



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**El proyecto de aula como movilizador de la
interculturalidad en los estudiantes del grado cuarto
de la Institución Educativa San Benito**

Autor

Brayan Escobar Chaverra

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de ciencias y
artes.

Medellín - Colombia

2019



**El proyecto de aula como movilizador de la interculturalidad en los estudiantes del
grado cuarto de la Institución Educativa San Benito**

Brayan Escobar Chaverra

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciado en educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Asesora

DIANA PATRICIA GARCÍA CASTRILLÓN

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Antioquia

Facultad de educación Departamento de ciencias y artes.

Medellín, Colombia

2019.

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| 1. Planteamiento del problema | 5 |
| 2. Pregunta | 8 |
| ¿Cómo favorecer la interculturalidad crítica en el grado cuarto de la I.E San Benito a través de un proyecto de aula?..... | 8 |
| 3. Objetivos | 8 |
| 3.1. Objetivo general..... | 8 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 8 |
| 4. Justificación | 9 |
| 6. Marco teórico:..... | 15 |
| 6.1. Interculturalidad..... | 15 |
| 6.1.1. Educación intercultural: | 17 |
| 6.2. Proyectos de aula | 19 |
| 7. Marco Metodológico | 28 |
| 7.1. Tipo de investigación..... | 28 |
| 7.2. Método | 29 |
| 7.3. Fases | 30 |
| 7.4. Técnicas..... | 31 |
| 7.5. Instrumento..... | 31 |
| 8. Hallazgos: | 32 |
| 8.1. Ideas iniciales sobre la diferencia cultural | 32 |
| 8.2. El desarrollo de un Proyecto de aula | 37 |
| 8.3. Posibles logros en el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad en el aula | 38 |
| 9. Conclusiones: | 44 |
| 10. Reflexiones finales. | 46 |
| Bibliografía | 48 |
| Anexos..... | 50 |
| Anexo 2..... | 57 |
| Anexo 3..... | 60 |

Resumen

En la sociedad al igual que en la escuela, hemos normalizado acciones y palabras de discriminación, en las cuales categorizamos las diferencias convirtiendo el rechazo en protagonista de los espacios de socialización, esta es una situación cotidiana por lo tanto en ocasiones se nos hace imperceptible, cuando no ajustamos la mirada a esta práctica. La problematización de este ejercicio investigativo apunta precisamente a estas formas de rechazo y se acogió al discurso de la interculturalidad crítica para favorecer relaciones de respeto, valoración y de socialización entre culturas específicamente con las y los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Benito, con los cuales se construyó y desarrolló un proyecto de aula en el cual la diversidad cultural en Colombia fuera protagonista y nos permitiera traer al aula otras formas de pensar, vivir, ser y saber, para crear un diálogo en el cual se permitiera de manera respetuosa, crítica y reflexiva comprender que somos diferentes pero de igual valor y por esto es posible vivir con libertad la identidad.

Este trabajo se desarrolló en línea a la metodología investigativa acción pedagógica, pues para pretender movilizarse en el proyecto intercultural es pertinente detener la mirada sobre las acciones que ejecutamos en nuestro quehacer docente, para potenciarlas o replantearlas según sea necesario.

1. Planteamiento del problema

Convivir en la escuela es una de las situaciones más complejas de la vida, un día se nos lleva y empezamos a compartir con sujetos diferentes a nosotros en muchos sentidos, unos de orígenes comunes, que viven en el mismo barrio, con apellidos que para el contexto pasarían desapercibidos, otros que provienen de espacios inimaginables para la edad en la que se llega a la escuela, con apellidos no tan comunes en una ciudad como Medellín, los cuales podrían ser Barazzutti, Juajibioy, palabras nunca escuchadas como Lembo, con acentos simpáticos, con diferencias por cualquier lado, aspectos que nos hacen diversos con historias, costumbres y habilidades variadas.

Esta última característica se identifica en la Institución Educativa San Benito (IESB), en ella es posible encontrar diversidad con sus casi 500 estudiantes en edades de cuatro a veinte años, provenientes de variados barrios y corregimientos de la ciudad como Villanueva, Prado, Enciso, San Cristóbal y otros. Una institución en la que la diversidad étnico-cultural se resalta en sus habitantes, y donde es posible encontrar familias en estratos socioeconómicos de mayoría uno, dos y en minoría tres, estructuradas según estudios del colegio en gran parte monoparentales, cuya fuente de ingreso es el comercio informal, labor a la que se dedican en la mayor parte del tiempo.

Otros habitantes de la Institución Educativa San Benito (o IESB) son sus veintidós profesores, su rectora, la coordinadora, la secretaria, el bibliotecario, los tres vigilantes, las personas encargadas del aseo, los psicólogos, los encargados de los alimentos, todos ellos con un mismo denominador, personas dueñas de experiencias incontables, con raíces campesinas, afrocolombianas, costeras o paisas, contribuyentes a un espacio que está en función de los estudiantes y su continua formación basada en una propuesta educativa que se centra en el respeto y la aceptación a las diferencias propias de los sujetos.

La ubicación de la institución educativa San Benito está en uno de los sectores de la ciudad de Medellín con alta presencia de personas en condición de calle, con todos los componentes que esto puede tener: drogadicción, hurtos, violencia y otros elementos. A su vez, los vecinos del sector son de diversas características pues allí se encuentra La Plaza Minorista “José María Villa”, uno de los espacios para la comercialización de víveres de la

ciudad y rico en públicos asociados, allí comercializadores, cargueros, transportadores, clientes, se dan cita constantemente para suplir necesidades que pueden ir desde un par de zapatos hasta una mazorca. El COM Aurora de EPM punto de operación administrativa de la empresa EPM, el SENA, el ministerio de trabajo, la universidad San Buenaventura, la estación minorista del metroplus, en general una zona de múltiples protagonismos.

Pero para la ciudad parece ser que diferente es sinónimo de acallamiento, discriminación, de prejuicios, el sector constantemente es señalado como una mancha para Medellín pues la convivencia de los habitantes de calle, las dinámicas que los acompañan y que se señalaron anteriormente, opacan las importantes funciones de los diferentes componentes del barrio San Benito, los cuales no se reconocen como espacios que contribuyen al desarrollo de la ciudad pues son invisibles a la mayoría de la ciudadanía de Medellín.

No es lejana la situación de rechazo a la diferencia en otros lugares de encuentro social, tampoco se escapa a la convivencia interna de la IESB y mucho menos a las dinámicas del grado cuarto de la misma institución donde las diferencias de las niñas y niños entre los 8 y los 12 de años de edad, sus formas diversas de vivir, de ver el mundo, de solucionar conflictos diarios, de pensar, de expresarse, hace de éste un lugar productor experiencias incontables pero en el cual también se refleja rechazo a causa del ser distintos, esto se hace notorio en diferentes situaciones, escenas comunes como la siguiente: en esos caminares rápidos que suelen darse en las aulas de primaria, dos estudiantes, un niño y una niña, chocaron, mientras ella se levantó sin decir nada él se levantó usando un tono propio de un insulto cargado de gestualidad de rechazo, señalando el color de piel de su compañera como un defecto, un perfecto caso de discriminación. Este fenómeno de la cotidianidad escolar se repitió con otros protagonistas en el que en un altercado se resaltaba las diferencias culturales o físicas asociándolas a pertenecer a grupos étnicos como una desventaja, una deshonra, justificaciones para rechazar la compañía de algún compañero, eran cotidianas y pasaban tan constantemente que abrieron paso a la construcción del tema y el problema en dicho espacio.

Tomando en cuenta lo anterior, al observar los diferentes casos el problema fue abordado como discriminación en el aula por ser una acción de rechazo en el interior de la institución, rechazo que fácilmente puede pasar a cualquiera de los campos de la esfera

social. Esto devela que en el aula en la que se realiza esta investigación las situaciones de discriminación resaltaban diferencias del aspecto étnico y promovían rechazo, conflicto y desfavorecían el relacionamiento con los demás participantes de la acción escolar.

Por nuestro mismo desconocer esas cosas se pueden convertir en formas de relación violenta, humillante o déspota, y se nos pasa de largo que el otro es un mundo de construcciones y de herencias que incluso el mismo puede ignorar. Como dice Bolívar (2004, p.16) lo que hacemos es replicar formas de socialización cruzadas profundamente por el espejo de la sociedad que dispone cánones culturales observados en medios de comunicación, redes sociales, etc.

Este problema es precisamente un posibilitador social para iniciar un cambio de mentalidad y de reconocimiento, proponer a través de un proyecto de aula que en un espacio como lo es el salón de clases no solo conviven diversas culturas, sino que estas interactúen de tal forma que los estudiantes deben y puedan reconocer la riqueza de las diferencias en el sentido cultural como formas de vida, formas que son el resultado de las tradiciones, herencias que no se desligan de sí, que no merecen que se les opaque, contrario a esto, merecen que se les escuche y se les permita participar en cualquier actividad de la misma forma como participan los demás que representan la mayoría.

Es importante resaltar que este es un problema con eje en las diferencias étnicas en la sociedad en el que es común escuchar que se resalten características físicas en tono de rechazo, de burla, características que señalan ignorancia, desprecio y crean en el aula y en la sociedad espacios de segregación o discriminación, ósea la manera de relacionarse entre sujetos está marcado en forma de tolerancia de este modo se evidencia que todas las culturas se encuentran en un espacio, mas no se evidencia que el trato entre estos sea de manera igualitaria.

Ante esto se hace necesario acudir a la intervención en la escuela, espacio en el cual con las herramientas propias de la enseñanza podemos encontrar respuestas en los estudiantes, posturas reflexivas, autónomas y consientes que tendrán como consecuencia acciones personales de aceptación de propuestas diferenciadas y plurales donde unos y otros pueden construir de la mano sin recibir el señalamiento del otro, donde la opinión propia y ajena tienen el mismo grado de importancia, pues reconocemos que el mundo es de todos aunque

no tengamos el mismo punto de vista y de esta forma entender que no basta con decir “somos diferentes” si no complementar la frase en la interacción social con “pero valemos por igual” en palabras académicas transitar de la multiculturalidad a la interculturalidad.

2. Pregunta

¿Cómo favorecer la interculturalidad crítica en el grado cuarto de la I.E San Benito a través de un proyecto de aula?

3. Objetivos

3.1.Objetivo general

Favorecer la interculturalidad en la IESB grado 4° por medio de la construcción e implementación de un proyecto de aula

3.2.Objetivos específicos

- Develar las ideas de los estudiantes del grado cuarto de la IESB frente a las diferencias culturales.
- Conocer con los estudiantes del grado cuarto de la IESB algunas prácticas sociales, políticas y culturales mediante el desarrollo de un Proyecto de aula
- Identificar los posibles logros en el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad en el aula mediante la estrategia del PA

4. **Justificación**

En el ambiente cotidiano de las instituciones educativas se refleja la sociedad, los pensamientos, las palabras y las costumbres propias de las calles hasta tal punto que podría afirmarse que la escuela es el reflejo de cada sociedad. Por eso es posible reconocer valores y problemáticas sociales en cada contexto sin hacer mucho esfuerzo.

La Institución Educativa San Benito no escapa a esa situación se puede ver en sus estudiantes cumplir un papel proyector de su contexto complementado por lo que ven en la calle, en las series de televisión, en los programas radiales, las redes sociales, los videos musicales o cualquier otro canal. Esta tal vez sea la razón por la que es posible escuchar en los estudiantes pensamientos propios de otros sujetos o conversaciones que no tienen nada que ver con sus edades.

La importancia de formar en la valoración de las diferencias étnico-culturales desde las ciencias sociales, se encuentra en que la escuela representa un entorno de reconfiguración y le es propia la formación que se fundamenta, en este caso, en la interculturalidad, concepto que nos lleva a reconocer las diferencias culturales de aquellos que habitamos el territorio, de aquellos que son mayoría o minoría, de aquellos que pertenecen a una condición étnica diferente en raíces, lenguajes, movimientos, entre otras.

Es necesario resaltar que el proyecto de aula como estrategia brinda un espacio de reflexión que permite a los estudiantes dar el paso de reconocernos mutuamente como portadores de saberes y responsables del mundo mutuo mejor. Por eso es necesario educar con el reconocimiento y apropiación de los cohabitantes, promover un diálogo que posibilite vivir proactivamente en función de un espacio a las diferencias que conllevan a la participación diversa y compartir ideas, experiencias, valoraciones con resultados en aprendizajes constructores de la personalidad y la colectividad.

Como se resalta en el Proyecto Educativo Institucional de la IESB (PEI), es posible desarrollar una reflexión sobre el contexto que responde a sus afanes formativos fundamentados en la pedagogía social cuyo fin es el aporte a la construcción del pensamiento crítico y el mejoramiento de espacios de socialización donde se respetan las diferencias para lograr la construcción social igualitaria y respetuosa (PEI-I.E.S.B.)

También se resalta el aprendizaje colaborativo fundamentado en teorías como las de Vygotsky y Piaget que inculca a los estudiantes relacionarse con sus compañeros de equipo, para que las reflexiones en torno al proyecto de aula desarrollen funciones de-constructoras de conocimiento en las que se rompan las barreras que impiden un relacionamiento igualitario en un aula de clases.

Para culminar es importante resaltar que la escuela es un proyector de la sociedad pero que esta característica va en doble vía y de esta forma la sociedad es un proyector de las vivencias de la escuela, por eso reconocer la riqueza que porta en las diferencias cada uno de los participantes del desarrollo de este trabajo y de la estrategia propuesta (proyecto de aula) es llevar escrito en las vivencias discursos nuevos a cada uno de los espacios que habitamos los que compartimos este transitar.

5. Antecedentes:

La búsqueda de investigaciones realizadas sobre la interculturalidad en el aula permitió reconocer una cantidad de trabajos no muy amplia, pero se evidencia que el proceso y solidificación de esta categoría está en construcción pues constantemente aparecen nuevas investigaciones.

La información necesaria para el ensamble del apartado de los antecedentes, fue extraída de las bases de datos de acceso abierto y el repositorio de la Universidad de Antioquia, en las cuales se identificaron varias producciones académicas relacionadas con la búsqueda de esta investigación. Una vez seleccionadas algunas fuentes, se relacionaron de forma conceptual, agrupaciones ligadas a las estructuras, búsquedas, o espacios de investigación, para comprender mejor la importancia de la interculturalidad en el campo educativo y sus exigencias estructurales en las sociedades, de esta forma en un primer momento se referencia la interculturalidad dentro del ámbito de la investigación social, sus búsquedas y aportes dentro del campo investigativo social, el segundo espacio de agrupación conceptual se construyó fundamentado en el campo de la educación con fundamento intercultural en la educación básica, media y en la educación superior, por último se concentra la mirada en la interculturalidad en la educación para la movilización social.

En el abordaje de los trabajos el primero es "*Saberes Profanados*": *Reflexiones En Torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural* elaborado por **López Rozo G.** (2007) este es un artículo cuyo contenido son reflexiones sobre el desarrollo de las relaciones interculturales en la sociedad, también se fundamenta teóricamente la investigación social con base en la Interculturalidad en espacios como la escuela, donde se promueven relacionamientos que fragmentan a los estudiantes por causas étnicas. El abordaje teórico de este artículo permite a esta investigación, fundamentar algunos de los aciertos del ejercicio práctico en el aula.

Por otra parte encontramos el trabajo de **Lara Guzmán G.** (2015) *Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta*, que refuerza el pensamiento de una educación que establezca el diálogo igualitario y haga visibles los obstáculos o las fracturas de la interacción entre unos y otros; para subsanar las falencias entre saberes y acciones que potencia de cierta forma las brechas tradicionales en el aula. Este artículo expone uno de los factores importantes de la investigación pedagógica en pro de la interculturalidad resaltando la importancia de los participantes y su relacionar con el investigador, invita a re-configurar las relaciones en el aula de tal forma que estas puedan favorecer un compartir potente y respetuoso.

