

Propuesta Pedagógica Crítica,
para el reconocimiento de las
Culturas y Territorios de
Colombia y Latinoamérica
desde la experiencia educativa
en el grado noveno de la
Institución Educativa Distrital
Champagnat La Esperanza

July Andrea Pérez González

2019

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Propuesta pedagógica crítica para el reconocimiento de las culturas y territorios de Colombia y Latinoamérica, desde la experiencia educativa en el grado noveno de la Institución Educativa Distrital Champagnat La Esperanza.

2

July Andrea Pérez González

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico en Interculturalidad. Educación y Territorio

Bogotá D.C. 2019

Propuesta pedagógica crítica para el reconocimiento de las culturas y territorios de Colombia y Latinoamérica, desde la experiencia educativa en el grado noveno de la Institución Educativa Distrital Champagnat La Esperanza.

July Andrea Pérez González

2012260050

3

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales.

Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco

Magister en Investigación Social Interdisciplinaria.

Tutor trabajo de grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico en Interculturalidad. Educación y Territorio.

Bogotá D.C. 2019

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesionales</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 3 de 258
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Propuesta pedagógica crítica para el reconocimiento de las culturas y territorios de Colombia y Latinoamérica, desde la experiencia educativa en el grado noveno de la Institución Educativa Distrital Champagnat La Esperanza.	
Autor(es)	Pérez González, July Andrea	
Director	Camilo Ortiz	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 258 págs.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	TERRITORIO, CULTURA, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA, JUSTICIA, GRUPOS ÉTNICOS	

4

2. Descripción

Este trabajo investigativo aporta elementos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de una perspectiva alternativa e intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales, para promover una relación humanizante y transformadora en la escuela. Así como a promover el reconocimiento del contexto en el acto educativo y el papel activo de los educandos en sus procesos de formación como sujetos históricos y críticos en instituciones formales de educación.

Teniendo en cuenta lo hallado en la caracterización, así como las preocupaciones de la línea por promover una educación propia, crítica y activa, se escogió la pedagogía crítica como

perspectiva que aporta a una formación humanizante y contextualizada, propone estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas para el reconocimiento de los grupos étnicos del país y el continente, como también que promueve el papel activo de los educandos y reivindica la dimensión ética, social y política de la labor docente.

Lo cual, se realizó a partir de los referentes de Territorio y Cultura, algunos planteamientos de la pedagogía y la didáctica crítica, como también de las reflexiones que surgieron de la práctica pedagógica realizada con estudiantes del grado Noveno de la Institución Educativa Champagnat la Esperanza durante el año 2018, la cual está ubicada en el barrio la Esperanza de la localidad 7^a de Bosa.

El proceso tuvo cuatro etapas; en la primera, en que se presenta la caracterización se abordaron los referentes de Territorio y Cultura para entender, explicar y reflexionar acerca del contexto escolar de acuerdo con las escalas, dimensiones y elementos que lo configuran mediante instrumentos como encuestas, entrevistas, observaciones y una cartografía social; luego se estructuraron las dinámicas y características encontradas a través de los planteamientos de estos referentes como son las dimensiones, escalas y elementos de la Cultura Escolar.

Teniendo en cuenta lo desarrollado en esta etapa y la búsqueda por una perspectiva pedagógica alternativa, se abordaron los planteamientos de la Teoría Crítica, ya que reconoce que tanto la escuela como el conocimiento se encuentran históricamente arraigados a un orden social jerárquico construido históricamente, que reproduce imaginarios y prácticas racistas, clasistas y patriarcales, pero que también tiene la posibilidad de subvertir y generar procesos de emancipación y liberación de los educandos.

De acuerdo con ello, se presentan los elementos de la Pedagogía y la Didáctica Crítica, como la formación ética y política, a partir de los cuales surgieron los ejes pedagógicos de Justicia y Etnia-Clase-Gènero y los ejes didácticos para abordar los contenidos, metodologías y estrategias para diseñar e implementar ocho talleres con el grado Noveno, los cuales fueron registrados en los diarios de campo y en las memorias fotográficas de la práctica.

En la siguiente etapa, se evidencian los aportes a los procesos de formación de los y las estudiantes, en cuanto al desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética, desarrollados a partir de los elementos pedagógicos y didácticos planteados, a partir de los cuales se promovió el reconocimiento de las comunidades históricamente marginadas, como son los grupos ancestrales y afrodescendientes en Colombia y Latinoamérica, se incentivaron posturas de rechazo ante la segregación e invisibilización hacia estas comunidades y se implementaron herramientas de la dialéctica crítica promover el pensamiento histórico y crítico.

En ese sentido, la investigación realiza valiosos aportes para recuperar y promover la visión ética, política y transformadora de la educación, por lo que se proponen elementos teóricos y prácticos para trasgredir la función reproductora y tradicional en los escenarios de educación formal; como también, a la formación de la docente, ya que permitió reflexionar acerca de las prácticas y significados en la escuela, brinda herramientas para reconocer el acto político, social y humano inmerso en la educación.

En la cuarta y última, se retoma las reflexiones, elementos y aportes de las anteriores etapas del proceso, para la elaboración de una propuesta escolar para el grado noveno con los objetivos, propósitos, malla curricular, estrategias y evaluación que promuevan una

formación histórica, crítica y activa de los educandos.

3. Fuentes

ACNUR. (2011) *Situación en Colombia de los indígenas*, recuperado de:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2011.pdf

Alboan, (2006) *La aventura de la sistematización*, instituto de derechos humanos Pedro Arrupe, editores Alboan y hegoa, País vasco, Colombia, Costa rica.

Ander, E. (1991). *El Taller como Sistema de Enseñanza-Aprendizaje*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Uruguay.

Barragán, D; Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa critica*, Editorial El Búho. Bogotá, Colombia.

Bethell, L. (1990) *Historia de América Latina. Política y sociedad desde 1930*, Editorial Crítica, España.

Borjas, M. (2014) “*La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica*”. *Rastros Rostros*. 16.30 (2014): 35-45. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>

Burga, E (2013) *Interculturalidad desde el aula, sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*, Ministerio de Educación de Perú, Segunda edición, Lima, Perú.

CEPAL. (2014) *Los pueblos indígenas en América Latina, avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf

Cossío, J. (2016) *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar*. Universidad De Medellín, Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación- SEDUCA. Medellín, Colombia.

Cuesta, R. (2003). *Fedecaria, una peculiar plataforma de pensamiento*, recuperado de <file:///C:/Users/mulbiblioteca/Downloads/885-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1593-1-10-20160219.pdf>

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Editorial Siglo XXI, México

Gimeno, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Editorial Colección Educación, Historia y Crítica Editorial Octaedro, Madrid, España.

Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración Convenio Andrés Bello, (2009) *Pedagogía y Crítica*. Integra Educativa, vol II, No 1, pp. 13-75

Jara, O. (s.f). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*, Editor: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José De Costa Rica.

Mançano, B. (2008). *Sobre la tipología de los territorios*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los*

fundamentos de la educación. Editorial siglo veintiuno. México

Ministerio de Educación Nacional, (2017) *Estándares básicos en Ciencias Sociales y Naturales*, Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Ramírez, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Revista Folios, núm. 28, julio-diciembre, 2008, pp. 108-119. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Secretaria de Educación del Distrito. (2018). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*. Vol. 3

Sosa. M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Colección Documentos para el debate y la formación, Vol. 4, pp. 131.

4. Contenidos

Para brindar una mayor comprensión de este proceso educativo, el trabajo se divide en cuatro capítulos; el primero, hace referencia a las categorías de Territorio y Cultura, que se proponen como las bases para entender el contexto escolar, así como a los fundamentos pedagógicos y didácticos de la propuesta, la pregunta, los objetivos y el enfoque metodológico a partir del cual se sistematizó la experiencia.

En el segundo capítulo, se describe la manera en que se entiende el Territorio como una construcción social en la que ocurren las interacciones sociales entre la humanidad y la naturaleza; a partir de estos referentes, se presentan cuatro escalas en las que se describen las

dimensiones que lo caracterizan y se plantea que la contextualización unida al análisis institucional desde la Cultura Escolar permite describir, analizar y reflexionar frente a las dinámicas de la institución y su entorno.

En este capítulo, también se presentan los elementos de la pedagogía y la didáctica crítica, los cuales fueron el sustento teórico para proponer una formación crítica e histórica en que se reconozca los grupos étnicos, en especial de las comunidades ancestrales y afrodescendientes a partir de los ejes de Justicia y de Etnia-Clase y Género para la construcción de los talleres que se llevaron a cabo en la etapa de implementación.

En el tercero, se presenta la sistematización crítica de la experiencia a través de la matriz de análisis realizada, la cual permitió evidenciar los aportes a los procesos cognitivos, afectivos y actitudinales a la formación de los estudiantes, a partir de las actividades realizadas en los talleres, de las herramientas y estrategias implementadas que buscó el reconocimiento del papel histórico, político, social y cultural de algunos grupos étnicos del país y el continente.

Teniendo en cuenta las etapas de este proceso, en el cuarto capítulo se presenta un plan de estudios alternativo a partir de los ejes pedagógicos y didácticos abordados, los objetivos, estrategias y herramientas de las reflexiones y aportes de esta perspectiva para promover una pedagogía alternativa humanizante, transformadora, ética y política en el aula.

5. Metodología

A partir del análisis y las reflexiones realizadas en la sistematización de la experiencia surgieron dos ejes, como son el Territorio y la Cultura como referentes para entender el contexto escolar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y el de Justicia, Etnia-Clase y

Género, para promover una formación ética y crítica de los educandos que les permite reconocer la importancia del papel histórico de los grupos ancestrales y afrodescendientes en nuestro continente.

Se asumió la sistematización de experiencias como generación de conocimiento a partir de lo vivido en el aula, aplicando elementos de la perspectiva interpretativa crítica que entiende la escuela como una organización atravesada por las relaciones de poder que se manifiestan en la sociedad, por lo cual, en el desarrollo de las categorías conceptuales y de la perspectiva pedagógica, se visibilizan elementos culturales e históricos que se reflejan en este contexto escolar.

En ese sentido, hubo análisis y reflexión en cada etapa de la experiencia; en la caracterización se entendieron, describieron y analizaron elementos territoriales y culturales de los educandos, a partir de las herramientas implementadas; de acuerdo con ello, se escogió la perspectiva pedagógica crítica para llevar a cabo los talleres propuestos, que se registraron en diarios de campo con los que se recuperaron las experiencias vividas en cada sesión.

Por esta razón, la sistematización e interpretación crítica de la experiencia buscó evidenciar los aportes significativos que se lograron en los procesos afectivos y cognitivos de los estudiantes al fomentar el reconocimiento del papel histórico, social, político, económico y cultural de comunidades invisibilizadas como indígenas y afrodescendientes negros, fundamentales en la cultura ancestral, propia y mestiza de la que hacemos parte, como también a la implementación de estrategias que visibilicen e involucren a los educandos y su contexto en los procesos escolares y educativos.

Se culminó el proceso investigativo con la construcción de un plan de estudios para grado

noveno que recoge los elementos que plantean y proponen elementos de la pedagogía crítica para la construcción y de un plan de estudios alternativo en la enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de educación que resalta el contexto y el papel de los educandos.

6. Conclusiones

En este trabajo de investigación, se puede evidenciar que el territorio y la Cultura Escolar permiten entender, describir y analizar los elementos y rasgos que configuran el entorno escolar; lo cual, unido a elementos de la Pedagogía y la Didáctica Crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, aportan a la formación histórica e integral de sujetas y sujetos en escenarios formales de educación; estas categorías son fundamentales en un proceso de aprendizaje y enseñanza crítico, ya que permiten entender el papel de la escuela como institución histórica arraigada a un contexto social, político, cultural que determina las formas de socialización y aprendizaje que tienen los educandos.

En cuanto a la perspectiva pedagógica planteada, se destaca que los procesos llevados a cabo durante la experiencia pedagógica a partir de los ejes pedagógicos y didácticos contruidos, se promueve el reconocimiento de que hay grupos subordinados y excluidos en un sistema histórico jerárquico que impone formas de ser, estar y actuar, lo cual se busca promover desde la línea de estudio, por lo cual se evidenciaron aportes a los procesos cognitivos, sociales y afectivos de los y las estudiantes.

Fue fundamental el reconocimiento de los grupos ancestrales y afrodescendientes del territorio, que pasará no solo por la dimensión cognoscitiva la cual es de gran importancia; sino también, por la subjetividad, pensamientos, sentimientos y actitudes frente al papel histórico, político, social y cultural de estas comunidades. Por lo cual, se propusieron unos

referentes pedagógicos y didácticos contruidos a partir de la dialéctica entre teoría y práctica que promueven una formación histórica, crítica y activa en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los ejes que se construyeron a partir de esta perspectiva fueron Justicia, Etnia-Clase-género, reflexión contextualizada, pensamiento histórico, participación democrática, trabajo cooperativo y autonomía, los cuales promueven la relación entre teoría y praxis en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Fue una experiencia muy significativa para la docente en formación, ya que me permitió conocer la labor docente en su gran complejidad, responsabilidad social y política, los retos y alcances de asumir una perspectiva crítica en escenarios formales de educación y la enorme tarea para que se siga construyendo una educación acorde al contexto social y político de Latinoamérica.

Para finalizar, replantea el papel de la comunicación, la participación y el diálogo, como ejes centrales en los procesos de aprendizaje y enseñanza promovidos desde la institución, ya que permiten evidenciar los procesos desarrollados por los estudiantes y fomentar su papel activo en los escenarios educativos; es un valioso aporte a la reflexión pedagógica, brinda elementos que incentivan la autonomía de la profesión, que retoma e incentiva las dimensiones ética, afectiva, social y política para una educación humanizante y transformadora.

Elaborado por:	July Andrea Pérez González
Revisado por:	Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco

Fecha de elaboración del Resumen:	12	03	2020
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

A mi Mamá, eres mi primera y más importante educadora, infinitas gracias, por tu ejemplo, por tus enormes esfuerzos por sacarnos adelante; sin tu amor y apoyo, este logro no hubiese sido posible; a mi padre por sus esfuerzos, por su compañía, a Sharon por llegar a nuestras vidas, eres la motivación más grande en nuestros días.

Agradecimientos a las profesoras, profesores, compañeros y compañeras de la Universidad Pedagógica Nacional, que con sus enseñanzas enriquecieron este camino, en especial al docente Camilo Ortiz, por su acompañamiento y guía tan importante en este trabajo.

Finalmente, agradecer a las docentes y estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Champagnat la Esperanza, por recibirme y permitirme compartir con ustedes esta etapa de nuestras vidas.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	4
INTRODUCCIÓN.....	23
CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN.	27
1.1 La sistematización de experiencias.....	27
1.2 Ejes de sistematización.....	31
1.2.1 Eje 1: El Territorio y la Cultura como referentes en la construcción curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	31
1.2.2. La Pedagogía crítica como generadora de un currículo alternativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.....	33
1.3 Pregunta de Investigación.....	34
1.4 Objetivos.....	38
1.4.1 Objetivo General.....	38
1.4.2 Objetivos Específicos.	38
1.5 Categorías conceptuales centrales.	38
1.5.1 Territorio.....	39
1.5.2 La Cultura Escolar y el Análisis Institucional.	40
1.5.2.1 Identidad.	40
1.5.3 Pedagogía crítica.....	41
CAPITULO II. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	43

2.1 Referentes teóricos.	43
2.1.1 El territorio, una relación geo-antrópica. Aproximación y características.	43
2.1.1.1 Representación, apropiación y construcción del territorio.	45
2.1.2 Reconocimiento y caracterización del territorio.	47
2.1.2.1 Escala I: Características geo-eco-antrópicas de la Localidad de Bosa....	48
2.1.2.1.1 Características geográficas e históricas.	48
2.1.2.1.2 Dimensión Social-histórica.	51
2.1.2.1.3 Dimensión económica.	53
2.1.2.2 Escala II: Reconocimiento y apropiación del territorio. Características históricas, sociales y económicas de la UPZ Bosa Central y del Barrio la Esperanza.	54
2.1.3 La cultura escolar y el análisis institucional como referentes para entender la escuela.	59
2.1.3.1 Escala III. Elementos territoriales y culturales en la Institución y en el aula.	61
2.1.3.1.1 Contenido.	62
2.1.3.1.2 Apariencia física.....	65
2.1.3.1.3 Pautas de conducta.....	65
2.1.3.1.4 Valores y asunciones.	68
2.1.3.1.5 Lenguaje.....	71
2.1.3.1.6 Reglamento.....	72

2.1.3.1.7 Gobierno Escolar	74
2.1.3.2 Fuerza-Nivel estructural.	76
2.1.3.2.1 Extensión, homogeneidad y claridad.....	76
2.1.3.2.2 Orientación.	76
2.1.3.3 Trama Social.....	77
2.1.3.3.1 <i>Los Héroes.</i>	77
2.1.3.3.2 <i>Narradores.</i>	78
2.1.3.3.3 <i>Coaliciones.</i>	78
2.2 Estructura de la propuesta pedagógica.	79
2.2.1 La pedagogía crítica y su concepción de la escuela y la educación.	80
2.2.1.1 <i>El conocimiento y el poder en la escuela.</i>	85
2.2.1.2 <i>Reproducción social y resistencia en la escuela.</i>	88
2.2.2 El papel de maestros y maestras como mediadoras éticas e intelectuales.	90
2.2.3 La pedagogía crítica y los procesos de comunicación crítica.....	93
2.2.5 Elementos pedagógicos y didácticos de la propuesta educativa.....	95
2.2.5.1 <i>El taller como herramienta didáctica en la construcción de la propuesta.</i> .	96
2.2.5.2 <i>La evaluación en la Pedagogía Crítica.</i>	98
2.2.6 Ejes pedagógicos y didácticos	101
2.2.6.1 <i>Justicia.</i>	101
2.2.6.2 <i>Etnia-género-clase social.</i>	104

2.2.6.3 Ejes didácticos de la propuesta.....	106
2.2.6.3.1 Reflexión contextualizada.....	109
2.2.6.3.2 Participación democrática.....	110
2.2.6.3.3 Pensamiento histórico.....	112
2.2.6.3.4 Trabajo cooperativo.....	113
2.2.6.3.5 Autonomía.....	113
CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA	114
3.1 Eje de sistematización. El territorio y la Cultura como categorías para entender el contexto de la escuela.....	116
3.2 Eje de sistematización. La Pedagogía crítica como generadora de un currículo alternativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.....	117
3.2.1 Justicia como referente para la formación de sujetos históricos y críticos.....	118
3.2.2 Etnia-Género-Clase social como referente ético y político en la formación de sujetos históricos y críticos.....	126
3.2.3 Reflexión contextualizada.....	132
3.2.4 Participación democrática.....	137
3.2.5 Pensamiento histórico.....	139
3.2.6 Trabajo cooperativo.....	144
3.2.7 Autonomía.....	147
CAPITULO IV. PLAN DE ESTUDIOS ALTERNATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN GRADO NOVENO.....	150

4.1 Justificación	150
4.2 Perspectiva pedagógica	153
4.3 Estrategia didáctica.....	157
4.4 Plan de estudios	161
4.4.1 Ejes de aprendizaje	162
4.4.1.1 El Territorio y la Cultura Escolar.	162
4.4.1.2 Justicia.	162
4.4.1.3 Etnia-género-clase.	163
4.4.2 Propósitos de formación de ciclo.....	163
4.4.3 Estrategia didáctica.....	164
4.4.4 Evaluación	165
CONCLUSIONES.....	174
BIBLIOGRAFÍA	177
ANEXOS	181
1. Diarios de campo-Etapa de caracterización.....	181
1.1 Diario de campo No. 1.....	181
2. Encuesta para Estudiantes.....	184
2.2 Estrato socioeconómico e ingresos de las familias de los estudiantes	189
2.3 conformación familiar de los estudiantes	190
3. Encuestas a docentes.	191

4. Cartografía social.	¡Error! Marcador no definido.
5. Diarios de campo-Etapa 2 de caracterización-Inicio primer periodo	195
5.1 Diario de campo 1.....	195
5.2 Diario de campo No. 2.....	197
5. Diario de campo No. 3.....	198
6.Diseño de talleres.	200
6.1 Taller 1.....	200
6.2 Taller 2. Intervencionismo de Estados Unidos en Latinoamérica. Estados unidos como protagonista regional	204
6.3 Taller. Democracia, populismo, activismo militar y dictaduras en Latinoamérica durante el siglo XX.....	210
6.4 Taller Grupos indígenas de América Latina.....	217
6.5 Taller Afrocolombianidad	219
6.6 Taller separación o Pérdida de Panamá.....	222
6.8 Taller Conflicto armado en Colombia Siglo XX.....	226
7. Diarios de campo-Etapa implementación.	233
7.1 Diario de campo No. 1.....	233
7.2 Diario de campo No. 2.....	235
7.3 Diario de campo No. 3.....	236
7.4 Diario de campo No. 4.....	239

7.5 Diario de campo No. 5..... 240

7.6 Diario de campo No. 6..... 243

7.7 Diario de campo No. 7..... 244

7.8 Diario de campo No. 8..... 245

7.9 Diario de campo No. 9..... 246

7.10 Diario de campo No 10..... 247

7.11 Diario de campo No. 12..... 249

7.12 Diario de campo No. 12..... 250

7.13 Diario de campo No. 13..... 250

7.14 Diario de campo No. 14..... 252

7.15 Diario de campo No. 15..... 252

7.16 Diario de campo No. 16..... 253

8. Matriz de análisis..... 254

TABLA DE IMAGENES

Imagen 1. Ejemplo de las casas de Fenavip en Bosa la Esperanza. 55

Imagen. 2. Debate sobre bloques económicos. 17 de julio de 2018..... 121

Imagen. 3. Mesa sobre grupos indígenas en Latinoamérica. Taller 4, 30 de agosto, 2018 122

Imagen. 4. Afrocolombianidad. Taller 5, 13-09-2018..... 125

Imagen. 5. Evaluación sobre los Grupos étnicos de Latinoamérica. 05-09-2018 131

Imagen. 6. Videos y preguntas sobre la Afrocolombianidad. Taller 5. 12-09-2018 132

Imagen. 7. Separación de Panamá, Taller 5, 1309-2018 138

Imagen 8. Exposición sobre la dictadura de Rojas Pinilla en Colombia 141

Imagen 9. Grupos indígenas de Latinoamérica. Taller 6, 20-08-2018 143

Imagen 10. Conflicto armado en Colombia. Taller 8, 15-10-2018 144

Imagen 11. Stand sobre la dictadura de Paraguay. Taller 3, 23-08-2018 146

Imagen 12. Stand sobre la Revolución cubana. Taller 3, 27-08-2018 146

TABLA DE FIGURAS

Figura. 1 Elementos en el proceso de investigación pedagógica 31

Figura. 2 Categoría de Territorio 47

Figura. 3 Dimensiones del Territorio. Dinámicas-Localidad de Bosa. 54

Figura. 4 Elementos pedagógicos y didácticos de la propuesta. **¡Error! Marcador no definido.**

Figura. 5 Elementos para una educación crítica e intercultural en el aula 149

Figura. 6 Proyecto educativo institucional 160

Figura 7 Malla curricular grado Noveno 170

Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. Paulo Freire

Te deseo que descubras, con urgencia máxima, por encima y a pesar de todo, que existen, y que te rodean, seres oprimidos, tratados con injusticia y personas infelices. Víctor Hugo

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación busca generar un aporte educativo para la enseñanza alternativa de las Ciencias Sociales, en el colegio del cual la docente en formación es egresada de bachiller, como es la Institución Educativa Champagnat la Esperanza, con una propuesta construida a partir de los referentes de Territorio y Cultura, como de elementos de la Pedagogía y Didáctica Crítica.

La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de la Institución Educativa Champagnat La Esperanza del grado noveno, la cual se encuentra ubicada en la zona suroccidental de la ciudad, en la UPZ Bosa Occidental, en el barrio la Esperanza de la localidad 7ª de Bosa, en que se presentan dinámicas de exclusión similares a las de otras zonas periféricas de la ciudad, como la pobreza, la segregación, la negación de derechos fundamentales como la vida, la salud, la educación y el trabajo.

Entre éstas dinámicas sociales, se destacan comportamientos, actitudes e imaginarios que inferiorizan e invisibilizan la cultura mestiza y ancestral del país, como ocurre hacia pastusos, boyacenses, indígenas, afrodescendientes negros, que hacen parte de las diversas identidades y culturas de las seis regiones del país a pesar de sus aportes históricos y culturales.

A partir de esta inquietud ética y profesional, se buscó generar un aporte a los procesos investigativos de la línea de estudio y la licenciatura para reconocer, reflexionar y sensibilizar en los procesos de aprendizaje y enseñanza acerca de la histórica segregación

del poder económico, político, social y cultural hacia ciertos grupos, excluidos del sistema social y económico imperante, que produce y reproduce imaginarios racistas, clasistas y patriarcales.

En ese sentido, la preocupación por retomar un sentido político y ético en la educación desde los escenarios de formación de docentes, es imprescindible frente a las renovadas condiciones de explotación, que ocurren según Foucault (1986, Restrepo, 2004) en un sistema jerarquizado, en el que hay diversos sujetos y comunidades que no se poseen las características del sujeto occidental en el régimen de poder moderno.

En Colombia esta problemática, en particular de las comunidades indígenas y negras se evidencia a lo largo de la compleja historia de desplazamiento de sus territorios, violencias, anulación de los derechos humanos, indiferencia por parte del Estado y la sociedad, lo cual se replica en la mayoría de los países de Latinoamérica y hace parte de la estructuración jerárquica histórica de la sociedad.

Estas condiciones se reflejan en que la mayoría de éstas comunidades se encuentra en zonas rurales en las que ha predominado el conflicto armado, por lo que tienen una gran vulnerabilidad en los momentos álgidos de violencia, en los que han vivido desplazamiento por disputas territoriales entre grupos armados, amenazas contra la vida y la integridad personal, invasión de los territorios despojados por cultivos legales e ilegales y el uso de sus territorios para la explotación de recursos como minería e hidrocarburos.¹

¹ Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, la cual tiene el mandato internacional de proteger a más de 34 millones de refugiados y desplazados en el mundo, situación de los indígenas en Colombia, www.acnur.org.

De acuerdo con lo anterior, los referentes de *Territorio* y la *Cultura*, son fundamentales en el currículo escolar, para que los educandos comprendan el papel de los actores sociales en un contexto social jerarquizado y se lean como sujetos y sujetas activas que construyen otras formas de construir y relacionarse en sus territorios, lo cual se basa en una postura ética y política del acto educativo.

Con el ánimo de brindar una comprensión de este proceso pedagógico, la investigación se divide en cuatro capítulos; el primero, presenta a grandes rasgos la forma en que se realizó la sistematización, evidenciando elementos generales de cada momento de la práctica, los referentes teóricos, pedagógicos, así como la pregunta, los objetivos y los ejes a través de los cuales se reflexionó frente a la experiencia pedagógica.

En el segundo capítulo, se presentan los referentes teóricos como son el Territorio y la Cultura y la perspectiva pedagógica y didáctica; por lo que se abordan los planteamientos de teóricos como Bernardo Mancano, Mario Sosa y Julián López, para entender y explicar las categorías conceptuales que permiten reconocer el contexto de la escuela, los elementos que lo configuran y los procesos sociales que se presentan.

De acuerdo con ello, se presentan cuatro escalas para describir algunas dimensiones que constituyen este territorio, las cuales se construyeron a través de las herramientas etnográficas y cartográficas implementadas en la primera etapa, como observaciones a las dinámicas escolares, entrevistas formales e informales con docentes y la coordinadora académica, revisión del plan de estudios y de documentos institucionales y de la localidad.

En cuanto a los fundamentos pedagógicos y didácticos de la propuesta, se hace referencia a los planteamientos de teóricos críticos de la educación como Peter McLaren

(1989), Raimundo Cuesta (2003), Paz Gimeno (2009), Mónica Borjas (2014), entre otros autores que visibilizan el papel de la escuela en la sociedad, plantean una perspectiva alternativa y crítica del rol de educandos y educadores en los procesos de construcción del conocimiento y de las relaciones que se generan en el aula.

De esta reflexión pedagógica, se generaron dos subejos pedagógicos para la construcción de ocho talleres y el plan de estudios, como son la Justicia y la Etnia-Clase y Género; así como cinco ejes didácticos, los cuales son pensamiento histórico, reflexión contextualizada, participación democrática, trabajo en equipo y autonomía, a partir de los cuales se buscó implementar estrategias y herramientas llevados a cabo con los talleres desarrollados con el grado Noveno durante 17 clases de los periodos III y IV del segundo semestre del año 2018.

En el tercer capítulo, se presentan los aportes, reflexiones y dificultades que se presentaron durante el proceso, por lo que se explican los elementos pedagógicos y didácticos a partir de los cuales se construyó el eje de la pedagogía crítica como generadora de un currículo alternativo para la enseñanza de las ciencias sociales escolares, a partir de las reflexiones realizadas en la sistematización crítica de experiencias realizada en la matriz

En ese sentido, se evidencian las contribuciones a los procesos cognitivos, afectivos y actitudinales de los estudiantes, a la formación docente y la reflexión pedagógica, que se promovieron a través de la visibilización, problematización y sensibilización ante las desigualdades, segregación y subordinación histórica de los grupos étnicos.

Por lo cual, surge la necesidad de plantear un plan de estudios para grado Noveno que ponga en diálogo los elementos planteados, a través de objetivos, estrategias y herramientas

que permitan superar las relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, en que los educandos asuman una posición crítica y activa a partir de una visión ética y política del acto educativo.

De acuerdo con esto, se propone una malla curricular en el capítulo IV, con una estructura a partir de estos aportes y elementos, estrategias pedagógicas y didácticas, para relacionar el contexto con los procesos formativos y conocimientos que se construyen en el aula, aportando a una educación propia e intercultural con una visión crítica de la educación y una alternativa ética a la labor docente.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN.

1.1 La sistematización de experiencias.

Este trabajo de investigación se realizó en la Institución Educativa Champagnat La Esperanza con estudiantes del grado noveno de la localidad de Bosa, tuvo cuatro etapas de

acuerdo con la preocupación de la línea de estudio por vincular el contexto de los educandos con los procesos que se construyen en el aula y la escuela; por ello se proponen las categorías de Territorio y Cultura como referentes para entender el contexto de la escuela en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales.

A partir de estas categorías, se llevó a cabo el primer momento como es la caracterización haciendo uso de las escalas, las dimensiones del Territorio y los elementos de la Cultura Escolar para entender, describir y reflexionar frente a las dinámicas de la localidad, el barrio, la institución y el aula, mediante herramientas etnográficas como encuestas, entrevistas, revisión de documentos institucionales y de la localidad, observaciones y diálogos con los miembros de la comunidad educativa.

En este proceso, se entiende la sistematización de experiencias desde la perspectiva interpretativa crítica desarrollada por los docentes Disney Barragán y Alfonso Torres², quienes la definen como una modalidad de generación del conocimiento sobre las prácticas significativas de transformación social y educativa; a partir de sus experiencias previas en grupos de educación popular y de las tradiciones investigativas interpretativa y crítica, los autores la conciben como

La sistematización es una metodología que permite la producción de conocimiento sobre prácticas de transformación social, a partir de los saberes y sentires provenientes de la experiencia de sus actores, cuya finalidad es, por un lado, comprender los sentidos y racionalidades que configuran dicha práctica; por otro, aportar a su fortalecimiento y al empoderamiento de sus actores. (Barragán y Torres; 2017, pág. 50)

² Estudiantes y docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyos trabajos aportan a la reflexión pedagógica y educativa en contextos populares. Esta perspectiva se nutrió también de los seminarios de la electiva de Educación Popular e Investigación Acción- Participación, que se desarrollan en la universidad guiados por el profesor Alfonso Torres, llevados a cabo durante el primer semestre del año 2019, que aportaron valiosas herramientas y conocimientos acerca de esta perspectiva en la educación.

La perspectiva interpretativa crítica permite entender la escuela como institución social en la que ocurren procesos de producción de significado y subjetividades, atravesada por relaciones de poder que no solo reproducen, también resisten, trasgreden y subvierten las estructuras de dominación; como también, brinda elementos acordes al enfoque pedagógico para sistematizar la experiencia en el aula, de los aportes, alcances y limitaciones de esta investigación.

Se entiende la sistematización como producción de conocimiento, intencionada y situada, que es participativa, ya que por un lado los sujetos de la experiencia definen por qué se va a sistematizar, qué se va a investigar, y por otro permite reconstruir las prácticas desde las experiencias de sus protagonistas, así como reflexionar frente a esta producción de conocimiento, de lo cual se resalta que

Una vez hecho el reconocimiento de estas lógicas y significados, acudimos a los referentes conceptuales y teóricos que consideramos pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos; de este modo el uso que damos a lo teórico no es deductivo (adecuar una realidad a un marco interpretativo previo) ni inductivo (“descubrir” las teorías implícitas) sino transductivo. Es decir, provocando una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación a otras realidades similares. (Barragán, Torres; 2017, pág. 79).

Los autores hacen referencia a Gadamer, discípulo de Heidegger, para señalar que en una sistematización de experiencias se busca comprender un grupo humano, un pueblo, una nación acudiendo; señalan, que esta conexión con la vida cotidiana hace que el saber práctico sea significativo y que las ciencias humanas deben apuntar a comprender la experiencia humana y el mundo comunitario del cual formamos parte.

Durante la sistematización de la primera etapa, las categorías escogidas permitieron evidenciar elementos que identifican a la comunidad, algunos rasgos culturales, sociales, políticos y económicos que la caracterizan, así como algunos significados compartidos y formas de comunicarse, lo cual se realizó a través de las escalas y dimensiones del territorio, así como de los elementos que hacen parte de la Cultura Escolar.

En la segunda etapa, se abordaron los planteamientos de la pedagogía crítica, como una perspectiva que permite distanciarse de las lecturas homogeneizadoras que las elites han promovido hacia distintos grupos sociales concebidos como minorías, lo cual busca revalorizar la dimensión social y política de la educación, que redimensiona el dialogo como elemento constitutivo en el aprendizaje y enseñanza.

De acuerdo con esto, se plantearon los ejes pedagógicos de Justicia y de Etnia-Clase-Género, para llevar a cabo ocho talleres con diferentes actividades y estrategias didácticas en la etapa de implementación en que se realizó diarios de campo y memorias fotográficas de las sesiones como memorias de la experiencia que fueron fundamentales para la etapa de sistematización.

En la cuarta etapa, se realizó un análisis y reflexión de los elementos pedagógicos y didácticos, es decir de los aportes cognitivos, afectivos y éticos desarrollados de los educandos como de la docente en formación; los retos, alcances y dificultades que se presentaron y se culmina con la construcción de una propuesta alternativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de los elementos abordados durante este el proceso, el cual se sintetiza en la siguiente figura:



Figura 1. Etapas del proceso de investigación pedagógica

1.2 Ejes de sistematización

1.2.1 Eje 1: El Territorio y la Cultura como referentes en la construcción curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Debido a que los currículos estandarizados privilegian ciertos contenidos y prácticas escolares, quedan relegados los contextos, aprendizajes, experiencias y saberes de los y las estudiantes, por lo que se propone que a partir de este eje se reconozca y se relacione el contexto de los educandos con los procesos escolares.

Teniendo en cuenta la importancia de entender y abordar estas categorías en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en cuanto a que “El espacio geográfico, sinónimo de territorio, es uno de los ejes vertebradores del currículo en Ciencias Sociales” (Rodríguez, 2010, pág. 2), estas categorías se unieron para explicar las dinámicas del contexto escolar y se abordaron en todos los momentos de la investigación.

En la fase de caracterización brindaron elementos fundamentales para describir y analizar el contexto de las y los estudiantes, como también en el diseño e desarrollo de los

talleres construidos a partir del plan de estudios, teniendo en cuenta a algunos ejes formativos de la institución, los estándares básicos en Ciencias Sociales y los planteamientos de la Pedagogía y la didáctica Crítica.

Al respecto, se entiende la Cultura de acuerdo a lo que plantea Giménez (2005) como una comunidad en la que los miembros comparten unos significados compartidos y duraderos, por lo que se propone el *análisis institucional*, como la perspectiva que permite entender e interpretar lo que caracteriza e identifica a una institución y realizar la contextualización necesaria para la elaboración e implementación del plan de estudios.

Al respecto, López afirma que “se realiza al mismo tiempo desde una perspectiva fenomenológica crítica, dejando hablar a la realidad, para que pueda ésta ser interpretada para que puedan ser conocidas las causas explícitas e implícitas de los fenómenos organizativos” (López, 1995, pág. 28); como también, hace referencia a los niveles de análisis, en que los procesos sociales se encuentran en igualdad de condiciones respecto a los procesos administrativos o por encima de estos.

A partir de la relación de estas categorías, se propusieron tres escalas para entender y describir este contexto escolar, como fueron los elementos territoriales y culturales de la localidad, el barrio y la institución, dentro de lo cual se destaca su alta vulnerabilidad de problemáticas sociales, por ser una de las zonas periféricas de la ciudad; así mismo, algunas características que identifican la institución y el aula, como los valores, el contenido, los rasgos y otros elementos de la cultura escolar.

1.2.2. La Pedagogía crítica como generadora de un currículo alternativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.

Los aportes y planteamientos teóricos y prácticos de pensadores críticos de la educación y de las Ciencias Sociales, han brindado valiosos elementos para analizar y transformar las prácticas y lógicas que se han naturalizado que contribuyen al orden social de desigualdad y exclusión en la escuela; a pesar de que esta perspectiva sea poco acogida en los escenarios educativos formales, se propone como fundamento teórico práctica en la construcción, implementación y sistematización por su esencia transformadora y libertadora.

Por lo cual, se tiene en cuenta los aportes de Freire desde su pedagogía humanizante y esperanzadora del sentí-pensar a partir de su método de alfabetización y reflexión sobre la práctica y el contexto, así como del uso de la palabra como práctica política y de otros pensadores que promovieron una educación acorde a la realidad del continente.

De acuerdo con estos aportes, se realizó la construcción, implementación y reflexión de esta propuesta, abordando una perspectiva crítica del contexto, la educación y las prácticas en la escuela; por ello, se propone el eje de la pedagogía crítica como generadora de un currículo alternativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de la cual se desarrolla los ejes de la Justicia y el de Etnia-clase y género, para la formación de sujetos históricos y críticos como enfoques de interculturalidad en el aula.

Así mismo, a partir de estos elementos teóricos y prácticos se plantean cinco ejes didácticos como son el pensamiento histórico, problematizar el presente, la participación democrática, el trabajo en grupo y la autonomía, a partir de los cuales se realizaron los talleres y la construcción de la propuesta, que busca generar procesos cognitivos y

afectivos, para una formación ética, crítica, contextualizada ante los conocimientos y relaciones que se construyen en los escenarios educativos.

1.3 Pregunta de Investigación.

En el proceso de caracterización se visibilizaron elementos del territorio y la cultura escolar del grado noveno de la institución Educativa Champagnat la Esperanza, lo cual fue fundamental para promover el reconocimiento de los territorios, culturas del continente y del país en el currículo escolar.

A pesar de que en el colegio se llevan a cabo actividades relacionadas a las competencias ciudadanas como SIMONU y otras relacionadas a los procesos convivenciales como Hermes y la cátedra de afrocolombianidad, como lo mencionan las docentes en la entrevista, la forma de abordar los temas étnicos y culturales en el desarrollo del currículo es coyuntural, se realizan como parte de los estándares que se exigen a las instituciones por parte del Ministerio de Educación, pero no se desarrollan en los contenidos y procesos cotidianos de aprendizaje y enseñanza en las Ciencias Sociales.

En cuanto a los aspectos del modelo pedagógico, se evidencio que ocurre mediante el aprendizaje significativo, por medio del trabajo en grupo, la participación y reflexión de los estudiantes frente a los temas vistos, así como la motivación, como en el inicio del tema de la afrocolombianidad, en que la docente relacionó los valores de convivencia que promueve la institución como el respeto y la tolerancia, problematizando la discriminación.

Las sesiones se dividían en cinco momentos: organizar y disponer a las y los estudiantes para la clase, introducción al tema, explicación del tema, desarrollo de las actividades y evaluación; durante las sesiones se dieron discusiones alrededor de la discriminación

cuando comenzaron el tema del cuarto periodo de la afrocolombianidad y problematizan que las y los jóvenes que tienen un color de piel diferente o por sus rasgos han sido señalados y menospreciados por sus compañeros, como se evidencia a continuación.

es importante destacar que hay reconocimiento de la discriminación que se da en el aula por tener rasgos físicos de su ascendencia, como por ser negro (a) cuando opinaron sobre el tema y los estudiantes de color de piel negra o con rasgos indígenas mencionaron, que en ocasiones sus compañeros los han rechazado o señalado por este motivo, una estudiante menciona que fue rechazada por un profesor, ya que sentía que la trataba de una manera menos amable y atenta que a los demás” (anexo 1.1)

35

En la caracterización, se hace referencia a los elementos que caracterizan el territorio y la cultura escolar, por lo cual se reflejan las posiciones de distintos miembros de la comunidad educativa frente al contexto en el que viven, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a sus relaciones con los demás, al respecto se evidenció, que el cambio de licitador afectó las dinámicas convivenciales y académicas.

Al respecto, se destaca el proceso de transición de una educación laica una que promueve los valores y costumbres de la religión católica con los Hermanos Maristas de la enseñanza, el aumento de la exigencia académica, la inclusión de otros valores y prácticas en la institución, la modificación de los procesos administrativos que afectó los programas y procesos que llevaban en escenarios como tocar y luchas, la alimentación; frente a estos cambios la coordinadora académica manifiesta que

“con Cafam los estudiantes y los profesores no mostraban avances en esta parte y por ejemplo en las Pruebas Saber, los resultados arrojaron que el nivel había quedado por debajo de lo mínimo, lo cual es muy preocupante porque los alumnos estaban muy desnivelados y aún les falta nivelarse. En cuanto a la parte religiosa de los maristas se enfoca sobre todo hacia el proyecto de vida de los estudiantes, más que el

énfasis en las creencias que también es de gran importancia y que también se encargan de trabajar, pero sobre todo con énfasis en valores y en la convivencia, ya que había una gran ausencia de estos cuando estaba Cafam; los estudiantes reconocen esto como un vacío que tenían, y los profesores también lo reconocen como parte en el cambio en la parte humana y que sea más humano que una empresa, tienen un apoyo espiritual, que ha sido muy importante para ellos.. (Claudia León, entrevista informal, 21 de septiembre de 2017)

A pesar de los aportes que señalan los profesores y la coordinadora académica, para las y los estudiantes, fue difícil asumir éstos nuevos valores y dinámicas promovidos por el nuevo licitador al inicio, lo cual se evidenció en las encuestas, cuando señalaron que la materia que menos les gustaba era la Educación Religiosa Escolar –ERE- como se ve evidencio en la encuesta de caracterización.

“Dentro de las razones por las que no les gusta educación religiosa, varios estudiantes mencionan que es poco didáctica, que no les agrada, dos estudiantes mencionan que sienten disgusto por algunos temas, tres personas mencionan que, por algunos comportamientos de la profesora, una de ellas dice que “regaña mucho” (Pérez, Encuesta a estudiantes, 02 de noviembre de 2017, anexo 1.2)

De acuerdo con lo observado en la etapa de caracterización, se buscó generar un aporte pedagógico, teniendo en cuenta que los discursos homogeneizadores de la cultura pretenden producir y reproducir sujetos con determinadas condiciones y quienes no se ajustan a estos parámetros son leídos desde una otredad excluida, inferior, diferente, aislada y sus derechos olvidados, teniendo en cuenta los Estándares Básicos en Ciencias Sociales, ya que las instituciones formales de educación los aplican en su currículo, en sus objetivos y contenidos.

Por lo cual, se destaca que esta perspectiva aporta a algunos de ellos como “identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.”³.

Frente al eje de las relaciones con la historia y las culturas, aporta a tres estándares:

- Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.
- Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...).
- Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.

Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó aportar al reconocimiento del papel histórico, político, social y cultural de los grupos ancestrales de Latinoamérica y de Colombia como son las diversas comunidades indígenas y afrodescendientes negras, sin dejar de lado el currículo escolar de un escenario educativo formal, por lo que la pregunta de investigación estuvo encaminada a indagar:

¿Cuáles son los aportes de la pedagogía crítica en la formulación de una propuesta educativa alternativa encaminada al reconocimiento de los territorios, culturas del país y de Latinoamérica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el plan de estudios del grado Noveno de la Institución Educativa Distrital La Esperanza?

³ Ministerio Nacional de Educación, Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y ciencias Naturales, pág. 33

1.4 Objetivos.

1.4.1 Objetivo General.

Construir una propuesta educativa desde las pedagogías críticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales encaminada al reconocimiento de los territorios, culturas de Colombia y Latinoamérica en el plan de estudios del grado noveno de la I.E.D. Champagnat La Esperanza.

38

1.4.2 Objetivos Específicos.

- ❖ Analizar cómo se asumen en la I.E.D La Esperanza y en las prácticas de aula y las lecturas frente al territorio, la cultura de Colombia y Latinoamérica.
- ❖ Identificar la manera en que se articula el territorio y la cultura en el plan de estudios de Ciencias Sociales en la I.E.D La Esperanza en la práctica del aula.
- ❖ Propone un plan de estudios para la enseñanza de las ciencias sociales en el grado noveno desde las pedagogías críticas a partir de los ejes de Cultura y Territorio.

1.5 Categorías conceptuales centrales.

Dentro de las reflexiones del quehacer docente que surgen en la línea de Interculturalidad. Educación y Territorio se encuentran relacionar el contexto del educando con el conocimiento que se desarrolla en el escenario educativo, para proponer visiones alternativas a las impuestas por formas de enseñanza tradicionales; por lo cual, es necesario reconocer y reflexionar a partir del territorio y la Cultura en distintos escenarios de educación.

De acuerdo con esto, en la investigación se desarrollan las siguientes categorías, que permitieron hacer un reconocimiento del contexto de las personas inmersas en el acto

educativo, lo cual es fundamental en un proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales, a partir de lo cual se comprende por qué las personas aprenden lo que aprenden y cómo lo hacen, por lo que las siguientes categorías fueron fundamentales en cada etapa de este proceso y serán desarrolladas en la propuesta.

