



**Retos y Oportunidades en la Enseñanza de la Historia desde la Identidad y Diversidad en la  
Institución Educativa Héctor Abad Gómez de Medellín**

Erika Natalia Vásquez Monsalve

Sebastian Burbano Diaz

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada y Licenciado en Ciencias Sociales  
otorgado por la Universidad de Antioquia

Asesora

Lina Marcela Perez Cardona, Magíster en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2025

<b>Cita</b>	(Vasquez Monsalve & Burbano Diaz, 2025)
<b>Referencia</b>	Vasquez Monsalve, E. N. & Burbano Diaz, S. (2025). <i>Retos y Oportunidades en la Enseñanza de la Historia desde la Identidad y la Diversidad en la I.E. Héctor Abad Gómez de Medellín</i> . Pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

**Decana:** Bibiana María Cuervo Montoya.

**Jefe departamento:** Astrid Eliana Cuartas Cuartas.

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

## Dedicatoria

### Erika Natalia Vásquez Monsalve

A la memoria de mi amado hermano David,  
quien me prometió en vida que siempre estaría conmigo  
y hoy me acompaña en cada paso silencioso de mi andar.

Como lo canta Rubén Blades en *Maestra Vida*:  
“A tu escuela llegué sin entender por qué llegaba,  
en tus salones encuentro mil caminos y encrucijadas,  
y aprendo mucho y no aprendo nada”.

Así fue también tu partida: una lección inesperada,  
un aula de dolor y amor donde descubrí  
que la vida enseña incluso en el silencio de la ausencia.

Y en medio de esa enseñanza, resuena tu voz:  
“Maestra vida camará, te da, te quita, te quita y te da”.

Me quitó tu presencia física,  
pero me dio la fuerza de tu recuerdo,  
la certeza de tu promesa cumplida,  
y la inspiración para alcanzar este logro.

Este trabajo de grado lleva tu nombre escondido entre líneas,  
porque en cada palabra late tu memoria.

A ti, hermano eterno, dedico estas páginas,  
como un canto de gratitud y amor que trasciende el tiempo.

## **Agradecimientos**

### **Erika Natalia Vásquez Monsalve**

A mis amados hijos, Axel y Michelle, quienes han sido la luz y la fuerza que me sostienen en cada paso de este camino. Su amor y compañía me inspiran a superarme cada día.

A mi mejor amiga, Yurany Builes, por creer en mí cuando más lo necesitaba y darme el impulso necesario para emprender este proceso académico.

A mi compañero de trabajo de grado, Sebastián Burbano, por su dedicación, compromiso y apoyo constante en la construcción conjunta de este proyecto.

A mi familia, por su cariño y respaldo incondicional, y a mis amigos y compañeros de carrera, por las experiencias compartidas, la solidaridad y el aprendizaje colectivo.

A la Universidad de Antioquia, institución que cambió mi vida, y me brindó el espacio para formarme y crecer tanto en lo personal como en lo profesional.

A mi asesora de grado, Lina Pérez, por su paciencia y confianza durante este proceso; al profesor Daniel Gracia, por sus valiosos aportes; y a Juan Camilo Chauta y Mónica Hernández, por su acompañamiento y enseñanzas.

A todos quienes hicieron parte de este recorrido, les expreso mi más profunda gratitud. Este logro también les pertenece.

## **Agradecimientos**

### **Sebastian Burbano Diaz**

A mi familia, la adoptada y construida, por haberme apoyado y dado luz verde a todos estos proyectos que he intentado cumplir con los años.

A mis amigos, desde Mónica Moreno a Laura Calle, por haber sido todo el soporte que mi cuerpo necesitó en 8 años de esfuerzo constante.

A mi compañera de trabajo de grado, Natalia Vásquez, por toda la paciencia, sé que trabajar conmigo no es algo fácil.

A la todopoderosa Universidad de Antioquia, por haberme recibido, como el único lugar en el que quise afrontar mis estudios superiores y como el Alma Mater que llevaré siempre colgada del corazón.

Principalmente a todos esos profesores que hicieron esto posible. Como Esteban Montoya, que me hizo recapacitar sobre la carrera y mi pertenencia a ella; Jorge Arango, del lado de su facultad única y enérgica para enseñar; Daniel Gracia, por personificar todo lo que un maestro historiador debería ser; y a Liliana Tobón, por habernos acompañado y trasnochado con nosotros durante estos últimos días de lucha.

Y finalmente, un agradecimiento especial a mi hermano en espíritu, Sebastián Cárdenas, que quien víctima de las circunstancias no pudo seguir en el proyecto de la carrera, pero que me sigue acompañando en cada nueva etapa de la vida como si fuera el primer día, mi querido Watson, en las letras de este texto está impresa tu palma fraternal y tu base de cariño.

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b>	<b>10</b>
<b>1. Capítulo 1. Puntos de partida y propósitos de la investigación</b>	<b>12</b>
1.1 Introducción	12
1.2 Planteamiento del problema	12
1.3 Antecedentes	16
1.4 Justificación	22
1.5 Objetivos	24
1.6 Marco referencial	24
1.6.1 Marco legal	24
1.6.2 Marco conceptual	27
1.7 Enfoque metodológico	33
1.7.1 Biográfico narrativo	34
1.8 Consideraciones Éticas	36
<b>2. Capítulo 2. Tejiendo significados: proceso de categorización y análisis interpretativo</b>	<b>37</b>
<b>3. Capítulo 3. Identificación, lectura crítica de la enseñanza de la historia</b>	<b>39</b>
3.1 Lectura crítica del currículo: enfoque diferencial e interseccional	39
3.2 Lo que cuenta la Encuesta Docente de las percepciones del profesorado	44
3.3 Análisis del objetivo específico #1, entre la Historia enseñada y la Historia vivida	47
3.4 Narrar la Historia, tejer identidades: hacia una educación inclusiva y diversa	54
3.5 Textos y contextos: un análisis de contenidos históricos desde el enfoque diferencial e interseccional	57
3.6 Tensiones entre currículo y diversidad: desafíos de la enseñanza de la Historia en aulas heterogéneas	59
<b>4. Capítulo 4. Indagación, la Historia contada desde quienes la aprenden</b>	<b>61</b>
4.1 Análisis del objetivo específico #2, comprensión de la enseñanza de la Historia desde la voz estudiantil	70
4.2 La diversidad cultural como camino para transformar la enseñanza	74
4.3 Lo que dice el estudiantado: identidad colectiva y pertenencia a través de la Historia	76
4.4 Identidad cultural y voces estudiantiles en la I.E. H.A.G.	78
<b>5. Capítulo 5. Implementación, diseño y aplicación del dispositivo didáctico en contexto diverso</b>	<b>80</b>
5.1 Análisis del objetivo específico #3, la Historia como territorio de aprendizaje y reconocimiento	89
5.2 Retos y oportunidades de enseñar Historia en la diversidad	99
Reflexión metodológica	102
5.3 Principales Retos en la enseñanza de la Historia en un contexto diverso.	103
5.4 Oportunidades de la diversidad cultural en la práctica pedagógica	106
5.5 Recomendaciones para el futuro de una práctica pedagógica inclusiva	108

<b>6. ANEXOS.</b>	<b>110</b>
<b>Referencias</b>	<b>120</b>

### **Lista de tablas**

Tabla 1: Categorización del modelo metodológico	35
Tabla 2: Diagrama Conceptual de las matrices de categorías de análisis	38
Tabla 3: Matriz categorial del análisis de la malla curricular 1	40
Tabla 4: Matriz categorial del análisis de la malla curricular 2	43
Tabla 5: Matriz categorial de la encuesta docente 1	45
Tabla 6: Matriz categorial de la encuesta docente 2	46
Tabla 7: Matriz categorial de la entrevista semiestructurada a estudiantes	62
Tabla 8: Análisis de información recopilada	68
Tabla 9: Porcentaje de participación en la actividad “El círculo de la verdad”	80
Tabla 10: Personajes mencionados por los estudiantes en la actividad “El círculo de la verdad”	81
Tabla 11: Agrupación social de los personajes mencionados por los estudiantes en la actividad “El círculo de la verdad”	83
Tabla 12: Matriz categorial de la actividad “Construcción del avatar”	87
Tabla 13: Matriz categorial “El círculo de la verdad”	92

## Lista de figuras

Figura 1: Resultados de la encuesta a estudiantes sobre representatividad en los contenidos históricos.	14
Figura 2: Distribución identitaria y sociocultural del grupo de estudiantes encuestados.	15
Figura 3: Extraída de la encuesta docente	50
Figura 4: Extraída de la encuesta docente	50
Figura 5: Extraída de la encuesta docente	51
Figura 6: Extraída de la encuesta docente	52
Figura 7: Extraída de la encuesta docente	53
Figura 8: Extraída de la encuesta docente	54
Figura 9: Nivel de participación por pregunta	81
Figuras 10 y 11: Estudiantes en “El debate” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	84
Figuras 12 y 13: Estudiantes en la construcción del avatar. Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	85
Figuras 14 y 15: Reflexión escrita en el cuaderno de la actividad “Construcción del avatar” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	86
Figura 16: Reflexión escrita en el cuaderno de la actividad “Construcción del avatar” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	86
Figura 17: Reflexión escrita en el cuaderno de la actividad “Construcción del avatar” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	87
Figura 18: Respuestas de la actividad “El círculo de la verdad” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	90
Figura 19: Actividad “El círculo de la verdad” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	91
Figura 20: Reflexión en torno a la pregunta orientadora en la actividad “El debate” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	94
Figura 21: Avatar de color azul creado por estudiante. Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve	98

## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>IE HAG</b>	Institución Educativa Héctor Abad Gómez
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>CAEHC</b>	Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia
<b>ICBF</b>	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Resumen

La presente investigación analiza los retos y oportunidades que enfrenta la enseñanza de la Historia en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez - I.E H.A.G - de Medellín, en el marco de un contexto escolar caracterizado por la diversidad cultural, social y de género. El objetivo general fue comprender cómo las estrategias pedagógicas pueden contribuir a la formación de identidades diversas mediante una enseñanza de la Historia que promueva la inclusión. Desde un enfoque cualitativo y biográfico-narrativo, se aplicaron encuestas a docentes, como también encuestas, entrevistas y talleres participativos a estudiantes de grado once, con el fin de identificar percepciones, prácticas y experiencias vinculadas a la construcción de la identidad y el pensamiento histórico. Los resultados evidencian una desconexión entre el currículo oficial y las realidades socioculturales del estudiantado, pero también destacan el potencial transformador de la diversidad como recurso pedagógico. Se concluye que una enseñanza de la Historia basada en la interculturalidad crítica, la representación plural y la narración de experiencias personales favorece el reconocimiento de las múltiples identidades y promueve una ciudadanía empática, reflexiva y participativa. La Historia, entendida desde la diferencia, se reafirma como un espacio para el diálogo, la memoria y la construcción de sentido en el aula.

*Palabras clave:* enseñanza de la Historia, diversidad, identidad personal, pensamiento histórico, didáctica, interculturalidad.

## Abstract

This research analyzes the challenges and opportunities faced in the teaching of History at Héctor Abad Gómez Educational Institution in Medellín, within a school context marked by cultural, social, and gender diversity. The main objective was to understand how pedagogical strategies can foster diverse identities through inclusive historical education. Using a qualitative, biographical-narrative approach, surveys, interviews, and participatory workshops were conducted with eleventh-grade teachers and students to explore perceptions, practices, and

experiences related to identity formation and historical thinking. The findings reveal a gap between the official curriculum and students' sociocultural realities, but also highlight diversity's transformative potential as a pedagogical resource. The study concludes that teaching History through critical interculturality, plural representation, and personal storytelling enhances identity recognition and encourages empathetic, reflective, and participatory citizenship. History, understood through difference, becomes a meaningful space for dialogue, memory, and collective understanding in the classroom.

*Keywords:* history teaching, diversity, personal identity, historical thinking, interculturality, didactics, interculturality.

## **1. Capítulo 1. Puntos de partida y propósitos de la investigación**

### **1.1 Introducción**

La observación realizada durante la práctica pedagógica permitió evidenciar que la ausencia de una conexión sólida desde el ámbito psicosocial se relaciona con la distancia que manifiestan algunos estudiantes de bachillerato respecto a los procesos históricos que han dado forma a su realidad actual, lo cual ha derivado en una inconsciencia común que junto con su poco deseo por el tema y, en los últimos años, de lado con los nuevos avances tecnológicos y su pérdida de atención, demuestran la necesidad de un re-enfoque más cercano y personal desde donde los estudiantes en plena adolescencia puedan servirse de estos conocimientos para construirse partiendo de sus propias ancestralidades, culturalidades, deseos y voluntades; así, probamos una serie de técnicas para acercarlos a personajes e historias constructores de la actualidad.

### **1.2 Planteamiento del problema**

La enseñanza de la Historia en contextos escolares diversos se enfrenta a un desafío estructural: conectar el conocimiento histórico con las realidades culturales, sociales y personales de los estudiantes. En la I.E. H.A.G de Medellín, este reto adquiere un matiz particular por su ubicación y composición social. La institución se encuentra en un sector urbano caracterizado por una alta densidad poblacional, procesos migratorios, y una notable heterogeneidad cultural; a diario confluyen en sus aulas estudiantes provenientes de distintas comunas de la ciudad, de municipios cercanos, o de otras regiones del país, y migrantes de otros países; lo que genera un entorno educativo plural, dinámico y complejo. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, constituye una oportunidad para repensar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva inclusiva que reconozca las múltiples voces, identidades y memorias que conviven en la escuela.

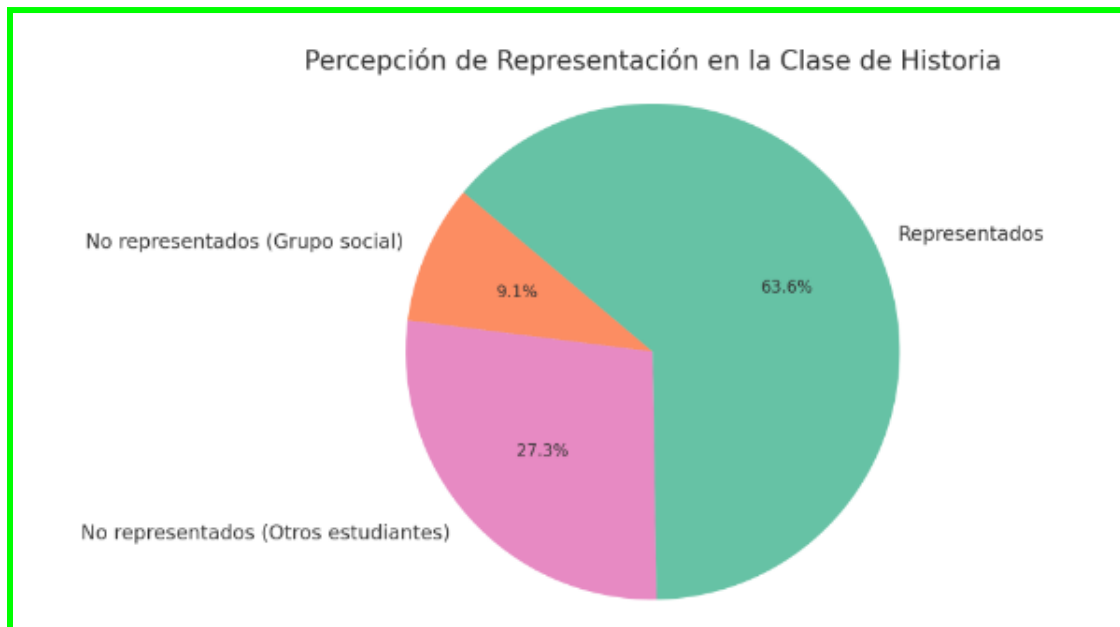
Sin embargo, esta riqueza cultural se enfrenta a un currículo y a unas prácticas pedagógicas que aún tienden a reproducir narrativas homogéneas y eurocéntricas del pasado, las clases de Historia suelen estructurarse en torno a cronologías nacionales y a relatos heroicos que, si bien son fundamentales para comprender los procesos formativos de la nación, dejan escaso espacio para las historias locales, comunitarias y personales del estudiantado; esta brecha entre la

Historia enseñada y la Historia vivida genera una desconexión afectiva y cognitiva, limitando el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía crítica y empática. Como advierte Da Silva (1999), la identidad no es un atributo fijo, sino una construcción dinámica que se configura en la interacción social; por ello, el currículo escolar no puede concebirse únicamente como un conjunto de contenidos, sino como un espacio simbólico donde las identidades se negocian, se reconocen y se transforman.

En este escenario, la enseñanza de la Historia corre el riesgo de transformarse en un discurso distante, ajeno a las realidades culturales del aula. La indagación realizada en la I.E. H.A.G permitió constatar que, a pesar del compromiso del profesorado y de la apertura institucional hacia la inclusión, persisten tensiones entre los lineamientos curriculares oficiales y las necesidades identitarias del estudiantado. La escuela, como espacio social, refleja las contradicciones de la ciudad: diversidad, movilidad y desigualdad, no obstante, también representa un escenario de posibilidad donde la enseñanza de la Historia puede convertirse en un puente entre las memorias individuales y colectivas entre el pasado compartido y las experiencias actuales de los jóvenes; en coherencia con Walsh (2009), la interculturalidad crítica invita precisamente a leer la diferencia no como un problema, sino como un punto de partida para la construcción de nuevas formas de conocimiento y convivencia.

Con el propósito de comprender ampliamente la problemática, se aplicó una encuesta a 44 estudiantes del grado 11 de la institución, cuyos resultados ofrecieron un diagnóstico revelador sobre la percepción de representatividad y pertinencia frente a los contenidos históricos. De acuerdo con los datos obtenidos, el 63,6% de los estudiantes afirmó sentirse representado o validado con los temas abordados en la asignatura de historia, mientras que un 36,4% manifestó no sentirse reflejado en dichos contenidos, dentro de este último grupo, el 9.1% pertenece a colectivos sociales o étnicos específicos, lo que evidencia una brecha entre la intención inclusiva del currículo y la experiencia real de los estudiantes. Las gráficas de la encuesta presentadas a continuación ilustran esta tendencia destacando la necesidad de replantear los enfoques pedagógicos para asegurar que las múltiples identidades culturales presentes en el aula sean reconocidas como parte legítima del relato histórico.

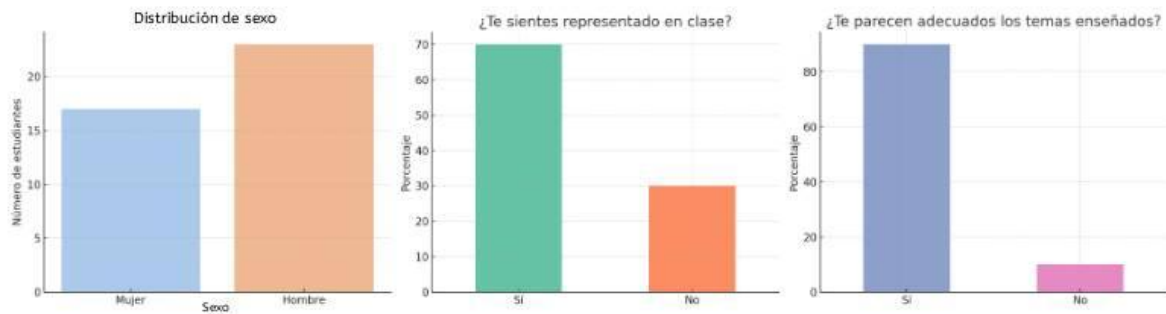
**Figura 1: Resultados de la encuesta a estudiantes sobre representatividad en los contenidos históricos.**



*Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes del grado 11 de la I.E. H.A.G (2025).*

Estos hallazgos confirman que el problema no radica únicamente en la falta de interés de los jóvenes por la historia, sino en la distancia entre sus realidades y las narrativas que predominan en el aula. El 15,9% de los encuestados se identifica como migrante, el 2,3% como indígena y otro 2,3% como afrodescendiente, datos que reflejan la heterogeneidad de la población estudiantil y la urgencia de un currículo que dialogue con esa diversidad. Cuando la enseñanza de la Historia no incorpora estas múltiples voces corre el riesgo de reproducir una visión monocultural del pasado, anulando la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos activos, como advierte Ricoeur (1998), la identidad se construye narrativamente: los individuos se comprenden a sí mismos a través de las historias que se cuentan y de aquellas en las que son representados, por tanto, la ausencia de narrativas inclusivas en el ámbito escolar se traduce en una carencia de referentes simbólicos que fortalezcan la identidad personal y colectiva de los jóvenes.

**Figura 2: Distribución identitaria y sociocultural del grupo de estudiantes encuestados.**



*Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes del grado 11 de la I.E. H.A.G (2025).*

El problema entonces, no es únicamente de contenido, sino también de enfoque pedagógico, aunque los docentes expresan disposición para adaptar sus clases a la diversidad cultural aún enfrentan limitaciones metodológicas y falta de formación específica en enfoques diferenciales e interseccionales, esta situación se refleja en el tratamiento superficial de problemáticas históricas vinculadas al racismo, la migración, el género o la clase social. Como advierte Aguado (1999), la escuela debe ser un espacio de diálogo entre saberes, capaz de reconocer las tensiones entre los relatos hegemónicos y las memorias subalternas. En consecuencia, la enseñanza de la Historia en la I.E. H.A.G requiere un replanteamiento que permita transitar de una pedagogía centrada en la transmisión de hechos hacia una práctica reflexiva y situada donde los estudiantes comprendan el pasado como una construcción plural y dinámica vinculada a sus propias experiencias.

La revisión de la literatura reciente y los resultados del análisis empírico sugieren que el desafío central consiste en articular la enseñanza de la Historia con la construcción de identidades diversas y el desarrollo del pensamiento histórico, pero también en reconocer las oportunidades pedagógicas que ofrece la diversidad misma; no basta con incluir contenidos sobre grupos marginados; es necesario generar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan reconocerse en los procesos históricos, narrar sus memorias familiares y participar en la reinterpretación del pasado.

El contexto plural de la I.E. H.A.G, lejos de ser una limitación, se presenta como un laboratorio vivo de convivencia, memoria y aprendizaje si se aprovecha adecuadamente, puede convertirse en un espacio para desarrollar estrategias que promuevan la empatía, el respeto y la interpretación crítica de los tiempos, pasado, presente y futuro; de este modo, los retos asociados a la enseñanza de la Historia en contextos diversos, la rigidez curricular, la falta de representatividad y la escasa formación docente en enfoques diferenciales pueden transformarse en oportunidades para resignificar la práctica pedagógica desde una perspectiva ética y plural.

A partir de lo expuesto, el problema que aborda esta investigación radica en la desconexión entre la enseñanza de la Historia y la diversidad cultural, social y de género del estudiantado, una tensión que se manifiesta tanto en la estructura curricular como en las prácticas docentes y en la percepción de los propios estudiantes; este contexto plantea, al mismo tiempo, retos y oportunidades: desafíos en la forma en que se enseña y se comprende la historia, pero también posibilidades para resignificarla como un espacio de reconocimiento y construcción identitaria. La investigación busca, a través de un enfoque biográfico narrativo de carácter diferencial e interseccional, analizar cómo la enseñanza de la Historia puede transformarse en una herramienta de inclusión y pensamiento crítico en un entorno educativo plural, donde el pasado y el presente dialoguen para construir una memoria colectiva diversa y significativa; de esta reflexión emerge el interrogante central que guía el presente estudio.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo la enseñanza de la Historia en el grado once de la I.E. H.A.G. articula estrategias pedagógicas que respondan a los retos de la diversidad e inclusión, promoviendo el reconocimiento y la construcción de identidades diversas en los estudiantes?

### **1.3 Antecedentes**

La enseñanza de la Historia en contextos escolares ha transitado, en las últimas décadas de una visión tradicional centrada en héroes y hechos, hacia una perspectiva crítica e inclusiva, donde se busca reconocer la identidad, la memoria y la diversidad como ejes constitutivos de los procesos formativos; este giro se refleja en múltiples investigaciones, las cuales evidencian

tensiones entre los modelos pedagógicos dominantes y las demandas de aulas diversas que requieren metodologías diferenciadas e interseccionales. Para abrir paso a enfoques inclusivos, críticos y plurales, los antecedentes se organizarán en tres niveles de análisis: local, nacional e internacional, presentados en orden cronológico, su propósito es ofrecer un panorama que permita comprender cómo estos enfoques han evolucionado y cuáles son los desafíos que enfrenta la I.E H.A.G de Medellín en el marco de este debate. Adicional se debe aclarar que se tuvo como criterio de búsqueda trabajos y artículos publicados entre 2015 y 2025, sin embargo, por la relevancia de sus contenidos se mencionan otros trabajos que superan el tiempo establecido; para la revisión se utilizaron palabras clave como: enseñanza de la historia, enseñanza en aulas diversas, construcción de identidad en el aula.

Para la búsqueda local se utilizó el repositorio de la U de A desde las palabras “La enseñanza de la historia” lo que permitió identificar tres trabajos que aportan perspectivas valiosas, y que muestran un interés por la enseñanza de la Historia como un espacio para fortalecer la memoria, la construcción de identidad y la cultura de paz en la escuela, estos estudios coinciden en resaltar la importancia de abordar el pasado reciente desde enfoques críticos y sensibles, capaces de generar reflexión y participación activa de los estudiantes frente a los retos de la sociedad actual.

Mancipe Silva (2023), en su trabajo titulado “Enseñanza de la Historia reciente: una apuesta de enseñanza de las ciencias sociales a través de la literatura como aporte a la construcción de una cultura de paz desde la escuela”, propone una reflexión pedagógica orientada a la enseñanza de la Historia desde narrativas literarias que permitan comprender los conflictos del pasado reciente y sus implicaciones en la construcción de la memoria colectiva. El autor resalta el potencial de la literatura como mediadora emocional y cognitiva para abordar temas de violencia y reconciliación favoreciendo la empatía y el pensamiento crítico en los estudiantes; este trabajo resulta relevante para la presente investigación, ya que evidencia cómo el aula puede convertirse en un espacio de diálogo y reconstrucción simbólica del pasado vinculando el aprendizaje histórico con la formación ética y ciudadana, además, comparte con este estudio la intención de resignificar la enseñanza de la Historia como un proceso de construcción identitaria donde las voces múltiples particularmente las de los jóvenes adquieren protagonismo en la comprensión de los procesos históricos.

El trabajo de Richard Steven Atehortua Agudelo (2022), titulado “Enseñanza de la Historia reciente de Colombia en el contexto escolar: aportes y aprendizajes para el diseño de un ejercicio de enseñanza”, analiza experiencias pedagógicas enfocadas en la enseñanza del conflicto armado y la memoria histórica, destacando la importancia de abordar múltiples narrativas más allá de la versión oficial; este estudio resulta pertinente para nosotros pues ofrece fundamentos teóricos y metodológicos que orientan el diseño de propuestas didácticas centradas en la Historia reciente, el pensamiento crítico y la formación ciudadana; a partir de los aportes de Atehortúa, se fortalece la idea de que la escuela debe ser un espacio de construcción de memoria colectiva y de reflexión sobre el pasado, articulando el aprendizaje histórico con la comprensión del contexto social actual de los estudiantes.

El trabajo de Carlos Andrés Duque Palacio, Diego Alejandro Iral Zapata y Santiago Ospina Restrepo (2016), titulado “Acerca de los trabajos de memoria y sus influencias en los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito”, analiza cómo las prácticas de memoria en el ámbito escolar contribuyen a la construcción de identidades individuales y colectivas en los estudiantes, evidenciando que el reconocimiento del pasado reciente y de las experiencias locales permite fortalecer el sentido de pertenencia, la empatía y la conciencia histórica, este estudio se vincula con el presente trabajo de investigación al resaltar la importancia de la memoria como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana fomentando procesos reflexivos que articulan la experiencia personal con la memoria colectiva y la comprensión crítica del contexto social colombiano.

El cuarto trabajo está enfocado en la categoría de interseccionalidad como un eje clave para comprender las múltiples identidades y expresiones presentes en el aula, su aporte resulta relevante porque evidencia la necesidad de visibilizar las desigualdades que atraviesan a los estudiantes y de integrar enfoques interdisciplinarios en la enseñanza de las ciencias sociales, lo que enriquece la reflexión sobre identidad y diversidad en el contexto escolar.

César Alberto Espinosa Morales (2023), con su trabajo titulado “Relatos que tejen analogías entre interseccionalidad y cotidianidad en la escuela”, explora cómo las experiencias diarias de los estudiantes y docentes reflejan diversas formas de desigualdad y discriminación, abordadas desde la perspectiva de la interseccionalidad. El autor destaca la importancia de reconocer las múltiples identidades de género, clase, etnia y cultura que convergen en el entorno

escolar proponiendo una mirada crítica y reflexiva sobre cómo estas inciden en las relaciones pedagógicas y en la construcción de subjetividades, se vincula con el presente trabajo de investigación al aportar una comprensión profunda de la escuela como espacio de encuentro y de tensiones sociales donde la enseñanza de la Historia y la memoria debe considerar las diferencias y diversidades que configuran las experiencias de los estudiantes promoviendo una educación más inclusiva, empática y transformadora.

Desde el concepto de identidad y la enseñanza de la Historia se encontró en la revista *Educación y Pedagogía* de la U de A el siguiente trabajo del profesor César Augusto Lenis Ballesteros. (2010) “Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la Historia patria en Colombia, 1850-1911” que a pesar de que sobrepasaba la década de búsqueda se encontró un alto nivel de relevancia para la presente investigación, su estudio analiza cómo los manuales escolares de Historia contribuyeron a consolidar una narrativa nacional homogénea, centrada en héroes y hechos oficiales, que al mismo tiempo invisibilizó memorias locales y la diversidad cultural del país. Su aporte es clave porque muestra que la enseñanza de la Historia en Colombia ha estado históricamente atravesada por tensiones entre inclusión y exclusión, lo que plantea el reto de repensar hoy la disciplina desde perspectivas más plurales e identitarias.