Los artículos anteriores permiten comprender con mayor certeza el rol de la interculturalidad no solo en la educación, sino en la sociedad en general pues comprenden diferentes movilizaciones sociales en pro de la re-configuración del relacionamiento social desplazando las acciones discriminatorias a planos en los cuales sea posible eliminar del pensamiento común.

La siguiente fuente abordada en este caso es la de **Estrada Chauta JC.** (2015) titulada *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras*, señala en sus apartados la relación Educación - interculturalidad, y expone la necesidad y posibilidad de una lucha por "otras" educaciones en Colombia para construir una comunidad en las lógicas de la interculturalidad para que de esta forma se superen las condiciones de discriminación. De la mano de esta propuesta de Estrada (2015) y en forma de continuidad, está el trabajo de **Arias Jiménez H.A.** (2016) titulado *Tejiendo caminos en*

una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales; el abordaje de este trabajo propone como un fundamento de la interculturalidad, el continuo reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su constituir el mundo, desde la educación de esta forma poder convivir en sociedades tanto políticas como culturales, construidas en la igualdad.

Estos trabajos permiten a esta construcción de antecedentes entender la importancia de emprender un giro en los discursos utilizados por los docentes incluso los que están en formación, para poder trascender incluso desde las palabras, el tono la colonialidad, que otorga a las culturas y conocimientos eurocéntricos posiciones superiores y re-estructurando en los espacios formativos, reconocimientos de las diferencias culturales

De la mano con los antecedentes anteriores es importante citar el siguiente trabajo: *Concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa licenciatura en pedagogía de la madre tierra y diálogo de saberes con la licenciatura en educación básica énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia*, elaborado por **Vallejo Mazo, D. y Quiroz Londoño L. F.** (2016) Uno de los objetivos de este trabajo está ligado con el reconocimiento de las concepciones ancestrales sobre los conceptos de tierra, territorio y territorialidad de dos pueblos originarios que participan del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia con ello se busca reflexionar sobre tres componentes que comúnmente se desarrollan en las aulas desde la perspectiva de las ciencias y que al ser abordado por los participantes de madre tierra re-direcciona la mirada de territorio hacia el cuerpo, esta mirada totalmente alejada a la que en su mayoría tenían los estudiantes de la Licenciatura con énfasis en Ciencias Sociales de la U. de A.

También en los antecedentes está el artículo titulado *Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia* de los autores **Estrada Chauta, J.C. Y Castro Mazo, T.** (2016) permitieron a esta investigación evidenciar la importancia de la formación docente para la diversidad, la necesidad de crear espacios de diálogo entre los participantes educativos sin prerequisites morales o culturales en los cuales se genere una apertura a los

cambios para potencializar las experiencias educativas y contribuya en la práctica y la socialización con los saberes iguales en validez.

Por último se encuentran los antecedentes que aportan a este trabajo a mayoría de bases, en primer lugar está el trabajo *Educación intercultural en el contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo* de **Yepes Cardona, S.** (2015) uno de los objetivos específicos de este trabajo es el Análisis a las formas en que se visibilizan y apropian los discursos de interculturalidad desde una propuesta curricular, en una institución educativa de un contexto rural, para desarrollar su trabajo la autora se centró fuertemente en el estudio de la catedra de afrocolombianidad y analizo las posibilidades que esta le brindaba en el aula fortaleciendo espacios de encuentro sobre aspectos de territorialidad en Colombia.

En la misma línea está el trabajo de **Santos Mosquera M.** (2015) titulado *La cara afro de la geografía en la escuela* cuya pregunta investigativa permitió reflexionar sobre como los grupos de estudiantes pueden hacer un ejercicio de observación sobre un grupo étnico con el que cotidianamente convive. Con una invitación de la mano a la anterior está el trabajo titulado *Letras de colores: literatura e interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana* de **León Bolívar I. C. y Restrepo Merino Y.A.** (2017) en el cual se encuentra una recomendación a continuar con el trabajo del desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza y la constante reflexión sobre la escuela promoviendo otros protagonistas de acciones culturales diversas.

Las reflexiones anteriores permitieron a esta construcción de antecedentes reflexionar propiamente sobre las pretensiones que se tenían en este trabajo y la necesidad de plantear en el aula temáticas fundamentadas en las sociedades étnicamente diferenciadas sin volver exóticas sus realidades.

La última fundamentación de antecedentes que se trae a colación tiene en su centralidad conceptual, la interculturalidad y la de movilización social, que para: **Gómez Hernández E.** (2014) en su trabajo: *Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural* se distingue la interculturalidad critica como una movilización netamente latinoamericana que permite tener voz a los acallados por sus diferentes costumbres culturales y como se puede tener una oportunidad de replantear las relaciones en la escuela de tal forma que el encuentro cultural denote un enriquecimiento de todas las partes y no una discriminación

por parte de algunos, además sirve de fuente a este trabajo en la construcción de fundamentos epistémicos.

En este momento es importante resaltar que dentro de las revisiones se encontró que el campo de la interculturalidad ha estado en un proceso de construcción, pues existen varios aportes teóricos provenientes del campo investigativo, sin embargo no se encontraron en las bases de datos antecedentes que relacionaran los proyectos de aula con las lógicas interculturales, por lo tanto es pertinente esta investigación, pues proporciona un acercamiento de las dinámicas escolares con la lógica intercultural abordada a través de la estrategia proyecto de aula y de esta manera se favorece la relación entre estudiantes y docentes con la participación de los mismos, propiciando diálogos respetuosos y resaltando la construcción de la identidad.

También es necesaria para el ensamble del apartado de los antecedentes, hacer una búsqueda en relación con la categoría Proyecto de aula, está igualmente fue extraída de las bases de datos de acceso abierto y el repositorio de la Universidad de Antioquia, en las cuales se identificaron solo dos producciones académicas relacionadas con la búsqueda de esta investigación, las producciones encontradas están entre los años 2000 y 2018, por lo que se entiende que es un campo con pocas investigaciones en la actualidad.

El primero de los trabajos en ser abordado es: "*Un Cuento Llamado: Miedo A La Literatura*" que es un *proyecto de aula* de la autoría de **Vélez Bermúdez A. (2000)** este es un artículo cuyo contenido es la propuesta es mejorar el desarrollo de las relaciones de los alumnos con el libro, por medio de actividades de lectura que generan espacios de diálogo y la discusión dentro en el aula, también se fundamenta teóricamente la práctica docente por medio de los proyectos de aula en espacios como la escuela, donde en este caso se invitan a los estudiantes a escoger lecturas de su interés para mejorar en ellos las prácticas de lectura. Este artículo permite a esta investigación, fundamentar algunos de los aciertos del ejercicio práctico en el aula.

Por otra parte encontramos el trabajo de **Correa Carmona D. y Pérez Tamayo S. (2018)** titulado "*La articulación entre el estudio de clase y los proyectos de aula como posibilidad para la construcción de prácticas reflexivas en maestros de ciencias natural*" que refuerza el pensamiento de una educación potenciada por estrategias educativas como el proyecto de

aula, que en este caso aporta a la construcción de reflexiones que parten de la curiosidad en la formación docente y hacen posibles nuevas formas de construir conocimiento. En este trabajo las acciones propuestas potenciaron de cierta forma los factores importantes del quehacer y la acción pedagógica resaltando la importancia de las curiosidades y su relación con el saber y el estudiante.

Estos trabajos permiten a este capítulo de antecedentes, evidenciar la importancia de las estrategias como el proyecto de aula en el quehacer docente para trascender las relaciones de los estudiantes y el saber, re-configurando en los espacios formativos, los intereses y logros para un empoderamiento de los conocimientos.

Para cerrar el apartado de los antecedentes es necesario puntualizar que en las búsquedas no se encontraron investigaciones que presentaran al proyecto de aula y la interculturalidad en relación por lo tanto este ejercicio investigativo es un aporte al quehacer docente con el desarrollo de un proyecto de aula desde las lógicas interculturales.

6. Marco teórico:

El componente teórico que fundamenta este trabajo está protagonizado ampliamente por autores que relacionan su quehacer académico con concepciones nuevas, en su ser y hacer, para promover un somos en tónica De-colonial, con relacionamientos en lenguajes contruidos por fuera de las lógicas eurocéntricas, es así como en este trabajo se centran la interculturalidad

6.1. Interculturalidad

Para poder reflexionar sobre la interculturalidad es necesario precisar que las comprensiones de dicho concepto varían para América latina y Europa la razón de esto según Tubino es que “En Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente” (2004, p.3) lo que nos justifica esto es la característica

propia latinoamericana del tema, pues la mirada propicia de la interculturalidad en este caso, es aquella que se liga al problema central de este trabajo, puesta en el cómo desligar la idea de tener relacionamientos sociales globalizados por medio de las razas, delimitado como lo proponen clases hegemónicas, para lograr esto es necesario presentar la diversidad para entender que somos construcciones múltiples haciendo parte de un mismo entorno, en el cual intervenimos con unos y otros, tratando de resolver problemáticas comunes.

Este abordaje nos permite entender la interculturalidad como una manera de reconocimiento ético y político que busca dar respuesta a la interrelación de las sociedades eurocéntricas que desconocen las identidades culturales o las reconocen como divisiones a su vez subalternadas, clasificando los grupos socio-culturales como razas, que merecen un trato, según sus características, este se hace a su vez en función de quien representa los intereses de quienes denominan, en este sentido es preciso mencionar que según Quijano

“los colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial. Esa codificación fue inicialmente establecida, probablemente, en el área britano-americana. Los negros eran allí no solamente los explotados más importantes, pues la parte principal de la economía reposaba en su trabajo. Eran, sobre todo, la raza colonizada más importante, (...) En consecuencia, los dominantes se llamaron a sí mismos blancos. En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (2014, p. 779)

Con lo anterior podemos comprender que el trato racial tiene un objetivo segregador con el cual se pretende continuar el proceso de coloniaje, que visto en paralelo con las maneras de relacionamiento sociales actuales, es posible identificar replicas puestas en las maneras como se aplican las políticas inclusivas que en su profundidad lo que contienen son continuidades de dominio.

La interculturalidad entonces debe de suponer en este caso el reconocimiento de aquellos grupos vulnerados a causa de la dominación, no desde la política que hace propia la tarea

de alimentar la subalternización, sino desde la posición que busca responder con la reestructuración social en la que aquellos vulnerados, tengan una figura visible y una voz igual de potente a la de quienes han ejercido el papel colonizador continuamente.

La contribución emancipadora de la interculturalidad está evidenciada en la comprensión de sociedades democráticas capaces de reconocer las identidades culturales, no como una exhibición de obras de arte en un museo, sino como interacción cultural que en ninguna ocasión se considera excluyente; según Walsh debe “ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.” (2010 p. 79) es decir construir un imaginario nuevo de sociedad, desde la perspectiva de Decolonial, con diversas necesidades y soluciones que benefician a minorías y mayorías por igual y no de forma sectorial.

6.1.1. Educación intercultural:

Una vez explorada la categoría de interculturalidad se convierte en necesidad especificar que el desarrollo de esta investigación se da en el campo de la educación por lo tanto ahondar en la educación intercultural, se convertiría en un paso de obligatoriedad, para la reflexión en este tema, se traen algunos de los teóricos en forma de cita.

Para algunos autores como Poblete, Walsh, Ferrão, Schmelkes, y Díaz al igual que en la sociedad, la educación es un proceso asumido socialmente en pensamientos homogéneos, en los cuales se invisibilizan, las realidades pluriculturales propias de los entornos latinoamericanos y se limita a discursos de reconocimiento implementados por los grupos dominantes en los espacios educativos, para interactuar con los grupos étnicamente diferenciados de tal forma que las diferencias se asumen en términos tolerantes, sin permear las estructuras ni los relacionamientos, de esta forma se cumple con una intencionalidad de inclusión en las aulas de clase, pero no con una acción de reconfiguración social.

En relación con lo anterior es posible citar a Ferrão “Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestos en duda. De esta manera, (...) tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socio identitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas” (2010, p. 338) de tal forma la escuela actual no se escapa a esta realidad colonial, por lo tanto requiere de una ruptura en términos tradicionales, en los cuales pueda problematizar las maneras de relacionamiento y asuma el reto des-homogenizante.

De la mano a lo anterior es posible entender desde la perspectiva de Schmelkes (2004, p.11) que “La educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad” visto de esta manera el espacio educativo debe presentar acciones sociales en las cuales pueda reconocerse a cualquier sujeto como un participante activo, social, ética y políticamente, cuyo papel es propositivo en la sociedad y el cual puede reconfigurar la brecha social.

Para lograr un cambio como el propuesto por la educación intercultural deben cumplirse algunos condicionantes, que mejoren los y reconfiguren procesos educacionales, en este caso por ejemplo Poblete, R. sugiere algunos principios que faciliten la labor en términos interculturales, estos son;

1. “planteamiento del pluralismo cultural, la educación intercultural afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura desde la visión que ella tiene de sí misma.
2. favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas (y entre sus miembros). La educación intercultural no fomenta ni un relativismo cultural aséptico (una suerte de suspensión del juicio sobre las diferencias culturales) ni la autocomplacencia cultural, sino más bien intenta abrir a niños y niñas la experiencia

de otras trayectorias culturales, trata de estimular su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender, de ensanchar sus horizontes culturales. Pretende ser, en resumen, una educación abierta en el sentido más pleno de la palabra, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro.

3. Una educación que incentiva a niños y niñas a descubrir la diferencia dentro de su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, disponiéndolo también para enfocar las diferencias culturales no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una posible alternativa para nosotros”. (2010, p.189-190)

Estos principios expanden el pensamiento de los estudiantes de tal forma que las reflexiones no estén en peligro de malinterpretación, sino que afiance el reconocimiento cultural y propicie tratos de reconocimiento y respeto frente a las diversas expresiones que componen los espacios pluriculturales.

Para terminar y en forma de cierre es importante afirmar que la educación intercultural exige al docente, un compromiso profundo con la reconfiguración de los relacionamientos en el aula pues este debe asumir su posición de tal forma que pueda visibilizar aquellas formas diferenciadas en el aula con respeto e igualdad así mismo “reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar”(Ortiz, Arias, Pedrozo, 2018, p.200) y de esta forma eliminar las centralidades del conocimiento y apuntar a nuevas maneras de reconocer el pensamiento.

6.2. Proyectos de aula

Trabajar por proyectos en el aula o a través de proyectos pedagógicos de aula no es una innovación, lo que si es que son una estrategia de enseñanza por medio de la cual se logran aportes a los cambios educativos que las sociedades actuales demandan. Ahora bien, “el trabajo con proyectos en la escuela está asociado a autores como Dewey y Kilpatrick desde principios del siglo XX (...) quienes plateaban la necesidad de problematizar al estudiante como opción pedagógica que relaciona escuela y vida” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.80). Teniendo en cuenta variadas reflexiones presentadas por diversos autores sobre la

descontextualización de los conocimientos y las prácticas educativas al interior de las escuelas como alejadas a las distintas realidades de los estudiantes incluso a las de los maestros, se ha propuesto a través de los proyectos en la escuela, que sean los intereses de los primeros (que provienen de sus necesidades y motivaciones) los cuales sirvan como base para el conocimiento y la estructuración del currículo a ser abordadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Kilpatrick (1918, citado por Pecore, 2018, p.157-159) propone que el método por proyectos ha de ser desarrollado por actividades guiadas por propósitos provenientes del corazón de los estudiantes, donde sus intereses y afinidades más intrínsecas sean la base y la guía de los procesos educativos. En este método el maestro es la llave del éxito quien, con sus habilidades, guía a sus estudiantes a través de un proceso donde estos últimos se apoderan cada vez más de sus aprendizajes y alcanzan niveles de entusiasmo a medida que se logran grados superiores de complejidad en las actividades. Para Pecore (2018, p.160) quien viene citando a Kilpatrick, el estímulo provee la activación inicial de las experiencias previas, convirtiéndose en un atractivo para el ambiente de aprendizaje y del conocimiento que los estudiantes construyen de manera eventual.