1.5.1 Territorio.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales es fundamental entender el contexto durante el proceso de formación, por lo que se abordan los planteamientos de teóricos como Mario Sosa y Bernardo Mançano quienes hacen referencia a su complejidad y multidimensionalidad y brindan elementos fundamentales para entenderlo.

De acuerdo con lo que plantean, en esta investigación se asume el territorio como una construcción social por las interacciones del ser humano entre sí y con la naturaleza, que se pueden entender a través de las dimensiones social-histórica, ya que el territorio según Sosa (2012, pág. 25), “es construido a partir de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que lo configuran y desde donde se coproduce”.

También, hace referencia a que se generan procesos de apropiación, representación y disputas por los recursos y el espacio simbólico de los grupos sociales que lo constituyen por las relaciones que el individuo establece con el lugar, debido a que “el territorio está estrechamente vinculado con la identidad, es el resultado de la articulación entre una población con su espacio” (Sosa, 2012, pág.21).

Estos planteamientos brindan herramientas conceptuales fundamentales para entender y explicar las dinámicas de un lugar, por lo que permitieron reconocer y reflexionar acerca

del contexto escolar, describirlo a través de tres escalas que hacen referencia a los elementos que lo configuran y a algunas dinámicas que se presentan, las cuales se tuvieron en cuenta para la tercera fase de implementación de la propuesta pedagógica.

1.5.2 La Cultura Escolar y el Análisis Institucional.

La cultura es un elemento fundamental de una comunidad, es la que le otorga sentido a ésta; desde la sociología y antropología, se destaca que en todos los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal, cuando Giménez (2005 pág. 5) señala que “la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en -formas simbólicas-, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”.

Por ésta razón en la caracterización del aula y la institución, se buscó dar cuenta de los elementos que se proponen en los niveles de análisis para entender las dinámicas culturales, educativas del aula y el contexto, como son la apariencia física, las pautas de conducta, los valores, el lenguaje, el reglamento, el gobierno escolar, la fuerza y el nivel institucional, la trama social dentro de lo cual se destacan los roles de los miembros de la comunidad educativa, los cuales permitieron entender, describir y analizar la realidad escolar.

1.5.2.1 Identidad.

Esta categoría que algunos autores interrelacionan con la cultura comprende una gran complejidad, como se percibe desde el campo sociológico, en lo que plantea François Dubet, quien, desde la sociología funcionalista de Durkheim, señala que

Es la manera como el actor interioriza los roles y estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su "personalidad social. La identidad social es entonces más fuerte si el actor ha integrado bien los sistemas normativos y las expectativas que le son atribuidas por los demás y por el "sistema" (Dubet, 1989, pág. 520)

Esta profunda relación entre la sociedad y el individuo, también la destaca Giménez cuando señala que

41

La identidad de los individuos resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre "autoidentidad" y "exoidentidad". De aquí la posibilidad de que existan discrepancias y desfases entre la imagen que nos forjamos de nosotros mismos y la imagen que tienen de nosotros los demás. (Giménez, 2005, pág. 14)

De acuerdo con lo anterior, se puede entender que la identidad está profundamente ligada al concepto de cultura y no puede entenderse sin éste; por ello, se abordan algunos elementos de esta categoría en la investigación, buscando comprender los rasgos que comparten los miembros de la comunidad educativa y el conglomerado de elementos que constituye su cultura, lo cual es imprescindible en los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.5.3 Pedagogía crítica.

La perspectiva crítica, además de brindar una comprensión alternativa de la realidad, plantea medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas en una sociedad dividida en razas, géneros y clases, por lo que algunas categorías aportan para cuestionar y replantear estas estructuras en la escuela; una de ellas es la dimensión política de la educación, que sostiene que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites.

Por ello, esta investigación plantea que los principios y planteamientos de esta perspectiva, aportan a una alternativa educativa, a partir de los aportes de docentes e investigadores desde la línea de interculturalidad, de teóricos tan atendibles como Peter McLaren (1985), Raimundo Cuesta, Paz Gimeno (2009), desde la plataforma de pensamiento Fedicaria, Mónica Borjas (2011), quienes brindan una posición crítica frente a la escuela, la educación, la labor de los educadores y educadoras y el papel de los educandos en este contexto.

En ese sentido, esta perspectiva brinda elementos y herramientas fundamentales para promover una postura ética y política en la construcción del conocimiento y las relaciones que se generan en el escenario educativo, ya que permitió indagar sobre las relaciones culturales y políticas que atraviesan la escuela y abordarlas para promover un aprendizaje acorde al contexto de los educandos.

Como también, fue el sustento teórico y práctico de los talleres que se realizaron para abordar la historia del continente y del país en el tercer y cuarto periodo en el grado noveno, así como para realizar la construcción de la propuesta; de este proceso, surgieron los ejes de justicia y etnia-clase-género para una formación histórica y crítica de los educandos.

CAPITULO II. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2.1 Referentes teóricos.

Esta propuesta educativa promueve el reconocimiento del contexto en el acto educativo, ya que visibiliza la influencia de éste en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los educandos, por lo que fue fundamental abordar el Territorio y la Cultura para proponer una perspectiva crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales del grado noveno de la Institución Educativa Champagnat la Esperanza.

Este reconocimiento del contexto realizado en la etapa de caracterización a través herramientas de investigación cualitativa relacionadas a la etnografía social, como la cartografía, encuestas, entrevistas, observaciones y diálogos permitieron identificar las relaciones e imaginarios que tienen los estudiantes y docentes, las características socioeconómicas generales de las personas del grupo y brindaron un acercamiento a las características culturales del territorio.

Teniendo en cuenta este proceso, se escogió la pedagogía y didáctica crítica, como la perspectiva educativa más adecuada para llevar a cabo la construcción e implementación de los talleres para abordar los temas del tercer y cuarto periodo; así como para orientar el proceso de análisis e interpretación crítica de la experiencia, se generaron dos ejes de sistematización para reflexionar sobre los logros, alcances y dificultades pedagógicos de esta propuesta.

2.1.1 El territorio, una relación geo-antrópica. Aproximación y características.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales es fundamental entender el contexto durante el proceso de formación; por ello, se abordaron planteamientos de teóricos como Mario Sosa y Bernardo Mançano con respecto al territorio, ya que permiten conceptualizar esta

categoría en su complejidad, importancia y tipos, aplicándolos al contexto escolar, a través de las escalas para entender y describir las dimensiones que lo constituyen.

Los debates actuales en geografía destacan la importancia de reconocer y entender el territorio, Mançano (2008, pág. 4) lo describe como “es desde un pedazo de tierra, donde la persona vive, en la comunidad, en el barrio, hasta las formas de organización espacial y territorial de los campos, ciudades y bosques, que constituyen los países”, el cual se caracteriza por su totalidad y multidimensionalidad, como “resultado de las relaciones sociales como una red de procesos ecológicos y sociales históricos donde ocurren interacciones entre sus dimensiones social, económica, política y cultural-simbólica que pasan por una dialéctica temporal compleja (Sosa, 2012, pág. 23).

En relación con esto, el territorio se entiende como “objeto de representaciones múltiples, que pueden provenir desde matrices religiosas, cosmogónicas, políticas o económicas, son mapas mentales que lo definen, ordenan, sacralizan, historizan, proyectan y controlan” Sosa (2012, pág. 20); con respecto a la relación geo-eco-antrópica que lo caracteriza, el autor señala que es la que ocurre entre los individuos y comunidades con un lugar determinado.

Se entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos. Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. En ese sentido, el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente. (Sosa, 2012, pág. 7).

Reconociendo las disputas permanente que se generan por el resultado de los procesos de territorialización y apropiación que hacen los grupos humanos de su espacio, Sosa (2012, pág. 25), señala que el territorio “es construido a partir de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que lo configuran y desde donde se coproduce”, también retoma a Cagnon cuando resalta que es “una configuración espacial organizada no solamente a partir de la utilización o manejo de sus recursos naturales, sino con objetivos de administración y ejercicio de poder, ya sea desde el poder establecido o desde la resistencia al mismo” (citado en Sosa, 2012, pág. 26).

Desde estos planteamientos, se brinda una conceptualización de esta categoría, que se aborda para describir los diferentes elementos que componen el entorno escolar, las relaciones que lo constituyen, los imaginarios, representaciones, las formas de poder y conflictualidad inmersas en este, a través de las escalas y las dimensiones que se proponen para reconocer y analizar el entorno escolar.

2.1.1.1 Representación, apropiación y construcción del territorio.

Estos planteamientos destacan un aspecto fundamental, como es que el territorio está estrechamente vinculado con la identidad; relacionado con ello, Sergio Mendizábal destaca el hecho antropológico de que

Los territorios son parte del conjunto de representaciones colectivas que dan a las conciencias étnicas y son marcos, no solo físicos sino también simbólicos, para la experiencia grupal; un territorio es el resultado de la articulación entre una población con su espacio. En ese mismo sentido, dicho autor también plantea: El territorio también se vincula con los procesos de configuración de identidades colectivas, al ser el escenario donde estas se realizan y el espacio que los grupos reclaman para sí y frente a los otros; aludiendo a las raíces más profundas que le dan vida al sentimiento de su ser colectivo, anclado a la historia de un lugar.” (citado en Sosa, 201, pág. 21)

Bonnemaison también hace referencia a aspectos similares cuando menciona que la apropiación mítica, social, política y material es la que realiza un grupo social que se distingue de otros.

por prácticas espaciales propias, que tienen como punto de partida el valor que le asignan al territorio, sea este instrumental (por ejemplo, referido a sus potencialidades económicas, geopolíticas) o cultural (referido a lo simbólico expresivo), que lleva a la colectividad a mejorarlo, transformarlo y enriquecerlo (citado en Sosa, 2012, pág. 23)

Una de las prácticas más importantes a las que Sosa hace referencia, es las luchas por la soberanía impulsadas por parte de sujetos colectivos como las comunidades y pueblos indígenas, de lo cual se destaca que funden lo étnico-cultural, ambiental, económico, social, político, lo que además de asignarle el carácter étnico, las concibe como espacio de lucha por la autonomía; de acuerdo con ello, los elementos que se abordan se presentan en la siguiente figura.

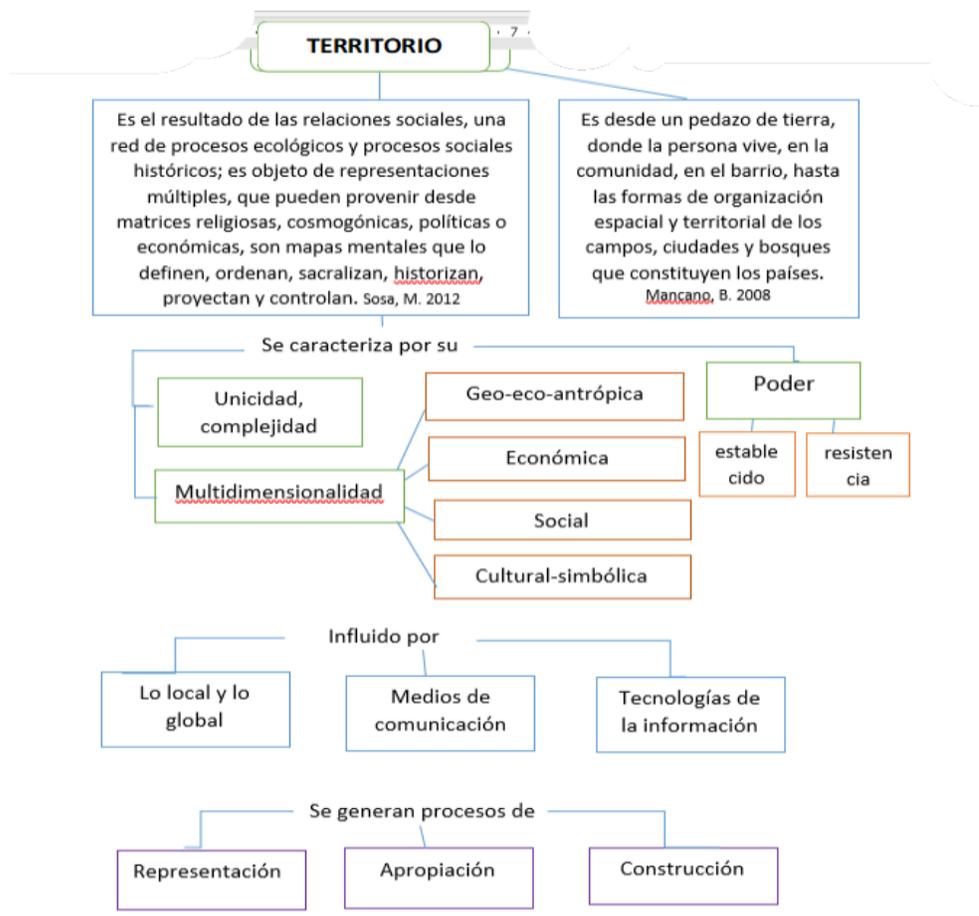


Figura 2. Categoría de Territorio

2.1.2 Reconocimiento y caracterización del territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta una caracterización territorial de la localidad, haciendo uso de las escalas, ya que los procesos sociales operan a través de éstas, como también de las dimensiones para entender y describir la forma en que están dispuestos y relacionados los elementos que lo configuran los cuales pueden ser fijos, establecidos en cada lugar y los flujos que son resultado directo o indirecto de las acciones que los atraviesan modificando su significado.

De acuerdo con estos referentes acerca del Territorio, se hizo uso de las siguientes escalas para explicar las dinámicas de este contexto, las cuales permitieron entender la organización y estructura de la localidad caracterizando las dimensiones económica, social, política y cultural, las cuales son: I. Características geo-antrópicas de la localidad de Bosa, II. Características históricas, sociales y económicas de la UPZ Bosa Central y del Barrio la Esperanza y III. Elementos territoriales y culturales de la Institución y en el aula.

Las dos primeras escalas son descritas de acuerdo a documentos oficiales del distrito como fueron el Diagnóstico de los aspectos, físicos, demográficos y socioeconómicos del 2009, 2017, 2018 y 2019, como también a las percepciones de quienes habitamos el territorio y hacemos parte del aula: maestros, maestras y estudiantes; en la tercera escala se combinan las dos categorías para reconocer, entender y analizar el contexto a través del territorio y la cultura escolar partiendo de las observaciones en el aula, los diálogos y documentos.

Esta estructura permitió evidenciar problemáticas relacionadas al uso del suelo, al medio ambiente, algunas tensiones económicas, sociales y culturales de corta, mediana y larga duración en este contexto, así como algunos imaginarios, percepciones y relaciones que los miembros de la comunidad tienen de este territorio, como se describe a continuación.

2.1.2.1 Escala I: Características geo-eco-antrópicas de la Localidad de Bosa.

2.1.2.1.1 Características geográficas e históricas.

Esta escala se aborda a partir de los elementos hallados en documentos de la localidad y de los instrumentos aplicados durante la caracterización para reconocer, entender y explicar la configuración y las dinámicas del territorio.

Presenta un territorio plano formado por depósitos aluviales del río Bogotá y el río Tunjuelo. Situada en el sector suroccidental de Bogotá, la localidad de Bosa limita al norte con la localidad de Kennedy y con el municipio de Mosquera, con el río Bogotá, el río Tunjuelito y Camino de Osorio en medio, al oriente con la localidad de Kennedy por el eje del río Tunjuelito; al sur con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha, por la Autopista Sur y al occidente con los municipios de Soacha y Mosquera por el eje del Río Bogotá (SED, 2018, pág. 8)

Conserva su nombre proveniente del vocablo Chibcha, con los siguientes significados: cercado de guarda y defiende las mieses”, que se representa en forma de nariz; como también “segundo día de la semana”. Con una extensión total de 2.466 hectáreas, Bosa cuenta con cinco UPZ `s, tiene más de 380 barrios, no tiene suelo rural; presenta un territorio plano formado por depósitos aluviales del río Bogotá, la parte occidental corresponde a la zona plana y parte baja de la cuenca del río Tunjuelo.

Las actividades y crecimiento demográfico en la localidad generan amenazas sobre el humedal de Tibanica; en la UPZ Bosa Occidental se ubica el río Tunjuelo y su ronda, el cual desde su nacimiento viene con un altísimo grado de contaminación; en cuanto a los sistemas generales de la localidad, estos están articulados con los demás sistemas de la ciudad como son transporte, vías, acueducto, saneamiento básico, equipamientos y espacio público construido.

En cuanto a la distribución y al uso del territorio, la localidad está constituida por barrios construidos comunalmente, por personas de estratos bajo en su mayoría de diferentes partes del país producto de la alta migración interna, por las distintas oleadas de urbanización desde mediados del siglo XX debido al crecimiento de la población, el desplazamiento por

el conflicto armado y otras formas de violencia que hicieron migrar a grandes capas de la población rural hacia zonas marginadas de la ciudad como Bosa, el municipio de Suacha, Ciudad Bolívar, Usme entre otras que hacen parte del desorganizado crecimiento de la ciudad. (SCRD, 2009, pág. 2).

Debido a que el colegio se encuentra ubicado en la zona correspondiente a la UPZ Bosa Central, se presenta una caracterización más detallada de esta zona, que es la más extensa con un total de 715 ha; limita al norte y al oriente, con el río Tunjuelito (límite cementerio El Apogeo – avenida Bosa); al sur, con la avenida Sur o autopista sur y al occidente limita con el municipio de Suacha hasta el humedal de Tibanica.

La cartografía social permitió reconocer algunas percepciones, representaciones y formas de apropiación que las y los estudiantes hacen del territorio, a partir de la identificación de los lugares que lo configuran y de la forma en que interactúan en ellos; entre los recreativos hacen referencia a los parques, a la escuela de fútbol y a las zonas verdes (anexo 2).

En cuanto a los lugares ambientales, todos los estudiantes reconocen el humedal Tibánica y las zonas verdes de los parques; entre los espacios culturales mencionaron el parque Chiminigagua, el centro comercial, los parques, las alamedas, la plaza central de Bosa; en cuanto a las instituciones, hicieron referencia a los centros de salud, como el Pablo VI, El Hospital de Bosa, el CAI de la Esperanza, la alcaldía y en las organizaciones sociales muchos no las conocían y otros mencionaron las juntas de acción comunal, las escuelas de fútbol y los colegios (anexo 2).

2.1.2.1.2 Dimensión Social-histórica.

Esta dimensión hace referencia a las relaciones que se establecen y las acciones que realizan los grupos sociales en los procesos de organización, apropiación y construcción del territorio, y se reconocen rasgos históricos valiosos de la localidad como sus raíces ancestrales con la cultura Muisca y sus transformaciones a lo largo del proceso de desarrollo urbano.

En la época pre colonial Bosa era el segundo poblado chibcha gobernado por el Cacique Techotiva después de Bacatá; tras firmar un tratado de Paz recordado por un monumento que aún se encuentra frente a la iglesia de San Bernardino, la cual comenzó a construirse en el año de 1618, fue establecida recientemente como monumento nacional; en la vereda de San Bernardino aún se podían encontrar descendientes directos de los grupos que habitaron inicialmente este territorio, los cuales preservan los apellidos Neuta, Chiguasuque, Tunjo, Orobojo, Buenhombre y Fitata (SDP, págs. 8-9).

Hasta la primera mitad del siglo XX, Bosa fue un municipio compuesto por cinco barrios y habitado por no más de 20.000 personas, dedicadas en gran parte a la agricultura de subsistencia; a partir de esta época la zona fue escogida por gobiernos y comunidades religiosas como el lugar más propicio para la ubicación de centros educativos que inicialmente sólo permitieron el acceso a lo que podría llamarse la descendencia de la aristocracia criolla en decadencia compuesta por terratenientes, jerarquías militares, nacientes comerciantes, banqueros e industriales (SDP, 2009, pág. 9).

Cuenta con una población de más de 700.000 habitantes, en que el 43% son adultos entre los 25 y 59 años, el 26% jóvenes, el 23% de niños y niñas y el 8% de adultos

mayores, por lo que es una localidad con una alta concentración de población de niños, niñas y adolescentes (representa el 10,8%) (Secretaria Social, 2017)

Se presentan diversas conflictividades, que se manifiestan en dinámicas segregadoras, ya que hay sectores que cuentan con un acceso limitado a la salud, la educación entre otros derechos fundamentales; al respecto, el estudio revela índices negativos, en materia de seguridad en parques Bosa ocupa el lugar 7 en consumo de narcóticos y riñas, y el 8 en hurtos (SRCD. IV, Contexto, 2009, pág. 2). con un alto nivel de violencia intrafamiliar que representa el 13% de la ciudad

A partir de estos procesos históricos del país y la ciudad, surge el modelo de urbanizaciones como la Esperanza, San Diego en barrios como la Primavera y Laureles en las zonas periféricas, que han tenido cierta renovación de algunos servicios e infraestructura o cambios en el acceso a los servicios dependiendo de las administraciones locales y distritales.

En cuanto a los aspectos culturales, recreativos y deportivos, el estudio enuncia el número de artistas de la localidad (133), lo cual es muy bajo con respecto al tiempo transcurrido (2012-2016) y al aumento de la población, que se encuentran alrededor de 345 organizaciones culturales, recreativas y deportivas, en prácticas artísticas y deportivas, por lo que Bosa se ubica por debajo del promedio de Bogotá.

Este indicador ha seguido una tendencia decreciente, que en el 2015 posicionó a la localidad en el puesto 2 de las que tienen menor satisfacción con estos espacios (SRCD, VIII. Formación, p. 8), sin desconocer algunas intervenciones a los parques que fueron

llevados a cabo por el IDRD e Idartes, pero que quedaron limitados frente a las demandas sociales que se presentan.

2.1.2.1.3 Dimensión económica.

La localidad es considerada como una zona periférica debido a las condiciones de vida de los habitantes; se presenta alta la incidencia de la pobreza, la mayoría de la población se encuentra en el estrato II, así como el fenómeno de “hacinamiento crítico”. En la localidad y particularmente en la UPZ Bosa Central, hay diversas actividades económicas sobre todo en el sector informal, cada vez más creciente con negocios y tiendas de barrio que han incrementado y son una forma alternativa de subsistencia, la mayoría de las veces familiares de los que dependen varios de sus miembros; a pesar de que cuenta con una población de 81 % en edad de trabajar, hay una baja tasa de ocupación del 54%, desempleo del 10% e informalidad del 42% (Secretaria Distrital, 2017).

De acuerdo con el acercamiento general a la localidad a través de estas dimensiones del territorio, se pueden evidenciar dinámicas y características generales, entre las cuales se encuentran diversas problemáticas relacionadas a la calidad de vida de la población, al uso y distribución del suelo, al acceso a servicios, las cuales se representan en el siguiente esquema:

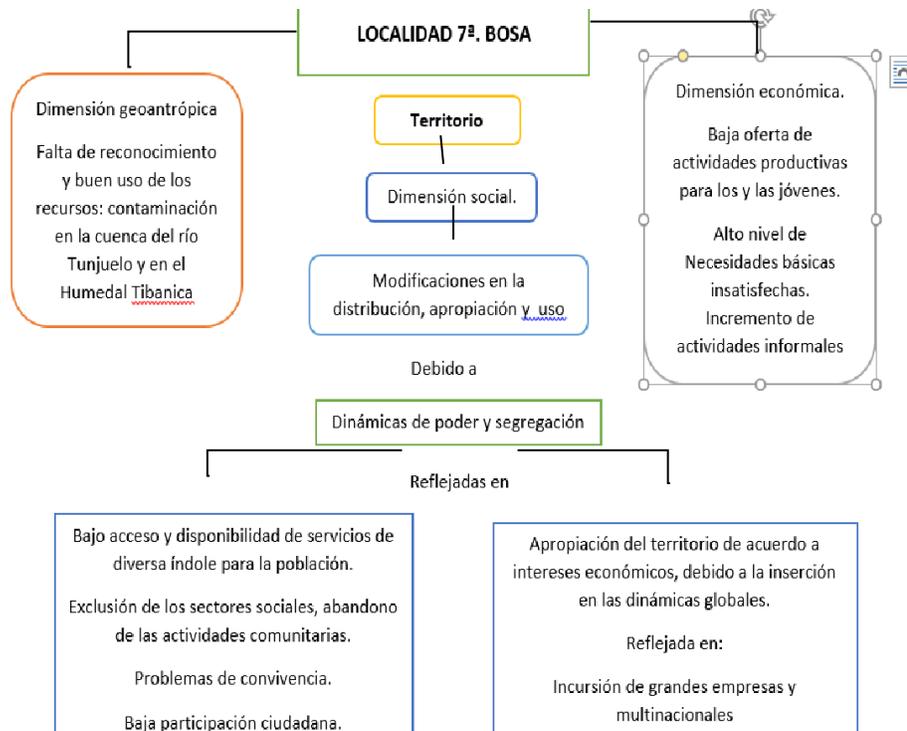


Figura 3. Dimensiones del Territorio. Dinámicas-Localidad de Bosa.

2.1.2.2 Escala II: Reconocimiento y apropiación del territorio. Características históricas, sociales y económicas de la UPZ Bosa Central y del Barrio la Esperanza.

El lugar donde se ubica el barrio fue producto de una de las oleadas de expansión del siglo XX que vivió la ciudad, hace parte del proyecto de vivienda de interés social llevado a cabo al final de la década de los noventa por parte de la Cooperativa de Vivienda Crear-Fenavi, en el que participaron sus habitantes con la figura de viviendistas⁴, para participar en la construcción de sus casas, lo cual es importante en el rasgo identitario del lugar; el barrio está organizado por manzanas, conformadas por 20 casas las cuales cuentan con un área de 4.50 m * 9 m.

⁴ Viviendista era la figura que tenía la persona que realizaba un proceso para obtener casa propia o familiar con un contrato que suscribía con Fenavip, quienes eran los contratistas a finales de la década del noventa en este sector.



Imagen 1. Ejemplo de las casas de Fenavip en Bosa la Esperanza.

Durante los primeros años desde su fundación, las alcaldías locales apoyaban los comedores comunitarios en el barrio y las personas participaban más activamente en los asuntos comunitarios, pero este rasgo se ha ido perdiendo, aunque se mantienen reuniones por manzanas para atender los asuntos locales, pero muchas personas no asisten y como en otros escenarios políticos la participación es muy reducida.

En cuanto al reconocimiento del territorio por parte de los estudiantes que se abordó en la caracterización con la encuesta (anexo 3), se evidencio desconocimiento de las escalas de los lugares de la ciudad como son la localidad y el barrio, ya que varios estudiantes mencionaron que viven en Bosa sin aclarar el barrio; la mayoría de las personas habitan en barrios aledaños como Laureles, Carbonel, Palestina, Primavera, San Diego, cuatro estudiantes no viven en la localidad, tres en San Mateo y un estudiante en Ciudad Verde, los cuales también hacen parte de este proceso de poblamiento y urbanización y varios pertenecen a estos lugares como se evidencia en la gráfica (ver anexo 3.1).

En la caracterización se visibilizaron distintas percepciones e imaginarios del territorio en los barrios periféricos, ya que en el contexto del colegio se presentan diversas problemáticas, relacionadas a hechos de violencia, principalmente en el entorno familiar y barrial, baja seguridad en algunas zonas, distribución y consumo de sustancias ilegales, así

como distintas situaciones de pobreza de gran parte de la población, lo cual se debe a las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas del país.

Por ello, en ocasiones se ha construido una percepción negativa de este entorno, lo que se vio reflejado en la respuesta de la profesora 2, cuando mencionó la influencia del territorio en la convivencia y disposición de los y las estudiantes: “afecta mucho ya que la violencia que en ocasiones se presenta en el contexto de los estudiantes, como el maltrato, las familias disfuncionales, entre otros se refleja en el comportamiento, las actitudes y la relación con los demás, hacen que el estudiante tome una actitud defensiva o agresiva” (ver anexo 4.2).

También se hace referencia a las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes de acuerdo con la encuesta realizada en la caracterización, como a encuentros con otros miembros de la comunidad educativa; frente a lo cual, se destaca que la mayoría de estudiantes están inscritos en el estrato II (27) (ver anexo 3.2), lo cual se relaciona al contexto general de la localidad que en su mayoría se ubica en este nivel socioeconómico, aunque también hay un porcentaje significativo en el estrato III (10 estudiantes) y uno menor en el nivel I (dos personas).

Teniendo en cuenta esta variable, se puede decir que la mayoría de estudiantes cuenta con condiciones de vida mínimas o que superan esta categoría, ya que el mayor porcentaje de los hogares se sostienen con el salario mínimo (19 estudiantes-ver anexo 3.2), aunque es solo por un punto, ya que los hogares que se sostienen por encima de este nivel de ingresos es de 18 estudiantes y con un bajo porcentaje -2 estudiantes- y los hogares que se sostiene con menos del salario mínimo, los mismos que pertenecen al estrato I.

Relacionado a la conformación familiar, se evidencio que la mayor parte de los hogares de los estudiantes está conformada por el núcleo familiar (madre, padre, hermanos u otros familiares-anexo 3.3) 28 estudiantes, mientras que hay nueve hogares en los que la madre es cabeza de hogar y en menor porcentaje los hogares en los que el padre es cabeza de familia (dos estudiantes), un estudiante incluye a su mascota como miembro de la familia.

En cuanto a las condiciones sociales que viven los y las estudiantes, la mayoría manifiesta que no vive ninguna, tal vez en ciertos casos no se mencionan porque son situaciones personales difíciles de hablar a personas poco conocidas, mientras que seis estudiantes manifiestan vivir violencia verbal en el colegio y tres violencias barriales; uno de ellos vive en Soacha, una estudiante vive en Bosa San Diego y un alumno no aclaro el barrio.

Se destaca la forma en que se lee la apropiación del territorio por parte de los y las docentes, cuando se hizo referencia a cómo se asume “el sentido de pertenencia” con la institución; en la encuesta se evidenciaron distintas posturas, en las cuales las docentes hicieron énfasis en lo institucional; las primeras tres docentes hicieron referencia a que se refleja en conocer y aplicar el manual de convivencia, tener pertenencia, desarrollando los programas académicos para cada grado y cuidando nuestro entorno, el buen ejemplo, a incentivar el buen porte del uniforme y los valores de los hermanos maristas (anexo 4).

En cuanto a la forma en que se aborda el territorio en el aula, la profesora I hizo referencia al Proyecto de competencias ciudadanas, donde a partir de los derechos y deberes como ciudadanos, los estudiantes pueden aplicar el desarrollo de actividades democráticas como el gobierno escolar, el proceso de elecciones, conocer la función del

representante de los estudiantes; esto va desde lo particular a lo general, desde el aula se aplica para un contexto general en la sociedad.

Mientras que la profesora 4, tuvo una posición diferente con respecto a la influencia del territorio en el aula y al papel de otros miembros de la comunidad educativa cuando menciono que: “la errónea idea de que el sector es violento, hay que quitarla, porque hay personas buenas y con expectativas; no se debe encasillar. También se ha dado un asistencialismo y muchas veces los padres se quejan, pero no proponen soluciones.” (anexo 4.4)

Estas percepciones, representaciones e imaginarios, se visibilizaron gracias a las reflexiones acerca del territorio; en la cartografía social se reconocieron estos elementos, ya que representaron y manifestaron las distintas forma que leen y se relacionan en él, dentro de lo que se destaca que los lugares en que comparte con sus familiares y amigos son los lugares recreativos, culturales, son dónde más se sienten seguros, cómodos, algunos destacan el colegio como el lugar en que más pasan tiempo y comparten con sus amigos; mientras que hacia lugares como el humedal, las fronteras de los barrios, Bosa San José y el Jardín, señalan que es inseguro ya que ocurren robos y peleas, aunque hay personas que se sienten así en cualquier parte del barrio (anexo 2).

De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar cómo a partir de las escalas y de la categoría territorio, se puede dar cuenta de algunos rasgos que configuran este contexto escolar, así como de las percepciones e imaginarios que la comunidad educativa tiene frente al contexto y las dinámicas que se presentan, las cuales se profundizan y especifican en la siguiente escala.

2.1.3 La cultura escolar y el análisis institucional como referentes para entender la escuela.

Relacionado a las características y elementos del territorio, es fundamental abordar las manifestaciones de la cultura escolar en ese contexto, lo cual se buscó a través del *análisis institucional* que propone el profesor Julián López, el cual trata de entender la escuela por medio de las manifestaciones de la Cultura, la Comunicación y el Poder.

Lo cual se realizó por medio de los niveles de análisis de una organización como son la estructura, el más visible de la comunidad, los procesos organizativos, en el intermedio en visibilidad y los procesos sociales que son transversales a los dos anteriores y menos visibles los cuales "permiten ver la forma que adquieren los fenómenos sociales en las organizaciones, campos semánticos desde los que podemos construir discursos interpretativos y críticos sobre los fenómenos organizativos" (López, 1995, pág. 29), por lo respecto es importante destacar lo que reflexionan acerca de la cultura

La cultura no debe ser entendida como un concepto aséptico. Ninguna acción dentro de la organización es neutral, ni tampoco las interpretaciones que podamos hacer de ellas. Las organizaciones son definidas también como arenas políticas, lugares donde se desarrolla la lucha por el poder y el control de sus recursos disponibles, los grupos que tienen intereses en común desarrollan sistemas ideológicos para defenderlos, se implican en procesos de negociación, establecimiento de coaliciones y de conflictos. Estos grupos y sistemas ideológicos tienen mucho que ver con la existencia de subculturas (Citado en López, 1995, pág. 30).

En ese sentido, López afirma que la cultura es la aglutinadora del mundo social al señalar que

se trata por tanto de un análisis que recorre varios caminos de ida y vuelta: el camino entre la descripción y la prescripción, entre los aspectos sociales y los estructurales y por consiguiente entre los elementos formales de la vida organizativa y los informales". (López, 1995, pág. 29)

Por esto, se aborda la cultura como marco explicativo de la conducta humana, a la escuela como una organización formal, una comunidad con ciertas características que la definen como tal; hace referencia a Sergiovanni (1992) para señalar que “se refiere a la socialización profesional, valores y propósitos compartidos, compañerismo e interdependencia natural, en la que se dan una serie de significados compartidos” (citado en López, 1995, pág. 26).

Desde perspectiva teórica, se entiende la escuela como una organización, por lo que López propone cuatro categorías con subcategorías que interrelaciona como herramienta para organizar la información recolectada mediante las herramientas implementadas como las observaciones, los diálogos y talleres y realizar el análisis de lo observado durante el tiempo de la práctica, lo que permite reconocer las prácticas que operan en este y cualquier entorno escolar, resaltando el papel sustancial de la función del lenguaje para entender el conjunto de asunciones, presunciones y significados que comparten los integrantes de la comunidad educativa.

El análisis institucional propone elementos para entender y analizar estas dinámicas como son el contenido, siendo los rasgos que definen la cultura con seis subcategorías que permiten estructurar el análisis como son la apariencia física, las pautas de conducta, el lenguaje, el reglamento, los valores y las asunciones; la segunda es la fuerza, que hace referencia a la importancia de la cultura y su influencia sobre la conducta y el pensamiento

de los miembros de la organización, que se refleja en tres elementos: extensión, homogeneidad y claridad.

La tercera es la orientación, que plantea como “la forma en que la cultura ha resuelto el delicado equilibrio entre estabilidad y cambio, es decir su orientación retrospectiva (historia) y su prospectiva o proyección” (López, 1995, pág. 32); la cuarta es la trama social que hace referencia a “la red de comunicación o red informal de interacciones sociales y a los roles más importantes que los miembros de la organización desempeñan” (López, 1995, pág. 33). Estos aportes permitieron profundizar y entender el contexto a partir de los elementos y los procesos que López propone para reconocer y analizar la cultura de un entorno escolar, como se evidencia a continuación.

2.1.3.1 Escala III. Elementos territoriales y culturales en la Institución y en el aula.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, en esta escala se unen las dos categorías para explicar las dinámicas durante la práctica pedagógica, reflejando cómo se asume el territorio en el aula, las formas de apropiarlo e interpretarlo por parte de los miembros de la comunidad, así como las dimensiones para reconocerlo, describirlo y problematizarlo.

En la caracterización de la institución y el aula, se abordaron las categorías que propone López (1995) como marco conceptual para entender el entorno escolar, las cuales se encuentran en interacción continua y con distinto nivel de visibilidad en la organización: el más explícito, la Estructura, la más notoria en la organización; seguida de los procesos organizativos en el intermedio y los menos evidentes que son los procesos sociales, lo cual relaciona con la teoría de los sistemas relacionada a la cultura.

2.1.3.1.1 Contenido.

Un rasgo que marca la función social del colegio es su creación durante el primer período de gobierno del alcalde Enrique Peñalosa en el año 2000, que implementa el sistema de colegios en concesión, por lo que se genera una transición en la institución durante el año 2017, que modificó de manera notoria o los procesos educativos, pedagógicos y convivenciales como las prácticas sociales, entre otras dinámicas del entramado escolar.

La mayoría de estudiantes tiene 14 años (25 estudiantes), la segunda edad promedio es 14 años (10 estudiantes) y con un menor porcentaje los y las jóvenes de 15 años, como también se evidencia que en el curso hay más niñas que niños, 22 y 17 respectivamente (ver anexo 3.4); el plan de estudios cuenta con la información básica y generalidades, dentro de las que se encuentran los estándares en ciencias sociales: 1. Histórico – cultural. 2. Espacio – ambiental. 3. Ético – político. 4. Científico – social.

Se presentan las competencias relacionadas a los propósitos de formación, una de las cuales se relaciona con el pensamiento social y la habilidad humana de argumentar, como también, la de interpretación y análisis de perspectivas, a partir de las cuales se plantean objetivos y actividades con las que se pretende generar estos aprendizajes.

Dentro de las cuales, la profesora 5 hace referencia a manejar una lectura contemporánea, abordando los temas de historia haciendo una comparación con algunos hechos de la realidad actual, para que hagan una relación, a través de los mapas y mejorando las deficiencias de lectura ya que el autoaprendizaje incentivado por Cafam llevo a que tuvieran vacíos (ver anexo 4.4).

En cuanto a las materias que más les gusta a los y las estudiantes son matemáticas (9 estudiantes) e inglés (7 estudiantes), también en un porcentaje significativo les gusta educación física (7 personas) (ver anexo 3.5), a dos personas no les gusta ninguna, pero no escribieron porqué; dentro de las materias que menos les gustan, se encuentra la Educación Religiosa ERE con el porcentaje más alto (12 estudiantes), en segundo lugar está sociales (5 personas) e inglés y química (4 personas cada una).

En cuanto a la percepción que tienen frente a la Educación Religiosa Escolar –ERE, se evidencio una diferencia entre lo que las docentes promueven y lo que los y las jóvenes perciben frente a esta, lo cual se relaciona con la última pregunta con respecto a su opinión frente al cambio de licitador, a 17 estudiantes les parece bueno, entre ellos y ellas, una estudiante dijo que el cambio fue demasiado positivo, ya que hay más oportunidades y un mejor aprendizaje.

Una estudiante menciona que no le ha parecido negativo el cambio, ya que lo que cuenta en un colegio es que eduquen bien; al respecto, mucho de ellos señalan que el aprendizaje mejoró mucho y que hay más opciones para ellos, uno de ellos dice que el nuevo licitador no les enseña a ser mediocres, que es mejor porque ha mejorado en lo académico y en la convivencia y que hay mejores profesores.

Las y los estudiantes manifestaron aspectos positivos y negativos en el proceso de cambio de administrador, señalaron que la alimentación era mejor con Cafam, que les afectó mucho que no se continuara con uno de los programas más valiosos que era “tocar y luchar”, ya que les gustaba mucho la oportunidad de aprender a tocar instrumentos musicales y lo hicieron durante mucho tiempo, ahora deben tener el instrumento para poder practicar.

En cuanto al currículo escolar, los docentes hicieron referencia a los proyectos de afrocolombianidad, convivencia y paz, que deben ir transversales a todas las áreas; desde ciencias naturales, se aborda los efectos ambientales en el territorio, teniendo en cuenta la parte social y la responsabilidad de cada persona, como también señalan que el territorio afecta en los procesos convivenciales, ya que la violencia que en ocasiones se presenta en el contexto de los estudiantes, como el maltrato, las familias disfuncionales, entre otros, se refleja en el comportamiento, las actitudes y la relación con los demás, hacen que el estudiante tome una actitud defensiva o agresiva.

Durante la observación de clases en el primer y segundo periodo, se evidenció que la profesora utiliza herramientas didácticas como imágenes con bocetos explicativos, lecturas grupales, relaciona los temas con situaciones que conozcan, a partir de ejemplos como cuando desarrollaron el tema de la revolución rusa y la profesora relacionó el proyecto social del comunismo y el socialismo con el ejemplo de Cuba y de Venezuela.

También se destaca que, para los estudiantes son motivadoras las actividades que involucran los medios audiovisuales, como ocurrió en el tema de la segunda guerra mundial, cuando se explicó cómo fue el inicio del fin de la expansión alemana, con las flotas estadounidenses y francesas que llegaron a Normandía en el “día D”.

Como se puede evidenciar, esta categoría permitió caracterizar rasgos explícitos e implícitos de la cultura escolar, así como ordenar, analizar y reflexionar sobre los elementos hallados en la etapa de caracterización y de acuerdo con estos elementos, realizar la construcción pedagógica y didáctica de la propuesta.

2.1.3.1.2 Apariencia física.

La institución cuenta con dos bloques, las oficinas administrativas donde se encuentran las oficinas del rector, de los coordinadores y secretarías, la sala de profesores, dos canchas mixtas para practicar microfútbol y baloncesto, varias zonas verdes, un parqueadero, un cultivo de invernadero, una biblioteca, una ludoteca, un teatrino, un auditorio y 24 salones, algunos de los cuales corresponde a las salas de química y física.

Con el cambio de licitador también se modificó la apariencia de la institución, se colocaron distintas imágenes de Marcelino Champagnat y relacionadas a las creencias católicas en varios espacios de la institución, en cada salón hay una imagen de Marcelino y de La Virgen María, así como frases de los valores que promueven los hermanos maristas.

2.1.3.1.3 Pautas de conducta.

Cada grupo cuenta con su salón en el que reciben todas las clases; durante más de un año, recibieron el refrigerio y el almuerzo en el mismo lugar, debido a que el auditorio que ha sido el lugar habitual para recibir los alimentos, así como otros espacios de la institución fueron modificados por el nuevo licitador.

En ocasiones, pueden cambiar de salón si tienen clases en el laboratorio de química y obviamente para la clase educación física; en cuanto a la organización en las aulas, se presentan diferentes disposiciones en parejas, individualmente o en grupos, de acuerdo con las actividades que se lleven a cabo.

Uno de los cambios que los estudiantes resaltaron con el nuevo licitador fue que recibían el refrigerio de la mañana y el almuerzo en el auditorio, este último era preparado en la institución, mencionan que les afectó mucho porque se modificó el tipo de dieta y

alimentación que recibían, durante más de un año los alimentos no fueron preparados allí y algunas veces se tardaba mucho en llegar el primer refrigerio y hubo problemas con la calidad y el sabor, en ocasiones no los comían o los votaban, por lo que varios padres de familia, se quejaron por este asunto, incluso ante la secretaria de educación distrital.

Pero el cambio más complejo, fue el de recibir una educación laica a una religiosa con énfasis en lo católico, lo cual modificó la manera en que reciben educación, ya que en las dinámicas escolares comenzaron a llevarse a cabo prácticas como rezar al iniciar el día, antes de recibir los alimentos, lo cual se fue interiorizando con el pasar del tiempo; frente a lo cual las docentes señalaron que esto es positivo, debido a que mejora la convivencia y promueve valores positivos en los y las estudiantes (ver anexo 4).

También, hubo cambios relacionados a otras dinámicas, la jornada escolar se amplió, antes el horario era de 7:00 am a 3:00 pm con cuatro clases y tres descansos, dos de media hora y el último de una hora en la que recibían el almuerzo, ahora es de 6:30 am a 3:30 pm con seis clases; debido a este aumento en la intensidad académica, se dio una discusión por parte de los padres de familia quienes exigieron que los profesores no les dejaran tareas.

Todos los cursos reciben una clase de educación religiosa, en la que se resaltan valores como la solidaridad, la amistad, la espiritualidad, algunas de estas prácticas se han interiorizado en estudiantes y docentes, aunque hubo estudiantes que se mostraron indiferentes hacia estas o las hacían por deber sin interiorizarlos realmente al inicio, lo cual puede deberse a que fue un cambio repentino.

Al respecto, algunos estudiantes comentaron que cuando llegaron el primer día del año, se encontraron profesores que cantaban canciones religiosas y luego comenzaron a

generarse más cambios sin contar con la participación de los y las estudiantes por parte de los organismos que llevan a cabo estos lineamientos licitatorios.

En cuanto a la parte académica aumentó la exigencia, ya que como lo mencionó la coordinadora, Cafam les exigían mucho menos y eso fue un gran cambio para ellos y esto se reflejó en los bajos resultados de las Pruebas Saber, por lo que hubo que iniciar procesos para nivelar a los estudiantes.

Durante la práctica pedagógica, se evidenció que para algunos estudiantes es difícil permanecer en orden o hacer las actividades propuestas, si no se encuentran a cargo de una persona idónea; incluso cuando la profesora se encuentra en el aula, hay momentos en que siguen en otras actividades, por lo que no se da un desarrollo secuencial de las actividades, es interrumpido, o en ocasiones no hubo disposición e interés por desarrollar algunas actividades.

Como se puede evidenciar a lo largo de los diarios de campo, se les debe persuadir con beneficios, notas o llamados de atención para que realicen las actividades, participen y se lleve a cabo la clase; sin embargo, de acuerdo al tema, las actividades propuestas y la manera de llevarlas a cabo, se logró generar una disposición, participación e hicieron aportes valiosos en las clases, como en el desarrollo del tema sobre el capitalismo o de las dictaduras en Latinoamérica.

En cuanto a la convivencia, se presentaron situaciones en las que se irrespetaron y hubo agresiones entre ellos por falta de tolerancia y entendimiento hacia el otro, por lo que las actividades y procesos que promuevan mejores actitudes y valores son necesarias; en el

colegio, está el proyecto Hermes, que busca mejorar la convivencia por un medio del dialogo y la intermediación, aunque toman espacios de otras clases para desarrollarlo.