A nivel nacional, las investigaciones evidencian que la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales debe responder a la creciente diversidad presente en las aulas, lo que exige replantear tanto los modelos pedagógicos como las formas de comunicación docente-estudiante; en la búsqueda encontramos tres trabajos nacionales facilitadores, estos estudios muestran que la construcción de una educación inclusiva requiere estrategias que fortalezcan el diálogo intercultural, el reconocimiento de saberes y la integración de estudiantes con trayectorias culturales diversas, como los migrantes; los tres son hallados de forma virtual y hacen parte de artículos de revistas universitarias.

Andrea Muñoz-Barriga y Sandra Soler Castillo (2022), en su estudio “Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá”, exploran las interacciones pedagógicas y comunicativas en contextos educativos marcados por la diversidad social, cultural y lingüística, proponen replantear los modelos de enseñanza tradicionales para dar lugar a prácticas más dialógicas e inclusivas capaces de reconocer las diferencias y garantizar la participación de todos los estudiantes, sus conclusiones fortalecen el presente trabajo de investigación, al resaltar la

importancia de una educación basada en el respeto, la comunicación y la comprensión de las particularidades que conforman la vida escolar.

Gloria Lucía Henao Parra (2023), en su estudio “Integración Académica y Cultural de Migrantes en clase de Ciencias Sociales”, analiza los retos y oportunidades que surgen al incluir estudiantes migrantes en los procesos educativos, especialmente en el área de Ciencias Sociales. La autora evidencia cómo la diversidad cultural puede convertirse en una fuente de enriquecimiento pedagógico si se promueven estrategias de inclusión, diálogo intercultural y reconocimiento de las experiencias de vida del estudiantado, este aporte resulta fundamental ya que reafirma la necesidad de diseñar propuestas didácticas que integren las múltiples identidades y memorias presentes en el aula, fortaleciendo así una enseñanza de la Historia más inclusiva, empática y contextualizada.

En esta misma línea de reflexión, Fabián Andrés Llano y Ángela Márquez Silva (2024), en su investigación “Los nuevos desafíos de la enseñanza de la Historia en Colombia: De la convivencia intercultural a la patrimonialización de saberes mestizos”, plantean la necesidad de repensar la enseñanza de la Historia desde una mirada que reconozca la diversidad cultural y los saberes locales como parte fundamental del patrimonio educativo nacional, sostienen que la escuela debe ser un espacio donde confluyen múltiples memorias y narrativas, superando visiones hegemónicas para construir una ciudadanía crítica e intercultural, esta perspectiva complementa el presente trabajo de investigación, al reforzar la importancia de integrar las experiencias y conocimientos de los distintos grupos sociales en las prácticas pedagógicas, fomentando así el reconocimiento de la pluralidad identitaria que caracteriza a la sociedad colombiana..

Para la búsqueda internacional los estudios sobre enseñanza en contextos diversos coinciden en señalar que la educación enfrenta un reto constante para transformar las aulas en espacios realmente inclusivos, capaces de responder a la heterogeneidad cultural, social y cognitiva de los estudiantes, las investigaciones realizadas en distintos países muestran cómo la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales se convierte en un campo clave para comprender la diversidad, construir identidades plurales y repensar los modelos pedagógicos desde enfoques interculturales y críticos. La búsqueda se realiza de forma virtual donde se encuentran seis trabajos.

La reflexión sobre la diversidad y la inclusión en los espacios escolares ha sido abordada

desde distintas perspectivas y contextos internacionales, aportando valiosas orientaciones para repensar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Begoña Martínez Domínguez (2005), en su trabajo “Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social”, plantea que la atención a la diversidad no debe reducirse a una adaptación curricular, sino asumirse como una transformación profunda de las estructuras y culturas escolares donde la equidad y la participación sean principios. Esta visión encuentra continuidad en la propuesta de Rosa María Rodríguez Izquierdo (2011), quien en “La enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas” concibe la enseñanza como un proceso sociocultural que debe reconocer las diferencias del alumnado y promover la convivencia a través de la gestión pedagógica intercultural.

De manera complementaria, Sebastián Molina Puché, Pedro Miralles Martínez, Blanca Deusdad Ayala y María Begoña Alfageme González (2017), en “Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes” destacan el papel de la Historia escolar en la construcción de identidades colectivas, señalando la necesidad de una enseñanza crítica que incorpore múltiples memorias y perspectivas. En una línea similar, pero desde un contexto norteamericano, Gustavo A. Glatzel (2017) en “Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva” enfatiza que el reconocimiento de la diversidad en el aula fortalece la empatía y el sentido democrático, aspectos esenciales para una formación ciudadana integral.

Por su parte, José Ignacio Herrera Rodríguez y Geycell Guevara Fernández (2019), en su investigación *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar*, proponen que la innovación educativa debe orientarse hacia metodologías activas, colaborativas y flexibles que respondan a las características particulares de los estudiantes, fortaleciendo así los procesos de inclusión. Finalmente, el estudio de María Loreto Mora-Olate (2022), “Enseñanza de la Historia en aulas chilenas con escolares migrantes: Tensiones desde los discursos docentes” aporta una mirada crítica sobre cómo los discursos y prácticas de los docentes inciden en la integración cultural y en la representación del “otro” en las narrativas históricas escolares evidenciando los desafíos de enseñar Historia en contextos de migración y diversidad cultural.

Estos aportes resultan altamente pertinentes para el presente trabajo de investigación, pues

permiten comprender la enseñanza de la Historia como un espacio de construcción de identidad, diálogo intercultural y formación ciudadana, además, brindan marcos conceptuales y metodológicos que orientan la elaboración de propuestas didácticas inclusivas, capaces de reconocer las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como obstáculos pedagógicos.

En total se encontraron 14 trabajos, de los cuales 5 son locales, 3 nacionales y 6 internacionales. Las investigaciones mencionadas muestran cómo desde distintos contextos han buscado transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos, interculturales y críticos, capaces de responder a realidades escolares diversas, esto justifica la pertinencia del presente trabajo, al aportar una reflexión situada en la I.E. H.A.G de Medellín, donde se exploran los retos y oportunidades que emergen al articular la enseñanza de la Historia con la construcción de identidades en un marco de diversidad.

#### **1.4 Justificación**

Este trabajo de investigación se justifica por la necesidad de repensar y reconfigurar la enseñanza de la Historia, con un enfoque que reconozca y valore la diversidad cultural y la identidad de cada estudiante. La adolescencia es una etapa clave en el desarrollo de la identidad personal, y es fundamental que los jóvenes se sientan identificados con el contenido que estudian, la Historia no debe ser un relato ajeno, sino un espacio donde el mismo estudiantado pueda explorar sus propias raíces, culturalidades, experiencias, y al hacerlo, no solo se promueve un aprendizaje más significativo, sino que también se fomenta una conciencia crítica que permite a los estudiantes comprender su lugar en el mundo y su papel en la sociedad.

La enseñanza de la Historia desempeña un papel fundamental en la construcción de identidades dentro del ámbito educativo. En este contexto, el presente estudio busca comprender cómo la enseñanza de esta disciplina puede contribuir al reconocimiento y validación de los estudiantes en un entorno multicultural; es por eso que hemos realizado una encuesta donde se les ha preguntado a una muestra de 44 estudiantes del grado 11 de la I.E. H.A.G sobre la pertinencia y la representación de la enseñanza de la Historia y cómo sus contenidos y temas pueden aportar y desarrollar a la construcción de la identidad personal de los estudiantes. Los datos recopilados reflejan una composición heterogénea de la muestra del total de encuestados, donde el 40.9% son mujeres, el 79.5% no pertenece a algún grupo social, el 15.9% es extranjero, el 2.3% se identifica

como indígena y otro 2.3% como afrodescendiente.

Estas cifras evidencian la diversidad existente dentro de la institución y la necesidad de una enseñanza de la Historia que promueva la inclusión, el reconocimiento de la diversidad, y la construcción de la identidad personal. Uno de los hallazgos más relevantes indica que el 63.6% de los estudiantes se sienten representados o validados con los temas tratados en la clase de historia. Sin embargo, un 36.4% manifiesta no sentirse representado o validado en esta asignatura. Dentro de este grupo, el 9.1% pertenece a grupos sociales, lo que sugiere que ciertos enfoques pedagógicos actuales pueden estar dejando de lado narrativas que reflejan adecuadamente la diversidad cultural del estudiantado.

Es por eso que el presente trabajo propone un análisis y el desarrollo de ciertas estrategias didácticas que no solo acerquen a los estudiantes a personajes e historias relevantes, sino que también les ayuden a establecer conexiones entre su identidad y la Historia, dichas estrategias deben ser flexibles y adaptables a un entorno educativo diverso, que contemple las múltiples voces y perspectivas que existen en el aula, la inclusión de enfoques interactivos contemporáneos en la enseñanza de la Historia puede abrir nuevas oportunidades para captar la atención de los estudiantes y hacer que el aprendizaje sea más dinámico y relevante, además, al promover una enseñanza de la Historia que integre la diversidad y la identidad, se contribuye a la formación de ciudadanos más empáticos y conscientes de las complejidades de su entorno, este enfoque no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también tiene un impacto positivo en la cohesión social y en la construcción de una comunidad más inclusiva y respetuosa de las diferencias.

En consecuencia de todo esto, se dispone a planear e implementar nuevos modelos, estrategias y técnicas pedagógicas, las cuales no solo capten el interés de los estudiantes, sino que también fomenten una comprensión profunda y crítica de la Historia, vinculándola con el crecimiento de su persona. Toma en cuenta un enfoque que, vinculado al uso de la tecnología, la dramatización y la personificación de eventos y personajes históricos, permita a los estudiantes una manera de vivir experiencias de aprendizaje más cercanas y significativas, permitiéndoles explorar la diversidad que tiene la identidad y su relación con el pasado histórico.

## 1.5 Objetivos

### Objetivos

#### General:

- Analizar de qué manera la enseñanza de la Historia en el grado once de la I.E. H.A.G. enfrenta los retos y aprovecha las oportunidades pedagógicas que surgen en contextos de diversidad e inclusión, con el propósito de contribuir a la formación de identidades diversas en los estudiantes.

#### Específicos

- Identificar los elementos de la Historia presentes en la malla curricular de Ciencias Sociales del grado 11 con enfoque diferencial e interseccional.
- Indagar por las percepciones que tienen los estudiantes frente a la enseñanza de la Historia que reciben y cómo aporta a la construcción de sus identidades diversas.
- Implementar estrategias didácticas desde la enseñanza de la Historia que le apuesten al favorecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes para la construcción de sus identidades y el reconocimiento de la diversidad.

## 1.6 Marco referencial

### 1.6.1 Marco legal

La base normativa que orienta la enseñanza de la Historia en contextos diversos en Colombia parte de la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, la cual establece las normas generales del servicio público de la educación y resalta su función social en la formación integral de los ciudadanos, esta ley se encuentra constituyendo el pilar sobre el que se desarrollan los lineamientos curriculares y pedagógicos del país.

Posteriormente, la Ley 361 de 1997 introdujo mecanismos de integración social para las personas en situación de discapacidad, prohibiendo cualquier forma de discriminación y garantizando la igualdad de derechos en los ámbitos educativo y laboral, esta norma se articula con los principios de inclusión y equidad que orientan la educación actual.

El Decreto 1122 de 1998 reforzó el compromiso del Estado con la diversidad cultural y étnica del país, señalando la necesidad de una educación pertinente y contextualizada para los grupos indígenas, afrocolombianos y comunidades con tradiciones propias, en el caso de la I.E. H.A.G, donde confluyen estudiantes de diversas procedencias, este marco resulta clave para consolidar prácticas pedagógicas inclusivas en la enseñanza de la historia.

El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006, art. 28) reafirma que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación de calidad, obligatoria y gratuita en instituciones estatales. Este derecho se concibe no solo desde el acceso, sino también desde la pertinencia y equidad en los procesos formativos.

En consonancia, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y establece lineamientos para implementar progresivamente una educación inclusiva, esta normativa representa un avance en la construcción de ambientes escolares equitativos y respetuosos de la diferencia.

En este marco, el Decreto 481 de 2025 reconoce el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política pública, estableciendo que los procesos formativos de los pueblos indígenas deben orientarse por la autonomía, la cosmovisión y el derecho propio. Este decreto fortalece el compromiso del Estado con propuestas pedagógicas interculturales que respeten la diversidad cultural y promuevan la participación plena de todas las comunidades en el ámbito educativo.

En coherencia con este enfoque de inclusión y equidad, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) propone una visión de largo plazo orientada a garantizar la equidad, compensar las desventajas sociales y promover la igualdad de oportunidades educativas, este plan vincula la enseñanza de la Historia con la formación ciudadana y la construcción de una sociedad democrática y plural.

En cuanto a la enseñanza de la Historia de Colombia, la Ley 1874 de 2017 restableció su carácter obligatorio dentro del área de Ciencias Sociales en la educación básica y media, reconociendo su valor en la construcción de identidad, memoria y ciudadanía, esta disposición se articula con los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002), que definen orientaciones epistemológicas y pedagógicas para fortalecer la enseñanza de los procesos históricos en el país.

Más recientemente, el documento del MEN titulado *La Enseñanza de la Historia de Colombia. Ajustes Posibles y Urgentes para la Consolidación de una Ciudadanía Activa, Democrática y en Paz. (MEN, 2022)*. El cual presenta recomendaciones para actualizar los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en la educación de Colombia, enfocándose en la enseñanza de la historia. Estas recomendaciones fueron elaboradas por la CAEHC en el marco de la Ley 1874 de 2017 y el Decreto 1660 de 2019, donde se establece la importancia y se considera el carácter centralizado en la formulación, diseño y gestión de una política educativa; generalmente, la normativa que regula estos niveles de formación se elabora bajo criterios estandarizados, sin tomar en cuenta las particularidades de los contextos educativos en las distintas regiones del país, que son pluriétnicas y multiculturales; por eso son fundamentales los debates sobre la inclusión educativa, la diversidad en los procesos de aprendizaje y las necesidades educativas especiales, aspectos establecidos en la Declaración de Salamanca y reafirmados por la UNESCO hace más de 25 años (Unesco, 1994).

En el marco jurídico colombiano la interculturalidad educativa ha sido reconocida progresivamente como un principio fundamental para garantizar el derecho a una educación que respete y promueva la diversidad cultural. La Sentencia C-054 de 2013 de la Corte Constitucional marcó un hito al reconocer la interculturalidad como un principio estructural de la etnoeducación, subrayando la necesidad de propiciar un diálogo de saberes entre culturas distintas y de garantizar el respeto por las lenguas, conocimientos y prácticas propias de los grupos étnicos; este precedente fue ampliado por la Sentencia T-140 de 2025, en la que la Corte reafirmó el derecho de las comunidades indígenas a una educación que salvaguarde su identidad cultural y promueva su participación activa en los procesos educativos, resaltando la educación como medio para fortalecer la autonomía y la autodeterminación de los pueblos originarios.

De forma complementaria la Sentencia T-082 de 2025 introdujo un enfoque más transversal de la interculturalidad, al destacar que las instituciones deben articular los saberes ancestrales y las prácticas institucionales del Estado, incluso en campos como la salud mental; este llamado a una interculturalidad integral tiene implicaciones directas para la educación al sugerir que la enseñanza debe reconocer los sistemas de conocimiento propios de cada cultura y propiciar entornos formativos sensibles a las diferencias, en conjunto, estas sentencias consolidan un marco normativo que respalda la necesidad de que la escuela colombiana y, por extensión la

enseñanza de la Historia se constituya en un espacio de encuentro, respeto y diálogo entre múltiples memorias, identidades y cosmovisiones.

### **1.6.2 Marco conceptual**

Las diferentes categorías que guían este trabajo tratan de abordar varios puntos de vista, ofreciendo diversas perspectivas claves que nos ayudan a comprender los retos y oportunidades de la enseñanza de la Historia en contextos diversos e interculturales como los que se observan en la I.E. H.A.G, en este sentido se propone abordar los conceptos de identidad, diversidad y enseñanza de la Historia. Se espera explorar cómo la enseñanza de la Historia puede ser más inclusiva, reconociendo las diferentes identidades culturales de los estudiantes, se debe analizar cómo la didáctica y las herramientas pedagógicas pueden ser reorientadas para abordar la diversidad cultural y promover una comprensión plural de la historia, integrando enfoques que respeten y valoren las identidades de estudiantes provenientes de diferentes contextos sociales, culturales y migratorios.

El concepto de identidad desde la perspectiva de Da Silva. (1999) Muestra una reflexión crítica sobre cómo las identidades se construyen en la didáctica; en este sentido, puede ayudar a entender cómo la enseñanza de la Historia en la I.E. H.A.G podría fomentar una comprensión más inclusiva de la identidad, reconociendo las múltiples identidades culturales y su relación con el contexto social e histórico de los estudiantes. Se debe tener en cuenta que la identidad es un concepto amplio que incluye diferentes dimensiones que van desde lo social, cultural, nacional y personal entre otras, por ello es importante aclarar que en el presente trabajo se hará énfasis en la dimensión personal de la identidad.

La identidad personal es la esencia que nos define como individuos únicos y distintos, se construye a lo largo del tiempo mediante la integración de nuestras experiencias, valores, creencias y relaciones con los demás; este proceso comienza en la infancia y se consolida en la adultez, permitiéndonos reconocernos a nosotros mismos y diferenciarnos de los demás; nuestra identidad es dinámica y adaptable, influenciada por el entorno social y cultural en el que vivimos a través de la interacción con nuestros grupos de pertenencia y el contexto que nos rodea, desarrollamos un sentido de pertenencia y propósito que guía nuestras decisiones y comportamientos.

La enseñanza de la Historia no es un ejercicio neutral de transmisión de hechos sino un proceso fundamental en la construcción de la identidad personal, colectiva y ciudadana. Para Paul Ricoeur, la Historia no debe enseñarse como un conjunto de datos, sino como una herramienta para la construcción de identidad. Ricoeur plantea que la identidad personal se construye narrativamente, a través del relato coherente del tiempo vivido, en su obra, propone que el ser humano configura su identidad al relatar su vida con base en memorias, acciones y expectativas. “La identidad personal es una identidad narrativa; el sujeto se reconoce en las historias que se cuenta a sí mismo y a los otros” (Ricoeur, 1998. Como se cita en Salcedo, 2016, p. 127). Aplicado a la educación, esto implica que la enseñanza de la Historia es una práctica formadora de subjetividades, al permitir que los estudiantes comprendan y relaten su lugar en la historia.

Dado que el contexto de la institución es multicultural, es necesario partir desde un enfoque diverso que permita una enseñanza de la Historia más inclusiva, crítica y representativa de todas las culturas presentes en la sociedad, Aguado, T. et al. (1999) propone una reflexión crítica sobre cómo la escuela maneja la diversidad cultural, especialmente frente a la migración, enfatiza la necesidad de que el currículo escolar sea inclusivo y reconozca las diferencias culturales de los estudiantes, lo que puede aplicarse directamente a su estudio en la I.E. H.A.G. Además, sugiere que la educación debe promover la igualdad de oportunidades, respetando y valorando la identidad cultural diversa de los estudiantes.

Este planteamiento abre la puerta a comprender la educación como un espacio en el que la diversidad no solo debe ser reconocida, sino también valorada como un recurso pedagógico que enriquece las experiencias de aprendizaje, en coherencia con esta perspectiva, Castro, G. (2014) y Castro, C. (2009) abordan cómo la migración está desafiando los discursos históricos tradicionales y sugieren una reorientación de la enseñanza de la Historia en clave latinoamericana; este enfoque favorece una comprensión de la Historia más inclusiva, que puede ser fundamental en el contexto de la I.E. H.A.G, donde estudiantes con diversas identidades culturales pueden beneficiarse de una visión de la Historia que reconozca las influencias y conexiones regionales, en lugar de un enfoque excluyente o nacionalista.

Por su parte, Catherine Walsh (2009) profundiza aún más estas discusiones al plantear que la interculturalidad crítica es entendida como un proyecto político, ético, epistémico y pedagógico, desde esta perspectiva, la interculturalidad no puede reducirse a una celebración

superficial de la diversidad cultural, sino que debe ser concebida como una herramienta de lucha contra el colonialismo, el racismo estructural y la exclusión epistémica, es así como las reflexiones de Aguado y Castro encuentran en Walsh un marco más radical que permite entender la enseñanza de la Historia no solo como un ejercicio de reconocimiento de la diversidad, sino como un proceso transformador de las relaciones de poder y de las estructuras sociales que han perpetuado desigualdades históricas. Aplicado al contexto de la I.E. H.A.G, esto significa que enseñar Historia de manera inclusiva y en clave latinoamericana no se limita a incorporar diferentes voces culturales, sino que implica repensar críticamente qué conocimientos se privilegian, cuáles se marginan y cómo la escuela puede convertirse en un espacio de resistencia y transformación frente a las exclusiones históricas que aún persisten.

Partiendo de esta perspectiva la enseñanza de la Historia adquiere un papel central, pues se convierte en el escenario privilegiado para poner en práctica estas propuestas de inclusión, reconocimiento y transformación, para que este ejercicio pedagógico sea verdaderamente interseccional y diferenciado, debe partir de las identidades diversas presentes en el aula, como lo indica Molina Puché, S. et al. (2017), las concepciones y prácticas docentes en la enseñanza de la Historia influyen en la construcción de identidades culturales, especialmente en relación con los contenidos, al centrarse en la creación de identidades plurales a través de la enseñanza de la Historia, el estudio se encamina hacia una base teórica para entender cómo la Historia se puede enseñar de manera inclusiva en la I.E. H.A.G, favoreciendo el reconocimiento de diversas identidades culturales en un contexto diverso.

La enseñanza de la Historia tiene como uno de sus objetivos fundamentales fomentar en los estudiantes el pensamiento histórico, ya que permite desarrollar una comprensión crítica del pasado y su relación con el presente. No se trata solo de memorizar fechas y eventos, sino de analizar e interpretar los procesos históricos, comprender las causas y consecuencias de los hechos, y reconocer la diversidad de perspectivas. Es una capacidad cognitiva que permite a los individuos comprender y analizar el pasado desde una perspectiva crítica y contextualizada. Este tipo de pensamiento implica la capacidad de interpretar hechos históricos, evaluar fuentes primarias y secundarias, para desarrollar una comprensión profunda del pasado, establecer relaciones de causalidad y continuidad, y comprender la diversidad de perspectivas en torno a un mismo evento.

El pensamiento histórico no solo permite entender el pasado, sino que también ayuda a los ciudadanos a interpretar el presente y tomar decisiones informadas sobre el futuro. La Unesco (2017) enfatiza la importancia de desarrollar un pensamiento histórico crítico para fomentar una ciudadanía activa y democrática. El pasado no es una realidad estática, sino una construcción interpretativa que influye en la forma en que las sociedades comprenden su presente; las narrativas históricas impactan en la identidad colectiva, las políticas públicas y la resolución de conflictos; cultivar un pensamiento histórico crítico permite a los ciudadanos:

- Distinguir hechos de interpretaciones: en un mundo saturado de información, la capacidad de analizar fuentes, verificar datos y reconocer sesgos históricos es crucial para evitar la manipulación y la desinformación.
- Comprender los procesos de cambio y continuidad: la Historia ayuda a identificar cómo ciertos problemas actuales (como la desigualdad, el racismo o los conflictos geopolíticos) tienen raíces históricas que explican su complejidad y persistencia.
- Analizar distintos puntos de vista: una ciudadanía informada debe ser capaz de comprender diferentes perspectivas históricas y evaluar cómo ciertos grupos han sido excluidos de las narrativas dominantes.

El ejercicio docente no solo transmite conocimientos, sino que modela formas de entender y vivir la identidad cultural, en consecuencia, las estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia deben asumirse como herramientas de transformación ética y social, orientadas a formar sujetos capaces de comprender la complejidad del mundo y de actuar sobre él desde una perspectiva de justicia, memoria y reconocimiento.

Begoña Martínez Domínguez, en su obra *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social* (2005), ofrece una reflexión profunda sobre cómo las escuelas pueden enfrentar la diversidad de forma más real y efectiva, la autora advierte que muchas veces las medidas de atención a la diversidad se convierten en “estrategias paliativas” que no transforman realmente las condiciones que generan desigualdad, esta crítica permite pensar en la enseñanza de la Historia no solo como una transmisión de contenidos, sino como una oportunidad para reconocer las múltiples identidades de los estudiantes, sus orígenes, experiencias y maneras de ver el mundo, en el caso de la I.E. H.A.G, esta mirada resulta especialmente relevante, ya que los retos sociales actuales del contexto urbano de Medellín

demandan propuestas pedagógicas sensibles y conscientes de la diversidad.

Martínez Domínguez señala que para que la inclusión sea significativa, debe entenderse como una transformación profunda del sistema educativo, no como una simple “respuesta adaptativa” a quienes se consideran diferentes, en este sentido, enseñar Historia desde la identidad y la diversidad implica mucho más que incluir algunos contenidos culturales o temas de derechos humanos: requiere abrir el aula a las voces y memorias de los estudiantes, trabajar con sus realidades locales, y fomentar una reflexión crítica sobre los relatos históricos que tradicionalmente se han enseñado, así, esta investigación se conecta directamente con esta idea cuando propone que la Historia escolar se construye también desde los márgenes y las vivencias cotidianas del estudiantado.

Finalmente, Martínez Domínguez recuerda que la verdadera inclusión ocurre cuando cada estudiante “encuentra su lugar” en la escuela, no sólo en términos físicos, sino simbólicos y afectivos, enseñar Historia desde la diversidad en la I.E. H.A.G no solo es una apuesta por mejorar el aprendizaje, sino también por construir una comunidad más justa, donde cada joven se sienta reconocido y parte del proceso educativo, esto convierte la investigación en una propuesta transformadora que, al igual que lo plantea la autora, entiende la inclusión como un proceso colectivo de justicia, reconocimiento y participación real dentro del aula.

Por último, es fundamental resaltar la importancia de los enfoque diferencial e interseccional como ejes fundamentales para el análisis de esta investigación, de este modo nos permite comprender que las experiencias educativas no son homogéneas, sino que están atravesadas por múltiples dimensiones como el género, la etnia, la clase social, la orientación sexual o el origen cultural, reconocer estas intersecciones posibilita una enseñanza de la Historia más justa y significativa, donde cada estudiante pueda verse reflejado en el proceso educativo y en los relatos del pasado.

Comprender el enfoque diferencial como una herramienta educativa implica ir más allá de una simple clasificación de estudiantes por características visibles en el contexto de la I.E. H.A.G de Medellín, esta comprensión permite reconocer las trayectorias de vida de los y las estudiantes, sus orígenes culturales y sus condiciones sociales como elementos que enriquecen el aprendizaje de la Historia en este sentido, enseñar desde la diversidad no significa fragmentar la enseñanza, sino integrarla desde múltiples voces como lo plantea Claudia Mosquera Rosero-Labbé (2011), es

fundamental “superar el universalismo abstracto que oculta las desigualdades” (p. 18) y entender que cada sujeto trae consigo una Historia que merece ser escuchada y tenida en cuenta dentro del aula.

La autora también señala que una de las limitaciones más frecuentes en la aplicación del enfoque diferencial es que muchas veces se reduce a categorías fijas que no responden a las realidades vividas por las comunidades, por eso, en nuestra investigación es clave que la enseñanza de la Historia no caiga en representaciones simplificadas de identidades, sino que permita a los estudiantes explorar sus propias narrativas, cuestionar el poder y descubrir sus raíces en un marco crítico; Mosquera (2011) insiste en que es necesario “abrirse a una lectura política de las diferencias” (p. 22), lo cual resulta esencial para que la escuela no sólo enseñe contenidos, sino que también forme sujetos críticos capaces de transformar su realidad.

El enfoque diferencial reconoce que los sujetos que participan en los procesos educativos poseen características, experiencias y trayectorias diversas que deben ser consideradas para garantizar una educación pertinente y equitativa, no obstante, aunque este enfoque permite identificar grupos poblacionales con necesidades específicas, resulta insuficiente para comprender cómo dichas diferencias se entrelazan con sistemas históricos de poder que producen desigualdades más complejas; en este sentido, la interseccionalidad se incorpora como un marco analítico complementario que profundiza la comprensión de la diversidad al situarla en estructuras sociales donde interactúan categorías como género, clase social y edad; la articulación entre ambos enfoques permite no solo reconocer la heterogeneidad del estudiantado, como plantea Martínez (2005), sino también analizar, siguiendo a Mosquera (2020), cómo estas diferencias se configuran políticamente en relaciones de dominación que afectan la participación y el aprendizaje en el aula.

El enfoque interseccional, introducido por Kimberlé Crenshaw (1990), plantea que las desigualdades no operan como ejes independientes, sino como sistemas entrelazados que configuran experiencias específicas de opresión. Esta perspectiva ha sido ampliada por autoras como Patricia Hill Collins (1990), quien desarrolla la noción de “matriz de dominación” para explicar cómo el racismo, el sexismo y el clasismo se articulan estructuralmente en instituciones como la escuela. En consonancia con esta tradición, Cho, Crenshaw y McCall (2013) sostienen

que la interseccionalidad es tanto un marco analítico como un proyecto político que busca visibilizar las formas complejas en que las estructuras sociales producen exclusiones. Esta lectura crítica dialoga con el planteamiento de Mosquera (2020), quien entiende la interseccionalidad como una *lectura política de las desigualdades*, permitiendo reconocer que en contextos educativos las experiencias estudiantiles están marcadas por la confluencia de múltiples condiciones sociales históricamente jerarquizadas.