Ahora bien, los Proyectos Pedagógicos de Aula se localizan dentro de las pedagogías activas en contraposición a las pedagogías tradicionales. En estas últimas los métodos de enseñanza se basan en la transmisión de conceptos y valores estáticos los cuales han generado que la educación se encuentre -en muchos casos- encerrada en procesos aislados de las necesidades y cambios en las sociedades actuales y en los ritmos de evolución de los seres humanos. Esta transmisión de información se ha convertido en el de “culto de lo ya hecho, de lo de lo concebido de una vez y para siempre, totalmente opuesto al ritmo en que avanza el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en el mundo contemporáneo” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.32).

En concordancia con lo anterior, para contextualizar la pedagogía tradicional se ha de revisar sus fundamentos franceses de los siglos XVII y XVIII donde la presencia de los jesuitas en la institución escolar se ve reflejada en ciertos lugares como los internados de niños. Por medio de su obra misionera, los jesuitas influyeron trascendentalmente en la educación occidental impregnándola con el valor de la obediencia como factor fundamental

de su filosofía. En estos internados, aislados del mundo y bajo la vigilancia constante de sus tutores, los alumnos aprendían a través de procesos memorísticos disciplinas como la historia, la geografía y el latín. En estos recintos el maestro o tutor era el poseedor de la verdad absoluta escrita en libros que por años era transmitida de generación en generación y que ayudaba a que los alumnos encontraran el camino hacia la verdad.

Por otro lado, para Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. (2009, p.33), la pedagogía tradicional obtiene sus principios filosóficos de este mundo escolar, bebiendo de la filosofía positivista de Augusto Comte, en la cual lo esencial del hombre se repite en todos lados, donde la cultura es algo estático. Ambas cuestiones no dan pie a la promoción de la creatividad, la libertad y mucho menos el fortalecimiento de sentimientos que hacen al hombre y la mujer seres humanos. Sin embargo, es con la revolución industrial europea que surge la necesidad de obreros calificados y la pedagogía tradicional se refuerza con principios psicológicos enmarcados en el “llamado conductismo, cuyos representantes son Pávlov, Skinner, Thorndike y Bandura” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.34). Es así que el positivismo como ideología imperante, lo conductual que a través de la experimentación con animales es la base de aplicación para actividades con el hombre a fin de sacarlo de su animalidad y la influencia extraída del ambiente industrial se convierten en los factores principales para tener en cuenta la orientación de las actividades de enseñanza.

En consecuencia, a lo anterior, el alumno solo aprende a través de actividades de enseñanza repetitiva de conocimientos (un simple conjunto de información seleccionada lejos de las necesidades de los mismos estudiantes) y normas en la que las funciones del maestro se limitan a velar por la transmisión de esta información y hacer que se repita una y otra vez hasta ser aprendida, al finalizar realizar una serie de correcciones si es el caso. De esta manera, los estudiantes son vistos como una tabula rasa la cual debe ser impresa de contenidos específicos, de saberes y valorizaciones aceptadas por la sociedad y que la escuela, como ente único y monopolista de la educación ha de transmitir como función principal.

En este orden de ideas, la evolución de los aprendizajes de los alumnos y por consiguiente la transmisión de la cultura como objetivo de la educación, solo puede ser evaluada por

medio de resultados tangibles provenientes del almacenamiento y mecanización de la información recibida.

Ahora bien, para finales del siglo XIX el mundo ve transcurrir profundos cambios en casi todos los sentidos generados por las ideas filosóficas y psicológicas. Los procesos educativos no estaban impermeabilizados a dichos cambios y es así como la educación contemporánea afronta nuevos retos que son expuestos a la luz por autores de la época. Uno de estos autores fue John Dewey (1998) quien a través de la relación que hacía de los conceptos de democracia y educación presentaba sus ideas de los sentidos como puertas o avenidas del conocimiento, los cuales debían ser incluidos en los procesos de aprendizaje a través de la experiencia reflexiva (p.125-130). De que en los estudiantes no debía percibirse de manera exclusiva el sentido del oído a través del cual llegaba toda la información, sino que también habían de ser vinculados el resto de los sentidos en los procesos. Esta vinculación debía estar acompañada por una constante reflexión y de la experiencia de parte de los estudiantes que pasara de la obtención de datos obtenidos en el aula a su uso, que se fueran convirtiendo en procesos de pensamiento y posteriormente en generación de ideas creadoras.

Esta clase de concepciones sobre la educación dieron origen a cambios pedagógicos y a la aparición de las pedagogías activas en contra posición a la pedagogía tradicional, con el ánimo de generar transformaciones sustanciales en las formas educativas y por ende en la formación de hombres y mujeres de las sociedades contemporáneas.

Acorde con lo anterior, para Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. (2009, p.33) la reflexión de las pedagogías activas apunta a trascender la pedagogía tradicional donde la transmisión de conceptos ha sido el pilar del acto educativo y la memorización de datos la actividad común como parte del aprendizaje. De esta manera, las pedagogías activas “proponen formar seres humanos dinámicos, responsables, comprometidos y en continua búsqueda del desarrollo personal y social” (Gutiérrez & Zapata, 2009, p.37) centrando la atención en la praxis educativa como algo compartido donde los conocimientos de los estudiantes son tan validos como los del maestro tomando un alto grado de importancia los de los primeros y generando mayor compromiso de parte de los últimos por proponer de manera activa cambios en las formas de educación. Según las mismas autoras, en estas otras pedagogías

se genera una relación interactiva entre el maestro y los estudiantes donde el aprendizaje toma un matiz significativo, activo y reflexivo.

Adicional a lo anterior, para Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. (2009, p.80) en las pedagogías activas la relación maestro-estudiante se fundamenta en la re-contextualización del conocimiento puesto que los aprendizajes buscan estar apegados a las vivencias de los estudiantes y del maestro cuyas realidades pueden diferir enormemente del conocimiento producido en contextos distintos unos de los otros, incluso lejano tanto geográfica como culturalmente. De manera general, dicho conocimiento es conformado por un gran cumulo de información maximizada la cual, según las autoras, puede llegar a transformarse en conocimiento útil en el desarrollo de procesos de investigación en el aula y a través de las reflexiones propiciadas a través de la perspectiva de las pedagogías activas.

Para llegar a tales alcances, Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. (2009) afirman que las pedagogías activas adhieren sus principios filosóficos en el humanismo que se basa en el reconocimiento de la igualdad humana y en la confianza en la capacidad innata del ser humano quien descubre siendo libre. De la misma manera, es posible evidenciar los aportes de la psicología genética, la cognitiva y la humanista en el reconocimiento de la importancia de la interacción de los seres humanos a través de acciones que permiten el conocer. De ahí que, dentro de sus principios pedagógicos, las pedagogías activas consideren la importancia del “aprender a hacer haciendo, aprender a pensar pensando (...) porque la educación no es una preparación para la vida sino la vida misma” (p.37-38). De esta manera, los estudiantes aprenden a localizar problemas cercanos y a buscar soluciones a estos de manera reflexiva, lo que se convierte en la base de la investigación en el aula.

En este escenario de las pedagogías activas y la investigación en el aula, los Proyectos Pedagógicos de Aula toman relevancia como una propuesta formativa en la construcción conjunta del conocimiento, dando cabida a la transformación de las prácticas educativas. De esta manera, los procesos educativos guiados por el proyecto de aula permiten la “superación del conocimiento memorístico hacia la comprensión y el sentido de lo aprendido” (Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. 2009, p.83) posibilitando que cada momento esté orientado a generar aprendizajes significativos de parte de los estudiantes de forma tal que se alcancen comprensiones más profundas y reflexivas. Al haber una constante

interacción entre los estudiantes y el maestro, los conocimientos de unos entran en interacción con los de los otros, permitiendo que se refuercen los ya existentes y que se construyan nuevas formas de conocimiento.

Lo anterior es tomado en cuenta de manera muy seria en los Proyectos Pedagógico de Aula puesto que, en su desarrollo de principio a fin, la participación de los estudiantes es fundamental y por ende aquellos temas que lo motivan son los que guían tanto las actividades como las temáticas a ser abordadas, incluso los materiales y las estrategias de enseñanza -aprendizaje. Sin embargo, no es solo la motivación y los intereses de los estudiantes los que se ven reflejados en el desarrollo de un Proyecto Pedagógico de Aula, sino también el de los maestros quienes con sus saberes previos guían todos los procesos, establecen parámetros y relacionan -teniendo en cuenta que estos son poseedores de un conocimiento y unos saberes específicos- las propuestas de los estudiantes con el currículo del contexto educativo en el cual se desarrolla el PPA.

Siguiendo con lo anterior, el maestro encuentra una gran oportunidad de alcanzar motivación de forma general en tanto hay una constante indagación en nuevos conocimientos, fortaleciendo la necesidad por aprender cada día más y asombrarse en medio de su diaria labor. De igual forma, es una posibilidad trascendental de parte del profesor de generar procesos investigativos dentro de su propia práctica ayudándole a resignificar su labor y su profesión. De igual manera, le permiten aportar en la búsqueda de transformaciones para visualizar las prácticas educativas como algo necesario y significativo en una sociedad donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación desfiguran en ciertas ocasiones la importancia del maestro como sujeto de saber.

Ahora bien, en medio de la reflexión los maestros se dan cuenta que los Proyectos Pedagógicos de Aula aparecen como una oportunidad para hacer lo que ellos no hicieron en la escuela, para aprender lo que les quedó faltando pues ellos son quienes guían y proponen al igual que los estudiantes. En medio del seleccionar lo que amerita ser enseñado el maestro encuentra nuevos conocimientos que fortalecen sus saberes y que lo dotan de un interés por mejorar en su praxis. Este interés luego es traducido en forma de una constante investigación en el aula con el ánimo de focalizar problemas en su quehacer diario, darles

solución y encontrar propuestas para aportar a la transformación de la práctica de otros maestros y por ende a los cambios en la educación que la sociedad necesita.

De acuerdo con lo anterior, el Proyecto Pedagógico de Aula es para González (2001) una acción intencionada que lanza un proyecto hacia el infinito, en el que el aula es cualquier “lugar donde habita el conocimiento, sea ella, el aula tradicional encerrada entre muros (...) o un laboratorio, un hospital, un teatro, una sala de cine, un consultorio, un aula inteligente, un aula abierta o hasta la misma calle” (p.124). De esta manera, se hace pertinente el desarrollo de los PPA teniendo en cuenta sus posibilidades de trascender los muros de las instituciones educativas hacia un horizonte claro y definido como es el de la formación de seres humanos, ciudadanos de un país y del mundo en sí. De esta forma, los PPA brindan enormes posibilidades al servir como propuesta formativa puesto que su objetivo, de acuerdo con Álvarez y González (1998, citado por González, 2001) al ser redactado en términos de aprendizaje son la “expresión pedagógica del encargo social (...) en él habitan las características sociales que se aspiran formar en los estudiantes para que satisfagan esas necesidades sociales y resuelvan los problemas” (p.126).

En este momento es importante resaltar como una de las características del desarrollo de un proyecto de aula es el abordaje de temáticas por medio de problemas que surgen de las inquietudes de los estudiantes. En este, sus propias experiencias de aprendizaje son las que trazan las rutas de construcción conceptual fortaleciendo su relación con el aprendizaje, brindando a los estudiantes un importante protagonismo al ser él quien responde a sus propios interrogantes.

En línea con lo anterior, Giraldo y Saldarriaga (2009) afirman que los estudiantes se convierten en creadores constantes y productores de soluciones que están en camino continuo de investigación pues no se detienen a repetir respuestas de otros. En cambio, los estudiantes postulan sus propias respuestas a raíz de su proceso de búsqueda de conocimiento en la apropiación y construcción de sus aprendizajes (p.21).

Ahora bien, en referencia a la importancia del proyecto pedagógico de aula en la formación de los estudiantes como investigadores Gonzales (2001) precisa que el proyecto de aula posibilita relaciones entre el saber cotidiano y el saber científico pues facilita el desarrollo de la capacidad de asombro de parte de los estudiantes. Esto es logrado en tanto la

concentración de los estudiantes no está simplemente en función del contenido, sino que tiene la posibilidad de explorar, construir el conocimiento y apersonarse de él y desarrollarlo de forma autónoma y concienzuda (p.128).

Por consiguiente, el proyecto pedagógico de aula como metodología de trabajo aporta elementos a los niños para incursionar en el mundo de la investigación, los hace participes activos y principales del proceso, en tanto se convierte en una herramienta multipropósito para trabajar tanto los componentes del currículo como los contextuales. De igual manera, se presenta como una posibilidad para atender a la realidad social de quienes interactúan en un determinado espacio. Desde esta perspectiva, Fandiño (2007, citada en Gutiérrez & Zapata, 2009) expresa que en los Proyectos Pedagógicos de Aula se encuentra:

una opción para la vinculación de la escuela y la realidad social, porque parten de sus propios problemas, preguntas e hipótesis y los involucra de manera activa en su formación personal y social hasta lograr productos considerados significativos, además de útiles académica y socialmente (p. 81).

Las características revisadas anteriormente dan pie a asociar esta estrategia con una visión crítica de la educación. En ésta, el maestro concibe el proceso educativo como un acto que busca generar unas condiciones específicas en el sujeto que lo empodera de su propia realidad reconociendo sus capacidades y considerando sus conocimientos como válidos. Por tanto, es perceptible la fuerte relación entre los proyectos pedagógicos de aula y las pedagogías críticas, ya que:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. (Ramírez, 2008, p.109)

Lo anterior, permite ver una posibilidad válida para conectar la escuela con la vida, la ciudad, la realidad social y las problemáticas, mediante los proyectos pedagógicos de aula, que, sin duda, vislumbran un componente crítico en su composición, es decir, dejan entrever un panorama diferente a la hora de pensar los procesos de enseñanza y

aprendizaje. De esta manera, los proyectos pedagógicos de aula generan otras maneras o lógicas de relacionamiento, tanto en el aula como por fuera de ella. Al igual que la pedagogía crítica que “intenta, desde la enseñanza, empoderar a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias. (Gómez & Gómez, 2007, P.186). Dicho empoderamiento es necesario en las actuales sociedades urgidas de cambios positivos y trascendentales de parte de cada uno de sus integrantes y que, si no se es consciente de la importancia de hacerse cargo de sí mismo, dichos cambios serían orquestados por distintos actores llegando incluso a afectar a aquellos que no apropiaran de sus propias acciones.

El proyecto de aula desde esta perspectiva es una estrategia que democratiza el aula, es una apuesta política, ya que apunta a la formación de un sujeto empoderado, también, redefine la distribución y roles del poder en las relaciones que se tejen entre maestro y estudiantes. De esta manera, permite la circulación del poder sin jerarquía alguna, es decir, posibilita la emergencia del trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades de orden reflexivo que incorporan en la estructura cognoscitiva de los estudiantes una forma de visionar de manera crítica y propositiva su entorno.

Uno de los fuertes del proyecto de aula es la parte metodológica, para la cual los proyectos de aula contemplan una serie de etapas que hacen parte de su andamiaje y permiten trazar un soporte claro para su construcción, ejecución y evaluación. Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. (2009) esbozan una ruta para su diseño, la cual puede ser modificada por los profesores de acuerdo a cada situación experiencial.

