municipio-colombiano-de-necocli-colapsado-por-la-crisis-migratoria/</p> <p>“ESMAD desaloja a familias de Altos de la Florida en Soacha”. En: El Espectador. https://www.elspectador.com/bogota/esmad-desaloja-a-familias-de-altos-de-la-florida-en-soacha/</p> <p>“Colombia tiene la cifra más alta de desplazados en el mundo y CIDH está preocupada” En: El Espectador. https://www.elspectador.com/judicial/colombia-tiene-la-cifra-mas-alta-de-desplazados-en-el-mundo-y-la-cidh-esta-preocupada/</p>	<p>barrios y cerca de sus hogares.</p> <p>La interacción desencadeno en dialogo, pero la dificultad estuvo en la comprensión de la relación entre aprendizajes individuales y los conocimientos previos, que en ocasiones truncaron la construcción de sentidos y la transformación de lo que Duque & Prieto (2009), llaman, de una</p>	<p>con lo que pasa en el mundo.</p> <p>Con relación a lo planeado versus lo ejecutado se estableció la dificultad de plantear en ejemplos prácticos y cotidianos, reflejando tal vez, un problema con recursos educativos propuestos, en la medida que, reflejan el problema social y político, pero aun lejos de su realidades o contextos inmediatos para las y los estudiantes que puedan llegar</p>
--	--	--	---	---

Anexo No. 6. Secuencia didáctica-actividades de implementación

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LINEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO**

Secuencia Didáctica

Título: Sin miedo a la Dignidad: Una apuesta ético-política para reforzar los procesos encaminados a la formación y participación ciudadana y la defensa de los derechos humanos en la IED República Federal de Alemania.

Nivel: Grado 11.

Docente: Fernando Rendón Acosta (docente en formación).

Periodo lectivo: Tercer periodo del año 2022.

Duración: 5 sesiones.

Ejes generadores:

Relación con la historia y las culturas: Conflicto armado.

Relaciones ético-políticas: Participación ciudadana, movimientos sociales y democracia.

Estándares curriculares:

- Reconozco algunos de los cambios, causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia.
- Identifico y explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.
- Identifico mecanismo e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas en un sistema democrático participativo.

Objetivo general de la secuencia:

- Reforzar y problematizar los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a la formación y participación ciudadana y al reconocimiento, vivencia y defensa de los derechos humanos en la IED República Federal de Alemania.

Objetivos específicos de la secuencia:

- Reconocer los lugares, incidencias y consecuencias del conflicto armado en el reconocimiento, vivencia y defensa de la dignidad humana en el cuerpo, como primer territorio y sus marcas en el territorio común, como segundo territorio.
- Analizar, por medio de material y registros fotográficos, experiencias reales que reflejen la vulneración de la dignidad humana, como esencia misma de los derechos humanos, y la importancia de su defensa.
- Movilizar y visibilizar las diversas respuestas desde la sociedad civil organizada, mediante su participación ciudadana a las realidades y hechos sociales de vulneración de la dignidad y los derechos humanos.
- Sintetizar y concluir lo realizado en las cuatro sesiones mediante el diálogo abierto, la participación y el debate sobre una problemática específica “*El conflicto armado y la escuela*”.

Enfoque metodológico

El carácter investigativo de la presente secuencia didáctica se apropia de elementos del paradigma socio crítico¹ el cual permite construir y valorar la experiencia del conocimiento como un acto de transformación social, sobre la necesidad propia del contexto y mediante la participación de los actores y el dialogo de saberes.

Competencias a desarrollar en la secuencia

Interpretativas:

- Comprensión de información de diferentes fuentes (cuadros, gráficos, mapas, textos, registros fotográficos e imágenes).
- Ubicación histórica, caracterización de hechos y procesos.

Argumentativas:

- Argumentación y exposición de razones.
- Determinación de las causas y consecuencias de un hecho.
- Construcción de relaciones espacio temporales

¹ El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretenda la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social. Para ampliar su entendimiento consulte: Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación y de enseñanza de las ciencias. *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación. Vol. 9 No. 2, pp. 187-202.