Desde una perspectiva complementaria, Hancock (2007) advierte que la interseccionalidad no puede tratarse como la suma de categorías identitarias, sino como un enfoque que analiza cómo las instituciones reproducen diferencias a través de relaciones de poder complejas; esta discusión se articula con los aportes de Martínez (2005) sobre inclusión y diversidad, para quien el enfoque diferencial reconoce la heterogeneidad de los sujetos, aunque requiere ser profundizado para comprender las dinámicas que producen desigualdades en el aula. Así, el diálogo entre estos enfoques permite sostener que la interseccionalidad no sólo complementa al enfoque diferencial, sino que lo complejiza al situar las diferencias en el marco de sistemas sociales que producen privilegios y exclusiones; esta integración resulta especialmente pertinente para este trabajo, al ofrecer herramientas conceptuales que permiten analizar cómo las prácticas pedagógicas pueden reproducir o transformar desigualdades en contextos educativos diversos.

### **1.7 Enfoque metodológico**

El enfoque sociohistórico sería el más adecuado para esta investigación porque permite comprender cómo los procesos de enseñanza de la Historia en la I.E. H.A.G están influenciados por las dinámicas sociales, culturales y políticas de su entorno. Este enfoque se basa en la premisa de que el conocimiento y la identidad son construcciones sociales que evolucionan a lo largo del tiempo, en función de las interacciones entre individuos y sus contextos históricos.

Siguiendo la perspectiva de Lev Vygotsky (1978) quien propuso, en su texto *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, que el aprendizaje y la construcción del conocimiento están mediadas por la cultura y la interacción social; el enfoque socio histórico permite analizar cómo se transmite la Historia en la institución educativa, qué narrativas predominan y cómo los

estudiantes construyen su identidad en relación con la diversidad cultural.

Sin embargo, en consonancia con el desarrollo de nuestros objetivos, en particular del primer objetivo específico; hemos de optar por un enfoque cualitativo que permita analizar y demuestre la percepción que tienen los estudiantes afectados por el problema señalado, en ese mismo sentido que nos permita tomar ventajas de los resultados, y las ideas para afrontar los datos investigados con cercanía y objetividad a la vez.

Desde este enfoque, se investigarán los retos y oportunidades en la enseñanza de la Historia considerando: Las representaciones históricas que los docentes transmiten y su relación con la identidad personal de los estudiantes; los discursos y materiales pedagógicos utilizados en el aula y cómo estos reflejan la diversidad y el contexto sociopolítico de Medellín; las experiencias y percepciones de los estudiantes, analizando cómo interpretan la Historia en función de sus propias realidades sociales.

Este enfoque también permite una aproximación crítica, cuestionando cómo la enseñanza de la Historia puede contribuir a los estudiantes con la definición de una perspectiva personal de identidad o si, por el contrario, las exclusiones y estereotipos aprendidos hasta ahora les mantienen en una margen homogénea de rechazo por el pasado. Así, la investigación no sólo busca describir el estado actual de la enseñanza de la Historia en la institución, sino también identificar estrategias pedagógicas que fomenten una enseñanza más participativa, reflexiva y centrada en la diversidad.

### **1.7.1 Biográfico narrativo**

El enfoque biográfico-narrativo resulta especialmente pertinente para esta investigación, dado que permite comprender cómo los estudiantes y docentes de la I.E. H.A.G experimentan, interpretan y resignifican la enseñanza de la Historia en un contexto marcado por la diversidad cultural y social. Este enfoque parte de la premisa de que las narrativas personales constituyen no solo un reflejo de experiencias individuales, sino también una vía para acceder a las dinámicas sociales, identitarias y educativas que configuran el entorno escolar. A través de los relatos de vida y las narraciones de experiencias, es posible visibilizar cómo los sujetos integran los contenidos históricos en sus procesos de construcción de identidad, otorgando a la investigación un carácter más humano y situado.

En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo se ajusta a los objetivos de la investigación, pues facilita la integración de las voces de los actores educativos y promueve un análisis de la enseñanza de la Historia que trasciende los datos cuantitativos. Al recuperar las historias y percepciones de los estudiantes, se logra comprender cómo las representaciones históricas, los discursos escolares y las vivencias individuales interactúan en la construcción de identidades diversas. Además, este enfoque permite que el conocimiento producido emerja de un diálogo con los participantes, favoreciendo una aproximación crítica y reflexiva sobre la función de la Historia en la formación ciudadana.

Autores como Bolívar y Fernández (2001) han resaltado el valor del enfoque biográfico-narrativo en el campo educativo, señalando que este tipo de investigación no sólo produce conocimiento sobre las prácticas, sino que también contribuye a transformarlas al reconocer la subjetividad y la experiencia como fuentes legítimas de saber. Desde esta perspectiva, el uso de relatos biográficos no se limita a un ejercicio descriptivo, sino que constituye una herramienta pedagógica y política para visibilizar a quienes tradicionalmente han sido marginados de los discursos oficiales.

Aplicado al caso de la enseñanza de la Historia en aulas diversas, el enfoque biográfico-narrativo posibilita que estudiantes provenientes de contextos migrantes, indígenas, afrodescendientes o de trayectorias de exclusión social puedan reconocerse en las narrativas históricas. Así, la investigación no sólo documenta percepciones, sino que también abre espacios de participación donde los sujetos se convierten en co-constructores de conocimiento.

El enfoque biográfico-narrativo proporciona un marco metodológico idóneo para esta investigación al integrar relatos personales con análisis pedagógicos y sociales, permitiendo articular la enseñanza de la Historia con la diversidad identitaria de los estudiantes. Al mismo tiempo, responde a la necesidad de producir un conocimiento situado, inclusivo y transformador, coherente con la apuesta de construir una educación histórica más significativa y representativa.

*Tabla 1: Categorización del modelo metodológico*

<b>Modelo metodológico</b>
<b>Biográfico narrativo</b>

<b>Enfoque cualitativo</b>
Análisis de experiencias percepciones y narrativas
<b>Técnicas</b>
Encuestas estudiantiles Encuestas docentes Revisión y análisis de documentos Talleres participativos (Narrativas escolares, debates, simulación y estudios de biografías) Entrevistas
<b>Codificación y análisis</b>
<b>Integración de resultados</b>
Sistematización, triangulación, interpretación de hallazgos (retos y oportunidades) Conclusiones y recomendaciones

### 1.8 Consideraciones Éticas

La presente investigación contempló las siguientes consideraciones éticas correspondientes a los procesos educativos y sociales: se garantiza la protección de la identidad de los participantes y el respeto por los límites previamente informados; la participación fue completamente voluntaria, de modo que los docentes y estudiantes tuvieron la libertad de decidir si deseaban participar y, en caso de hacerlo, podrían retirarse en cualquier momento sin repercusión alguna; antes del desarrollo de cada actividad, se explicó el propósito del estudio y el tratamiento que tendría la información recolectada, destinada exclusivamente a fines académicos e investigativos.

Para preservar la confidencialidad, no se mencionan nombres propios en el informe, en su lugar, se utilizó un sistema de codificación numérica para identificar las intervenciones tanto de docentes como de estudiantes durante el análisis; en el caso de las entrevistas, se solicitó autorización expresa para la grabación de las respuestas. Finalmente, como parte del compromiso

ético e institucional, se entregará una copia del trabajo completo a la I.E. H.A.G como evidencia del proceso investigativo realizado.

## **2. Capítulo 2. Tejiendo significados: proceso de categorización y análisis interpretativo**

Para el desarrollo del análisis de los tres objetivos específicos se construyeron matrices categoriales que permitieron organizar, sistematizar y comprender la información recolectada mediante las diferentes técnicas, cada matriz fue diseñada siguiendo criterios de pertinencia conceptual, indicadores observables y un tipo de escala adecuada al carácter de la información obtenida.

En la matriz correspondiente al primer objetivo, el criterio principal fue la presencia o ausencia de contenidos vinculados a sujetos históricamente marginados, los indicadores empleados fueron la frecuencia, profundidad y forma de representación de estas identidades en los contenidos curriculares, la escala utilizada fue nominal (presencia/ausencia) y ordinal (grado de inclusión: superficial, parcial, articulada), lo que permitió emitir juicios sobre la coherencia entre el currículo y la diversidad del aula.

Para el segundo objetivo se elaboró una matriz categorial a partir de las entrevistas semiestructuradas (a docentes y estudiantes), los criterios se definieron en tres dimensiones: *opiniones* (valoraciones generales), *experiencias personales* (relatos de vivencias conectadas con la Historia escolar) y *propuestas* (expectativas o recomendaciones). Los indicadores se construyeron a partir de las narrativas de los estudiantes en relación con representación, identidad, memoria y participación, dado el carácter cualitativo del instrumento, se empleó una escala nominal que permitió clasificar las respuestas según la categoría, complementada con un análisis interpretativo que identificó convergencias y tensiones en los discursos estudiantiles.

En el caso del tercer objetivo, la matriz se estructuró a partir del dispositivo didáctico diseñado (debates, biografías históricas y análisis de narrativas escolares). Los criterios de categorización fueron: participación activa, reflexión crítica y reconocimiento de la diversidad, los indicadores se definieron en términos de la capacidad argumentativa de los estudiantes, la conexión con experiencias propias y la identificación de narrativas históricas invisibilizadas, se utilizó una escala ordinal de nivel de desempeño (bajo, medio, alto), lo que facilitó valorar la

efectividad de las actividades en el desarrollo de competencias críticas y en la construcción de identidades diversas, en relación con las preguntas vinculadas a discriminación y activismo dentro del mismo objetivo.

Se estableció una matriz categorial con criterios centrados en nociones conceptuales (definiciones), referentes históricos (figuras o movimientos), implicaciones afectivas (sentimientos y reflexiones) y prácticas de participación (acciones personales). Los indicadores correspondieron al grado de apropiación conceptual, la identificación de referentes significativos y la conexión entre lo aprendido y la acción social, la escala fue nominal, permitiendo clasificar las respuestas en cada categoría, y se complementó con un análisis narrativo para comprender los sentidos atribuidos por los estudiantes.

*Tabla 2: Diagrama Conceptual de las matrices de categorías de análisis*

<b>MATRICES CATEGORIALES</b>					
<b>OBJETIVO 1</b>		<b>OBJETIVO 2</b>		<b>OBJETIVO 3</b>	
<b>"Análisis curricular"</b>		<b>"Percepciones estudiantiles"</b>		<b>"Dispositivo didáctico"</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Criterios</b>	<b>Criterios</b>	<b>Criterios</b>	<b>Criterios</b>	<b>Criterios</b>
Inclusión curricular	Presencia de temas sobre diversidad cultural	Identidad y sentido de pertenencia	Reconocimiento de la Historia personal y colectiva	Pensamiento histórico crítico	Capacidad de debatir y argumentar
Visibilizar sujetos históricos				Relación pasado-presente	Uso creativo de biografías
<b>Escala:</b>	<b>Escala:</b>	<b>Escala:</b>	<b>Escala:</b>	<b>Escala:</b>	<b>Escala:</b>
<b>Nominal</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Narrativa</b>	<b>Opiniones</b>	<b>Likert</b>	<b>Niveles</b>
Presencia/Ausencia	Alta, Media, Baja	Positivas, Negativas	Estudiantiles	Acuerdo/Desacuerdo	De logro: Bajo, Medio, Alto

### **3. Capítulo 3. Identificación, lectura crítica de la enseñanza de la historia**

Para el cumplimiento del primer objetivo se implementaron dos técnicas complementarias: el análisis documental y la encuesta docente; el análisis de documentos permitió una revisión detallada de la planeación curricular y de los lineamientos institucionales, evidenciando cómo se incorporan o se omiten las perspectivas de identidad y diversidad en la enseñanza de la Historia, esta técnica resultó fundamental para reconocer las tensiones entre el currículo oficial y las realidades socioculturales del aula; por su parte, la encuesta permitió recoger información sobre las percepciones y prácticas de los docentes, aportando datos que complementaron la revisión documental y facilitaron la identificación de patrones y discrepancias entre lo prescrito y lo practicado. La pertinencia de combinar estas técnicas radica en que juntas ofrecen una mirada integral: mientras el análisis documental expone el marco estructural de la enseñanza, la encuesta revela cómo este se materializa (o se limita) en la práctica pedagógica cotidiana, permitiendo así un diagnóstico más sólido y contextualizado.

#### **3.1 Lectura crítica del currículo: enfoque diferencial e interseccional**

Como primer ejercicio se realizó un análisis del contenido de la malla curricular del grado 11 el cual tuvo como fin visibilizar en qué medida los lineamientos institucionales incorporan, omiten o reducen los elementos históricos vinculados con la diversidad cultural y social del país, diagnosticando la coherencia entre el currículum y las necesidades de un aula diversa, aportando insumos que permitan valorar si la enseñanza de la Historia contribuye realmente a la construcción de identidades plurales y a la formación de una ciudadanía crítica e inclusiva; al revisar estos contenidos desde los enfoques diferencial e interseccional, se busca identificar si la planeación académica reconoce a los sujetos históricos tradicionalmente marginados, como mujeres, comunidades afrodescendientes, indígenas, población migrante o LGTBI Q+, y si lo hace de manera articulada, considerando cómo las desigualdades se entrecruzan en la vida real.

En coherencia con lo planteado por Raigada (2002), el análisis de contenido permite no sólo identificar la presencia o ausencia de determinados elementos en un discurso o documento, sino también valorar las relaciones que se establecen entre ellos y las estructuras de sentido que configuran. Aplicado a la malla curricular, este procedimiento ofrece un marco riguroso para

evidenciar las tensiones entre lo que se declara en los lineamientos institucionales y lo que efectivamente se proyecta como enseñanza de la Historia, posibilitando de esta forma un examen sistemático y objetivo que trasciende la mera descripción de contenidos, este primer ejercicio metodológico adquiere relevancia al hacer visible cómo las narrativas escolares pueden contribuir a la reproducción de exclusiones o, por el contrario, a la apertura hacia un enfoque intercultural e interseccional de la enseñanza.

*Tabla 3: Matriz categorial del análisis de la malla curricular 1*

Elementos historiográficos	Enfoque diferencial	Enfoque interseccional
Luchas de los grupos étnicos en Colombia y América	Se reconoce la existencia de pueblos diversos (indígenas y afrodescendientes) como sujetos históricos. Esto permite aplicar lo planteado por Aguado (1999) y Banks (1990) en cuanto al reconocimiento de narrativas subalternas en el aula.	Falta una articulación que relacione la etnicidad con otros ejes como clase, género u orientación sexual. Como advierte Mosquera (2020), el riesgo es caer en categorías fijas que no reflejan trayectorias reales.
Siglo XXI: Naciones con diversidad étnica	Se menciona la diversidad como contenido, lo cual puede ser base para implementar estrategias de identidad y pertenencia como sugiere Da Silva (1999).	El tratamiento sigue siendo general: no se exploran simultáneamente otras opresiones estructurales (género, clase), lo que limita la comprensión de las realidades complejas de los estudiantes.
Colombia: Nación con diversidad étnica	Este contenido puede favorecer el reconocimiento de la pluralidad identitaria en el país, alineándose con el enfoque diferencial que promueve una enseñanza significativa para estudiantes con trayectorias culturales distintas.	No hay evidencia en el plan de que se conecten identidades múltiples o interacciones entre variables de exclusión.
Los territorios de las comunidades étnicas	El abordaje territorial es pertinente para trabajar desde la identidad local y comunitaria. Aplica lo	Aunque se reconoce el territorio como elemento, no se considera cómo las relaciones de poder

	propuesto por Walsh (2009) sobre interculturalidad crítica en contextos específicos.	afectan diferencialmente a mujeres, personas LGTBI Q+ o migrantes dentro de estas comunidades.
Diversidad cultural y relaciones interculturales	Se alinea con los aportes de Banks y Walsh al promover un currículo que integre múltiples culturas. Puede servir de base para ejercicios pedagógicos que visibilicen las memorias plurales.	El concepto de “relaciones interculturales” no se desarrolla críticamente; no hay una mirada política de las diferencias ni se observan propuestas que articulen género, etnia, clase y sexualidad.
Multiculturalidad e interculturalidad	Presenta apertura al diálogo cultural. Permite abordar los aportes de Catherine Walsh sobre la transformación pedagógica en contextos de exclusión y desigualdad.	No se evidencian interacciones entre sistemas de opresión. La interculturalidad aparece como convivencia cultural, no como lucha epistémica ni estructural.
Participación y representatividad en la política del Estado	El enfoque diferencial se puede aplicar aquí al destacar actores históricamente excluidos del poder, permitiendo una narrativa más plural e inclusiva.	Sería clave incorporar figuras y voces con identidades cruzadas (por ejemplo, mujeres indígenas o personas afro LGTBI Q+) para una verdadera comprensión interseccional, tal como proponen Mosquera y Walsh
Geopolítica y exclusión hacia comunidades afro, indígenas y rom	La formulación de esta pregunta guía es coherente con el enfoque diferencial: identifica sujetos excluidos y propone una lectura desde su experiencia.	Aunque menciona a tres grupos, no contempla cómo operan otras formas simultáneas de discriminación (género, orientación, clase). Se mantiene en una lectura mono-categorial.
Logros históricos de mujeres, población LGTBI Q+, indígenas y negros en la defensa de los derechos civiles	Abre una puerta importante al enfoque diferencial al visibilizar sujetos excluidos por razones étnicas, sexuales o de género. Posibilita, además, ejercicios pedagógicos de personificación histórica como propone tu tesis.	Ideal para trabajar un enfoque interseccional, pero el plan no especifica articulaciones entre categorías (ej. mujeres negras LGTBI Q+). Según Walsh y Mosquera, esto limita una transformación real del pensamiento histórico desde los

---

		márgenes.
--	--	-----------

### **Sistematización del instrumento**

En el proceso de análisis de la malla curricular de Ciencias Sociales del grado 11, se diseñó un instrumento de sistematización en forma de matriz comparativa. El propósito fue identificar cómo los contenidos historiográficos presentes en la planeación se relacionan con los enfoques diferencial e interseccional, los cuales habían sido previamente definidos en el marco conceptual de la investigación.

El procedimiento seguido consistió en una lectura detallada del plan de área, donde se subrayaron los contenidos históricos explícitos (por ejemplo: luchas de grupos étnicos, diversidad cultural, participación política de comunidades excluidas, entre otros). Estos contenidos fueron organizados en la primera columna de la matriz bajo el nombre de “Elementos historiográficos”, constituyendo la base del análisis.

Posteriormente, se confrontaron dichos contenidos con los aportes revisados en el informe de tesis, específicamente en la sección del enfoque diferencial e interseccional. En este punto, se utilizaron categorías analíticas fundamentadas en autoras como Claudia Mosquera Rosero-Labbé, quien señala la necesidad de “superar el universalismo abstracto que oculta las desigualdades” (p. ) para dar lugar a las voces de estudiantes diversos. También se tuvieron en cuenta los planteamientos de Catherine Walsh sobre la interculturalidad crítica como herramienta para transformar relaciones de poder y exclusión.

La segunda columna de la matriz (“Enfoque diferencial”) permitió registrar en qué medida la malla curricular visibiliza sujetos y trayectorias históricas diversas (indígenas, afrodescendientes, mujeres, LGTBI Q+. La tercera columna (“Enfoque interseccional”), en contraste, sirvió para señalar la ausencia o presencia de un análisis que considere múltiples dimensiones de la desigualdad de manera simultánea, como la relación entre etnicidad, género, clase y orientación sexual.

Este procedimiento responde a lo que Haberman (2014) plantea sobre la utilidad de las matrices como herramienta analítica: permiten condensar información compleja en estructuras visuales que facilitan la comparación y el hallazgo de patrones. De esta manera, el instrumento no

sólo sistematiza los contenidos, sino que hace visible cómo el currículo se aproxima (o se distancia) de una enseñanza de la Historia inclusiva y crítica.

*Tabla 4: Matriz categorial del análisis de la malla curricular 2*

<b>Elementos Historiográficos presentes en la malla curricular</b>	<b>Código inicial</b>	<b>Categoría Axial</b>	<b>Categoría emergente</b>
Luchas de los grupos étnicos en Colombia y América	Diversidad	Diversidad Social-Género y orientaciones sexuales. Clases sociales y condiciones económicas. Migración y movilización social.	
Siglo XXI: Naciones con diversidad étnica	Diversidad	Identidad personal-Sentido de Pertenencia	Realidades complejas
Colombia: Nación con diversidad étnica	Curriculum-Interculturalidad	Reconocimiento de la diferencia-Identidad cultural	Pluralidad identitaria, enseñanza significativa
Los territorios de las comunidades étnicas	Identidad-Diversidad	Diálogo, construcción de saberes, inclusión y participación.	Identidad local, Relaciones de poder
Diversidad cultural y relaciones interculturales	Diversidad-Didáctica-Pensamiento histórico	Diálogo, construcción de saberes, inclusión y participación-Estrategias metodológicas-Memoria histórica	Visibilización, Relaciones interculturales
Multiculturalidad e interculturalidad	Diversidad	Interculturalidad	Diálogo cultural
Participación y representatividad en la política del Estado	Curriculum	Elementos historiográficos-Enfoque diferencial	Narrativa Plural - Inclusión
Geopolítica y exclusión hacia comunidades afro, indígenas y rom	Curriculum	Elementos historiográficos-Enfoque diferencial	
Logros históricos de mujeres, población	Diversidad-Currículo	Género y orientaciones sexuales. Clases sociales y condiciones	

LGTBI Q+,  
indígenas y negros  
en la defensa de los  
derechos civiles

económicas. Migración y  
movilización social-Elementos  
historiográficos-Enfoque  
diferencial

### **3.2 Lo que cuenta la Encuesta Docente de las percepciones del profesorado**

En el marco del primer objetivo de la investigación, la encuesta aplicada a los docentes se constituye en un instrumento fundamental, ya que permite acceder a percepciones directas sobre cómo ellos comprenden y materializan la enseñanza de la Historia en relación con la diversidad cultural, su pertinencia radica en que posibilita obtener información cuantitativa y cualitativa acerca de la manera en que los educadores reconocen la pluralidad identitaria de los estudiantes, las dificultades que enfrentan para integrar estas perspectivas en el aula y las estrategias que ponen en práctica para atender las particularidades del grupo. Como señala Bisquerra (2004), “la encuesta es un procedimiento sistemático de recogida de información que, a través de un cuestionario, permite conocer opiniones, actitudes y comportamientos de un colectivo determinado” (p. 176), lo cual garantiza un acercamiento estructurado y comparativo al pensamiento docente. De esta manera, los resultados de la encuesta no solo complementan el análisis documental, sino que ofrecen un panorama más completo sobre las tensiones entre el currículo desarrollado y la práctica pedagógica, aportando evidencias clave para valorar el grado de inclusión y representatividad en la enseñanza de la Historia en contextos diversos.

Es fundamental distinguir entre el currículo oficial y el currículo desarrollado; el currículo oficial corresponde a lo establecido en la malla curricular, donde se organizan los contenidos, competencias y orientaciones generales, sin embargo, el currículo desarrollado se configura en la práctica cotidiana, a partir de las decisiones pedagógicas que el profesorado toma para contextualizar, ampliar o tensionar lo prescrito. Esta diferencia permite reconocer que, aunque el currículo oficial mantiene ciertos enfoques tradicionales, los docentes ejercen márgenes de autonomía que les permiten incorporar relatos cercanos, fuentes diversas y perspectivas críticas, evidenciando formas de apropiación, transformación e incluso de resistencia frente a las narrativas dominantes del currículo escrito.

Tabla 5: Matriz categorial de la encuesta docente 1

Categoría	Categoría Axial	Preguntas relacionadas de la encuesta docente
Adaptación pedagógica a la diversidad	Estrategias docentes frente a la pluralidad cultural y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Adapta sus clases de Historia según la diversidad cultural o social del grupo?</li> <li>- ¿Ha tenido dificultades para tratar temas históricos sensibles en grupos diversos?</li> <li>- ¿Siente que tiene las herramientas pedagógicas necesarias para trabajar la diversidad en historia?</li> </ul>
Currículo e inclusión	Representación de la diversidad en el plan oficial y su implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Considera que el currículo oficial refleja adecuadamente la diversidad del país?</li> <li>- ¿Cree que una enseñanza de la Historia más inclusiva mejora el sentido de pertenencia de los estudiantes?</li> </ul>
Contenidos históricos plurales	Inclusión de múltiples perspectivas históricas y culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Incorpora contenidos históricos de diferentes regiones o culturas del mundo en su programa?</li> <li>- ¿Utiliza fuentes históricas de diferentes perspectivas culturales en el aula?</li> </ul>
Participación estudiantil	Integración de experiencias y narrativas personales en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Involucra a los estudiantes en compartir sus propias historias familiares o comunitarias en clase?</li> <li>- ¿Alguna vez ha recibido comentarios de estudiantes que no se sienten representados en los contenidos de historia?</li> <li>- ¿Considera difícil lograr que todos los estudiantes se identifiquen con los personajes y procesos históricos enseñados?</li> </ul>
Pensamiento histórico y construcción de identidad	Rol de la Historia en la formación de identidad y ciudadanía crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cree que aprender Historia contribuye al desarrollo de la identidad personal de los estudiantes?</li> <li>- ¿Promueve actividades donde los estudiantes reflexionan sobre su lugar en la historia?</li> <li>- ¿Nota mayor interés en la Historia</li> </ul>

cuando los estudiantes encuentran conexiones con sus propias vivencias?  
 - ¿Está de acuerdo con que la Historia puede fortalecer la empatía en los estudiantes?

Partiendo de la anterior tabla se construye la siguiente matriz de categorías, permitiendo cruzar las preguntas realizadas a los docentes y sus respuestas con los ejes analíticos que dialogan con el marco teórico (identidad, diversidad cultural, pensamiento histórico, currículo y herramientas pedagógicas). Se realiza la encuesta a 5 docentes de la institución:

*Tabla 6: Matriz categorial de la encuesta docente 2*

<b>Categoría principal</b>	<b>Categoría axial</b>	<b>Indicadores en respuestas</b>	<b>Preguntas de la encuestas</b>
Adaptación pedagógica a la diversidad	Ajustes según diversidad cultural o social - Inclusión de contenidos históricos de distintas regiones	La mayoría afirma adaptar clases (4/5), aunque con frecuencia desigual (“Siempre”, “A veces”).	Pregunta. 1 y 2
Currículo y representatividad	Percepción del currículo oficial - Inclusión de grupos sociales y culturales	Predomina la percepción negativa (“No refleja adecuadamente” o “A veces”), mostrando un desfase entre currículo y aula.	Pregunta. 3
Fuentes y perspectivas históricas	- Uso de fuentes diversas - Multiplicidad de miradas culturales	Tres docentes usan fuentes diversas; dos manifiestan no hacerlo, reflejando diferencias metodológicas.	Pregunta. 4
Participación estudiantil	- Inclusión de historias familiares/comunitarias - Reflexión sobre lugar en la historia	Todos reportan involucrar a estudiantes en narrativas propias y promover reflexión histórica.	Pregunta. 5 y 11

Dificultades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Manejo de temas sensibles</li><li>- Estudiantes que no se sienten representado</li></ul>	Varias respuestas reconocen dificultades en la enseñanza de temas sensibles y recepción de comentarios de exclusión.	Pregunta. 6 y 7
Identificación estudiantil	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificultad de identificación con personajes/procesos</li><li>- Conexión con vivencias</li></ul>	Se señala como “difícil” que todos se identifiquen, aunque el interés aumenta cuando hay vínculos con experiencias propias.	Pregunta 8 y 12
Herramientas y preparación docente	<ul style="list-style-type: none"><li>- Disponibilidad de recursos pedagógicos</li><li>- Sentimiento de preparación</li></ul>	Respuestas divididas: algunos dicen “sí”, otros “en parte” o “no”. Señala la necesidad de formación y materiales.	Pregunta 9
Aportes de la Historia a la formación	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identidad personal</li><li>- Empatía</li><li>- Sentido de pertenencia</li></ul>	Amplio consenso: la Historia contribuye a la identidad, empatía y pertenencia.	Pregunta 10, 13 y 14

La matriz de categorías elaborada a partir de la encuesta docente permitió organizar las respuestas en ejes temáticos que facilitan su interpretación y comprensión, estas categorías agrupan las dimensiones centrales abordadas en las preguntas: la adaptación pedagógica a la diversidad, la valoración del currículo desarrollado, el uso de fuentes históricas diversas, la participación y representación estudiantil, las dificultades para tratar temas sensibles, la identificación y sentido de pertenencia de los estudiantes, así como la disponibilidad de herramientas pedagógicas y los aportes de la enseñanza de la Historia al desarrollo de la identidad y la empatía; esta estructura sistematizada no solo permite visualizar tendencias comunes y contrastes entre las respuestas, sino también establecer un marco ordenado que facilita el análisis posterior sobre los retos y oportunidades de la enseñanza de la Historia en contextos culturalmente diversos.

### **3.3 Análisis del objetivo específico #1, entre la Historia enseñada y la Historia vivida**

El análisis de los instrumentos aplicados para el cumplimiento del primer objetivo de la

investigación busca establecer cómo se encuentran representados los elementos de la Historia en la malla curricular de Ciencias Sociales del grado 11 de la I.E. H.A.G, considerando un enfoque diferencial e interseccional, este proceso resulta fundamental porque permite identificar no sólo los contenidos explícitos relacionados con la enseñanza de la Historia, sino también las formas en que dichos contenidos dialogan con la diversidad cultural, social y de género presente en el aula, de este modo se pretende reconocer las oportunidades y limitaciones que ofrece el currículo oficial para la construcción de aprendizajes históricos significativos, pertinentes y acordes con las realidades complejas de los estudiantes.

Para dar cumplimiento a una primera parte del primer objetivo de la investigación, se implementó un instrumento de sistematización que permitió revisar y analizar los contenidos historiográficos de manera rigurosa, la elección de una matriz comparativa respondió a la necesidad de organizar la información de forma clara, relacionando los contenidos de la planeación con las categorías conceptuales del enfoque diferencial e interseccional, este procedimiento posibilitó no solo reconocer qué narrativas históricas están presentes en la malla curricular, sino también evaluar el grado en que estas logran visibilizar las trayectorias de sujetos históricamente excluidos y articular múltiples dimensiones de la desigualdad en los procesos formativos, permitiendo observar un patrón dual; por un lado se evidencian avances hacia la incorporación del enfoque diferencial, mientras que por otro persiste una ausencia significativa de articulaciones interseccionales. En cuanto al enfoque diferencial, los contenidos sobre luchas de grupos sociales muestran un esfuerzo por reconocer a sujetos históricamente invisibilizados.