La primera etapa consiste en la elección del tema, que viene a ser una indagación con los estudiantes acerca de sus gustos e inclinaciones ante determinado aspecto o temática, ya sea curricular o contextual. Este momento, permite que los estudiantes expresen sus gustos por determinados temas y a través de una amplia conversación entre estudiantes y maestro, se llegan a consensos sobre los conocimientos que van a dirigir el proyecto.

El segundo momento es la planeación, la cual conlleva un diagnóstico por medio del conocimiento sobre lo que los estudiantes ya saben (saberes previos) y la problematización la cual aparece como la motivación para el aprendizaje, puesto que se convierte en el eje

del proyecto (área o campo del conocimiento) y el diseño en el cual se incluye un cronograma de actividades, estrategias y materiales.

El tercer momento corresponde a la ejecución, consiste en el desarrollo de lo que se ha planeado y que está plasmado en el cronograma, de forma tal que este último se respete en lo máximo posible para poder mantener la secuencialidad de las temáticas propuestas y que no haya una fragmentación del conocimiento. Además, esta etapa tiene la flexibilidad como característica fundamental y que es parte importante y esencial de la estrategia acorde a las necesidades que surjan en su implementación y a las particularidades del contexto.

Para el cuarto momento se presenta la evaluación, incluye el proyecto mismo (realizada por todos los implicados en el proceso) y el aprendizaje a través de formas de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación, es un momento continuo dentro del desarrollo.

Por último, los proyectos de aula pasan por la sistematización va en una línea reflexiva en tanto se reconoce o no la importancia de trabajar a través de un proyecto pedagógico de aula y las transformaciones que en los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan darse. En esta etapa se escribe la experiencia y se presenta a quienes les concierne el desarrollo de todo el proceso.

7. Marco Metodológico

El diseño del presente trabajo se encuentra enmarcado dentro del tipo de investigación cualitativa, entendida como el proceso de comprensión de la realidad y de cómo se construye a partir de las interacciones entre sujetos, destacando dentro de su proceso la extracción de información a través de medios o métodos como la observación de fenómenos sociales teniendo en cuenta que estos son dinámicos, cambiantes y subjetivos.

7.1. Tipo de investigación

En el marco de esta investigación es de suma importancia detenerse en definir las características teóricas del mismo trabajo, entre éstas, el decir que hace parte de una investigación cualitativa pues ésta “posee un fundamento humanista para entender la realidad social (...)Además percibe la vida social como creatividad compartida de los

individuos y el hecho de que sea compartida determina una realidad social percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social” (Martínez, 2011,p.11).

Teniendo presente estos presupuestos metodológicos, se propone entonces como enfoque: la investigación- acción pedagógica, pues ésta posibilita la articulación de la práctica con la investigación, teniendo como resultado el conocimiento, fruto de la reflexión y transformación de la práctica que se ha observado como problemática de la investigación.

7.2.Método

Investigación acción pedagógica

La investigación acción pedagógica tiene una característica naturalista en vez de formalista, es decir que el desarrollo es espontaneo y esto permite conocer las percepciones reales de los sujetos y sus procesos para construir un conocimiento profundo, en este caso en la escuela, además deja ver dificultades propias del aula y promueve soluciones a ésta. (Pérez, 2008).

Es fundamental comprender las diferentes características de la investigación acción pedagógica, que favorecen a esta investigación, por las cuales se determina como método de investigación propicio a las necesidades del mismo.

En primer lugar se encuentra la comprensión de los desarrollos de la práctica y los resultados de esta en cuestiones de conocimiento, el docente apunta su mirada a las diferentes formas como su labor favorece la relación de los estudiantes con el conocimiento, para esto recopila, reflexiona y problematiza su quehacer y determina los diferentes factores que limitan o potencian su acción.

En segundo lugar está la comprensión del contexto por parte docente en su investigación, lo que le da pie en su labor de identificar esas necesidades específicas y como atenderlas con mayor eficacia, pues le permite ajustar los conocimientos, las miradas y lógicas de los estudiantes para mejorar su relación con el aprendizaje.

Por último es importante resaltar dentro de las propiedades de este método esta la pertinencia al docente para hacer una ruptura con las situaciones del aula normalizadas para dar paso a la mirada problematizada y la acción transformadora de la práctica.

7.3. Fases

Las fases de este método se basan en Serrano (2008) quien propone cinco etapas la primera de estas es de acercamiento o diagnóstico en la cual el docente investigador observa y problematiza la dinámica de la clase, detectando posibles problemas potenciales.

En este momento se realizaron las primeras observaciones y problematizaciones, se indagaron por las maneras como se reconocían los estudiantes sus diferencias culturales, sus relacionamientos por medio de actividades en las cuales los estudiantes pudieran expresar libremente sus gustos, inquietudes e intereses en la escuela.

La segunda etapa es la construcción del plan, el docente investigador proyecta las diferentes acciones pedagógicas con las cuales aborda el problema en forma de cronograma con condicionante de flexibilidad en este; continuo está el tercer momento o etapa en la cual se aplican las acciones anteriormente planeadas con los condicionantes anteriores.

Una vez identificados los intereses, las problemáticas, y realidades del entorno se construye un derrotero para las clases en este caso el cronograma del proyecto de aula que mantiene un orden en los conocimientos y recoge las intenciones del docente, el currículo, los y las estudiantes.

El cuarto momento o etapa es la evaluación y reflexión de los resultados y continuo a esto se toman los diferentes correctivos llegando así a la quinta etapa que es la Replanificación en la cual se retoman los pasos anteriores.

En estas dos últimas fases se utiliza el diario pedagógico para recoger y reflexionar acerca de la manera cómo se desarrolla la clase para tomar las medidas necesarias y transformar la práctica.

7.4.Técnicas

En primer momento para este trabajo vamos a entender técnica como la herramienta que permite la recolección de la información y en esa medida, las técnicas propicias para esta investigación se escogen según las necesidades propias de la misma, en las cuales se tiene en cuenta el espacio y los objetivos para el desarrollo investigativo. Para el desarrollo del trabajo es muy importante la opinión, interacción y participación de los presentes para poder recopilar a través de "Lo que ocurre" los significados subjetivos de los participantes. Pues he ahí la importancia de escoger las técnicas interactivas y la observación participante como técnicas de investigación en un contexto de acción pedagógica.

- Observación participante: Acorde con Kawulich (2005) es una técnica que posibilita obtener información sistematizada, entendida en este trabajo como la acción que permite observar a los participantes y al tiempo que interactúa con ellos reconoce sus características y objetiva aquello que desea conocer. Esta técnica permite al desarrollo de este trabajo ir en pista del problema en el espacio y tiempo real del mismo.
- Técnicas interactivas: Acorde con Quiroz, Velásquez, García & González (2002) esta técnica es entendida como aquellas acciones que permiten percibir la posición de los participantes acerca de su relacionamiento e interacción con los demás reconociendo sus potencialidades culturales.

7.5.Instrumento

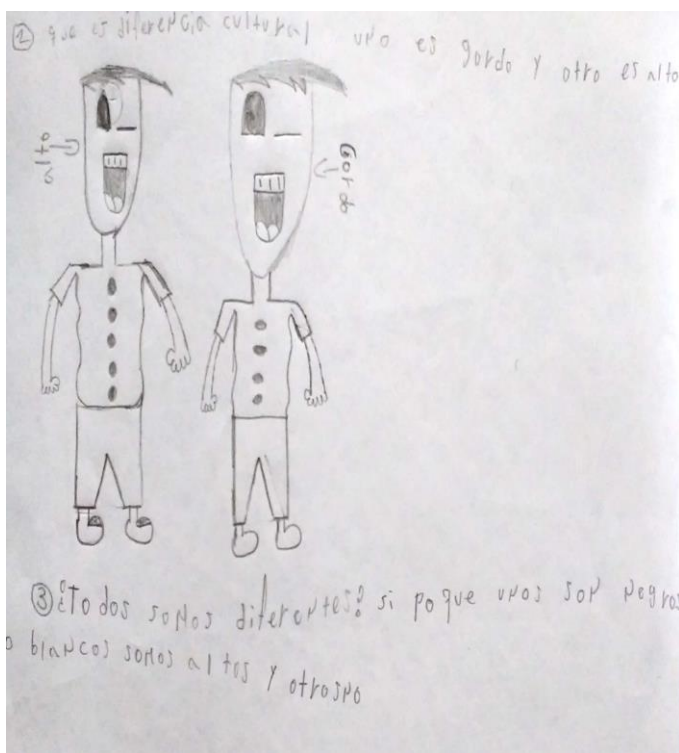
- Diario pedagógico¹: Este instrumento toma importancia en el presente trabajo en tanto posibilita la reflexión y problematización del maestro en torno a su cotidianidad, pues no solo permite contener la información propia de la practica educativa, sino también la participación de los estudiantes, tomando como tema central el propio de esta investigación para una posible reestructuración de la práctica con acciones que potencien el quehacer docente.

¹ Ver diario pedagógico como Anexo 2

Es importante resaltar que se utiliza como instrumento solamente el diario pedagógico pues este recopila los diferentes momentos, pensamientos y vivencias del aula, los cuales representan para este ejercicio investigativo el objeto de análisis.

8. Hallazgos:

Las reflexiones que surgen del análisis del proceso investigativo, realizadas en los registros de los diarios pedagógicos, en diálogo con los teóricos y con las voces de los estudiantes, se plasman en los siguientes párrafos en forma de hallazgos.



8.1. Ideas iniciales sobre la diferencia cultural

En relación con la primera búsqueda de la investigación acerca de las ideas de los y las estudiantes frente a las diferencias culturales, indagación protagonista de los primeros encuentros en el aula de clase, fue posible reconocer que para los estudiantes las diferencias estaban asociadas fundamentalmente a las características físicas de las

personas, pues al momento de reflexionar por aquello que nos hace diferentes entre los seres humanos, las voces apuntaban a rasgos corporales como el color de los ojos, el tono de la piel, las características de talla, entre otras; es importante resaltar que ninguno de ellos/as manifestó como expresión de las diferencias a las formas de ser ni de vivir propias de los diferentes pueblos en cualquier lugar del mundo, las creencias, las formas de organizarse, y demás características que particularizan a los diferentes grupos humanos, esta forma de ver las diferencias genera un desconocimiento de la sociedades y alimenta los

estereotipos pues se deja de lado las expresiones culturales que dan cuenta de las identidades y las diferentes formas de vivir.

Varios estudiantes a través de foto-lenguajes, película con preguntas intencionadas, cuestionarios, señalaron que los gustos por los alimentos y por los colores eran ejemplos para mencionar en qué cosas somos iguales o diferentes culturalmente hablando. En general, esta respuesta se dio señalando los colores o comidas que no les gustaba a cada uno/a, por esto se puede afirmar que para los estudiantes la diferencia es aquello que no va en concordancia con su gusto personal, entonces no hay un “reconocimiento” de que existen diferentes formas de ser, de pensar, de desear, diferentes valoraciones, sino que la lectura sobre la diferencia es a partir de sí mismo. Esta manera de entender la diferencia está ligada a su edad en el sentido que están iniciando un proceso de conocer la complejidad del mundo y de lo cultural, pero es justamente está la responsabilidad de las ciencias sociales en la escuela, favorecer el reconocimiento y la valoración de diferentes expresiones y prácticas culturales, pasadas y presentes, siempre en perspectiva crítica.

Al momento de indagar de forma puntual por las diferencias culturales en Colombia, se evidenció en las respuestas de los estudiantes que para ellas/os esa diferencia está asociada a dos categorías geográficas paisajísticas: lo rural y lo urbano, concibiendo lo rural como una manera de vivir “atrasada” y “pobre” “...*porque no tienen vías ni edificios con ascensor, ni centros comerciales*” (estudiante 1). En los estudiantes encontré una idea general de que en lo rural no existe condición de vida óptima sino precaria, y consideran que lo urbano tiene una forma de vida superior y más favorable. La complejidad de ese tipo de ideas radica en pensar sólo una manera de vivir y de construir los espacios de vida, las cuales también son expresión de las diferencias culturales, y genera una dificultad para la construcción de identidades en la escuela; además, desde temprana edad se crea una negación e Invisibilización del papel fundamental que cumple el campo en el desarrollo social, cultural y económico de nuestro país. Esta es también una oportunidad para las ciencias sociales de visibilizar y valorar diferentes maneras de relacionarse con el espacio geográfico habitado y de generar formas de vida diversas, además de posicionar el sector rural como propio e importante para toda sociedad.

Cuando se presentó a los estudiantes actividades para identificar diferencias culturales, en particular en comunidades colombianas étnicamente diferenciadas, encontré que sus afirmaciones estaban basadas en estereotipos y prejuicios sobre esas poblaciones. Al abordar a los grupos raizales desde las labores cotidianas, señalaban que *“a ellos no les gusta trabajar si no que se la pasan todo el día pidiendo para la comida en las playas”* (estudiante 2), y lo hacían extensivo a la población “costeña” de nuestro país. Afirmaciones como esta dan cuenta de concebir como válidas sólo un tipo de actividades económicas, tal vez las que están acostumbrados a ver en el día a día, pero también la ausencia de reflexiones acerca de otras maneras de “ganarse” la vida. Otra de las afirmaciones de los estudiantes fue *“esos negritos no tienen con que comprar zapatos”* (estudiante 3)

Considerar que los estudiantes se mueven en el desconocimiento de las diferencias en sus expresiones implícitamente conduce a la idea de la existencia de formas únicas de vivir. Las expresiones utilizadas que denotan imaginarios relacionados con la pobreza y la pereza, suponen que una condicionante de laborar en el mar es la precariedad; estos imaginarios no permiten identificar personas valiosas que proveen a las comunidades de alimento resultado de la pesca, o identificar a un niño aprendiendo la forma cómo se debe interactuar con el mar, sino a personas que por su pobreza deben realizar labores que no tienen el mismo reconocimiento social que otras. En esta actividad los estudiantes han hecho lectura de la actividad de pesca como una acción de poco valor, pues así es como culturalmente hemos dado interpretación a esta labor, y de los protagonistas de las imágenes como sujetos considerados marginales, pobres o perezosos, cuya labor es de poca importancia, o no puede ofrecer algún servicio a cambio.



² <http://www.urnadecristal.gov.co/gestion-gobierno/estas-son-iniciativas-puntuales-programa-san-andr-s-providencia-y-santa-catalina>²

³

Leer a las personas y grupos culturales a partir de estereotipos y prejuicios significa dejar de lado a las personas mismas, ignorar sus construcciones culturales que a su vez están ancladas a sus necesidades, y por lo tanto desconocer las diferencias culturales, porque si se desconoce que somos diferentes no podremos entender las otras formas de vivir, por lo tanto, se tiende a hacer una interpretación ajena de lo que está pasando y como resultado se tendrá el seguir suponiendo cómo debería ser las cotidianidades de los otros, comprender de esta manera el mundo nos aleja de las particularidades del ser humano y nos encadena a la mirada homogenizante y sesgada de la sociedad, que de acuerdo con Quijano, desencadena en que “todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminen también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental” (2000, p.209).

Habría que decir también que entre algunas de las posibles razones por la que los niños pueden tener este tipo de pensamientos es por la trasmisión cultural de la cual somos producto, en la que leemos las formas de ser, vivir y pensar con predisposiciones dejando a un lado las otras cotidianidades y poniendo en consideración solo concepciones propias de un grupo poblacional, resultado de una cultura hegemónica que, como resalta Walsh, delimita las acciones de las demás culturas, estableciendo relaciones de poder en las cuales las políticas éticas y culturales sin fondo promueven y favorecen la cohesión social, asimilando la subalternización a la cultura hegemónica con diálogos de tolerancia que garantizan la permanencia de las estructura y las relaciones de poder sin afectación alguna. (2009). De esta forma se han generado desconocimientos que alimentan los imaginarios y desdibujan las otras realidades, reforzando las columnas de las barreras sociales que no permiten ver en las diferencias que poseemos potenciadores de la sociedad, sino formas que merecen ser refutadas o rechazadas por sus diferentes prácticas.