2.1.3.1.4 Valores y asunciones.

En este elemento de la cultura escolar se distinguen dos partes, los valores institucionales promovidos por los docentes y administrativos, y por otro, las posiciones de los y las estudiantes, los cuales son importantes para entender las relaciones que se generan en el aula y la escuela; en ese sentido, los primeros destacan continuamente la importancia de lo religioso en la vida de la persona y los procesos educativos y sociales de los y las estudiantes, lo cual se evidencia en la intencionalidad del modelo pedagógico ERE

La Institución Educativa Distrital La Esperanza como institución educativa marista, reconocida por la formación integral que ofrece a niñas, niños y jóvenes, conserva como eje fundamental la vivencia de los valores evangélicos prioridad en el proceso de aprendizaje de las personas que reciben nuestro servicio y mediante el cual se logra armonizar fe, cultura y vida, nuestro lema es: Formar buenos cristianos y buenos ciudadanos. Ofrecer a los estudiantes una Educación Religiosa Escolar – ERE- capaz de transformar vidas, dándoles la posibilidad de buscar y fortalecer el sentido de su vida identificándose con los fundamentos del cristianismo, encaminados a la formación de comunidad; que cada estudiante tenga la posibilidad de reconocer el valor que tiene en sí mismo y que encuentra en el contexto en el que está inmerso; que pueda fortalecer su dimensión trascendente para alcanzar un mayor y mejor crecimiento como ser humano en relación consigo mismo y con los demás” (Manual de convivencia Colegio Champagnat, 2018, pág.14)

Este aspecto es relevante en relación al anterior elemento de la cultura escolar, debido a que las docentes enfatizan en que el modelo pedagógico marista ha mejorado la convivencia, hacen referencia a que promueve la autonomía, el reconocimiento de los derechos humanos, la aplicación de nuevos proyectos para la formación personal, mayor sentido de pertenencia por la institución, así como mayor compromiso y responsabilidad en lo académico, aunque esto contrasta con la poca aceptación por parte de los y las

estudiantes hacia este modelo, ya que la ERE, se encuentra en alto porcentaje de las materias que menos les gustan (ver anexo 3.5).

Frente al aspecto de la influencia religiosa en las dinámicas escolares y convivenciales, la coordinadora académica señaló que la parte religiosa de los maristas se enfocaba sobre todo hacia el proyecto de vida de los estudiantes, más que el énfasis en las creencias que también es de gran importancia, pero sobre todo en valores y en la convivencia, de los que dice, que había una gran ausencia de estos cuando estaba Cafam, que los estudiantes y profesores reconocen esto como un vacío que tenían, que ahora cuentan con un apoyo espiritual, que ha sido muy importante para ellos.

Por su parte, dentro de los aspectos académicos y convivenciales del grupo, las y los estudiantes resaltaron valores como el respeto, la bondad, la amistad, el amor, la confianza, la tolerancia, la humildad, la mayoría de los estudiantes coinciden en el compañerismo, la solidaridad, la amabilidad, lo que evidencia que para ellos es muy importante el vínculo social que se tienen en el colegio sobre todo con sus compañeros y compañeras.

Algunos de estos valores son incentivados por los ejes de la enseñanza de la pedagogía Marista, como es la solidaridad, que promueve el servicio, la ayuda mutua, la cooperación y la participación; como también del eje de la sencillez de vida que incentiva la transparencia, la humildad, la disposición y la responsabilidad (Manual de Convivencia, Filosofía y ejes pedagógicos maristas, págs. 17-20, 2018)

Por otra parte, señalaron que el grupo debe mejorar la disciplina en clase, respeto, compromiso, responsabilidad, puntualidad, atención, rendimiento, honestidad, lealtad, tolerancia, confianza, humildad, la pereza, varios señalaron que se presentan robos y una

alumna menciona que todo está bien; por lo que hay valores que comparten y aspectos de la convivencia, a las relaciones con sus compañeros y a ciertas conductas y a sus procesos de aprendizaje que deben mejorarse.

Frente a los dilemas morales planteados en las situaciones propuestas, permitieron reconocer algunos principios y valores que han construido como la honestidad, la justicia y el compañerismo; de acuerdo con esto, se puede percibir que la mayoría actuó bajo una conducta que creen la más apropiada, reconocen que no es honesto obrar de esta forma.

Mencionaron que no es justo con los otros compañeros, que “no está bien hecho”, que es malo culpar a otro por algo que no ha hecho, que pondrían al tanto de la situación a la maestra o la persona a cargo; otros más decididos, hablarían con el joven interviniendo directamente en la situación. (anexo 1.2)

En cuanto a los que dijeron que se copiarían, se puede decir que piensan más en su beneficio personal que en valores como la honestidad y el compañerismo, como también los que no harían nada, aunque sin aprovecharse de la situación; en la situación dos, entre los estudiantes también se presentan dos tendencias, acudir a una profesora o persona encargada o intervenir en esta, expresaron que actuó mal, que no debió pegarles a los otros niños.

Se resalta sus posturas al respecto, varios estudiantes dijeron que actuó de la misma forma de los agresores, que tenía que llamar a un profesor porque las cosas no se solucionan a golpes, ni con violencia, aunque también los que intervendrían o le dirían a alguien mencionan otras razones, que lo que hizo no fue tan malo, ya que no tenían derecho a pegarle a alguien menor. (anexo 1.2)

Como se evidenció, las situaciones planteadas permitieron reconocer algunos valores y principios que tienen los estudiantes en determinadas circunstancias, que hicieran una reflexión frente a éstas; asumieron diferentes posturas, propusieron distintas alternativas e imaginaron posibles consecuencias de los actos de los personajes de la situación, por lo que las respuestas son muy variables a pesar de que se presenten algunas generalidades, como avisar al alguien mayor o intervenir en la situación.

A diferencia de la primera situación en la que algunos estudiantes tomarían una posición algo arbitraria al copiarse, es claro que lo harían movidos por sus intereses, pero en la segunda situación no hay beneficios, ninguna persona estaba de acuerdo que se solucionara por medio de golpes, lo que refleja su posición frente a la resolución de conflictos está más enfocada en el diálogo, que no legitiman tales formas de violencia, ya que todos dijeron que intervendrían de alguna forma y que por diversas razones apoyaban o no el comportamiento de Sebastián.

Durante la práctica, se destaca que los y las estudiantes manifestaron inconformismo frente a ciertas situaciones y hechos históricos vistas durante las sesiones, lo cual refleja que es imprescindible abordar críticamente los temas con los y las educandos, buscando sensibilizar y promover una actitud de rechazo frente a las situaciones de injusticia en la sociedad.

2.1.3.1.5 Lenguaje.

De acuerdo con las anteriores pautas de conducta y valores descritos, se puede ver que institucionalmente se maneja un discurso y símbolos orientados hacia lo religioso-católico que intenta promover y afianzar determinadas formas de ser y de hacer, como son el hecho

de colocar imágenes y frases en distintas partes de la institución, a incentivar las oraciones a Jesús y María.

Esto se va interiorizando de una manera más impositiva que dialógica, ya que no hay espacios en las clases de educación religiosa, en que se promueva la libertad de cultos o se brinde elementos históricos, sociales y culturales de otras ideologías religiosas como el budismo, el islamismo o de las culturas propias del continente y del territorio.

2.1.3.1.6 Reglamento.

En los documentos institucionales como en las entrevistas a las docentes, se resalta que tratan de basar sus relaciones en el dialogo para establecer acuerdos, que sus objetivos están relacionados al respeto por los derechos, la ciudadanía, el conocimiento de la constitución del país, el manejo asertivo de conflictos.

Al respecto, se destaca el objetivo específico de facilitar la interiorización de la norma, de modo que su convicción lleve al estudiante a cumplirla sin necesidad de control o presión externa, motivado por el bien de la comunidad, el respeto al otro, el crecimiento personal, en ejercicio libre de sus derechos y deberes, formación en ciertos valores y competencias, la formación de buenos cristianos y buenos ciudadanos; según el reglamento interno estos principios rigen los estatutos de su comunidad, su institucionalidad.

En cuanto a la enseñanza, se menciona que el hecho de no tener texto guía sino solo los lineamientos para cada grado, ha hecho que cada docente los interprete y ejecute a su manera desde su enfoque particular, por lo que están encaminados a lograr de manera más clara y coherente el fortalecimiento académico del área en relación con las demás y debido

al cambio que está viviendo la institución, el PEI está en construcción, según lo que dice la profesora de sociales (ver anexo 4.3)

Frente a lo institucional, se encuentran los procesos y requerimientos relacionados al ingreso al colegio (matrícula, etc.), como también la inclusión de necesidades educativas especiales, los derechos y deberes de los estudiantes que se apoyan en la mencionada legislación, entre los cuales se encuentra demostrar el amor a la patria y el sentido ciudadano mediante el respeto a los símbolos (Himnos, banderas, escudos).

También se destaca la participación y responsable en los actos conmemorativos o celebrativos y otros aspectos relacionados con la convivencia, se enuncian los derechos y deberes de los padres de familia, como de los docentes, dentro de los cuales se encuentran

el deber de asumir, interiorizar y vivenciar la misión y responsabilidad de ser los primeros, principales y permanentes educadores y formadores de sus hijos o acudidos por medio del buen ejemplo, apoyo, orientación, acompañamiento, prestación de recursos y tiempo de calidad requeridos para su formación, en ambientes de armonía, comprensión y respeto y los deberes que se deben llevar a cabo para cumplir este objetivo. El maestro debería tener unos valores que propicien una educación integral, realizando la síntesis entre fe, cultura y vida, dando testimonio de las virtudes de María, modelo de Mujer, Madre y Educadora, Jesús, San Marcelino y del Evangelio. Ser coherente en todo momento y lugar con la fe cristiana”; dentro de los derechos que tienen, se encuentran algunos adscritos a la constitución, y la formación en acción pastoral desde una visión cristiana del mundo.” (Manual de Convivencia Colegio Champagnat, 2018).

Se destaca el reglamento es reiterativo en el tema de los deberes, que se resaltan en el perfil del docente: “Tener una visión cristiana del mundo y de la cultura, así como de una pedagogía adaptada a los principios del evangelio desde el estilo de la escuela Marista, vivenciando la religión católica” numeral 7 del manual, por lo que se refleja la obligatoriedad de adscribirse a las creencias se promueven, lo cual es impositivo frente a la

identidad del sujeto y frente a los principios constitucionales de libertad de expresión y de cultos.

Además, los maestros deben asumir otros deberes que se relacionan con ámbitos extra clase y otros valores necesarios para cumplir con este perfil, como se describen los procesos disciplinarios que se deben llevar a cabo en determinadas situaciones; una de las dinámicas educativas que se destacan en lo académico y disciplinar, se relaciona al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, ya que por medio de éste los estudiantes obtienen un reconocimiento, promoción o se llevan a cabo distintas estrategias de mejoramiento de acuerdo con el caso, el cual se compone de tres estamentos: consejo estudiantil, académico y el rector.

2.1.3.1.7 Gobierno Escolar.

En cuanto a los procesos de participación y gobierno escolar, son promovidos a través de cátedras adscritas a los seminarios de democracia que se imparten al inicio de cada periodo; en estas se abordan los temas referidos a la organización estatal y a las funciones de los servidores públicos, como se evidencio al inicio del primer periodo y se intentan replicar en la institución con la elección del personero y de representante.

Al inicio de la clase, la profesora estaba hablando sobre las funciones del contralor en el Estado, quien es el veedor de lo que sucede con los proyectos y recursos de la nación, que son similares al del contralor que personificara un estudiante del colegio; dentro de las que se encuentra la rendición de cuentas y luego pregunta a quienes se van a postular para ser representante de curso; después del receso les hizo un quiz en que pregunta la diferencia entre un líder positivo y uno negativo con un ejemplo y realizar un mapa conceptual del gobierno escolar; aunque los y las estudiantes reflejaron que le dan poca importancia a estas actividades, debido a diversas razones, como baja participación ciudadana por parte de los adultos en la política, la baja relación que tiene esto en su realidad, el escaso conocimiento de estos procesos participativos.” (Pérez-diario de campo 02 de febrero de 2018, anexo 5.1)

Como se evidencio, la parte formal de los procesos políticos se encuentra claramente explícito en los documentos formales, pero en el momento de poner en práctica estos procesos en el ámbito escolar, los estudiantes, docentes y administrativos lo asumieron de diferentes formas, como durante la elección del personero, en la que hubo participación, fue un espacio en el que fueron escuchados y se visibilizaron algunas problemáticas, como el mejoramiento académico y el poco espacio con el que cuentan, ya que la institución se ha quedado pequeña para toda la demanda educativa del sector.

Luego entraron dos alumnos de 11° que le pidieron permiso a la docente para hablar de sus propuestas con el curso, ya que se postularon para ser personeros, uno de ellos hablaba con fluidez al curso, dijo que las propuestas iban encaminadas a dos aspectos, a lo académico y lo deportivo, que fueran conscientes de la importancia del ICFES, para la vida académica y laboral de una persona, ya que según este puntaje, pueden tener más oportunidades de estudio, por lo que buscan impulsarlo, tratando de que el ICFES se vea desde 10° y a través de “La enseñanza autónoma”, en la cual, los estudiantes puedan proponer libros para leer y no solo los que imponen los profesores durante este proceso. En el proceso de elección de personero, se evidencia cómo los estudiantes se empoderan de estos espacios, asumen una participación, ya que sus propuestas tienen relación con lo que viven en el colegio, con las dinámicas que los afectan; se percibe interés por hacer parte de estas y mejorar su entorno, al reconocer su papel en su propio proceso de aprendizaje al proponer que se promueva el ICFES desde 10°, para que tengan mejores oportunidades. La propuesta del pico y placa en el descanso, está encaminada hacia un mejoramiento de la convivencia entre los miembros de la comunidad, como también que tengan más injerencia en otros procesos que se dan en el colegio como en el desarrollo de la emisora, en la por los comentarios se quiere generar proceso de apropiación, ya que con Cafam habían contado con ella y mencionaron que les gustaba mucho porque podían colocar música que les agradaba, dejar mensajes, era un espacio de socialización, que quiere ser recuperado por ellos y ellas. (anexo 5.2)

En este aspecto, se puede evidenciar que algunas personas se apropiaron de los procesos de gobierno escolar que promueve la institución, participaron, dieron sus puntos de vista frente a diversas situaciones académicas y de convivencia que se presentan en el colegio, pero para la mayor parte, son un formalismo en el que no

pueden tener una mayor participación frente a las decisiones que toman otros agentes externos.

2.1.3.2 Fuerza-Nivel estructural.

2.1.3.2.1 Extensión, homogeneidad y claridad.

Dentro de los aspectos que impactan en la cultura y dinámicas en la institución se encuentra la inclinación religiosa y con ello nuevos valores e imaginarios que permeo las prácticas y subjetividades de los miembros de la comunidad educativa durante el último año, como se refleja en este elemento de la cultura escolar.

76

2.1.3.2.2 Orientación.

- Orientación retrospectiva.

Aunque hubo cambios con el cambio del licitador, el modelo pedagógico no se modificó significativamente, como lo mencionó la profesora 2 en la encuesta.

“El modelo pedagógico se encuentra en construcción por el cambio del licitador; con Cafam se trabajó con el modelo constructivista, con un enfoque en el aprendizaje significativo; con los hermanos maristas, también se trabaja ese modelo, aunque teniendo en cuenta la parte espiritual de la persona” (docente Mary Luz Hernández, 27 de octubre de 2017- Anexo 4.2)

- Orientación prospectiva.

Teniendo en cuenta que este elemento hace referencia a su tendencia actual proyectada hacia el futuro, hacia la estabilidad o hacia el cambio de sus componentes, al inicio se puede ver como la evangelización cambió algunas dinámicas escolares, como se evidencia en su misión, en los proyectos que promueven como la pastoral infantil y la juventud

marista, así como en la forma en que perciben las dinámicas nuevas, como menciona la docente 2:

“la orientación de la parte espiritual ha mejorado la convivencia y la relación entre ellos mismos y con los demás, a partir de actividades como la oración que se realiza al iniciar el día, llamada “el pan de casa” con un ambiente de respeto, solidaridad y el compartir, también se ha mejorado el orden” (Anexo 4.2)

Relacionado con esto, desarrollan tres propuestas formativas dentro y fuera del aula en los que se proyecta esta enseñanza, dentro de los que se encuentran el Proyecto de dirección de grupo, el PEI comprende proyectos Educativos Maristas que van dirigidos a ciertas áreas del saber, como matemáticas, Juega y construye la matemática, que es una propuesta que busca atender problemas sobre la construcción de los conceptos matemáticos por parte de los estudiantes.

También se encuentra el Proyecto de Inglés, el Proyecto TIC Marista que tiene como misión que los colegios de la Comunidad incorporen las nuevas tecnologías de la información y comunicación como herramientas y estrategias pedagógicas para enriquecer los procesos de aprendizaje presencial y virtual de la comunidad educativa.

2.1.3.3 Trama Social.

De acuerdo con López /1995), este aspecto se hace referencia a los roles que asumen los miembros de la comunidad educativa, como se describe a continuación.

2.1.3.3.1 Los Héroes.

En cuanto a este rol que asumen los miembros de la comunidad educativa, López señala que son los que representan los valores, son quienes asumen y se apropian de lo que promueve la organización; en este contexto son las docentes y los administrativos, que con

el cambio de licitador trataban de introducir los nuevos valores y acompañar a los estudiantes para que se adaptaran a las nuevas dinámicas

2.1.3.3.2 Narradores.

Este rol representa a las personas que hacen esfuerzos para que los actos organizativos sean entendidos de una manera determinada, se destaca que las profesoras se encargan de promover estos valores y dar importancia a la espiritualidad, como se puede ver en las entrevistas son quienes conducen y señalan las pautas de conducta y valores que promueve la institución.

78

2.1.3.3.3 Coaliciones.

En cuanto a la familia en los procesos educativos de los y las jóvenes, las profesoras resaltan que se ha reforzado la comunicación y la relación con ellos, como menciona la profesora 2 (anexo 4.2); como también, resaltan que hay actividades que involucran más a madres y padres o tutores, como una reunión bimestral llamada Consejo de Evaluación que antes solo se hacía en septiembre y sólo iban por los boletines.

Esto evidencia que han aumentado los espacios en que pueden reunirse los miembros de la comunidad educativa, lo cual puede mejorar la comunicación entre ellos y buscar consensos; aunque también, se presentaron inconformidades de algunos miembros de la comunidad con el cambio de licitador, por lo que hubo quejas ya que había otras dinámicas.

De acuerdo a lo anterior, los elementos del análisis institucional enmarcados en la Cultura Escolar, permitieron visibilizar los roles que asumen los miembros de la comunidad educativa, así como los significados que comparte y los caracterizan; por lo que, se puede afirmar que la relación entre los elementos del Territorio y la Cultura permite entender el

contexto de la escuela, el papel de los educandos, sus identidades, imaginarios y experiencias en su contexto educativo y local, por lo que se aborda una perspectiva crítica de la educación como se plantea a continuación.

2.2 Estructura de la propuesta pedagógica.

En esta propuesta se aborda la perspectiva pedagógica crítica ya que permite reconocer el contexto en el acto educativo, abre las posibilidades en cuanto a la relación con el conocimiento y el papel de los educandos y de los educadores; desde la línea de Interculturalidad, educación y territorio, se reconoce que la escuela como parte de la cultura imperante reproduce la desigualdad, la exclusión y la segregación social, que se manifiesta en distintas dinámicas en sus ámbitos administrativos y en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Como también, aporta a una educación alternativa, ya que abre la posibilidad de promover en la escuela el desarrollo de un pensamiento crítico, a partir del cual sea posible construir una sociedad en la que se desafíe, entre otras, las causas del racismo, la opresión de clase, el sexismo, la explotación laboral por medio de propuestas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales que enfatizen en la lectura crítica del mundo como una acción política y educativa.

Esta perspectiva aporta elementos fundamentales en esta propuesta, ya que reconoce que el conocimiento escolar está histórica y socialmente arraigado y que se encuentra limitado por intereses sociales y económicos del contexto, que nunca es neutral u objetivo, está ordenado y estructurado en formas particulares, construye visiones de mundo, por lo que algunos cuestionamientos desde la línea permitieron guiar la implementación de la propuesta, dentro de los que se destacan.

¿Quién queda excluido, quién es marginado? ¿Cuál es el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar los estereotipos acerca de las mujeres, las comunidades étnicas y en general, las poblaciones en desventaja? ¿Por qué aprendemos acerca de los grandes "hombres" en la historia y ocupamos menos tiempo aprendiendo acerca de las contribuciones de las mujeres y las minorías? ¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos en la sociedad?

De acuerdo a lo anterior, en las etapas de este proceso se abordaron algunos planteamientos de Peter McLaren y de docentes críticos, autores de la plataforma de pensamiento Fedicaria que aportan elementos fundamentales para proponer las bases teóricas y pedagógicas en el desarrollo de esta investigación educativa, que busco generar una propuesta educativa alternativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el plan de estudios del grado noveno, de lo cual se destacan los siguientes elementos.

2.2.1 La pedagogía crítica y su concepción de la escuela y la educación.

Esta perspectiva pedagógica permite conocer y develar las condiciones en que está inmersa la escuela, la influencia del contexto en ella, en los procesos educativos de los educandos y en la labor de los y las educadoras, así como los retos que enfrenta la educación actualmente y brinda valiosos elementos para proponer un currículo alternativo para el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Estas pedagogías consideran que la educación debe revalorizar la dimensión social y política, el diálogo como centro del aprendizaje y su carácter emancipatorio. Sus principales postulados están relacionados con el reconocimiento, no solo de la función reproductora, sino también transformadora de la escuela a través del reconocimiento

de la complejidad y la condición problemática de la sociedad y su posibilidad de ser transformada. (Ardila y Lozano, 2011, pág. 10)

Por lo cual, la pedagogía crítica entiende la escuela “tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (McLaren, 1984, pág. 255); esta perspectiva es apropiada en la construcción de un currículo alternativo, ya que reconoce que en el salón de clases no se da un proceso neutral, antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto, a diferencia de la educación tradicional que ignora estos constructos e influencias en la educación; por lo que, los teóricos críticos ven a la escuela como una forma política cultural, la cual

81

Está siempre implicada en relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y el futuro. Sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos en clase, que reproducen la desigualdad, el racismo, el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural. (McLaren, 1984, pág. 257)

Así mismo, hace referencia sobre el cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son”, lo cual se relaciona con la forma en que nuestro sentido común es producido y vivido, de lo cual se derivan una serie de interrogantes que cuestionan las dinámicas normalizadas en la escuela.

En ese sentido, se visibilizan las retóricas de la perspectiva liberal en la educación como la creencia popular de que las escuelas son instituciones fundamentalmente democráticas, lo cual ha sido desenmascarado por teóricos críticos, quienes señalan que los programas

escolares, los conocimientos y la política dependen del mercado de trabajo corporativo y de las necesidades de la economía, unido a que liberales y conservadores hablan del progresismo.

Una de las lógicas que denuncian, es que la educación crítica se enfrenta a la burocracia y los efectos de las dinámicas que produce ésta en la escuela, dentro de las cuales McLaren (1984), señala que se ha detenido el avance de la democracia, que las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación donde los estudiantes sean educados para ser pensadores críticos y para que vean el mundo como un lugar donde sus acciones puedan tener efecto.

En ese sentido, la pedagogía crítica aporta a la construcción curricular desde una postura ética y política, ya que tiene una clara preocupación por estas dimensiones de la educación, son una prioridad ética; por esta razón, los académicos críticos han emprendido una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa ser escolarizado, ya que “cualquier práctica pedagógica genuina exige compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano” (McLaren, 1984, pág. 258).

Por esta razón, los académicos críticos rechazan que la escuela constituya un proceso apolítico y no axiológico, asimismo resaltan lo equivocado de que las escuelas sean instituciones meritocráticas, ya que si algunos tienen éxito se debe a sus méritos individuales, y se legitima la lógica de que “los estudiantes provenientes de ambientes blancos y ricos obtienen privilegios por encima de los provenientes de otros grupos, no por

méritos, sino por la ventaja que conllevan el dinero y un alto estatus social.” (McLaren, 1984, pág. 260)

Estas pertinentes reflexiones sobre el papel que cumple en la escuela en la sociedad y en la formación de sujetos, replantean la cuestión de cómo la escuela ha venido a significar lo que significa, por lo que se destaca que

Las escuelas -frecuentemente vistas como instrumentos socializantes que ayudan a que la sociedad produzca ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles- resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no sólo enseñan cosas, sino que producen sujetos humanos irreflexivos que, en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante.” (McLaren, 1984, pág. 261)

En relación con esto, esta perspectiva pedagógica permite conocer y develar las condiciones en que está inmersa la escuela, la influencia del contexto en ella, en los procesos educativos de los educandos y en la labor de los y las educadoras, los retos que enfrenta la educación actualmente, así como brindar elementos para proponer un currículo alternativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Debido a la influencia de las dinámicas del contexto actual en la escuela, desde la plataforma de pensamiento Fedicaria, se brinda una comprensión de la perspectiva crítica en el ámbito educativo; en uno de los trabajos realizados por Paz Gimeno, la autora hace referencia a cómo los fenómenos de colonización planteados por Habermas afectan el entorno escolar.

La autora relaciona estos fenómenos con lo que Habermas llama la “falsa conciencia”, entre los cuales se destaca la deriva de la identidad del ciudadano hacia la de simple consumidor (Gimeno, 2009, pág.117), debido a las dinámicas de mercado en las que se ven

inmersas las escuelas, la cuales rigen los programas escolares para el trabajo corporativo y las necesidades de la economía.

Como también, a la juridización de la vida social por ende de la escolar, donde lo normativo en las situaciones que se presentan en la escuela, predomina sobre el diálogo, el aprendizaje de resolución de conflictos, en un escenario en el que debería predominar la comunicación fluida (Habermas, 1987, citado en Gimeno, 2009, pág. 118).

Por ello, señala que es preciso deconstruir nuestros discursos sobre la educación y la escuela en una dialéctica crítica donde los implicados: estudiantes, docentes, familias y administrativos, mediante debates hablen sinceramente y se apliquen los criterios de la crítica ideológica, encaminados a una escuela emancipadora y una sociedad más justa; estos procesos comunicativos se deberían generar en la escuela y se relacionan con el criterio de la racionalidad comunicativa.

En cuanto a la concepción de la racionalidad que impregna la forma de entender la educación y las funciones de la escuela, se analiza a través de los planteamientos de Horkheimer, quien hizo una crítica al respecto “estamos tan habituados en nuestra cultura occidental a guiarnos por criterios de racionalidad instrumental, que pocas veces nos cuestionamos si los fines perseguidos son éticos.” (citado en Gimeno, 2009, pág. 122)

En ese sentido, reflexiona frente a cómo la enseñanza tradicional e instrumentalizada se reduce a que los estudiantes adquieran más altos niveles de habilidades cognoscitivas, sin distinguir el propósito al que van dirigidas, o que ejecuten una labor sin que aprendan a pensar y a sentir, se habla del éxito académico, que se centra en crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, que la autora enmarca como un nuevo programa

conservador para una –nación resurgente- que evade cualquier compromiso por formar ciudadanos críticos y comprometidos.

De acuerdo a lo anterior, se reconoce que la escuela como forma política y cultural está implicada en formas de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y el futuro, que siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos en clase, que reproducen la desigualdad, el racismo, el sexismo y fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural.

2.2.1.1 El conocimiento y el poder en la escuela.

De acuerdo a los anteriores planteamientos, es importante reconocer que la escuela imbuida en este contexto, que lejos de estar exenta de la política y el poder, no se puede comprender fuera de estos ámbitos; frente a la relación entre el poder y el conocimiento, McLaren (1984) se preocupa por la comprensión de esta relación, cuando señala que el conocimiento es una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales reciben poca atención en los programas educativos.

Por lo cual, desde esta perspectiva se busca generar los primeros pasos para un auto-habilitamiento del estudiante como sujeto activo política y moralmente, teniendo en cuenta que

es el proceso por el cual los estudiantes aprender a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que vivimos (...), este se gana a partir de las relaciones sociales y de conocimiento que dignifican la historia, el lenguaje y las tradiciones culturales propios.” (McLaren, 1984, pág. 290).

Por esta razón afirma que “los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios”

(McLaren, 1984, pág. 264) y destaca una serie de vínculos que la cultura tiene con el poder

está íntimamente vinculada con la estructura de las relaciones sociales dentro de las agrupaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia, la cual es analizada no solo como una forma de vida, sino como una forma de producción merced a la cual los diferentes grupos tanto en sus relaciones dominantes como subordinadas definen y perciben sus aspiraciones en las relaciones desiguales de poder, vista como campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto” (McLaren, 1984, pág. 273).

86

Por lo que aborda los planteamientos de Michael Foucault, para entender y explicar la naturaleza socialmente construida de la verdad y su inserción en las relaciones entre conocimiento y poder; al respecto, señala que estas relaciones se inscriben en lo que Foucault llama *discurso*, el cual está hecho de prácticas discursivas, las cuales son “un cuerpo de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido un periodo dado y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de operación de la función enunciativa.” (citado en McLaren, pág. 283)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la concepción de la pedagogía crítica con respecto al conocimiento y el poder va mucho más allá de dar unos conocimientos a los y las estudiantes; su tarea es más compleja, ya que, además de brindar elementos cognoscitivos, busca promover valores morales y procesos afectivos que

empoderen a los educandos y les permitan construir otras formas de entender y relacionarse con el mundo que les rodea, que sean actores transformadores de sus realidades.

Cabe destacar que, en la jerarquía de la cultura dominante y subordinada, se genera una disputa por el espacio cultural, ya que la primera nunca logra asegurar un control total sobre los grupos culturales subordinados, quienes son capaces de mantener viva la disputa sobre cómo son producidos, definidos y legitimados los significados; por lo cual, hace referencia a la hegemonía como el proceso en el que la cultura dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados, por lo que, para el mantenimiento de las relaciones de división y dominación surgen diferentes instituciones, entre ellas la escuela

no solo por el ejercicio de la fuerza, sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como el estado, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación masiva, el sistema político y la familia” en los que se reproducen los imaginarios y prácticas de la clase dominante; rasgos opresivos que la inclusiva ideología dominante enseña a ver como natural, común e inviolable (McLaren, 1984, pág. 278).

Relacionado con ello, Giroux plantea que la ideología va unida al concepto de dominación, permea todo en la vida social, la cual “se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por individuos como por grupos” (citado en McLaren, pág. 279). En ese sentido, para McLaren (1984, pág. 283) la ideología es parte estructurante de las comunidades y de la sociedad, de los patrones de creencias o valores compartidos por la mayoría de los individuos es la ideología dominante, que debido al sistema que la impone, es transferida por los medios de comunicación, la escuela y la familia.

De acuerdo con esto, destaca la alfabetización como herramienta pedagógica con el énfasis en estos grandes libros, desvía la atención de las experiencias personales de los estudiantes y de la naturaleza política de la vida diaria, por lo que ésta es una forma de inculcar ciertos valores y maneras de conducta en los grupos sociales, solidificando la jerarquía social existente.

De ahí la importancia de la creación de prácticas de aprendizaje y enseñanza alternativas capaces de dar poder a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas, lo cual se posibilita con la construcción y desarrollos currículos alternativos que aporten desde una perspectiva ética y política en la educación.

2.2.1.2 Reproducción social y resistencia en la escuela.

Estos debates tan pertinentes sobre la educación y la escuela en contextos de grandes retos, aportan a que la escuela sea un lugar de posibilidades, de creación de propuestas y formas de asumir los procesos de aprendizaje y enseñanza; por ello, la pedagogía crítica aborda la complejidad de la reproducción social, las resistencias y dinámicas en el aula, por lo que McLaren retoma los planteamientos de Henry Giroux y Paul Willis como teóricos del conflicto o la resistencia, quienes asumen una perspectiva diferente de las escuelas, de lo cual se destaca que

los estudiantes de la clase trabajadora que se involucran en episodios de resistencia en las aulas con frecuencia se implican ellos mismos incluso más de la cuenta en su propia dominación; resistir en el aula significa pelear en contra de que se vigile la pasión y el deseo. Esto es, aún más, una lucha en contra de la simbolización capitalista de la carne. Con esto quiero decir que los estudiantes resisten volverse mercancías de trabajo en las que su potencial es evaluado sólo como miembros futuros de la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, no obstante, las imágenes de éxito manufacturadas por la cultura dominante parecen alcanzar a la mayor parte de ellos. (citado en McLaren, 1984, pág. 292).

Por lo que, para McLaren la resistencia en la escuela es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles, donde la espontaneidad es reemplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo y resalta que “los propios cuerpos de los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar el placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso.” (McLaren, 1984, pág. 293)

Estos planteamientos, permiten entender la forma en que las condiciones actuales influyen en los procesos de formación de sujetos y sujetas, a develar que la cultura en general (medios de comunicación masiva, escuelas, instituciones de socialización), han ayudado a instruir a los estudiantes (y en general a la sociedad misma) para que adquieran una verdadera pasión por la ignorancia.

Como también, relaciona los efectos de la ignorancia con la propia estructura del conocimiento, cuando manifiesta que adolecemos de los elementos críticos con los cuales rescatar ese conocimiento que “elegimos no conocer”, lo cual es una dinámica de la dominación en la que nosotros mismos interiorizamos la sumisión, nos negamos a reconocerla.

Debido a esto, afirma que incapaces de encontrar conocimientos significativos “afuera” en el mundo de las mercancías empacadas, los estudiantes recurren a la violencia desordenada, en la que se sigue beneficiando la cultura dominante por esta “amnesia conceptual”. Sin embargo, Ramírez concibe la escuela, especialmente la pública, no sólo como espacio de reproducción ideológica y social, sino como escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica, que el currículo se transforma en acción emancipadora y

negociada; hace referencia a Kemmis para destacar que el proceso comunicativo de dicho currículo, “posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, para la discusión de creencias y valores” (citado en Ramírez, 2008, pág. 114).

Estas discusiones aportan a abrir las posibilidades del papel de la escuela no solo como lugar de reproducción social y cultural, sino también de resistencias, a asumir un papel ético y político como maestros, promoviendo un papel activo de los educandos en sus procesos de formación, pensarnos y construir una escuela emancipadora y transformadora.

2.2.2 El papel de maestros y maestras como mediadoras éticas e intelectuales.

Desde el enfoque crítico se presentan dos posibilidades en el papel de los y las docentes frente a los procesos de aprendizaje y enseñanza y las relaciones que se construyen en el aula; una es que mantengan las rutinas y sean reproductores acríticos del orden social establecido o que actúen como agentes críticos, capaces de distanciarse ideológicamente de su tarea e introducir cambios en los valores sociales en el escenario educativo.

A este papel, Gimeno (2011) lo denomina “currículo como práctica” y plantea la alternativa de que maestras y maestros aprendan a ser críticos, para lo cual necesitan una sólida formación socio crítica en su dimensión histórica actual, ya que los docentes como transformadores simbólicos no solo reproducen, también transforman la cultura.

La autora plantea el papel del maestro como “mediador ético”, el cual debe tener una amplitud conceptual para precisar el desarrollo de la tarea, disposición para potenciar las habilidades de pensamiento y contenido, autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo, reconocimiento y disciplina para concebir la autoevaluación de la tarea.

Por lo cual, estos aportes resultan pertinentes para relacionar de manera crítica el contexto de los educandos con los procesos en la escuela, ya que los y las docentes deben propiciar relaciones entre los sujetos y su realidad, así como esforzarse por comprender e interpretar esas relaciones; al respecto, señala que la estructura curricular supone generar movimientos sociales, frente a lo cual se destaca que

La crisis cultural, ya que desacomoda las estructuras establecidas por sistemas hegemónicos. Reinventa estilos de vida y formas de organización y participación de los sujetos; desarrolla nuevas percepciones del contexto; el currículo, desde la pedagogía crítica, se sumerge en la manera de comunicarse entre los grupos humanos, en el lenguaje, en las costumbres y tradiciones, en los hábitos, en los comportamientos y las aficiones. (Gimeno, 2009, pág. 113)

Por estas razones, se puede afirmar que la perspectiva crítica rescata el papel político de la educación; lo cual se reafirma cuando se habla del educador crítico, como quien aprueba teorías que sean ante todo dialécticas, “los problemas de la sociedad (...) surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte” (McLaren, 1984, pág. 264).

Esta forma dialéctica de ver la sociedad y la educación permite que los acontecimientos de la historia humana se lean desde los intereses de clase, raza y género; en cuanto al concepto de clase hace referencia a los planteamientos de Marx, que la concibe como

las relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado, que reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros indicadores de estatus y rango social. (McLaren, 1984, pág. 270)

McLaren (1984, pág. 295), invita a reflexionar ante los imaginarios negativos con los que se percibe a los estudiantes como flojos, rebeldes, faltos de ambición, tratando de comprender las estructuras de mediación en el mundo sociocultural que forman la

resistencia estudiantil, por lo que en esta propuesta se promueve el papel de educadoras y educadores críticos que intentan reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y práctico.

Como también, señala que el conocimiento emancipatorio asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento; es decir, nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios, por lo que el mediador ético busca crear condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión puedan ser transformadas por medio de la acción deliberada y colectiva.

En ese sentido, plantea que el deber de los maestros y maestras es ocupar el papel de intelectuales éticos y dirigentes, que develen la ideología de las relaciones de producción, de descubrir la inequidad con la que se distribuyen las ganancias; relacionado a ello Ramírez (2008, pág. 115), afirma que “los procesos curriculares exigen un intelectual dirigente que provee de estrategias para el desarrollo de una competencia semiótica, que permite procesar significantes, desmembrar significados y sentidos e identificar interdependencias.”

En síntesis, esta perspectiva brinda valiosos aportes para que maestros y maestras podamos crear instrumentos de posibilidad en los salones de clase o en los escenarios de educación y que, en la relación con los educandos se promueva la comprensión e interacción transformadora en sus contextos.

2.2.3 La pedagogía crítica y los procesos de comunicación crítica.

Desde esta perspectiva pedagógica, resulta fundamental el papel de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, frente a lo cual, Gimeno (2009) hace referencia a construir procesos de comunicación crítica en el aprender y enseñar dialogando a partir de lo que propone Raimundo Cuesta y que la autora amplía.

Hace referencia a que las formas espontáneas e intuitivas de aprendizaje remiten a los procesos comunicativos “los procesos de aprendizaje se producen básicamente a través del lenguaje, y en el contexto escolar es evidente que el lenguaje, en sus diversas manifestaciones, es el instrumento básico que empleamos en la tarea de enseñar y de aprender” (Gimeno, 2009, pág. 137).

Debido a que la comunicación no es asumida como una simple transmisión de mensajes, sino que al asumir el criterio de la racionalidad comunicativa pone en cuestión las formas organizativas, funciones, finalidad y prácticas en la escuela

Se apoya en procesos de comunicación abiertos a todos, sin exclusiones y democráticos, ya que el poder se sitúa en los argumentos, no en las personas, ni en las jerarquías sociales. En segundo lugar, porque coloca en un lugar prioritario de los discursos los criterios éticos de justicia y libertad, que son los que aquilatan la validez de los consensos, que busquen un genuino entendimiento entre sí, estableciendo una comprensión empática con los intereses, cosmovisiones y perspectivas del otro (...), que implica comprender, entenderse, buscar soluciones cooperativamente ante los problemas y la asunción corresponsable de los acuerdos adoptados, sin perder de vista la conciencia crítico-social respecto al origen de las situaciones problemáticas, por lo que los agentes educativos deben estar dispuesto no solo a argumentar sino a comportarse también racionalmente. (Gimeno, 2009, pág. 123-124)

Debido a la importancia de los procesos interactivos y las formas de poder en el contexto escolar, es fundamental promover la comunicación centrada en el lenguaje, reflexionando

frente al poder, el dominio y la autoridad en los procesos de comunicación en el escenario educativo. Por ello, durante la práctica se incentivó la participación de las y los estudiantes a través de los ejes, los talleres, las preguntas y las actividades propuestos en que dialogaron, participaron y debatieron acerca de los contenidos abordados, como también en los distintos momentos de las sesiones, como fueron la introducción, explicación, desarrollo de las actividades y evaluación (anexo 7).

En cuanto al poder como elemento constitutivo de las relaciones humanas, lo sustenta como dominio diferenciándolo del poder como posibilidad de acción; señala que es un poder abusivo “cuando éste se convierte en instrumento de dominio que doblega la voluntad de otros que deben atacar, a su pesar, las posibilidades de acción de aquel o aquellos que se imponen” (Gimeno, 2009, pág. 139); por lo que se puede afirmar que desde la teoría crítica se rechaza el poder como dominio.

Igualmente, se tiene en cuenta los planteamientos frente a la autoridad, la cual debe ser contemplada de forma dialéctica dada su complejidad, ya que depende de las condiciones sociales de un momento histórico concreto, en que las personas de forma involuntaria se someten a una instancia ajena a ellas, que se caracteriza por “una limitación humana que lleva al individuo a necesitar hacerse dependiente de aquellos que organizan la vida colectiva, para facilitar la subsistencia. Esta subordinación, lógica en los primeros años, es necesaria para el posterior desarrollo de la independencia” (Gimeno, 2009, pág. 139).

Asimismo, señala que el problema central que desencadena el uso arbitrario del poder estriba en que “los individuos, cuando son sometidos, no llegan a tener conciencia de dicho sometimiento, es decir, se identifican de tal forma con el pensamiento autoritario que llegan a justificarlo” (Gimeno, 2009, pág. 141), por lo que afirma la tarea de la crítica ideológica

de colocar a los individuos a una distancia para que tomen conciencia de que sus intereses están siendo violentados.

Al respecto, Cuesta (2003) señala que el poder se ejerce en la autoridad de quienes poseen un mejor conocimiento, unido a una categoría moral que garantiza la defensa de los intereses generales sobre sus particulares, se convierte en legítimo, cuando es aceptado libre y conscientemente por las personas que van a someterse a él; en el caso de los niños, este poder está basado en la autoridad moral, que no solo se basa en la autoridad legal, sino que debe estar apoyada tanto en la competencia intelectual como en un comportamiento ético adecuado.

De acuerdo a lo anterior, los ejes propuestos buscaron fomentar una comunicación fluida entre estudiantes y docentes, que se visibilizaran los saberes, puntos de vista, experiencias, opiniones e imaginarios de los educandos, lo cual fue fundamental para entender cómo se relacionaron e interactuaron los estudiantes durante este proceso.

2.2.5 Elementos pedagógicos y didácticos de la propuesta educativa.

Los planteamientos de la teoría crítica en la educación han generado aportes a la construcción de currículos alternativos en diversos escenarios educativos; en relación a lo que significa currículo, Appel, señala que es “una representación particular de la cultura; unos discursos construidos mediante mecanismos selectivos de inclusiones que legitiman determinadas formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento” (citado en Ramírez, 2008, pág. 112).

Por esta razón, esta perspectiva busca develar la afirmatividad de los contenidos que se dan por buenos, que contribuyen a la legitimación de un orden social injusto (Gimeno,

2009, págs. 128-129), por lo que se buscó llevar a cabo estas sugerencias prácticas en el aula, para promover la formación históricos y críticos de los educandos a partir de procesos aprendizaje y enseñanza que se apoyen en las interacciones comunicativas.

Este objetivo se logra proporcionando los recursos necesarios y en las ciencias sociales hay más oportunidades de fomentarlo, ya que permiten enlazar la información y el pensamiento crítico con el compromiso personal ante las injusticias percibidas, lo cual se propone mediante los ejes didácticos planteados para la construcción e implementación de un currículo alternativo.

2.2.5.1 El taller como herramienta didáctica en la construcción de la propuesta.

A partir de los anteriores elementos teóricos y prácticos, se construyeron ocho talleres, teniendo en cuenta lo que plantea Ezequiel Ander-Egg, frente a la concepción y características del taller como son el aprender haciendo, ya que “los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica, la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los estudiantes.” (Ander-Egg, 2003, pág. 11)

El autor reconoce que, en los niveles de primaria y secundaria, los conocimientos se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del alumno o mediante la realización de un proyecto relacionado a una disciplina en particular, por ello se relacionaron los temas abordados con problemáticas que se dan en su contexto, como se evidencio a lo largo del desarrollo de los talleres. (anexo 6)

Así mismo, se tiene en cuenta el “aprendizaje por descubrimiento” que se asocia a lo que plantean Dewey y Bruner, del hacer productivo en que los alumnos confrontan los

problemas de una disciplina con problemas vinculados con su entorno o a una ciencia, lo que implica que reconozcan un conocimiento y que lo apliquen a situaciones de su entorno, por lo que se propuso las preguntas y las actividades a través de los ejes pedagógicos y didácticos, para que todas y todos aportaran desde sus conocimientos y experiencias en los temas abordados.

En ese sentido, al proponer una metodología participativa, se reconoce la participación de todos los talleristas, lo que requiere una reeducación, ya que hemos sido formados más para ser competitivos que para ser cooperativos, lo cual se aprende desarrollando ciertas conductas, actitudes y comportamientos participativos.

También, se tuvo en cuenta que el taller aporta a una forma de ver globalizante, que consiste en adquirir un conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas y en establecer relaciones con algunos aspectos de conocimientos ya adquiridos; así mismo que se promueve la pedagogía de la pregunta, en que el conocimiento se produce fundamental y casi exclusivamente en relación a preguntas, ya que permite desarrollar una actitud científica y generar criterio propio.

En cuanto a la relación docente/alumno, los y las estudiantes son los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que están organizados co-gestionariamente, lo cual supone la superación de las relaciones dicotómicas jerarquizadas y la superación de las relaciones competitivas entre ellos.

Por lo cual, los y las docentes tienen una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica, mientras que el educando se inserta en el proceso pedagógico

como sujeto de su propio aprendizaje con la apoyatura teórica y metodológica de docentes y de la documentación (Ander Egg, 2003, pág. 17).

También, resulta apropiado como herramienta didáctica, ya que promueve el trabajo grupal, el taller es un grupo social organizado para el aprendizaje, lo cual no excluye las tareas y actividades individuales, debido a que el proceso de aprendizaje es en últimas, instancia personal; por lo cual, se diseñaron e implementaron ocho talleres en el aula, en que se buscó integrar éstos principios, a partir de los ejes pedagógicos y didácticos contruidos desde la visión crítica en el currículo escolar.