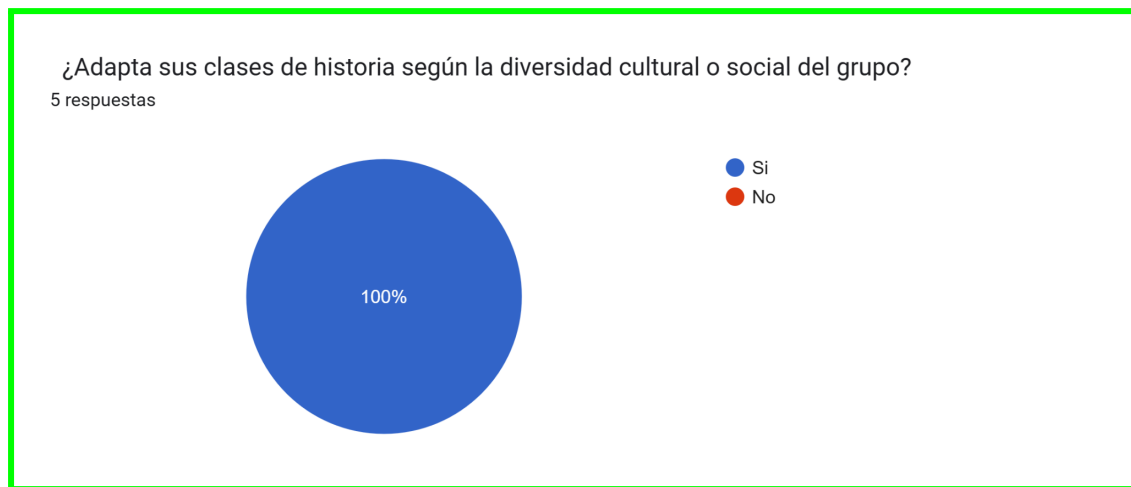
No obstante, el enfoque interseccional se presenta flojo y fragmentado, aunque se incluyen categorías de análisis como etnicidad, género y orientación sexual, estas aparecen tratadas de manera separada, sin mostrar cómo interactúan entre sí en la configuración de desigualdades históricas y contemporáneas, tal limitación, señalada por Mosquera (2020) y Walsh (2009), se traduce en un currículo que tiende a permanecer en el plano descriptivo de la diversidad, sin problematizar las estructuras de poder que afectan de forma diferenciada a mujeres indígenas, personas afro LGTBI Q+ o migrantes, entre otros grupos.

La matriz evidencia que el currículo avanza en el reconocimiento de la diferencia el cual es un logro importante del enfoque diferencial, pero aún no logra articular las múltiples dimensiones de exclusión necesarias para una mirada interseccional crítica, esta tensión pone en

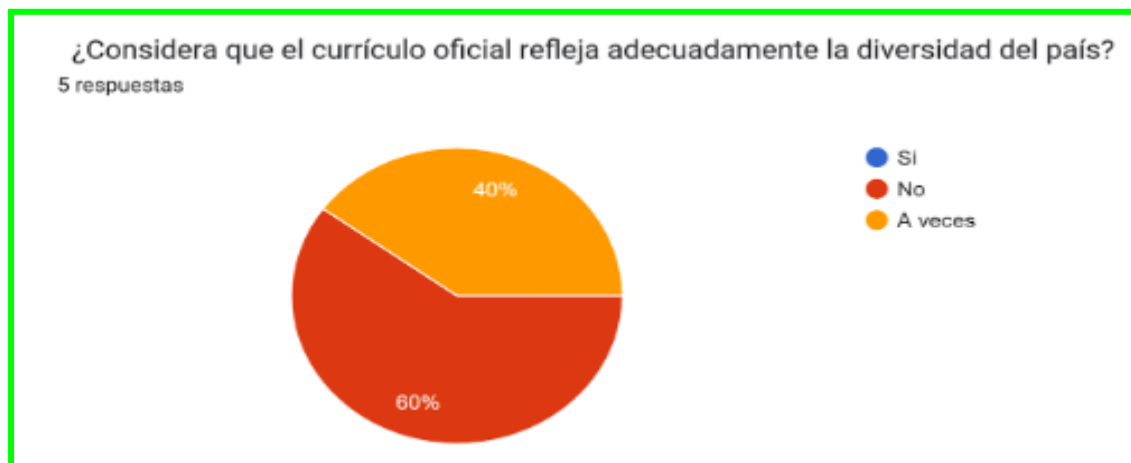
evidencia que el reto no es solo ampliar la lista de sujetos reconocidos, sino profundizar en la comprensión de las interacciones entre etnicidad, género, clase y sexualidad, de modo que la enseñanza de la Historia se convierta en una herramienta transformadora frente a las desigualdades sociales y culturales.

Como segundo instrumento se desarrolló una encuesta docente a cinco profesores de la institución la cual buscaba analizar la percepción de los profesores y la forma en que la enseñanza de la Historia influye en los estudiantes para la construcción de su identidad, el análisis conjunto de la matriz curricular y la encuesta docente permitió observar tanto los retos como las oportunidades del abordaje histórico en el grado 11 desde un enfoque diferencial e interseccional, por un lado la matriz evidencia que, aunque existen contenidos que abren la posibilidad de reconocer la diversidad étnica, cultural y de género, el currículo tiende a quedarse en formulaciones generales, sin profundizar en las interacciones complejas de múltiples formas de exclusión y desigualdad, por otro lado, la encuesta muestra que, en la práctica pedagógica, los docentes despliegan estrategias más cercanas a la inclusión, adaptan sus clases a la diversidad, recurren a fuentes históricas plurales y vinculan las narrativas académicas con las experiencias familiares y comunitarias, lo que genera mayor interés y sentido de pertenencia en los estudiantes, sin embargo ambas perspectivas coinciden en señalar un desafío central donde se puede evidenciar la insuficiencia del currículo oficial para representar la heterogeneidad de sujetos e historias, lo que limita la posibilidad de avanzar hacia una enseñanza verdaderamente interseccional.

*Figura 3: Extraída de la encuesta docente*

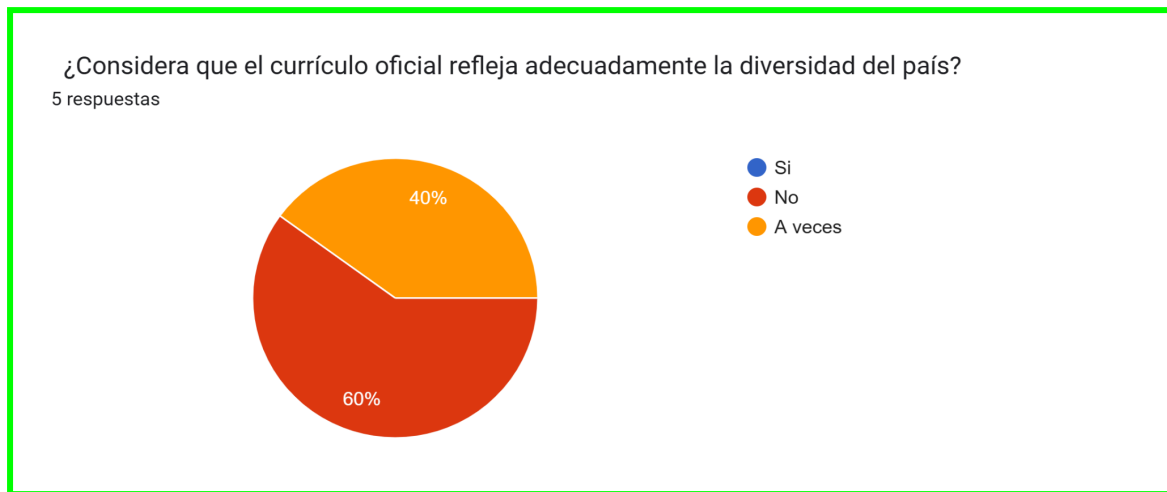


*Figura 4: Extraída de la encuesta docente*



Mientras los contenidos de la malla curricular requieren ser revisados y actualizados, las prácticas docentes reconocen y valoran la diversidad en la enseñanza de la Historia mostrando un terreno fértil, con el apoyo de herramientas didácticas y formación intercultural, puede consolidar una enseñanza de la Historia más inclusiva.

*Figura 5: Extraída de la encuesta docente*



Encontramos en la encuesta (Como se ve en la Figura 3) que el 100% de los maestros encuestados afirmó adaptar sus clases según la diversidad del grupo, lo que evidencia una disposición positiva hacia la inclusión en el aula, este dato contrasta con la revisión de la malla curricular, donde, aunque aparecen contenidos relacionados con luchas étnicas, diversidad cultural y logros de grupos históricamente excluidos, estos tienden a formularse de manera general, sin profundizar en la articulación de múltiples dimensiones de la exclusión, de igual forma, mientras el 60% de los docentes declara incorporar siempre contenidos de diferentes regiones o culturas y el restante 40% lo hace a veces mostrando un proceso en consolidación, la matriz evidencia que el currículo no siempre ofrece las bases suficientes para este abordaje, pues carece de una perspectiva interseccional clara.

*Figura 6: Extraída de la encuesta docente*



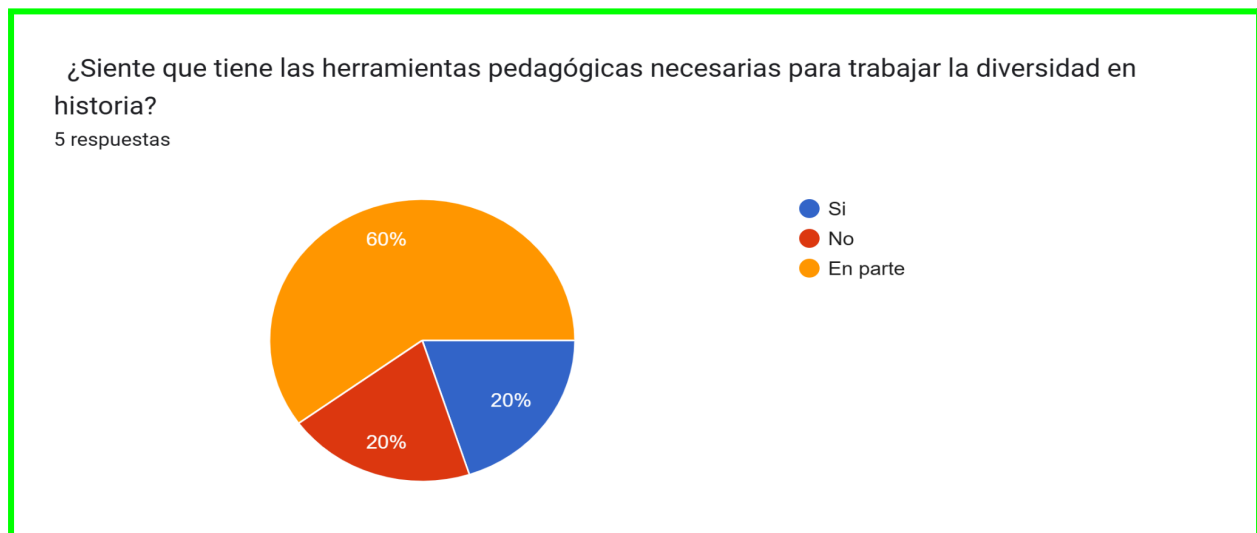
Por otro lado, según la Figura 6, el 80% de los docentes utiliza fuentes históricas de distintas perspectivas culturales y el mismo porcentaje involucra a los estudiantes en el relato de sus historias y narrativas familiares o comunitarias, fortaleciendo la conexión entre el saber académico y las experiencias personales, este hallazgo dialoga con la categoría de “diversidad cultural e interculturalidad” presente en la planeación, que aunque abre un espacio para integrar memorias plurales, se queda corta en ofrecer un tratamiento crítico de las relaciones de poder entre culturas, de manera coherente, tanto la práctica docente como los contenidos muestran potencialidades para construir identidad, empatía y sentido de pertenencia como lo reconocen el 100% de los maestros encuestados, pero al mismo tiempo dejan en evidencia la ausencia de articulaciones más complejas entre variables de etnicidad, género, clase u orientación sexual.

A pesar de estas tendencias positivas, emergen tensiones relevantes que conectan de manera directa con los vacíos señalados en la matriz, la más significativa es la percepción sobre el currículo oficial, ningún docente considera que refleja adecuadamente la diversidad, ya que como se vio en la Figura 4, el 60% respondió “No” y el 40% “A veces”. Esto coincide con lo evidenciado en los contenidos revisados, que si bien nombran sujetos diversos (pueblos indígenas, afrodescendientes, mujeres, población LGTBI Q+), lo hacen desde un enfoque diferencial aislado y sin la articulación interseccional que permita comprender las múltiples formas de exclusión.

Además, el 40% de los docentes manifestó haber enfrentado dificultades al tratar temas

históricos sensibles en grupos diversos, situación que se relaciona con la ausencia de herramientas curriculares para abordar narrativas complejas, a ello se suma que el 40% de los estudiantes no se siente representado con los contenidos, resultados de la encuesta a estudiantes realizada para el planteamiento del problema; lo que refuerza la necesidad de ampliar actores y memorias en la enseñanza, más allá de los relatos tradicionales, en cuanto a los recursos pedagógicos, las respuestas divididas (20% considera tenerlos, 60% en parte y 20% no, como veremos a continuación en la Figura 7) muestran una carencia que limita la posibilidad de mediar adecuadamente estas tensiones en el aula.

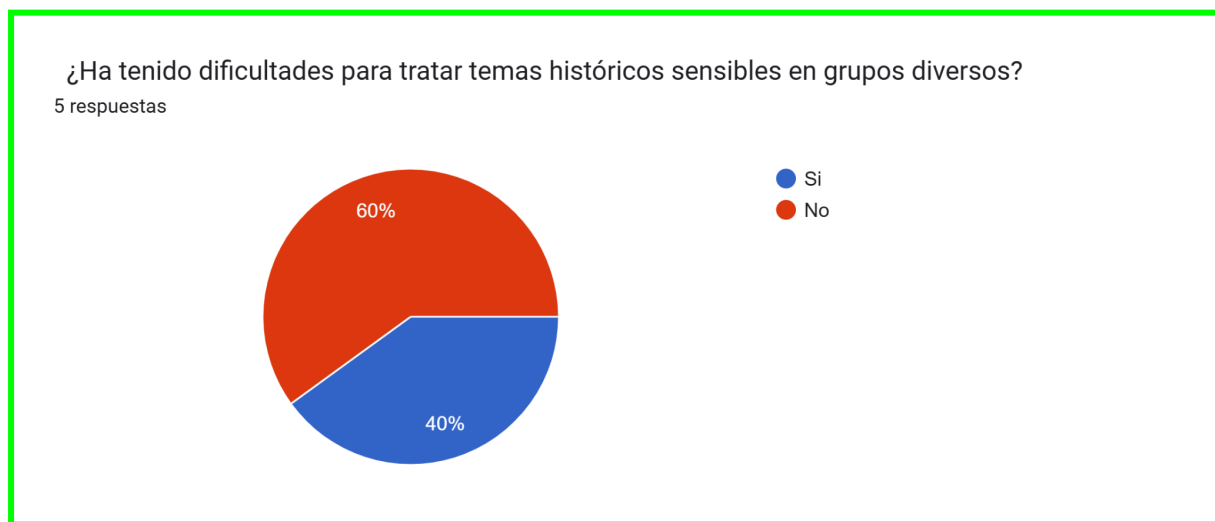
*Figura 7: Extraída de la encuesta docente*



Sin embargo, también se evidencian retos y oportunidades que marcan un camino de avance, la principal fortaleza es la actitud de los docentes, pues el 100% adapta sus clases, promueve la empatía y concibe la Historia como un medio para construir identidad y sentido de pertenencia, esta disposición resulta clave para contrarrestar las limitaciones curriculares y potenciar prácticas más inclusivas, el hecho de que el 80% (Visto en la Figura 6) utilice fuentes diversas y fomente la reconstrucción de relatos familiares abre un espacio para metodologías participativas e interculturales, no obstante, la falta de representatividad en el currículo (60% lo considera insuficiente) y las dificultades en el tratamiento de temas sensibles (40%, ambos números expuestos en la siguiente Figura 8) constituyen retos urgentes, por ello, las

oportunidades del primer objetivo se centran en la revisión curricular, la formación docente en competencias interculturales y el diseño de estrategias didácticas innovadoras que integren múltiples perspectivas históricas, atender estos puntos no sólo respondería a las tensiones actuales, sino que además potenciaría el impacto positivo de las prácticas docentes ya existentes.

*Figura 8: Extraída de la encuesta docente*



Los resultados nos muestran un panorama en el que las prácticas docentes avanzan con mayor decisión hacia la inclusión y la construcción de identidades diversas, mientras que la malla curricular todavía mantiene una brecha en términos de interseccionalidad, esta tensión plantea la necesidad de que el currículo oficial se actualice para acompañar y fortalecer las iniciativas que ya desarrollan los maestros, permitiendo una enseñanza de la Historia más inclusiva, y transformadora.

### **3.4 Narrar la Historia, tejer identidades: hacia una educación inclusiva y diversa**

La enseñanza de la Historia en contextos diversos supone un desafío que trasciende la simple transmisión de conocimientos, pues implica reconocer la pluralidad de identidades presentes en el aula y generar procesos formativos inclusivos, como lo señala Da Silva (1999), la identidad no es un elemento fijo ni acabado, sino una construcción dinámica que se configura en la interacción social, cultural y pedagógica; implica que el currículo escolar no puede concebirse

únicamente como una lista de contenidos, sino como un espacio en el que se construyen y negocian identidades. En la I.E. H.A.G, el análisis realizado en torno al primer objetivo muestra que, si bien los docentes adaptan sus prácticas a la diversidad del grupo, existe un desfase estructural entre lo que plantea el currículo oficial y la realidad sociocultural de los estudiantes, ya que ninguno de los encuestados considera que dicho currículo represente de manera adecuada la pluralidad cultural del país.

Este hallazgo confirma lo planteado por Aguado, et al (1999), quienes sostienen que la escuela tradicionalmente ha tendido a invisibilizar o simplificar la diversidad cultural, lo que genera tensiones entre las políticas educativas y las realidades de los estudiantes, en el caso estudiado, aunque los docentes manifiestan promover la empatía y reconocer la Historia como un medio para fortalecer la identidad, también enfrentan dificultades para tratar temas sensibles como el racismo o la discriminación, y un porcentaje significativo reconoce la falta de herramientas pedagógicas especializadas para abordar estas problemáticas. Esta situación coincide con la reflexión de Catherine Walsh (2009), quien advierte que la interculturalidad no puede limitarse a un enfoque celebratorio o superficial de la diversidad, sino que debe asumirse críticamente como una práctica pedagógica que confronte las estructuras de exclusión y desigualdad presentes en la educación.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia debe orientarse no solo a incluir voces marginadas en el currículo, sino a generar un proceso de transformación en el que la diversidad cultural se convierta en un recurso pedagógico, así lo plantea Castro (2014), al destacar cómo la migración y las múltiples pertenencias identitarias de los estudiantes tensionan los discursos históricos tradicionales, abriendo la posibilidad de una enseñanza de la Historia en clave latinoamericana, más amplia e inclusiva. Los resultados del primer objetivo muestran que esta tensión está presente en la institución: mientras existe disposición docente hacia la adaptación y la empatía, las limitaciones curriculares impiden que dicha disposición se materialice en una verdadera práctica intercultural.

En coherencia con lo planteado por Ricoeur (1998), quien afirma que la identidad personal y colectiva se construye narrativamente, se hace evidente que las narrativas históricas enseñadas en el aula deben abrirse a múltiples perspectivas, pues los estudiantes se reconocen y configuran en relación con los relatos que reciben. Un currículo que excluye o reduce las

experiencias de grupos afrodescendientes, indígenas, migrantes o de género diverso no solo limita la comprensión crítica del pasado, sino que también restringe la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos. Por ello, la enseñanza de la Historia en la I.E. H.A.G, al igual que en otros contextos diversos, requiere una reorientación didáctica que responda al reto de construir identidades plurales y un sentido de pertenencia compartido, en sintonía con lo que propone Molina Puché. (2017) respecto a la influencia de las prácticas docentes en la construcción de identidades culturales.

Además, los resultados evidencian que la práctica docente se encuentra en un proceso de transición entre una enseñanza tradicional, centrada en contenidos universales y lineales, y una enseñanza que busca reconocer la diversidad cultural de los estudiantes, aunque el 100% de los docentes encuestados afirmó adaptar sus clases según la diversidad del grupo, solo un 60% incorpora de manera sistemática contenidos históricos de diferentes regiones o culturas, lo que confirma que la inclusión sigue siendo parcial, esta situación puede interpretarse, en línea con la UNESCO (2017), como una limitación en el desarrollo pleno del pensamiento histórico, ya que la comprensión crítica del pasado exige el contraste entre múltiples perspectivas y no únicamente el relato dominante.

Otro aspecto relevante es la relación entre los saberes académicos y las experiencias personales de los estudiantes, pues el 80% de los docentes señaló que promueve el uso de fuentes históricas diversas y que involucra a los estudiantes en la narración de sus propias historias o de sus comunidades, conectando con lo planteado por Ricoeur (1998), quien afirma que los relatos personales son parte esencial de la configuración de la identidad colectiva, de este modo, cuando los estudiantes logran vincular los contenidos escolares con sus vivencias, se fortalece el sentido de pertenencia y la relevancia del aprendizaje histórico.

Finalmente, el análisis del primer objetivo sugiere que la enseñanza de la Historia en la I.E. H.A.G está orientada hacia la inclusión, pero aún requiere superar barreras curriculares y metodológicas que limitan la representación plena de las identidades culturales presentes en el aula. En coherencia con Walsh (2009), la verdadera transformación educativa debe ir más allá de la incorporación de contenidos diversos y apuntar a cuestionar qué narrativas históricas son legitimadas y cuáles siguen siendo marginadas; solo de esta forma la enseñanza de la Historia puede constituirse en un espacio crítico y emancipador que promueva la construcción de

ciudadanías plurales, equitativas y con conciencia histórica.

De manera general la implementación de los instrumentos para el primer objetivo mostró que las prácticas pedagógicas avanzan hacia un trabajo más abierto al reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, aunque persisten limitaciones estructurales que restringen la inclusión plena de distintas trayectorias históricas y culturales, estos resultados evidencian la urgencia de dejar atrás narrativas uniformes y apostar por una enseñanza que recupere las voces y memorias que han permanecido en los márgenes, se hace necesario pasar a una revisión de los contenidos curriculares desde una mirada diferencial e interseccional, que permita valorar cómo los programas escolares responden, o no a la complejidad social y a la pluralidad de identidades que habitan la escuela.

### **3.5 Textos y contextos: un análisis de contenidos históricos desde el enfoque diferencial e interseccional**

El análisis de la enseñanza de la Historia en contextos culturalmente diversos exige reconocer la importancia de los enfoques diferencial e interseccional como marcos teóricos y pedagógicos que permiten visibilizar y problematizar las múltiples identidades presentes en el aula. Mientras el enfoque diferencial se orienta a reconocer las particularidades de grupos históricamente marginados como comunidades afrodescendientes, indígenas, migrantes, mujeres o población LGTBI Q+, el enfoque interseccional amplía este horizonte al examinar cómo las distintas categorías sociales (género, clase, etnia, orientación sexual, entre otras) se entrecruzan en experiencias concretas de exclusión y resistencia. En este sentido, la enseñanza de la Historia en instituciones como la I.E. H.A.G no puede limitarse a la incorporación de identidades diferenciadas de manera aislada, sino que debe propiciar un abordaje crítico que comprenda la complejidad de las trayectorias de vida de los estudiantes.

La revisión documental realizada muestra que, en la malla curricular de Ciencias Sociales, existen avances significativos hacia la inclusión de sujetos históricamente excluidos. Se evidencian contenidos que aluden a comunidades afro, indígenas y rom, así como a logros de mujeres y población LGBTIQ+ en la defensa de derechos civiles. Este panorama refleja una apertura hacia el enfoque diferencial, en la medida en que visibiliza actores sociales previamente

omitidos en los relatos dominantes. Sin embargo, como advierte Mosquera (2020), este tipo de inclusión corre el riesgo de reducirse a categorías fijas y fragmentadas que no necesariamente expresan las realidades vividas por las comunidades. De allí la necesidad de dar un paso hacia la interseccionalidad, que permita comprender cómo los distintos sistemas de opresión se entrelazan y configuran experiencias singulares de marginalidad o de resistencia.

El enfoque diferencial ha sido clave para cuestionar el universalismo abstracto que, como señala Mosquera, tiende a invisibilizar las desigualdades estructurales bajo la idea de una supuesta homogeneidad social. No obstante, el análisis realizado demuestra que este enfoque, aplicado en solitario, puede quedar atrapado en una lógica aditiva: se reconocen grupos diversos, pero sin problematizar cómo las desigualdades se reproducen en la intersección de variables como género, clase y etnicidad. Por ejemplo, si bien la malla curricular menciona los logros históricos de mujeres, población LGTBI Q+, indígenas y negros, no se explicita cómo se configuran las experiencias de mujeres afrodescendientes, de personas indígenas LGTBI Q+ o de sujetos migrantes empobrecidos. Tal ausencia de articulación limita el potencial transformador de la enseñanza de la historia, pues mantiene una lectura “monocategorial” de la diferencia.

Desde la perspectiva interseccional, como lo plantean Walsh (2009) y Banks (1990), la interculturalidad crítica en la escuela debe ir más allá de la coexistencia de identidades. Su objetivo es desnaturalizar las jerarquías que sostienen las exclusiones, mostrando cómo las narrativas históricas oficiales han privilegiado ciertas memorias mientras han marginado otras. El análisis de los documentos de la institución evidencia que, aunque se promueve el reconocimiento de comunidades diversas, todavía se carece de propuestas que vinculen estas narrativas con una lectura política de las diferencias y con un cuestionamiento profundo de las estructuras de poder.

En coherencia con (Aguado et al., 1999), quienes sostienen que “Las prácticas escolares mantienen y legitiman las desigualdades sociales al no reconocer y valorar las diferencias culturales del alumnado”(p. 473), la situación encontrada en la institución refleja una tensión entre la intención de inclusión y las limitaciones reales del currículo.

Si bien los contenidos curriculares mencionan la diversidad de manera general y sin desarrollar experiencias concretas del estudiantado, los docentes reportan en las entrevistas que promueven narrativas propias y ejercicios de reflexión histórica con los estudiantes. Esta

diferencia no constituye una contradicción, sino una tensión entre el nivel prescriptivo del currículo y las prácticas pedagógicas declaradas. Mientras la malla curricular no contempla orientaciones explícitas sobre cómo articular las experiencias estudiantiles, los docentes afirman incorporar dichas experiencias en el aula, lo que sugiere iniciativas individuales que no necesariamente se derivan del currículo institucional. Por ello, resulta pertinente analizar esta relación para comprender los alcances y limitaciones de las prácticas docentes en contextos de diversidad.

La incorporación del enfoque interseccional, por tanto, no constituye únicamente un complemento metodológico, sino una apuesta por redefinir el lugar de la Historia en la formación de identidades. En la medida en que se habiliten narrativas que conecten género, etnicidad, clase y otras dimensiones, se fortalece la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos en su complejidad. Como lo advierte Da Silva (1999), la identidad es una construcción dinámica que se configura en la interacción social y pedagógica; por ello, un currículo que no contemple estas intersecciones reduce la capacidad de la enseñanza de la Historia para fomentar ciudadanía crítica y conciencia histórica.

Agrupando todo esto es que podemos aseverar que en el análisis de contenidos se muestra que la I.E. H.A.G ha avanzado hacia un reconocimiento diferencial de la diversidad, pero todavía enfrenta el reto de articular esta diversidad desde una perspectiva interseccional. La enseñanza de la Historia requiere superar la lógica de la inclusión parcial y avanzar hacia un enfoque crítico que interroge las narrativas legitimadas y las marginalizadas, reconociendo que las identidades no se configuran de manera aislada, sino en la confluencia de múltiples ejes de poder y desigualdad. Solo de esta manera la Historia escolar puede constituirse en un espacio emancipador, capaz de fortalecer el pensamiento histórico y la construcción de ciudadanías plurales en contextos marcados por la diversidad cultural.

### **3.6 Tensiones entre currículo y diversidad: desafíos de la enseñanza de la Historia en aulas heterogéneas**

El análisis de la enseñanza de la Historia en contextos de diversidad cultural revela una tensión estructural entre lo que propone el currículo oficial y las realidades socioculturales de los

estudiantes. En la I.E. H.A.G, como muestran los resultados de los instrumentos aplicados, el currículo se presenta como un marco que, aunque incorpora algunos contenidos relacionados con la diversidad, aún enfrenta limitaciones para articular plenamente estas perspectivas con las múltiples identidades que habitan el aula. Esta contradicción confirma lo planteado por (Aguado et al, 1999) quienes señalan que: “El enfoque intercultural implica a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros en particular, introduciendo una nueva perspectiva que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo”(p. 473).

Si bien los docentes manifiestan un interés explícito por adaptar sus prácticas y reconocer la pluralidad de sus estudiantes, este esfuerzo se encuentra condicionado por diversos factores presentes en la dinámica institucional. Los datos muestran que, aunque un alto porcentaje de profesores afirma incluir fuentes diversas y abrir espacios para las narrativas personales, sólo una parte de ellos logra incorporar de manera sistemática contenidos históricos que reflejen realidades regionales o culturales distintas. Este hallazgo coincide con la advertencia de Walsh (2009) respecto a los riesgos de una interculturalidad superficial: cuando la diversidad se aborda únicamente como un recurso celebratorio o anecdótico, sin cuestionar las estructuras de exclusión, la práctica pedagógica termina reproduciendo los mismos patrones de invisibilización que pretende superar.