Se puede decir también que esta manera de leer el mundo no solamente es evidente en los niños, es una situación que hace parte de la forma tradicional como se conciben las relaciones inter-escolares y las intenciones curriculares, desconociendo las diferencias entre estudiantes, limitando las respuestas a únicas, y promover saberes que son propicios para intereses de algunos, dejando de lado las otras formas de conocimiento y de vida; y

específicamente desde un pensamiento eurocéntrico, las diferencias están en rangos, es decir clasificadas, lo que significa que se consideran validas o inválidas de acuerdo con estándares establecidos desde el lugar del poder.

Para dar un cierre de este primer momento es importante señalar la manera como se han hecho evidentes en los relacionamientos entre estudiantes sus ideas diferenciales, en algunas situaciones las ideas de género y raza se presentaron como distanciadores o factores de rechazo o discriminación, esto lo pude observar en los encuentros escolares donde se presentaron casos como el siguiente: poco antes de salir al descanso dos estudiantes (un niño y una niña) se chocaron, ella se levantó sin decir nada, él se levantó cargado de gestualidad de rechazo, señalando el color de piel de su compañera como un defecto, culpándola del suceso anteriormente ocurrido diciendo “*por culpa de esta negra me caí*” (estudiante 2). Esto me permite decir que en la escuela, al igual que en la sociedad, leemos el mundo en tonos de piel o en figuras corporales y en ese mismo orden brindamos rangos jerárquicos e invisibilizamos características culturales, tonos de voz y participaciones éticas, políticas y culturales. Por lo tanto, es necesario comprender que este no es un problema solo de la escuela, es un problema enmarcado en el orden de la sociedad que hace necesario pensar en reconfigurar las acciones y reflexiones que promovemos en el aula, orientadas a cuestionar los órdenes jerárquicos y a fortalecer los relacionamientos en formas de diálogos respetuosos e igualitarios.

| Matriz de Análisis | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Objetivo | Pregunta | Contextualización | Aporte | Interpretación |
| Ideas iniciales sobre la diferencia cultural | ¿Por qué somos diferentes? -¿Qué nos deja saber que somos de diferentes culturas? | Se realizaron actividades como dos foto-lenguajes, una película y cuestionarios en los cuales se identificaron las diferentes ideas de los y las estudiantes frente a las diferencias culturales. | <i>Somos distintos unos somos flacos y otros gordos, bajitos y altos.</i> | se presenta constantemente una relación en las respuestas de los estudiantes relacionando diferencia con la corporalidad, es decir la mayoría de las respuestas señalan una diferencia cultural como tener diferencias en los cuerpos, Los rasgos corporales como el color de los ojos, el tono de la piel, las características de talla, entre otras resaltan que ninguno de ellos/as reconoce las diferencias a las formas de ser ni de vivir propias de los diferentes pueblos en cualquier lugar del mundo, las creencias, las formas de organizarse, y demás características que particularizan a los diferentes grupos humanos, esta forma de ver las diferencias genera un |
| | | | <i>uno puede ser niño y otro grande o un niño y una niña que son diferentes porque se visten distintito y se peinan distinto</i> | |
| | | | <i>Las culturas son diferentes por los colores de piel y peinados son diferentes y los instrumentos también.</i> | |
| | | | <i>Unas imágenes tienen accesorios parecidos pero no son los mismos y todos tienen costumbres diferentes.</i> | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <i>Las fotos tienen paisajes diferentes como una isla y un negrito.</i> <i>En el campo todo es muy pobre, porque no tienen vías ni edificios con ascensor, ni centros comerciales”</i> | desconocimiento de la sociedades y alimenta los estereotipos pues se deja de lado las expresiones culturales que dan cuenta de las identidades y las diferentes formas de vivir. |
|--|--|--|---|--|

8.2.El desarrollo de un Proyecto de aula

Para favorecer la comprensión de las diferencias culturales y resaltar su importancia en el desarrollo de las clases, se construyó un proyecto de aula cuyo tema central fue la diversidad cultural en Colombia, titulado por los estudiantes como “Colombia con amor y paz”⁴, basado en los intereses, curiosidades, gustos y expectativas de los y las estudiantes, y orientado a conocer y valorar diferentes expresiones y prácticas culturales de Colombia, especialmente de algunos grupos étnicos –room, raizales, indígenas y afro-. Definido con los estudiantes, se trazaron búsquedas que permitieran comprender otras formas de vestir, festejar, hacer música e instrumentos musicales, de construir viviendas, de ser, de vivir, de pensar, que responden a realidades y necesidades específicas pasadas y presentes de los diferentes grupos culturales, evidenciando así que somos sujetos de diferencias inagotables.

El proyecto de aula permitió de principio a fin cambiar las dinámicas del aula, pues una vez en marcha los encuentros entre estudiantes, docentes y conocimientos, brindó espacios de diálogo en los cuales los participantes tenían posibilidades de interrelación comunes. Tanto estudiantes como docentes eran portadores de inquietudes particulares en relación con el conocimiento, que permitía a todos estar en constante asombro. De esta forma las relaciones en el aula no se desarrollaban en una sola vía, sino más bien en varios caminos en los cuales se podrían encontrar los diferentes intereses tanto de estudiantes como los míos de esta manera el abordaje de los conocimientos fuera siempre una búsqueda grupal. Es importante resaltar que el proyecto de aula no responde a recetas o fórmulas únicas que desconocen a los personajes del acto educativo, sino a una respuesta sensitiva que compromete a los participantes del aula a moverse construyendo conocimiento común, los

⁴ Ver proyecto de aula como Anexo 3

estudiantes pudieron encontrarse con los diferentes grupos étnicamente diferenciados de Colombia para comprender de forma cercana y respetuosa.

Con el desarrollo del proyecto de aula, desde una lógica intercultural permitió promover un relacionamiento igualitario en el cual las diferentes formas de ser, vivir y pensar pueden estar en diálogo, pues los participantes comprenden y respetan las diferencias, para ir en concordancia debía promover un ejercicio de diálogos en los que a todos los participantes del aula se les posibilitara hablar y escuchar sin condicionantes, era necesario asumirse un reto en el relacionamiento respetuoso con y para quienes habitan el aula, eliminando la convicción de que la voz más alta es la del docente, en este caso la mía, y retirar los escalones de las voces que se había propuesto en el orden jerárquico, en el cual sin intención algunas varios estudiantes habían perdido su voz. Esto con el propósito de dar lugar a las diferentes voces para ser reconocidas todas como válidas, y de ese modo que cada quien pudiera desplegar su identidad, donde las diferencias de cada uno se hicieran visibles y no quedaran asignadas a algunos del aula, para que afloraran diferentes formas de pensar, de sentir, de vivir y de esta manera se podía apuntar a una educación en clave intercultural como los expone Walsh, donde se puede apostar a procesos y proyectos dirigidos hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir que aporten a la participación de aquellos que tradicionalmente han sido excluidos (2010 p. 89)

Por ultimo en este momento es importante señalar que el proyecto de aula posibilito diálogos de saberes en el aula con aportes de diferentes grupos étnico-culturales, cuestionando las prácticas de poder que han puesto a unos grupos, saberes y sociedades por encima de otros y resaltando la valoración de diferentes prácticas sociales y culturales en una perspectiva crítica, de esta forma contribuyendo al discurso intercultural.

8.3.Posibles logros en el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad en el aula

En este último momento de la investigación es importante retomar algunos fundamentos teóricos de la interculturalidad en el campo educativo, para comprender mejor los posibles logros en el aula frente a este tema, en este caso podríamos citar a Schmelkes quien

considera que “La educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad”. (2004 p.11)

Comprender el posible tránsito de las relaciones de los estudiantes de lo multicultural a lo intercultural, representó un paso protagónico en el desarrollo de la observación y trascurso de la investigación. Era de vital importancia realizar un constante regresar sobre las reflexiones de lo que se comprendía por diferencia cultural con los estudiantes, para esto se retomaron actividades realizadas en otros momentos y así conocer cuáles eran esas posibles movilizaciones en el reconocimiento de otras formas de ser, vivir o pensar y cuáles diferencias podrían cruzar a cada estudiante en relación consigo mismo y con quienes lo rodean.

Luego y durante el proceso realizado me pude dar cuenta de la complejidad que representa modificar ideas que están arraigadas en el pensamiento, y que no alcancé todo lo que anhelaba. Esto lo evidencí cuando al continuar hablando sobre las diferencias culturales los estudiantes siempre aludían a las figuras corporales y a los gustos personales, es decir, para ellos y ellas la diferencia cultural seguía estando asociada a una cuestión de no tener el mismo tono de piel o el mismo color en los ojos, las formas en las que el cabello se presenta también se convierte en una definición de diferencia cultural, la estatura, las tallas y medidas de otras partes del cuerpo. Desde mi perspectiva es posible comprender que los estudiantes señalaron como diferencias culturales aquello que ven en sus cotidianidades, en las cuales las formas de vestir o los alimentos son formas visibles de diferenciación cultural. En este sentido, no fue fácil lograr que se reconocieran formas de ser y vivir diversas, y las reflexiones realizadas no trascendieron en profundidad en las formas de relacionarse de los estudiantes. Claro está que esto corrobora una de las insistencias de Walsh, quien asegura que la educación intercultural, al igual que la interculturalidad crítica, es un proyecto ético, epistémico, político y social inacabado, que apunta a nuevos horizontes y nuevas sociedades (2010 p.81), lo que permite nuevas propuestas, retos y

acciones en el que hacer pedagógico. Es decir, no es posible asumir que los cambios se dan con fórmulas repetitivas, sino que merecen un reconstruir continuo de la mano del diálogo cultural respetuoso.

Como se mencionó anteriormente, para el desarrollo de esta investigación se abordaron las diferentes formas culturales étnicas de Colombia, por lo que junto con los estudiantes se trazaron búsquedas que permitieran visibilizar otras formas de vestir, festejar, hacer música e instrumentos musicales, de construir viviendas, de ser, de vivir, de pensar y de construir conocimiento, respondiendo a necesidades y a realidades específicas. En este ejercicio se realizaron varias actividades entre ellas se proyecta la película *apocalypto* atendiendo a la petición de los estudiantes de ver una película que les contara “¿qué comían los indígenas antes de los españoles?”; esta actividad fue detonante de diversas reflexiones y preguntas que movilizaron lo propuesto desde este trabajo, como, “*profe entonces ellos no tenían el país para ellos solos porque vea que esos tienen ropa distinta*”; los estudiantes se interesaron por inquietudes sobre *¿cómo se tienen los bebés en las aldeas si no existen médicos?* y *¿qué medicamentos se usan para un dolor de cabeza?*. Lo que significó la aparición de estas preguntas para el desarrollo del proyecto de aula y para las clases, fue potenciar las curiosidades de los estudiantes, abordar los diferentes conocimientos de la medicina ancestral, como son los tratamientos con compuestos como el Yopo para las comunidades indígenas como la Bará del Putumayo, el cual es una mezcla de eucalipto, totumo, coca y otros elementos ancestrales y se utiliza para aliviar los dolores de cabeza, algunas enfermedades respiratorias y la limpieza espiritual en relación con estas formas de conocimientos ancestrales, se unió una especie de reconocimiento de otras maneras de cuidar la salud de las personas, otras formas de saber medicinal todo como resultado de las preguntas y reflexiones de los estudiantes. Desde esta mirada se evidenció una apertura de los estudiantes quienes se motivaron a pensar en las necesidades de los otros, por lo que se convirtió en una tarea ardua que obtuvo sus logros, en algunas variaciones casi imperceptibles, pero de valor motivacional para el desarrollo del ejercicio.

De la mano con lo anterior en los ejercicios de cierre de los encuentros educativos la palabra indígena apareció en las respuestas de varios de los estudiantes que en momentos

anteriores nombraban como indios. Para lograr esta movilización en algunas clases se promovieron reflexiones en las cuales los estudiantes ponían ejemplos de palabras con las cuales los demás le hicieran sentir mal, luego se pusieron aquellas con las que los estudiantes hacían sentir mal a los demás, por último se comentó en la clase que la palabra “indio” era una manera de nombrar por parte de los españoles a las personas que habitaban en estos territorios antes de que ellos llegaran, y servía para mencionar a los indígenas en una manera minimizada, entonces era el equivalente a un insulto. Después de estas reflexiones fue posible identificar participaciones como las siguientes Además relacionaron las acciones cotidianas que conocieron de otros pueblos como una labor que implica conocimientos profundos para llevarla a cabo, por ejemplo en relación con la construcción de las viviendas en diferentes materiales, los estudiantes reconocieron que los indígenas *“son creadores de grandes casas” (estudiante 4) “tienen distintas formas de construcción y materiales alrededor” (estudiante 5)*

Lo que esto representa es una movilización importante, pues la forma de nombrar es acompañada de un reconocimiento de los saberes y costumbres que se logra reconocer en las diferentes culturas, en este caso en los indígenas, se reconocen otras formas de saberes, otras formas de vida y otras necesidades que no se sustituyen de igual manera que las propias, a esto se suman tratos que van más allá del saber que existen sociedades que viven diferente de esta forma se les reconocen y presentan respeto. Se trata, entonces, no solo de una palabra, sino de una comprensión y un reconocimiento, pues a través de las inquietudes y nombramientos de los estudiantes puedo decir que hay un primer paso para desdibujar la figura de la superioridad que instaló la colonialidad, como afirma Quijano, en la que “la idea la raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (2000, p.202).

En continuación con las pretensiones de los posibles logros, me fue posible entender que lo que buscaba en las respuestas de los estudiantes, el comprender como entendían el relacionamiento de las diferencias culturales y la importancia de respetar, visibilizar y reconocer otras formas de saber, vivir, pensar y ser, fueron construidas desde las diferentes preguntas que elaboraron los estudiantes, las reflexiones sobre diferentes

expresiones culturales, se presentaron cuestionando el cómo, el por qué y el para qué, de los seres de cualquier parte del mundo, pueden responder de diferentes maneras a una misma necesidad como construir viviendas, preparar los alimentos o aliviar un dolor, esto también lo pude entender como una comprensión por parte de los estudiantes de la necesidad por parte de las diferentes culturas de otros saberes o conocimientos, esto también se puede relacionar con la reflexión acerca de por qué es necesario reconocernos diferentes, y hablar de la importancia de construir una idea de la diferencia cultural, puesto que en este caso el reconocimiento, posibilitó dar pasos en el aula de simple entender que existen culturas diferentes a comprender que las diferencias tienen una razón de ser pasada y presente que determina y hace valiosa la identidad de cada persona.

Para finalizar este momento quiero reconocer que las dificultades presentadas en las posibles movilizaciones de las relaciones multiculturales en el aula a las interculturales se podrían presentar en dos reflexiones, la primera es una pregunta que aún no tiene respuesta para mí y tiene que ver con que los estudiantes siguieran señalando las diferencias culturales como diferencias físicas. ¿Cómo se puede facilitar la abstracción a los estudiantes en relación con los saberes culturales, cuando estos también son intangibles? Entendido así es un reto docente que surge luego de abordar la práctica y evidencia mis falencias.