Propositivas:

- Adopción de posición.
- Proposición de alternativas de solución.
- Opinión crítica sobre los hechos históricos.

Conceptos a trabajar:

- **Dignidad**
- Democracia
- Conflicto armado
- **Derechos Humanos**

Fundamentación pedagógica

El fundamento teórico de la presente propuesta pedagógica se establece a partir de las pedagogías críticas². Entendiendo que la educación desde esta perspectiva, permite el análisis e interacción con el contexto y los actores que rodean el proceso de aprendizaje desde una relación dialógica entre estudiante y maestro, en la que ambos se hayan en construcción permanente. El maestro que considera la pedagogía crítica, concibe la educación como una posibilidad para interpretar el mundo; y a la escuela, como un escenario que propicia la relación del sujeto y sociedad en el marco de las necesidades históricas del contexto territorial (Ramírez 2008 p 115).

La educación desde el enfoque crítico entiende la pedagogía como una herramienta que permite llevar a cabo un proceso de enseñanza- aprendizaje que parte de la realidad misma. Es decir, como: *“una construcción colectiva del saber y el conocimiento a través de procesos de diálogo de saberes y negociación cultural, y reconoce sus prácticas como de empoderamiento, en el cual las mediaciones lo son de saber-poder y deben permitir la transformación de actores, instituciones y sociedad”* (Mejía. 2011.p 105). Así entonces, la pedagogía crítica funda sus bases en la capacidad que tiene la escuela de transformar la realidad social, así como de construir un pensamiento propio en torno a la autonomía y la emancipación.

De esta manera y para dar sustento teórico al enfoque de las pedagogías críticas se propone el desarrollo de algunos de los *supuestos epistemológicos de las pedagogías críticas* propuestos por el profesor Roberto Ramírez Bravo (2008). Los cuales se articulan al

² La pedagogía crítica, desde los postulados de Freire consiste, ante todo, es una reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para fortalecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades. Para más información consulte: Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*. No. 31, pp. 23-31.

desarrollo de las actividades de la presente secuencia o unidad didáctica esperando que los resultados de la misma puedan dar cuenta de dichas premisas.

Primer supuesto: “Reconocimiento de la realidad social”

La transformación de realidad social está implícita en la esencia misma del accionar educativo entendido desde la pedagogía crítica. La escuela a partir del enfoque crítico se presenta como un escenario de ejercicio político en el que el docente adquiere el compromiso de interpretar la realidad no solo para transformarla, sino también para “*conceptuarla desde la consciencia social*” (Ramírez 2008. P111). El reconocimiento de la realidad que se pretende abordar resulta ser el de una realidad local entendiendo la dignidad como esencia misma de los derechos humanos y como una vivencia permanente de nuestra cotidianidad. “*En ese sentido, lo local como realidad social, política, económica, cultural y de identidad que dota a la persona de los instrumentos básicos para construir una organización y una relación con lo global, gestándole las condiciones de aprendizaje.*” (Mejía, 2011, p.111). En otras palabras, el reconocimiento y defensa de los derechos humanos y la participación ciudadana como un lugar de prácticas y saberes con el que se convive día a día, permite generar un reconocimiento también de dinámicas como el territorio o el tejido social.

Segundo supuesto: *Dialogo de saberes*

Desde las pedagogías críticas se entiende la multiplicidad de factores que coinciden en toda práctica educativa: realidades, experiencias subjetividades, sentimientos, simbologías, afectividades, que están en constante dinamismo; por ello hace necesario establecer relaciones de dialogicidad que permita a quienes las crean “*pertenencia e identidad*” así como entender las que son diferentes, y por lo tanto establecer una *posición frente al mundo*. (Mejía 2011, p. 127). Es esto a lo que ha denominado según Ramírez (2008) la “*negociación cultural*” (p. 115), que trascendida por el diálogo de saberes permite la participación en colectivo de todos los actores involucrados, y a la vez reconocer y valorar subjetividades. Ahora bien, se pretenderá articular este supuesto a lo largo del desarrollo de la secuencia, en la medida que el trabajo en grupo, consensuado y deliberativo, visibilice la construcción de posiciones diversas encaminadas a una evidencia común.