De esta manera, la tensión entre currículo y práctica docente no se limita a la selección de contenidos, sino que atraviesa la forma misma en que se enseña la historia. El currículo nacional, diseñado desde criterios centralizados y universales, representa una narrativa lineal y dominante que deja al margen las memorias subalternas. En contraste, las prácticas escolares especialmente aquellas que incluyen relatos personales o comunitarios muestran un esfuerzo por abrir espacios de representación y reconocimiento. Sin embargo, este esfuerzo es parcial y desigual, en tanto depende de la iniciativa del docente más que de una orientación institucional clara.

Las realidades culturales de los estudiantes complejizan aún más esta tensión. En las aulas confluyen jóvenes migrantes, afrodescendientes, indígenas, estudiantes en situación de vulnerabilidad social y sujetos con trayectorias familiares marcadas por el desplazamiento o la exclusión. Para muchos de ellos, la Historia enseñada en los textos escolares aparece como ajena o distante, incapaz de conectarse con sus vivencias cotidianas. Como lo señala Ricoeur (1998), la identidad personal y colectiva se configura narrativamente; cuando las narrativas históricas

dominantes excluyen o reducen la experiencia de grupos diversos, no solo se limita la comprensión crítica del pasado, sino también la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos.

En este escenario, los docentes se encuentran en una posición ambivalente: por un lado, buscan responder a las necesidades de inclusión y promover empatía; por otro, enfrentan la falta de herramientas metodológicas, la presión de cumplir con lineamientos oficiales y la ausencia de materiales didácticos diseñados para contextos multiculturales. Tal como lo plantea la UNESCO (2017), el desarrollo pleno del pensamiento histórico requiere contrastar múltiples perspectivas, pero mientras el currículo priorice una narrativa hegemónica, este ejercicio quedará restringido.

La práctica pedagógica, por lo tanto, se mueve en un campo de tensiones permanentes: entre las exigencias de un currículo universal y la necesidad de adaptarse a un aula heterogénea; entre la intención de los docentes de visibilizar voces marginadas y las limitaciones estructurales que lo dificultan; entre la promesa de inclusión y la realidad de exclusión que persiste. En palabras de Molina Puché (2017), la identidad cultural de los estudiantes se construye en estrecha relación con las prácticas docentes, lo que implica que toda omisión o simplificación en la enseñanza de la Historia impacta directamente en la manera como los jóvenes se reconocen y se proyectan como ciudadanos.

En síntesis, las tensiones del currículo, las prácticas escolares y las realidades culturales en la I.E. H.A.G revelan la urgencia de repensar la enseñanza de la Historia desde marcos críticos e inclusivos. Superar esta contradicción no depende solo de la voluntad docente, sino de una transformación curricular que, en coherencia con Walsh (2009), interroge qué memorias son legitimadas y cuáles permanecen en los márgenes. Solo así la enseñanza de la Historia podrá constituirse en un espacio emancipador, capaz de articular la diversidad cultural de los estudiantes con una formación histórica crítica y significativa.

#### **4. Capítulo 4. Indagación, la Historia contada desde quienes la aprenden**

La utilización de la entrevista semiestructurada con enfoque biográfico-narrativo encuentra su pertinencia en el modelo de Schütze (1983), quien propone que el relato del participante sea el eje central del proceso investigativo, según este autor la entrevista narrativa se organiza en fases que permiten al entrevistado desarrollar una narración libre de sus experiencias,

seguida de preguntas internas derivadas de lo narrado, lo cual minimiza la intervención del investigador y posibilita acceder tanto al contenido como a la forma en que los sujetos configuran sus trayectorias. Este enfoque resulta especialmente valioso en el marco de esta investigación, ya que permite comprender cómo los estudiantes construyen y representan su identidad cultural a través de sus propias voces, articulando memorias personales, vivencias colectivas y percepciones sobre la enseñanza de la Historia en contextos diversos, de esta manera, la técnica no solo recoge información, sino que también visibiliza los procesos de construcción identitaria y de pertenencia en un escenario educativo intercultural.

*Tabla 7: Matriz categorial de la entrevista semiestructurada a estudiantes*

Pregunta	Categoría narrativa	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
----------	---------------------	--------------	--------------	--------------	--------------

<p>¿Te sientes identificado o representado con los temas que se abordan en las clases de historia? ¿Por qué?</p>	<p>Opiniones</p>	<p>Me siento identificado porque los temas como desplazamiento y agresión política incluyen a muchas personas</p>	<p>La política es un campo abierto que incluye a todos. Nos pueden vulnerar derechos a nosotros también como ciudadanos y personas.</p>	<p>Me identifico cuando se habla de afrocolombianidad y desplazamiento</p>	<p>Los desplazamientos también son muy importantes porque uno convive con muchas personas que a largo plazo mantienen como con estos problemas de economía, desplazamiento</p>
--	------------------	---	---	--	--

	Experiencias personales	Soy venezolano y he vivido la migración por situaciones políticas.		Es algo que me representa mucho ya que soy afrocolombiana y afrodescendiente	Los desplazamientos también son muy importantes porque uno convive con muchas personas que a largo plazo mantienen como con estos problemas de economía, desplazamiento
	Propuestas				Clases donde se vea problemáticas reales
¿Has tenido la oportunidad de compartir aspectos de tu Historia familiar o cultural en clase?	Opiniones			No hemos tenido el encuentro ni la forma como de hablar y conocer esa parte de nuestros compañeros, esa historia.	No hemos tenido el espacio ni hemos tocado el tema sobre pues que cada estudiante cuente su Historia o sus raíces
	Experiencias personales	En mi familia trabajamos juntos como confeccioni	En mi familia somos reservados y no hablamos		

		stas y comparto esos valores	en público.		
	Propuestas				Sería chévere conocer por ejemplo de dónde vienen nuestros compañeros, qué Historia tienen
¿Crees que la Historia que se enseña en el colegio representa a todos los grupos sociales y culturales por igual? ¿Por qué?	Opiniones	Sí, el colegio tiene un lema de inclusión y acepta a todos sin importar etnia o nacionalidad.	Se trata a todos con igualdad.	Es muy poco lo que se habla	No se le da importancia a esos temas, no se profundiza temas como la afrocolombianidad,
	Experiencias personales				
	Propuestas	Se realizan festividades para compartir diferentes orígenes y rasgos culturales.			Profundizar temas relacionados con las diversas culturas como la afrocolombianidad

¿Crees que la Historia puede ayudar a construir una sociedad más justa e incluyente? ¿Por qué?	Opiniones	La Historia enseña a aprender de errores pasados y a construir una sociedad unida.	La gente reflexiona sobre los errores para mejorar la sociedad.	Sí, a conocer y aprender un poquito más de las demás personas, como conocer sus culturas, eso nos puede unir.	No siempre hay personas que quieran saber sobre la Historia de los demás o las culturas porque no están de acuerdo con ciertas cosas.
	Experiencias personales				
	Propuestas	Aprender de la Historia permite evitar repetir errores y avanzar hacia la justicia.		Sí, a conocer y aprender un poquito más de las demás personas, como conocer sus culturas, eso nos puede unir.	
Cuéntame sobre una clase de Historia que te haya marcado o que recuerdes mucho. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención?	Opiniones	La revolución francesa y otros temas son muy interesantes.	Debate sobre personajes históricos relevantes	Historia de una mujer indígena a la cual violaron, y le vulneraron sus derechos. Todos somos iguales	

	Experiencias personales	Clase práctica con profesor que explica bien.	Debate que permitió conocer personajes históricos.	Me sentí identificada y trate de ponerme en los zapatos de ella	
	Propuestas	Temas interesantes	Las clases prácticas y debates ayudan a aprender y entender mejor la historia.		
Piensa en una vez en la que sentiste que tu cultura, tus raíces o tu familia se conectaban con lo que aprendiste en historia.	Opiniones	Nuestras culturas, como la colombiana y venezolana, están conectadas	Temas inclusivos que reflejan nuestra realidad.		Por mi cultura yo no he sentido nada, porque yo nunca he sido desplazada o no he tenido problemas
	Experiencias personales	Clases donde se tocan temas de la Gran Granada y la relación entre Colombia y Venezuela.	Clases de cívica sobre migración y desplazamiento.	Me hizo acordar la vez que fui desplazada de mi pueblo por la guerrilla, por los grupos armados	He conocido historias y problemáticas por lo que uno escucha de sus compañeros
	Propuestas	Temas incluyentes	Diferentes tipos de pensamientos		

¿Te ha pasado que algo que viste en Historia te ayudó a entender mejor algo que viviste fuera del colegio, con tu familia o en tu comunidad?	Opiniones	Aprendí sobre inmigración y emigración en clase y eso me ayudó a comprender mi experiencia personal.	Uno a veces está muy desinformado de temas y acá en la escuela nos explican	Si por ejemplo la profesora nos explica que es ser gay y comprendí que hay muchos prejuicios sobre eso	Me identificó mucho el tema sobre la mujer porque muchas veces fuera del colegio me he sentido muy vulnerada
	Experiencias personales	Viví la inmigración de Venezuela a Colombia y eso me hizo entender mejor estos temas en la escuela.		Yo tengo un hermanito que es gay entonces me ayudó a entenderlo	Mi papá le daba más libertad a mi hermano que a mi por ser mujer, y me mandaban a hacer más cosas en la casa que a él.
	Propuestas	Explicar temas con palabras claras ayuda a entender mejor las circunstancias vividas.			

*Tabla 8: Análisis de información recopilada*

### **Opiniones sobre el tema**

Los estudiantes reconocen que algunos temas abordados en Historia como la afrocolombianidad, el desplazamiento o los derechos vulnerados les permiten sentirse identificados, especialmente cuando estos contenidos tocan realidades que han vivido o que ven en su entorno, sin embargo, sienten que muchas veces los temas de diversidad no se tratan a fondo, lo cual limita una verdadera comprensión de sus historias y de las de sus compañeros.

<b>Experiencias personales</b>	Muchos relatan vivencias profundas, como haber sido desplazados por la violencia o crecer en contextos de desigualdad. Otros hablan de familiares que han sido estigmatizados o discriminados por su orientación sexual o su color de piel, estas experiencias les permiten conectar con ciertos contenidos vistos en clase, pero también revelan una ausencia de espacios escolares donde puedan compartir abiertamente sus historias y raíces.
<b>Propuestas o soluciones</b>	Desde sus voces, surge una propuesta clara, la cual es crear espacios en clase para conocerse entre compañeros, compartir orígenes, historias familiares y puntos de vista. Desean que la Historia que se enseña sea más representativa, más real y conectada con sus propias vivencias, y consideran que esto no solo enriquecerá el aprendizaje, sino que también fortalecería el respeto y la empatía dentro del grupo.
<b>Emociones y actitudes</b>	Las entrevistas reflejan emociones intensas, como el orgullo por sus raíces, dolor por experiencias de discriminación, deseo de ser escuchados, y la esperanza de que la enseñanza de la Historia una más que divida, también se percibe una actitud reflexiva y crítica donde los estudiantes valoran el aprendizaje de la Historia cuando les ayuda a entenderse a sí mismos y a los demás, y cuando se sienten tratados con equidad y dignidad en el aula

La construcción de la matriz de categorías para el segundo objetivo de la investigación permite organizar de manera sistemática la información recogida en las entrevistas semiestructuradas; este ejercicio de categorización posibilita reconocer no solo las opiniones generales de los estudiantes sobre los contenidos históricos y su representación, sino también las experiencias personales que vinculan sus trayectorias familiares y comunitarias con lo aprendido en el aula, así como sus propuestas para transformar la práctica pedagógica. La matriz se convierte, por tanto, en una herramienta clave para visibilizar las narrativas estudiantiles, identificar tensiones entre currículo y vivencias, y proyectar caminos hacia una enseñanza de la Historia más inclusiva, participativa y crítica.

El segundo objetivo de la investigación, orientado a indagar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia y su aporte en la construcción de identidades diversas, resulta fundamental porque coloca en el centro las voces de quienes viven cotidianamente los procesos educativos, este ejercicio se enmarca en el enfoque biográfico-narrativo, que reconoce las historias de vida, los relatos personales y las memorias individuales como fuentes de conocimiento pedagógico, de esta manera la investigación no solo

recoge datos, sino que también visibiliza cómo los estudiantes construyen sentido a partir de sus trayectorias, lo que enriquece la comprensión de la enseñanza de la Historia como práctica social y cultural.

#### **4.1 Análisis del objetivo específico #2, comprensión de la enseñanza de la Historia desde la voz estudiantil**

La entrevista semiestructurada es un instrumento fundamental en esta investigación, ya que permite acceder de manera directa y profunda a las percepciones, vivencias y reflexiones de los estudiantes de grado 11 sobre la enseñanza de la Historia en relación con su identidad y la representación de la diversidad cultural en el aula, al combinar preguntas abiertas con una estructura flexible, este instrumento favorece la emergencia de narrativas personales, experiencias significativas y opiniones críticas que no podrían captarse a través de métodos más rígidos, su relevancia radica en que posibilita la construcción de un conocimiento situado, centrado en las voces de los estudiantes como actores clave del proceso educativo, aportando insumos valiosos para comprender cómo se vive, se interpreta y se puede transformar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva inclusiva y plural; su objetivo es indagar cómo perciben los estudiantes la enseñanza de la Historia en relación con su identidad y la representación de la diversidad cultural en el aula.

Es importante aclarar que varias de las experiencias mencionadas por los estudiantes —como debates, clases prácticas y el uso de ejemplos cercanos— corresponden a estrategias pedagógicas que, si bien han estado presentes en algunos momentos de su formación, no constituyen prácticas frecuentes ni sistemáticas dentro de la institución. Por ello, aunque los estudiantes las valoran y las reconocen como experiencias positivas, su aparición es esporádica y depende en gran medida de iniciativas puntuales del profesorado o de intervenciones específicas, como el dispositivo didáctico implementado en este proceso. Esta situación permite comprender por qué dichas metodologías emergen en las voces estudiantiles, pero al mismo tiempo se plantean como propuestas necesarias para fortalecer de manera más continua la enseñanza de la Historia en la IE.

Para el objetivo 2 se implementó una entrevista a cuatro estudiantes del grado 11, dos del

grupo 11-1 y 2 del grupo 11-2: de la I.E. H.A.G, la cual proponía 7 preguntas, las preguntas realizadas fueron:

1. ¿Te sientes identificado o representado con los temas que se abordan en las clases de historia? ¿Por qué?
2. ¿Has tenido la oportunidad de compartir aspectos de tu Historia familiar o cultural en clase?
3. ¿Crees que la Historia que se enseña en el colegio representa a todos los grupos sociales y culturales por igual? ¿Por qué?
4. ¿Crees que la Historia puede ayudar a construir una sociedad más justa e incluyente? ¿Por qué?
5. Cuéntame sobre una clase de Historia que te haya marcado o que recuerdes mucho. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención?
6. Piensa en una vez en la que sentiste que tu cultura, tus raíces o tu familia se conectaban con lo que aprendiste en historia. ¿Qué pasó en esa clase?
7. ¿Te ha pasado que algo que viste en Historia te ayudó a entender mejor algo que viviste fuera del colegio, con tu familia o en tu comunidad?

La información recolectada en la entrevista realizada a los estudiantes se sistematizó y agrupó bajo tres categorías: opiniones, que recogen sus percepciones y valoraciones generales frente a la enseñanza de la historia; experiencias personales, que permiten reconocer cómo sus vivencias se conectan o no con los contenidos trabajados en el aula; y propuestas, que expresan las expectativas y recomendaciones de los estudiantes frente a la enseñanza de la Historia. Esta organización posibilita identificar tanto los elementos de reconocimiento y representación de sus identidades diversas, como las tensiones y puntos por mejorar en las prácticas pedagógicas actuales.

En las opiniones de los estudiantes se evidencia que la Enseñanza de la Historia logra ciertos niveles de desarrollo de la identidad cuando se abordan temas cercanos a su realidad, como la migración, el desplazamiento forzado o la afrocolombianidad, esto refleja que los contenidos vinculados a problemáticas sociales actuales generan un mayor sentido de pertenencia y relevancia, sin embargo, también se observa que aunque algunos reconocen un discurso escolar

inclusivo por ejemplo, al resaltar la igualdad en el trato dentro del colegio, otros perciben que los temas relacionados con la diversidad cultural y étnica se trabajan de manera superficial o poco profunda; los estudiantes coinciden en que la Historia tiene el potencial de contribuir a una sociedad más justa e incluyente, ya que permite reflexionar sobre los errores del pasado y valorar las diferencias culturales, pero también manifiestan que no todas las personas muestran disposición a este aprendizaje.

Por otro lado, las experiencias personales compartidas muestran una fuerte conexión entre las vivencias de los estudiantes y los contenidos de historia, uno de los estudiantes relacionó su proceso migratorio de Venezuela a Colombia con los temas de inmigración y desplazamiento vistos en clase, mientras que otra estudiante afrocolombiana expresó sentirse representada cuando se tratan asuntos de afrocolombianidad, también surgieron relatos de violencia y desigualdad de género, que permitieron a los estudiantes reconocer la pertinencia de los contenidos al compararlos con situaciones familiares y comunitarias, estas experiencias refuerzan la importancia de que la enseñanza de la Historia no se limite a narrativas oficiales, sino que dialogue con las memorias vivas y los contextos de los estudiantes, potenciando aprendizajes significativos.

Por último, las propuestas de los estudiantes giran principalmente en torno a la necesidad de fortalecer espacios de diálogo y participación activa en las clases, señalan como indispensable la creación de escenarios donde se aborden problemáticas reales, se comparta la Historia familiar y cultural de cada estudiante y se reconozca la pluralidad de identidades presentes en el aula; destacan el valor de metodologías más dinámicas como los debates, las clases prácticas y el trabajo con ejemplos concretos de contextos cercanos. Dichas sugerencias ponen en evidencia que los estudiantes no solo buscan recibir información, sino participar en la construcción del conocimiento histórico desde sus propias voces, lo que abre el camino hacia una pedagogía más crítica, participativa e inclusiva.

Dentro del análisis de la entrevista encontramos como otras categorías surgen de forma relevante, en consecuencia al desarrollo del trabajo, vemos como se reitera entre los estudiantes entrevistados la percepción del currículo y su alcance inclusivo, mientras algunos estudiantes valoran la idea de inclusión como principio del colegio, otros evidencian que los contenidos no representan equitativamente a todos los grupos sociales, se destacan vacíos en el tratamiento de la

afrocolombianidad, la diversidad cultural y las memorias subalternas, esto coincide con las tensiones identificadas en los docentes, un currículo oficial limitado que no logra reflejar la complejidad sociocultural del país.

La Historia como herramienta para la construcción de identidades y ciudadanía, las entrevistas muestran un consenso en que la enseñanza de la Historia puede ayudar a reflexionar sobre errores pasados y a promover sociedades más justas, muy de la mano al enfoque interseccional, los estudiantes reconocen que aprender sobre otras culturas y realidades fomenta la empatía y la unidad, aunque también se menciona que no todos los compañeros están dispuestos a reconocer la validez de la diversidad o no quieren dar a conocer ni hablar sobre sus experiencias vividas, aquí se evidencia una tensión entre las potencialidades de la Historia y las resistencias sociales presentes en el aula.

La conexión entre experiencias personales y aprendizajes escolares es importante mencionarla también, los relatos muestran un fuerte vínculo entre las experiencias de vida (migración, desplazamiento, discriminación de género, diversidad sexual) y lo aprendido en las clases de historia, demostrando que, cuando los contenidos se conectan con las vivencias de los estudiantes, el aprendizaje se vuelve más significativo y transformador, también emerge la necesidad de que estas conexiones se den de manera más sistemática y no solo de forma ocasional o tangencial.

En contraste entre los resultados del objetivo 1 (percepción docente) y el objetivo 2 (percepción estudiantil) podemos ver una coincidencia clara en torno a la necesidad de un enfoque más inclusivo y representativo en la enseñanza de la historia, mientras que los docentes muestran disposición a adaptar sus clases a la diversidad y a reconocer las narrativas personales de los estudiantes, estos últimos expresan que dichas prácticas aún no se materializan de manera suficiente en el aula; la brecha se ubica, principalmente, en el currículo oficial, el currículo desarrollado y en la falta de espacios concretos para integrar vivencias y memorias diversas, así tanto profesores como estudiantes reconocen el valor de la Historia para fortalecer la identidad, la empatía y la pertenencia, pero ambos señalan la urgencia de superar las limitaciones estructurales y pedagógicas que restringen su alcance.

Los hallazgos muestran que la Enseñanza de la Historia en el contexto estudiado se encuentra en un proceso de transición, por un lado hay avances en la actitud docente y en la

valoración estudiantil de la diversidad; por otro, persisten tensiones asociadas a la representatividad de los contenidos y al desafío de consolidar estrategias pedagógicas más sistemáticas en torno a la diversidad, este panorama plantea el reto de articular el currículo, las prácticas docentes y las experiencias estudiantiles en torno a un modelo de enseñanza intercultural e interseccional que no solo reconozca las diferencias, sino que las convierta en motor de aprendizaje crítico y constructor de una ciudadanía inclusiva.

#### **4.2 La diversidad cultural como camino para transformar la enseñanza**

La diversidad cultural en el aula constituye un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad estratégica para la enseñanza de la Historia, no se trata únicamente de transmitir contenidos sino de reconocer que los estudiantes son portadores de memorias, trayectorias y vivencias que dialogan con los relatos históricos y que al hacerlo reconfiguran tanto la comprensión del pasado como la construcción de identidades personales y colectivas. Autores como Da Silva (1999) y Ricoeur (1998), señalan que la identidad no es un elemento fijo, sino una narración dinámica que se construye en la cotidianidad con la interacción social y pedagógica, desde esta perspectiva las aulas de instituciones como la I.E. H.A.G se convierten en escenarios privilegiados para que la Historia se enseñe como un proceso vivo, donde las voces diversas de los estudiantes, las familias y la comunidad no solo son reconocidas, sino también legitimadas como parte constitutiva de la experiencia educativa.

En este contexto, la entrevista semiestructurada aplicada a los 4 estudiantes de grado 11 se consolidó como un instrumento central de la investigación, pues permitió acceder a la voz del estudiante sacando a la luz sus percepciones, experiencias y propuestas que de otro modo quedarían invisibilizadas, su carácter flexible favoreció la emergencia de relatos personales y reflexiones críticas sobre la relación entre la enseñanza de la historia, la identidad y la representación de la diversidad cultural, las preguntas realizadas no sólo exploraron los niveles de identificación de los estudiantes con los contenidos curriculares, sino también sus experiencias de conexión o desconexión entre lo aprendido en el aula y lo vivido en sus comunidades, así como sus expectativas frente a una enseñanza más inclusiva.

Los hallazgos muestran un panorama complejo y revelador, por un lado se evidencia que los estudiantes se sienten representados en la medida en que los contenidos abordan realidades

cercanas como el desplazamiento forzado, la migración o la afrocolombianidad; por otro, también reconocen que estos temas suelen abordarse de manera superficial, sin profundizar en la riqueza y complejidad de las memorias subalternas, las experiencias personales compartidas como el testimonio de un estudiante migrante venezolano o el de una estudiante afrodescendiente demuestran que la enseñanza de la Historia puede adquirir mayor relevancia cuando se conecta con las trayectorias vitales de los jóvenes, a la par emergen propuestas claras, la necesidad de abrir espacios de diálogo y participación en los que los estudiantes puedan compartir sus historias familiares y comunitarias, y de incorporar metodologías más dinámicas como los debates y los ejercicios prácticos.

La importancia de este capítulo radica en comprender cómo los estudiantes perciben la enseñanza de la Historia como una herramienta para reflexionar sobre el pasado, analizar el presente y proyectar sociedades más justas e incluyentes, en sus voces se identifica la convicción de que la Historia puede convertirse en un medio para fomentar empatía, pertenencia y sentido de ciudadanía, aunque también reconocen resistencias sociales y pedagógicas que limitan ese potencial, de este modo el análisis de la diversidad cultural como oportunidad estratégica no sólo da cuenta de las tensiones existentes entre currículo y práctica, sino que también ilumina rutas para avanzar hacia una enseñanza de la Historia verdaderamente intercultural e interseccional, en la que las diferencias dejen de ser un reto a superar y se transforme en motor de aprendizaje crítico y emancipador.

Reconocer la riqueza de las voces estudiantiles evidenció que la enseñanza de la historia, lejos de ser un ejercicio abstracto, se entrelaza con identidades, memorias y experiencias concretas, los hallazgos ponen de relieve que los estudiantes no solo esperan recibir contenidos previamente transcritos, sino participar activamente en la construcción de relatos que les permitan reconocerse como sujetos históricos y fortalecer su sentido de pertenencia, con esta base resulta pertinente adentrarse en sus opiniones y percepciones sobre cómo la enseñanza de la Historia influye en su identidad colectiva y en la manera en que se representan en el aula las múltiples diversidades que los constituyen.

### **4.3 Lo que dice el estudiantado: identidad colectiva y pertenencia a través de la Historia**

El análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes de grado 11 de la I.E. H.A.G permitió acceder a un conjunto de percepciones que iluminan la relación entre la enseñanza de la historia, la identidad colectiva y el sentido de pertenencia. Los hallazgos muestran que, para muchos jóvenes, la Historia escolar deja de ser un relato abstracto cuando conecta con sus experiencias vitales, familiares y comunitarias. En palabras de Ricoeur (1998), la identidad se construye narrativamente, y es precisamente a través de los relatos históricos que los estudiantes logran reconocerse como parte de una memoria compartida. Sin embargo, también se evidencian tensiones: mientras algunos contenidos generan identificación, otros resultan lejanos o poco representativos de la diversidad que habita el aula.

Las percepciones estudiantiles reflejan un doble movimiento. Por un lado, expresan gratitud cuando la Historia presentada desde el currículo aborda temas cercanos como el desplazamiento forzado, la migración o la afrocolombianidad, pues reconocen en ellos experiencias que atraviesan sus propias trayectorias. Ejemplo de ello son los testimonios de un estudiante migrante venezolano, quien resaltó la importancia de ver reconocida la experiencia migratoria como parte de la Historia reciente, y de una estudiante afrodescendiente, que valoró positivamente la inclusión de la Historia afrocolombiana en el currículo. Estos relatos confirman lo señalado por Banks (1990) respecto a la necesidad de una educación multicultural que legitime las memorias de los grupos subalternos como parte constitutiva de la enseñanza.

Por otro lado, los estudiantes también manifestaron que estos contenidos suelen tratarse de manera superficial, reduciéndose a menciones aisladas o a episodios conmemorativos, sin profundizar en la riqueza y complejidad de las memorias colectivas. Esta percepción conecta con la crítica de Walsh (2009), quien advierte que la diversidad no puede abordarse desde un enfoque celebratorio, sino desde una perspectiva crítica que confronte las estructuras de exclusión. Para los jóvenes, la superficialidad de los contenidos genera un sentimiento de distancia, pues impide que la Historia escolar se convierta en un verdadero vehículo de reconocimiento identitario.

Un elemento central en las voces estudiantiles es la demanda de mayor participación. Los entrevistados señalaron la necesidad de contar con espacios de diálogo en los que puedan compartir sus propias historias familiares y comunitarias, vinculando la Historia oficial con

narrativas locales. En este sentido, los estudiantes proponen el uso de metodologías activas, como los debates, no solo como recomendación para mejorar la enseñanza, sino también como reconocimiento de experiencias previas que valoraron positivamente cuando se les preguntó por una clase memorable. Esta doble presencia —como vivencia y como propuesta— evidencia tanto su impacto formativo como la necesidad de fortalecer su implementación de manera más regular. Esta propuesta coincide con lo planteado por Molina Puché (2017), quien sostiene que la construcción de identidades culturales en la escuela depende en gran medida de las prácticas pedagógicas que logren articular los saberes académicos con las experiencias personales de los estudiantes.

El sentido de pertenencia aparece fuertemente asociado a la posibilidad de verse reflejados en los contenidos históricos, para varios jóvenes, la ausencia de sus memorias colectivas en el currículo genera una sensación de exclusión, mientras que su inclusión, aunque parcial, fortalece el vínculo con la institución y con la comunidad. Así, la enseñanza de la Historia se configura como un campo en disputa, donde se negocia qué memorias son legitimadas y cuáles permanecen marginadas. Este hallazgo se alinea con la reflexión de Aguado (1999), quien denuncia la tendencia de la escuela a invisibilizar la diversidad cultural, y resalta la urgencia de un cambio estructural que permita integrar la pluralidad identitaria de manera significativa.

En este marco, la enseñanza de la Historia emerge no sólo como transmisión de conocimientos, sino como una práctica constitutiva de ciudadanía. Los estudiantes reconocen en la Historia una herramienta para comprender el presente, cuestionar las desigualdades y proyectar sociedades más justas e incluyentes. Sin embargo, también perciben resistencias tanto en el currículo como en ciertas prácticas docentes, lo que limita el potencial de la disciplina para generar procesos de transformación. En coherencia con Walsh (2009), la voz estudiantil evidencia que la verdadera inclusión implica problematizar las narrativas dominantes y abrir paso a memorias múltiples, capaces de articular lo individual con lo colectivo.

Las opiniones y percepciones de los estudiantes (con las que nombramos esta sección) muestran que la enseñanza de la Historia influye de manera decisiva en su identidad colectiva y en su sentido de pertenencia, pero lo hace de forma ambivalente: potencia el reconocimiento cuando incluye sus memorias, pero refuerza la exclusión cuando las margina o simplifica. La

apuesta, entonces, no debe limitarse a diversificar los contenidos, sino a transformar las prácticas pedagógicas y curriculares para que las aulas se conviertan en escenarios donde los jóvenes se reconozcan como sujetos históricos plenos. Solo así la diversidad cultural dejará de ser un desafío a afrontar y se convertirá en una oportunidad estratégica para repensar la enseñanza de la Historia como un proceso crítico, inclusivo y emancipador.