La segunda reflexión tiene que ver con el ralentizado proceso del desarrollo en lógicas interculturales que está ligado a mi formación docente de la cual se sujeta el resultado, pues esta ha sido para mí fundamentada en una realidad que reconoce las diferencias culturales en lecturas personales. Por lo tanto, encontrar respuestas a la pregunta problematizadora y objetivar más el desarrollo de la práctica, no era posible, era necesario replantear y desaprender discursos de la colonialidad que construían mi pensamiento y accionar docente. La respuesta a la exigencia de dejar a un lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando un re-pensamiento de la educación, una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, una búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del que hacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes” (Poblete, 2009, p. 189)

exigencias propias de una pedagogía de-colonial , llegan con la revisión constante del que hacer pedagógico en un momento avanzado de mi práctica docente y reaparecen constantemente obligándome crear nuevos diálogos con el conocimiento y relacionamiento que se mueven en una tónica eurocéntrica para una en lógica intercultural.

Hacer este ejercicio me movilizó de tal forma que al suponer que tenía claridad y dominio sobre las diferencias culturales, y al no concebir que, de igual manera que los estudiantes, hacía juicios constantes desde los imaginarios en suposiciones continuas de lo que debía ser el pertenecer a una manera de vida diferente, representó un momento de profundo dolor e inmediato replanteamiento, pero una vez comprendida esta barrera fue posible un mejor relacionamiento con la búsqueda, el ser, los sujetos, el conocimiento y el quehacer docente. En ese momento de nuevo desde la experiencia me fue posible comprender que para la educación el maestro tiene puertas inagotables, existen infinidad de posibilidades para una formación construida desde otras perspectivas, leída con otros ojos, con caminos nuevos que no tienen límites en fronteras políticas, culturales o sociales, puesto que para el maestro existe la posibilidad de pensar, ser y vivir en otredades y, aún más, la posibilidad de replantear cada vez que lo requiera una forma de accionar en la cual pueda construir una sociedad en igualdad y respeto.

| Matriz de Análisis | | | | |
|--|--|--|---|--|
| Objetivo | Pregunta | Contextualización | Aporte | Interpretación |
| Identificar los posibles logros en el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad en el aula | ¿Por qué somos diferentes? -¿Qué nos deja saber que somos de diferentes culturas? | Se realizaron actividades como foto-lenguajes, película con pausas para discusiones y cuestionarios en los cuales se identificaron las diferentes ideas y las movilizaciones de los y las estudiantes en | <i>equipo1: porque somos distintos unos somos flacos y otros gordos, bajitos y altos.</i> | Desde mi perspectiva es posible comprender que los estudiantes señalaron como diferencias culturales aquello que ven en sus cotidianidades, en las cuales las formas de vestir o los alimentos son formas visibles de diferenciación cultural. En este momento del ejercicio aparecen en los estudiantes preguntas que permiten entender que existe una nueva forma de entender los entornos como parte de las diferencias culturales. |
| | | | <i>equipo2: cuando son diferentes las personas se visten distinto y tocan instrumentos distintos como el afro colombiano que toca la guitarra y el violín</i> | |
| | | | <i>¿qué medicamentos se usan para un dolor de cabeza? Y con los indígenas por ejemplo tienen distintas formas de construcción y materiales alrededor.</i> | |
| | | | <i>¿qué comían los indígenas antes de los españoles?</i> | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | sus apreciaciones sobre las diferencias culturales. | <i>¿profe entonces ellos no tenían el país para ellos solos porque vea que esos tienen ropa distinta?</i> | Existen nuevas formas de interpretar las diferencias y las formas como se solucionan las necesidades cotidianas. |
| | | | <i>¿cómo se tienen los bebés en las aldeas si no existen médicos?</i> | |

9. Conclusiones:

Este apartado de conclusiones recoge de forma resumida los logros obtenidos en este ejercicio investigativo, las cuales se presentaran en relación con los diferentes objetivos específicos del mismo.

El primer objetivo específico de este ejercicio investigativo, era develar las ideas de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Benito frente a las diferencias culturales, en este primer momento fue posible reconocer que las y los estudiantes comprendían por diferencias asociaciones con las características físicas, gustos por los alimentos y por los colores, esto puede estar relacionado directamente por la forma en la que conciben el mundo por sus edades. También fue posible identificar que las ideas de diferencias culturales en Colombia, eran asociadas con lo rural y lo urbano, concibiendo lo rural como una manera de vivir atrasada desde sus expresiones como se ejemplifico en los hallazgos, y que una vez presentados algunos personajes pertenecientes a comunidades como la afrodescendiente o raizales, los y las estudiantes acudían a los estereotipos para determinar sus apreciaciones.

De lo anterior se pudo concluir que en las ideas sobre las diferencias de los y las estudiantes; no hay un “reconocimiento” de las diferentes formas de ser, de pensar, de vivir, que rodean el entorno escolar, social y cultural, por lo que las opiniones se expresan desde los estereotipos y convierten las diferencias en un desconocimiento, rechazo, o negación de las riquezas culturales que componen la humanidad.

El segundo objetivo específico apunto a conocer con los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa San Benito algunas particularidades culturales mediante el desarrollo de un Proyecto de aula, para esto se propusieron en el aula diferentes acciones que nos permitieran evidenciar la diversidad cultural del país colombiano, las y los estudiantes,

pusieron en común las curiosidades que tenían referente al tema y en un trabajo aunado se presentaron actividades que generaran más inquietudes relacionadas con la temática.

Varias conclusiones se pueden presentar relacionadas con el proyecto de aula, en un primer lugar está la importancia de la construcción del conocimiento de una forma significativa, una vez estructurado y puesto en marcha el proyecto de aula en las clases se generaron interpretaciones y dudas que se desembocaron en nuevas problematizaciones, que en este caso abordadas desde las ciencias sociales, atendieron a las inquietudes de los y las estudiantes y permitieron tratar las diferencias con las comunidades indígenas prehispánicas, las comunidades room, afrodescendiente, raizal e indígenas actuales, como diferencias naturales y significativas en valoración y no como diferencias exóticas puestas solo en los demás.

Por otro lado esta que el proyecto de aula en este caso se vio limitado por el tiempo de desarrollo de la práctica pedagógica, pues la estrategia pudo entregar mejores resultados pero se vio limitada por la temporalidad en la que se desarrolló pues esta solo represento en tiempo calendario un aproximado a medio año.

El último objetivo específico era identificar los posibles logros en el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad en el aula mediante la estrategia del proyecto de aula, en relación con este objetivo era posible identificar que las y los estudiantes aún señalaban las diferencias en relación con las figuras corporales y los gustos personales en los cuales se presentaban las formas de vestir y los gustos por los colores o alimentos, pero a la vez en los estudiantes se podían identificar nuevas formas de relacionamiento con las diferencias en este sentido los estudiantes identificaron, otras formas de ser, vivir y de conocimiento, reconociendo diferentes formas de enfrentar la cotidianidad por parte de diferentes grupos étnicamente diferenciados.

Se puede concluir de este último objetivo que existen en las y los estudiantes un reconocimiento a la diferencia puesto en los nuevos interrogantes que surgieron en ellos al leer las diferentes formas como las comunidades enfrentaban situaciones cotidianas como estar enfermo, en estos interrogantes que además en el momento de la práctica se pasaron por alto, representan un paso importante en el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad por el reconocimiento cultural anteriormente señalado e invita al docente a

realizar una ampliación de la mirada para no perder de vista los detalles como los interrogantes para potenciar su quehacer pedagógico.

Para finalizar se resalta la responsabilidad de las ciencias sociales en la escuela para favorecer la valoración de diferentes expresiones y prácticas culturales, pasadas y presentes, siempre en perspectiva crítica, aprovechando estrategias como el proyecto de aula para generar reflexiones que tanto a maestro como a estudiantes les pueda ampliar la perspectiva de las diferentes problemáticas sociales y de esta manera pueda aportar a la construcción de una sociedad fundamentada en el respeto a las identidades y expresiones del ser

10. Reflexiones finales.

Entender por primera vez los discursos conceptuales es un reto para cualquier docente, investigador o sujeto que quiera disponerse a comprender un concepto nuevo, algo no muy diferente fue lo que encontré al abordar las lógicas interculturales, pues en mi caso los diferentes encuentros con los teóricos no representaban mayor importancia, pues sus argumentos a mi parecer eran simples discursos que a la final no tendrían mayor repercusión. Este pensamiento se derrumbó por si solo una vez traté de leer mi quehacer docente con las lógicas interculturales y encontrar que mi posición no era más que la respuesta doblegada de quien ha sido fruto de la colonialidad, de allí surgió mi primer interrogante ¿cómo se puede entender algo que no ha sido cotidiano con tu realidad? La respuesta era aún más compleja, pues lo pude comprender es que este era el momento de reconocirme para aprender, de este modo pude descubrir que dentro de mí también habitaba un hombre silenciado, encadenado por criticas sociales y discursos académicos en los cuales era necesario negar hasta el cabello.

Y es que en este caso pude entender que mi afán por mantener el cabello liso, brillante y sedoso no era más que una forma de blanquear mis rasgos físicos, solo al leer a Walsh a Tubino y hasta Quijano con lentes de hombre categorizado por la raza pude comprender que existía un opresor eurocéntrico en mí y si no podía comprender de donde venía y donde

estaba, jamás entendería mi papel social como docente que reconoce, visibiliza, respeta y exalta las diferentes formas de ser, de saber, de vivir y de pensar. Solo en el momento en que pude desdibujar mi imagen blanqueada, pude comprender que el concepto de interculturalidad no estaba en discursos si no en acciones que puedan consolidar este proyecto ético, político y epistémico (Walsh, 2010).

Por eso la reflexión que me surge para cerrar este ejercicio investigativo es invitar a la búsqueda interior que permita identificar, ese punto neurálgico en el cuál somos cultivadores de pensamientos y acciones que van en función de las relaciones discriminatorias y una vez comprendido poder emprender la búsqueda de las estrategias que puedan favorecer la movilización de estas lógicas multiculturales a aquellas que en un principio solo me parecían discurso y que hoy puedo ver dentro de lo que fue mi práctica con los estudiantes, con los cuales cada día pudimos dar un paso en este proyecto denominado interculturalidad.

Bibliografía

Arias Jiménez, H. (2016). Tejiendo caminos en una pedagogía planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales.

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *RMIE*, 9(20).

Chauta, J. C. E., & Mazo, T. C. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 102-117.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Díaz, M., & James, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233

Estrada Chauta, J. C. (2015). Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras.

Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342

Giraldo, M. C. G., & Saldarriaga, M. T. Z. (2009). Los proyectos de aula: una estrategia pedagógica para la educación. Red Alma Mater.

Gómez, J & Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis* 66, 181 -190.

Gómez-Hernández, E. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Pensamiento Actual*, 14(23), 29-41.

González, A. E. (2001). El Proyecto de Aula o Acerca de la formación en investigación. *Revista Universidad de Medellín*, 124-135.

Gutiérrez, G. M., & Zapata, S. M. (2009). Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación. Bogotá: RED ALMA MATER Universidad Tecnológica de Pereira.

Institución Educativa San Benito Institución Educativa San Benito - Manual de Convivencia Escolar – Septiembre de 2016

Lara Guzmán, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 223-235.

León Bolívar, I. C., & Restrepo Merino, Y. A. (2017). Letras de colores: literatura e interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana.

López Rozo, G. (2007). " Saberes profanados": reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Revista educación y pedagogía*.

Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195-222.

Pecore, J. (2018). From Kilpatrick's Project Method TO Project-Based Learning. Obtenido de ir.uwf.edu: <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741/datastream/PDF/view>

Pérez Serrano, Gloria (2008) "Investigación cualitativa. Retos e interrogantes." Métodos. La Muralla. Madrid. España

Poblete, R. (2010). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 181-200.

Proyecto Educativo Institucional (Acuerdo Directivo No 8 de 2017)

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.

Ramírez, B. (2008). La pedagogía crítica una manera de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119.

Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa qualitative research methods. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá-Colombia. SILOGISMO*, 8.

Rueda Ortiz, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas*, (28), 08-20.

Santos Mósquera, M. (2015). La cara afro de la geografía en la escuela.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 9-13.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158.

Vallejo Mazo, D., & Quiroz Londoño, L. F. (2016). Concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa de licenciatura en Pedagogía de la madre tierra y diálogo de saberes con la Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.

Yepes Cardona, S. (2015). Educación intercultural en contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo.

Anexo 1

| CRITERIO | Título, nombre de los autores, universidad y año | Pregunta de investigación de la que partieron (si se tiene) | Objetivo General y objetivos específicos | Fundamentos teóricos (mencionar autores y teoría que siguen) | Ruta de investigación (metodología) | Hallazgos | Conclusiones o recomendaciones | El por qué y para qué les serviría esa fuente consultada para su investigación |
|----------------|---|--|---|---|--|--|--|---|
| REFERENTE 1 | <p>Letras De Colores: Literatura E Interculturalidad En La Enseñanza De La Lengua Castellana</p> <p>León Bolívar Isabel Cristina</p> <p>Restrepo Merino Yurani Astrid</p> <p>Universidad De Antioquia</p> <p>2017</p> | <p>¿Cómo el abordaje de obras literarias propias de la cultura latinoamericana, desde el aula de clases; de los grados 9º1 y 9º2 de la I. E San Juan de los Andes; favorece el reconocimiento de las diferentes formas de la identidad cultural?</p> | <p>Objetivo General :</p> <p>Posibilitar el reconocimiento de diferentes formas de la identidad cultural propias del pueblo latinoamericano, a partir del abordaje de diferentes obras literarias desde el aula de clases de la I. E San Juan de los Andes.</p> <p>Objetivos Específicos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover en los estudiantes de los grados 9º1 y 9º2 de la I.E San Juan de Los Andes, la lectura de diversos textos literarios que conlleven al reconocimiento de los valores y discursos propios del pueblo latinoamericano. | <p>García Canclini, N. (2001). Introducción a la nueva edición. Las culturas híbridas en tiempos globalizados.</p> <p>N. García Canclini, Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad (págs. 13-31). Barcelona: Paidós.</p> <p>Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.</p> <p>Yepes Cardona, S. (2015). Educación intercultural en contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo (Tesis Maestría en Educación). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.</p> | <p>Este es un trabajo de investigación cualitativa que propone como eje, la investigación en didáctica, se desarrolla en la construcción de la secuencia didáctica, utiliza “tres herramientas que han sido asumidas como soporte del proceso: la observación de clases, la creación y análisis de una secuencia didáctica, y la revisión documental en la que se toman como base los textos producidos por los estudiantes.</p> | <p>Se permitió a los estudiantes espacios de reconocimiento de culturas propias por medio de la literatura y esto tuvo reflejo en su contexto creando en ellos sentido de pertenencia por la Nación.</p> | <p>Los espacios de reflexión constante sobre la labor del maestro, de los estudiantes, de los contenidos de aprendizaje y de los contextos, fortalecen el ámbito educativo.</p> <p>Recomienda continuar con el trato de la interculturalidad en la enseñanza aunque en este caso es para el ámbito de la literatura y la lengua castellana e invitar a la escena escolar no solo a literatura sino también a sujetos protagonistas de culturas diversas.</p> | <p>Esta fuente en sus recomendaciones invita a los futuros investigadores en el tema de la presentación de material que diga como son otras comunidades y sumarle a esto la invitación al proyecto a sujetos que sean propietarios de otras culturas en el caso de este trabajo habla solo de comunidades indígenas, en la práctica propia se puede aplicar a diversos grupos sociales.</p> |