Tercer supuesto: *Comunicación horizontal*

“*Permite ligar las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida, sin que ello implique ausencia de diferencias*” (Ramírez, 2008. p 110). Para Freire, el maestro que concibe la educación popular debe superar la contradicción del educador- educando, en la que el conocimiento se ejerce de una forma vertical, reduciendo a este segundo a una posición de “pasividad”, o de simple contenedor. (Freire 1970 p. 27), el proceso educativo debía construirse colectivamente, en una relación de dialogicidad constante. En este sentido, la comunicación horizontal permite valorar los saberes, las

representaciones o ideas previas de los actores que participan en la actividad educativa posibilitando el empoderamiento del conocimiento y por supuesto la mediación cultural. Es importante mencionar, la importancia de este supuesto para la evolución y los procesos de construcción colectiva de los/as estudiantes a través del desarrollo de la unidad.

Sesiones de enseñanza – aprendizaje

Sesión 1: Acercar desde las experiencias comunes y conocimientos previos entorno a la noción de dignidad.

Sesión 2: Reconocer los lugares, incidencias y consecuencias del conflicto armado en el reconocimiento, vivencia y defensa de la dignidad humana en el cuerpo, como primer territorio y sus marcas el territorio común, como segundo territorio.

Sesión 3: Analizar, por medio de material y registros fotográficos, experiencias reales que reflejen la vulneración de la dignidad, como esencia misma de los derechos humanos y la importancia de su defensa.

Sesión 4: Movilizar y visibilizar las diversas respuestas desde la sociedad civil organizada, mediante su participación ciudadana, a las realidades y hechos sociales de vulneración de la dignidad y los derechos humanos.

Sesión 5: Sintetizar y concluir lo realizado en las cuatro sesiones mediante el diálogo abierto, la participación y el debate sobre una problemática específica “*Derechos Humanos, conflicto y la escuela*”.

Componentes de evaluación de la secuencia.

Instrumentos de evaluación:

1. Actividades realizadas en clase.
2. Evidencias finales de cada sesión.

Criterios de evaluación:

1. Participación activa.
2. Entrega de evidencias y productos al final de cada sesión.
3. Trabajo en grupo y convivencia.

Anexo No. 7. Matriz de análisis de actividades de implementación.

Matriz de análisis actividades implementación.				
Propósitos	Desarrollo de la actividad	Aprendizajes alcanzados	Evaluación.	Problematización
<p>Acercar e identificar los distintos conocimientos, saberes o sentires que tienen los estudiantes de grado</p>	<p>Se proyecta el video “<i>Dora Lancheros: oír por igual a responsables y víctimas del conflicto. Frente al espejo – Cap. 32</i>), el cual acercara a los y las estudiantes a la noción de lo común, que va ser trabajada mediante el ejercicio de mirarnos al espejo a través de la historia de la experiencia de Dora, coordinadora del enfoque psicosocial de la Comisión de la Verdad y que les permitirá a los estudiantes preguntarse ¿qué se siente adentrarse en la experiencia del otro para entender lo que vivimos en este país?</p> <p>Después de la presentación del video y con la ayuda del docente de la asignatura, se divide el curso en 6 grupos diversos de 5</p>	<p>Teniendo en cuenta el referente teórico que fundamenta esta intervención, es decir, la pedagogía crítica desde la perspectiva latinoamericana, como corriente de educación para la democracia (Molina, 2011, p.3) y la teoría constructivista del aprendizaje, pensamiento en el cual es fundamental los conocimientos previos, la interacción social y cultural y donde la mediación del docente es trabajar la zona de desarrollo próximo (González, 2012, p.13-16), se puede decir que en términos de alcance, las y los estudiantes</p>	<p>Reconociendo, por un lado, el sentido ético-político de esta implementación, al igual, el enfoque práctico y emancipador de la pedagogía crítica; y por otro, el constructivismo socio-cultural en donde la construcción del conocimiento viene determinada por una forma concreta de organización social y quien lo construye es un sujeto activo que interactúa con el entorno (Serrano & Pons, 2011, p.4), podemos decir que en cuanto a fortalezas la</p>	<p>En cuanto a los aprendizajes formativos como docente, se destaca el reconocimiento de que la no promoción del cuestionamiento crítico del conocimiento conlleva consecuencias en los procesos de enseñanza de la ciudadanía, debido al no desarrollo de habilidades comunicativas y de interpelación e interacciones dialógicas.</p> <p>Al igual, el trabajar el aula por grupos</p>