#### **4.4 Identidad cultural y voces estudiantiles en la I.E. H.A.G.**

El análisis de las entrevistas y de los instrumentos aplicados a los estudiantes de la I.E. H.A.G evidencia que la identidad cultural ocupa un lugar central en su manera de interpretar la enseñanza de la Historia y de reconocerse como sujetos colectivos. En sus voces aparece con claridad que la escuela no es solo un espacio de transmisión de contenidos, sino también un escenario de representación, donde las narrativas históricas dialogan —o entran en tensión— con las memorias familiares, comunitarias y personales. Así, la Historia escolar se convierte en un campo de disputa simbólica que incide directamente en la construcción de la identidad cultural y en las formas de pertenencia.

Los estudiantes destacan que, en ocasiones, la enseñanza de la Historia reproduce representaciones estandarizadas que privilegian una visión nacional homogénea y eurocéntrica, en detrimento de las memorias afrocolombianas, indígenas o migrantes que forman parte de sus trayectorias. Este hallazgo confirma lo señalado por Aguado (1999), quien advierte que la escuela tradicionalmente ha simplificado la diversidad cultural, generando exclusiones que se naturalizan en el currículo. Los jóvenes entrevistados reconocen que la falta de representaciones fieles de sus identidades genera sentimientos de invisibilidad, debilitando el sentido de pertenencia con respecto a la institución y al proyecto histórico común.

No obstante, también emergen experiencias que muestran la potencialidad transformadora de la enseñanza de la Historia cuando se abren espacios para reconocer esas identidades. Algunos estudiantes relataron cómo se sintieron interpelados positivamente cuando en clase se abordaron procesos como la esclavitud y la resistencia afrodescendiente, el desplazamiento forzado o las migraciones recientes, pues esas narrativas les permitieron conectar el aprendizaje con su propia historia. En línea con lo que plantea Da Silva (1999), la identidad no puede entenderse como un elemento estático, sino como una construcción narrativa en constante negociación; por ello,

incluir representaciones diversas en el aula no es un gesto accesorio, sino una condición indispensable para que los estudiantes se reconozcan en los relatos históricos.

La representación cultural en la enseñanza de la Historia no solo afecta la autopercepción de los jóvenes, sino que también incide en las relaciones entre pares. Varios estudiantes manifestaron que, cuando se visibilizan las memorias afro, indígenas o migrantes, se generan dinámicas de respeto y empatía dentro del grupo, al tiempo que se reducen prejuicios y estereotipos. Este aspecto enlaza con lo propuesto por Banks (1990), quien sostiene que la educación multicultural debe favorecer la construcción de una ciudadanía inclusiva mediante la legitimación de las voces históricamente marginadas. La escuela, en este sentido, se convierte en un laboratorio social donde se ensayan formas de convivencia basadas en el reconocimiento de la diversidad.

Sin embargo, las representaciones siguen siendo parciales. El análisis de resultados muestra que, aunque la totalidad de docentes encuestados afirma adaptar sus clases a la diversidad, sólo una parte incorpora de manera sistemática contenidos que reflejen múltiples pertenencias culturales. Esta limitación revela una tensión estructural: mientras la práctica docente intenta reconocer la diversidad, el currículo oficial sigue anclado en narrativas dominantes. Como señala Walsh (2009), el reto no consiste únicamente en añadir voces al relato histórico, sino en cuestionar críticamente qué memorias son legitimadas y cuáles permanecen en los márgenes.

Todo esto nos lleva a afirmar que las percepciones de los estudiantes ponen de relieve que la identidad cultural y sus representaciones en el aula son determinantes para la manera en que se configuran como sujetos históricos y ciudadanos. Cuando las representaciones son amplias, diversas y conectadas con sus experiencias, la enseñanza de la Historia fortalece el sentido de pertenencia y enriquece la construcción de identidades colectivas. Cuando son limitadas o estereotipadas, generan exclusión y desarraigo. Por ello, la I.E. H.A.G enfrenta el desafío de avanzar hacia una enseñanza de la Historia que asuma la diversidad cultural no como un añadido, sino como el eje central de una pedagogía transformadora, capaz de convertir el aula en un espacio de memoria, reconocimiento y construcción de ciudadanía intercultural.

## 5. Capítulo 5. Implementación, diseño y aplicación del dispositivo didáctico en contexto diverso

La elección del dispositivo didáctico como instrumento metodológico se sustenta en experiencias previas que muestran cómo estas estructuras educativas permiten articular teoría, práctica y reflexión en el aula, por ejemplo Figueroa Martínez, Castro Chávez, Mota Rodríguez y Bravo Santos (2021) en su estudio *Pedagogical device: training of teaching practices in university education* señalan que el dispositivo pedagógico facilita la integración de saberes docentes con estrategias activas como proyectos de aula, estudios de caso y guías didácticas, permitiendo que los estudiantes participen en procesos de aprendizaje más contextualizados y reflexivos, desde esta perspectiva, incorporar debates, análisis de biografías y narrativas escolares en el dispositivo didáctico responde a una lógica pedagógica probada que potencia habilidades críticas, identitarias y de representación cultural, haciendo al aprendizaje más significativo, pertinente y dialogado.

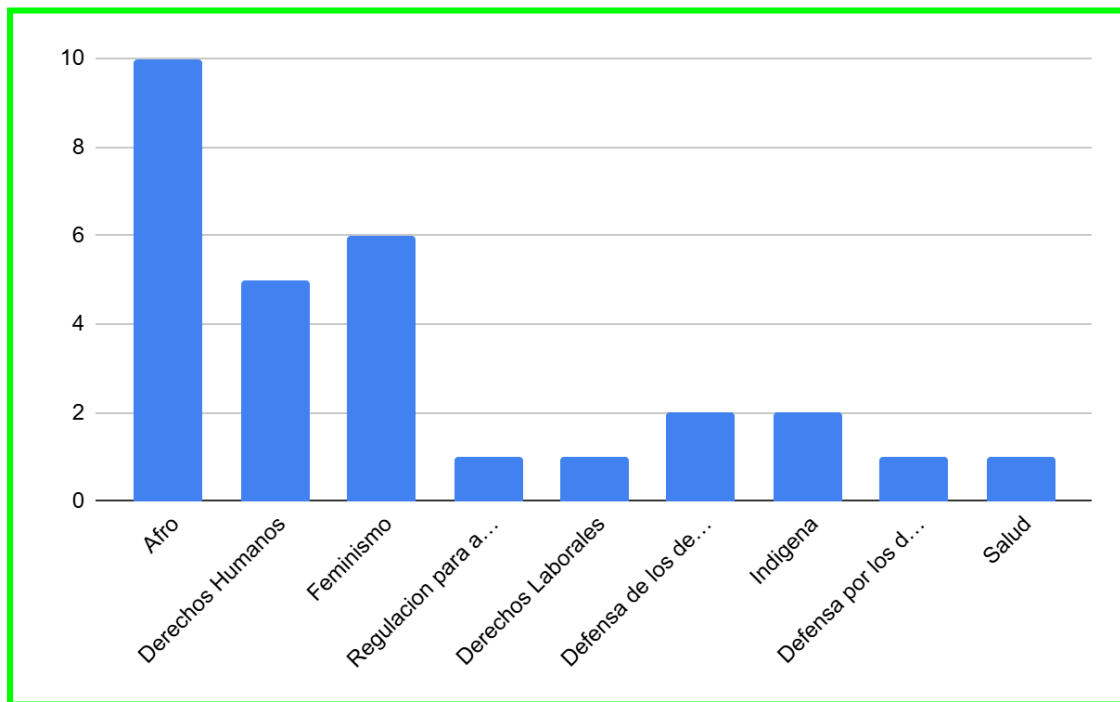
### El círculo de la verdad

La actividad “El círculo de la verdad” se desarrolló con 40 estudiantes del grado 11 del mismo grupo, los estudiantes respondieron de forma libre a las siguientes preguntas y se obtuvo la siguiente participación según la tabla y la gráfica:

*Tabla 9: Porcentaje de participación en la actividad “El círculo de la verdad”*

#	PREGUNTA	RESPONDIO	PORCENTAJE
1	¿Qué entienden por discriminación?	30	75%
2	¿Qué es activismo?	30	75%
3	¿Conocen algún movimiento o figura histórica que haya luchado contra la discriminación? escribe su nombre y explica la propuesta	25	62.5%
4	¿Qué te hace sentir y pensar esa propuesta?	23	57.5%
5	¿Cuál ha sido tu participación en la lucha contra la discriminación?	22	55%
	<b>TOTALDE ESTUDIANTES</b>	40	100%

*Figura 9: Nivel de participación por pregunta*



Los personajes históricos más representativos que mencionaron los estudiantes se segmentan en grupos sociales que históricamente han trabajado en conjunto por la defensa de sus derechos.

*Tabla 10: Personajes mencionados por los estudiantes en la actividad “El círculo de la verdad”*

PERSONAJES PROPUESTOS	NÚMERO DE PROPUESTAS
Nelson Mandela	2
Martin Luther King Jr	6
Francia Marquez	1
Amnistía internacional	1
ONU	1
Movimiento feminista	3
Lucha por los derechos animales	1
Betsabé Espinal	1
Malala	1

Amiga Feminista	1
Movimiento LGTBI Q+	1
Cacique Niquia	1
Sacerdote feminista	1
Freddy Mercury	1
Sylvia Constain	1
Rigoberta Menchu	1
Héctor Abad Gómez	1
Simón Bolívar	1
Movimiento Afro	1
Movimiento de los niños	1
Amigo defensor de derechos LGTBI Q+	1
<b>Total</b>	<b>29</b>

**Tabla 11: Agrupación social de los personajes mencionados por los estudiantes en la actividad “El círculo de la verdad”**

CATEGORIAS	PARTICIPACION	PORCENTAJE
Afro	10	34.4%
Derechos Humanos	5	17.2%
Feminismo	6	20.6%
Regulacion para animales	1	3.4%
Derechos Laborales	1	3.4%
Defensa de los derechos para las comunidades LGBT	2	6.8%
Indigena	2	6.8%
Defensa por los derechos de las personas con VIH	1	3.4%
Salud	1	3.4%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

### Debate

El segundo ejercicio del dispositivo didáctico se realizó un debate, se le asignó previamente al azar un personaje histórico por pareja de estudiantes para investigar y apropiarse de su postura y defenderla en el debate tipo ONU, se les brindó la pregunta orientadora: Desde las perspectivas e ideas del personaje que representas ¿Qué políticas propones para resolver el problema de justicia social y derechos humanos en América durante las últimas décadas del siglo XX? Cada uno de los grupos armaría un pequeño cartel identitario para representar a su personaje, tal y como se hace en las Naciones Unidas con los nombres de los países; luego, se procedió a dar inicio el debate, cada una de las partes tenía la posibilidad de intervenir por un máximo de 3 minutos, mostrando su postura ideológica respecto a la resolución.

**Figuras 10 y 11: Estudiantes en “El debate” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve**

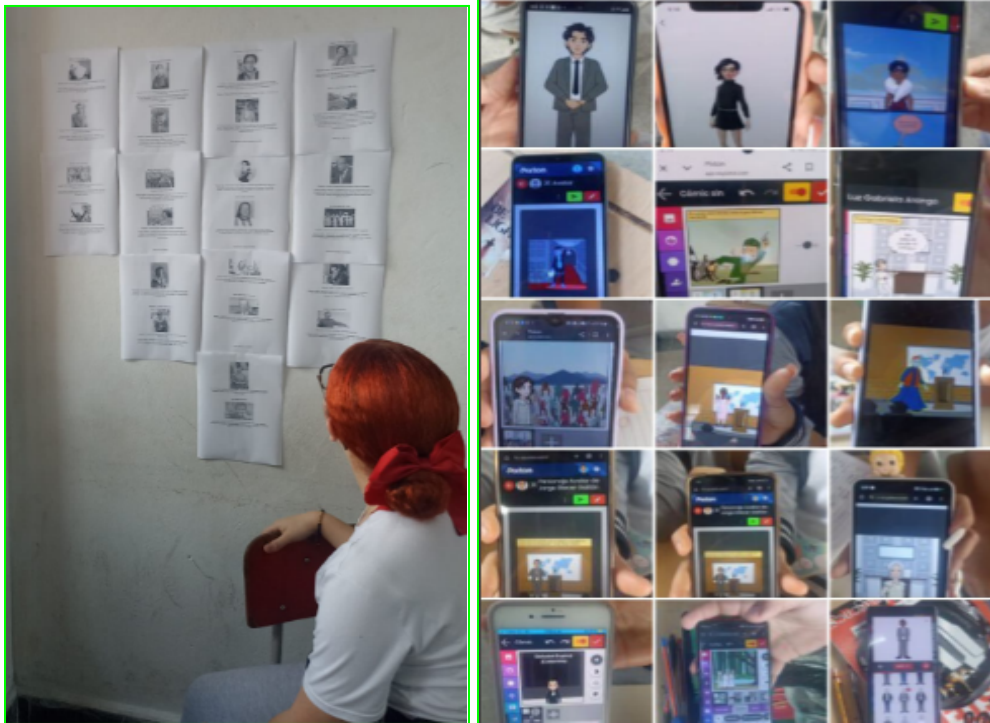


### **Construcción del Avatar: “Rostros de la Historia de América: Avatares por los Derechos Humanos”**

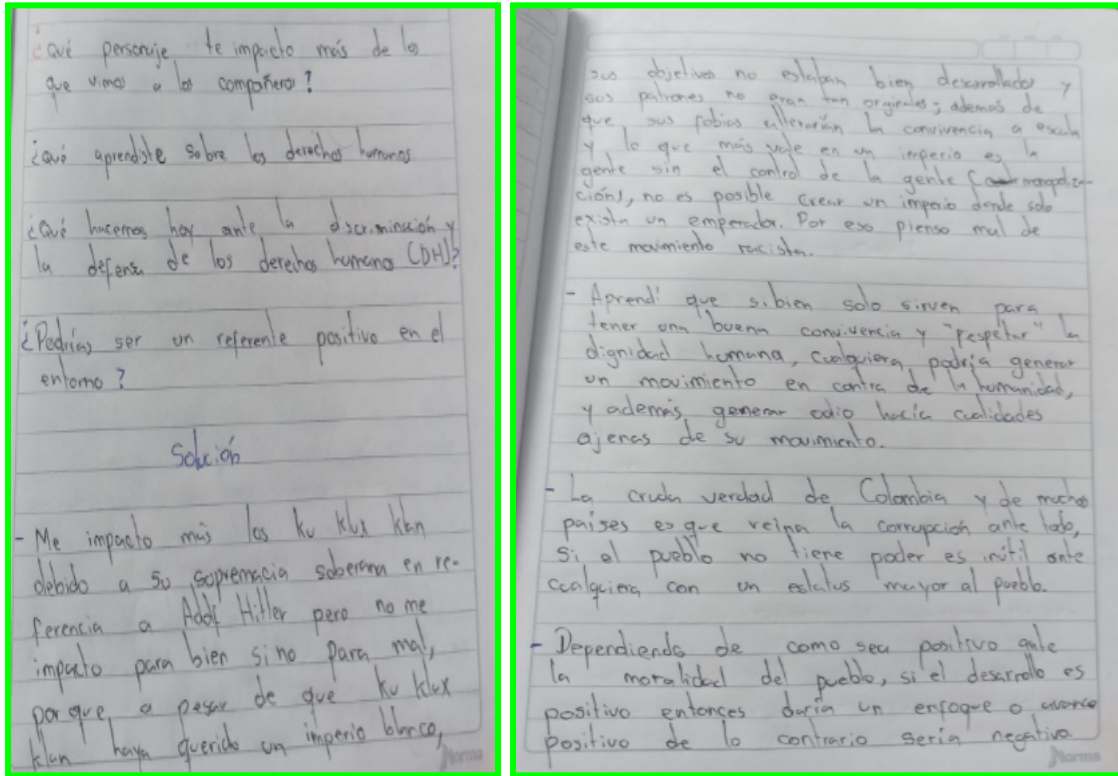
Para el tercer ejercicio “Rostros de la Historia de América: Avatares por los Derechos Humanos” Se les mostró a los estudiantes en el tablero varios referentes históricos defensores o atacantes de los derechos humanos, cada pareja de estudiantes debía escoger a elección propia el personaje de su interés, analizar sus acciones, contexto histórico, consecuencias y legado desde su lucha, pensar y sentir. Cada pareja creó un avatar (representación gráfica de alguien) añadiendo elementos simbólicos (ropa, gestos, fondo, accesorios) utilizando la aplicación [Pixton \(versión web\)](#) (crear personaje tipo cómic) desde sus celulares. Posteriormente los estudiantes presentaron su avatar explicando al resto de la clase quién era el personaje, su contexto histórico y por qué lo representaron de esa forma, fomentando la creatividad, los avatares podrían tener nombres simbólicos o ficticios basados en los personajes reales. Se reflexionó usando las

siguientes preguntas ¿Qué personaje te impactó más? ¿Qué aprendiste sobre el valor de los derechos humanos? ¿Qué hacemos hoy ante la discriminación y la defensa de los derechos humanos? ¿Podrías ser un referente positivo en tu entorno?

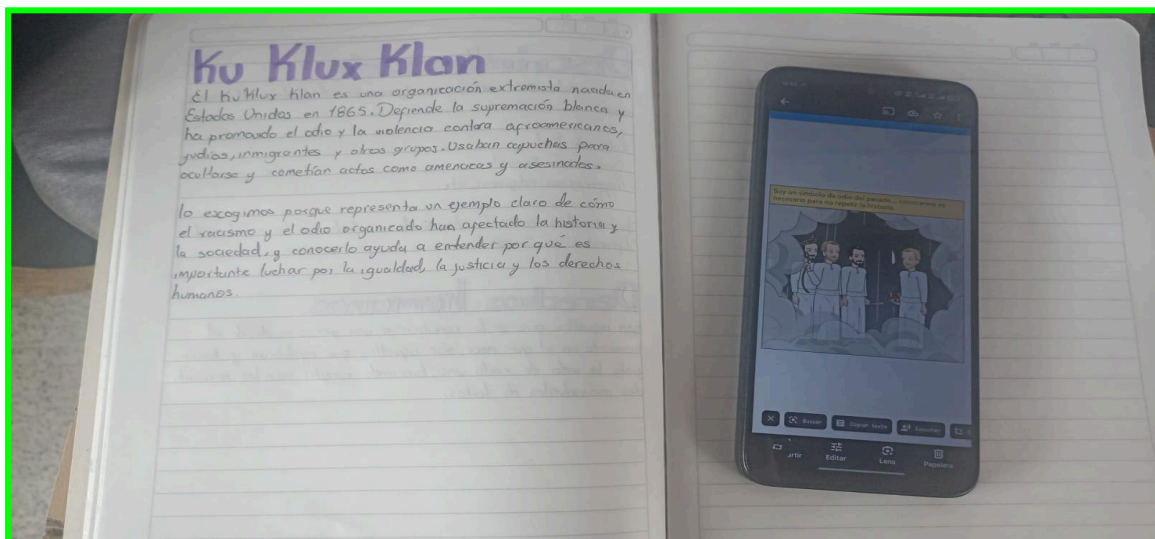
*Figuras 12 y 13: Estudiantes en la construcción del avatar. Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve*



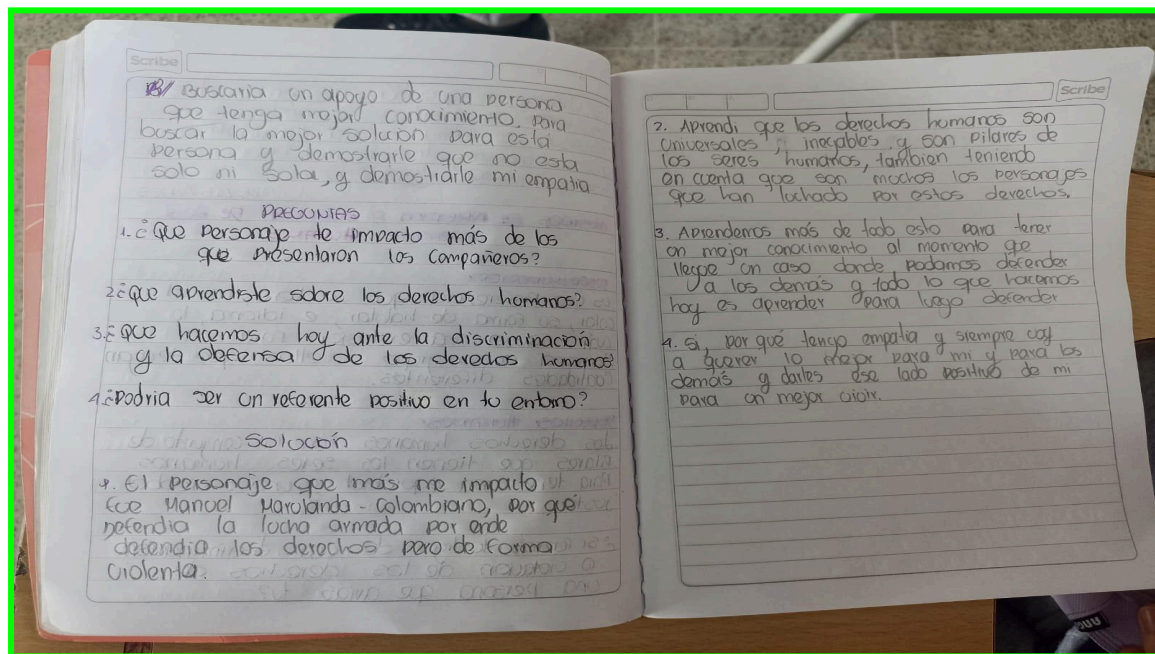
**Figuras 14 y 15: Reflexión escrita en el cuaderno de la actividad "Construcción del avatar" Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve**



**Figura 16: Reflexión escrita en el cuaderno de la actividad "Construcción del avatar" Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve**



**Figura 17: Reflexión escrita en el cuaderno de la actividad “Construcción del avatar” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve**



Combinando los tres momentos del dispositivo didáctico se realizó esta matriz que resume lo trabajado en cada bloque, organizando las evidencias y dejando ver cómo se vinculan con las categorías analíticas centrales del objetivo: pensamiento histórico, identidad, diversidad, ciudadanía crítica, y permitiendo realizar un análisis conjunto.

**Tabla 12: Matriz categorial de la actividad “Construcción del avatar”**

Momento/ Actividad	Categoría	Descripción	Resultados observados
Círculo de la verdad	Conocimientos previos	Nivel de comprensión inicial sobre discriminación, activismo social y figuras históricas.	El 75% de los estudiantes sabían qué es discriminación/activismo; solo 62.5% identificaba figuras históricas; 55% reconocía su rol en la lucha contra la discriminación.
	Reflexión personal	Capacidad de conectar conceptos con experiencias de vida.	Mayor representación en temas afro y feminismo; baja en derechos

			laborales, animales o VIH.
Debate	Participación crítica	Nivel de intervención y argumentación en la discusión.	Poca participación; mayoría de intervenciones basadas en búsquedas rápidas en internet.
	Identidad y representación	Sentido de apropiación frente a personajes históricos.	Escasa conexión identitaria por asignación aleatoria de personajes; comentarios sin articulación crítica ni vínculo con el presente.
Rostros de la Historia (Avatares)	Pensamiento histórico	Habilidad para analizar biografías, causas y consecuencias de acciones históricas.	Estudiantes afro y mujeres eligieron personajes cercanos a su identidad; algunos seleccionaron líderes autoritarios para comprender errores históricos
	Creatividad y recursos digitales	Uso de herramientas tecnológicas en la construcción de significados.	Creación de avatares digitales con Pixton; ejemplo: avatar azul para representar lo afro de forma simbólica
	Construcción de identidad y ciudadanía	Reconocimiento de sí mismos como sujetos históricos.	Reflexión grupal final conectó luchas históricas con problemáticas actuales; estudiantes se reconocen como actores de cambio

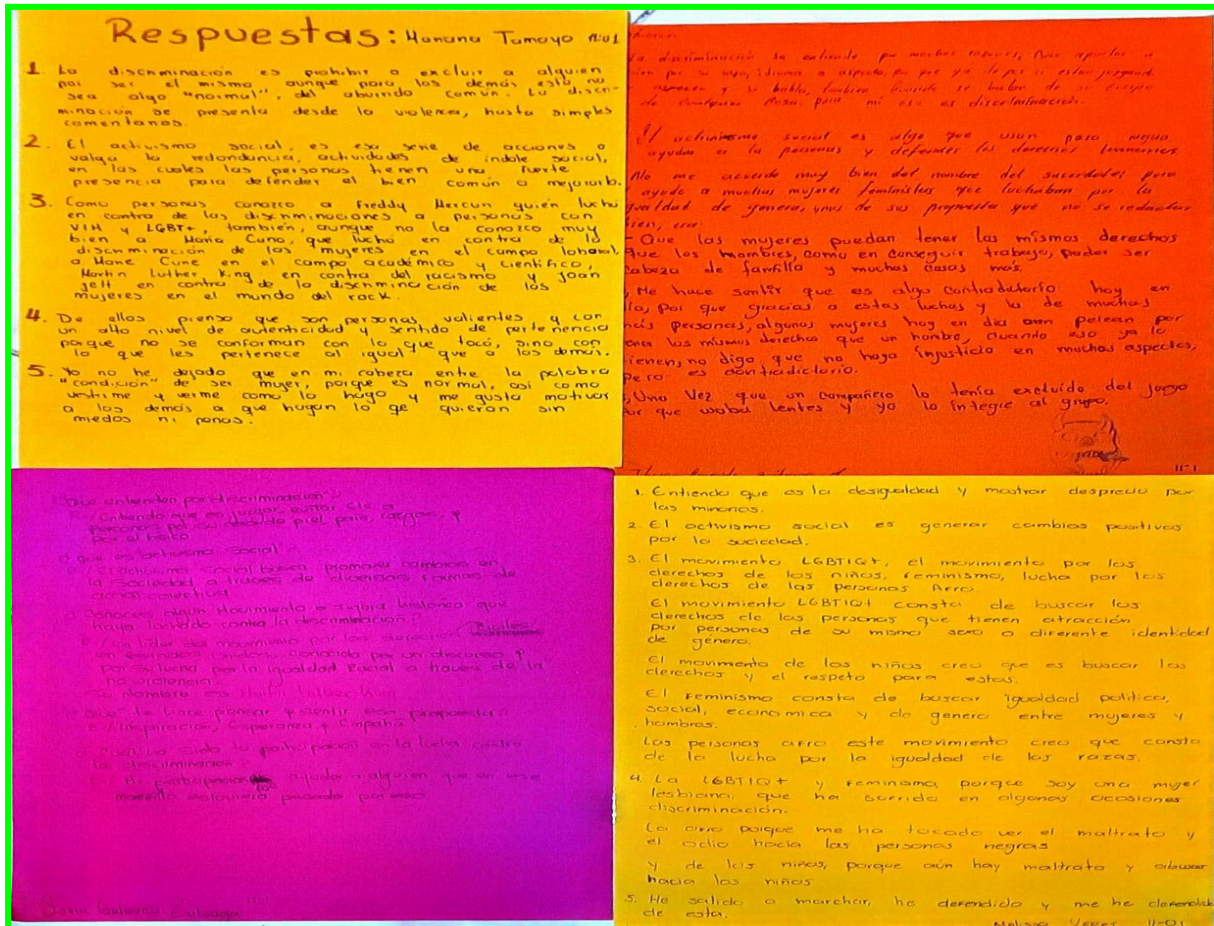
El uso del enfoque cualitativo, apoyado en la construcción de matrices de categorías, resulta pertinente para el análisis del último objetivo, ya que permite organizar y comprender las respuestas de los estudiantes en torno a nociones complejas como discriminación, activismo y participación social, desde la lógica del enfoque biográfico-narrativo, estas matrices no solo clasifican la información, sino que también visibilizan los sentidos, emociones y experiencias que los estudiantes otorgan a los fenómenos sociales, en coherencia con lo planteado por Schütze

(1983) sobre la importancia de las narrativas en la construcción de significados. De esta manera, el enfoque metodológico se articula con las categorías emergentes para ofrecer una mirada integral que conecta las percepciones individuales con procesos colectivos, posibilitando identificar cómo la enseñanza de la Historia y los dispositivos didácticos inciden en la formación de identidades críticas, empáticas y comprometidas con la transformación social.

### **5.1 Análisis del objetivo específico #3, la Historia como territorio de aprendizaje y reconocimiento**

Para el cumplimiento del tercer objetivo de la investigación se llevó a cabo mediante un dispositivo didáctico desarrollado en tres momentos de clases en bloque. La primera actividad, denominada “*El círculo de la verdad*”, permitió identificar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los movimientos contra la discriminación y abrir un espacio de diálogo inicial. Para el segundo momento, se desarrolló un *debate* el cual posibilitó la comprensión del contexto histórico de la segunda mitad del siglo XX propuesto para el segundo periodo según la malla curricular, y el análisis crítico de fuentes primarias y secundarias en torno a procesos de activismo social. Finalmente, la tercera actividad, “*Rostros de la Historia de América: Avatares por los Derechos Humanos*”, integró la reflexión histórica con la creatividad digital, favoreciendo la construcción de representaciones simbólicas sobre personajes y movimientos que han incidido en la defensa de los derechos humanos. Estas estrategias no sólo promovieron el pensamiento histórico, sino que también fortalecieron la empatía, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de identidades en los estudiantes.