| | | | | | | | | |
|----------------|---|--|---|--|---|---|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Intencionar en los estudiantes de los grados 9°1 y 9°2 de la I.E. San Juan de los Andes, la capacidad de reflexión y argumentación, desde la escritura de diversos textos que permitan cuestionar y promover la interculturalidad desde el aula de clase | | | | | |
| REFERENTE 2 | <p>CONCEPCIONES ANCESTRALES SOBRE TIERRA, TERRITORIO Y TERRITORIALIDAD DESDE COMUNIDADES INDÍGENAS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA Y DIÁLOGO DE SABERES CON LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>DANIEL VALLEJO</p> | | <p>objetivo general:</p> <p>Indagar concepciones de Tierra, Territorio y Territorialidad que tienen las comunidades Indígenas participantes en el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, a través de un proceso de investigación, que permita derivar aprendizajes para la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad de Antioquia.</p> | | <p>En este estudio se realiza una investigación cualitativa con los métodos observación participante y metodología de Investigación solidaria</p> | <p>El cuerpo es un territorio que debe ser visibilizado en la escuela</p> | <p>El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, aún tiene un camino importante por recorrer para integrar la pregunta por la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones, pero en este caso de análisis en cuanto a lo étnico, podría dar un viraje hacia las diversas formas de</p> | <p>Es importante entender el cuerpo como un elemento de importancia en el accionar educativo y cultural.</p> |


| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|--|
| <p>MAZO LUISA FERNANDA QUIROZ LONDOÑO</p> <p>UdeA</p> <p>2016</p> | | <p>Objetivos específicos:</p> <p>Reconocer concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad de dos pueblos originarios participantes del programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia.</p> <p>Analizar relaciones entre concepciones de Tierra, Territorio y procesos de territorialidad desde la mirada ancestral de los pueblos participantes.</p> <p>Revisar aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza del territorio en el ciclo de profundización de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y de la Licenciatura en Educación Básica énfasis</p> | | | <p>entender el mundo que se habita, la historia que se camina y las relaciones que se tejen, entendiendo que la educación es cambiante y no Mejorar la relación entre programa-comunidad, donde se genere un conocimiento recíproco, que no se quede solo en las facultades, sino que se haga desde las comunidades para las comunidades.</p> | |
|---|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | | | |
|--------------------|---|--|---|---|---|---|--|
| | | | <p>en Ciencias Sociales ambos programas adscritos a la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.</p> <p>Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de la tierra y el territorio desde una perspectiva intercultural que sirva a procesos de educación de la geografía en escuelas indígenas y no indígenas.</p> | | | | |
| REFEREN TE 3 | <p>Educación intercultural en el contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo</p> <p>Susana Yepes Cardona</p> <p>UdeA 2015</p> | | <p>Objetivo General</p> <p>Explorar los discursos de interculturalidad que surgen a partir de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en una Institución Educativa Rural del Oriente antioqueño.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Identificar los discursos de interculturalidad que circulan en</p> | <p>Angulo, N. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. Revista Venezolana de Educación (Educere). Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000200003&script=sci_arttext</p> <p>Ferrao, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y Tensiones actuales. Estudios Pedagógicos. 36 (2), (págs 333-342).</p> <p>Mateos, L. S. (2010). La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por los actores educativos en Veracruz, México (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.</p> <p>Ruiz, C. (2003). Educación Intercultural una visión crítica de la cultura. Barcelona: Octaedro.</p> <p>Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J.</p> | <p>La investigación se ubicó dentro del paradigma cualitativo</p> | <p>“Es importante mirar la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una propuesta valiosa en la medida que apunta a la creación y fortalecimiento de una identidad local, nacional e incluso latinoamericana, que posibilita el reconocimiento y encuentro cultural de todos/as los colombianos con sus raíces</p> | <p>Me permite tener desde la parte de contenidos de la escuela otro punto de vista para la aplicabilidad de la interculturalidad</p> |

| | | | | | | | | |
|------------------------|--|---|--|---|--|--|---|---|
| | | | <p>una institución educativa rural y las interacciones que emergen a partir de ellos entre la comunidad educativa.</p> <p>Analizar las formas en que se visibilizan y apropian los discursos de interculturalidad a partir de la propuesta curricular en lo planeado e implementado en una institución educativa de un contexto rural</p> | <p>Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, Construyendo Interculturalidad Crítica (págs. 75-96). La paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.</p> | | | <p>y la apropiación del territorio.”</p> | |
| <p>REFERENTE 4</p> | <p>LA CARA AFRO DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA</p> <p>MARÍA SANTOS MOSQUERA</p> <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>2015</p> | <p>¿Cómo hacer una enseñanza de la geografía diferenciada que atienda a las particularidades de la población afro en la I.E Antonio Bernal Londoño?</p> | <p>Objetivo general</p> <p>Fundamentar teóricamente una propuesta didáctica para hacer una enseñanza de la Geografía diferenciada que atienda a las particularidades culturales de la población afro en la I.E Presbítero Antonio José Bernal.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar | <p>Lozano, P. (2013). Pensar lo afro. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.</p> <p>Gimeno, F. y Fernández, B. (1980). Prácticas de enseñanza y conocimiento escolar. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Arango, D. (2011). Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo. Revista Pedagógica. Num 34. Pp. 87- 103.</p> | <p>Se utiliza el paradigma investigativo o socio – crítico</p> | | <p>“La geografía aparece en la escena escolar de la I.E Antonio Bernal Londoño como una expresión material que tiene forma pero no contenido, es decir, explícitamente la enseñanza de la geografía no es una preocupación de los maestros quienes solo hacen uso, en variadas ocasiones”</p> | <p>Esta fuente me brinda la posición y un ejemplo desde las ciencias sociales orienta el abordaje de los conocimientos y relacionamientos desde la mirada intercultural</p> |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | | | <p>las prácticas de enseñanza de la geografía en la I.E Presbítero Antonio José Bernal desde la didáctica de la Geografía.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conceptualizar la relación entre enseñanza de la Geografía y el multiculturalismo en la perspectiva de los afrodescendientes.• Proponer sugerencias teóricas para la construcción de una propuesta didáctica diferenciadora en clave a lo afrodescendiente. | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|

Anexo 2

| | |
|--|---|
|  <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p> | <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA BASICA CON ENFASIS EN CIENCIA SOCIALES DIARIO PEDAGÓGICO</p> |
| Ficha | 6 |
| Institución | SAN BENITO |
| Grupo | CUARTO |
| Maestra Cooperador | JOEL BARRIENTOS |
| Maestro en formación | BRAYAN ESCOBAR CHAVERRA |
| Cantidad de estudiantes | Miércoles. 34 |
| Fecha | semana del 10 al 14 de septiembre |
| Hora | Miércoles 7:00 AM – 9:00 AM |
| Tema | Región natural Andina |
| COMPONENTE DESCRIPTIVO | |
| <p>La clase se desarrolla en el aula de clase del grupo en la Institución Educativa San Benito. Al aula llegan los estudiantes a las 7: 20 de la mañana solo se presentan 17 estudiantes por lo tanto se da inicio con algunas los hábitos propios del grupo como lo son el saludo por parte de los docentes y la oración liderada por uno de los estudiantes para las 7:25 de la mañana llegan los estudiantes por completo. Se proyecta la película apocalypto incluyendo en el desarrollo de clase la propuesta de los estudiantes de ver una película que les contara “¿qué comían los indígenas antes de la llegada de los españoles?” al inicio la película se generaron muchos comentarios tipo chistes por los comportamientos de los cazadores indígenas que se presentan en la película, esto da cuenta de que no es un proceso sencillo ni rápido, los previos que los estudiantes tienen en relación con las ideas de las diferencias y los indígenas, o con el respeto por las manifestaciones culturales, aun sesga las opiniones de los estudiantes y les permite generar burlas sobre lo que ven.</p> <p>La siguiente intervención por parte del estudiante (en la lista número 18) es referente a una inquietud que le surge en el encuentro del grupo de cazadores con otro grupo de indígenas que cuyos miembros están heridos, la intervención es para señalar que era distintos a los que estaban cazando con las siguientes palabras: “profé entonces ellos no tenían el país para ellos solos porque vea que esos tienen ropa distinta” en otras palabras el estudiante resalto por iniciativa suya que existe un encuentro entre dos grupos culturales guiado por una manera visible de diferencia en este caso la forma en la que lucen los miembros de cada grupo.</p> | |

Aproximadamente para el minuto 48 de la película los estudiantes se interesan por algunas prácticas de la aldea les causa inquietud ¿cómo se tienen los bebés en las aldeas sino existen médicos? y ¿qué medicamentos se usan para un dolor de cabeza?, la intervención de todos los estudiantes y el encargado en el momento deja como idea conclusiva que los grupos indígenas no poseen medicina como en las ciudades pero desde lo que se sabe las comunidades indígenas tienen saberes medicinales que tienen que ver con lo natural para atender sus dolencias. Esto es crucial al promover la interculturalidad, mostrar a los diferentes grupos humanos como constructores de conocimiento, haciendo visibles sus saberes desde un legado ancestral

Las reflexiones en torno a las prácticas culturales no solo surgen de la propuesta del docente sino de una construcción en conjunto de la clase está a sido una de las principales ganancias presentes en las discusiones de las distintas clases el apropiamiento en los discursos de los estudiantes en términos de respeto y reconocimiento en este caso en particular para con las comunidades indígenas.

Queda como compromiso de la clase, para docente y estudiantes investigar algunas formas en las que se tienen los bebés y se curan enfermedades en los lugares del mundo donde no existen médicos como los conocemos, la clase concluye a las 9:00.

COMPONENTE REFLEXIVO

Utilizar la película permitió en el grupo una relación con las reflexiones por la cultura y la diferencia cultural espontánea, se generaron preguntas que dieron cuenta de la participación del grupo durante el encuentro, por ejemplo la participación de uno de los estudiantes, señalando lo diferente que eran dos grupos por como lucían, fue permitiendo a todos dar su opinión, en lo posible se valoró la opinión de cada uno de los participantes, y se generaron reflexiones o compromisos de estas opiniones.

Por otra parte se pudo observar que los estudiantes estuvieron inquietos por cómo se da solución a algunas situaciones cotidianas como estar enfermo en este caso comunidades indígenas, esto asociado a las lógicas interculturales con las que se plantean las actividades de clase, permite identificar que los estudiantes han comprendido que todos los seres humanos tienen en la vida necesidades iguales pero dependiendo de las relaciones con el entorno que lo rodea puede solucionar de maneras diferentes haciendo de esta relación una forma de conocimiento que se presenta en expresiones diferentes pero que busca solucionar o atender la misma necesidad que atendería un médico en un entorno como el nuestro, esto permite en la clase reflexionar sobre la mirada exótica con la que en un principio de la misma se leían las acciones de los indígenas y reconocerlos como poseedores de conocimiento.

En relación con la dinámica propuesta por los proyectos de aula, la aparición en esta clase de preguntas dio pie a diálogos en la misma y a búsquedas investigativas propuestas por los mismos estudiantes y esto generó una postura de propiedad sobre el tema por parte de los estudiantes como diría Castañeda “una vez puestas en marcha las tareas en la interacción cotidiana que sucede, entre los

niños y el maestro, las preguntas fluyen en los procesos de observación, indagación y comunicación. Hacen su aparición las preguntas que el maestro, junto con los niños, van recogiendo durante todo el tiempo” (2002, p.9) Esto es uno de los puntos en los cuales la estrategia de proyecto de aula ha favorecido la interacción de los estudiantes conocimientos propuestos pues se hace posible en el aula el desarrollo de la espontaneidad y la relación fluida con los conocimientos gracias a las dinámicas que propone el proyecto de aula, el cual ha permitido en todos el conocimiento de aquellos intereses personales en torno al tema.

| COMPONENTE | DESCRIPCIÓN |
|------------------------------------|--|
| Espacio | Grado cuarto Institución Educativa San Benito 2018 |
| Tema | Diversidad cultural en Colombia. |
| Título del proyecto | Colombia con amor y paz |
| Pregunta orientadora | ¿Cómo podemos ser iguales teniendo tantas diferencias con los demás? |
| Qué saben (saberes previos) | <p>Gracias a la interacción en las clases, el desarrollo de actividades detonantes con los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa San Benito se reconocen los siguientes conocimientos sobre Colombia y su diversidad cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El país tiene muchas culturas como las de los indígenas” <p>Este es un punto en común en los estudiantes que señalan en las comunidades indígenas diferentes costumbres a las propias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Los colombianos tenemos diferentes colores de piel y nos vestimos distinto” <p>De igual forma se reconoce por parte de los estudiantes que el país está compuesto por diferentes tradiciones y raíces que señalan como nos vestimos, hablamos o lo que comemos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “los indígenas se pintan la cara en las fiestas” <p>Las prácticas culturales indígenas representan para los estudiantes la diversidad cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Colombia tiene bosques, mar, montañas, animales muy distintos” <p>La diversidad natural colombiana es reconocida por los estudiantes constantemente.</p> |
| Qué quieren saber | <p>Las expectativas manifestadas por los estudiantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué otros idiomas hablan en Colombia? • ¿por qué se pintan los indígenas y usan ropas así? • ¿Quiénes son los chamanes? |

| | | |
|---|-----|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ¿cómo viven las personas en Chocó? |
| Justificación de la importancia del proyecto | o | <p>Hablar con los estudiantes sobre la importancia de un proyecto de aula que trate de reflexiones sobre las diferencias culturales en especial aquellas que son de orden étnico y aspectos cotidianos como la vivienda, lo que comen, cómo se casan algunas personas pertenecientes a grupos ancestrales en Colombia permite viajar mejor por el país, comunicarse con personas nuevas y conocer más de sus costumbres para respetarlos.</p> <p>Al adentrarnos en las clases en la reflexión sobre la importancia de un proyecto de aula que tuviera por eje central las diferencias culturales con algunas comunidades étnicas del país pudimos concluir que tenemos muchos cuentos (historias) unas de amor, otras de guerra, pero que nos dejan muchos pensamientos y preguntas por como son otros lugares del país y que tan distintas son con Medellín.</p> <p>Las reflexiones elaboradas por los estudiantes se mueven de igual forma en pensamientos estructurados en lo político en sus aportes precisan que conocer comunidades étnicas y las diferencias que poseemos les permitiría saber “porque es malo cuando a uno le dicen indio patirrajado” y de esta forma no volverlo a usar.</p> |
| Propósito pedagógico(s) | (s) | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer en las diferencias culturales propias de todas las sociedades una riqueza en la que se puede aprender. Generar reflexiones de reconocimiento y respeto acerca de las comunidades ancestrales del país. Establecer relaciones en el marco del trato respetuoso a los compañeros. |
| Conocimientos a ser enseñados | | <p>Se abordan en este proyecto de aula las propuestas contenidas en el plan de área de ciencias sociales de la I.E. San Benito,</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunidades ancestrales de Colombia. Características culturales como lenguas, vestuarios, alimentación, viviendas, organización política, propias de las comunidades ancestrales. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Regiones naturales y características de sus habitantes Comunidades ancestrales Senú, Arhuaco, Guna Dule, Nasa, Huitoto, Nukak Makú, y aportes a la sociedad actual. • Formas de resistencia de las comunidades etnias del país. |
| <p>Norma técnica curricular que se retoma</p> | <p>Derechos básicos de aprendizaje, estándares básicos en competencias para ciencias sociales, lineamientos curriculares:</p> <p>Derechos básicos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza las características de las culturas ancestrales que a la llegada de los españoles habitaban el territorio nacional. • Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país: afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos. <p>Lineamientos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo. |
| <p>Transversalidad</p> | <p>Es posible observar desde los intereses de los lineamientos curriculares de diferentes áreas que tiene propósitos que se pueden abordar desde la lógica de este proyecto.</p> <p>Ciencias sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.. <p>Educación artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la creatividad y la vivencia sensitivas |

| | |
|--|--|
| | <p>interpersonales.</p> <p>Ciencias naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El relacionamiento de algunos cambios físicos y químicos con las prácticas culturales, en especial aquellos con los que se tiene capacidad de afectar el carácter armónico del ambiente. <p>Lengua castellana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades comunicativas hacia la significación, procesos como leer, escribir, hablar y escuchar. |
| <p>Plan de acción (estrategias y actividades pensadas en proyección para el desarrollo del proyecto, en secuencia lógica, y en concordancia con el propósito pedagógico)</p> | <p>Las actividades propuestas en el cuadro de planeación son recopilaciones de las que los estudiantes desean desarrollar en el proyecto, en un orden que permita trabajar los temas a abordar. Las propuestas de los estudiantes van desde invitar personas pertenecientes a etnias, a sus padres de familia, construir maquetas, cuentos, obras de teatro, y bailes.</p> |
| <p>Recursos necesarios</p> | <p>Tabla de 70 x 140 con croquis de Colombia, Icopor, colbón, periódicos viejos, papel higiénico, espuma, vinilos, pinceles, listones o cinta ilusión, chinches, fotocopias, cuento, videos, película spirit, proyector, reproductor audiovisual, letra de la canción, guiones para obra de teatro, marcadores, lapiceros, lápices de colores.</p> |
| <p>Presentación de aprendizajes (producto final)</p> | <p>Gracias a las dinámicas de desarrollo del proyecto de aula y la transversalización con las diferentes áreas se presentara un noticiero en el cual los estudiantes podrán señalar las diferentes conocimientos que adquirieron en el desarrollo del mismo en el noticiero se plasmaran noticias construidas por lo propios estudiantes basados en situaciones temáticas desarrolladas en las diferentes clases como por ejemplo formas de vida de las comunidades prehispánicas, costumbres, vestuarios y continuo presentaran una noticia de su entorno como por ejemplo situaciones que sucedan en el entorno escolar.</p> |