2.2.5.2 La evaluación en la Pedagogía Crítica.

Debido a la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje, los planteamientos de Mónica Borjas brindan una mirada diferente de la evaluación y su incidencia en la educación a través de elementos de la teoría crítica en la educación, con el fin de reconceptualizarla, teniendo en cuenta su función y el modo en que se debe hacer.

La autora destaca la situación actual de la educación, la cual cumple un papel como instrumento para alcanzar unos objetivos laborales, hace que la productividad sea el sentido primero y último de aprendizaje, que se expresa como utilidad en el sentido pragmático, llevando así a que sea útil para reproducir la ideología dominante y continuar con la sociedad de consumo.

Por lo cual, resignifica la importancia de la evaluación en el reconocimiento del ser, siendo un proceso consustancial a la educación y ligado al aprendizaje; en relación a ello, destaca que la comunicación aporta a un proceso evaluativo emancipador y humanizante, ya que

una condición para la existencia del hombre, medio a través del cual evolucionan los valores y la cultura en general (...) y las instituciones educativas, por su carácter convivencial, se constituyen en un espacio en el que la sociabilidad se entrena y se fortalece a través de la comunicación (Borjas, 2014, pág. 39).

De acuerdo con lo anterior, se tuvo en cuenta tres elementos que sugiere para el proceso, como son el objeto a evaluar, dentro de su realidad, los criterios que guían la evaluación y los resultados que se esperan encontrar; como alternativa a la visión sesgada y utilitarista, reconsidera la evaluación como “reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora, encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, como también las limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones educativas e ideales de formación.” (Borjas, 2014, pág. 37).

Por ello, afirma que la evaluación no ha de reducirse a un momento del aprendizaje, sino que ha de constituirse como una práctica reflexiva y una reflexión práctica acerca del aprendizaje, que se concibe como una práctica de comprensión y de resignificación de las acciones, de los resultados y de la realidad con los estudiantes.

En ese sentido, se buscó aplicar los principios que plantea como son la humanización, para la reflexión crítica que aporte elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo, incentivando prácticas de respeto, de justicia, de honestidad, de compromiso por la transformación de la realidad personal o social; como también la contextualización, que permite relacionar las reflexiones en torno al territorio, al espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones, enriquecido por elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, da significado a las relaciones que se establecen al interior de un grupo a través de los significados subjetivos que se establecen en la interacción con el contexto que este existe y adquiere significado para el sujeto.

El principio de la significación en cuanto al papel del docente ante la urgencia de identificar los principios que subyacen en sus acciones educativas para que no se convierta en un autómatas que actúa bajo la tutela de una ideología presentada en los manuales y libros de texto, por ello, también promueve el papel activo del educando.

Por lo cual, se buscó abordar situaciones relacionadas a la realidad establecidas o por establecer, que el estudiante las comprenda y sea enfrentado mentalmente por esta, ya que debe ser una experiencia que lo ponga frente y junto a situaciones en las cuales puede verse involucrado, en las que articule los nuevos conocimientos con su situación de vida, lo cual requiere el acompañamiento permanente de docentes, como se realizó en el desarrollo de los talleres.

Otro principio que se tuvo en cuenta es la humanización, ya que la evaluación en el currículo cerrado acentúa actitudes acríicas, de sumisión bajo la defensa del control y la disciplina; mientras que la educación que se centra en el ser y en la diversidad de la vida, se asocia a la educación en valores (Educación para la paz), por lo que Borjas afirma que es necesario subjetivar la evaluación, que sea una experiencia formativa que apoye al estudiante en su proceso de reconocerse, de amarse, de valorarse.

De ahí, la importancia de generar procesos de autoevaluación apoyados en la metacognición el estudiante para que aprenda a conocerse y posteriormente pueda autorregular su aprendizaje; como también, contribuye a valorar y a reconocer al otro a través de procesos de coevaluación, el cual se fundamenta en el diálogo.

Frente al principio de la transformación, esta visión rechaza una actitud de conformismo y mansedumbre frente a las situaciones de injusticia que son reforzados por enfoques

educativos descontextualizados, acríticos y cerrados en las disciplinas, por ello se promueve un aprendizaje basado en valores que posibiliten la formación de sujetos críticos.

Estos principios, son a través de los cuales la evaluación se convierte en práctica permanente de reflexión y diálogo, que permite el intercambio de aprendizajes y en el que los sujetos de la enseñanza no se conciben como entes vacíos y pasivos, por lo que un enfoque crítico redimensiona su valor y acción como individuo en el medio social que lo rodea, confrontado con un enfoque tradicional que sigue promoviendo la reproducción del orden social.

2.2.6 Ejes pedagógicos y didácticos

De acuerdo con estos aportes y reflexiones tan pertinentes en el contexto actual de la educación en la escuela y a la caracterización del territorio, se plantearon los siguientes ejes pedagógicos y didácticos para la formación de sujetos y sujetas históricos y críticos, a partir de los cuales se desarrollaron los talleres y la construcción de la propuesta, de lo que se entiende por pedagogía crítica desde la línea de estudio.

2.2.6.1 Justicia.

En los entornos escolares se presentan dinámicas relacionadas al bajo reconocimiento y la discriminación de diferentes comunidades que configuran la identidad mestiza, ancestral y diversa del país, que se reflejan en manifestaciones de racismo, rechazo e invisibilización, como se evidencia en el bajo reconocimiento del papel de estas culturas en el continente.

Por lo cual, el objetivo de esta propuesta pedagógica es aportar elementos para el reconocimiento de las identidades y culturas en los territorios del país y de Latinoamérica en el desarrollo de los talleres y la construcción del plan de estudios del grado Noveno,

tratando de aplicar elementos de la pedagogía y la didáctica crítica por su forma de asumir la escuela, la educación, el papel de educandos y docentes.

De acuerdo con ello, desde la pedagogía crítica, se asume el principio de justicia en la educación, de acuerdo con lo que plantea Gimeno cuando hace referencia a Habermas, frente a la tendencia a legitimar las imposiciones de un sujeto dado, las cuales están ligadas a la fuerza totalizadora de los mitos, con la que se origina una cosmovisión general del mundo en la que todo queda bien engrazado, a través del lenguaje.

Al respecto, destaca frente a la esfera de la vida pública que: “sí que podemos y necesitamos establecer normas de convivencia, elaboradas por todos, de forma democrática, que nos permitan convivir de una forma en la que todos nos sintamos justamente tratados” (Gimeno, 2009, pág. 104).

Pero la mirada que hace la pedagogía crítica de la escuela, permite construir posibilidades y escenarios en que los educandos con quienes se lleva a cabo los procesos de construcción del conocimiento y de relaciones sociales, para que asuman una posición crítica y activa frente a estos paradigmas impuestos, es una manera diferente de entender la otredad y los hechos que ocurren en el contexto.

Algunos de estos planteamientos se materializaron en la construcción e implementación de los talleres propuestos, en los que se propone una manera de enseñanza desde lo que concibe Habermas, de desactivar y neutralizar las tendencias totalitarias de una sociedad, que busca la emancipación del individuo, por lo que al abordar la justicia en el currículo de manera crítica, se propone develar la “afirmatividad” de los contenidos que se dan por

buenos, que contribuyen a la legitimación de un orden social injusto, que olvida e invisibiliza a ciertos grupos sociales.

En ese sentido, este eje se relaciona con las sugerencias para una didáctica crítica que plantea Gimeno (2009, págs. 128-129), como favorecer las máximas condiciones de simetría con los educandos, estimular el pensamiento propio, que deben aprender que lo importante no es quien habla, sino la consistencia del argumento, hacer entendible el conocimiento, teniendo gran calidad en lo que se expone para posibilitar que puedan practicarlo, ayudándoles a acceder un nivel abstracto de comprensión, que aprendan a argumentar y a contraargumentar.

Por ello, es importante de acuerdo con este eje, presentar la otra cara de cualquier realidad social y, asimismo, enseñarles a enjuiciar moralmente los contenidos del aprendizaje, para despertar en ellos y ellas, una actitud afectiva de rechazo hacia las situaciones de injusticia, lo cual es la base del pensamiento crítico social, una estrategia para enseñarles a debatir en torno a dilemas morales, obtenidos de sus propias circunstancias vitales o de situaciones sociales de la actualidad.

Lo cual, se desarrolló en la manera de abordar los aportes de las comunidades indígenas y afrodescendientes en el continente, destacando su papel en la historia, la cultura, la política y la economía del país y del continente, cuestionando a través de la pregunta crítica la subordinación de éstas y otros grupos sociales por el orden y el tipo de sujeto que impone el sistema económico.

Por ello, se buscó que la forma de abordar los talleres y las actividades, relacionaran los temas con problemáticas cotidianas o actuales, en términos didácticos, haciendo una

adecuada trasposición para la comprensión de los temas, el desarrollo de habilidades cognitivas y socio afectivas e incentivar valores como la reflexión, la indignación y sensibilización ante los hechos y realidades históricas fomentando una formación de sujeto histórico y crítico.

2.2.6.2 Etnia-género-clase social.

La formación ética y política es fundamental para comprender los fenómenos históricos y geográficos que ocurren en los territorios, por lo cual este eje busca profundizar en las causas del racismo, sin desligar las de clase y género que se evidencian en diferentes momentos de la historia; por ello, se pretende que los educandos reconozcan y cuestionen las visiones dominantes que han legitimado la construcción de un sujeto, hombre, blanco, burgués que hace que diversas identidades sean rechazadas y leídas como inferiores.

Este reconocimiento, se fundamenta en la relación entre la cultura y el poder que plantea McLaren, como un papel fundamental en la sociedad, por lo que afirma que está relacionada con este sistema jerárquico

la estructura de las relaciones sociales dentro de las agrupaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia (...) una forma de producción merced a la cual los diferentes grupos tanto en sus relaciones dominantes como subordinadas definen y perciben sus aspiraciones en las relaciones desiguales de poder (...), es vista como campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto” (McLaren, 1984, pág. 273).

De acuerdo con esto, la propuesta busco reconocer las formas culturales que mantienen relegados a diferentes grupos sociales, desentrañando algunos discursos hegemónicos sobre la identidad; por ello, se abordaron los contenidos de la historia latinoamericana y

colombiana promoviendo el reconocimiento del papel de los grupos étnicos y se promovió una actitud de rechazo ante la múltiple segregación que han enfrentado.

Relacionado con lo anterior, se tuvo en cuenta lo que plantean Stuart Hall y J. Donald, quienes hacen referencia a las funciones positivas de la ideología, la cual “proporciona los conceptos, categorías, imágenes e ideas por medio de los cuales la gente da sentido a su mundo social y político, forma sus proyectos, toma cierta conciencia de su ubicación en el mundo y actúa en él” (citado en McLaren, 1984, pág. 279).

Por lo que, a través de este eje se busca fomentar una crítica activa ante la realidad social impuesta, cuyo principio fundamental es la razón instrumental que develó Horkheimer, promueve y oculta las relaciones de opresión, represión y sumisión hacia determinados grupos y personas.

Por ello, se busca desentrañar algunos mecanismos de la ideología negativa que promueve la segregación e invisibiliza a diversos grupos, lo que se refleja en diversas formas de discriminación como el racismo, la xenofobia, el sexismo, etc. reconociendo la legitimación de estos comportamientos, que se da en los entornos de los y las estudiantes y la disimulación que hace referencia a la estratificación en la escuela.

Debido a las lógicas en que actúan los grupos subordinados, denominados así por las dinámicas del sistema actual, es importante reconocer cómo éstos han logrado prevalecer ante las acciones por parte de la cultura dominante de segregarlos, excluirlos, negar sus derechos y hasta eliminarlos física y simbólicamente.

En ese sentido, se promueve la posición del intelectual resistente que plantea Giroux, que cuestiona las normas prevalecientes y los regímenes establecidos de verdad

relacionados a los grupos subordinados por su condición identitaria o étnica; por ello, al abordar los temas relacionados con las comunidades étnicas se buscó resaltar sus aportes en diversos ámbitos de la cultura y la sociedad, así como generar posiciones de rechazo frente a la segregación y desconocimiento que han vivido históricamente.

2.2.6.3 Ejes didácticos de la propuesta.

Este apartado hace referencia a las estrategias y herramientas a partir de las cuales se busca desarrollar estas habilidades y valores, por lo que se asume que la didáctica no se preocupa únicamente por comprender el conocimiento, sino también por interpretar la relación sujeto-saber.

En ese sentido, en el “contexto didáctico”, se genera la interrelación estudiante–saber–profesor y sociedad; según Ramírez, la didáctica se suscribe como la disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica, frente a lo cual se destaca que

“...asume sobre todo el saber cómo objeto de enseñanza y de aprendizaje en contextos de interacción académica y social, como objeto susceptible de ser utilizado para la formación del sujeto, para la reconstrucción de la sociedad y para la reinterpretación de la cultura” (Ramírez, 2008, pág. 116).

El autor propone que, para que haya operatividad de la teoría, se proponen actividades propias de una secuencia didáctica, la cual se relaciona con lo que plantea Nemirovsky “situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, y se realiza en momentos sucesivos” (citado en Ramírez, 2008, pág. 117), que pueden ser modificadas según la conveniencia y las necesidades de los participantes.

Agrega que, ésta se enmarca en la reflexión y el análisis constantes en el desarrollo de las prácticas didácticas, lo cual se relaciona en cómo la pedagogía crítica aborda los problemas sociales, no se queda solo en los conceptos de la clase; por ello, esta investigación sugiere el taller como estrategia pedagógica para desarrollar los procesos didácticos, ya que incentiva el trabajo en equipo y la discusión como elemento fundamental en la construcción de conocimiento.

En las etapas de esta práctica pedagógica, se tuvo en cuenta estas sugerencias para una didáctica crítica, como también lo que plantea Gimeno (2009), a partir de los postulados de Raimundo Cuesta, quien propone para su desarrollo práctico los siguientes principios: problematizar el presente, pensar históricamente (genealógicamente), educar el deseo, aprender dialogando, impugnar los códigos pedagógicos y profesionales.

A estos elementos, la autora añade el desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico, aprender y enseñar a ejercer la crítica ideológica y construir procesos de comunicación crítica: aprender y enseñar dialogando, lo cual es fundamental en el desarrollo de perspectivas críticas y alternativas en el aula.

También se hace referencia a los planteamientos de la razón comunicativa de Habermas, los cuales se basan en el principio epistemológico de la intersubjetividad (Gimeno, 2009, pág. 127), que se relaciona con la dialéctica negativa, ya que las dos corrientes proponen un conocimiento de la realidad social como algo inacabado, que lleva a decir que ningún hecho o fenómeno podrán ser abarcados por completo, si se profundiza “negativamente” en su comprensión.

Otras sugerencias, son favorecer las máximas condiciones de simetría con alumnos y alumnas, lo cual resalta la importancia de la valoración positiva de los alumnos como interlocutores y sujetos capaces de pensar y actuar razonablemente, estimulando el pensamiento propio, enseñando que lo importante no es quien habla, sino la consistencia del argumento, que lo que se debe juzgar como adecuado o inadecuado es el contenido de lo que se dice, no la persona que lo emite, ya que de esta forma se promueve el desarrollo moral y cognitivo.

Igualmente, que es imprescindible traducir los mensajes para que sean inteligibles a los educandos, que se debe tener gran calidad en la exposición de los argumentos y debe poder ser bien comprendido por ellas y ellos si queremos que sean capaces de practicarlo, ayudándoles a acceder un nivel abstracto de comprensión.

Así mismo, que el pensamiento crítico se apoye en un procedimiento dialéctico para enseñar a los alumnos a argumentar y a contraargumentar, por lo que afirma que “es necesario enseñar a los alumnos a desentrañar las estrategias del pensamiento lógico formal, basado en deducciones o inducciones, también es preciso enseñarles otros recursos de la lógica informal, como el uso de analogías y metáforas, etc.” (Gimeno, 2009, pág. 128).

Una sugerencia fundamental que se desarrolló en los planteamientos didácticos, es que se les debe enseñar a enjuiciar moralmente los contenidos de aprendizaje, lo cual se evidencio en los ejes de la pedagogía crítica para que asuman una actitud afectiva de rechazo frente a la injusticia, partiendo de lo que sugiere de trabajar alrededor de dilemas morales de las propias experiencias cotidianas o de situaciones actuales, buscando

promover un pensamiento reflexivo que ejercite el pensamiento dialéctico y crítico en un contexto deliberativo grupal para enriquecer la escucha y la comprensión.

Finalmente, se tuvo en cuenta que resulta imprescindible enseñar a pensar por sí mismos a los y las educandos, lo cual se ha tendido a dejar de lado y cuando los estudiantes emiten una opinión diferente a la del docente, generalmente se emite un juicio de valor devaluador, una respuesta que bloquea el inicio de un pensamiento discursivo.

Por ello, la autora sugiere que “para ello le daremos tiempo y atención para escucharle y herramientas lógicas para que elabore su discurso, y solamente cuando el alumno sea capaz de dar forma a su pensamiento y pueda razonarlo, habremos logrado nuestro objetivo didáctico” (Gimeno, 2009, pág. 130).

Teniendo en cuenta estas importantes sugerencias para la implementación de una propuesta alternativa, se construyó los siguientes ejes didácticos que se relacionan con los postulados pedagógicos que se proponen para fomentar valores, actitudes y habilidades para una formación histórica, crítica y activa.

2.2.6.3.1 Reflexión contextualizada.

Es vital promover en las y los estudiantes formas críticas y activas de interpretar e interactuar en el contexto que nos rodea en una propuesta educativa que busca abordar e implementar algunos elementos de la pedagogía crítica, por lo que es importante fomentar una enseñanza en que el contexto y la cultura propios tengan una mayor incidencia en los escenarios educativos.

Lo cual se busca a través de herramientas, estrategias, contenidos, formas de aprendizaje que develen las condiciones sociales e históricas que han construido estas relaciones, así

como los intereses particulares que las sostienen; en términos de la teoría crítica, se busca develar las relaciones de dominio simbólico que han quedado justificadas en los esquemas de pensamiento hegemónicos (ideología) y ya no han quedado visibles para las personas. (Gimeno, 2009, pág. 114)

De acuerdo con esto, se tiene en cuenta la teoría del interés de Giroux, en la que es importante reconocer los intereses de los y las estudiantes al escoger los contenidos, materiales, herramientas y actividades en la implementación de la propuesta, lo cual aporta la necesidad de promover un papel activo de los educandos en sus escenarios de formación.

Este eje, se relaciona con la teoría crítica de la sociedad, ya que busca promover formas de entender y transformar la realidad, reconoce que cualquier saber obedece a relaciones e intereses de grupos y personas determinadas y se abordó en distintos momentos de la práctica pedagógica, en el desarrollo de los talleres en que se cuestionaron las relaciones de poder y dominación a lo largo de la historia de Latinoamérica y Colombia.

De acuerdo con lo anterior, este eje promueve los niveles de abstracción, argumentación y sobre todo la sensibilidad ante la desigualdad prevalente de los grupos históricamente marginados, que sea lean como sujetos y sujetas críticos y activos ante la realidad de desigualdad, pobreza y exclusión, en la que se genere la posibilidad que se emancipen de ideologías y prejuicios impuestos que legitiman este orden social.

2.2.6.3.2 Participación democrática.

En la pedagogía y la didáctica crítica son fundamentales los procesos interactivos de comunicación y las formas de poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que en la implementación y sistematización de la propuesta educativa, se evidencia la forma en

que los estudiantes se comunican e interactúan con sus pares y maestras y en el desarrollo de los talleres, por lo que se tiene en cuenta la racionalidad comunicativa como elemento fundamental que articulado a la teoría crítica, brinda una esperanza para que la escuela sirva para mejorar la sociedad.

Se destaca la importancia de la comunicación y la participación en los procesos educativos de acuerdo con lo que manifiesta Ramírez (2008, pág. 117) “mediante el diálogo ético se incrementan la comprensión mutua, la elaboración de formas de convivencia y el compromiso para realizar aquello que se ha acordado”; también, hace referencia a que la palabra honesta como forma de legitimar la dignidad humana, fomentar la participación, las relaciones interpersonales, se convierten en experiencia imprescindible para la democracia y la cooperación escolar.

Relacionado con ello, destaca que el afecto como primer nivel de democracia escolar, constituye una fuerza imprescindible para legitimar procesos de análisis y crítica, lo cual es importante, ya que integra la primera experiencia de moralidad; según Bourdieu, estas manifestaciones se abstraen y se forjan en relaciones simbólicas que organizan y proyectan las prácticas académicas y sociales. (citado en Ramírez, 2008, pág. 112)

Estos elementos son importantes en el aula, en las interacciones que se presentaron con el grupo y en los procesos de aprendizaje y enseñanza, por lo que es fundamental promover el respeto entre los educandos y educadores, frente a lo cual se generó un ambiente propicio para que pudieran manifestar sus opiniones, intereses, necesidades, preocupaciones; en resumen, este eje fomenta que se comuniquen de manera asertiva y puedan adquirir las habilidades, valores y conocimientos que les permita entender y actuar en su contexto.

2.2.6.3.3 Pensamiento histórico.

Este eje también es fundamental en la fundamentación de la propuesta, ya que a diferencia de la teoría tradicional, permite generar mayores posibilidades de comprensión, no reduce la realidad, no acepta lo dado; por el contrario, intenta develar que ha sido oculto con intención, busca cambiar el orden impuesto, no se conforma con nimiedades cuando está en juego la defensa de la justicia social y la posibilidad de que se escuche la mayor cantidad de puntos de vista que permitan comprender la realidad, promoviendo el papel activo del estudiante y abriendo las posibilidades de enseñanza.

De acuerdo con esto, se buscó implementar la dialéctica negativa que renuncia a la identificación de contrarios de Hegel y se inclina por la propuesta de Adorno para entender la realidad, los fenómenos sociales a través de la mimesis, en la que como una fotografía la realidad tiene un lado negativo, que se relaciona con la postura crítica ante esta; por lo tanto, se buscó presentar distintas posturas (por lo menos dos) para abordar los fenómenos y hechos abordados en el currículo, para ampliar su interpretación.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación busca brindar elementos conceptuales para que los educandos accedan a un nivel mayor de abstracción, que se apoye en un procedimiento dialéctico en el que aprendan a argumentar y contraargumentar, así como herramientas que les ayuden a pensar por sí mismos, promoviendo una visión dialéctica en la que no se reduce la comprensión de los temas sociales a una perspectiva que se toma como verdadera, teniendo cuidado en no instalarse en una postura de privilegio de ostentar la verdad de los fenómenos o hechos que se aborden.

2.2.6.3.4 Trabajo cooperativo.

Es importante en la propuesta pedagógica brindar elementos para construir maneras de relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa, que les permitan aportar sus propias experiencias, saberes, opiniones y sentimientos en los procesos de construcción de conocimiento y de relaciones sociales, por lo cual, se implementó el taller como estrategia para que aprendieran a escuchar a los demás y a respetar diversas opiniones, que recurrieran menos a los gritos y más a los argumentos al momento de debatir, promoviendo valores como el compañerismo, el respeto, la solidaridad, el diálogo y el trabajo en equipo.

2.2.6.3.5 Autonomía.

Este eje busca promover el reconocimiento de que las acciones propias generan efectos sobre nuestras propias vidas y sobre los demás, por lo que resalta lo ético de la propuesta, que busca que los educandos se asuman como sujetos y sujetas libres y autónomas, lo que conlleva a adquirir responsabilidades y compromisos frente a la construcción personal y la incidencia en los grupos sociales en los que interactúan.

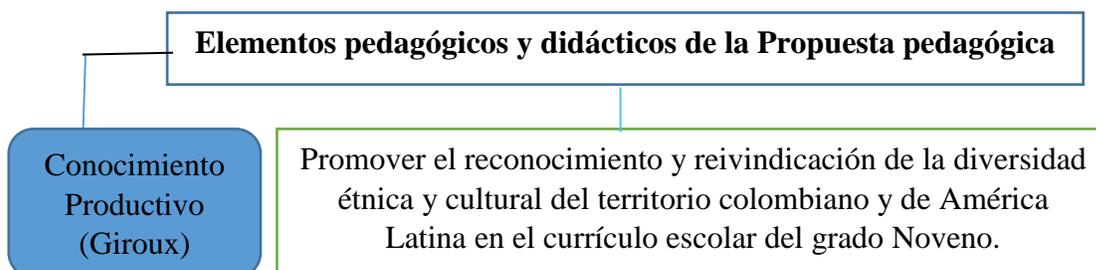
Este eje está relacionado con los procesos cognitivos, actitudinales y afectivos que se desarrollan en los anteriores ejes y está estrechamente ligado a los procesos de evaluación formativa crítica, en que se da cuenta de los aprendizajes alcanzados por el educando, a través de los tres momentos que se proponen para este proceso, como son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

El proceso de análisis de la experiencia se realizó a través de la matriz (anexo 8), de lo cual se generaron dos ejes de análisis para reflexionar frente a los procesos, aportes y dificultades de esta experiencia pedagógica, como son el Territorio y la Cultura como referentes para entender el contexto escolar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el cual se profundizó en la primera parte de la investigación a partir de las dimensiones y escalas del Territorio y los elementos de la Cultura Escolar, para describir y reflexionar sobre el contexto escolar.

El segundo eje, la pedagogía crítica como generadora de un currículo alternativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales, surgió dos referentes pedagógicos como son la Justicia y Etnia-Clase-Género para la formación de sujetos históricos y críticos; como también se evidencia los aportes y procesos llevados a cabo a partir de los referentes didácticos de pensamiento histórico, reflexión contextualizada, participación democrática, trabajo cooperativo y autonomía.

Teniendo en cuenta la pregunta y los objetivos propuestos, se posibilita una sistematización crítica de la experiencia, la cual permitió generar una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales que aporta a la formación básica en el área, a los ejes de las relaciones de la historia y las culturas, a las relaciones ético-políticas, ambientales y con las culturas que promueven los estándares básicos en Ciencias Sociales por parte del Ministerio de Educación; estos elementos se visibilizan en el siguiente esquema.



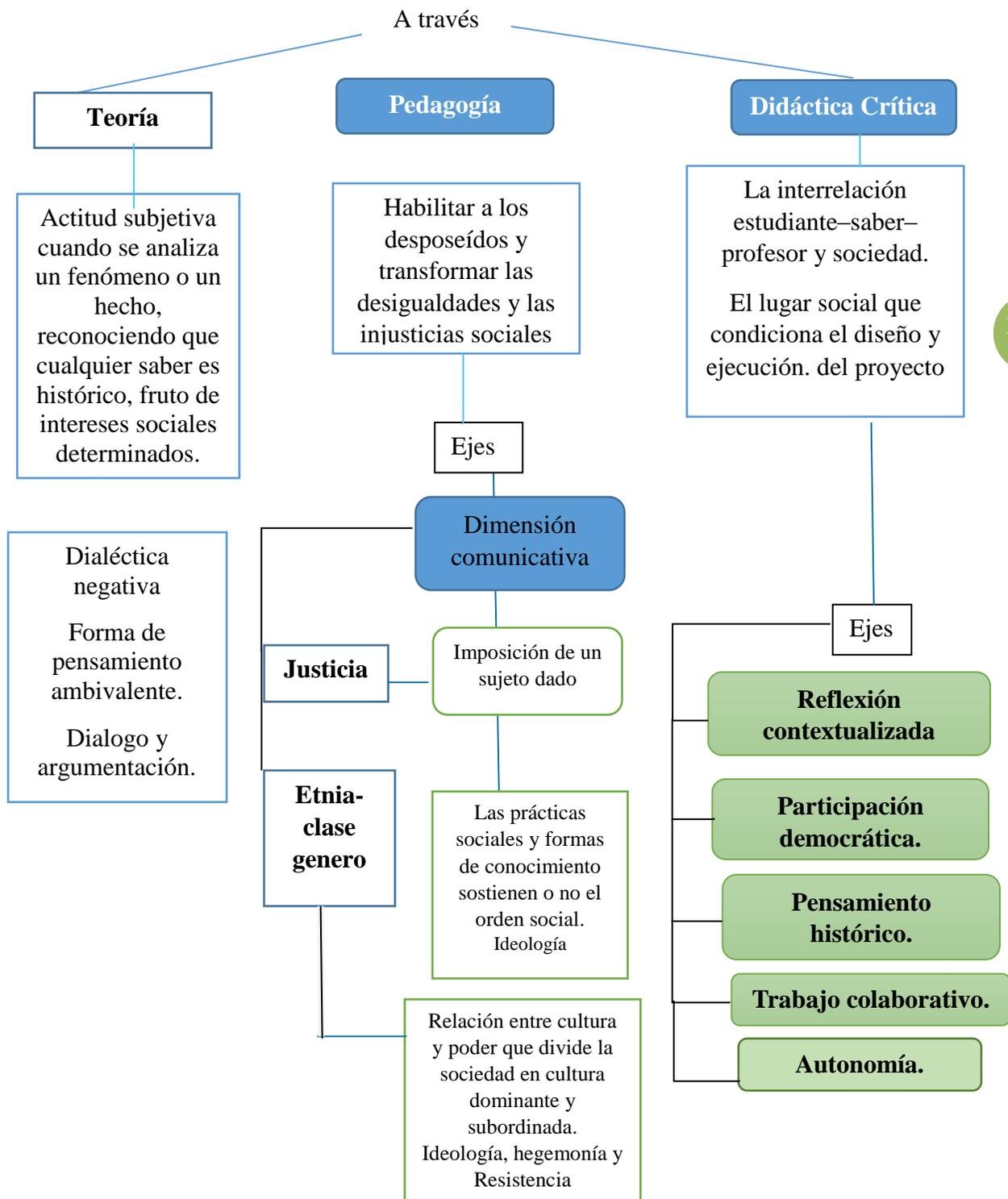


Figura 4. Elementos pedagógicos y didácticos de la propuesta.

3.1 Eje de sistematización. El territorio y la Cultura como categorías para entender el contexto de la escuela.

Durante el desarrollo de esta investigación, el abordaje y la relación de las categorías de Territorio y Cultura permitió identificar y comprender elementos de este contexto escolar, través de las dimensiones y escalas del territorio, así como los procesos sociales y organizacionales a través del análisis institucional, para visibilizar el contexto en los procesos de enseñanza aprendizaje e intentar fomentar su incidencia en los escenarios formales de educación.

Este eje aporta elementos fundamentales para la construcción de una propuesta pedagógica crítica, ya que permite reconocer el papel del contexto en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, en que las categorías de Territorio y Cultura permiten entender, describir y analizar numerosos elementos que caracterizan la escuela a partir de las escalas y dimensiones abordadas en la parte teórica.

Este eje se abordó con profundidad en el capítulo anterior, de lo cual, se destaca que el contexto escolar se encuentra en una zona periférica de la ciudad, debido al crecimiento urbano del siglo XX, tuvo un carácter notoriamente comunitario al inicio de su creación, que fue perdiendo desde la primera alcaldía de Enrique Peñalosa, por el corte neoliberal del gobierno distrital y nacional.

En esta zona de la ciudad, se presentan condiciones económicas y sociales como pobreza, falta de acceso a derechos y servicios, aunque hay algunas intervenciones en infraestructura que han mejorado la calidad de vida, como pavimentación de vías principales, construcción de parques, entre otros, la marginalidad y la ausencia de

oportunidades, posibilitan la aparición de violencia reflejada en robos, asesinatos constantes por riñas y limpiezas llevadas a cabo por grupos armados ilegales en el territorio.

Lo cual, se evidencia en la escala menor que es la institución y el aula, en que, a través de la cartografía social, las encuestas y entrevistas, los estudiantes y docentes manifestaron la forma en que leen e interactúan en el territorio, haciendo referencia a los lugares en que se sentían seguros y cómodos, así como a los que eran inseguros para ellos, lo cual hace parte de los diferentes imaginarios de los miembros de la comunidad frente a la localidad.

También se evidencio que las categorías de Territorio y Cultura permiten entender y explicar la complejidad del contexto escolar, los elementos que configuran el lugar, los imaginarios, percepciones y formas en que se relacionan los miembros de la comunidad; así mismo, el análisis institucional permitió un acercamiento más profundo a los procesos sociales y organizacionales de la institución, como a algunas características y rasgos culturales de los estudiantes.

Dentro de lo cual, se destacan valores que son importantes para los y las estudiantes como el compañerismo, la solidaridad y el vínculo con sus compañeros y compañeras, así como los elementos de la formación que incentiva la institución, de acuerdo al cambio de una formación laica a una con énfasis en las creencias católicas que modificó las dinámicas institucionales y convivenciales.

3.2 Eje de sistematización. La Pedagogía crítica como generadora de un currículo alternativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.

Este eje aporta los referentes pedagógicos y didácticos más adecuados para construir una propuesta encaminada al reconocimiento de los territorios y culturas del país y el

continente en el plan de estudios de grado noveno de la institución; a través de los cuales se buscó visibilizar la diferenciación social en los contenidos del currículo de manera crítica en la construcción y desarrollo de los talleres.

De acuerdo con ello, en la sistematización se presentan los aportes que generó cada eje al aprendizaje de los estudiantes en sus dimensiones cognoscitiva, afectiva, ética y social en la formación de sujetos y sujetas históricas y críticas, a la labor docente, así como las dificultades que se evidenciaron en este proceso, las reflexiones pedagógicas, lo cual se analizó a partir de los aspectos referidos en la matriz.

Por esta razón, se divide cada eje para evidenciar los aportes, alcances y dificultades de cada uno a la formación de los estudiantes y a la labor docente; de lo cual se evidencio, entre otras cosas, que permitieron abordar los temas de forma adecuada, problematizar, contextualizar los contenidos y un aspecto fundamental, fue que permitieron promover valores y posturas frente a los temas del currículo del grado noveno.

3.2.1 Justicia como referente para la formación de sujetos históricos y críticos.

Este eje pedagógico fue fundamental para abordar las diferencias construidas social e históricamente hacia distintos grupos sociales por sus rasgos físicos y culturales en el plan de estudios del grado noveno; a partir del cual, se buscó abordar la historia del siglo XX del continente, por lo que se propone como referente ético y político a través del cual se cuestione y se asuma una actitud de rechazo frente a la forma en que diversas comunidades son segregadas en este sistema social jerárquico.

En ese sentido, este eje promovió el reconocimiento del papel de las comunidades indígenas y afrodescendiente de piel negra en la historia, la política y la cultura de la

sociedad en el desarrollo del plan de estudios de tercer y cuarto periodo; como en el área de democracia con los tipos y casos de discriminación, con el taller en que se visibilizó la situación de distintas poblaciones que continúan siendo señaladas, excluidas y perseguidas.

A partir de este eje, unido con la parte didáctica de la reflexión contextualizada, se relacionó el tema con lo que viven y perciben los estudiantes en su entorno, con situaciones que les aluden como la xenofobia, el sexismo, el maltrato físico y psicológico o bullying, visibilizando sus posiciones al respecto, la forma en que se ven afectados y qué proponen frente a éstas, a través de las preguntas planteadas (anexo 6.1).

Con el eje didáctico de la participación democrática, permitió evidenciar las posiciones de las y los estudiantes, conocer sus ideas e imaginarios frente a las situaciones presentadas, fomentar la argumentación y la participación en el aula, favoreciendo una comunicación abierta y promoviendo el papel activo de los estudiantes en el desarrollo del tema.

En relación a la formación ética, en este taller se visibilizaron condiciones en que las personas son segregadas dejando de lado la condición humana y digna, que se tiende a señalar lo que es diferente, lo que no encaja con los estereotipos sociales, frente a lo cual algunos estudiantes manifestaron desacuerdo e inconformidad frente a estas situaciones, cuando se explicaban las razones de la existencia del muro entre EE.UU y México, así como cuando se hizo referencia a los imaginarios con los cuales nos relacionamos con personas que tienen maneras de ser y de vivir diferentes a las comunes (anexo 7.1)

Estos aportes a los procesos cognitivos y afectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se visibilizaron en la matriz análisis, en que se destaca que hay condiciones humanas que son señaladas y excluidas, como ser mujer, gay, extranjero, tener un color de

piel diferente y relacionarlas con actitudes y comportamientos cotidianos, que los y las estudiantes tuvieran una posición de rechazo frente a éstas, lo cual se evidenció cuando manifestaron inconformidad frente al caso de xenofobia del gobierno y la sociedad estadounidense en su forma de concebir al resto de poblaciones del continente.

En cuanto a la xenofobia, varios estudiantes relacionaron lo que está pasando actualmente en el país por la migración de venezolanos, lo cual muestra que es una problemática que los alude, ya que en varias ocasiones hacen referencia a esto y se evidenciaron comportamientos así, por parte de algunos de ellos cuando decían que era incómodo que llegarán extranjeros al país, mientras que otros planteaban el diálogo como una solución frente a estos comportamientos.

Entre las consecuencias de la migración mencionaron los robos que se han dado, lo cual se ha evidenciado en los medios de comunicación, se evidencia preocupación en cuanto a la afectación al empleo de los colombianos, ya que no ha habido ninguna regulación al respecto y las personas contratan mayormente a los venezolanos porque cobran menos; también mencionaron que se ven afectados territorialmente porque hay una pérdida del espacio. (Pérez, 11-07-2018)

Este eje, también se abordó en la implementación del taller “diferencias entre Socialismo y Capitalismo” (anexo 7.2), como manera de visibilizar la división y las diferencias entre los bloques socio económicos a partir del debate, que fue la actividad inicial al tema de las características del capitalismo y del socialismo, en el cual manifestaron imaginarios y posiciones respecto a éstos, como cuando se refirieron al socialismo, algunos estudiantes mencionaron que es un sistema en que se promueve la igualdad, pero que la gente se vuelve mediocre y que no hay tanto progreso económico como en el capitalismo.

En cuanto a la argumentación que los estudiantes hicieron del tema, relacionaron los aspectos de cada sistema con lo que sucede actualmente y lo problematizaron; se evidencio los imaginarios frente a los dos modelos y los relacionaron con las situaciones propuestas, con el contexto actual y manifestaron expresiones de aceptación o de rechazo de acuerdo a

lo entendían y defendían sus posiciones con vehemencia, tratando de responder a lo que el bloque contrario proponía.



121

Imagen. 2. Debate sobre bloques económicos. 17 de julio de 2018

A partir de lo que plantea este eje, en el desarrollo del debate, se promovió la participación, se visibilizaron posiciones de rechazo frente a los valores de cada sistema económico; el grupo del bloque capitalista se centró en el argumento de la búsqueda de riqueza, frente a lo cual se dieron posiciones críticas, ya que el otro grupo les cuestionaron la excesiva búsqueda del dinero, sin importar valores más importantes, como lo humano, mencionaron que era mejor buscar un bienestar en general.

En la situación en la que debían argumentar qué beneficios tenía cada sistema para la sociedad, en el grupo del Socialismo, un estudiante dijo que era mejor ya que a nadie le faltaba la salud y la educación; los del Capitalismo dijeron que su sistema era mejor, ya que la gente podía avanzar lo que quisiera y tener mejores cosas si lo querían hacer, que el socialismo no era bueno porque la gente se acostumbraba a que le regalaban las cosas; en el grupo del S el mismo estudiante recalco que era mejor porque todos tenían lo necesario, en ese punto hubo una discusión, ya que los del K, dijeron que si una persona estudiaba más que otros y se preparaba mejor no era justo que recibiera lo mismo que los demás, que se permitía avanzar más y que las personas obtuvieran más beneficios si se esfuerzan, que era importante progresar. El bloque socialista insistió que era mejor ser igualitario y que en el capitalismo solo vale el que tenga dinero, que se tiene todo materialmente y se reflejan solo en sí mismos en esta parte hubo gran

discusión, señalaron que no tenía sentido llenarse de cosas, los del K les dijeron que se querían volver socialistas y se iban a volver mediocres, (Pérez, 17-07-2018)

El desarrollo de este eje en el taller sobre las culturas indígenas de Latinoamérica, promovió el reconocimiento de los grupos étnicos que conforman la identidad del continente, así como una posición crítica frente a la segregación histórica que han vivido, como se evidencio en la matriz de análisis, en qué través de la participación de los estudiantes, se hizo referencia a los grupos que se encuentran en los países y las condiciones históricas que se han mantenido desde la conquista (anexo 6.5).

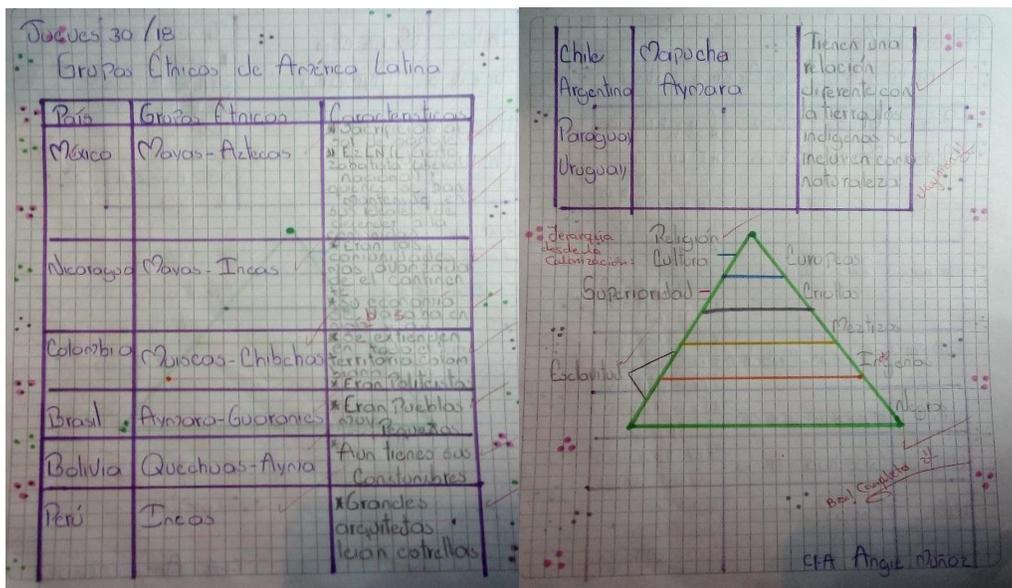


Imagen. 3. Mesa sobre grupos indígenas en Latinoamérica. Taller 4, 30 de agosto, 2018

La forma en que se aplicó este eje, permitió que las y los estudiantes reconocieran aspectos generales de los grupos indígenas en Latinoamérica, ya que en la secuencia didáctica se hizo referencia a la ubicación geográfica de cada etnia a través del mapa del continente, a prácticas de los grupos indígenas, a algunas creencias y a su cosmovisión de la naturaleza, su relación con el territorio y sus aportes culturales.

Para promover el reconocimiento de su papel social y político, se destacó su lucha histórica por los territorios y derechos reflejadas en movimientos y organizaciones del siglo XX, como los zapatistas en México, el CRIC en Colombia, la fundación Shuar entre Bolivia, Perú y Ecuador, que continúa por la segregación que siguen viviendo, reflejada en la indiferencia del estado hacia estas poblaciones.

en relación al caso de discriminación racial, les pregunté si consideraban que el hecho de ser indígena o negro, era ser inferior a un mestizo o a un blanco, dos grupos dijeron que no, les mencione que, para el Estado y la sociedad, si son inferiores ya que sus derechos siempre han sido vulnerados y que su cultura se está perdiendo cada vez más, un estudiante menciona que eso era ilógico porque nosotros venimos de ellos (Pérez, 06-07-2018)

Como también, permitió abordar hechos que han promovido una construcción histórica basada en la división de jerarquías sociales y económicas, como el esclavismo, la negación de los derechos a la vida y al territorio, aportando a los procesos cognitivos de abstracción y a la sensibilización frente a los efectos de esta imposición a las comunidades y culturas de los territorios del país y el continente.

Sin embargo, por la limitación de tiempo que impone el currículo para desarrollar los temas en profundidad, no se abordaron más aspectos que hacen parte de la identidad mestiza propia de estos territorios, ni se logró relacionar estos aspectos con los elementos culturales e identitarios que caracterizan a la comunidad, como el reconocimiento de la historia muisca de Bosa y de Suacha.

Un aspecto que caracteriza a estos grupos es que han tenido que luchar por sus territorios y por sus derechos, pero ¿por qué tener que defenderse si son los habitantes propios del territorio?

Con esta pregunta inicie la parte de la colonización europea y los cambios sociales, les pregunté en qué año habían llegado los europeos a América, algunos dijeron que en 1492, y partí de ahí, para mencionar que desde ésta fecha, se impuso un sistema

diferente al que había, que llegaron con la idea que los recién llegados eran lo civilizados y que las comunidades que habían eran salvajes y debían cambiar para el nuevo orden que se iba a imponer; se destaca que los europeos llegan a imponer un orden social por medio de diferentes estrategias, algunos estudiantes nombran la religión católica, luego les hago referencia a lo ideológico que hace que la sociedad se divide en civilizados y salvajes, que de esta serie de imposiciones e imaginarios hacen que se dé una jerarquía social que pone a los pueblos originarios y afrodescendientes en lo último de la escala social para que se sometan a la imposición colonizadora y sus territorios fueron tomados para el usufructo de la corona española en el caso de Colombia. (Pérez, 30-08-2018).

Así mismo, este eje fue fundamental para abordar el tema de la afrocolombianidad, ya que permitió reconocer aspectos históricos y culturales de estas poblaciones en América y en Colombia, asumiendo una postura ética y política frente a las condiciones que han tenido que afrontar la población afrodescendiente en el país, debido al racismo históricamente construido, promoviendo una actitud de rechazo ante las situaciones de segregación hacia estas comunidades.

Lo cual se abordó en el aula, a través del reconocimiento de expresiones culturales y artísticas que los afrodescendientes han aportado como a la música, la literatura o la gastronomía, visibilizando las condiciones históricas y sociales que han vivido a lo largo de la historia desde la conquista, así como sus formas de lucha en quilombos, palenques y sus diversas asociaciones comunitarias, problematizando estos aspectos a través de las preguntas, sensibilizando respecto al racismo hacia estas comunidades.