**Figura 18: Respuestas de la actividad “El círculo de la verdad” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve**



El primer momento del dispositivo didáctico, denominado “El círculo de la verdad”, permitió explorar los conocimientos previos y percepciones iniciales de los estudiantes frente a la discriminación y el activismo social, los resultados muestran que un 75% de los participantes manifestó comprender estos conceptos, lo que evidencia un nivel general de conocimiento teórico, sin embargo al avanzar hacia preguntas que implicaban un mayor nivel de reflexión crítica, como la identificación de figuras históricas y la explicación de sus propuestas, la participación descendió al 62.5%. La disminución fue aún más marcada cuando se solicitó expresar reflexiones frente a dichas propuestas (un 57.5%) y especialmente al momento de reconocer su propia participación en la lucha contra la discriminación, donde el porcentaje cayó al 55%. Esta progresiva reducción indica que, aunque los estudiantes dominan la dimensión conceptual, persisten limitaciones para conectar esos saberes con experiencias personales,

afectivas y con la acción social concreta.

En cuanto a la clasificación temática de las participaciones, se evidencia un interés mayoritario en torno a la población afrodescendiente 34.4%, seguido por el feminismo 20.6% y los derechos humanos en general 17.2%. Este patrón revela que los temas de etnicidad y género son los que más resuenan en la experiencia y sensibilidad de los estudiantes, aun así categorías como las relacionadas con las comunidades LGTBI Q+ e indígenas tuvieron menor representación 6.8% cada una, mientras que otras, como la defensa de los animales, los derechos laborales, la salud o los derechos de las personas con VIH apenas alcanzaron el 3.4% de participación; esto último sugiere que ciertos ejes de discriminación y lucha social siguen siendo poco visibilizados o percibidos como lejanos en el contexto escolar, lo cual plantea la necesidad de fortalecer la inclusión de estos enfoques en la enseñanza de la historia.

*Figura 19: Actividad “El círculo de la verdad” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve*



El Círculo de la verdad funcionó como un ejercicio diagnóstico que permitió reconocer tanto el nivel conceptual de los estudiantes como las tensiones entre el conocimiento académico y la apropiación crítica vivencial. Además, visibilizó los temas que generan mayor identificación y

los que requieren mayor trabajo pedagógico para ampliar la mirada hacia una comprensión más integral e interseccional de la discriminación y la diversidad.

**Tabla 13: Matriz categorial “El círculo de la verdad”**

Muestra	Pregunta	Categoría narrativa	Categoría axial	Ejemplos esperados en respuestas
	¿Qué entienden por discriminación?	Concepciones de discriminación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exclusión social</li> <li>- Desigualdad por género, etnicidad, clase, orientación sexual</li> <li>- Maltrato cotidiano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juzgar a alguien por sus gustos o forma de ser</li> <li>- Trato injusto hacia otras personas</li> </ul>
	¿Qué es activismo?	Concepciones de activismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción colectiva</li> <li>- Defensa de derechos</li> <li>- Movilización social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder participar en las decisiones ciudadanas</li> <li>- Actividad social (Partidos de elección y marchas)</li> </ul>
	¿Conocen algún movimiento o figura histórica que haya luchado contra la discriminación? escribe su nombre y	Reconocimiento de referentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos sociales (ej. feminismo, derechos civiles, indígenas)</li> <li>- Figuras históricas (ej. Martin Luther King, Gaitán, Mandela, Malala)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malala Yousafzai, luchó desde muy temprana edad por los derechos de las mujeres</li> <li>- Nelson Mandela, luchó contra el racismo</li> </ul>
		Valoración de propuestas	- Justicia e igualdad	“Su propuesta me inspira

	explica la propuesta		- Resistencia - Transformación social	porque buscaba igualdad”
	¿Qué te hace sentir y pensar esa propuesta?	Reflexiones personales	- Inspiración y esperanza - Conciencia crítica - Empatía hacia víctimas de discriminación	- Opino que tuvo una gran persistencia al ser un líder para luchar por el racismo - Me hace sentir muy inspirada ya que a pesar de los problemas en su vida, luchó por otros
	¿Cuál ha sido tu participación en la lucha contra la discriminación?	Experiencias de participación	- Participación escolar (proyectos, campañas) - Expresiones cotidianas (defender a un compañero, denunciar) - No participación	- No discriminar - Incluir a las personas de mi entorno (compañeros)

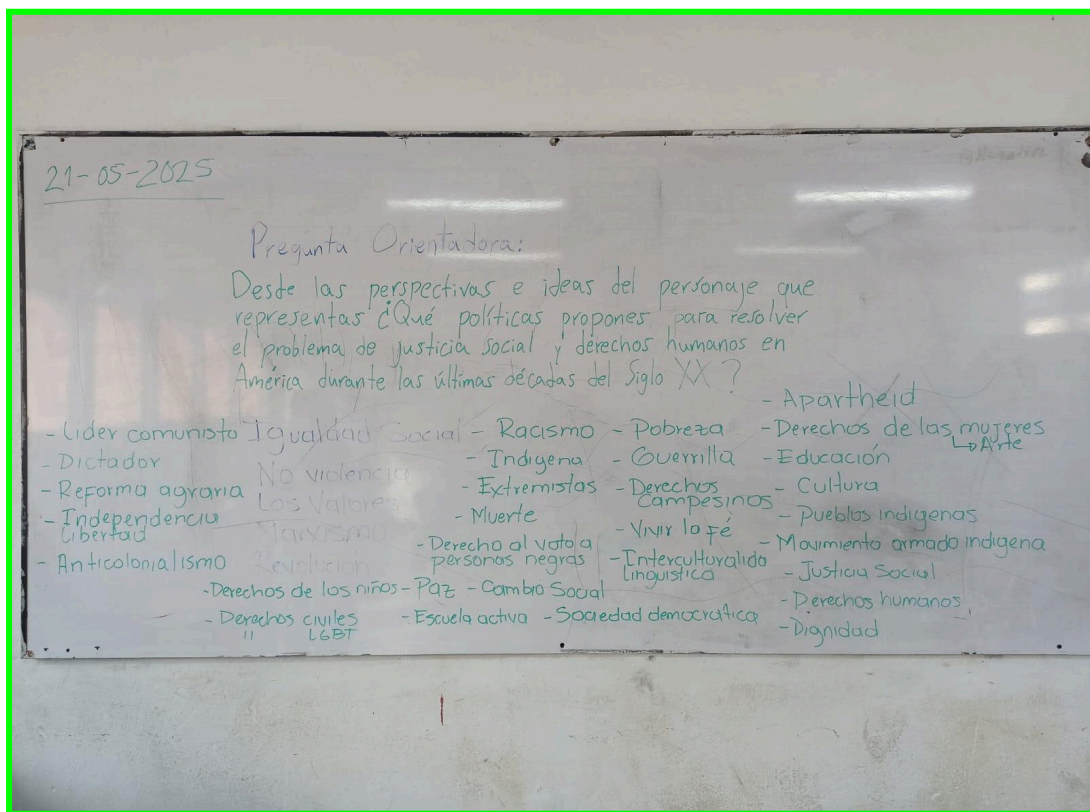
El segundo momento del dispositivo didáctico, correspondiente al *Debate*, evidenció un nivel bajo de participación estudiantil y ciertas limitaciones en el desarrollo de la actividad, una de las principales razones identificadas fue que los personajes históricos asignados no fueron escogidos libremente por los estudiantes, sino entregados al azar, lo que redujo el nivel de conexión personal, identidad y motivación frente a las figuras analizadas, en consecuencia la mayoría de las intervenciones se limitaron a la repetición de datos obtenidos en internet, sin una articulación crítica ni un vínculo claro con el presente.

Además, los comentarios de los estudiantes mostraron poca coherencia y ausencia de apropiación histórica, lo que impidió establecer conexiones profundas entre el análisis del pasado

y la comprensión de realidades actuales de discriminación o resistencia. Esta situación refleja la necesidad de repensar el diseño metodológico del debate, promoviendo un mayor protagonismo estudiantil en la selección de personajes y en la construcción de argumentos, de modo que se fomente la empatía histórica y el pensamiento crítico.

El debate aunque abrió un espacio de discusión, no alcanzó los niveles esperados de reflexión e identificación, lo cual pone de relieve la importancia de incorporar estrategias participativas más flexibles y contextualizadas que permitan a los estudiantes apropiarse de manera activa del ejercicio histórico y proyectarlo hacia su realidad social y cultural.

**Figura 20: Reflexión en torno a la pregunta orientadora en la actividad “El debate” Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve**



Más allá de las limitaciones observadas, este ejercicio permite resaltar la importancia de que los procesos de Enseñanza de la Historia favorezcan el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva de los estudiantes, el autorreconocimiento de sus raíces, memorias y trayectorias sociales constituya un punto de partida esencial para que el aprendizaje histórico se

conecte con sus vidas y experiencias, de igual forma, el sentido de pertenencia a comunidades diversas y a un proyecto social más amplio se consolida cuando los jóvenes encuentran en los personajes y procesos históricos referentes con los que puedan identificarse y reflexionar críticamente. Es importante propiciar espacios donde los estudiantes puedan elegir, analizar y resignificar figuras históricas de acuerdo con su contexto, resulta fundamental para potenciar aprendizajes significativos y contribuir a la formación de una ciudadanía más consciente, inclusiva y participativa.

Al contrastar los resultados del *Círculo de la verdad* con los del *Debate*, se observa una diferencia y es el nivel de apropiación e implicación de los estudiantes. En el primer momento, la actividad propició un espacio de diagnóstico y reflexión inicial donde los jóvenes lograron expresar conocimientos previos, experiencias personales y percepciones sobre la discriminación y el activismo social, evidenciando un vínculo entre teoría y vivencias que dio lugar a aportes diversos, en cambio, el debate mostró una participación limitada y poco profunda, marcada por la falta de conexión con los personajes históricos asignados al azar, mientras que en el *Círculo de la verdad* emergió un reconocimiento de identidades y problemáticas cercanas (afrodescendencia, feminismo, desplazamiento), en el debate predominó la repetición de información desarticulada, sin un análisis crítico ni un sentido de pertenencia, esta comparación resalta que la identidad personal y colectiva es un factor clave para la construcción de aprendizajes significativos en historia; cuando los estudiantes se ven reflejados en los temas, la participación aumenta y se generan procesos más profundos de pensamiento crítico e interpelación con la realidad.

Si bien el debate dejó en evidencia ciertas limitaciones en la apropiación crítica y en la capacidad de los estudiantes para relacionar los personajes históricos con su realidad, este escenario sirvió como antesala para el tercer momento; las dificultades observadas en la argumentación y en la construcción de identidad durante el debate dieron paso a la necesidad de una estrategia más creativa y cercana, la cual se materializó en la actividad de *“Rostros de la Historia de América: Avatares por los Derechos Humanos”*. Este último momento no solo recogió los aprendizajes previos, sino que también abrió un espacio innovador para que los estudiantes resignificaran lo trabajado, conectando los contenidos históricos con sus propias experiencias y representaciones simbólicas.

La comparación entre el debate y la creación de avatares muestra un contraste evidente en

términos de participación, apropiación e impacto pedagógico, mientras que en el segundo momento la dinámica se vio limitada por la asignación aleatoria de personajes, lo que redujo la identificación personal y derivó en intervenciones poco críticas o desconectadas del presente, en el tercer momento se generó un escenario de mayor autonomía y creatividad que fortaleció el sentido de pertenencia y la conexión con la Historia; la posibilidad de elegir, representar y recrear personajes mediante herramientas digitales permitió a los estudiantes articular conocimientos históricos con su identidad y experiencias, el tercer momento no solo superó las dificultades del debate, sino que también demostró la importancia de integrar metodologías participativas e innovadoras que fomenten tanto la reflexión crítica como el autorreconocimiento en los procesos educativos.

Si bien el diseño inicial del dispositivo didáctico centró la creación del avatar en la representación simbólica de personajes históricos que defendían o violentaban derechos, durante su implementación emergieron procesos narrativos que permitieron conectar dicha personificación con las trayectorias vitales de los estudiantes, a medida que construían sus avatares, varios estudiantes empezaron a incorporar rasgos que no solo correspondían a los personajes analizados, sino que dialogaban con sus propias experiencias relacionadas con la migración, el racismo, las desigualdades socioeconómicas o la violencia de género. Estos elementos surgieron en la selección de colores, atributos físicos, poderes simbólicos y relatos biográficos que acompañaban al avatar, los cuales funcionaron como metáforas de vivencias personales, aunque no todos los estudiantes expresaron estos vínculos de manera explícita, las reflexiones escritas y los intercambios en el aula evidenciaron que la actividad abrió un espacio para que los participantes proyectaran aspectos de su identidad, sus miedos o sus formas de resistencia, permitiendo que la personificación trascendiera el plano histórico y se convirtiera en un ejercicio de autorrepresentación.

Este proceso permitió identificar, desde una lectura interseccional, cómo ciertos estudiantes reconocían en los personajes históricos experiencias que resonaban con sus propias condiciones sociales, de género o culturales, no obstante, es importante reconocer que esta conexión emergió de manera desigual y que la actividad, tal como fue diseñada, privilegió más la simbolización de los personajes que la profundización explícita en las historias de vida estudiantil, aunque se generaron indicios de identificación personal, estos no alcanzaron un

desarrollo suficientemente sistemático para afirmar que la actividad logró un tránsito pleno entre la personificación del otro y la autoreflexión identitaria; por ello, este hallazgo deberá guiar futuras mejoras metodológicas para fortalecer el análisis narrativo y autobiográfico dentro del dispositivo didáctico.

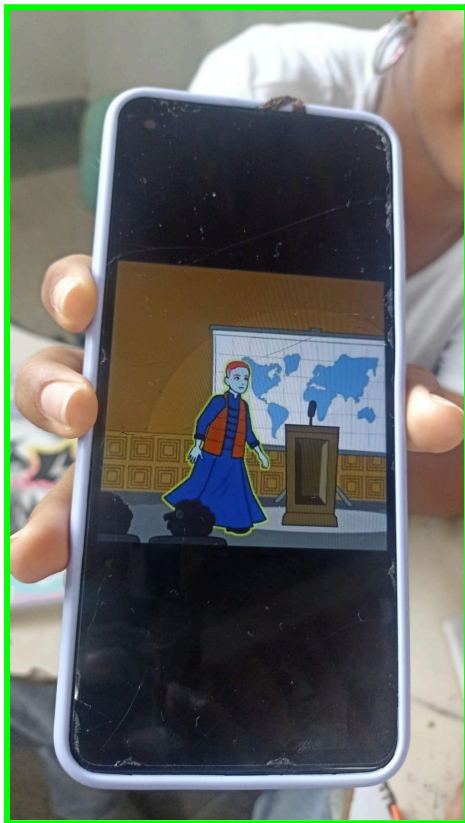
El tercer momento del dispositivo didáctico constituyó la fase más significativa y completa de la estrategia, ya que integró reflexión crítica, análisis histórico, creatividad y manejo de tecnologías mediante el uso de recursos digitales, la actividad se centró en el reconocimiento de personajes y movimientos históricos vinculados a la defensa o a la vulneración de los derechos humanos, lo que permitió a los estudiantes situarse frente a diversas perspectivas y asumir posturas argumentadas, desde la contextualización inicial, que giró en torno a la discriminación y la pregunta sobre cómo actuar ante situaciones de exclusión, se promovió un ejercicio de sensibilización que activó conocimientos previos y motivó la disposición a participar; aunque algunos estudiantes expresaron la negativa sobre intervenir en situaciones de discriminación por miedo a represalias, se evidenció una mayor disposición a actuar cuando se trataba de defender a personas cercanas, mostrando cómo la empatía y la acción social se fortalecen cuando existe un vínculo afectivo directo.

El trabajo con biografías de personajes históricos generó debates ricos y complejos, pues los estudiantes no se limitaron a repetir datos, sino que indagaron en las motivaciones, luchas y contradicciones de estas figuras; resultó especialmente relevante la selección de personajes con los que los estudiantes sentían afinidad identitaria: jóvenes afrodescendientes eligieron líderes negros que defendieron los derechos de sus comunidades; varias estudiantes mujeres se inclinaron por figuras femeninas que lucharon por la equidad de género; mientras que otros escogieron personajes autoritarios con el fin de comprender las consecuencias de sus decisiones y reflexionar sobre la importancia de no repetir errores del pasado. Estos procesos reflejan un ejercicio de empatía histórica y autorreconocimiento, donde la Enseñanza de la Historia se convirtió en una herramienta para construir identidad personal y colectiva.

La fase de creación de avatares digitales representó un momento clave, ya que permitió trasladar las reflexiones históricas a un lenguaje visual y simbólico cercano a los estudiantes, el uso de plataformas como *Pixton*, accesibles desde los dispositivos móviles, eliminó barreras tecnológicas y favoreció una participación amplia y activa; los avatares diseñados condensaron

características simbólicas e ideológicas de los personajes estudiados, convirtiéndose en expresiones de identidad, creatividad y apropiación crítica; la presentación de estos avatares ante el grupo fortaleció habilidades comunicativas y argumentativas, al exigir que los estudiantes explicaran la relevancia histórica de sus personajes y justificarán las decisiones creativas tomadas. El ejemplo de la pareja que representó a una persona afro con piel azul ilustra cómo el proceso permitió unir historia, subjetividad y sentido estético, reflejando una conexión profunda entre el personaje, su contexto y la identidad de los propios estudiantes.

*Figura 21: Avatar de color azul creado por estudiante. Tomada por Erika Natalia Vásquez Monsalve*



La reflexión grupal de cierre permitió consolidar los aprendizajes al vincular las luchas del pasado con problemáticas actuales, las preguntas sobre qué personajes impactaron más y cómo enfrentar hoy la discriminación motivaron respuestas que evidenciaron apropiación de contenidos y conciencia ciudadana, muchos estudiantes expresaron reconocerse a sí mismos

como actores de cambio en sus comunidades, capaces de continuar las luchas históricas desde su realidad cotidiana, este tercer momento fue altamente exitoso al articular la Enseñanza de la Historia con la construcción de identidades, el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de competencias críticas, comunicativas y digitales, la estrategia no solo cumplió los objetivos propuestos, sino que también demostró cómo la Historia puede convertirse en un espacio de diálogo transformador, donde el pasado ilumina el presente y permite proyectar futuros más justos e inclusivos.

El tercer momento, “*Rostros de la Historia de América: Avatares por los Derechos Humanos*”, se convirtió en la síntesis y superación de lo trabajado en los espacios anteriores, mientras que en el *Círculo de la verdad* se evidenció un buen nivel de conocimiento conceptual, pero con dificultades para llevarlo a la reflexión crítica y vivencial, y en el *Debate* la participación se vio limitada por la falta de identificación con los personajes asignados, la creación de avatares ofreció un escenario que integró ambos aspectos: partió del reconocimiento de saberes previos, pero los proyectó hacia una construcción activa, creativa y profundamente conectada con la identidad de los estudiantes; este tercer momento no solo recogió las tensiones de los anteriores, sino que abrió la posibilidad de resignificarlas, demostrando que cuando los contenidos históricos se articulan con la subjetividad y las herramientas cercanas a los jóvenes, se potencia tanto la apropiación crítica como el sentido de pertenencia y la formación de ciudadanía, esta progresión muestra que el diseño de estrategias didácticas escalonadas y coherentes no solo favorece el desarrollo del pensamiento histórico, sino que también impulsa la construcción de ciudadanía crítica y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, confirmando así la pertinencia del objetivo planteado en la investigación.

## **5.2 Retos y oportunidades de enseñar Historia en la diversidad**

La enseñanza de la Historia en contextos culturalmente diversos plantea desafíos profundos que van más allá de la dimensión curricular en la I.E. H.A.G, los resultados obtenidos a lo largo de este estudio evidencian que el aula es un espacio de tensiones y posibilidades, donde la identidad, la diversidad y la memoria se entrecruzan de manera compleja, los hallazgos revelan que, si bien existe una disposición institucional y docente hacia la inclusión, está aún no se traduce plenamente en prácticas pedagógicas transformadoras.

Si bien el análisis se centró en el enfoque diferencial y en el reconocimiento de la diversidad cultural, resulta necesario integrar de manera más explícita una lectura interseccional de los dispositivos didácticos. Crenshaw (1990) plantea que las identidades se entrecruzan produciendo formas particulares de opresión que no pueden comprenderse desde categorías aisladas. En un trabajo posterior, la autora amplía esta reflexión al mostrar cómo estas intersecciones generan desigualdades específicas en contextos sociales e institucionales (Crenshaw, 2013). Desde esta perspectiva, las actividades implementadas no sólo promovieron el reconocimiento de la diversidad, sino que también posibilitaron identificar cómo género, etnia, clase y territorio se articulan en las experiencias y relatos de los estudiantes.

Collins (1990) profundiza esta discusión al proponer la noción de ‘matriz de dominación’, que permite analizar la interacción entre estructuras de poder y experiencias subjetivas, aspecto especialmente relevante para comprender cómo los estudiantes interpretan la Historia desde sus posiciones sociales. Por su parte, Hancock (2007) sostiene que la interseccionalidad constituye un enfoque analítico que supera aproximaciones centradas en una sola dimensión, favoreciendo lecturas más complejas y situadas de los fenómenos sociales. Integrar este enfoque en la reflexión docente es fundamental, pues permite desarrollar prácticas pedagógicas capaces de reconocer la multiplicidad de trayectorias estudiantiles y promover un tratamiento histórico más crítico, contextual y socialmente informado.

El análisis interseccional permitió profundizar en las múltiples dimensiones de la diversidad presentes en el aula, se identificaron trayectorias de vida donde confluyen variables como género, etnia, clase y migración, configurando experiencias de exclusión o resistencia; las entrevistas evidenciaron que estudiantes afrodescendientes, migrantes y mujeres jóvenes experimentan la Historia como un espacio de reconocimiento parcial, si bien algunos temas como la afrocolombianidad o el desplazamiento forzado despiertan empatía y pertenencia, otros permanecen invisibles o tratados de manera superficial, esta constatación reafirma lo planteado por Walsh (2009), quien advierte que la interculturalidad sólo adquiere sentido cuando se convierte en un proyecto político-pedagógico que cuestiona las jerarquías y descoloniza los saberes, en esta línea, las subcategorías construidas en el análisis como “mujeres afro en la historia”, “migrantes” o “memorias familiares del desplazamiento forzado” visibilizan las exclusiones múltiples que atraviesan a los sujetos y, al mismo tiempo, las potencialidades de una

enseñanza de la Historia que reconozca esas intersecciones como fuentes de conocimiento y resistencia.

Para fortalecer la interpretación de los hallazgos, se aplicó un ejercicio de triangulación entre los tres ejes analizados: docentes, estudiantes y currículo, la siguiente tabla de síntesis comparativa resume las coincidencias, diferencias y vacíos más relevantes identificados en el estudio:

*Tabla 14: Tabla de síntesis comparativa de hallazgos*

<b>Dimensión</b>	<b>Coincidencias</b>	<b>Diferencias</b>	<b>Vacíos</b>
<b>Currículo</b>	Reconoce la importancia de la diversidad y la ciudadanía intercultural.	Se mantiene centrado en narrativas eurocéntricas y lineales.	No integra de forma articulada el enfoque interseccional ni la pluralidad de voces.
<b>Docentes</b>	Muestran disposición hacia la inclusión y la empatía.	Limitaciones metodológicas y falta de formación específica en diversidad cultural.	Escasez de recursos didácticos y tiempo para abordar temas emergentes.
<b>Estudiantes</b>	Valoran la Historia como herramienta de reflexión y justicia social.	Perciben falta de representación de sus identidades y vivencias.	Ausencia de espacios para narrar sus propias historias o memorias familiares

Este ejercicio de triangulación confirma que el reto no radica únicamente en el reconocimiento de la diversidad, sino en su traducción pedagógica, mientras el currículo conserva una estructura normativa que tiende a la homogeneidad, tanto docentes como estudiantes demandan un aprendizaje histórico situado, sensible a las realidades locales y a las múltiples formas de ser y habitar la escuela, la convergencia entre estas miradas sugiere que el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere integrar la voz de los sujetos educativos en la construcción curricular y metodológica.

En cuanto a los dispositivos didácticos implementados, su análisis evidenció transformaciones significativas en las actitudes y expresiones de los estudiantes, actividades como *El círculo de la verdad*, los *debates históricos* y el taller *Rostros de la Historia de América: Avatares por los Derechos Humanos* favorecieron el desarrollo de competencias argumentativas, la empatía y la reflexión sobre la discriminación; entre los indicadores cualitativos más relevantes se observaron: aumento en la participación activa, mayor conexión entre experiencias personales y aprendizajes históricos, y fortalecimiento del pensamiento crítico frente a problemáticas sociales contemporáneas, estas experiencias, en coherencia con lo que plantea Ricoeur (1998) sobre la construcción narrativa de la identidad, demostraron que la Historia cobra sentido cuando se enlaza con la vida, cuando permite narrarse y reconocerse en los otros.

Desde una lectura integral, el estudio permitió evidenciar que los retos en la enseñanza de la Historia en contextos diversos se relacionan principalmente con las estructuras curriculares rígidas, la falta de formación docente en enfoques diferenciales e interseccionales, y la escasa articulación entre lo vivido y lo enseñado, no obstante las oportunidades emergen precisamente en esos puntos de tensión, en la apertura a metodologías participativas, en la resignificación del currículo como espacio de diálogo intercultural, y en la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos activos. Como afirma Molina Puché (2017), las prácticas docentes son un terreno fértil para la construcción de identidades plurales, siempre que se orienten hacia la problematización de las narrativas dominantes y la apertura a nuevas formas de comprender el pasado.

### **Reflexión metodológica**

El proceso investigativo desarrollado desde un enfoque cualitativo y biográfico-narrativo, permitió comprender la experiencia educativa en su complejidad humana y contextual, sin embargo, se reconocen algunas limitaciones, el tamaño muestral reducido (cuatro estudiantes y cinco docentes) restringe la posibilidad de generalización; además, la aplicación de los dispositivos didácticos en un solo grado escolar impide medir los efectos a largo plazo; aun así los hallazgos aportan insumos valiosos para futuras investigaciones, especialmente en torno a la evaluación de estrategias pedagógicas inclusivas y al diseño curricular en clave intercultural e interseccional, sería pertinente continuar explorando cómo los estudiantes reinterpretan la

Historia cuando sus propias voces son legitimadas en el aula, y cómo el currículo puede transformarse en un espacio de memoria, justicia y esperanza.

### **5.3 Principales Retos en la enseñanza de la Historia en un contexto diverso.**

La enseñanza de la Historia en contextos diversos constituye un campo de tensiones pedagógicas, curriculares y sociales que desafían la labor docente contemporánea. En la I.E. H.A.G, este desafío se expresa en la necesidad de articular un currículo históricamente homogéneo con las experiencias heterogéneas del estudiantado. Los resultados obtenidos en la investigación revelan que, aunque los docentes manifiestan una disposición favorable hacia la inclusión y la empatía, las estructuras curriculares y las condiciones institucionales aún no logran materializar plenamente una enseñanza de la Historia coherente con la diversidad cultural y social del aula. De este modo, los retos no se limitan a la práctica pedagógica, sino que se extienden a las bases epistemológicas y metodológicas desde las cuales se concibe la enseñanza de la disciplina.

Uno de los principales desafíos identificados no radica únicamente en el currículo oficial en sí mismo, sino en la manera en que es interpretado, enseñado y percibido por los estudiantes, aunque el currículo revisado incorpora ciertos contenidos orientados al reconocimiento de la diversidad étnica y de género —particularmente aquellos que abordan las luchas de comunidades afrodescendientes, indígenas o de mujeres—, su estructura general continúa organizándose desde narrativas históricas lineales y tradicionales, lo que limita su capacidad para integrar perspectivas críticas y plurales. Esta tensión entre apertura temática y continuidad estructural se refleja también en la percepción estudiantil: varios participantes expresaron que los contenidos enseñados reproducen enfoques eurocéntricos y poco representativos de sus trayectorias vitales. Por tanto, la rigidez no debe entenderse como una propiedad absoluta del currículo, sino como el resultado de tensiones entre lo prescrito, lo que se prioriza en la práctica docente y la manera en que los estudiantes viven y significan la enseñanza de la Historia.

Como lo plantea Walsh (2009), la interculturalidad no puede reducirse a un ejercicio celebratorio de la diferencia, sino que debe asumirse como un proyecto político y pedagógico de transformación de los saberes, en este sentido, aunque el currículo presenta una apertura hacia el reconocimiento de la diversidad, dicha inclusión carece de una articulación interseccional sólida.

Categorías como etnicidad, clase, género u orientación sexual aparecen de forma fragmentada, sin un tratamiento que permita comprender su interdependencia y las múltiples formas en que operan las desigualdades en la vida de los sujetos. Tal como advierte Mosquera (2020), esta limitación perpetúa lecturas simplificadas de la desigualdad y obstaculiza la construcción de una mirada histórica verdaderamente crítica, situada y sensible a las experiencias diferenciales de los actores sociales.

Los hallazgos del estudio muestran que el currículo oficial no es completamente rígido ni totalmente flexible, sino que presenta tensiones internas entre sus propósitos declarados y su implementación práctica. Si bien la revisión documental evidenció que la malla curricular incorpora contenidos asociados a la diversidad cultural y de género —como el reconocimiento de luchas afrodescendientes, indígenas y de mujeres—, estos elementos aparecen de manera puntual y no logran articularse en una narrativa histórica plural, lo que mantiene una estructura predominante de corte lineal, nacionalista y tradicional. En coherencia con esto, la Tabla 14 no señala posiciones opuestas entre el currículo y los instrumentos aplicados, sino que evidencia que, aunque existan aperturas temáticas, las prácticas pedagógicas y la percepción estudiantil confirman que la enseñanza continúa reproduciendo narrativas eurocéntricas y homogéneas. Por ello, el desafío no radica únicamente en el currículo en sí, sino en la falta de integración profunda y crítica de los enfoques diferencial e interseccional en las prácticas docentes, lo que limita el potencial de los contenidos diversos presentes en el documento oficial.