<p>11 en torno a la noción de dignidad a partir de sus experiencias de vida, representaciones, imaginarios y preconcepciones comunes sobre la dignidad.</p>	<p>estudiantes cada uno, se organiza el salón de tal manera que cada uno de los integrantes de los grupos pase a mirarse en un espejo, ubicado con anterioridad en un lugar despejado. Frente al espejo, los/as estudiantes, en voz alta, reconocen, primero, su lugar de nacimiento y crianza y, segundo, sus cualidades, características y costumbres. En el tablero, se recogen los aportes más significativos, en un cuadro destinado para ello, considerando aquellos elementos que permitan aproximarse a la noción de dignidad y factores en común que tiene el grupo, para después, entre todos y todas acercarse y reconocer la cualidad de lo común que se tiene como grupo y con ello poder afianzar el grupo como una comunidad de la cual la dignidad hace parte transversal y común de su experiencia.</p> <p>Sin desarmar los grupos, el docente lee, en voz alta, algunos fragmentos que bosquejan el concepto de dignidad y que</p>	<p>alcanzaron una primera aproximación a la noción de dignidad, gracias a la articulación de los conocimientos previos y comunes, sin dejar de lado sus particularidades, expuestas en las dos actividades con nuevos conocimientos a partir de los fragmentos leídos sobre dignidad, motivando a encontrar y establecer relaciones y diferencias entre las estructuras de conocimiento previos y nuevos. Por otro lado, gracias al cuadro de cualidades, características y costumbres hecho en la primera parte de la sesión (Imagen. 5), las y los estudiantes enriquecieron su noción sobre la cualidad de lo común como grupo, develando que la interacción social, en la adquisición de conocimiento, comienza</p>	<p>participación, la actitud y disposición y el fortalecimiento de procesos de intersubjetividad en un trabajo colectivo de búsqueda de significado y sentido, con relación a la noción de lo común, se reflejó en la actividad, suponiendo una internalización orientada por los “otros sociales” (p.8) en un entorno estructurado como lo es esta sesión de implementación, como quedó registrado (Imagen. 4).</p> <p>Las actividades desarrolladas en la sesión contribuyeron al aprendizaje colaborativo, pero las dificultades radicaron en que algunos</p>	<p>interactivos heterogéneos se pueden potenciar las relaciones sociales a través de la acción comunicativa, además de posibilitar el compartir experiencias de su vida cotidiana, valores comunes y permitir la articulación de ideas previas y lo que se quiere enseñar, y no caer en lo que Duque & Prieto (2009) llaman “el encapsulamiento del conocimiento escolar” (p.21) es decir, la nula relación entre dichos conocimientos y su vida personal, familiar, social ni con lo que pasa en el mundo.</p>
---	--	---	--	---