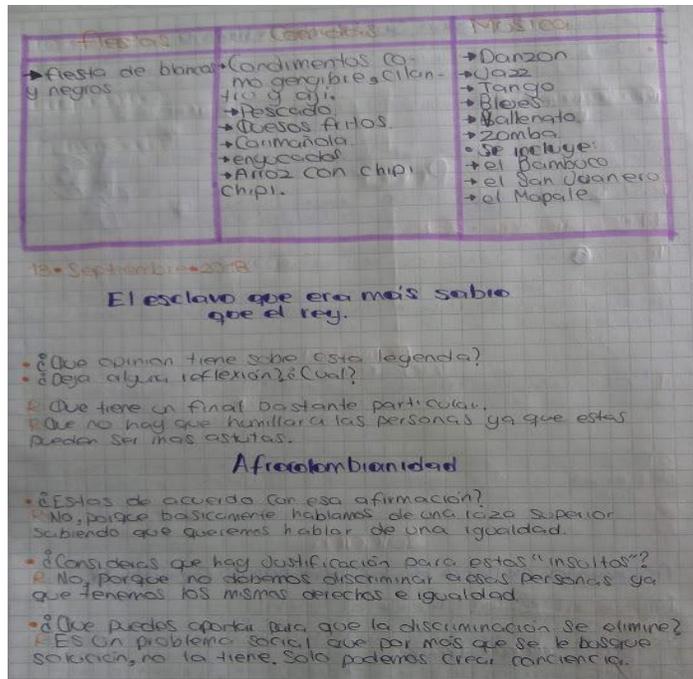


Imagen. 4. Afrocolombianidad. Taller 5, 13-09-2018

Este eje, también se desarrolló al abordar la historia del país en el taller “separación de Panamá” (anexo 6.6), en que reconocieron dos razones principales de este hecho, como fue el abandono por parte del gobierno centralizado colombiano y los intereses de Estados Unidos en las ventajas económicas que le proveía este corredor territorial para sus mercados, promoviendo su separación por medio de fondos y apoyo político, cuestionando la injerencia imperialista en este importante istmo americano (anexo 7.15).

De acuerdo al análisis de la matriz realizada, se puede afirmar que el eje de justicia es un referente fundamental para promover una formación histórica y crítica desde una perspectiva ética y política en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que permite visibilizar actores sociales que han sido segregados, conocer la historia promoviendo posiciones de rechazo ante las desigualdades construidas, reconocer las relaciones de poder

que se construyen y arraigan en el sistema moderno, reflejadas en los conflictos territoriales y culturales entre grupos élites y el resto de la población.

Este referente pedagógico aporta a la formación docente, en cuanto a asumir una posición frente al conocimiento que se desarrolla en la escuela, permite comprender que el aula es un lugar en que se materializan las dinámicas sociales y culturales, así como relacionar las dinámicas sociales con el entorno y las problemáticas que viven los educandos.

En el ámbito didáctico, permite tener una guía para encaminar la construcción del plan de estudios y los procesos en el aula, hacia los objetivos propuestos, plantear secuencias didácticas y contenidos acordes a ello, proponer estrategias y herramientas que se salgan del libro de texto escolar y que incentiven un papel activo de los educandos en sus procesos de formación.

3.2.2 Etnia-Género-Clase social como referente ético y político en la formación de sujetos históricos y críticos.

Este referente se construyó teniendo en cuenta que es importante implementar estrategias en el aula que permitan hacer un reconocimiento de la identidad ancestral y diversa del territorio latinoamericano, buscando la comprensión que en la sociedad hay sujetos segregados por razones tan ilógicas como por su color de piel o sus rasgos físicos, que se promueva una posición de rechazo frente a este moldeamiento que pretende arrancar el rasgo de la diferencia para introducir el consumo masivo, lo cual se abordó con el material propuesto en los talleres.

En cuanto a la forma en que se abordó el tema étnico en el aula, en la etapa de caracterización se evidencio que, en las clases, el tema de la llegada de los negros a América se visibilizó lo irracional de la idea de la superioridad racial.

Frente a la idea de la superioridad racial tomando las teorías de la evolución de Darwin, se buscó transmitir su cultura sin respetar otras”, la profesora Gloria agrega que “se puede ver con el caso de España, que, a pesar de haber colonizado y esclavizado a la población, se da el mito que se hay que estar agradecidos por que vivieron a “civilizar” e introducir sus creencias” por lo que un estudiante protesta frente a esto y manifiesta que cómo van a estar agradecidos por esto. (Pérez, 02 -11 de 2017)

127

Con respecto al desarrollo de las actividades y los procesos de evaluación, que se llevaron a cabo, se puede decir que, a partir de este referente se promueve el reconocimiento de una sociedad dividida, que desconoce y niega las identidades propias, que rechaza a las personas que no se ajustan al modelo de sociedad occidental, imponiendo sesgos en el imaginario social, por lo que se buscó reconocer la forma en que los estudiantes asumen el tema étnico, los conocimientos e imaginarios que tenían acerca de estas comunidades.

Lo cual se evidencio en el desarrollo del taller “Estados Unidos como protagonista regional”, en que hubo desconocimiento por parte de los y las estudiantes acerca de lo que significa lo étnico, algunos estudiantes lo relacionaron a los grupos indígenas con la idea de que son grupos de personas que “mantienen sus costumbres”, que son “comunidades”, por lo que hice la aclaración al respecto (anexo 7.4).

Aunque algunas personas tenían conocimientos previos, su saber sobre la historia ancestral de Colombia y Latinoamérica, de las poblaciones que se encontraban antes,

durante y después de la colonización europea era muy insuficiente, por lo que se aportó a este reconocimiento y se sensibilizó frente a las condiciones que han vivido estos grupos.

De acuerdo con ello, mediante la herramienta de la canción social, a partir de “A desalambrar” de Víctor Jara, se promovió en los y las estudiantes una reflexión frente a la relación de las comunidades indígenas con el territorio, así como a las relaciones de dominación que han tenido con los colonizadores desde la llegada de los europeos y actualmente con las élites socio-económicas.

Por lo cual, se visibilizaron las implicaciones sociales y económicas que ha traído la colonización reflejadas en el desplazamiento territorial, en que sus culturas y costumbres han quedado relegadas y olvidadas, por lo que se indagó acerca de sus conocimientos generales de las comunidades ancestrales.

Como también, se hizo referencia a la relación de poder y subordinación de ciertos grupos por sus rasgos físicos y se sensibilizó frente a la relación de la sociedad con el territorio, ya que mientras los indígenas tienen una estrecha relación con él, lo respetan y lo cuidan, los estudiantes reflexionaron frente a la forma en que las sociedades civilizadas lo explotan por la búsqueda de riqueza que lo privatiza y deteriora, así como se destacó la importancia de tener apropiación hacia el territorio.

Estas posturas evidenciaron una posición crítica, un reconocimiento más profundo de las consecuencias que traen las relaciones de dominación de una comunidad hacia otra, que hacen que se deje la identidad propia a un lado para relegarla por costumbres y prácticas diferentes, impuestas; por lo que se destaca que los y las estudiantes fueron reflexivas frente a cómo se concibe el territorio desde el capitalismo.

La siguiente canción que escuchamos fue A desalambrar, luego se les preguntó a qué se refería la palabra desalambrar, un estudiante dijo que era como si alguien estuviera reteniendo a otro y la palabra quería decir salir de ese espacio en el que lo tienen encerrado, la profesora intervino, dijo que hacía referencia a no regalar a otros nuestras tierras, nuestros productos, materias primas y también quitar esos muros territoriales que nos han creado desde la colonización, esos límites; una estudiante dijo nuestro mundo no es solo dinero, que la naturaleza es de todos y no se puede comprar; la siguiente pregunta, fue por qué los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido que luchar por la tierra, un estudiante dijo que los blancos los creen ingenuos y ellos se dejaron manipular muy fácil a la ver tanta riqueza y cosa para explotar se aprovecharon de ellos, una estudiante dijo que ellos quieren cuidar el planeta y no dejar que lo destruyan, un estudiante dijo que es porque se les ha privado de su habidad, se les ha despreciado y discriminado, una estudiante dijo que porque los ricos usan estrategias para expropiarlos, ya que piensan que son gente sin conocimiento

Un estudiante hizo referencia a que los indígenas tienen una relación con la tierra, la profesora les pregunto cómo llaman los indígenas a la tierra, algunos no sabían, otros dijeron que le decían mamá, la profesora les dijo que le decían “pacha mama” y que la quieren porque es de dónde surge todo, la comida, el agua, los recursos principales con los que subsistimos, que tiene un significado cosmológico a diferencia de cómo la concebimos nosotros. Luego se les preguntó cómo los capitalistas ven la tierra, un estudiante dijo que como dinero, la profesora dijo que nos les importa el medio ambiente sino producir, una estudiante intervino y dijo que cuando llegaron los españoles a América, más que haber maltratado nuestra gente fue haber cambiado nuestra perspectiva de lo que teníamos, empezamos a dejar atrás lo que para nosotros era importante, no solo porque era producción de alimento para nosotros, sino que eran creencias por otras cosas distintas, dejamos lo que éramos (anexo 7.4).

De igual forma, con la canción “Cuba no está sola”, se explicó la actual situación del país antillano y la división de la URSS, por lo que implementar herramientas didácticas como la música en el aula, en este caso la canción social, son motivadoras y permiten promover reflexiones para hacer un acercamiento a los temas sociales, si se aplican de una manera adecuada en la labor pedagógica.

En cuanto al género, este eje permitió visibilizar problemáticas que normalmente son desapercibidas por las relaciones de poder y diferenciación que existen entre diferentes identidades, en que se impone un modelo masculino determinado; así como las posiciones de los estudiantes frente a estas diferenciaciones, quienes manifestaron interés por la

discriminación sexual o de género y señalaron que hay otras identidades como transgénero que son rechazadas.

Al respecto, se evidencio que este referente es muy importante para reconocer y cuestionar los modelos sociales impuestos, frente a lo cual algunas personas asumieron una posición, cuando mencionaron que la discriminación no solo se presenta de los hombres hacia las mujeres, sino también de éstas hacia los hombres, aunque se resaltó que la posición de las mujeres está relegada históricamente a través de los roles que se les impone y que su papel se invisibiliza o impone en la sociedad, en particular a través de los medios de comunicación (anexo 6.1).

En el desarrollo de este eje, se visibilizaron diferentes imaginarios relacionados al género y la etnia, de lo cual se destaca la forma en que relacionaron el tema con situaciones cotidianas y lo que propusieron frente a estas; al respecto, mostraron incomodidad e inconformismo por la migración venezolana, pero manifestaron admiración por las mujeres españolas cuando fueron a hablar sobre el franquismo en ese país en el segundo periodo.

Esto se relaciona con los brotes de xenofobia y racismo que se presentan en la sociedad colombiana, como se evidencia en la primera evaluación del tercer periodo que se realizó en duplas.

Una pareja señaló que ese miedo es normal cuando llegan personas de otros países, ya que “hacen que nos sintamos incómodos”, que se solucionaría llegando a acuerdos; otra pareja también menciona algo similar cuando dicen que “es incómodo estar en presencia de alguien proveniente de otro país”; también mencionaron ejemplos hipotéticos en que los europeos no les gustaba que llegara los asiáticos a sus países; en cuanto a la forma de solucionar esto, señalaban el dialogo con las personas que actúan de esa forma para hacerlos entender que no hay diferencias; varios estudiantes confundieron este tipo de discriminación con el racismo, ya que mencionaban que era el rechazo a una persona por su etnia o rasgos físicos. En cuanto al sexismo, los estudiantes que tuvieron bien este punto mencionaron que es creer que el sexo opuesto es inferior y el ejemplo más mencionado es el que se da de los hombres frente a las

mujeres, que creen que las consideran débiles, que deben desempeñar los deberes de la casa y criar a los hijos, mientras que los hombres trabajan (Pérez, 02-08-2018)

Este eje, también permite promover en el aula un reconocimiento de la diversidad cultural, los aportes de las comunidades ancestrales en diferentes ámbitos como la literatura, gastronomía, en expresiones artísticas, lenguajes y cosmovisiones; en cuanto a los africanos, en este caso, los negros quienes le han aportado a la identidad y cultura de toda América.

También se intentó aplicar los elementos de la crítica ideológica planteada por Habermas, para abordar los procesos históricos de la época de la conquista y la colonización, en que se impuso un sistema diferente por medio de lo ideológico, dentro de lo cual, los y las estudiantes resaltan la imposición de la religión católica, que por medio de este y de la esclavitud a la que fueron sometidos, se produjo un nuevo orden social que se conserva hasta la actualidad (diario de campo 29-08-18, anexo 7.10).

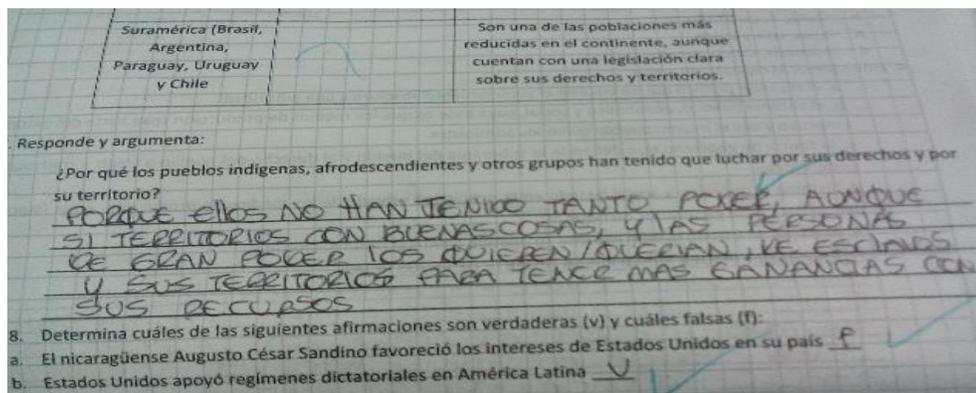


Imagen. 5. Evaluación sobre los Grupos étnicos de Latinoamérica. 05-09-2018

En cuanto a los aportes a los procesos cognitivos y afectivos que se evidenciaron en la matriz, este eje aporta a reconocer las condiciones a las que han sido sometidos los grupos indígenas y afrodescendientes negros durante la conquista y posteriormente en el proceso

de colonización, resaltando sus luchas y valiosos aportes a la cultura y al arte del país, lo cual fue muy motivador para la docente en formación; como también, se abordaron distintas fuentes, se organizaron adecuadamente las actividades y hubo disposición y motivación por parte de los y las estudiantes.

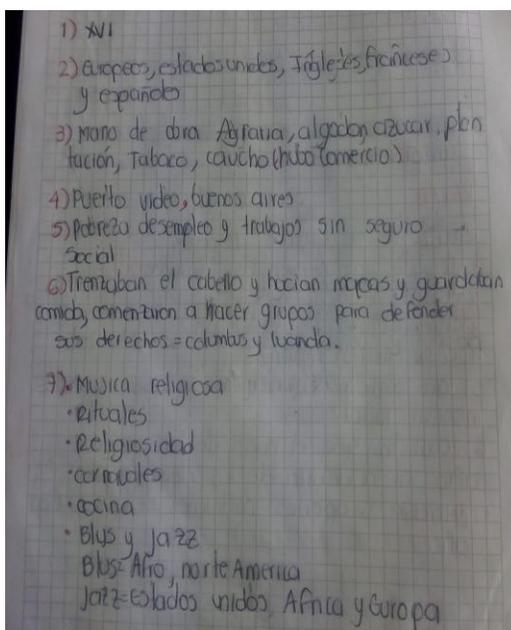


Imagen. 6. Videos y preguntas sobre la Afrocolombianidad. Taller 5. 12-09-2018

Este referente fue importante para asumir una posición crítica en la forma de abordar lo étnico en la construcción y desarrollo de los talleres, para realizar la explicación de la jerarquía social impuesta desde la conquista y en el desarrollo de la colonización europea de los pueblos originarios, a través de preguntas problematizadoras del tema (anexo 6.10), por medio de lo cual se evidencio aportes, limitaciones y retos de integrar una educación intercultural en el aula (anexo 8).

3.2.3 Reflexión contextualizada.

Debido a que esta propuesta busca promover una relación entre los contextos, experiencias y saberes de los estudiantes y los contenidos del currículo, por medio de este

eje se intentó presentar una perspectiva histórica, que vinculara los hechos abordados con la realidad actual en los territorios en el desarrollo del plan de estudios, que se promoviera una posición crítica frente a las situaciones planteadas, destacando el reconocimiento de las diferentes identidades y culturas en los territorios latinoamericano y colombiano.

En cuanto a los procesos cognitivos y actitudinales desarrollados a partir de este eje, se evidencio en el taller sobre discriminación y en los ejemplos presentados, que tuvieron dificultades para relacionar la definición teórica de los tipos de discriminación y los casos que se presentaron en diversos ámbitos como en lo cotidiano; sin embargo, se generaron reflexiones y posiciones respecto a estos imaginarios y formas de comportamiento discriminatorias por razones de etnia o raza, género y nacionalidad, por lo hubo un manejo adecuado del tema por la docente practicante.

Los ejemplos escogidos para los casos de discriminación motivaron preguntas en los estudiantes, se profundizó a través de los ejemplos en los casos de discriminación, particularmente en aquellos que son invisibilizados como el sexismo, la xenofobia y el racismo y se hizo una relación general con los grupos étnicos. Se daban reacciones frente a los casos de sexismo, ya que son recurrentes también en lo cotidiano, así como disgusto por manifestaciones xenófobas con los latinoamericanos por parte del gobierno de EE. UU., aunque manifestaron descontento frente a la migración venezolana en el país. (Pérez, 06-07-2018)

El eje se abordó en el desarrollo del tema de las diferencias entre bloques socioeconómicos; al inicio, para realizar la explicación de las características generales de cada sistema, se brindaron ejemplos para que situaran el tema en el contexto actual y se promovió la argumentación, ya que debían explicar sus puntos de vista a partir de las características generales de cada sistema y de sus conocimientos previos del tema, en el que se evidencio preferencias ideológicas, presupuestos y posiciones frente al tema.

Se evidencio que fueron propositivos para tratar de cuestionar al bloque contrario y de responder en cada caso, cuando les preguntaron a los socialistas cómo se sostendrían económicamente y el opuesto argumentaba de acuerdo a lo que entendieron, y contextualizaron el tema sin mediación de las docentes, quienes intervinieron para hacer aclaraciones, retomar las preguntas y para pedir organización y silencio. (Pérez, 17-07-2018)

En los procesos evaluativos, los estudiantes evidenciaron capacidad de argumentación y de relacionar los temas con problemáticas que se presentan actualmente durante todo el proceso escolar, entre las cuales, hicieron referencia al conflicto bélico en Medio Oriente y las disputas entre EE. UU con China y otros países por el poder, como se evidencio al abordar el tema de la II Guerra Mundial y de los bloques socioeconómicos.

Uno de los temas que más les llamó la atención fue el desarrollo tecnológico y armamentístico, como también la actuación de los alemanes, algunos se sorprendieron, otros manifestaron rechazo. Algunos preguntaron que si ocurre una guerra mundial en este momento, como serían las armas y otros respondieron que sería a través de las armas nucleares. (Pérez, 19-04-18)

“en el bloque capitalista quieren crecer y crecer; en el caso de EE. UU. son capitalistas a costa de mandar bombas a otros países, como en Siria”, los del bloque K les dijeron que no los bombardeaban por ser capitalistas, pero no explicaron a qué se debía eso. Los del S, señalaron que, si se debía a esto, ya que iban tras el petróleo que hay en la zona. (Estudiantes grado Noveno- debate Socialismo y Capitalismo- Pérez, 17-07-18)

Este eje permitió visibilizar los problemas territoriales de los conflictos mundiales por parte de las y los estudiantes, como también promovió y visibilizó algunas posturas críticas frente a cómo se han llevado a cabo los modelos socioeconómicos en Colombia y Venezuela, que dan cuenta de su capacidad para problematizar los temas presentados, ya que cuestionan el exceso de poder, la corrupción y la desigualdad en uno y otro sistema, la percepción que tienen acerca de Venezuela y las consecuencias para Colombia, dentro de las que resaltan que la migración afecta diversos aspectos de la convivencia (anexo 7.5).

Como se evidencia en la matriz, este eje promovió el acercamiento a los temas relacionados al intervencionismo de una forma didáctica; en el caso de las relaciones entre Estados Unidos y Latinoamérica, hubo reflexiones y posiciones frente a distintas realidades sociales como las dictaduras, la corrupción, el poder, las desigualdades a través de la música como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales.

Cuando la actividad fue organizada, hubo participación y diálogo entre diferentes puntos de vista acerca de lo que interpretaban, relacionaron los temas de las canciones con la realidad política del país de corrupción, se refirieron a situaciones de la sociedad como la corrupción y el exceso de poder en la política, aunque hubo distracciones e interrupciones, ya que no estaban acostumbrados a escuchar canciones de contenido social.

En ese sentido, se puede evidenciar que la canción social es una herramienta didáctica adecuada, con la cual se promueven reflexiones alrededor de la forma en que han incidido las lógicas mercantiles en los territorios y las comunidades, que permitió el acercamiento al tema del comunismo en América y visibilizar la forma en que han reaccionado los artistas ante las problemáticas sociales que se presentan.

Este eje se aplicó en la estrategia pedagógica de los lugares de exposición en el desarrollo del taller “Democracia y política en Latinoamérica en el siglo XX” (anexo 5.3), del cual se evidenciaron aportes a sus procesos formativos; en lo cognitivo reconocieron aspectos de una dictadura y las particularidades de estos hechos en el cono sur, abordaron las condiciones sociales y políticas que afrontó el continente durante este periodo, aunque en menor medida se pudo lograr que relacionaran estos hechos con las condiciones actuales de los países, por circunstancias como la realización de actividades extraescolares (bailes, presentaciones, etc.).

En cuanto a las dificultades que hubo, se evidencio que a pesar de que la practicante realizó una concienzuda búsqueda y escogencia de la información para abordar el tema, una buena parte no se pudo abordar por falta de tiempo para las sesiones que se vieron disminuidas, ya que se debía ceder el espacio a la actividad de Hermes, por lo que hizo falta profundizar el eje en este taller, ya que pocos grupos relacionaron estos hechos con las condiciones actuales de los países donde ocurrieron las dictaduras.

En el cuarto periodo, se profundizó este eje respecto a algunos hechos de la historia del país; al abordar la afrocolombianidad, fue fundamental para relacionar sus condiciones históricas con la segregación social que persiste actualmente hacia esta población, lo cual se abordó mediante los videos y las lecturas abordadas para el reconocimiento de sus aportes en diversos ámbitos de la cultura, por lo que se relacionaron las condiciones históricas con situaciones que se presentan actualmente y los estudiantes manifestaron una posición de rechazo frente a esta compleja realidad de exclusión, desigualdad y explotación.

En cuanto a los talleres sobre la historia colombiana, fue complejo la comprensión por parte de estudiantes, por lo que se intentó aplicar las sugerencias de Gimeno (2009, pág. 128), de que es imprescindible traducir los mensajes para que sean inteligibles a los educandos, que se debe tener gran calidad en la exposición de los argumentos y debe poder ser bien comprendido por ellas y ellos si queremos que sean capaces de practicarlo, ayudándoles a que accedan a un mayor nivel de abstracción.

Por esta razón, se realizó una lectura guiada para dar a entender el tema, explicando los hechos ocurridos, resaltando las estrategias basadas en el imaginario de superioridad de Norteamérica, que justificó la intromisión territorial, la injerencia en la soberanía por la

búsqueda de poder, lo cual permitió que desarrollaran mejores niveles de abstracción y de comprensión lectora para entender y problematizar estos hechos históricos.

Dentro de las dificultades para desarrollar los propósitos de este eje en el taller de la separación de Panamá, se evidenció falta de compromiso por parte de algunos estudiantes que no manifestaron ningún interés por la actividad, lo cual puede deberse al agotamiento por toda la carga del año, entre otras razones, por lo que se deben planear estrategias pedagógicas y reflexiones por parte de las y los docentes frente a esto.

137

3.2.4 Participación democrática.

Este eje buscó promover elementos de la racionalidad comunicativa propuesta por Habermas, incentivando el papel activo de las y los estudiantes a través de la comunicación y la participación en una propuesta que asume el diálogo en las interacciones y los procesos de conocimiento en el aula; en el tema de los bloques socioeconómicos, se buscó generar un acercamiento al tema y que cada grupo asumiera los argumentos para el bloque que representaba, diferenciando sus posturas frente a la organización social, política y económica que plantea cada uno.

Lo cual permitió que expusieran las razones más adecuadas para sostener una u otra visión, de acuerdo a sus conocimientos previos, a la explicación realizada y a los casos presentados; se evidenció que los estudiantes fueron propositivos para tratar de cuestionar al bloque contrario y de responder en cada caso, en la mayor parte del desarrollo hubo intercambio de ideas y posiciones en las que argumentaron su posición, pero surgió una competencia entre quienes dijeran el mejor argumento, por lo que la docente debía retomar las discusiones a partir del respeto.

Una situación que se evidencio a lo largo de las sesiones fue que hubo mayor participación de los hombres que de las mujeres, por lo que se intentaba motivar a las mujeres que participaran, pero algunas personas no quisieron hacerlo y algunas veces los hombres seguían sobresaliendo durante las discusiones; frente a lo cual, se evidencia como las relaciones e imaginarios de superioridad de los géneros se manifiestan en las dinámicas del aula y la escuela.

Por lo cual, se hace necesario fomentar una participación más activa, sobre todo en las mujeres y las personas que no lo hacen normalmente, promoviendo el respeto y la comprensión entre ellos y ellas, brindando elementos pedagógicos para que se lean como sujetas críticas, propositivas y activas en sus contextos.



Imagen. 7. Separación de Panamá, Taller 5, 1309-2018

A pesar de esto en los momentos en que las actividades fueron organizadas, las y los estudiantes participaron, había reflexión y diálogo entre diferentes puntos de vista, lo cual se pudo promover mediante herramientas tan valiosas en el aula como la música, y a través

de la canción social se reconoció imaginarios de los estudiantes frente a diversas situaciones de la sociedad como la corrupción y el exceso de poder en la política.

Este eje se desarrolló en el taller sobre la historia política de Latinoamérica en el siglo XX, a partir del cual se incentivó el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la participación, ya que debían organizarse para buscar, escoger y plasmar lo hallado, pero algunos grupos no se dio esto, sino que algunos integrantes trabajaban y otros no, así como hubo grupos que organizaron y distribuyeron adecuadamente su actividad realizando una exposición creativa, completa y clara haciendo referencia a los elementos planteados para realizar la exposición.

Por lo que se puede ver cómo influye la actitud y la disposición que tengan las y los estudiantes frente a sus procesos de formación, frente a lo cual hay que destacar que la mayoría de las estudiantes participaron, manifestaron interés, fueron propositivos y expusieron sus puntos de vista, opiniones e ideas frente a los temas desarrollados y esto fue motivante para la docente practicante.

3.2.5 Pensamiento histórico.

La propuesta pedagógica intento promover la dialéctica negativa a partir de la crítica ideológica, fomentando una forma de pensamiento ambivalente, no totalitaria, para no reducir la comprensión de los temas sociales del grado noveno, frente a los hechos y procesos históricos y sociales de Latinoamérica y del país a lo largo del siglo XX, tratando de no situarse en una posición de privilegio, en la que por asumirse como crítica se leyera como la verdadera o única, por la interiorización de prácticas del discurso dominante y por el propio ego.

De acuerdo con ello, este eje promueve la relación entre los hechos abordados y el contexto de los educandos, con los intereses y realidades de las comunidades en las que interactúan, y que a partir de ahí se lean como sujetos y sujetas activas en sus territorios, promoviendo una actitud de rechazo ante las desigualdades e injusticias tan recurrentes en la historia y en la cotidianidad, lo cual se buscó por medio de las preguntas problematizadoras que iniciaban cada taller.

En relación con esto, la docente en formación planteó lecturas, para abordar los temas del plan de estudios con una posición distinta a los libros de texto del aula, que hicieran referencia al hecho y a sus causas históricas, que visibilizaran distintos elementos en los acontecimientos abordados, actores, causas y consecuencias, consultando fuentes históricas para que accedieran a un mayor nivel de complejidad y abstracción.

A partir de este eje, se planteó la actividad de los stands, que promovió el reconocimiento general de los procesos democráticos y dictatoriales que se presentaron políticamente en el continente a lo largo del siglo XX, enfatizando en los hechos posteriores a la década del 50, periodo en el cual se articularon diversos movimientos políticos y sociales; asimismo, se fomentó las capacidades creativas y argumentativas de los estudiantes (anexo 7.7).



Imagen 8. Exposición sobre la dictadura de Rojas Pinilla en Colombia

También se abordó para hablar sobre los grupos étnicos en la explicación histórica y las actividades planteadas, las cuales permitieron que los y las estudiantes reconocieran aspectos generales de las comunidades indígenas y afrodescendientes y su papel histórico, social, económico, político y cultural en el continente, aunque se evidencio falta de manejo del grupo, por lo que la profesora sugirió buscar estrategias para que se mejore este aspecto.

En la matriz, se evidencia que las herramientas planteadas para el desarrollo de este tema fueron adecuadas, ya que partir de información general e imágenes relativas a estos aspectos de las comunidades indígenas del país, se abordó su papel histórico en el continente y a través de un cuadro, los estudiantes debían registrar la información de acuerdo con el país o región en que se encuentran las distintas comunidades y los aspectos culturales e históricos más destacados (ver anexo 8).

② Porque los criollos querían desplazar a los indígenas y a manejar el cargo más alto (organización)

Emiliano Zapata lucha por la tierra de los indígenas

CRIC consejo regional de indígenas en Colombia 1913

Federación de Bolívar y Perú Bien!!!

③ Siglo 20 1920.

210815

11

ESTADO GRUPOS ÉTNICOS DE AMÉRICA LATINA

País	Grupos étnicos	Características
México...	Indios Mayas	Gran número de lenguas y dialectos - Culturas - Religión de - Tradiciones
Nicaragua	Mayas Guaymas	Gran número de lenguas y dialectos - Culturas - Religión de - Tradiciones
Colombia	Indios Mestizos Guaymas	Gran número de lenguas y dialectos - Culturas - Religión de - Tradiciones
Brasil...	Indios	Gran número de lenguas y dialectos - Culturas - Religión de - Tradiciones
Bolivia...	Indios Guaymas	Gran número de lenguas y dialectos - Culturas - Religión de - Tradiciones

¿de acuerdo con la historia de la colonización europea en Latinoamérica? Porque los pueblos indígenas han tenido que luchar por sus territorios y sus derechos desde el siglo XV?

R= porque han habido y hay aun personas o agrupaciones que quieren conquistar y dominar sus derechos y obtener su territorio por su gran complejo de superioridad y pertenencia.

Bien

Imagen 9. Grupos indígenas de Latinoamérica. Taller 6, 20-08-2018

En el desarrollo de los temas de la historia de Colombia, este eje permitió reconocer múltiples aspectos del conflicto armado colombiano como los actores, las causas y consecuencias, uno de los aspectos positivos que se destaca es que la mayoría de los estudiantes manifestó interés y surgieron inquietudes al respecto.

Aunque hubo estudiantes que manifestaron poca disposición para la realización de las actividades propuestas, por cansancio o apatía, había que motivarlos constantemente para que se lograra abordar el tema, entre otras cosas, debido a que se estaba culminando el periodo y surgieron distintas actividades extraescolares.

Se evidenciaron dificultades respecto a este tema, ya que hay bajo reconocimiento de lo que ha sucedido durante el largo y violento conflicto armado en el país, de los actores, aunque reconocen los más destacados, como las Farc, ELN o los paramilitares, lo cual muestra la omisión al respecto desde el ámbito social y educativo y de la influencia de los medios de comunicación tradicionales.

Como también que hay un bajo reconocimiento de las consecuencias que ha traído el conflicto a nuestros entornos, por lo que se puede decir que desde edades tempranas surge la indiferencia y el sesgo ante lo que sucede en los territorios; al respecto, hizo falta realizar una mayor profundización del tema, en lo concerniente a las causas del conflicto, como lo agrario, ya que se abordó este aspecto de manera superficial, debido al escaso tiempo y a lo extenso y complejo del tema (anexo 7.16).

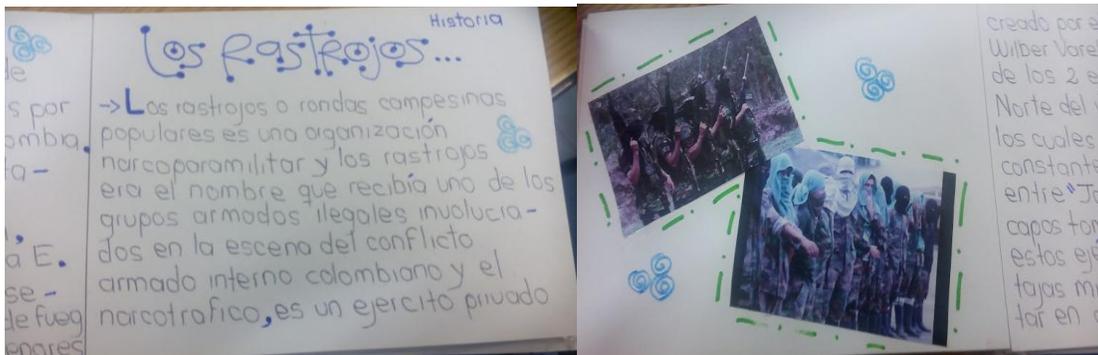


Imagen 10. Conflicto armado en Colombia. Taller 8, 15-10-2018

3.2.6 Trabajo cooperativo.

Este eje fue fundamental para desarrollar una perspectiva crítica en el ámbito educativo como se evidencio en el desarrollo de las actividades curriculares y en la construcción de los talleres y la propuesta, ya que promueve el diálogo, el intercambio de ideas, saberes y experiencias entre los estudiantes, por lo que se promueve el papel de los educandos como protagonistas del aprendizaje. Aunque hubo momentos en que los estudiantes se distraían y la docente no tenía manejo de grupo, la mayoría de grupos todos y todas las integrantes participaron en la realización de las actividades, había grupos en que solo trabajaba una o dos personas y los demás copiaban la actividad.

Este eje fue se desarrolló en distintos momentos del proceso de aprendizaje y enseñanza; los estudiantes asumieron el trabajo cooperativo de diversas maneras, la mayoría de las

ocasiones trabajaron de la misma manera, como se evidencio durante el desarrollo del taller “Reconociendo los tipos y causas de la discriminación” y en el tema “Características generales de los dos bloques socioeconómicos” (anexo 7.3).

Se evidencio que el trabajo cooperativo en el aula, incentiva valores como el compañerismo, la responsabilidad, el compromiso para lograr objetivos comunes y desarrolla habilidades como la creatividad y la organización, como durante el taller “Conociendo la historia de Latinoamérica en el siglo XX” (anexo 6.3), con la elaboración del stand para abordar las dictaduras, que los estudiantes hicieron uso de herramientas muy creativas para elaborar y presentar los materiales, aunque en ocasiones hubo interrupciones por parte de sus compañeros.

El grupo de Colombia explicó con gran fluidez los acontecimientos durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, mediante un mapa mental e imágenes y los grupos que vieron su exposición entendieron el tema ya que lo presentaron de manera clara y creativa. Las alumnas que expusieron sobre la dictadura en Paraguay realizaron un televisor con cartón, proyectando imágenes referentes a los hechos sucedidos, en las que evidenciaron los hechos ocurridos, las condiciones en las que se encontraba el país en este periodo, los aspectos que caracterizaron esta dictadura; hechos que dejaron una huella por acciones tan deplorables como las torturas, las desapariciones, la violación de derechos humanos; las imágenes iban pasando mediante un sistema para rotarlas, este material que elaboraron fue muy llamativo y les permitió explicar la dictadura a sus compañeros.

Las y los estudiantes que hablaron de la dictadura en Uruguay, mostraron un friso muy bien elaborado, con el que expusieron este periodo en el país de 1973 a 1987, las condiciones de represión política y social encabezada por Bordaberry, en que el ejército mandaba al pueblo, luego de hacer referencia a aspectos como la vida el dictador, las situaciones en las que los derechos y la dignidad humanas se vieron relegas por los intereses políticos y el poder y aspectos políticos y económicos. (Pérez, 23-08-2018)



Imagen 11. Stand sobre la dictadura de Paraguay. Taller 3, 23-08-2018



Imagen 12. Stand sobre la Revolución cubana. Taller 3, 27-08-2018

En cuanto a lo actitudinal, este eje promueve el respeto, la solidaridad y la responsabilidad como se evidencio en el desarrollo de este taller, ya que debían organizarse para buscar, escoger y plasmar estos hechos; hubo grupos que organizaron y distribuyeron adecuadamente su actividad realizando una exposición creativa, completa, explicando aspectos sociales, políticos y económicos de las dictaduras del continente; por lo que se promovió la capacidad de escucha, argumentación, expresión y las formas de socializar en el aula, aunque en algunos no se dio esto, ya que algunos integrantes no participaban.

3.2.7 Autonomía.

A partir de este eje, se busca el reconocimiento de que las acciones propias generan efectos sobre nuestras propias vidas y sobre los demás, que se asuman como sujetos libres y autónomos; hace referencia a lo ético de la propuesta, con lo cual se promovió la asunción de responsabilidades y compromisos frente a la construcción personal y a la incidencia en los grupos sociales en los que interactúan.

Este eje se desarrolló a lo largo de todo el proceso de práctica, articulado a los demás, ya que los valores y propósitos formativos que se buscó promover son inherentes a la formación individual; por ello, los aportes de este se visibilizan en los criterios de evaluación propuestos para cada taller, a través de los cuales se dio cuenta de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, pero sobre todo de los valores que se buscó promover.

Por ello, la evaluación hace parte de cada momento del proceso pedagógico, que se materializa en los momentos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; al respecto, se hace referencia a las actividades que se desarrollaron en cada periodo que evidencian los aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido, en la primera parte del tercer periodo, se evidenció que comprendieron características generales de cada sistema económico, reconocieron diferentes formas de discriminación, asumiendo una posición al respecto, pero no hubo un adecuado desarrollo del tema sobre la intervención norteamericana, ya que hubo confusiones o no abordaron ese punto en la evaluación. (anexo 7.5)

En la segunda parte del periodo, se evidencio reconocimiento de los aspectos generales frente al tema de las dictaduras latinoamericanas por la mayor parte de estudiantes, ya que participaron activamente en el desarrollo de las actividades, fueron propositivos, responsables y creativos, por lo cual, se puede afirmar que los ejes pedagógicos y didácticos planteados, permitieron abordar los temas del plan de estudios promoviendo algunos elementos de la perspectiva crítica, fomentando habilidades, actitudes y valores en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los procesos evaluativos en cuanto a la historia de Colombia, se evidenció que las preguntas de los talleres de este tema fomentaron la curiosidad y las inquietudes al respecto, que las lecturas promovieron un mejor nivel de abstracción y reconocimiento de los hechos y las actividades les permitieron problematizar los hechos (anexo 7.10)

Durante la práctica, uno de los aprendizajes para la formación docente, es que los procesos de comunicación en el aula son fundamentales, como lo es el diálogo y la interacción continua con todos los estudiantes, por lo que es necesario preguntar lo que saben, conocer sus opiniones y percepciones frente al tema, lo cual fomenta su participación en el desarrollo de las actividades.

Debido a que la polarización política surge en los momentos más álgidos de la historia del país, busqué relacionar los conflictos bipartidistas de la época con la situación de los actuales partidos políticos y por ello se inició la explicación, preguntando sobre los partidos políticos que conocen en la actualidad; en efecto nombraron los tradicionales y lo que se mencionan comúnmente como el de Colombia humana y Cambio radical, un estudiante menciono el partido de los indígenas, aunque no sabía el nombre, por lo que sus conocimientos previos permitieron que se diera una mejor comprensión del tema, comparando esa época con la actualidad; así se dio la explicación en un diálogo en el que ellos y ellas me hacían saber lo que conocían del tema y yo partía de esto para hacer caracterizar (Pérez, 01-10-18)

En cuanto al tema étnico en el país, las lecturas y materiales propuestos les motivaron y permitieron un acercamiento adecuado al papel que han tenido en la historia del país, las

estrategias pedagógicas y didácticas brindaron un reconocimiento de estos grupos, lo cual aporta a las posibilidades en el aula para una educación intercultural, en la que se reconozca el papel de grupos históricamente invisibilizados y el contexto de los estudiantes, como se puede ver en el siguiente cuadro.



Figura 5. Elementos para una educación crítica e intercultural en el aula

CAPITULO IV. PLAN DE ESTUDIOS ALTERNATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN GRADO NOVENO

4.1 Justificación

Esta investigación surge de la inquietud por reconocer el contexto de los educandos en los escenarios de educación formal, en una ciudad como Bogotá o mejor Bacata que con sus raíces ancestrales muiscas, adopta currículos y modelos educativos tradicionales que desconocen y niegan la importancia de los grupos indígenas y afrodescendientes negros, lo cual se evidencia en el enorme desconocimiento que tiene la población de los orígenes e historia de los pueblos que se encontraban antes de la conquista y la colonización.

A partir de esta experiencia pedagógica, surge la reflexión de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares abordando elementos de la teoría crítica en la educación, por lo que en esta parte de la investigación se presenta el plan de estudios construido a partir de los procesos anteriores para aportar en la construcción de una alternativa pedagógica crítica en que se reconozca del contexto de los educandos y los grupos identitarios que conforman los territorios de las seis regiones de Colombia y de América Latina.

La práctica tuvo cuatro momentos, en los cuales se propuso los ejes pedagógicos de Justicia y Etnia-Género-Clase como referentes para brindar una perspectiva histórica y crítica a los educandos, que aportan a una formación integral que tiene en cuenta los aprendizajes básicos y la formación que busca el proyecto pedagógico de la institución, como también, algunos estándares en Ciencias Sociales.

De acuerdo con lo vivido en el aula, se puede decir que los planteamientos de la pedagogía y la didáctica crítica, posibilitan el acto educativo como trasgresor y transformador de “verdades” impuestas, de la división jerárquica histórica de la sociedad, así como de las relaciones que se posibilitan en el acto ético y político de enseñar y aprender, así como del papel pasivo de los educandos.

Se generaron aportes a la formación cognitiva, afectiva y ética de los educandos, ya que se brindaron elementos pedagógicos y didácticos para que reconocieran las diferencias construidas históricamente hacia grupos de indígenas y negros en la historia de Latinoamérica y Colombia durante el siglo XX, que relacionaran situaciones de discriminación con la jerarquía social impuesta y asumieran una posición de rechazo frente a éstas, por medio de una contextualización histórica, talleres y preguntas sensibilizadoras.

Se abordó el plan de estudios, problematizando los temas, relacionando el contexto de los educandos con el contenido y los procesos escolares, aportando a sus capacidades argumentativas y propositivas; como en el desarrollo del taller sobre los sistemas socioeconómicos, en que se cuestionó los valores y prácticas que promueve el capitalismo, así como la corrupción y falta de liderazgos en el socialismo y en la historia de Latinoamérica, en que se cuestionó la injerencia de política, económica y cultural de Estados hacia el resto del continente y en Colombia en el desarrollo del conflicto armado.

Los ejes pedagógicos y didácticos abordados brindaron elementos para visibilizar las causas y consecuencias de las diferenciaciones sociales históricamente construidas, como la búsqueda del poder económico, político, social y cultural, reconociendo formas de dominación colonial que se perpetuaron y se conservan en la actualidad, fomentando la sensibilización y la reflexión al respecto, a través de herramientas didácticas como la música, la literatura y los medios audiovisuales.

En relación a ello, los ejes didácticos propuestos, permitieron aportar al desarrollo de estas habilidades, actitudes y valores, ya que relacionaban los contenidos con el contexto de los educandos, promovieron reflexiones y posiciones críticas, fomentando la sensibilización, para una participación activa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en que la comunicación fue transversal en el desarrollo de las actividades, visibilizando sus posiciones, argumentos y percepciones frente a los temas.

En ese sentido, fomentar el diálogo entre pares, el respeto, la escucha, la tolerancia a partir del trabajo cooperativo fue fundamental para promover los objetivos propuestos y las relaciones horizontales en el aula, ya que, en la interacción continua, se incentivó el intercambio de ideas, opiniones y experiencias y hubo responsabilidad y compromiso en el desarrollo de las actividades por parte de estudiantes y docentes.

De acuerdo con las etapas anteriores del proceso, se plantean los ejes, herramientas y estrategias pedagógicas en la construcción de un plan de estudios para grado noveno, que reconoce el contexto de los educandos, promueve su papel activo en los procesos de aprendizaje y enseñanza para una formación integral en la que adquieren no solo conocimientos y habilidades, sino también valores y actitudes a través de los cuales pueden constituirse en sujetos activos que comprendan y transformen su realidad.

4.2 Perspectiva pedagógica

La pedagogía crítica aporta elementos fundamentales para proponer una perspectiva alternativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales, promueve el reconocimiento del papel histórico de diversos grupos y las luchas permanentes por sus territorios y derechos, así como una actitud afectiva y activa de rechazo frente a las situaciones en que han sido vulnerados e invisibilizados.

Los aportes que la pedagogía crítica plantea acerca de la escuela y la educación son muy importantes en la construcción de una propuesta educativa crítica, ya que permiten entender que la escuela está inmersa en un entramado social, en el que se generan tensiones, confluyen diversas relaciones, lo cual se visibiliza desde la línea de Interculturalidad, educación y territorio, cuando destaca que

Estas pedagogías consideran que la educación debe revalorizar la dimensión social y política, el diálogo como centro del aprendizaje y su carácter emancipatorio. Sus principales postulados están relacionados con el reconocimiento, no solo de la función reproductora, sino también transformadora de la escuela a través del reconocimiento de

la complejidad y la condición problemática de la sociedad y su posibilidad de ser transformada. (Ardila y Lozano, 2011, pág. 10)

Por esto, la pedagogía crítica aporta a la construcción de una propuesta educativa ética y política, ya que tiene una clara preocupación por la dimensión ética y política de la educación, es una prioridad ética, por lo que los académicos críticos han emprendido una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa ser escolarizado.

Por su objetivo transformador en la escuela, desde la pedagogía crítica se aportan elementos para la construcción de un currículo alternativo en el aula, ya que forja una relación estrecha entre lo conceptual y la acción; de acuerdo con lo que plantea Gramsci, de conocerse a sí mismo y conocer y tolerar al otro, que el intelectual debe incrustarse en la vida social y práctica, sentir las pasiones del pueblo, comprenderlas y explicarlas.

Para McLaren (1984), el conocimiento solo es relevante cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos, su cultura de origen, que es crítico solo si muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas (racistas o sexistas), y es transformador solo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea.