En consonancia con lo anterior, la investigación muestra que otro de los grandes retos recae sobre la formación docente en enfoques diferenciales e interseccionales. Si bien el 100% de los profesores encuestados manifestó adaptar sus clases a la diversidad cultural del grupo, también reconocen la falta de herramientas teóricas y metodológicas para abordar la complejidad de los temas históricos sensibles. La enseñanza de procesos como la esclavitud, el racismo o la migración requiere una preparación que trascienda la mera transmisión de contenidos y se fundamente en la reflexión crítica sobre las estructuras de exclusión. Como señala Aguado (Aguado, et al., 1999) “una mayoría del profesorado se considera escasamente formado para atender a alumnado diverso culturalmente y carente de estrategias didáctico-organizativas” (p. 47). “El docente en contextos diversos debe ser mediador cultural y facilitador del diálogo entre saberes, lo que demanda una formación permanente en competencias interculturales y en

metodologías participativas que promuevan la empatía, la interpretación y el pensamiento histórico”.

A su vez, la tensión entre el discurso institucional y la práctica pedagógica emerge como un tercer reto estructural. Aunque la institución se reconoce como un espacio de inclusión educativa, el currículo y los recursos pedagógicos aún no logran acompañar de manera efectiva las iniciativas del profesorado. Esta brecha evidencia lo que Castro (2014) denomina una “disonancia entre la escuela normativa y la escuela vivida”, donde los valores de pluralidad y reconocimiento se enuncian en los documentos oficiales, pero no siempre se traducen en experiencias de aula que legitimen las voces de los estudiantes diversos. El desfase entre lo prescrito y lo practicado se refleja en la percepción estudiantil: un porcentaje importante de alumnos encuestados no se siente representado en los contenidos históricos, lo que limita su sentido de pertenencia y reduce la Historia a un discurso ajeno a sus trayectorias vitales.

El cuarto reto identificado corresponde a la dificultad de representación identitaria en los contenidos y las narrativas históricas. La Historia escolar, en muchos casos, continúa centrada en héroes y procesos nacionales, invisibilizando las memorias locales y las experiencias de grupos históricamente marginados. Este vacío narrativo impide que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos. Como hemos mencionado en otros apartados, Ricoeur (1998) nos habla de que la identidad se construye narrativamente; en consecuencia, la ausencia de historias donde los jóvenes puedan verse reflejados genera una fractura simbólica entre el saber académico y la experiencia personal. De allí que la inclusión de biografías plurales, relatos familiares o memorias comunitarias se convierta en una necesidad pedagógica urgente para favorecer procesos de identificación y construcción de ciudadanía crítica.

Además de las limitaciones curriculares y representativas, la investigación evidencia retos metodológicos y didácticos asociados al diseño de estrategias que conecten la Historia con la vida cotidiana de los estudiantes. La enseñanza tradicional, basada en la exposición magistral, resulta insuficiente para fomentar el pensamiento histórico en contextos donde convergen múltiples realidades culturales. Como plantean Molina Puché y Miralles Martínez (2017), enseñar Historia en la diversidad requiere metodologías activas que promuevan la problematización, el debate y la construcción colectiva del conocimiento. En el caso de la I.E. H.A.G, las experiencias didácticas implementadas como debates, círculos de la verdad o personificaciones históricas demostraron un

potencial significativo para fortalecer la empatía y la participación estudiantil; sin embargo, su alcance se ve limitado por la falta de tiempo curricular y de recursos didácticos que permitan sistematizarlas y replicarlas de forma sostenida.

De esta forma, el análisis integral permite concluir que los principales retos en la enseñanza de la Historia en contextos diversos son de naturaleza estructural, pedagógica y simbólica. La rigidez del currículo, la insuficiencia de la formación docente en enfoques interculturales, la escasa representatividad de las identidades del alumnado y las limitaciones en recursos y metodologías constituyen barreras que obstaculizan la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva. Superar estos retos implica comprender, como lo sugiere Da Silva (1999), que la identidad se construye en la interacción entre lo individual y lo colectivo, y que la Historia enseñada debe abrir espacios para el reconocimiento de las múltiples voces que configuran la sociedad. En esta medida, la enseñanza de la Historia en la I.E. H.A.G tiene ante sí el desafío de convertirse en un escenario de diálogo intercultural, donde la memoria, la empatía y la diversidad sean pilares de una práctica pedagógica que no solo enseñe el pasado, sino que contribuya a transformar el presente.

#### **5.4 Oportunidades de la diversidad cultural en la práctica pedagógica**

Esta investigación reafirma que enseñar Historia en contextos diversos implica asumir un compromiso ético y político con la pluralidad y la justicia, la Historia no debe ser un espejo del pasado inmutable, sino una herramienta viva que permita comprender las diferencias, reconstruir las memorias y proyectar futuros más equitativos, entre los retos y las oportunidades, se abre el horizonte de una pedagogía que no solo enseñe a recordar, sino también a reconocerse y a convivir en la diversidad.

La diversidad cultural, más que un obstáculo para la enseñanza de la historia, representa una oportunidad pedagógica invaluable para el fortalecimiento del pensamiento histórico, la construcción de identidades plurales y el desarrollo de una ciudadanía crítica, en el contexto de la I.E. H.A.G, la heterogeneidad del estudiantado compuesto por jóvenes afrodescendientes, migrantes, mestizos y pertenecientes a distintos contextos socioeconómicos constituye una riqueza que debidamente orientada permite resignificar la Historia como un espacio de encuentro y diálogo entre memorias, saberes y experiencias.

Aprovechar la diversidad como recurso implica en primer lugar reconocerla como fuente de conocimiento histórico en sí misma, cada estudiante trae consigo un acervo de relatos familiares, tradiciones y perspectivas que amplían las narrativas oficiales y otorgan sentido al pasado desde lo vivido, en este sentido, Da Silva (1999) sostiene que la identidad se construye en la interacción entre lo individual y lo colectivo, por lo que el aula debe concebirse como un escenario donde las identidades dialogan y se transforman mutuamente. La Historia entonces deja de ser un discurso cerrado para convertirse en una práctica interpretativa que integra distintas temporalidades y voces.

Las actividades implementadas en el dispositivo didáctico demostraron que los espacios de participación y creación como los debates y la elaboración de avatares en el taller “*Rostros de la Historia de América*” abren oportunidades para que los estudiantes se reconozcan en los procesos históricos y se apropien críticamente de ellos, la diversidad no sólo enriqueció la interpretación de los personajes y movimientos sociales, sino que también promovió la empatía y la comprensión de las luchas ajenas como parte de una Historia compartida, los estudiantes migrantes, afrodescendientes o mujeres encontraron referentes con los cuales identificarse, y los demás pudieron reflexionar sobre las formas de discriminación que persisten en la actualidad.

Además, la diversidad favorece la interdisciplinariedad y el desarrollo de competencias múltiples, en las experiencias de aula analizadas, se evidenció que el trabajo con narrativas personales, fuentes históricas diversas y herramientas tecnológicas fortaleció tanto las habilidades críticas como las comunicativas y digitales.

En términos curriculares, la diversidad cultural abre la posibilidad de diseñar propuestas más flexibles, contextualizadas y participativas, la revisión de los hallazgos del primer y segundo objetivo muestra que tanto docentes como estudiantes valoran la inclusión de temas vinculados a las realidades contemporáneas como el desplazamiento, la migración o la afrocolombianidad, lo que sugiere un punto de partida para reorientar la enseñanza hacia un enfoque interseccional que reconozca las experiencias múltiples e interrelacionadas de los sujetos históricos.

Por último, la diversidad cultural puede ser vista como un puente entre el conocimiento histórico y la acción ciudadana, tal como propone Castro (2014), la Historia enseñada desde la pluralidad permite que los estudiantes comprendan su papel en la sociedad y se asuman como actores de cambio frente a las desigualdades, en la medida en que el aula se convierte en un

espacio donde se valoran todas las identidades y se reflexiona sobre las memorias colectivas, la enseñanza de la Historia se transforma en una herramienta emancipadora que impulsa la empatía, la justicia y la solidaridad entre los pueblos.

Las oportunidades que ofrece la diversidad cultural radican en su capacidad para humanizar el aprendizaje, conectar el pasado con las experiencias presentes y proyectar futuros más incluyentes, reconocer esta potencialidad exige, sin embargo, un compromiso pedagógico sostenido, capaz de convertir las diferencias en diálogo y las memorias en conocimiento compartido.

### **5.5 Recomendaciones para el futuro de una práctica pedagógica inclusiva**

Antes de cualquier recomendación queremos reconocer los esfuerzos que la Institución Educativa Héctor Abad Gómez ha demostrado en los últimos años, un compromiso sostenido con el fortalecimiento de prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión, la diversidad y el reconocimiento de las realidades socioculturales del estudiantado. Este empeño se ha evidenciado en iniciativas encaminadas a promover la participación estudiantil, la valoración de identidades diversas y la apertura hacia enfoques formativos que trascienden el modelo tradicional de enseñanza. No obstante, los hallazgos de esta investigación muestran que, si bien se han dado avances significativos, persisten retos que requieren ser abordados de manera sistemática y articulada.

A partir de los resultados obtenidos y de la reflexión derivada del análisis de los principales retos en la enseñanza de la Historia en contextos diversos, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la práctica pedagógica, la gestión curricular y la formación docente dentro de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Estas sugerencias surgen de la necesidad de consolidar una enseñanza de la Historia que promueva la comprensión crítica del pasado, la valoración de la diversidad y la construcción identitaria de los estudiantes, de modo que la disciplina cumpla una función transformadora y socialmente significativa en el ámbito escolar.

En primer lugar, se recomienda revisar y actualizar el currículo de ciencias sociales desde un enfoque interseccional e inclusivo que trascienda la visión lineal y eurocéntrica del relato histórico. Este proceso no implica sustituir los contenidos tradicionales, sino reconfigurarlos de

manera que dialoguen con las realidades contemporáneas y con las experiencias del estudiantado. Incluir temáticas relacionadas con la Historia local, las memorias comunitarias y las resistencias culturales permitiría que los jóvenes reconozcan la Historia como una construcción viva, cercana y múltiple. Esta revisión curricular debe ir acompañada de la implementación de proyectos pedagógicos transversales que aborden la diversidad étnica, de género y social no como un eje complementario, sino como un principio organizador del aprendizaje histórico.

En segundo lugar, se considera necesario fortalecer la formación docente en competencias interculturales e históricas, de manera que los maestros cuenten con herramientas teóricas y metodológicas para abordar los temas sensibles del pasado desde la empatía y la reflexión crítica. Los resultados de la investigación evidencian que la disposición pedagógica de los docentes es alta, pero se encuentra limitada por la falta de recursos formativos que les permitan traducir el discurso de la inclusión en prácticas concretas. Por ello, se sugiere promover espacios institucionales de capacitación continua, en los que se trabajen metodologías activas, narrativas biográficas y estrategias de análisis histórico comparado. Estos espacios podrían articularse con redes académicas o universidades locales, garantizando una actualización permanente en torno a la enseñanza de la Historia y a la educación para la diversidad.

Una tercera recomendación apunta a potenciar el uso de estrategias didácticas participativas que favorezcan la apropiación significativa del conocimiento histórico. Actividades como los debates, los círculos de la palabra o los proyectos de investigación local demostraron, antes y durante del desarrollo de la experiencia, un impacto positivo en la comprensión de los contenidos y en la identificación de los estudiantes con la historia. Se sugiere institucionalizar este tipo de prácticas como parte del plan anual de área, generando una secuencia didáctica estable que combine la exploración conceptual con la reconstrucción narrativa y emocional del pasado. Del mismo modo, se recomienda diseñar materiales pedagógicos propios, adaptados a la realidad sociocultural del alumnado, que permitan visibilizar las memorias locales y la participación de sujetos colectivos tradicionalmente marginados.

De igual manera, se propone fortalecer los canales de comunicación entre docentes, directivos y comunidad educativa, de modo que el trabajo por la inclusión no recaiga exclusivamente en la voluntad individual del profesorado. La investigación permitió identificar que las iniciativas inclusivas suelen depender del interés personal de ciertos docentes, lo que

genera desigualdades en la aplicación de los enfoques interculturales. Establecer comités o equipos interdisciplinarios para el diseño, seguimiento y evaluación de estrategias inclusivas contribuiría a consolidar una política institucional de educación para la diversidad, donde la enseñanza de la Historia desempeñe un papel articulador en la formación ciudadana y ética del estudiantado.

En síntesis, las recomendaciones aquí planteadas buscan contribuir a una enseñanza de la Historia más crítica, inclusiva y humanizadora, capaz de reconocer la pluralidad de identidades que convergen en el aula. Solo desde la apertura al diálogo intercultural, la reflexión ética y la participación activa del estudiantado será posible construir una educación que no solo recuerde el pasado, sino que también enseñe a habitar el presente con conciencia y responsabilidad histórica. De este modo, el presente estudio no sólo evidencia los desafíos actuales en la enseñanza de la historia, sino que también propone caminos concretos para resignificarla como un espacio de reconocimiento, diálogo y transformación educativa en contextos diversos.

Finalmente, desde una perspectiva más amplia, se recomienda continuar el proceso investigativo en torno a la enseñanza de la Historia y la construcción de identidad, ampliando la muestra y explorando nuevas dimensiones del fenómeno, como las narrativas digitales o los lenguajes artísticos. Este tipo de estudios permitiría comprender cómo las tecnologías, los medios de comunicación y las memorias familiares influyen en la percepción del pasado, ofreciendo nuevas rutas para el diseño de estrategias didácticas contemporáneas. Asimismo, sería valioso replicar la investigación en otras instituciones educativas del contexto urbano y rural, a fin de comparar resultados y generar propuestas de alcance regional que fortalezcan la educación histórica como herramienta de transformación social.

## **6. ANEXOS.**

### **6.1 Cronograma de actividades**

En este apartado se presentan las actividades realizadas a lo largo del semestre 2024-2 en nuestro centro de práctica, la I.E. H.A.G.

<b>Actividade</b>	<b>Meses (Semanas)</b>
-------------------	------------------------



## **6.2 Encuesta docente**

## La enseñanza de la historia en aulas diversas y la construcción de la identidad personal

Los retos y oportunidades que presenta la enseñanza de la historia en contextos diversos, como instrumento transformador y constructor de la identidad personal.

\* Indica que la pregunta es obligatoria

---

1. Experiencia docente \*

Marca solo un óvalo.

- Menos de 10  
 10/20  
 20/30  
 Más de 30

2. ¿Adapta sus clases de historia según la diversidad cultural o social del grupo? \*

Marca solo un óvalo.

- Si  
 No

3. ¿Incorpora contenidos históricos de diferentes regiones o culturas del mundo en su programa? \*

Marca solo un óvalo.

- Siempre  
 A veces  
 Nunca

4. ¿Considera que el currículo oficial refleja adecuadamente la diversidad del país? \*

Marca solo un óvalo.

- Si  
 No  
 A veces

5. ¿Utiliza fuentes históricas de diferentes perspectivas culturales en el aula? \*

Marca solo un óvalo.

- Si  
 No

6. ¿Involucra a los estudiantes en compartir sus propias historias familiares o comunitarias en clase? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No

7. ¿Ha tenido dificultades para tratar temas históricos sensibles en grupos diversos? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No

8. ¿Alguna vez ha recibido comentarios de estudiantes que no se sienten representados en los contenidos de historia? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No

9. ¿Considera difícil lograr que todos los estudiantes se identifiquen con los personajes y procesos históricos enseñados? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No

10. ¿Siente que tiene las herramientas pedagógicas necesarias para trabajar la diversidad en historia? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No  
 En parte

11. ¿Cree que aprender historia contribuye al desarrollo de la identidad personal de los estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No

14. ¿Está de acuerdo con que la historia puede fortalecer la empatía en los estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- De acuerdo  
 En desacuerdo  
 Totalmente en desacuerdo

15. ¿Cree que una enseñanza de la historia más inclusiva mejora el sentido de pertenencia de los estudiantes? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Si  
 No

### 6.3 Entrevista a estudiantes

**Objetivo:** Indagar cómo perciben los estudiantes la enseñanza de la Historia en relación con su identidad y la representación de la diversidad cultural en el aula.

**Tipo de entrevista:** Semiestructurada.

#### **Preguntas sugeridas:**

1. ¿Te sientes identificado o representado con los temas que se abordan en las clases de historia? ¿Por qué?
2. ¿Has tenido la oportunidad de compartir aspectos de tu Historia familiar o cultural en clase?
3. ¿Crees que la Historia que se enseña en el colegio representa a todos los grupos sociales y culturales por igual? ¿Por qué?
4. ¿Crees que la Historia puede ayudar a construir una sociedad más justa e incluyente? ¿Por qué?
5. Cuéntame sobre una clase de Historia que te haya marcado o que recuerdes mucho. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención?

6. Piensa en una vez en la que sentiste que tu cultura, tus raíces o tu familia se conectaban con lo que aprendiste en historia. ¿Qué pasó en esa clase?
7. ¿Te ha pasado que algo que viste en Historia te ayudó a entender mejor algo que viviste fuera del colegio, con tu familia o en tu comunidad?

#### 6.4 Dispositivo didáctico

##### “Círculo de la verdad”

<b>Título</b>	Círculo de la verdad <b>55 minutos</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar conocimientos previos sobre movimientos contra la discriminación.</li> <li>● Comprender el contexto histórico de la segunda mitad del siglo XX.</li> <li>● Analizar fuentes primarias y secundarias.</li> <li>● Desarrollar pensamiento crítico sobre el activismo social y sus efectos.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b>	<p>Se les dará a los estudiantes hojas de colores donde escribirán palabras que se relacionen con las siguientes preguntas intentando dar respuesta:</p> <p>¿Qué entienden por discriminación?</p> <p>¿Qué es activismo?</p> <p>¿Conocen algún movimiento o figura histórica que haya luchado contra la discriminación? escribe su nombre y explica la propuesta</p> <p>¿Qué te hace sentir y pensar esa propuesta?</p> <p>¿Cuál ha sido tu participación en la lucha contra la discriminación?</p>

##### “Debate personificado”

<b>Fase inicial</b>	<u>Presentación:</u> <b>10 minutos</b> Se comentará a los estudiantes cuál es el proceso a empezar, se presentará el objetivo de la actividad y se les dejará en claro cuales son los porcentajes y las notas que esta actividad tendrá.
<b>Fase intermedia</b>	<p><u>Formación de grupos:</u> <b>1 hora</b> Se dispondrá en el tablero la lista de personajes a investigar por cada una de las parejas (máximo grupos de 3 estudiantes) que formarán los estudiantes, durante la presentación de cada uno de ellos se preguntará por los conocimientos previos que tengan los estudiantes de sus historias o de las anteriores menciones a algunos de ellos durante el curso; además de complementar las intervenciones incompletas con una breve descripción del personaje y su lucha, así los estudiantes podrán escoger mejor a quien representar. Los personajes son:</p> <p>1920's:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betsabé Espinal (Derechos laborales de las mujeres)</li> <li>- José Carlos Mariátegui (Marxista peruano)</li> <li>- Quintin Lame (Líder militar y político indígena)</li> </ul> <p>1940's:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eva Perón (Política y actriz argentina)</li> <li>- Eleanor Roosevelt (Presidenta de la comisión de derechos humanos)</li> <li>- Mahatma Ghandi (Líder político y espiritual)</li> <li>- Gabriela Mistral (Primera mujer latina en conseguir un nobel)</li> <li>- Débora Arango (Pintora expresionista colombiana)</li> </ul> <p>1950's:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- David Ben Gurión (Primer ministro israelí)</li> <li>- Martin Luther King Jr (Derechos de los afroamericanos)</li> <li>- Malcolm X (Derechos de los afroamericanos)</li> <li>- Ku Klux Klan (Grupo racista)</li> </ul> <p>1960's:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gonzalo Arango (Movimiento Nadaísta)</li> <li>- Ho Chi Minh (Político anticolonialista vietnamita)</li> <li>- Camilo Torres (Sacerdote, sociólogo y guerrillero colombiano)</li> <li>- Mao Tse Tung (Dictador chino)</li> </ul> <p>1970's:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel Marulanda (Campesino y guerrillero comunista colombiano)</li> <li>- Angela Davies (Política marxista y activista negra)</li> <li>- Marsha P. Johnson (Activista trans)</li> </ul>

	<p>1990's:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yasir Arafat (Político y líder palestino)</li> <li>- Nelson Mandela (Defensor de los derechos humanos)</li> </ul> <p><u>Investigación:</u> <b>1 hora</b> Cuando cada pareja tenga su personaje escogido, se les planteará la pregunta orientadora a través de la cual se debatirá en la siguiente fase. Entonces se otorga a los grupos la libertad del dónde y cómo investigar, con las directrices que deben encontrar: el contexto en que vivió el personaje, su biografía y sus ideologías respecto a la pregunta orientadora. Se recomendará el uso de Inteligencia Artificial con especial cuidado sobre la veracidad de las fuentes. Finalmente, cuando termine el espacio, se les indicará los materiales que, por grupo, deben preparar para la próxima fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Hoja de cartulina tamaño carta</li> <li>- Marcadores de colores</li> </ul> <p><u>Pregunta orientadora:</u> Desde las perspectivas e ideas del personaje que representas ¿Qué políticas propones para resolver el problema de justicia social y derechos humanos en América durante las últimas décadas del siglo XX?</p>
<b>Fase final</b>	<p><u>Debate:</u> <b>2 horas</b> Con los materiales pedidos, cada uno de los grupos armará un pequeño cartel identitario para representar a su personaje, tal y como se hace en las Naciones Unidas con los nombres de los países; para esto se darán 5 minutos. Luego, se procederá a dar inicio el debate con la pregunta orientadora, cada una de las partes tiene posibilidad de intervenir por un máximo de 3 minutos, mostrando su postura ideológica respecto a la resolución.</p>

“Rostros de la Historia de América: Avatares por los Derechos Humanos”

<p><b>Introducción y contextualización</b> <b>(20 min)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preguntar cómo actuarían ante situaciones de discriminación. ¿Qué harías tú?</li> <li>● Breve explicación sobre qué son los derechos humanos y ejemplos históricos de su defensa o vulneración.</li> </ul>
<p><b>Exploración de personajes</b> <b>(35 min)</b></p>	<p>Se expondrán en el tablero para visualizar la imagen y descripción de cada personaje.</p> <p>Cada estudiante debe escoger un personaje.</p> <p>Analizar sus acciones, contexto histórico, consecuencias y</p>

	<p>legado desde su pensar y sentir.</p> <p>Preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué motivó a este personaje a actuar así?</li><li>• ¿Qué consecuencias tuvieron sus acciones?</li><li>• ¿Qué valores representa o vulnera?</li></ul> <p>Personajes:</p> <p>Derechos laborales</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Betsabé Espinal (Derechos laborales de las mujeres)</li><li>- María Cano (Derechos Laborales de las Mujeres)</li><li>- Luz Gabriela Arango Gaviria</li></ul> <p>Derechos femeninos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Florence Thomas</li><li>- Zaida Michelle Ocampo González (Ruta Pacífica de las Mujeres)</li></ul> <p>Derechos indígenas</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Manuel Quintín Lame (Líder militar y político indígena)</li><li>- Leonor Zabaleta</li></ul> <p>Derechos políticos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Jorge Eliecer Gaitán (Líder político liberal)</li><li>- Débora Arango (Pintora expresionista colombiana)</li><li>- Camilo Torres (Sacerdote, sociólogo y guerrillero colombiano)</li><li>- Manuel Marulanda (Campesino y guerrillero comunista colombiano)</li><li>- Héctor abad Gómez</li></ul> <p>Derechos civiles de la gente negra</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Martin Luther King Jr (Derechos de los afroamericanos)</li><li>- Malcolm X (Derechos de los afroamericanos)</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angela Davies (Política marxista y activista negra)</li> <li>- Francia Márques</li> </ul> <p>Derechos juveniles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gonzalo Arango (Movimiento Nadaísta)</li> </ul> <p>Derechos homosexuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marsha P. Johnson (Activista trans)</li> <li>- León Zuleta</li> <li>- Colombia Diversa</li> </ul>
<p><b>Creación de avatares</b></p> <p><b>(45 min)</b></p>	<p>Cada grupo crea dos avatares con base en las características del personaje, añadiendo elementos simbólicos (ropa, gestos, fondo, accesorios).</p> <p>Recomendación de plataformas gratuitas y sin descarga para celular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.cartoonify.de/es/caricatura-de-ti-mismo/">https://www.cartoonify.de/es/caricatura-de-ti-mismo/</a></li> <li>• <a href="https://app-es.pixton.com/#/">Pixton (versión web)</a> (crear personaje tipo cómic)</li> <li>• Alternativa si no pueden usar celular: dibujos en papel complementando con papel globo usando tijeras y pegante.</li> </ul>
<p><b>Presentación de avatares y reflexión</b></p> <p><b>(30 min)</b></p>	<p>Cada estudiante presentará sus avatares.</p> <p>Explicando quién es el personaje, su contexto histórico y por qué lo representaron así.</p> <p>Se fomenta la creatividad: los avatares pueden tener nombres simbólicos o ficticios basados en los personajes reales.</p> <p>Grupalmente se reflexionará: ¿Qué personaje te impactó más? ¿Qué aprendiste sobre el valor de los derechos humanos?</p> <p>Preguntas finales para el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué hacemos hoy ante la discriminación y la defensa</li> </ul>

	<p>de los derechos humanos?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Podrías ser un referente positivo en tu entorno?</li></ul>
<p><b>Preguntas finales para el aula</b> <b>(10 min)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué hacemos hoy ante la discriminación y la defensa de los derechos humanos?</li><li>• ¿Podrías ser un referente positivo en tu entorno?</li></ul>

## Referencias

- Atehortua Agudelo, R. (2022). *Enseñanza de la historia reciente de Colombia en el contexto escolar: aportes y aprendizajes para el diseño de un ejercicio de enseñanza* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA.  
<https://hdl.handle.net/10495/30720>
- Banks, J. A. (1990). *Teaching strategies for ethnic studies* (5.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bólvivar, A. y Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Castro, G. (2014). *La historia nacional cuestionada: interculturalidad para una enseñanza de la historia en clave latinoamericana*. Contextos.
- Cho, S., Crenshaw, K. W. y McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810.
- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Colombia Aprende. (2024, mayo). *Recomendaciones para la implementación del currículo de historia en Colombia*.  
[https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2024-05/Recomendaciones\\_c  
urriculo\\_historia.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2024-05/Recomendaciones_curriculo_historia.pdf)
- Crenshaw, K. (1990). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Decreto 1660 de 2019. (2019, 12 de septiembre). *Por el cual se reglamenta la enseñanza de la historia en los niveles de educación básica y media en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.  
[https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/388338:Decreto-1660-de-se  
ptiembre-12-de-2019](https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/388338:Decreto-1660-de-septiembre-12-de-2019)
- Duque Palacio, C., Iral Zapata, D. y Ospina Restrepo, S. (2016). *Acerca de los trabajos de memoria y sus influencias en los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución*

- Educativa Picachito* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. <http://hdl.handle.net/10495/23465>
- Espinosa Moraes, C. (2023). *Relatos que tejen analogías entre interseccionalidad y cotidianidad en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. <https://hdl.handle.net/10495/37876>
- Figueroa Martínez, E., Castro Chávez, N., Mota Rodríguez, G. y Bravo Santos, O. (2021). *Pedagogical device: training of teaching practices in university education*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(4).
- Glatzel, G. A. (2017). *Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos: la importancia de una educación inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 79–98.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/274>
- Hancock, A. M. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on Politics*, 5(1), 63–79.
- Henaó Parra, G. L. (2023). *Integración académica y cultural de migrantes en clase de Ciencias Sociales* [Trabajo de grado, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca Digital Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/16002>
- Herrera Rodríguez, J. I. y Guevara Fernández, G. (2019). *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.  
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/568>
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progresión en la comprensión histórica en estudiantes de 7 a 14 años. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Conocer, enseñar y aprender historia: Perspectivas nacionales e internacionales* (pp. 199–222). New York University Press.
- Lenis Ballesteros, C. A. (2010). *Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850–1911* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UdeA.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2064/1/LenisCesar\\_2010\\_MemoriaOlvidoConstruccion.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2064/1/LenisCesar_2010_MemoriaOlvidoConstruccion.pdf)
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.

- Mancipe Silva, J. (2023). *Enseñanza de la historia reciente: una apuesta de enseñanza de las ciencias sociales a través de la literatura como aporte a la construcción de una cultura de paz desde la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. <https://hdl.handle.net/10495/36326>
- Martínez Domínguez, B. (2005). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1).  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19722>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Política de atención integral en salud*.  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/modelo-pais2016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Decreto 481 de 2025*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B. y Alfageme González, M. B. (2017). *Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 331–354.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10338>
- Morton, T. y Seixas, P. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Muñoz-Barriga, A. y Soler Castillo, S. (2022). *Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital.  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28387>
- Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística*.  
[https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración III*. Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). *La enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 29(1), 53–70.  
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/8316>

- Salcedo, E. (2016). *La identidad personal como identidad narrativa en Paul Ricoeur*.  
*Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas*,  
25(49), 117–131.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. En *Sozialwissenschaftliche  
Prozessanalyse* (pp. 55–74). Verlag Barbara Budrich.
- Silva, D. (s.f. 1999). *Identidad y cultura: documentos introductorios*. Universidad Nacional de  
Rosario.  
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%200ident.pdf>
- Universidad de Granada. (s.f.). *La investigación en educación: reflexiones epistemológicas*.  
*Revista Electrónica de Formación del Profesorado*.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Vigotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigotski, L. S. (s.f.). *Lectura 10: Procesos psicológicos superiores*. SERMIXE.  
<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Wineburg, S. (2001). *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales: Trazando el futuro de la  
enseñanza del pasado* (Perspectivas críticas sobre el pasado). Temple University Press.