	<p>servirán para enriquecer la discusión. Una vez leídos, se conforman parejas en los mismos grupos, se les vendan los ojos y frente a su pareja simulan o representan una “escultura corporal”, es decir, simulan una postura del cómo se podría representar la dignidad. Posteriormente, cuando los y las estudiantes consideren que su posición esté lista, se les quita las vendas, sin dejar de hacer la representación o escultura corporal y las parejas harán intercambio de posturas, para después y como cierre de la sesión, responder entre los grupos las siguientes preguntas orientadoras que tendrán que ser consignadas en una hoja con el número del grupo y los nombres completos de sus integrantes, con la idea que sea el producto evidencia a recoger y evaluar, resultado de la actividad. Las preguntas fueron: ¿Cómo se sintieron en el espacio?; ¿cómo representaron la dignidad?; ¿por qué la relacionaron con esa postura o posición?; ¿qué</p>	<p>siendo interpersonal y termina siendo intrapersonal, cuestión importantísima en el constructivismo social de Vygotsky.</p> <p>Con relación a lo evidenciado por parte de los estudiantes, fue particularmente curioso para ellos en la segunda parte de la clase como, a pesar de que todas las y los estudiantes tenían los ojos vendados, muchos encontraron similitudes, algunas eran iguales, en la “escultura corporal” por medio de la cual representaron la dignidad (Imagen. 14), Esto reafirmo de manera hasta graciosa, las nociones comunes sobre la dignidad humana. Como quedo registrado (Imagen. 4), un grupo dice: “Si bien cada pareja hizo una postura particular, al quitarnos los antifaces de los ojos,</p>	<p>estudiantes, no se reconocían bajo las características comunes que fueron el resultado del cuadro del ejercicio “frente espejo” y que fue utilizado como insumo, creado por ellos y ellas, para el acercamiento a las nociones de dignidad. Un grupo dice: “... se nos hizo confuso al momento de centrar la cualidad de lo común, en características y cualidades particulares” (Imagen.14). Allí se intentó poner en práctica la noción de “comunidades de aprendizaje” (Serrano, 2012, p.10) donde un grupo aprende de manera colectiva, con sus diferentes niveles de pericia, experiencia y conocimiento, mediante su</p>	<p>Haciendo la reflexión con relación a lo planeado con lo ejecutado, el limitante del tiempo de la sesión fue determinante a la hora de no poder profundizar el tema, no hacer más reflexivo la planeación, ya que para esta actividad solo se contó con dos horas de clase, que se redujo a mucho menos, ya que en el momento de la sesión se repartió el refrigerio y se toma la media hora del descanso. Los tiempos cortos en el aula van en contra de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más al tratar un tema tan complejo como la reflexión ética y política y su relación</p>
--	---	---	---	--

	<p>encontraron llamativo en la forma que su pareja represento la dignidad?; ¿en qué situaciones de sus vidas han creído ver manifestaciones de aquello que entienden por dignidad? Esto quedó registrado de forma escrita (Anexo No.), donde quedaron consignadas sus respuestas.</p> <p>Recurso educativo</p> <p>Video: “Dora Lancheros: oír por igual a responsables y víctimas del conflicto”. (Frente al espejo – Cap. 32). En: https://www.youtube.com/watch?v=WVLLTJ4cLJ4</p> <p>Otros</p> <p>Espejo, hojas blancas, marcadores, resaltadores, antifaces e imaginación.</p>	<p>encontramos que muchas posturas eran muy parecidas o idénticas: Unas parejas hicieron la pose del super héroe volando o puño arriba, tal vez porque debieron seguir con sus vidas y ser fuertes y, por otro lado, los demás grupos lo representaron con la unión de dos géneros con el símbolo de las palomas con sus manos, tal vez simulando unión y libertad”. Esto, de alguna manera, reflejo en los estudiantes, desde sus conocimientos previos, algunos valores bases en su formación.</p>	<p>colaboración y participación.</p> <p>Respecto a la verificación de los aprendizajes, se toma en cuenta la concepción del aprendizaje en la función pedagógica de la evaluación, en el cual se deja a un lado el querer determinar cuantitativamente su “nivel de aprendizaje” sino más bien, el conocer las representaciones y significados elaborados en la dirección marcada por las intenciones educativas.</p>	<p>con la dignidad humana.</p> <p>Al igual, se estableció la dificultad de plantear en ejemplos prácticos y cotidianos, reflejando tal vez, un problema con recursos educativos propuestos, en la medida que, reflejan el problema social y política, pero aun lejos de su realidades o contextos inmediatos para las y los estudiantes, que puedan llegar hacer de mayor incidencia en el entendimiento de acciones que fortalecen la formación ciudadana.</p>
--	---	--	---	---