De acuerdo con esto, la propuesta busca generar en los educandos un auto habilitamiento como sujetos y sujetas activas política y moralmente, que reconozcan su papel y su incidencia en la forma en que se relacionan en sus territorios; por ello, se tiene en cuenta la sugerencia de fundamentar el currículo en la política-cultura, que consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas mediante las cuales maestras y

maestros puedan dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales dominantes.

Tenido en cuenta los elementos de la pedagogía crítica, la perspectiva socioafectiva, reúne elementos para desarrollar uno de los aprendizajes esenciales para las Ciencias Sociales, como es garantizar la comprensión de las formas de producción, reproducción y transformación de la realidad social (SED, 2014, Pág.14); por lo que se proponen las siguientes dimensiones que abordan lo ético y lo político para una formación integral.

- **Dimensión cognitiva.**

A partir de esta dimensión, se busca brindar las herramientas para el desarrollo de un pensamiento histórico y crítico en los educandos, con el que se reconozca y cuestione la relación entre grupos dominantes y subordinados a través de la forma dialéctica negativa de ver la sociedad que plantea Adorno, en que los intereses de clase-etnia y género generan prácticas irracionales y opresivas en el sistema moderno. En ese sentido, se busca ampliar las posibilidades de comprensión de la realidad social, que se aborden diversos puntos de vista acerca de los hechos o fenómenos, promoviendo posiciones respecto a estos, lo cual aporta a sus niveles de abstracción, argumentación y reflexión.

- **Dimensión social.**

Aporta al desarrollo de esta dimensión implica reconocer los elementos culturales en el aula, tener en cuenta el contexto en el proceso de construcción del plan de estudios, a través de una caracterización adecuada del Territorio y la Cultura Escolar; como también es fundamental aportar elementos desde el papel de docentes como intelectuales éticos y dirigentes, que develan la desigualdad en las relaciones sociales para que los educandos relacionen los conocimientos de aula con la realidad que viven en sus entornos (casa, colegio, barrio) y que tengan injerencia en estos.

Para lo cual, es necesario fomentar las interacciones comunicativas en que se favorezca las condiciones de simetría con las alumnas y alumnos, que se enseñe a pensar y actuar razonablemente, que lo importante es la consistencia en los argumentos, así como visibilizar saberes, puntos de vista y experiencias durante el proceso de aprendizaje a través del trabajo cooperativo y la participación democrática por medio de talleres y actividades que promuevan la interacción de los educandos con sus entornos.

- **Dimensión ética.**

En la pedagogía crítica es fundamental este aspecto en la formación humana, por lo cual, es vital promover en los educandos una sensibilización frente a las relaciones que se establecen en el aula, una actitud de respeto y rechazo hacia formas de discriminación que

se presenten en su entorno, que asuman las responsabilidades y compromisos frente a su proceso de aprendizaje y que lo apropien para comprender y transformar su realidad.

De acuerdo con ello, es una prioridad enseñar a enjuiciar moralmente los contenidos del aprendizaje, para que asuman una posición afectiva de rechazo frente a las múltiples situaciones de injusticia que se presentan en el contexto actual, en la cotidianidad y en sus entornos, por lo cual son necesarias herramientas y estrategias didácticas alrededor de dilemas morales que fomenten un pensamiento reflexivo y una actitud activa frente a éstos.

Por lo que se sugieren los ejes pedagógicos y didácticos para promover una formación integral y que asuman valores como el respeto, la solidaridad y la honestidad, los cuales están ligados a un proceso emancipador y humanizante para que el sujeto no sea un autómatas que recibe conocimientos, sino que posea la habilidad juzgarlos y de adquirir un criterio propio para leer y actuar la realidad social en la que está inmerso.

4.3 Estrategia didáctica

A partir de los aportes recientes desde la investigación docente y las instituciones estatales, en cuanto a los procesos escolares de desarrollo humano, se propone los ambientes de aprendizaje, los cuales se plantean como la forma para trascender las dinámicas tradicionales de la educación bancaria ya que desde esta perspectiva se reconoce que el ser humano se desarrolla en diferentes ámbitos que le proporcionan diferentes estímulos y situaciones que permiten al sujeto desarrollarse en sus tres aspectos:

socioafectivo, cognitivo y físico-creativo, por lo que se puede afirmar que la intención de estos ambientes es formativa, busca un desarrollo deseable (ambientes de aprendizaje, 2018, pág.23).

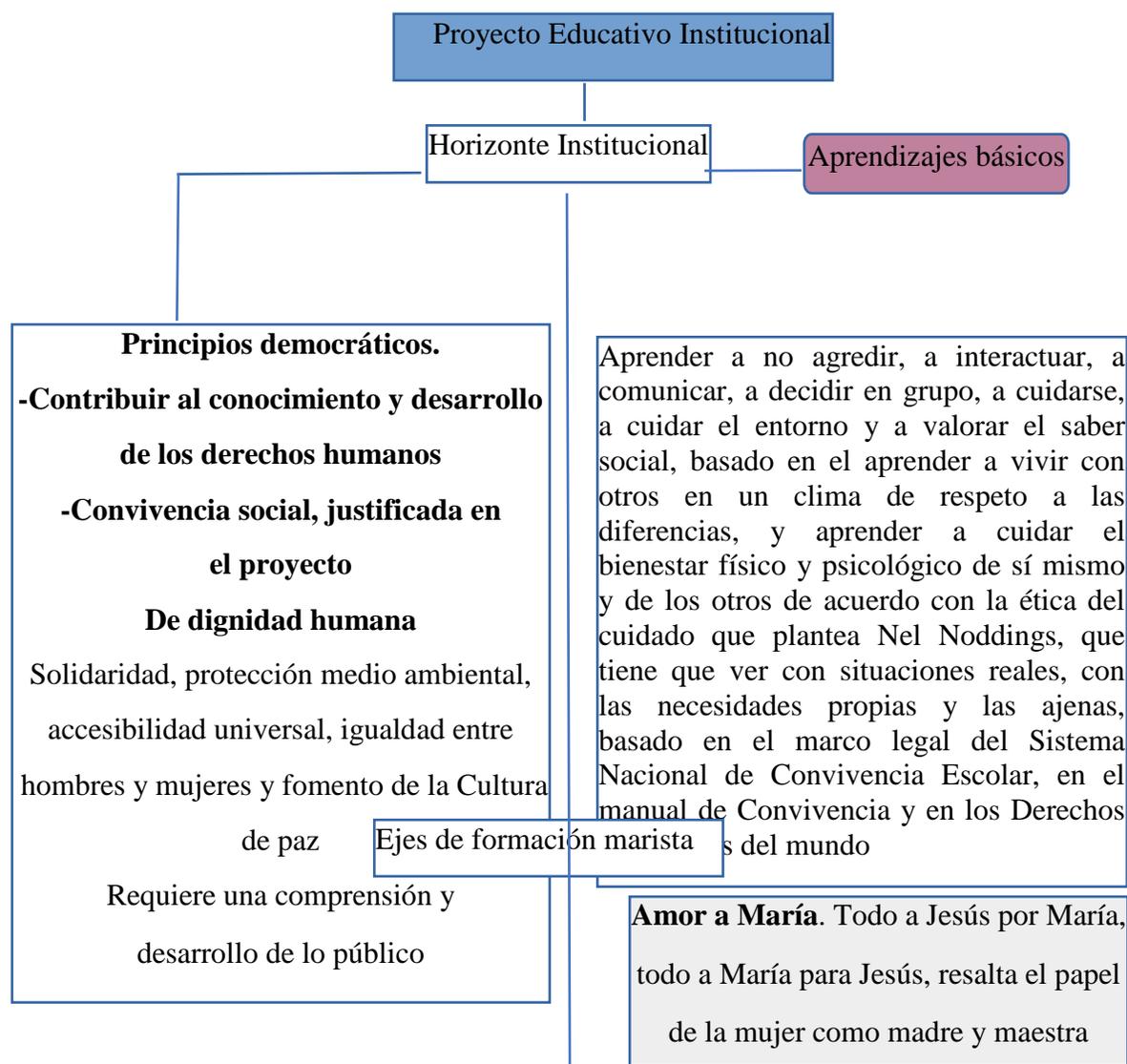
De acuerdo con lo anterior, señalan que los aprendizajes esenciales provienen de diferentes fuentes que pueden estar relacionados a disciplinas académicas, saberes propios de una tradición cultural y popular o estar relacionados con su afectividad o su talento, enfatizando que son el conjunto de saberes necesarios para el desarrollo del sujeto en el sentido formativo que busca la escuela. (ambientes de aprendizaje, 2018, pág. 27)

Por ello, resaltan que uno de los retos en la escuela es integrar los entornos externos y establecer puentes que permitan orientar los estímulos y experiencias de los estudiantes, ya que al comprender que la educación trasciende las paredes de la escuela, desde los entornos escolares, se propone una intención formativa, que no deben ser desarrollados como una exigencia al plan de estudios, que no se rige, por los tiempos y espacios de la clase, ni se limita a las condiciones administrativas que organizan la gestión académica.

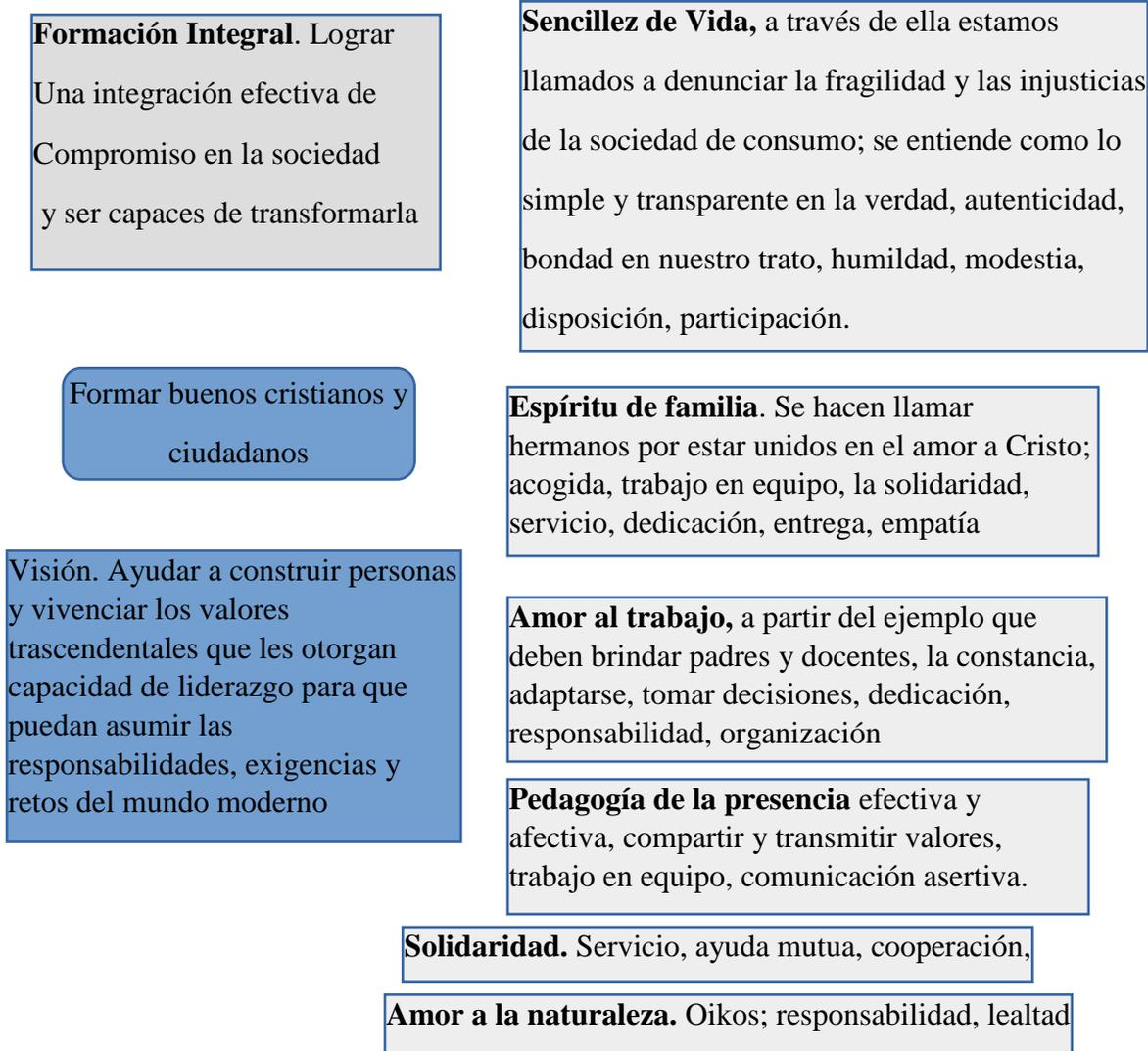
Por lo cual, los ambientes de aprendizaje se presentan como una forma que permite organizar la estructura de la propuesta pedagógica, por lo que se plantea un proceso de tres niveles; el primero son los acuerdos institucionales que hacen referencia a lo que se espera en todo el proceso educativo, a todos los niveles de la cultura escolar, como se ha abordado

en los primeros capítulos; mientras que los otros dos niveles de construcción de la propuesta son más específicos.

Desde esta perspectiva, se destaca la forma en que el aprendizaje de las actitudes, competencias y habilidades propias del área que se maneja, puede contribuir a que los estudiantes logren los propósitos de ciclo y las metas institucionales, así como que el aprendizaje de la disciplina sea esencial para la comprensión que los estudiantes adquieren del mundo. De ahí, el carácter integral de la formación; en relación con esto, se presentan los aprendizajes básicos para la institución, relacionados al plan institucional.



Principios Formativos



160

Figura 6. Proyecto educativo institucional

Como se puede evidenciar, algunos principios y valores que promueve el PEI de la institución se relacionan con elementos pedagógicos y didácticos de la propuesta, de lo cual se destaca la sencillez de vida, como postura ante las desigualdades que genera el sistema social, relacionada el eje pedagógico de la justicia; en cuanto al espíritu de familia, se

relaciona con fomentar el trabajo en equipo y los valores relacionados a estos, como la participación y la interacción.

El eje de amor al trabajo promueve valores relacionados al eje didáctico de la autonomía como la organización, la responsabilidad, y la solidaridad, con la que se fomenta un sentimiento permanente de ayuda y apoyo frente a las necesidades de los que sufren en nuestro contexto, lo cual se relaciona también al eje de justicia. De acuerdo con el nivel II dentro de la organización de los ambientes de aprendizaje, se plantean los estándares en Ciencias Sociales y Naturales para Noveno por parte del Ministerio de Educación, a partir de lo cual se proyectan los saberes que corresponden al grado noveno.

4.4 Plan de estudios

De acuerdo con lo que plantea esta perspectiva educativa, se tiene en cuenta que, para la institución es importante fomentar la formación en las creencias católicas y en los valores relacionados a éstas, como también la formación integral, en la que se resalta la dimensión social del sujeto en los aprendizajes básicos, por lo que, se buscó aplicar los siguientes ejes pedagógicos y didácticos, para promover los procesos de aprendizaje en las dimensiones cognitiva, social y ética.

4.4.1 Ejes de aprendizaje

4.4.1.1 El Territorio y la Cultura Escolar.

Teniendo en cuenta que esta propuesta busca promover un papel activo de los educandos en sus procesos de formación, este eje es fundamental para reconocer y reflexionar acerca del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, para identificar y comprender las dinámicas escolares, académicas y convivenciales con el fin promover la incidencia en sus entornos.

Para abordarlo en el aula, es necesario aplicar herramientas y estrategias en el aula que les permitan a los educandos reconocer manera en que se configuran su entorno, por medio de las escalas, dimensiones (geoantrópica, social, histórica, económica) y de los elementos identitarios y culturales que comparten los miembros de la comunidad; por lo cual, es necesario aplicar herramientas de etnografía social que permitan describir y analizar lo hallado.

4.4.1.2 Justicia.

Este eje aporta elementos fundamentales para reconocer el papel histórico, social, político, económico y cultural de diversos grupos históricamente segregados, invisibilizados y violentados, promoviendo una actitud activa de rechazo frente a estas situaciones y un reconocimiento de las diferencias construidas históricamente, basadas en una jerarquía del sistema social entre grupos dominantes y subordinados.

En ese sentido, además de desarrollar habilidades cognitivas de abstracción y argumentación, se promueve una relación ética con el conocimiento en la que se desarrollan actitudes y valores para una formación integral del sujeto o sujeta, por medio de

herramientas didácticas que fomenten la comunicación y el diálogo entre pares, docentes y todos los actores inmersos en el acto educativo.

4.4.1.3 Etnia-género-clase.

Este eje permite reconocer, visibilizar y asumir una posición frente a las diferenciaciones sociales construidas hacia grupos por condiciones particulares del contexto, resaltando la importancia de la identidad ancestral y diversa, ante el enorme desconocimiento y vulneración del que han sido objeto; como también, promueve el reconocimiento de los contextos, costumbres y raíces propias de los educandos en los procesos de aprendizaje.

Por ello, desde los ambientes de aprendizaje, se brindan elementos para una educación intercultural en el aula, en la que los propósitos son coherentes entre los niveles de formación en el aprendizaje integral, por lo que se plantea la siguiente estructura en la construcción del currículo.

4.4.2 Propósitos de formación de ciclo

En esta propuesta educativa alternativa se busca reconocer y abordar el contexto, las necesidades, intereses e identidades en el proceso de enseñanza, así como los objetivos de formación que desarrolla la institución; teniendo en cuenta lo anterior, se proponen las estrategias, contenidos y herramientas para una formación histórica y crítica de sujetos activos en sus entornos.

De acuerdo con ello, en los propósitos de un ambiente de aprendizaje se encuentra el aprendizaje integral, que incluye las tres dimensiones del desarrollo que se busca promover:

cognitiva (conocimiento de y con el entorno, nociones, proposiciones, conceptos), social (actitudes en relación consigo mismo y con los demás) y ética (sentimientos, valoraciones).

Esta propuesta aporta valiosos elementos a la formación histórica y crítica de los sujetos para que sean activos e incidan en sus entornos, al desarrollo de los Estándares Básicos en Ciencias Sociales, por lo cual, se relacionaron los ejes de aprendizaje con los que plantea el Ministerio de Educación Nacional, como son las relaciones con la historia y la cultura, las relaciones ético-políticas y las relaciones espaciales y ambientales⁵; frente a las relaciones con la historia y las culturas aporta a los siguientes estándares:

- Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.
- Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...).
- Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores

4.4.3 Estrategia didáctica

Son las herramientas didácticas más adecuadas para promover el aprendizaje integral en las tres dimensiones planteadas, buscando que los educandos asuman un papel activo en todo el proceso; para ello, se propone la reflexión contextualizada y el pensamiento

⁵ Ministerio Nacional de Educación, Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y ciencias Naturales, pág. 33

histórico como formas de relacionar el contexto con los contenidos del currículo, aportando a sus procesos cognitivos, sociales, éticos y afectivos.

Como también, se plantean elementos y herramientas para promover la participación democrática, el trabajo cooperativo y la autonomía, en la formación de valores y actitudes adecuadas en sus maneras de relacionarse consigo mismos y con los demás, en relaciones dialógicas y horizontales en el aula, en que la comunicación cobra un papel fundamental para la construcción de conocimiento y la formación integral.

4.4.4 Evaluación

Se presentan los logros en las dimensiones que se plantearon para la formación integral de los educandos durante los cuatro periodos, los cuales se basan en los aprendizajes básicos que promueve la institución, en los aportes de la propuesta y en los estándares y lineamientos en Ciencias Sociales y son guía para la rúbrica de evaluación.

El plan de estudios propone el territorio y la cultura, la justicia y la etnia-clase-género, como ejes para la enseñanza crítica y humanizante de las ciencias sociales, en que se reconocen distintos grupos invisibilizados entre los cuales se destacan los grupos ancestrales, afrodescendientes y mujeres en la historia, así como el contexto, los intereses, opiniones y saberes de los educandos, para que tengan injerencia, un papel activo en sus procesos de formación y transformen sus entornos.

En relación a lo anterior, se propone que, para profundizar aspectos de una educación propia en el aula, se fomente una unión entre asignaturas del área de humanidades, en que

se construyan estrategias, herramientas y contenidos conjuntos que aborden estos elementos, como se evidencia en el cuarto periodo en que para abordar los grupos ancestrales colombianos se propone un taller que aborde elementos culturales como el lenguaje, las costumbres y los rasgos propios de la comunidad.

Aunque también, se puede plantear un empalme con otras áreas de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución o del escenario educativo, en que el territorio y la cultura del contexto de los educandos, se aborden en las distintas asignaturas de manera transversal en un proyecto periódico, en que se reconozca que el conocimiento es holístico, complejo y socialmente construido.

Primer periodo				
Eje/ Estándar	Propósito	Contenidos	Estrategias	Evaluación
Territorio y Cultura/ Relaciones espaciales y ambientales	Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas y los cambios ambientales ocurridos por la acción humana.	Características geográficas, ambientales y antropomórficas del mundo.	Explicación de las principales formaciones geográficas y transformaciones ambientales del planeta: extensión del terreno urbano, reducción del terreno rural, forestal, etc. Elaboración de mapa físico y político del mundo, representando las transformaciones físicas y ambientales ocurridas.	Reconoce y representa las características geográficas del mundo a través de herramientas cartográficas. Reconoce y representa los cambios ambientales ocurridos debido a la acción humana y plantea acciones al respecto.

Justicia/ Relaciones ético-políticas	Explico y analizo las causas y consecuencias que trajo el primer conflicto bélico para el mundo	Primera Guerra Mundial.	A partir de diferentes fuentes documentales (videos, revistas, periódicos, Internet, televisión) explica y analiza los hechos ocurridos durante la primera guerra mundial.	Represento en el mapa, los países de mayor poder político y económico al inicio del siglo XX, así como los países con mayores recursos (naturales, energéticos, etc.)
Etnia-clase-género	Reconozco las formas de participación en los procesos de gobierno escolar	Democracia, ciudadanía y derechos humanos.	Debate de preparación de propuestas que aporten al contexto de los estudiantes y elección de candidatos para la representación estudiantil	Comprende su papel en los procesos del gobierno escolar y participa activamente.
Segundo periodo				
Territorio y cultura/ Relaciones espaciales y ambientales	Reconoce y explica las causas, actores y consecuencias de la II Guerra Mundial	Características geográficas, ambientales y antropomórficas de África y Asia	Elaboración de material cartográfico de los territorios, donde represente la ubicación y característica geográficas de Asia y África	Utiliza herramientas cartográficas para explicar las causas, actores y consecuencias de la II Guerra Mundial.
Justicia/ Relaciones ético-políticas	Identifico y comparo algunos de los procesos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia, Primera y Segunda Guerra	Segunda Guerra Mundial Industrialización y expansión del capitalismo en el mundo Colonialismo en África	Explicación y diálogo con los estudiantes frente a estos hechos. Juego de potencias vs colonias, con el mapamundi en el que deben ir respondiendo las preguntas para ganar más territorio. Mediante la canción social, reflexionar sobre el intervencionismo estadounidense en otros	Describe el desarrollo histórico y las causas de las guerras mundiales. Explica y representa las transformaciones geopolíticas que se dieron en el mundo. Explica y reflexiona frente al intervencionismo estadounidense en el continente y el mundo.

	Mundial)		territorios,	
Etnia-clase-género	Comprender el papel social y político de la mujer durante los procesos históricos del siglo XX	El papel de la mujer en la historia del siglo XX	A partir de la recolección, registro e interpretación de fuentes como prensa, literatura y documentales de audio y video e Internet, reflexiono sobre el papel de la mujer durante el siglo XX	Identifico la participación de las mujeres en la historia del siglo XX. Represento a través de una expresión artística el papel de la mujer en los procesos históricos del siglo XX: colonialismo, conflicto mundial.
Tercer periodo				
Territorio/ Relaciones espaciales y ambientales	Identifico las características geográficas de nuestro continente	Características geográficas de las principales comunidades ancestrales del continente.	Elaboración de material cartográfico de los territorios, en que represente la ubicación y características geográficas de la región.	Reconozco y represento las principales regiones geográficas de América.
Justicia/ Relaciones con la historia y las culturas	Identifico los elementos históricos, sociales, políticos y económicos que desencadenaron procesos de dictadura, revolución y democracia en Latinoamérica.	Procesos democráticos, dictatoriales y revolucionarios en el continente durante el siglo XX	Consulta de fuentes documentales y audiovisuales (lecturas, entrevistas a las madres de la plaza de mayo, seguimiento a la prensa) respecto a estos hechos. Elaboración de sitios de exposición en los que se represente de forma creativa los hechos ocurridos en los procesos políticos, democráticos, dictatoriales y revolucionarios a lo largo del siglo XX en el continente.	Reconozco los momentos de democracia, dictadura y revolución que han vivido los países latinoamericanos durante el siglo XX Relaciono estos hechos con los procesos sociales, políticos y económicos que ocurren actualmente en éstos países. Asumo una posición crítica frente a estos hechos.
Etnia-clase-	Reconozco en el pasado y en la actualidad,	Características históricas, sociales,	A partir de medios audiovisuales, resaltar el papel histórico, político,	Identifico los grupos ancestrales de Latinoamérica y su papel

género/ Relaciones ético políticas	el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.	políticas, económicas y culturales de los grupos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica	social y cultural de las comunidades ancestrales y negras del continente, que se problematice por medio con preguntas sensibilizadoras.	histórico en el continente. Asumo una actitud crítica y activa de rechazo frente a la segregación e invisibilización de diferentes comunidades.
Cuarto periodo				
Territorio y cultura/ Relaciones espaciales y ambientales	Reconocer las características geográficas y culturales del territorio de las seis regiones del país Reconozco las raíces y el origen de mi familia y mi comunidad.	Características geográficas, ambientales y antropomórficas del país.	Elaboración de cartografía social en que se visibilice el árbol genealógico de los estudiantes a través del mapa de Colombia. Consultar diferentes fuentes para hallar las raíces familiares y el origen de nuestros barrios y comunidades a través de entrevistas, diálogos con padres, abuelos, vecinos, etc.	Represento las características geográficas y culturales de las seis regiones del país. Comparto y respeto las características de los diferentes grupos sociales a los que pertenecemos.
Justicia/ transversala las áreas de sociales y castellano o lenguaje Relaciones con la historia y la cultura	Explico los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX	Procesos históricos, sociales y políticos en Colombia en el siglo XX.	Explicación y diálogo frente a los hechos históricos, sociales y políticos sobre el bipartidismo y el conflicto armado en el país. Talleres críticos sobre la historia de Colombia.	Explico las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultural. Asumo una posición crítica frente a las consecuencias que ha traído el conflicto armado para mi comunidad y para el país.
Etnia-clase-	Reconocer el papel de los	El papel histórico,	Visita al Museo Nacional, con las madres y padres de	Explica la diversidad cultural y étnica como una

género/ Relaciones ético políticas	grupos ancestrales en la configuración del territorio colombiano	político, económico y cultural de los grupos indígenas y afrodescendie ntes en el territorio	familia. Taller sobre vocabulario y costumbres indígenas que aún persisten en el territorio colombiano. Realización de mi historia personal	característica de las sociedades actuales. lo cual se constituye en una riqueza para la vida en comunidad. Reconozco las formas de pervivencia de las culturas ancestrales en el lenguaje y las costumbres actuales. Reconozco y comparto mis características culturales, intereses y visiones.
---	---	---	---	--

Figura 7. Malla curricular grado Noveno

4.5 Estrategias didácticas

Estas son las formas más específicas para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, teniendo en cuenta el ciclo y la caracterización de los educandos, que son acordes a la formación que promueve la institución; de acuerdo con esto, son escogidas de un amplio espectro de actividades y técnicas, con una misma intención, la formación integral en concordancia con los ejes didácticos y pedagógicos propuestos que se relacionan con los propósitos de enseñanza de la institución.

Actividad	Descripción
Talleres críticos de historia	Debido a que los talleres vinculan los contenidos del aula con el entorno y la vida cotidiana de los educandos, se permite la construcción del conocimiento a través del trabajo en grupo, la participación y la autonomía; en estos se caracteriza, cuestiona, problematiza y representa las reflexiones que suscitan los hechos abordados a través de preguntas y actividades como lectura de documentos y fuentes, medios audiovisuales, caricaturas, historietas, etc.
Preguntas problematizadoras/	En el desarrollo de los talleres, se realizan pregunta que invitan a la reflexión, a asumir una posición y una actitud crítica y activa

sensibilizadoras	frente a las situaciones de injusticia de los hechos históricos
Trabajo en equipo	Es la forma de desarrollar los talleres críticos, con el fin de incentivar la participación, el diálogo, el respeto y la solidaridad
Herramientas cartográficas	Estas permiten reconocer el medio físico, material y simbólico que configuran los territorios en los que ocurren los hechos históricos, como mapas, cartografías y herramientas tecnológicas.
Juegos de roles	Estos permiten que los estudiantes asuman un papel activo en los entornos de aprendizaje, que propongan y se apropien de las actividades.
Diálogo Horizontal	Esta herramienta fomenta el respeto y relaciones más horizontales entre docentes y educandos, como también que se promueva la opinión y la participación de éstos en sus procesos de aprendizaje.
Representaciones creativas	Son las diversas manifestaciones que sumen los estudiantes para representar lo que han aprendido y reflexionado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

4.6 Evaluación

Los criterios de evaluación, como parámetros concretos y observables, deben ser concertados con los estudiantes, de lo cual, se destaca que “deben servirse de un escenario pedagógico donde el docente dispondrá las condiciones necesarias para que sus estudiantes pongan en acto sus aprendizajes y él pueda evaluar sus procesos” (Ambientes de aprendizaje, 2012 pág. 45).

Por lo que, se presenta un ejemplo del seguimiento que se le debe seguir a cada estudiante para verificar su proceso; teniendo en cuenta la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje, en esta propuesta es cualitativa, es decir que se busca aportar elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo, incentivando

prácticas de respeto, de justicia, de honestidad, de compromiso por la transformación de la realidad personal o social, a través de los principios que plantea Borjas (2011) de humanización, transformación, contextualización, significación y comunicación.

Por ello, la evaluación se plantea como práctica permanente de reflexión y diálogo, que permite el intercambio de aprendizajes, en el que los sujetos de la enseñanza no se conciben como entes vacíos y pasivos, sino que se oriente la formación hacia individuos dinámicos, por lo que un enfoque crítico redimensiona su valor y acción como individuo en el medio social que lo rodea.

De acuerdo con ello, se incentiva un modelo participativo en el que se generan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; por lo cual, se plantea una rúbrica, que se entiende como guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (retroalimentación) (Fernandez, 2010)

En ese sentido, se entiende como un proceso en el que van desarrollando capacidades cognitivas, afectivas, sociales, y éticas que, mediante los criterios de evaluación permite valorar y retroalimentar los aprendizajes de las niñas, niños y jóvenes; a partir de ésta, la maestra puede comprender cómo se están llevando a cabo los procesos de aprendizaje y enseñanza en el área y en el ciclo, cuáles son los enfoques, las estrategias y su pertinencia (ambientes de aprendizaje, pág. 42), por lo que se debe dar cuenta del desarrollo en las tres dimensiones de los estudiantes.

Criterio de evaluación	Nivel de desarrollo del logro		
	Alto	Medio	Bajo
Reconoce el papel de diversos grupos en la construcción del territorio y la cultura del país y el continente.			
Representa los elementos geográficos que configuran el territorio latinoamericano y colombiano			
Asume una posición de rechazo ante situaciones de injusticia y segregación hacia diversas comunidades			

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación busca generar un aporte a una educación alternativa en el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales, que se reconozca el contexto y el papel de los educandos en sus procesos de formación, así como el papel de grupos históricamente excluidos a partir de elementos de la pedagogía y la didáctica crítica; estos referentes permiten describir las dimensiones, las escalas y los elementos de la cultura de un entorno educativo por medio de algunas herramientas etnográficas y cartográficas.

De acuerdo con ello, en la sistematización realizada se generaron dos ejes para analizar, reflexionar sobre la experiencia llevada a cabo con los estudiantes del grado noveno y construir la propuesta; el primero, plantea que las categorías de Territorio y Cultura permiten entender la importancia del contexto en el acto educativo, lo cual es fundamental en el contexto actual de la educación, en que se reproducen currículos escolares que no abordan la cotidianidad y características de los educandos y su entorno.

Este eje permite reconocer y reflexionar acerca de las representaciones y apropiación que tienen en su contexto, la forma en que los miembros de una comunidad educativa interactúan y construyen relaciones y significados compartidos a través del lenguaje, alrededor de las prácticas de la escuela, así como los valores y principios que los identifican, lo cual es fundamental para comprender los intereses, motivaciones, formas de aprender de los educandos y fomentar la relación con su contexto.

El segundo eje de sistematización, plantea que la pedagogía crítica es una forma ética y política de construir un currículo alternativo para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que brinda elementos fundamentales para fomentar el diálogo como centro del aprendizaje,

el reconocimiento de grupos históricamente invisibilizados en una sociedad históricamente jerarquizada, a partir de los elementos de una dialéctica negativa, ampliando la comprensión de los temas sociales.

En cuanto a los aportes de esta perspectiva, se evidenció que permite abordar los contenidos para grado noveno, visibilizando los diversos grupos étnicos y su injerencia en los territorios y en los procesos sociales, así como los contextos, intereses e identidades de los estudiantes, por medio de procesos cognitivos, afectivos y actitudinales, en los que se promueve una posición de rechazo ante situaciones de segregación en este sistema social jerarquizado.

En relación a ello, fue fundamental promover posturas de rechazo frente a situaciones de discriminación, ya que se retoma la dimensión ética de la enseñanza, resaltando la jerarquía social del sistema moderno para abordar los temas del plan de estudios de manera adecuada, como la historia latinoamericana y colombiana, a través de talleres que articularan la reflexión contextualizada, el pensamiento histórico, la participación democrática, el trabajo cooperativo y la autonomía.

Estos ejes didácticos aportaron a los procesos cognitivos de los estudiantes, como también a la abstracción y la argumentación, en que se relacionaron los contenidos con el contexto de los estudiantes, se fomentó la participación, la cooperación, el diálogo, el compromiso, el intercambio de opiniones, imaginarios y experiencias de los estudiantes alrededor de los temas desarrollados, así como actitudes y valores frente a los conocimientos y las relaciones que se construyen en el aula.

A pesar de que el enfoque pedagógico crítico, no tenía gran relación con el modelo marista, que es una perspectiva poco común en los escenarios formales de enseñanza, esta experiencia fue muy significativa en la formación personal y profesional de la docente, conllevó una labor de esfuerzo y dedicación, a partir de la cual se construyó una propuesta educativa alternativa.

Aunque quedaron tareas pendientes en cuanto a los aprendizajes básicos que promueve el PEI, ya que es necesario organizar y adaptar los principios básicos a las necesidades, contextos, realidades, intereses e identidades de los estudiantes, se sugiere incluir más ejes para garantizar una formación integral de la institución, ya que nos son suficientes y se sesgan demasiado a la propuesta religiosa que exaltan.

En relación con esta visión católica en la educación, es sumamente necesario que se reconozcan y promuevan más perspectivas de las creencias religiosas, que haya espacios claros donde se promueva la libertad de cultos, como se declara en la constitución política, que además de promover sus creencias, se reconozcan y promueven las de las culturas propias y ancestrales. Durante el proceso se presentaron dificultades, como la disponibilidad de tiempo o falta de interés por parte de algunos estudiantes, por lo que se presentaron algunas limitaciones para el desarrollo de cada tema, lo que no permitió una profundización en algunos temas o el desarrollo de las actividades.

Esta experiencia pedagógica fue significativa en muchos aspectos, ya que hay un reconocimiento de las grandes responsabilidades, retos y satisfacciones de la labor de maestras y maestros, el enorme trabajo que conlleva por parte de las personas implicadas en la educación y mayor aún por quienes promueven una enseñanza crítica y humanizante.

BIBLIOGRAFÍA

ACNUR. (2011) Situación en Colombia de los indígenas, recuperado de:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2011.pdf

Alboan, (2006) La aventura de la sistematización, instituto de derechos humanos Pedro

Arrupe, editores Alboan y hegoa, País vasco, Colombia, Costa rica.

Alcaldía mayor de Bogotá (2013) Ciencias sociales: una mirada desde el desarrollo humano

hacia el pensamiento crítico, Bogotá Humana editores, Bogotá, Colombia

Ander E. (1991). El Taller como Sistema de Enseñanza-Aprendizaje. Editorial Magisterio

del Río de la Plata. Uruguay.

Ardila, E., Lozano, A. (2011). Documento base de la línea: proyecto pedagógico,

interculturalidad, educación y territorio. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá,

Colombia.

Barragán, D; Torres, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa

critica, Editorial El Búho. Bogotá, Colombia.

Bethell, L. (1990) Historia de América Latina. Política y sociedad desde 1930, Editorial

Crítica, España.

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

pedagogía crítica”. Rastros Rostros. 16.30 (2014): 35-45. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>

Burga, E (2013) Interculturalidad desde el aula, sugerencias para trabajar a partir de la diversidad, Ministerio de Educación de Perú, Segunda edición, Lima, Perú.

Caballero, A. (2017) Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017), Biblioteca Nacional de Colombia, recuperado de: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/proyectos-digitales/historia-de-colombia/libro/index.html>

Cossío, J. (2016) Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de paulo freire y estela quintar. Universidad De Medellín, Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación- SEDUCA. Medellín, Colombia.

Cuesta, R. (2003). Fedicaria, una peculiar plataforma de pensamiento, recuperado de <http://constelaciones-rtc.net/article/view/885/935>

Dubet, F. (1989) De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto, Estudios sociológicos; volumen 7.

Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, siglo XXI editores, Sao Paulo, Brasil

García, F. (2016) Afrocolombianidad en la cátedra de Etnoeducación; una guía para su orientación en el aula. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia.

Giménez, G. (2012) , La Cultura como identidad y la identidad como cultura, Instituto de investigaciones sociales de la UNAM recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Gimeno, P. (2009) Didáctica crítica y comunicación: un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt. Ediciones Octaedro. Madrid España.

Gimeno, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Editorial Colección Educación, Historia y Crítica Editorial Octaedro, Madrid, España.

Instituto de Democracia y Derechos Humanos, (2008) Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Recuperado de:

http://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/informe-final-de-la-comision-de-la-verdad-y-reconciliacion-version-en-cinco-fasciculos/

179

Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración Convenio Andrés Bello, (2009) *Pedagogía y Crítica*. Integra Educativa, vol II, No 1, pp. 13-75

Jara, O. (s. f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*, Editor: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José De Costa Rica.

Mañano. (2008). *Sobre la tipología de los territorios*. Recuperado de

<https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>

Martínez, A. (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*, alcaldía mayor de Bogotá

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Editorial siglo veintiuno editores. México

Ministerio de Educación Nacional, (2017) *Estándares básicos en Ciencias Sociales y Naturales*, Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Mora, D. (2008) Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora, Revista integra Educativa No. 4/vol. II nO.1

Muñoz, J. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Universidad De Murcia, revista educación. España.

OEA. (2010) Informe anual de la comisión interamericana de derechos humanos, Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Disponible en <https://www.cidh.oas.org/annualrep/2010sp/indice2010.htm>

Pachón, L. (2017) El territorio, eje transversal para la construcción de un currículo crítico para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Prieto, A. (2013) Visión Integra de América, Editorial Ocean sur, Cuba.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios, núm. 28, julio-diciembre, 2008, pp. 108-119. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Secretaria de Educación del Distrito. (2018). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano.

Secretaria de Educación del Distrito, (2014) Guía 1. La diferencia étnica y cultural en la escuela, editorial Torreblanca, Bogotá, Colombia

Sosa. M. (2012). ¿Cómo entender el territorio?. Colección Documentos para el debate y la formación, 4, pp. 131.

ANEXOS

1. Diarios de campo-Etapa de caracterización.

1.1 Diario de campo No. 1

Lugar de práctica: Institución Educativa Champagnat la Esperanza

fecha: 17 de octubre de 2017 hora: 8:30 y 9:30 AM

Planeación.	Reconocer la forma en que se aborda el tema de la afrocolombianidad en el aula y cómo es asumida por los y las estudiantes en su contexto.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo) Parte I	<p>En la clase de democracia, los estudiantes organizaron el aula y la profesora continuó con el tema de las comunidades afrodescendientes en el país, anotó en el tablero la actividad, explicó que son las personas descendientes de los negros africanos que llegaron desde la conquista y durante la colonización por el mercado de esclavos que se dio en ese momento, en que también se dio el mestizaje con un porcentaje de más de 3.000 mezclas, razón por la que hay diferentes tonos de piel, también mencionó que la constitución de 1.991 los reconoce como sujetos de derecho. La actividad estaba relacionada con casos de intolerancia que les han sucedido a los y las estudiantes en su entorno, de las opiniones que compartieron, los estudiantes de color de piel negra o con rasgos indígenas mencionaron que en ocasiones sus compañeros los han rechazado o señalado por este motivo, una estudiante menciono que fue rechazada por un profesor, ya que sentía que la trataba de una manera menos amable y atenta que a los demás; al final de la actividad, la profesora les colocó la firma y les pidió que llevaran un croquis de Colombia para la siguiente clase.</p>
Parte II	<p>En la clase de sociales cuando me dirigí hacia el salón, vi que varios estudiantes estaban afuera del salón, una estudiante me dijo que iban a tener clase en otro salón, al que nos dirigimos, pero se encontraba en desorden y lo organizaron por más de 10 minutos, les hacía varios llamados de atención, ya que muchos se encontraban haciendo otras cosas, como escuchando música por lo que les recordó que está prohibido el uso de celular, a lo que un estudiante le dijo a la docente que si iba a molestar tanto mejor hubiera sido policía, ella le dice que no le falte el respeto. La docente les llevo una guía con una mapa de África en el que aparecían especificadas las colonias europeas del siglo XIX, los y las estudiantes debían calcar el mapa del continente y hacer las convenciones para identificar las colonias, pero pocos comenzaron a hacer la actividad, muchos hablaban, algunos no hacían nada, otros si comenzaron a realizarla, varias veces la profesora tenía que acercarse y aclararles dudas sobre la actividad, había un grupo de cuatro estudiantes que jugaban y se daban golpes entre sí, uno de ellos tenía una vara de plástico y le pegaba en la cola y en la cabeza a los otros, por lo que les dijo que se los iba a decomisar, pero el niño lo escondió; no lograron terminar la actividad, pero les firmo la actividad hasta donde iban para terminarlo en la siguiente clase, luego fueron por el almuerzo y la profesora fue por citaciones para los jóvenes que se estaban comportando así.</p> <p>Reflexión de la jornada.</p> <p>En la primera parte se observa como la profesora abordó el tema de la población afrodescendiente y sus problemáticas, relacionando lo que les sucede a los estudiantes en su vida cotidiana para que se sientan identificados y no lo vean como algo alejado de la realidad; es importante destacar que hay reconocimiento de la discriminación que se da en el aula por tener rasgos físicos de su ascendencia, como por ser negro (a); la mayor parte del tiempo le ponen atención, aunque en varias ocasiones les tiene</p>

	que llamar la atención repetirles varias veces las indicaciones de las actividades porque muchos se distraen, la falta de una silla generó incomodidad y distracción entre los estudiantes, quienes. Algunos estudiantes si hicieron la relación de la falta de tolerancia y discriminación que puede vivir una persona por diversas circunstancias, mientras que para otros fue un poco más difícil hacer esta relación.
Reflexión sobre la jornada.	En la segunda parte se puede ver cómo en el curso se genera indisciplina por parte de algunos estudiantes, distraen a otros y promueven un ambiente de desorden y poca disposición para la clase sin atender los llamados de atención, a pesar de interrupciones como falta de atención, hablar y jugar con otros compañeros y riñas entre ellos, la mayoría de las estudiantes realizan la actividad. Ante esto la profesora se arma de paciencia, exige respeto y logra persuadir a la mayoría de los estudiantes; ella me comenta que algunos de los estudiantes que tienen estos comportamientos tienen problemáticas personales o familiares complejas por lo que tal vez sea una forma de asumir esto por parte de ellos, por lo que es adecuado que se dialoguen estos casos entre los estudiantes, padres, maestros y otros profesionales de la educación.