Cronograma:

| Fecha: | Tema- Subtema: | Actividades- participantes: | Recursos: | Producto: | Estado |
|--|--|--|--|--|-----------------|
| Basado en el calendario institucional. | Tomado del plan de área de ciencias sociales de la I.E. San Benito o los derechos básicos de aprendizaje para el grado cuarto. | Propuestas por estudiantes y docente. | se presentan los elementos necesarios para el desarrollo de la actividad | Se dispone un producto adicional que permita continuar la estimulación de la actividad. | |
| Abril 16-20 | La discriminación | Cuento- con final alternativo: “todos somos iguales” los niños deben crear un final alternativo según su criterio les diga es lo correcto y responder un cuestionario que los confronte en la situación | Cuento Cuestionario | Los niños responderán un cuestionario en el que plasmaran las porque todos somos iguales. | Cumplido |
| Abril 23-27 | La discriminación | Representar en plegables diferentes Formas de discriminación entre las cuales se encuentran: El racismo, la homofobia, machismo, en equipos narraran escenas en las que | Cuestionario Hojas de papel plegable | Los plegables serán construcciones de los estudiantes para sus cuadernos todos podrán exponer su posiciones. | cumplido |

| | | | | | |
|--------------------------|------------------------|--|-------------------------|--|---|
| | | en el colegio podemos identificar casos de dichas acciones | | | |
| Abril 30 - Mayo 4 | La discriminación | proyección de imágenes: se presentan al grupo imágenes en las cuales se está realizando algún tipo de discriminación de ellas los niños deben plasmar, ¿Qué acciones están realizando las personas que aparecen en las Imágenes? ¿Cuáles son las diferencias que se ven entre las personas de las imágenes? ¿Para qué les sirve discriminar? Con estas respuestas construiremos en el cuaderno un grafiti que evidencie la posición de cada estudiante frente a la discriminación. | Selección de imágenes | Los niños deben buscar en la calle en sus casas sonidos que les recuerden discriminación pueden ser frases que escuchen, canciones entre otras | Cumplido |
| Mayo 7-11 | Las regiones naturales | Visita al museo de antropología de la U. de A. | Gestión visita al museo | Los estudiantes deben escoger de la visita lo que más les guste para hacer | No se pudo realizar pues no se contaban con recursos |

| | | | | | |
|-------------------------|---|--|--|---|--|
| | | | | una descripción detallada en la que se especifique sus componentes, para que sirva, y por qué esta es la parte que más le gusta | necesarios para el transporte. |
| Mayo 15-18 | Las regiones naturales Relieve: Características físicas de Colombia con énfasis en la diversidad natural | Construcción de maqueta :propuesta por los estudiantes con el relieve del país en ella se van a plasmar los relieves | Tabla de 70 x 140 con croquis de Colombia Icopor Colbón Periódicos viejos Papel higiénico Espuma Vinilos Pinceles | El grupo se dividirá en equipos según sus intereses para desarrollar las cordilleras, los volcanes, valles, llanuras, costas del país. | No fue posible por ser una semana sin clases se pospone una semana y se modifica para que sea una maqueta por estudiante. |
| Mayo 21-25 | Las regiones naturales Características Divisiones de las regiones naturales | Con maqueta anteriormente construida delimitar las regiones naturales que componen el país y resaltar sus cualidades | Listones o cinta ilusión Chinches | Los equipos anteriormente formados presentaran las características que lograron resaltar las elecciones del relieve colombiano que hicieron. | Se modifica la actividad y se construye con hilos coral. |
| Mayo 28- Junio 1 | Las regiones naturales Características Grupos de personas que habitan el caribe Comunidades ancestrales Senú Arhuaco | En la maqueta continuaremos anexando las características de las poblaciones que abordamos sus características físicas, juegos, vestuarios, música y comida, viviendas, aportes culturales. | Figuras acordes para pegar en la maqueta chinches | Los estudiantes buscaran en internet en compañía del docente la relatos ancestrales de las comunidades Senú y Arhuaco y la registraran en una representación gráfica. | No cumplido |

| | | | | | |
|---------------------------|--|---|--|---|--|
| | | <p>Participantes:</p> <p>vinculada el área de tecnología y artística</p> | | | |
| Junio 4-8 | <p>Las regiones naturales</p> <p>Características</p> <p>Grupos de personas que habitan el pacifico</p> <p>Comunidades ancestrales: Guna Dule Nasa</p> | <p>En la maqueta continuaremos anexando las características de las poblaciones que abordamos sus características físicas, juegos, vestuarios, música y comida, viviendas, aportes culturales.</p> | <p>Sala de computo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=xcSueWdnZ0A</p> | <p>Se buscara en youtube una canción infantil en la que podamos escuchar una lengua de las comunidades ancestrales Guna Dule o Nasa.</p> | No cumplido |
| Julio 3-6 | <p>Las regiones naturales</p> <p>Características</p> <p>Grupos de personas que habitan los Andes</p> <p>Comunidades ancestrales: Muiscas Quimbayas</p> | <p>En la maqueta continuaremos anexando las características de las poblaciones que abordamos sus características físicas, juegos, vestuarios, música y comida, viviendas, aportes culturales.</p> | Plastilina | <p>Los estudiantes deben buscar figuras de animales representadas por estas comunidades Muiscas o Quimbayas y representar su animal favorito en plastilina.</p> | cumplido |
| Julio 3- Agosto 17 | | | | | No fue posible el trabajo en el centro de practica estas fechas por |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|---|---|---|
| | | | | | inconvenientes en la póliza aseguradora. |
| Agosto 19- 24 | Las regiones naturales Características | Se construye un personaje imaginario con el que se emprenderá un viaje por las regiones naturales del país | Sala de computo | Se buscara en youtube una canción infantil en la que podamos escuchar una lengua de las comunidades ancestrales Guna Dule o Nasa. | Cumplido |
| Agosto 26-31 | Las regiones naturales Características | cuestionario | Papel periódico | Preguntas ¿Todos somos diferentes? ¿Qué significa diferente? ¿Cuáles diferencias culturales en Colombia reconoces? | Cumplido |
| Septiembre 3-7 | Las regiones naturales Características Grupos de personas que habitan el pacifico Comunidades ancestrales: Guna Dule Nasa | En la maqueta continuaremos anexando las características de las poblaciones que abordamos sus características físicas, juegos, vestuarios, música y comida, viviendas, aportes culturales. | Sala de computo: https://www.youtube.com/watch?v=xcSueWdnZ0A | Responder a la pregunta ¿Cuáles son las diferencias de los juegos callejeros y los video juegos? | Cumplido |
| Septiembre 24-28 | Comunidades | Con los insumos | Insumos teóricos | | cumplido |

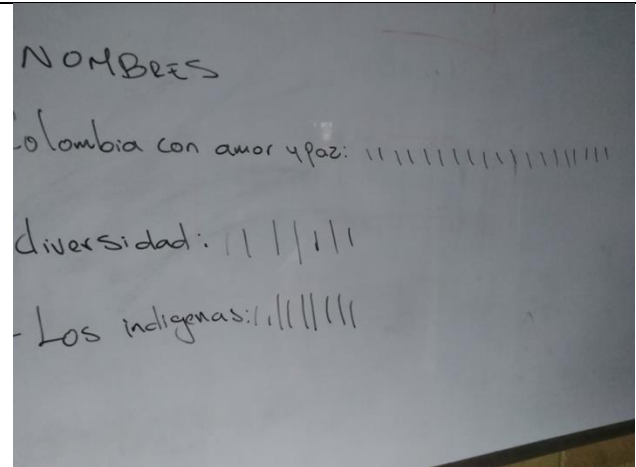
| | | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|------------------|
| | <p>indígenas y afro Cosmogonía Resistencia Aportes culturales</p> <p>Explica tradiciones y costumbres propias de diversos grupos del país.</p> | <p>anteriores y la entrega a cada estudiante de Fundamentación teórica se podrá hacer la construcción de un personaje viajero y una noticia prehispánica y colegial para abordar las regiones naturales y sus diferencias.</p> | | | |
| Octubre 1-5 | <p>Comunidades indígenas y afro Cosmogonía Resistencia Aportes culturales</p> <p>Explica tradiciones y costumbres propias de diversos grupos del país.</p> | <p>.cada estudiante presentara una noticia preliminar y una búsqueda personal del tema que escogió para la noticia y el personaje viajero.</p> | | | cumplido |
| Octubre 15- 19 | <p>Comunidades indígenas y afro Cosmogonía Resistencia Aportes culturales</p> <p>Explica tradiciones y costumbres propias de</p> | <p>Los estudiantes compartirán sus noticias con los personajes viajeros para contarles en un primer momento como era la región que les tocó.</p> | | | pendiente |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|---|---------------------------|---|------------------|
| | diversos grupos del país. | | | | |
| Octubre 22- 26 | Comunidades indígenas y afro Cosmogonía Resistencia Aportes culturales Explica tradiciones y costumbres propias de diversos grupos del país. | Fotolenguaje: Se realizara una segunda vez el fotolenguaje realizado en clases anteriores para obtener las posibles nuevas respuestas. | Imágenes proyector | Preguntas ¿Todos somos diferentes? ¿Qué es ser diferente? | pendiente |
| Octubre29- Noviembre 2 | Comunidades indígenas y afro Cosmogonía Resistencia Aportes culturales Explica tradiciones y costumbres propias de diversos grupos del país. | Grabación audio visual del noticiero | Dispositivo de grabación. | | pendiente |
| Noviembre 5- 9 | Causas y consecuencias de la Vulneración de las comunidades indígenas y afro Describe el | Noticiero | Reproductor de música | | pendiente |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | intercambio de saberes que históricamente se ha dado entre diversas culturas | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

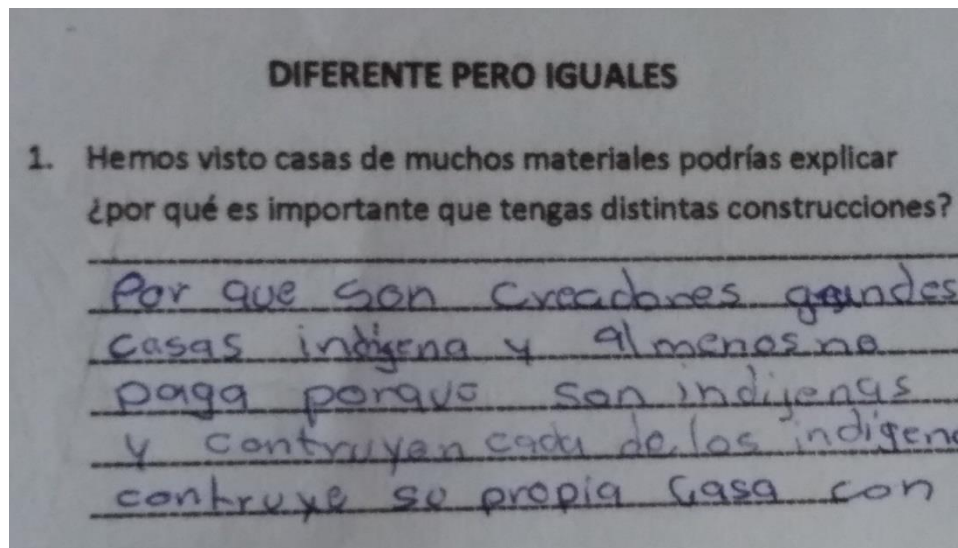


Elección del nombre del proyecto de aula

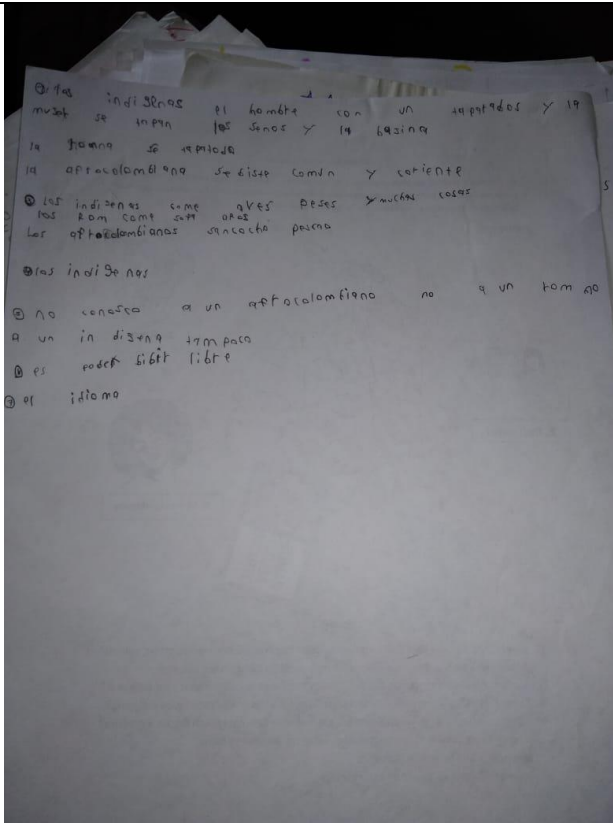


Elección del nombre del proyecto de aula

Formas en las que se decidieron componentes del proyecto como título, conocimientos del tema e intereses de los estudiantes sobre el mismo




Elementos de Colombia diversa




Colombia multicultural


En Colombia vivimos muchas personas con costumbres diferentes, nos vestimos, comemos y pensamos distinto, pero aun así tenemos una misma nacionalidad somos Colombianos con este taller nos acercaremos a tres etnias con las que compartimos el país.

Estas son:




2. Indígenas





1. Rom



3. Afro-colombianos

Taller:

- En el mapa de Colombia ubica en donde crees que viven las diferentes etnias, solo debes poner el número que está en el nombre de la etnia en donde crees que vive.
- Escribe: ¿cuál es el vestuario que utilizan: los Rom, los afrocolombianos y los indígenas?
- Escribe: ¿cuál es la comida favorita de: los Rom, los afros colombianos y los indígenas?
- ¿Quiénes crees que vivían en Colombia antes de que Cristóbal Colon llegara a América?
- Conoces a alguien rom, afrocolombiano, indígena y como se llama.
- ¿Qué derechos tienen las etnias?
- ¿Qué te gustaría aprender de estas etnias?