1.2 Diario de campo No. 2.

Fecha: 02 de noviembre de 2017 entre 10:30 am a 1:00 pm

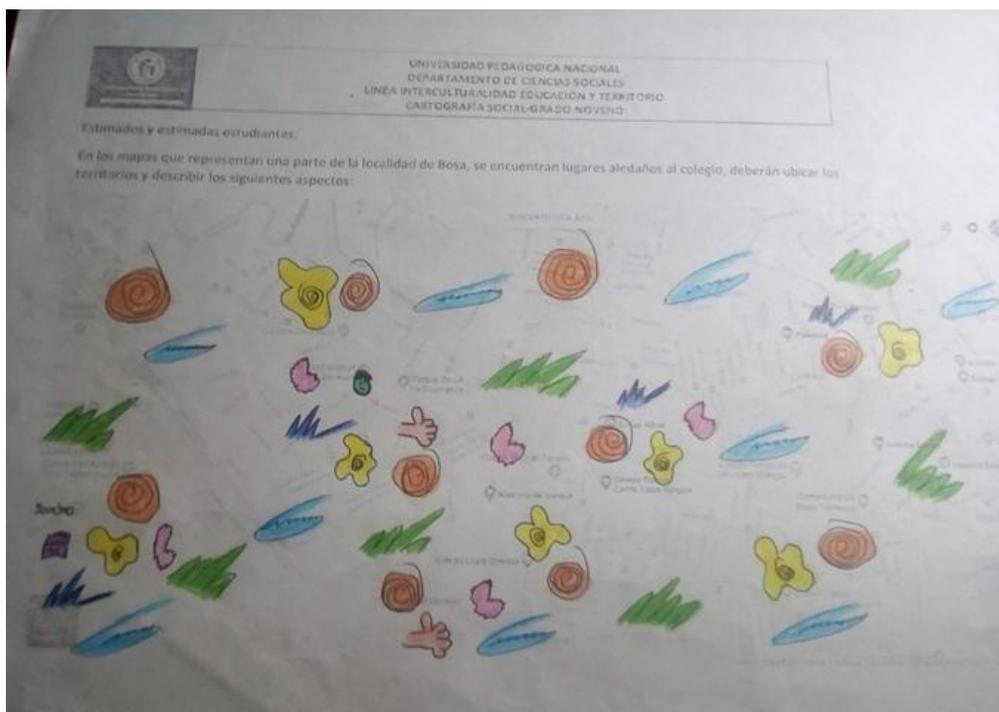
Planeación.	Observación de las dinámicas convivenciales y académicas en el grado Octavo y aplicación del instrumento de caracterización.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>En la observación de la clase de democracia, cuando la profesora y yo entramos, el salón se encontraba en desorden, los y las estudiantes estaban hablando y en diferentes actividades, luego de unos minutos les llamó la atención, les dijo que ya no se podía abrir la puerta y que se organizaran en grupos de cuatro personas para continuar viendo el tema de la población afrodescendiente y sus problemáticas; la profesora les había dicho que llevaran el croquis de Colombia dibujado la clase anterior, pero muchos no lo tenían, por lo que lo hacen en ese momento, la docente les dijo que no olvidaran hacer la división departamental y les dibuja una tabla de convenciones en el tablero para que colorearan el mapa de acuerdo a las instrucciones dadas; en el desarrollo de la actividad, la llaman para que les responda dudas al respecto, le dijo que no olvidaran dibujar las Islas de San Andrés y Providencia, ya que a pesar de las disposiciones de la Haya con respecto a la propiedad de las aguas que pertenecen al territorio de Nicaragua, estos territorios aún siguen siendo del país, luego comienza a darles las instrucciones para que coloreen los departamentos de acuerdo a los índices de analfabetismo del más alto: Chocó, Cauca, parte de Vichada y Bolívar, a los más bajos, pero esta parte no la alcanzaron a colorear.</p> <p>Luego en la clase de sociales, la profesora estaba llamando a lista y les dijo a los estudiantes que van a trabajar a partir de un documental sobre el desarrollo del imperialismo del siglo XIX. Mientras ella alistaba el computador y el tv para presentarlo, le pedí permiso de unos minutos para aplicar la encuesta, ella me dijo que si y les expliqué de que se trataba y repartí las hojas, algunos tenían dudas con respecto a preguntas como las condiciones sociales específicas y a los dilemas morales, luego me entregaron la hoja y comenzaron a ver el video, respecto a las causas de la colonización europea durante éste período: causas políticas como el prestigio internacional y la expansión de las potencias de la época Francia e Inglaterra principalmente, para imponer su sistema económico, político y social y hacer explotación de los recursos de éstas colonias en África.</p> <p>Entre estas, enunció las causas ideológicas basadas en la superioridad racial tomando</p>

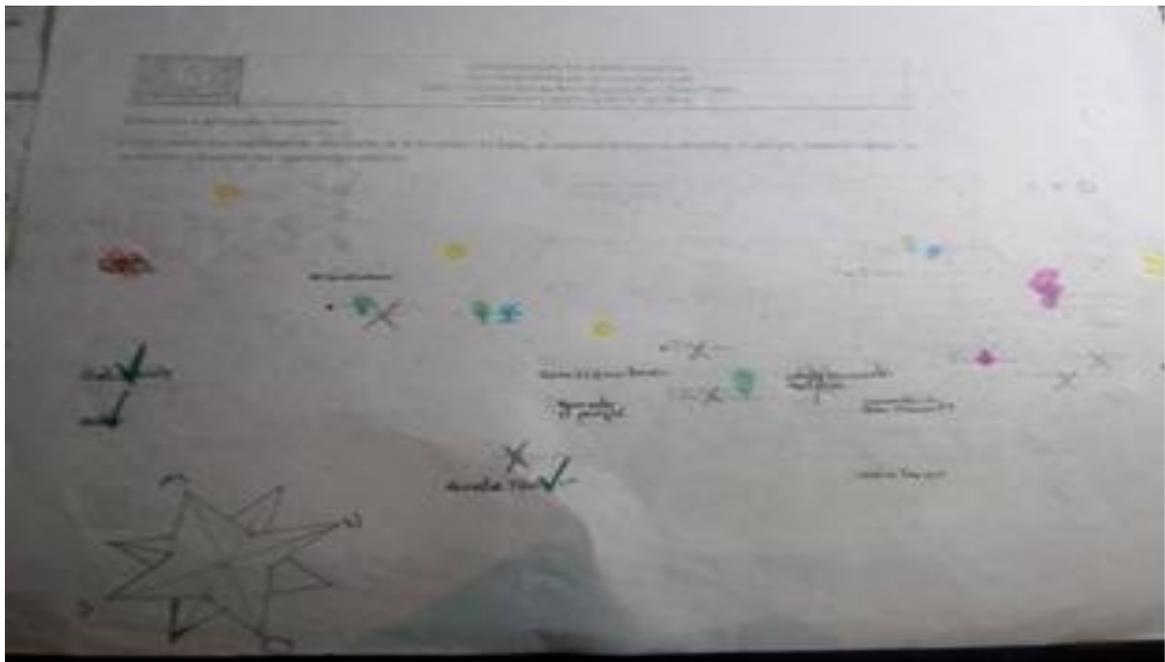
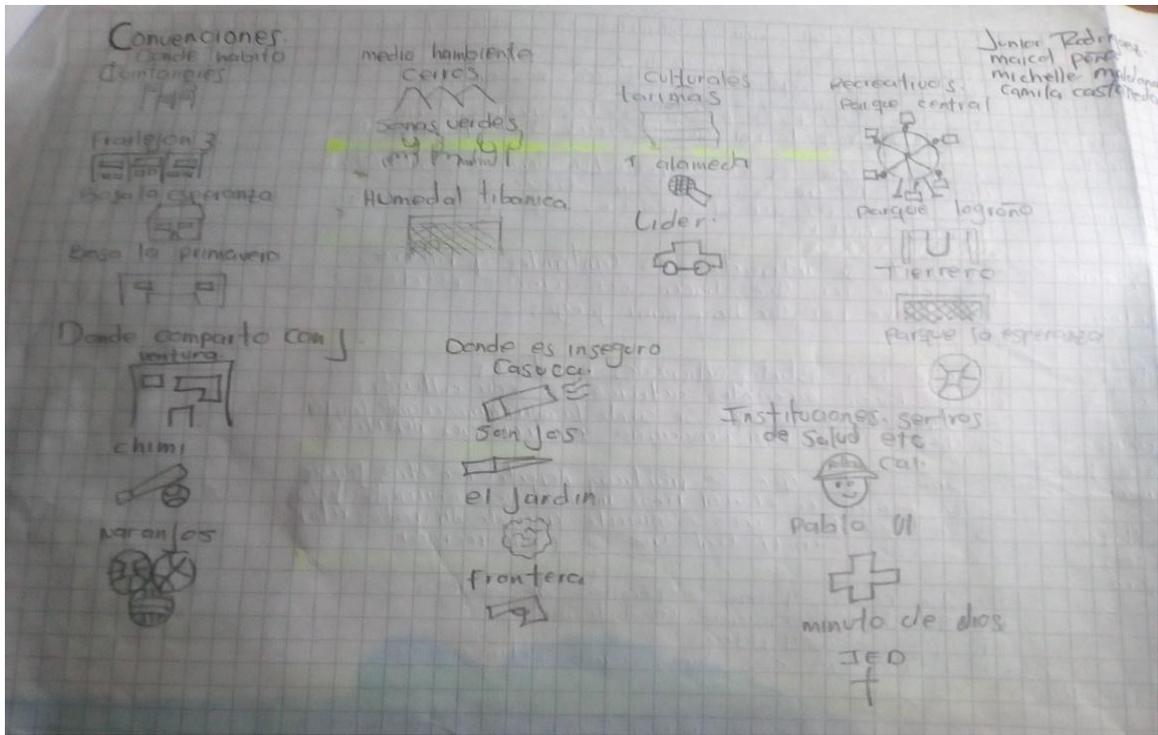
	<p>las teorías de la evolución de Darwin con el fin de transmitir su cultura sin respetar otras, la profesora menciona que se puede ver con el caso de España que a pesar de haber colonizado y esclavizado a la población, se da el mito que se tiene que estar agradecido por que vivieron a “civilizar” e introducir sus creencias, un estudiante protesta frente a esto, dice que cómo van a estar agradecidos por esto; luego la profesora se retira un momento del salón y yo quedé a cargo, los y las jóvenes que generalmente son indisciplinados comienzan a jugar, le cogen las maletas a los niños que estaban trayendo el almuerzo, les digo que le voy a decir a la profesora lo que están haciendo, la mayoría sigue viendo el video, pero debía estar pendiente de las personas que no tenían disposición para la clase, cuando los miraba se quedaban quietos pero si no, se tiraban las maletas y molestaban a los demás que si estaban haciendo la actividad.</p> <p>A pesar de los inconvenientes, se logró finalizar el video, la mayoría anotaron aspectos importantes; como la profesora se demoró un rato, algunos se me acercaron para que les diera permiso de salir, pero les dije que esperaran que ella viniera, además tenían que almorzar, llegó la profesora y los estudiantes que estaban trayendo el almuerzo, fueron a su puesto y comenzaron a pelear con otros porque les habían estripado las maletas, me dijeron que les hicieron “empanada”, uno de ellos reviso su maleta y le hacía falta el dinero de sus pasajes, por lo que también tuve que decirle a la profesora lo que había pasado, ella preguntó los nombres de los estudiantes que estaban jugando con las maletas para hacerles citación.</p> <p>A pesar de que en ésta como en otras clases observadas los estudiantes se distraen en ocasiones y se dan faltas de respeto entre ellos o con la profesora, se logra desarrollar la mayor parte de las actividades, aunque debido a éstos retrasos y al desarrollo de varias actividades extracurriculares, los estudiantes no alcanzaron a abordar los temas propuestos para el período, por estas razones no se evidenció una mayor profundización frente a las diversas situaciones que afrontan las poblaciones étnicas; en cuanto a lo convivencial me pareció grave que le hurtaran el dinero al niño que les estaba haciendo el favor de traer el almuerzo, pero la mayoría de los estudiantes estaban llevando a cabo la actividad.</p>
<p>Reflexión sobre la jornada.</p>	<p>En la realización de las encuestas se plantearon situaciones relacionadas a dilemas morales, dentro de las cuales 17 estudiantes le dijeron a un profesor o avisarían en coordinación, mencionaron que lo harían porque no estarían en las mismas condiciones que el estudiante que roba el examen, porque está mal hacer eso, es falta de respeto con el docente, algunos dicen que lo harían discretamente para no tener problemas; 11 estudiantes manifiestan que hablarían con Roberto para que no haga eso, le dirían que eso está mal, una joven escribió que le diría que no lo robe, que si no entienden, le explica; siete estudiantes (tres niñas y cuatro niños) dicen que se copean del examen robado, dos de ellos dicen que si Roberto no los deja copiar, lo “sapean”, en la segunda parte de la situación los estudiantes que le dirían a alguien o que hablarían con el alumno que roba el examen, dicen que Roberto debería decir la verdad o que si no ellos lo harían personalmente y uno dice que le diría a la profesora que cambie las preguntas; entre los estudiantes que se copiarían dicen que Roberto debería quedarse callado y dos dicen que le dirían a la profesora.</p> <p>En la segunda situación mencionan que Sebastián no debió golpearlos, si no separarlos y hablar con ellos y avisarle a alguien, varios mencionan que la docente o coordinador (a) tiene la autoridad para detener una situación así; una niña dice que así agrando el problema, entre los estudiantes que intervendrían dicen que los detendrían sin golpes, que hablarían con ellos respetuosamente, les dirían que así no se resuelve un problema, que Sebastián es un igualado, que hablara con ellos o sino llamar a alguien, otro que</p>

tienen que ser tolerantes porque no pueden pegarle a un niño menor, una alumna menciona que les hablaría cordial pero fuerte, que no les gustaría que les hicieran eso, uno dice que defendería al niño, otros dicen que Sebastián hizo lo correcto, un estudiante dice esto, porque le parece que los que le pegaron al menor fueron aprovechados, por lo que lo mejor es hacerles sentir lo mismo, otro estudiante dice que fue lo mejor para que lo dejaran de molestar, otro dice que le ayuda a Sebastián, otro niño dice que los dos (los que le pegaron y Sebastián) deben recibir una sanción porque los dos cometieron un error.

Dentro de las razones por las que no les gusta Educación religiosa varios estudiantes mencionan que es poco didáctica, que no les agrada, dos estudiantes mencionan que sienten disgusto por algunos temas, tres personas mencionan que por algunos comportamientos de la profesora, una de ellas dice “regaña mucho”, dos personas dicen que la profesora molesta mucho; en cuanto a sociales mencionan que falta explicar mejor, no es lúdica, se copea mucho o porque no entienden los temas; en cuanto a las otras materias mencionan que nos las entienden o no les agrada el área. En matemáticas manifiestan que les gusta por el interés que tienen por estas, por la forma como enseña el profesor, porque la clase es lúdica y sienten que están aprendiendo, en inglés mencionan que es lúdica y que les llama la atención, en general estas son las razones por las que escogieron las materias que más les agradan.

2. Cartografía estudiantes







¿Dónde habito?	¿Cómo percibo e interactúo en este lugar?	Convención
	<ul style="list-style-type: none"> Me siento inseguro por muchos robos Me Siento Segura Me Siento Segura 	<ul style="list-style-type: none"> Simón Andrea Ximena
Medio ambiente	Me siento bien porque es un lugar donde puedo compartir con mi familia	
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> porque puedo compartir con mi familia y amigos Es segura gracias a los guardas de seguridad 	
Recreativos	<ul style="list-style-type: none"> Humberto Valerón / -parque ecologico -los naranjos - la Curva -Chiminguagua - Sandiego 	
Donde comparto con otros (as) jóvenes	parques Colegios Centro comercial	
Donde es inseguro	<p>Me siento bien al compartir con otras</p> <p>Colegio Carlos alban</p> <p>Me siento insegura por la cantidad de fieros u ladrones en la zona</p>	
Instituciones: centros de salud, estaciones de policía, alcaldía, entes administrativos	me siento segura por los servicios que brindan en esos lugares	
Organizaciones sociales	Me siento bien gracias a las a las actividades sociales que brindan	

Lugar de habito	¿Cómo percibo e interactúo en este lugar?	Convención
Donde habito	<p>Me siento: Angel - Aburrido e Inseguro</p> <p>Santiago - Inseguro</p> <p>Miguel - Inseguro</p> <p>Andrea - Faltó</p> <p>Angie - Madre y Inseguro</p> <p>Miguel - Inseguro</p> <p>Andrea - Faltó e Inseguro</p> <p>Andrea - Faltó e Inseguro</p> <p>Andrea - Faltó e Inseguro</p> <p>Miguel - Inseguro</p> <p>Miguel - Inseguro</p>	
Medio ambiente	<p>Angie - Faltó y Inseguro</p> <p>Angie - Inseguro</p> <p>Andrea - Inseguro</p> <p>Santiago - Faltó</p>	
Culturales	<p>Angie - Faltó</p> <p>Santiago - Faltó</p> <p>Andrea - Faltó</p>	
Recreativos	<p>Angie - Faltó</p> <p>Santiago - Faltó</p> <p>Andrea - Faltó</p>	
Donde comparto con otros (as) jóvenes	<p>Angie - Faltó</p> <p>Santiago - Faltó</p> <p>Andrea - Faltó</p>	
Donde es inseguro	<p>Angie - Faltó</p> <p>Santiago - Faltó</p> <p>Andrea - Faltó</p>	
Instituciones: centros de salud, estaciones de policía, alcaldía, entes administrativos	<p>Angie - Faltó</p> <p>Santiago - Faltó</p> <p>Andrea - Faltó</p>	
Organizaciones sociales	<p>Angie - Faltó</p> <p>Santiago - Faltó</p> <p>Andrea - Faltó</p>	

3. Encuesta para Estudiantes.

Fecha y hora: 02 de noviembre de 2017 11:00 am a 12:20 m

Objetivo: Reconocer y describir algunas condiciones socioeconómicas, académicas y convivenciales generales de las y los estudiantes en el grado octavo.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAMPAGNAT LA ESPERANZA
GRADO OCTAVO A
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LINEA INTERCULTURALIDAD EDUCACIÓN Y TERRITORIO



Información Básica.

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

1. Edad. _____ 2. Género. M F 3. Estrato socioeconómico 1 2 3
otro

4. Vive en: Casa familiar Arrendamiento otro

5. ¿En qué barrio vive? _____

6. Mencione las personas con quien vive _____

Ha vivido alguna condición social específica como: Desplazamiento

Violencia intrafamiliar Violencia barrial Maltrato verbal en el colegio

Maltrato físico en el colegio Otra ¿Cuál? _____

¿con qué nivel de ingresos cuenta su núcleo familiar?

Menos del salario mínimo El salario mínimo más del salario mínimo

¿lleva dinero para las onces? Sí No ¿Cuánto? _____

¿Qué medio de transporte utiliza para llegar al colegio? A pie Transporte público

Bicicleta Otro ¿Cuál? _____

Información Académica y de convivencia.

¿Cuáles son las materias que más le agradan, le llaman la atención o tiene buenas notas?

_____ ¿Porqué? _____

¿Qué materias son las que menos le agradan o tiene menor rendimiento?

_____ ¿Porqué? _____

¿Qué valores cree que se resaltan en el curso y en la institución?

¿qué aspectos académicos y convivenciales cree que hay que mejorar en el curso?

7. Responda de acuerdo con las situaciones que se presentan a continuación:

En el recreo, Sebastián ve a unos compañeros de curso pegándole a un alumno más chico. Sebastián golpea a sus compañeros para que no sigan lastimando al niño. ¿Cuál debería ser su conducta y por qué?

Después se queda pensando que hizo lo mismo que le hicieron al niño y no está muy seguro de haber hecho lo correcto. ¿Podrías ayudarlo a examinar detenidamente la situación para que pueda comprender si actuó bien o mal?

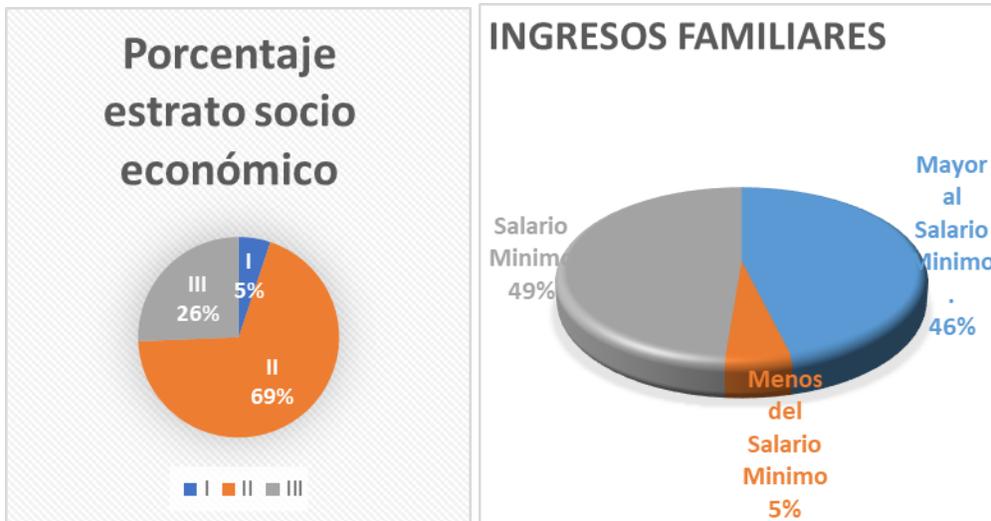
Roberto ve a unos amigos robando el examen final de Lenguaje, sin que ellos lo notaran.
¿Qué harías tú en su lugar?

Roberto se queda callado porque piensa que nunca es bueno delatar. Pero, cuando le echan la culpa a un alumno que no tuvo nada que ver, se siente impulsado a decir la verdad. ¿Qué debería hacer, de acuerdo con tu opinión?

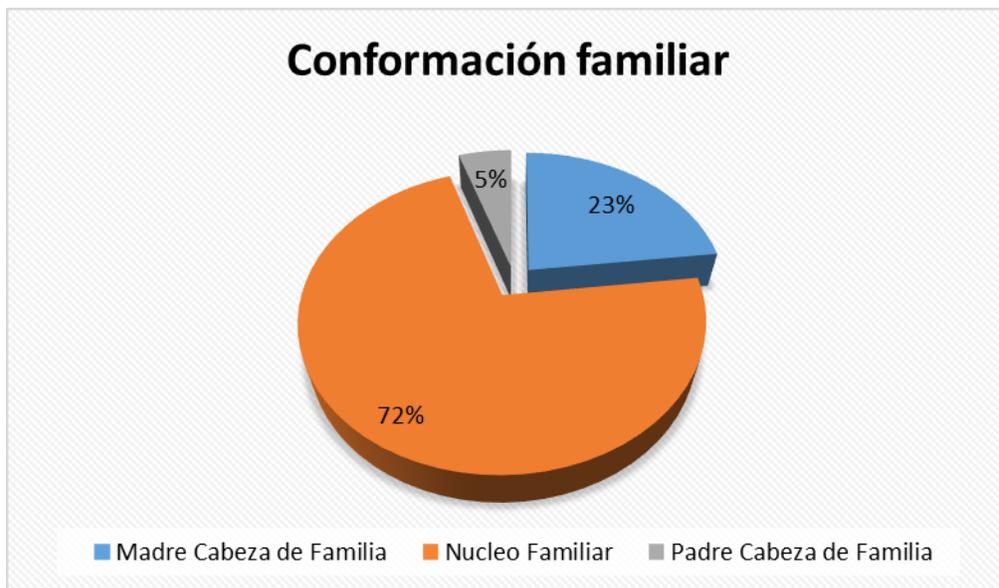
3.1 Barrios donde habitan los estudiantes.



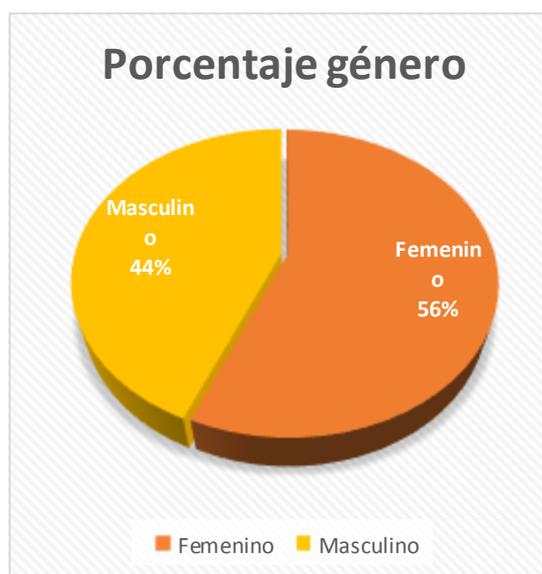
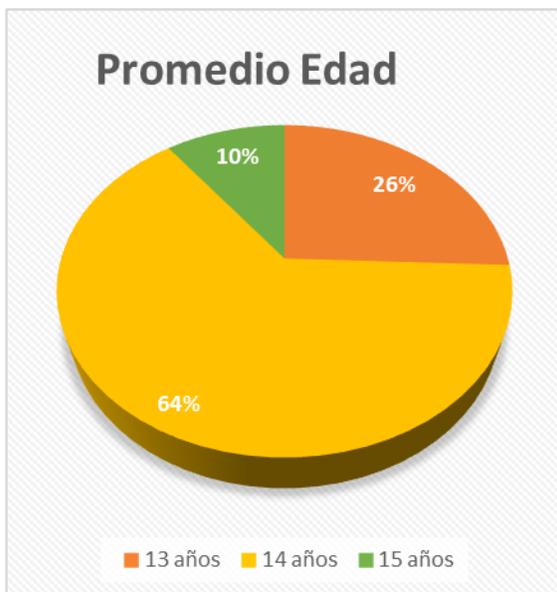
3.2 Estrato socioeconómico e ingresos de las familias de los estudiantes



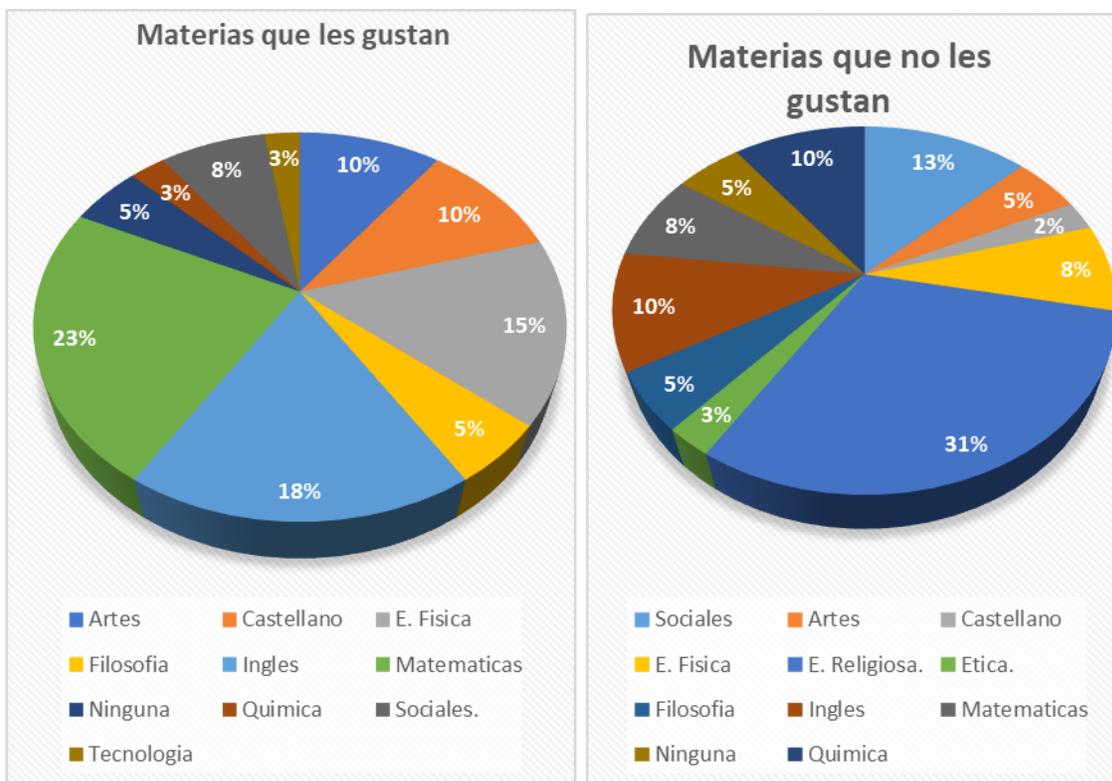
3.3 conformación familiar de los estudiantes



3.4. Promedio de edad y género de los y las estudiantes



3.5 Materias que les gustan y que no les gustan.



4. Encuestas a docentes.



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHAMPAGNAT LA ESPERANZA
GRADO OCTAVO A
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LINEA INTERCULTURALIDAD EDUCACIÓN Y TERRITORIO**



Fecha: 26 de octubre de 2017

Objetivo: Reconocer elementos pedagógicos, convivenciales y académicos que permitan aportar a la caracterización de la institución y del aula.

4.1 Encuesta realizada a la profesora Gloria Rodríguez.

Área del conocimiento en que se desempeña sociales

Años de ejercicio docente 26 años

Período de tiempo que ha laborado en el colegio desde este año

Estatuto (2277 o 1278) al que está adscrito al código sustantivo del trabajo.

Las siguientes preguntas están relacionadas con las dinámicas en el aula.

¿Qué aspectos del modelo pedagógico aportan a la formación integral de los y las estudiantes? La Autonomía, el reconocimiento de los derechos humanos, la formación en valores, la autonomía académica, la aplicación de nuevos proyectos para la formación personal. También mayor sentido de pertenencia por la institución, así como compromiso y responsabilidad en lo académico.

Desde su área ¿qué estrategias pedagógicas implementa para disminuir el fracaso escolar? Seguimiento y formación en la formación de convivencia, enfatizando en el respeto, la honestidad y el compromiso.

¿Cómo se manifiesta el sentido de pertenencia con la institución por parte de estudiantes y profesores? Conocer y aplicar el manual de convivencia, tener sentido de pertenencia, desarrollando los programas académicos para cada grado, también cuidando nuestro entorno.

¿De qué manera se vincula la familia a los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes? Con los padres de familia se lleva el proceso de formación en relación con el colegio en continua comunicación oral y escrita, a través de las notas que se les envían. El colegio siempre está abierto, hay un correo-guía para cada grado, en el que están los días de citación de la asignatura.

¿Qué proyectos transversales o de aula integran la reflexión sobre el territorio (contexto)?

En este aspecto se encuentra el Proyecto de competencias ciudadanas, donde a partir de los derechos y deberes como ciudadanos, ellos pueden ir aplicando el desarrollo de actividades democráticas como el gobierno escolar, el proceso de elecciones, conocer la función del representante de los estudiantes; esto va desde lo particular a lo general, desde el aula se aplica para un contexto general en la sociedad. El Sim ONU, es el simulacro de las naciones unidas que se lleva a cabo por parte de la secretaria de educación, donde ocho estudiantes de la institución de los grados de bachillerato de la asignatura se reúnen con jóvenes de otros colegios distritales en representación de un país del mundo. También “amigos en marcha” donde se fortalecen valores en un contexto de amistad a partir de juegos lecturas acerca de la convivencia, teniendo en cuenta la inclusión en diversos temas como las discapacidades que en el colegio se presentan.

4.2 Encuesta realizada a la profesora Mary luz Fernández, directora del grado Octavo

Área del conocimiento en que se desempeña ___ciencias naturales

Años de ejercicio docente _____14 años_____

Período de tiempo que ha laborado en el colegio _____7 años____

Estatuto (2277 o 1278) al que está adscrito __al código del trabajo, según el escalafón.

1. ¿Qué aspectos del modelo pedagógico aportan a la formación integral de los estudiantes? El modelo pedagógico se encuentra en construcción por el cambio del licitador; con Cafam se trabajó con el modelo constructivista, con un enfoque en el aprendizaje significativo, con

los hermanos maristas también se trabaja ese modelo, aunque teniendo en cuenta la parte espiritual de la persona. Aporta en la formación como persona, el respeto a los demás, la orientación de la parte espiritual ha mejorado la convivencia y la relación entre ellos mismos y con los demás, a partir de actividades como la oración que se realiza al iniciar el día, llamada “el pan de casa” con un ambiente de respeto, solidaridad y el compartir; también se ha mejorado el orden porque cada grado tiene un salón fijo.

2. Desde su área ¿qué estrategias pedagógicas implementa para disminuir el fracaso escolar? La reflexión con el estudiante, hacerle ver la importancia de la asignatura, que en ciencias se ayuda a entender el mundo, como funciona, como se constituye, entre otros; también buscando la razón de que estén desmotivados, entonces se buscan acuerdos o soluciones con ellos frente a la situación, o estrategias desde la casa como que consulten páginas web donde se explican algunos temas y se refuerza con las explicaciones y la resolución de preguntas frente al tema. También hubo un cambio importante, ahora están abordando las asignaturas desde los primeros grados, por ejemplo, en ciencias naturales se aborda la división en física y química desde 4º y biología desde bachillerato.

3. ¿Cómo se manifiesta el sentido de pertenencia con la institución por parte de estudiantes y profesores? Con el cambio fue fuerte en este aspecto, se vio en el cambio de uniforme, pero se ha incentivado el buen porte del uniforme, como de otras dinámicas de los hermanos maristas y en este momento hay identificación con el porte del uniforme, con los valores de los maristas, como un reconocimiento de Champagnat y un mejoramiento de la institución que hace que se reconozca y que los estudiantes valoren el estar en ella. En cuanto a los profesores cada uno lo refleja en el compromiso, y en la forma como lleva a cabo su trabajo, así como en resaltar lo espiritual.

4. ¿De qué manera se vincula la familia a los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes?

Desde este año, esto también comenzó a cambiar, ya que no solo asisten a la entrega de boletines, en la que ahora se hace una reunión antes de iniciar, como otras actividades en que se involucra más al padre, como una reunión bimestral llamada Consejo de Evaluación que antes solo era en septiembre; y en la reunión de profesores de consejo se reúnen con los padres de los que tienen riesgos en alguna materia; estas actividades han reflejado gran mejora en los casos de pérdida, ya que antes eran en promedio 130 casos en riesgo de perder el año, ahora son 49; aunque hay otros 70, pero solo con una o dos materias. En estos casos se abordan distintas estrategias entre profesores padres y estudiantes y si es el caso con un psicólogo; antes había un psicólogo para atender todas las situaciones que se presentaban en la institución, pero ahora hay una psicopedagoga para entender al primer ciclo de 0-3, un trabajador social para el segundo de 4º a 7º y un psicólogo; además está la posibilidad de que el próximo año ingrese un educador especial.

¿Qué proyectos transversales o de aula integran la reflexión sobre el territorio (contexto)?

Están los de afrocolombianidad y convivencia y paz que deben ir transversales a todas las áreas, desde ciencias naturales, se aborda desde los efectos ambientales en el territorio, teniendo en cuenta la parte social y la responsabilidad de cada persona.

¿De qué manera el territorio afecta los procesos convivenciales de los estudiantes?

Afecta mucho ya que la violencia que en ocasiones se presenta en el contexto de los estudiantes, como el maltrato, las familias disfuncionales, entre otros se refleja en el comportamiento, las actitudes y la relación con los demás, hacen que el estudiante tome una actitud defensiva o agresiva.

4.3 Encuesta realizada a la profesora Martha Alaguna.

Área del conocimiento en que se desempeña ___sociales-democracia___

Años de ejercicio docente _____5 años_____

Período de tiempo que ha laborado en el colegio _____1 año___

Estatuto (2277 o 1278) al que está adscrito _____al código del trabajo_____

1. ¿Qué aspectos del modelo pedagógico aportan a la formación integral de los estudiantes? Se ha mencionado en la construcción que se está haciendo del modelo pedagógico, que se buscaría implementar el próximo año el modelo de escuela nueva de acuerdo a proyectos que se construyan por parte el estudiante y el docente, en que el alumno escoja el tema y construya lo profesional a partir de esto. En cuanto al modelo ERE, este les ha promovido una mejor comprensión consigo mismos y con los demás, son más allegados a Dios, que los acerca a partir de la solidaridad y la amistad.

2. Desde su área ¿qué estrategias pedagógicas implementa para disminuir el fracaso escolar? Manejar una lectura contemporánea, abordando los temas de historia haciendo una comparación con algunos hechos de la realidad actual, para que hagan una relación, a través de los mapas y mejorando las deficiencias de lectura ya que el autoaprendizaje incentivado por Cafam llevo a que tuvieran vacíos.

3. ¿Cómo se manifiesta el sentido de pertenencia con la institución por parte de estudiantes y profesores? con el porte adecuado del uniforme, hay identificación con los valores que se promueven que se reflejan en el mejoramiento de las expresiones, hay más respeto, se han acomodado a la nueva dinámica, ellos mismos recuerdan el momento de la oración porque ya hay una apropiación de esto; en cuanto a los profesores el trabajo bien y a tiempo, cuidando los chicos, apropiarse de los espacios de oración en el compartir e interiorizando el lema de los maristas.

4. ¿De qué manera se vincula la familia a los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes? Con el contacto decente-padre, aunque se han dado varios roces, aún no se han acoplado, es un proceso.

5. ¿Qué proyectos trasversales o de aula integran la reflexión sobre el territorio (contexto)? La cátedra de paz que está en construcción y la ERE contextual.

6. ¿De qué manera el territorio afecta los procesos convivenciales de los estudiantes? Afecta en cuanto es una zona de vulnerabilidad, donde se da la sobrepoblación, la pobreza, el desplazamiento, tráfico alto de drogas, trabajo infantil; también se presenta violencia intrafamiliar, todo esto influye en la dinámica y la convivencia del colegio.

4.4 Encuesta realizada a la profesora Nancy Niampira.

Área del conocimiento en que se desempeña ___castellano_____

Años de ejercicio docente _____15 años_____

Período de tiempo que ha laborado en el colegio ___este año_____

Estatuto (2277 o 1278) al que está adscrito ___al código del trabajo.

1. ¿Qué aspectos del modelo pedagógico aportan a la formación integral de los estudiantes? Es humanista, se incentiva el sentido de pertenencia y el acompañamiento constante.

2. Desde su área ¿qué estrategias pedagógicas implementa para disminuir el fracaso escolar? El trabajo complementario, el trabajo lúdico, hay que insistir y a los chicos se motivan. No hay exclusión si un chico se equivoca.

3. ¿Cómo se manifiesta el sentido de pertenencia con la institución por parte de estudiantes y profesores? Con el buen ejemplo, con la coherencia en el pensar y actuar.

4. ¿De qué manera se vincula la familia a los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes? En la atención que se hace por parte de los profesores y administrativos de la institución hacia los padres, en la invitación a participar en diferentes actividades y en la citación que se realiza cuando se dan situaciones académicas o de convivencia con los chicos

5. ¿Qué proyectos transversales o de aula integran la reflexión sobre el territorio? El periódico virtual que está en proceso donde se harán diferentes publicaciones de creaciones literarias y el proyecto de vida transversal con el anuario.

6. ¿De qué manera el territorio afecta los procesos convivenciales de los estudiantes? El contexto afecta por dos razones, la primera es la errónea idea de que el sector es violento, hay que quitarla, porque hay personas buenas y con expectativas; no se debe encasillar. También se ha dado un asistencialismo, muchas veces los padres se quejan, pero no proponen soluciones.

5. Diarios de campo-Etapa 2 de caracterización-Inicio primer periodo

5.1 Diario de campo 1

fecha: 02 de febrero de 2018 hora: 9:00 a 11:00 am

Planeación.	Realizar la observación del inicio de periodo escolar, continuando con la identificación de los elementos del análisis de la cultura en la institución y el grado Noveno A, que aporten a la construcción de la propuesta pedagógica. Esta observación se acordó con la coordinadora académica días anteriores, aclarando el curso y el horario para llevarla a cabo.
Acontecer de la jornada. (nivel descriptivo)	<p>La profesora estaba hablando sobre las funciones del contralor en el Estado quien es el veedor de lo que sucede con los proyectos y recursos de la nación, que son similares al del contralor que personificara un estudiante del colegio; dentro de las que se encuentra la rendición de cuentas tomando como ejemplo la que se llevó a cabo en el gobierno de Trump hace poco, en la que este reprochable personaje dijo al mundo que el país estaba en crecimiento, que las barreras económicas se están abriendo cuando sus actuaciones han reflejado lo contrario, muchos estudiantes hicieron críticas a ese sujeto que consideran racista.</p> <p>Luego retomó el tema del gobierno escolar en el que el contralor del colegio, tiene que dar cuenta de las metas logradas o no por el personero, por lo que la profesora procedió a tomar los nombres de las personas del curso que querían postularse para esta función; en ese momento llego la profesora Gloria quien les dictaba sociales el año pasado, muchos estudiantes se emocionaron, gritaban, hacían chistes, ella los saludo y hablo con la profesora, luego se retiró y siguió con la actividad, preguntó quién se quería postular, al principio dos estudiantes alzaron la mano, luego levantaron la mano cuatro personas más; por el primer niño dieron un voto, algunos compañeros decían chistes y se reían por esto, por el segundo niño hubo dos votos, por una niña hubo siete votos y por un niño hubo seis votos; el voto en blanco gano con la mayoría de votos, pero al sumar era una cifra mayor al número de estudiantes que había, ya que algunos votaron dos veces; dijo que si ganaba el voto en blanco en la segunda ronda, no iba a salir candidato del salón y que ahora iban a escoger entre las dos personas que tuvieron más votos o por el voto en blanco; en la segunda votación la niña tuvo ocho votos y el niño 28.</p> <p>En el primer término los y las estudiantes dicen que es un país infiltrado, una mano pintada de ese color, una organización que hace atentados, el “relleno” en piquis y que es cuando dos países entran en guerra y un tercer país que hace que se genere; en el de barón rojo dicen que es alguien con poder, el diablo, una estatua, una persona que organizaba a otros para la guerra, un alumno quería decir algo y pedía varias la palabra peor por la dinámica del juego no se la dieron, algunos repetían el turno y varios querían hablar, al final de cada concepto la profesora le dio la palabra; en cuanto a trinchera dijeron que era un grupo armado, un arma, una golpiza, un puesto de defensa y el último joven que era un refugio en la guerra. En cuanto al concepto de la triple alianza dijeron que era una unión de tres países para combatir a otro y en carrera armamentista, que era transporte de armas, el estudio para usarlas y vehículos en el campo de guerra, el imperialismo no lo alcanzaron a abordar, por lo que quedo pendiente para la próxima clase</p> <p>Reflexión. Al inicio se puede ver que la forma en que estaban organizados denota la disciplina miento y el orden que se quiere manejar en el aula, lo cual afectó el ambiente escolar porque el año pasado no eran organizados en esa forma y permanecían más tiempo de pie y hablaban más. En cuanto a la actividad de escoger un contralor del colegio se puede ver que el objetivo es la identificación de elementos del proceso político institucional, para prepararse para la vida fuera de la escuela, aunque se evidencia que los y las estudiantes le dan poca importancia a estas actividades, debido a diversas razones, como baja participación ciudadana por parte</p>

	<p>de los adultos en la política, la baja relación que tiene esto en su realidad, el escaso conocimiento de estos procesos participativos, a veces impulsado por la elite política y la mayoría de veces por la falta de responsabilidad ciudadana, entre otras razones, que desbordan la realidad de la escuela.</p> <p>En cuanto a las opiniones que se dieron al nombrar a Trump, se destaca que los jóvenes y las jóvenes tienen una imagen negativa interiorizada que da cuenta de la influencia de los medios de comunicación y de la imagen de este personaje en el mundo. Cuando fueron las votaciones para esta función, varios estudiantes hacían comentarios, chistes y esa baja importancia que le dan, se vio cuando la mayoría votaron la primera vez en blanco.</p> <p>Al abordar el primer tema del período: la I guerra mundial, la profesora llevo a cabo la actividad de preconceptos en la que todos y todas las estudiantes participaron, ya que este juego promovió emoción por medio de la competencia, al principio no tienen muchas nociones y estaban algo rezagados, pero lo hacen en la medida en que otros participan y son alentados por ella, por lo que se evidencia que la motivación que brinda es fundamental para el desarrollo de los temas y actividades propuestas, pero también es fundamental la disposición de las y los estudiantes; es muy interesante cuando dan sus opiniones, ya que dicen cosas relacionadas con lo que se imaginan, con lo que han vivido o escuchado, por lo que se evidencia que sus capacidades de relación y argumentación, entre otras se manifiestan en actividades que los motiven.</p>
--	---

5.2 Diario de campo No. 2

fecha: 16 de febrero de 2018 Hora: 10:50 AM a 12:20 M

Planeación	Observar las dinámicas relacionadas al desarrollo de los temas y las actividades propuestas
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>Se ubicaron en mesa redonda para hacer la discusión sobre el tema de la primera guerra mundial; aunque hay estudiantes de otros grados afuera que gritan y golpean fuerte la puerta. Siguen con la actividad, le preguntó a un estudiante ¿Quién ganó la guerra y por qué? Dice que fue la Triple Alianza, luego otra persona alza la mano y dice que la Triple Entente, por lo que recibe 5 puntos, la profesora señala que esto se debió a que en 1916 llega el apoyo de EU, que le declararon abiertamente la guerra a Alemania. Luego entraron dos alumnos de 11° que le pidieron permiso a la docente para hablar de sus propuestas con el curso, ya que se postularon para ser personeros, les explicaron esto y uno de ellos fue quien habló del proyecto que quieren llevar a cabo, dijo que las propuestas iban encaminadas a dos aspectos: lo académico y lo deportivo, les dijo que fueran conscientes de la importancia del ICFES, para la vida académica y laboral de una persona, ya que según este puntaje, pueden tener más oportunidades de estudio, por lo que buscan impulsarlo, tratando de que el ICFES se vea desde 10° y a través de “La enseñanza autónoma”, en la cual, los estudiantes puedan proponer libros para leer y no solo los que imponen los profesores durante este proceso.</p> <p>En cuanto a lo deportivo dijeron que debido a los problemas que se presentan porque todos los estudiantes juegan a la misma hora en las canchas, se han generado daños físicos a los niños pequeños y problemas con los padres, menciona que en una ocasión sucedió esto y los padres pensaron que el niño más grande había golpeado a propósito al más pequeño; por lo que proponen “pico y placa” para las canchas, que sea por edades y por días y que con la ayuda de los profesores se maneje esto; también</p>

	<p>propusieron volver a implementar la emisora, como también que mejore la comida y que los lockers queden dentro de los salones; cuando les dijo que si tenían preguntas y muchos alzaron la mano; preguntaron cómo sería lo del pico y placa, cómo es el proceso para el servicio social y que si se colocara la emisora, si sería solo música religiosa; ellos respondieron que sería de acuerdo a los gustos de ellos, ya que sería autónomo y con variedad musical.</p>
Reflexión sobre la jornada.	<p>Se evidencio cómo la organización del salón influye en el comportamiento y la disposición de los y las estudiantes para el desarrollo de las actividades y los temas, ya que cuando están organizados en filas individuales están más organizados, se interrumpe menos la clase, ya que hablan menos entre ellos, por lo que durante la discusión en mesa redonda se evidencio más desorganización, pero fue una actividad interesante para ellos y ellas, ya que la mayor parte del tiempo participaron; fue una actividad creativa que permitió esclarecer y retroalimentar lo visto con respecto al tema de la I Guerra Mundial, varios estudiantes no recordaban o no sabían algunas preguntas, pero los aspectos más generales estaban más claros; también hubo un mejor manejo del tiempo.</p> <p>La actividad tiene claros momentos en que se señalan las pautas para que se desarrolle la actividad, como el comportamiento y disposición por parte de los y las estudiantes y el papel de la maestra quien guía su aprendizaje, se encarga de organizarla, realizar las aclaraciones pertinentes y en ocasiones de hacer llamados de atención para que se lleve a cabo; en cuanto al comportamiento de los y las estudiantes, se evidencia que participan en las actividades propuestas, aunque se distraen fácilmente por lo que hagan otras personas, por lo que hay varios momentos en los que se dispersan y la profesora debe retomar el tema, llevando el hilo conductor, haciendo que se logre desarrollar; se ve que en la primera pregunta cuando el estudiante no logra responder, algunos compañeros se burlan.</p> <p>En cuanto a la actividad de los estudiantes que se postularon para ser personeros, se evidencia cómo los estudiantes se empoderan de estos espacios, cómo asumen su participación en estos la cual es muy activa cómo se evidencia, ya que sus propuestas tienen una clara relación con lo que viven los estudiantes en el colegio, con dinámicas que los afectan, además se percibe interés por hacer parte de estas y de mejorar su entorno, como es reconocer su papel en su propio proceso de aprendizaje al proponer que los estudiantes tengan más injerencia en su aprendizaje y que se promueva el Icfes desde 10°, para que tengan mejores oportunidades: la propuesta del pico y placa, está encaminada hacia un mejoramiento de la convivencia entre los miembros de la comunidad, como también que tengan más injerencia en otros proceso que se dan en el colegio como en el desarrollo de la emisora, en la por los comentarios se quiere generar proceso de apropiación, ya que con Cafam habían contado con ella y mencionaron que les gustaba mucho porque podían colocar música que les agradaba, dejar mensajes, era un espacio de socialización, que quiere ser recuperado por ellos y ellas. También se evidencia que aún sigue la injerencia de los y las estudiantes sobre mejorar la alimentación, la cual se entrega tarde ya que el primer refrigerio lo están recibiendo después de las 10 am y el almuerzo a las 12 del día y algunas veces no les parece agradable.</p>

5. Diario de campo No. 3
 fecha y hora: 19-04-18 de 8:30 a 10:50 am

Planeación	<p>Aplicación de la planeación sobre el tema de la Segunda Guerra Mundial con los estudiantes de Noveno A, con el objetivo de brindar un reconocimiento general de las dinámicas de este conflicto, a través de herramientas cartográficas y visuales.</p>
------------	--

<p>Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)</p>	<p>Debido a que se había solicitado la sala de lectura para la proyección de los mapas y los videos, llegué antes para organizarla y tener el material preparado, mientras la profesora Viviana los organizó para llevarlos a la sala; algunos estudiantes llegaron tarde, por lo que el inicio de la actividad se retrasó; inicié el desarrollo del tema con la explicación del mapa de la distribución de las colonias luego del Tratado de Versalles, mencione que debido a que la repartición se había dado entre las potencias más poderosas de Europa: Inglaterra y Francia, habían naciones como Alemania y Japón que también estaban tratando de expandirse y consolidar un poderío a través de la lucha por éstas colonias, como el dominio de otras nuevas, lo que llevó a la confrontación directa con los países que se habían impuesto y que querían buscar su expansión, generando así los bloques que se conformaron.</p> <p>Una estudiante me preguntó si era verdad que Hitler hacía jabón con sus enemigos, le dije que eso era un mito, pero que el si los eliminaba; también preguntaron porque odiaba a los judíos, les dije que una de las razones era su gran racismo, como también algo que era generalizado en una parte de la sociedad alemana de ese momento, era el gran poderío que estaban tomando en Europa; ellos dijeron que entonces fue por envidia hacia estos.</p> <p>La mayoría de estudiantes estuvo atento a la explicación y la profesora y yo les hacíamos aclaraciones cuando surgían dudas, luego fueron a receso de descanso; cuando regresaron comencé a explicar la primera fase del conflicto, en la que Alemania comienza su carrera de expansión hacia el este y sur de Europa con Polonia, Austria y Hungría, la profesora aclaró que primero se firmaban tratados, pero no se respetaron por parte de Alemania, quienes invadían los pueblos con sus ejércitos hasta llegar a su auge entre 1940 y 1941, año trascendental en el conflicto, ya que luego de haber logrado la conquista de gran parte de Europa, su carrera expansionista se vio frenada con las incursiones en Inglaterra y Rusia, les dije que fue algo muy osado, la profesora dijo que en el caso de Inglaterra, que es la cuna de la civilización en efecto fue muy arriesgado.</p> <p>De esta incursión hubo una imagen del bombardeo sobre Londres y de Rusia se proyectó un video de los días anteriores e iniciales de la incursión, lo cual les llamó mucho la atención; a través de los mapas vieron la cantidad de incursiones como los lugares y el momento en el que se llevaron a cabo; luego se habló de las incursiones de Japón sobre países asiáticos a través de un mapa también, después se mencionó que esta rápida expansión de las potencias del eje, fue respondida con alianzas por parte de los aliados, entre las que se destaca la carta del Atlántico en la que los ministros de Inglaterra y de EE.UU. quienes acuerdan además de una serie de acuerdos que deslegitiman ciertos actos bélicos, configuran una estrategia para frenar las expansión tanto de Japón como de Alemania y llevan a cabo la contraofensiva iniciada en Normandía, la cual se evidenció en el video “buscando al soldado Ryan”, el cual impacto a varios estudiantes.</p> <p>Algunos preguntaron que si ocurre una guerra mundial en este momento, como serían las armas y otros les decían que sería a través de las armas nucleares; luego se prosiguió con el desarrollo de la segunda etapa de la guerra, mostrando los mapas de las ofensivas de los aliados contra Alemania y Japón.</p>
<p>Reflexión sobre la jornada.</p>	<p>El desarrollo de esta actividad permitió reconocer las dinámicas de aprendizaje, como la relación entre los y las estudiantes, entre los estudiantes y la docente en formación, como también las dinámicas institucionales. Frente a la preparación y organización del tema que se realizó con la guía del docente tutor, con la ayuda de la profesora Viviana, quien también guio el proceso en el colegio, permitió que se abordarán los temas propuestos, en este trabajo se evidencio disposición de los</p>

	<p>estudiantes para la actividad; en cuanto a la forma en que se entendió el tema, se analizara luego de la actividad de territorios.</p> <p>En cuanto a la forma de organización de la información reflejada en la síntesis del mapa conceptual se puede entender que el conflicto se originó por causas principalmente económicas, legitimadas por estrategias bélicas, militares e ideológicas; el manejo claro de la información es vital para generar una buena comprensión del tema, para mantener la atención de los estudiantes y promover reflexiones frente a los aspectos que permitieron el desarrollo del conflicto: lo social, lo económico, lo político y lo cultural de manera muy general.</p> <p>El tiempo para llevar a cabo el tema es corto para llegar a una profundización de los anteriores aspectos, por lo que el análisis que se genera es de manera superficial, pero no por esto no significativa, al contrario pretende fomentar en los estudiantes interés en la historia, que consulten con guía de docentes, padres y madres como se da la historia y cómo influye en la vida de quienes conformamos una sociedad; también es importante tener en cuenta los momentos para desarrollar el tema, buscando relacionar los temas con los que los (as) estudiantes conocen o sientan; la profesora hizo observaciones que contextualizaron a los estudiantes; se evidenció gran interés por el tema, por lo que está sucediendo actualmente en Siria y con los países implicado en este conflicto, como por los diferentes elementos que configuran este conflicto: el desarrollo bélico, la clara división entre países dominantes y dominados.</p> <p>Uno de los temas que le llamo la atención fue el desarrollo tecnológico y armamentístico, como también la actuación de los alemanes, algunos se sorprendían, otros manifestaron rechazo. La utilización de imágenes y videos fue una herramienta adecuada, que permitió una menor comprensión y acercamiento al tema, generando interés en ellos y ellas, el primer video sobre la incursión de Hitler a Rusia les pareció interesante, ya que mostraba como en el principio la URSS, fue fuertemente atacada por los alemanes, mientras aquellos les seguían enviando materias primas, pero se vio solo hasta el minuto cinco, ya que era de 12 minutos.</p>
--	--

6. Diseño de talleres.

6.1 Taller 1.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
CHAMPAGNAT LA ESPERANZA.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LINEA INTERCULTURALIDAD EDUCACIÓN Y TERRITORIO
GRADO NOVENO



TALLER No. 1: RECONOCIENDO LOS TIPOS Y CAUSAS DE LA DISCRIMINACIÓN.

Docente titular: Viviana Gómez

Docente en formación: July Andrea Pérez

LO QUE APRENDERÁS...

Identificar el reconocimiento que posee de los grupos étnicos y minoritarios en Colombia.
Relacionar la falta de reconocimiento y vulneración de los derechos de los grupos étnicos y minorías del país con algunos tipos de discriminación como el racismo, sexismo, la xenofobia.

Reflexionar acerca de los comportamientos discriminatorios hacia diferentes grupos en la comunidad educativa.

¿Conoces las diversas culturas que hacen parte de nuestro país?

ACTIVIDAD.

En grupos responderán las siguientes preguntas:

“La discriminación es un sentido o incapacidad de aceptar al otro tal como es, es decir con su forma de pensar, sentir y actuar; ignorando desde luego su cosmovisión, negándose a aceptar las diferencias, que lleva como resultado el desencadenamiento de acciones de irrespeto de la dignidad de la persona. Se conoce como discriminación (del latín: discriminaŕio, -ōnis), a todo acto de separar a una persona de una sociedad o formar grupos de personas a partir de criterios determinados.” Fuente: “Riqueza y Discriminación en Colombia”.

La vulneración de los derechos de los grupos étnicos y minorías y la falta de reconocimiento que tienen en la sociedad se refleja en diferentes tipos de discriminación que viven cotidianamente y a lo largo de la historia. El desconocimiento de nuestras raíces y territorios es una forma de discriminación racial en la que legitimamos costumbres de culturas externas que se imponen en los medios de comunicación y las personas las interiorizan.

- ¿Qué entiendes por etnia, raizal, resguardo, afrodescendiente?
- ¿Cuáles son los grupos indígenas y minoritarios del país que conoces?

Teniendo en cuenta los casos de discriminación presentados en que diferentes comunidades han sido vulneradas y segregadas, responde las preguntas que se sugieren para la reflexión.



El muro que separa a México de EE.UU. es de las figuras más representativas de xenofobia que existen actualmente; hace parte de la forma en que históricamente la sociedad estadounidense, particularmente los gobiernos han entablado sus relaciones con diversos pueblos del mundo.

¿Cómo consideras las medidas del gobierno estadounidense frente a la población de Latinoamérica?

¿Crees que estas acciones vulneran los derechos y la dignidad de las personas? ¿Por qué?



“Las personas discapacitadas son unas de las más afectadas en nuestro país. Para ellos es difícil: conseguir trabajo, obtener una óptima asistencia médica para su problema, lograr conseguir instituciones educativas acorde a sus necesidades y recursos.” Tipos de discriminación.
 ¿Crees que una persona con alguna condición física o mental es inferior a una que no la tiene? Si o no ¿Por qué?



Injusticia. Esa es la palabra para describir la bochornosa situación laboral de muchas colombianas. El caso de Patricia es solo uno de cientos de miles y es, tristemente, uno de los más inofensivos. En el trabajo a las mujeres las subestiman, las acosan, las abusan y las excluyen por ser madres hasta que tiran la toalla. Así, y a pesar de los avances que el país ha vivido, la vida laboral sigue siendo hoy una enorme piedra en el zapato en el camino hacia una nación más equitativa. “Fuente: Terror en la oficina para las mujeres”. semana.com



Manuel Zapata Olivella, escritor y folklorista de Loricá, Córdoba expresa que “Lo más triste es la auto discriminación, porque en Colombia los prejuicios raciales los llevamos interiorizados a tal grado que los mestizos de sangre indígena no se reconocen indios; los mestizos de sangre negra no se reconocen negros y los mestizos de sangre europea no se reconocen hispanos, si no que quieren ser descendientes de alemanes.

En nuestro país no se exalta como elemento de conciencia nacional el que se identifique nuestra cultura con sus raíces indígenas, tampoco se enseña en la historia que tenemos un gran aporte africano que nos emparenta con la más antigua cultura del mundo. Solo se exalta lo que dejó el conquistador español. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/mam308465>



La discriminación económica está presente en colegios, universidades, instituciones públicas, privadas, etc. No es ajeno a nadie que hay lugares donde esta discriminación está latente en el aire y se la puede sentir, aunque no se diga nada todo está dicho.

Por ejemplo, una señora de pollera que entra a un restaurante fino recibe toda clase de miradas y cuchicheos. Esto es discriminación por la condición económica, ocasionada también por prejuicios y otros tipos de discriminación (racial, física, etc.)

Las desventajas estructurales de la población afrocolombiana se hacen patentes, se revela una brecha profunda en relación con la población mestiza. En cuanto a la esperanza de vida, los hombres afrodescendientes viven, en promedio, seis años menos que el promedio nacional, mientras que una mujer negra promedio puede esperar vivir casi once años menos que el promedio nacional. De la misma manera, la población afrocolombiana sufre más de hambre, pobreza e indigencia que la población mestiza, y tiene ingresos inferiores.



EVALUACIÓN.

Elaborar preguntas sobre la discriminación en la institución, para entrevistar a miembros de la comunidad educativa, entre las que se incluyen las siguientes cuestiones referentes al reconocimiento de los grupos étnicos del país:

- ¿Conoces personas ascendientes de grupos indígenas en el sector?
- ¿Qué apellidos conoces de estudiantes que pertenecen a grupos étnicos? ¿Qué rasgos tienen?
- ¿Crees que hay discriminación hacia los grupos indígenas y afrodescendientes en el colegio?

Los aspectos relacionados a continuación se evidencian en las preguntas de cada caso presentado, en la participación de los estudiantes, así como en el desarrollo de las actividades propuestas.

Criterio de Evaluación.	Destacado	Regular	Debe mejorar
Reconozco y asumo una posición frente a diferentes tipos de discriminación.			
Soy propositivo (a) y activo (a) frente a situaciones discriminatorias en mi comunidad (familia, barrio, colegio)			
Relaciono tipos de discriminación con la vulneración de los derechos y e invisibilización hacia grupos étnicos y minoritarios en el país manifestados en diferentes formas.			

6.2 Taller 2. Intervencionismo de Estados Unidos en Latinoamérica. Estados Unidos como protagonista regional.

LO QUE APRENDERÁS.

Describir las relaciones entre los países de América Latina y Estados Unidos en el siglo XX.

Comprender el papel de distintos grupos sociales y minorías frente a las acciones intervencionistas de EE.UU. en Latinoamérica durante el siglo XX.

Asumir una posición crítica frente al intervencionismo estadounidense y las acciones sociales de lucha para enfrentarlas, relacionándolo con problemáticas actuales.

204

¿Qué opinas acerca de que ciertos países ostenten un poder que les permite tener injerencia en las decisiones y actuaciones de gobiernos de otros países?

LA SOBERANÍA DE LOS PUEBLOS. ENTRE EL IMPERIALISMO Y LA RESISTENCIA



América Latina, subcontinente caracterizado por ciertos rasgos culturales como el idioma, la diversidad de raíces étnicas, entre otras características, fue enormemente intervenida durante el siglo XX, afectando toda la región. Debido a esto se puede hablar de relaciones de poder y dominación en las que se han impuesto los países “desarrollados”, que han relegado a los países dependientes, el poder de gobernarse a sí mismos, beneficiando ciertos intereses políticos, económicos y culturales.

La doctrina Monroe, la lucha contra el comunismo, la lucha contra el tráfico de drogas y actualmente la lucha contra el terrorismo, se han constituido en excusas que justifican la intervención a otros territorios por parte de Estados Unidos desde finales del siglo XIX.

ACTIVIDAD.

Escucharemos las siguientes canciones alusivas a momentos de la historia del siglo XX y a diferentes lugares del Latinoamérica y haremos una reflexión al respecto.

A DESALAMBRAR-VICTOR JARA

Yo pregunto a los presentes
Si no se han puesto a pensar
Que esta tierra es de nosotros
Y no del que tenga más

Yo pregunto si en la tierra

Nunca habrá pensado usted
Que si las manos son nuestras
Es nuestro lo que nos den

A desalambrar, a desalambrar
Que la tierra es nuestra

¿Cuál crees que es el mensaje de esta canción?
¿Qué te dice la frase “que la tierra es de todos y no del que tenga más”? ¿A desalambrar que la tierra es nuestra? ¿Por qué los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido que luchar por la tierra?

Es tuya y de aquí
De Pedro y Mara

Le aseguro que es un gringo
O un miembro de este país.

Si molesto con mi canto
A alguien que no quiera

A VECES YO ME PREGUNTO-FACUNDO CABRAL (Fragmento)

Bueno es ser contrabandista que trai de afuera
p^laca (bis)
lo malo es la justicia que lo devuelve p^lalla
No se preocupe paisano las cosas están en
orden
tan ordenadas están que es difícil que les
sobre
Lo que sobra y lo que falta es problema de
conciencia
que la culpa no es del cerdo sino del que lo
alimenta.

un panadero bebiendo champan
un político con solo una oreja
un rebaño de una sola oveja
un crítico con un solo ojo
y un abanderado cojo una comunidad boca
abajo
y una calamidad panza arriba
su llanto lleva a las cosas más allá del bien y
el mal
su llanto lleva a las cosas más allá del bien y
el mal

Un empleado bajo un escritorio
un dirigente bajo un directorio
un supermercado bajo las aguas
un sabio atómico bajo una enagua
un bombero apagando una idea
una idea encendiendo a un obrero

LAS COSAS QUE PASAN-PIERO

Qué lindo es sentarse en la puerta de un bar

y ver a Buenos Aires pasar y pasar

Pasa un cartero en bicicleta

con un telegrama color violeta

un patrullero de la policía

que busca un choro hace quince días

Pasa el lechero con cara de nada

vendiendo leche contaminada

un escribano se vio encerrado

tirándole besos a un abogado

pasa un político con paso corto

añorando el congreso con aire absorto

pasa un vampiro buscando una Mina

pero lo violan pasando la esquina

3. OJALÁ-SILVIO RODRÍGUEZ

Ojalá que las hojas no te toquen el
cuerpo Cuando caigan
Para que no las puedas convertir en
cristal

Ojalá que la lluvia deje de ser milagro
Que baja por tu cuerpo

¿Qué quiere decir la canción? ¿A quién

REFLEXIÓN

¿Cómo te han parecido las canciones que has escuchado? ¿Hubo alguna canción que te gustara o que no te llamara la atención? ¿Por qué?

¿Por qué crees que algunos de estos cantantes han sido censurados por los gobiernos de sus países

¿Crees que la música de moda permite hacer reflexiones acerca de las cosas que pasan en la sociedad?

ACTIVIDAD.

Leer y analizar los siguientes hechos ocurridos a lo largo del siglo XX.

INTERESES ESTADOUNIDENSES EN AMÉRICA LATINA.

Bajo la dirección del Partido Comunista, en diciembre de 1932, se constituyó el Sindicato Nacional de Obreros de la Industria Azucarera, que aglutinó a diversos sectores proletarios, los cuales tuvieron éxitos huelguísticos. El 5 de julio de 1933 los trabajadores urbanos tomaron la iniciativa en la lucha antimachadista declarándose en huelga; a los doce días cerró el comercio de La Habana, Santiago de Cuba y demás ciudades, el 19, los maestros se manifestaron en todo el país en contra de la rebaja de sueldos y el atraso de sus pagos, luego se sumaron más sectores sociales como los empleados públicos, obreros y estudiantes y hasta veteranos de la guerra de independencia. De ese modo, la sociedad cubana se encontraba madura para la explosión revolucionaria. **Fuente:** Visión íntegra de América. A. Prieto, 2013; cap. 4. Concepciones revolucionarias y nacionalismo burgués, “La revolución del 33 en Cuba” págs. 233-2

CUBA. EL INICIO DE LA REVOLUCIÓN Y RESPUESTA DEL IMPERIALISMO.

Estados Unidos con el objetivo de derrotar la Revolución Cubana, suspendió el suministro de combustible a la Isla, prohibió la venta de su azúcar, rompió relaciones diplomáticas, impuso un bloqueo económico absoluto. Alentó la organización de atentados y sabotajes y equipó a grupos contrarrevolucionarios. El fracaso de estos empeños por la firmeza del pueblo cubano, así como la ayuda de la URSS, indujo a EE.UU. a preparar una invasión mercenaria ocurrida en 1961, pero la batalla de Playa Girón se convirtió en la primera gran derrota del imperialismo en América

Latina, luego el gobierno maniobró para expulsar a Cuba de la OEA en 1962 en complicidad con todos los gobiernos de Latinoamérica, menos México.



Dentro de figuras representativas del partido revolucionario latinoamericano que simpatizaba con los bolcheviques, sobresalía el líder estudiantil Julio Antonio Mella, quien se relacionó con veteranos del Partido revolucionario fundado por José Martí, a fin de protestar contra la neocolonial República liberal y por la indeseada base naval de Guantánamo. Luego Mella comprendió que era más importante revolucionar la sociedad y fundó el Partido Comunista en 1925, propugnó por la formación de un frente con un programa democrático de proyección nacional liberadora como opción política para alcanzar la emancipación y promover desarrollo del socialismo.

207

Desde el triunfo de la Revolución Cubana, USA comenzó a buscar para América Latina una alternativa burguesa, en la que se empoderaron económica y políticamente a través de la figura de inversionista y anunció su nueva política de colaboración entre el capital imperialista y las compañías criollas. Su influencia se promovió a través de la Alianza para el Progreso basada en un programa liberal reformista que tenía como objetivo modernizar el capitalismo latinoamericano. Esta fue una de las organizaciones financieras supranacionales de los Estados Unidos que empleaban cada vez más a dominadas por ellos como el FMI, en sus empeños por mantener su control sobre las economías latinoamericanas; así el FMI se dedicó a imponer programas de “estabilización fiscal”, antes de otorgar los préstamos solicitados, con lo que se obligó a los gobiernos a implantar la libre cotización de sus monedas, liquidar las empresas estatales que esta instancia internacional considerase no rentables, reducir los gastos gubernamentales de fomento económico, congelar los salarios, dirimir cualquier litigio a favor de las transnacionales. Fuente: Visión Integra de América, Alberto Prieto, 2013, págs. 53-54

Preguntas.

- ¿Cómo afectó la intervención de Estados Unidos en la economía y la sociedad cubana?
- ¿Cuáles fueron las razones para que se diera una revolución en la Isla?
- ¿Qué estrategias llevó a cabo EE. UU. para doblegar al pueblo cubano?
- ¿Qué relación tiene la intervención en Cuba con la actual situación en Venezuela?
- ¿Qué opinas de la complicidad que tuvieron algunos países con la intervención de EE. UU.

Sandino se politizó en México; al tener noticias de un movimiento rebelde constitucionalista en su país contra un golpe de estado conservador, regreso en 1926 para formar un frente que lo apoyara en la lucha armada, encabezó la corriente de los demócratas y revolucionarios, integrada por minifundistas, obreros de diversos sectores, campesinos expropiados durante la prolongada ocupación de EE.UU. (1912-1925). En 1930 los efectivos revolucionarios iniciaron distintas acciones bélicas, lo que provocó el pánico del gobierno títere presidido por el Gral. José M. Morúa. Por ejemplo en julio de 1931, se tomaron la empresa estadounidense Bragan Bluff Lumber Comp. En Puerto Cabezas y allí derribaron un avión de los invasores que los bombardeaban y el 31 de diciembre todo un destacamento invasor pereció en combate, por lo que el secretario de estado

EE.UU. se vio obligado a anunciar que las tropas intervencionistas serían retiradas luego de las elecciones presidenciales de 1932, en las que triunfó el viejo caudillo liberal Juan Bautista. El nuevo gobierno invitó a Sandino a la capital para conversar acerca de las condiciones mínimas para cesar la lucha: retiro de las tropas estadounidenses, la nulidad de los empréstitos concertados con la banca de ese país, revocación del Tratado Bryan-Chamorro y rechazo de cualquier intromisión de EE.UU. en los asuntos internos. Bajo la dirección de Anastasio Somoza en la Guardia Nacional escogido por el embajador estadounidense Matthew Hanna, se apoyaron los acuerdos firmados por Sandino, pero se daba de baja a sus enemigos y persiguió a los desmovilizados del EDSN, lo que fue denunciado por Sandino; Somoza apoyado por Washington, desarmó, desapareció y asesinó al exjefe insurrecto y a sus principales colaboradores.

NICARAGUA- EL SANDINISMO.

EL SALVADOR.

En las condiciones sociales adecuadas, el Partido Comunista en Centroamérica decidió que el salvadoreño Farabundo Martí se incorporará al Ejército Defensor de la Soberanía Nacional forjado por Sandino en Nicaragua para luchar contra las tropas estadounidenses de ocupación. Martí y Sandino fueron a México en 1929 para que el Comité Manos Fuera de Nicaragua le brindara apoyo, pero surgieron diferencias políticas, ya que según Sandino las luchas debían obedecer al bolchevismo, por lo que el Partido Comunista centroamericano se disolvió; Martí regreso a El Salvador, donde en unión de Miguel Mármol y Luis Díaz fundó el Partido Comunista Salvadoreño. El dirigente de la pequeña burguesía Arturo Araujo, presidente en 1930 fue depuesto por el ejército oligárquico al mando de Maximiliano Hernández en 1931; en las elecciones de ese año los partidos progresistas arrasaron, pero los militares anularon los resultados, mientras los comunistas se orientaron hacia la insurrección. La rebelión empezó el 22 de enero de 1932, desvinculados de cualquier otra fuerza, casi desarmados, los rebeldes fueron aniquilados por el Ejército y la Aviación, que masacraron a más de 30.000 personas. Fuente: Visión íntegra de América. Alberto Prieto, 2013; cap. 4. Concepciones revolucionarias y nacionalismo burgués, "criterios socialistas sobre la toma del poder" págs. 227-228.

REPÚBLICA DOMINICANA

Estados Unidos también tuvo que enfrentar dificultades en este Estado antillano, el inesperado ajusticiamiento de Rafael Trujillo y la fuga de su familia llevo a un proceso democratizador cortado por la cúpula militar que apresó al consejo de Estado que estaba al mando. Entonces sucedió lo imprevisible: las fuerzas armadas se dividieron y su sector más sano canceló el golpe de Estado y convocó a elecciones, en las que triunfó Juan Bosch. Durante los años sesenta se dieron brotes de guerrillas en distintas partes, pero su dispersión, falta de abastecimiento y de experiencia militar hizo que fueran derrotadas.

La supremacía reaccionaria parecía asegurada, pero luego de numerosas campañas, lograron desarmar las milicias constitucionalistas y se preparó el camino para la reacción que venía acompañada de dineros de la Alianza para el Progreso. (Prieto, 2013; la respuesta del imperialismo. Pág. 47)

¿Qué opinas acerca de los sectores que se organizaron en guerrillas para luchar en contra de la intervención y la ocupación estadounidense?
¿Qué opinas de las acciones de los gobiernos estadounidenses para interferir en los países latinoamericanos?

PANAMÁ.

En los sesenta también se agravó la posición de EE.UU. en esta zona, se incrementaron las luchas populares contra la presencia estadounidense en la Zona del Canal, lo que empeoró cuando los residentes en la usurpada zona canalera, realizaron una infame provocación, pues izaron la bandera yanqui en una escuela secundaria sin que a su lado ondeara la panameña como se estipulaba en los acuerdos. Entonces, grupos de ofendidos jóvenes penetraron en la Zona para hacer efectivos sus derechos en lo referente a la enseñanza nacional. Al día siguiente, las tropas imperialistas replicaron con una salvaje agresión contra los manifestantes, que ocasionó veintiún muertos y quinientos heridos. Después de este horrendo crimen, ante la furia popular se rompió relaciones con Washington.

Por esos años Panamá soportaba diversos tipos de dominación foránea, una era la Zona del canal, enclave de tipo colonial clásico en que Estados controlaba todo, por su parte el Estado también

ACTIVIDAD.

1. Responde las siguientes preguntas:

¿Qué intereses tenía EE.UU. en Centroamérica en esta época?

¿por qué la considera como una zona estratégica?

¿Qué opinas acerca del apoyo del gobierno estadounidense a gobiernos conservadores de los países latinoamericanos que son funcionales a sus intereses?

EVALUACIÓN.

Plasmar en un dibujo o escrito que represente los hechos abordados y las opiniones que te suscitan

Socializar algunos materiales con el grupo, realizando conclusiones y comentarios frente al tema.

Criterio de evaluación.	Se destaca	Bueno	Debe mejorar
Reconoce aspectos históricos generales de Latinoamérica durante el siglo XX.			
Reconoce la influencia de Estados Unidos en los procesos sociales, económicos y políticos del continente			
Reconoce formas de intervención y resistencia en diferentes países de Latinoamérica			

6.3 Taller. Democracia, populismo, activismo militar y dictaduras en Latinoamérica durante el siglo XX.

PROPÓSITOS.

Reconocer las características generales de los sistemas políticos en América Latina.

Identificar las características del populismo, las dictaduras y los procesos democráticos en América Latina durante el siglo XX.

Comprender a través de las transformaciones históricas y políticas la situación actual de América Latina.

¿Cómo los pueblos latinoamericanos construyeron procesos democráticos y cuál fue la reacción de los gobiernos?

Lee el siguiente encabezado y realiza un resumen de la lectura.

DEMOCRACIA, POPULISMO, ACTIVISMO MILITAR Y DICTADURAS EN LATINOAMÉRICA DURANTE EL SIGLO XX.

Durante el decenio de 1930, en Latinoamérica se dio una recuperación gradual de la economía y el comienzo de significativos cambios económicos y sociales con profundas consecuencias políticas. El progreso social y económico, ya fuera disfrazado de fascismo o marxismo, se consideraba un valor más importante que la preservación o perfeccionamiento de las instituciones democráticas liberales; políticamente se da mucha variedad en los sistemas de partidos de América Latina. Con la excepción del partido único y sumamente articulado del México autoritario, se encuentran partidos fuertes y unidos en los países que cuentan con la trayectoria más larga de elecciones y alternancia democrática en el poder (Chile, Uruguay, Colombia, Costa Rica y Venezuela). Los partidos débiles y difusos predominan en los países donde frecuentes golpes militares e intervalos autoritarios han roto la continuidad de los partidos y provocado el fracaso de los intentos de crear coherencia organizativa y potenciar liderazgo (Perú, Brasil, Argentina); la experiencia muestra que en los sistemas presidenciales la democracia tiene más probabilidades de funcionar bien donde el

sistema de partidos estable gire en torno a dos partidos o dos partidos y medio; a la inversa donde la lealtad a los partidos fluctúa, donde los sistemas de partido son incipientes y la volatilidad electoral es mayor hay menos probabilidades de consolidar democracia.



En el decenio de 1930 los golpes de estado

reflejaban el temor de las élites a la potencial movilización y protesta de las masas ante la crisis económica, también el temor al marxismo y el menosprecio fascista a la democracia; al mismo tiempo las ideologías marxistas y populistas veían a la democracia como una empresa corrupta que beneficiaba a una pequeña oligarquía. Tres acontecimientos importantes marcaron las democracias en Latinoamérica: la Gran Depresión, la victoria de los aliados de la “democracia” sobre el fascismo en la II Guerra Mundial y el advenimiento de la Guerra Fría. Fuente: Historia de América Latina; vol. 12. Política y sociedad desde 1930, Leslie Bethell, 2000; ED. Crítica, p.34-45

ACTIVIDAD.

Estudios de casos. En los grupos realicen las siguientes lecturas.

COLOMBIA

Es uno de los países cuyo sistema de partidos tiende a ser dominados por un partido único o dos partidos, lo cual refleja el legado de la antigua lucha por el control de la presidencia, en la cual el ganador se lo llevaba todo y recibía una capacidad inmensa de ejercer el patronazgo, la prominencia de las divisiones de clase en la sociedad en el momento de la expansión del sufragio de masas y la capacidad de incorporar nuevos grupos que tenían los partidos tradicionales. Durante el siglo XX, se consolidaron organizaciones electorales representadas en el Congreso, por lo que los partidos tendían a convertirse en poderosos intermediarios entre la sociedad civil y el estado, lo cual ha garantizado una continuidad constitucional que es rara en el continente; aunque, si atendemos a criterios económicos y sociales es uno de los países que reúne menos condiciones para el progreso de la democracia; se ha distinguido históricamente por la pobreza generalizada, altos niveles de analfabetismo, deficiente integración nacional, grandes propiedades agrarias inmunes al cambio y una tradición de violencia política.

Aunque nacieron bajo la égida del partido conservador, las modernas fuerzas armadas se adaptaron bien al sistema liberal-conservador. Su tarea ha consistido en eliminar toda opción política que el sistema no haya podido absorber; el método consistió en cerrar todas las salidas legales a los de fuera, recurriendo a las fuerzas armadas para acabar con los intransigentes que se habían vuelto empujados a utilizar la violencia. Esta fue la suerte que corrieron los liberales reformistas en 1948, la ANAPO del exdictador Rojas Pinilla en 1970 y el Frente Unido del sacerdote y sociólogo Camilo Torres, al que mataron en 1966 cuando combatía en las filas del ELN. Así pues, las fuerzas armadas han constituido un elemento importante del régimen establecido, al que según se ha dicho, solo respetan mientras el gobierno en el poder no cambie el trato que dispensa a los militares, por lo que parecen tener suficiente poder para satisfacer sus deseos, parecen ocuparse de cuestiones relacionadas con el orden público, en el sentido amplio de la expresión con una libertad casi total. Bethell, 2000, p. 317-18.

CUBA

Castro se proyectaba desde el Partido Ortodoxo (organización política de masas de campesinos, obreros y pequeñoburgueses), contra los desafueros del Partido Auténtico, cuando en marzo de 1952, el expresidente Batista dio un golpe de Estado y retomó el poder. Fidel, en tanto abogado acusó al dictador ante un tribunal sin tener consecuencia; entonces decidió organizar grupos combativos para la lucha en oposición al tirano y que se debía iniciar la insurrección, pensaban tomar el cuartel de la región oriental, sublevar a la ciudad de Santiago de Cuba y al resto de la provincia para exhortar a huelga general en todo el país, pero esta operación no triunfó, el ejército asesinó a decenas de participantes y a Castro se le condenó a una larga estancia en prisión.

En la cárcel, su popularidad se multiplicó; excarcelados Fidel y sus compañeros de lucha fundaron el Movimiento 26 de Julio (M-26-7), la diezmada fuerza de 12 expedicionarios del Ejército Rebelde se nutrió en Sierra Maestra de campesinos con quienes empezó a combatir; el 17 de enero de 1957 los insurrectos ocuparon el cuartel militar de la Plata, lo cual conllevó a otras victorias. Después de la decisiva victoria rebelde del Jigüe, dos columnas al mando de los comandantes Camilo Cienfuegos y Ernesto Che Guevara iniciaron la invasión de las provincias occidentales. En este contexto el M26-7 juzgo apropiado convocar en julio de 1958 a un amplio Frente Cívico mediante el cual los núcleos opositoristas coordinasen sus actividades, lo que fortalecería la lucha armada e incrementaría la movilización popular. **Fuente:** Visión íntegra de América; vol. 2; Prieto, Víctor; 2013, p. 3-4.

1959, año de la revolución cubana que marcó la historia del marxismo en América Latina, influyó de manera profunda en las ideas del continente y planteó nuevas amenazas y desafíos a la democracia; era la primera vez que un gobierno socialista accedía al poder en el hemisferio occidental. Los años 50 fueron de penuria para la izquierda en Latinoamérica, la guerra fría dio origen a una intensa presión de E.U.A América Latina, sobre todo en América Central y el Caribe, cuyo objetivo era frenar los movimientos reformistas de cualquier tipo que se identificaran con la izquierda. No obstante en Cuba la revolución capitaneada por Fidel Castro dio un impulso real e inesperado a la izquierda, ésta victoria fue obra de una guerrilla, en la que no había participado el Partido Comunista su gobierno logró derrocar al gobierno dictatorial y corrupto de Fulgencio Batista y llevar a cabo una redistribución de la tierra a través de la Ley Agraria de la Sierra; una vez en el poder los exrebeldes cumplieron con su promesa de dar tierra a ocupantes ilegales, terrazgueros y peones rurales, luego idearon un complejo aparato para fomentar y administrar la producción colectiva en el campo. Bethell, 2000; p. 99-101.

ACTIVIDAD.

Realice un resumen de la anterior lectura y resuelva las siguientes preguntas: ¿qué actores sociales se presentan en este hecho? ¿Qué crees que llevó al triunfo de la revolución en Cuba? ¿Qué cambios trajo la revolución cubana en Latinoamérica? ¿Por qué actualmente Cuba está viviendo la transformación de su sistema socioeconómico?

NICARAGUA

EN 1933 cuando el protectorado estadounidense sobre Nicaragua se prolongaba, Augusto Sandino, continuó la resistencia que había emprendido contra los ocupantes extranjeros y los colaboracionistas nacionales, consiguiendo un amplio apoyo popular; consideraba la Guardia Nacional, entrenada por E.U.A como la mayor amenaza para la independencia nicaragüense, la cual lo asesinó bajo la orden de Anastasio Somoza; en 1937 éste órgano dio un golpe de estado y Somoza se transformó en presidente obteniendo el respaldo de la Guardia Nacional a la que fomentó y protegió, de la élite terrateniente con la que formó numerosas asociaciones, y sobre todo de Estados Unidos. Amasó una enorme fortuna familiar; un asesino lo mató en 1956, pero la empresa familiar continuó, su hijo mayor Luis Somoza fue elegido presidente; como en Cuba, República Dominicana y Haití, los EE.UU. antes de retirar su protección se esforzaron en crear en estos países cuerpos de policía uniformada cuyos oficiales pertenecían a la infantería norteamericana.

Luego se da el audaz ajusticiamiento del tirano Somoza por el joven Rigoberto López estremeció la conciencia de los revolucionarios y a los años empezaron a convergir hacia Ramón Raudales, veterano del EDSN, quien en 1958 decidió reiniciar la lucha armada. Su pronta muerte en combate no evitó que los más decididos siguieran su ejemplo y se entrenaran como una guerrilla en una zona abrupta y selvática; esto facilitó que la Guardia Nacional los derrotase y cogiera presos a los sobrevivientes, dentro de los cuales se hallaba Fonseca, quien fue apresado en Guatemala, luego huyó y al final de un complicado periplo, terminó de nuevo en su patria e impulsó el movimiento Nueva Nicaragua que se fundió con la Juventud Revolucionaria Nacionalista, excombatientes del EDSN y el Frente Unitario Nacional conformando el Movimiento Sandinista o Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) , esta nueva fuerza emitió en julio de 1961 un documento en que señalaba en que la vía para tomar el poder era la lucha armada.

EN 1966, la situación política del país se caldeó, pues el partido conservador tradicionalista y otras fuerzas burguesas se aglutinaron en la Unión Opositora UNO, cuyos integrantes criticaban a Tachito, primogénito de Somoza por apartarse de los postulados del padre en la conducción del régimen, lo que fue duramente reprimido. Mientras que el FSLN adquiría ya una envergadura nacional, que esgrimía la estrategia de guerra popular prolongada como un empeño movilizador de todas las capas oprimidas del pueblo con vistas a integrarlas al proceso revolucionario. La década de 1960 terminó con dos hechos trascendentes: la heroica resistencia armada de Julio Buitrago ante descomunales efectivos de la Guardia Nacional, y el canje de Humberto Ortega, Henry Ruíz y otros dirigentes sandinistas, por figuras prominentes del régimen que se encontraban en manos de los revolucionarios.

BOLIVIA

La influencia militar se evidenció en las décadas del 30 y 40, cuando jóvenes militares se propusieron llevar a cabo reformas y combatir la influencia de los intereses extranjeros, como en la industria del petróleo; de 1936 a 1939 los coroneles David del Toro y Germán Busch presidieron un régimen autoritario, progresista y anti oligárquico; ciertas leyes sociales y medidas encaminadas a extender el control estatal sobre el sistema financiero y recursos del subsuelo chocaron con la poderosa oposición de las grandes compañías mineras; en 1939, generales vinculados a la “rosca” minera permitieron que se anularan las innovaciones de los coroneles. Con todo, en 1943 el coronel Gualberto Villaroel, con el apoyo del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) se apoderó del control del gobierno. En 1946, sin embargo, una insurrección “popular” en la Paz, desatada por la oposición “democrática” alentada por EE. UU, linchó al presidente y, con gran satisfacción de los “señores del estaño”, puso fin al régimen militar-nacional.

David del Toro Alfredo Ovando

El oportunismo nacionalista de una parte del estamento militar creó la ilusión de una revolución por sorpresa, sin base real, que sería rápidamente sustituida por una clásica dictadura militar de derechas que duro 10 años; tras la muerte del Gral. René Barrientos en 1969, que estaba en el poder de 1964, su ayudante el Gral. Alfredo Ovando dio un golpe de estado que triunfó, pero su programa divergía de la política anticomunista de su predecesor. El nacionalismo y la liberación económica pasaron a estar a la orden del día, lo cual muestra que los militares sustituyeron una estrategia de coacción por otra de seducción. Envuelto en contradicciones paralizantes, este gobierno sólo duró hasta el golpe derechista del 4 de octubre de 1970 y no cumplió el “mandato de las fuerzas armadas” que había previsto la recuperación de los recursos naturales de la nación y el desarrollo nacional, aunque su gobierno tiene el mérito de haber revocado el código del petróleo que favorecía a las compañías extranjera, con la nacionalización de la Bolivian Gulf Oil, y sobre todo, el mérito de haber puesto fin a la ocupación militar de las poblaciones mineras del altiplano y haber restaurado los derechos de los sindicatos.

Cuatro días después de la caída de Ovando, el Gral. Torres, con el apoyo de una “unión de fuerzas populares” (el movimiento obrero, los partidos políticos de izquierda y los estudiantes) se hizo a su vez con el poder en un contragolpe, en el que tomó medidas muy deseables en los medios populares urbanos y entre los mineros; aunque esto fue un “golpe de suerte” para la izquierda boliviana, en realidad firmó un pacto suicida con sus aliados al aceptar que se instaurase una asamblea popular que se componía de representantes de los sindicatos y los partidos marxistas, se erigió en órgano del poder dual y sacrificó a los militares progresistas, sin lo que nada hubiera sido posible en aras de la ortodoxia revolucionaria. El 21 de agosto de 1971, el coronel derechista Hugo Bánzer, apoyado por los sectores empresariales puso fin a este gobierno. Con el tiempo, el gobierno de Bánzer que duró hasta 1978 se parecería a otras dictaduras militares suramericanas de ese periodo. Bethell, 2000, p.

CHILE

Es un caso poco frecuente porque tiene un sistema pluripartidista que debe su formación a las divisiones de centro-periferia, iglesia-Estado, patrono, trabajador. Se consolidaron organizaciones electorales representadas en el Congreso, por lo que los partidos tendían a convertirse en poderosos intermediarios entre la sociedad civil y el estado, lo cual reforzaba la democracia. Fue uno de los sistemas democráticos más fuertes en Latinoamérica; a pesar de que había experimentado el gobierno autoritario y el activismo militar al empezar la Gran depresión, rompió la tendencia al recuperar el gobierno constitucional en 1932, que conservó hasta los primeros setenta.

En 1964, para hacer frente a la ascensión de la izquierda agrupada alrededor de la figura de Salvador Allende, los demócratacristianos con la ayuda de EE.UU. presentaron un programa ambicioso e innovador para una revolución para colocar a Chile en una senda “no capitalista” y sin riesgos llevaría al país al desarrollo. En las elecciones gana su representante Eduardo Frei (gracias a los partidos de derecha que votaron por el mal menor, quien buscaba el apoyo de sectores sociales excluidos y también modernizaba el aparato productivo del país; debido a su apoyo a los trabajadores y a la situación del campesinado a través de la reforma agraria, los líderes del sector empresarial y la burguesía terrateniente se mostraron inquietos.

Los conservadores que habían votado por Frei se sintieron traicionados, el espectro político se radicalizó al volverse más violento los conflictos sociales, entre la derecha chilena se propagó una nueva ideología antidemocrática que asignó a las fuerzas armadas un papel que sintonizaba mejor con los peligros del momento, lo cual coincidió con el ascenso a puestos de mando de una generación de oficiales formados durante la guerra fría después de la desviación inspirada por EUA hacia una estrategia subversiva. Este fue el contexto en que Salvador Allende, el candidato de la Unidad Popular, fue elegido presidente en 1970. Su programa para una transición pacífica y parlamentaria al socialismo se vio sometido desde el primer momento a condiciones paralizantes.

Allende disponía de pocos medios para contrarrestar la influencia de Estados Unidos; el sabotaje económico y el obstruccionismo parlamentario exacerbaban una situación social que ya era tensa y polarizaron el país. En medio de un clima de guerra civil, se hizo en el congreso una guerra de guerrillas con el fin de empujar al gobierno a ir más allá de los límites de las leyes. El golpe de estado ya estaba en marcha, el 22 de agosto de 1973, la oposición en la cámara de diputados aprobó una resolución dirigida al gabinete de Allende, acusando al gobierno de haber ocasionado una “grave ruptura del orden constitucional y jurídico”. Con la salida del desacreditado general Prats del ministerio de defensa y de la jefatura del ejército, su sucesor Augusto Pinochet, se alió a los golpistas más notorios.

En la mañana del 11 de septiembre de 1973 el mundo fue testigo, no de la guerra civil que se esperaba, sino de un ejercicio de brutal terror blanco. Para salvar al país del “cáncer marxista” y “proteger la democracia” las fuerzas armadas destruyeron de forma irreversible el “estado de conciliación” y proclamaron el “estado de sitio” que toma la forma de un régimen contrarrevolucionario que, en nombre de la cruzada contra el comunismo, rechaza la culpable debilidad de la democracia representativa e impuso su propio proyecto económico. Se fundaría una “democracia sin riesgos”, basada en una reestructuración capitalista y la consiguiente reorganización de la sociedad. En 1973, la Unidad Popular Chilena sucumbió ante unos militares que hasta entonces habían respetado la democracia, por lo que el país se encontró bajo tutela militar virtualmente permanente, que con Uruguay conformaba el proyecto de estado contrarrevolucionario, cuyas dictaduras que se instauran en lo que antes eran espacios democráticos, resultaron estar entre las más represivas. En Chile el golpe de estado fue uno de los más sangrientos de la historia del continente. Bethell, 2000, p. 300-303

ACTIVIDAD.

1. Desarrollar los siguientes puntos en los grupos de trabajo.

Según las consultas y las lecturas llevadas a cabo por los y las estudiantes, define los siguientes conceptos: dictadura, populismo, democracia, golpe militar, partido político, izquierda, derecha, comunismo, anticomunismo.

Identifica los conceptos desconocidos.

2. En los grupos de trabajo, diseñen un stand que represente a través de diversas expresiones los hechos del país correspondiente, en que se tenga en cuenta los siguientes aspectos:

-las características generales del país -año, características y actores sociales de la dictadura
-situación actual del país: ¿qué problemas políticos se evidencian actualmente en estos países (corrupción, autoritarismo, etc.)? ¿Creen que en estos países se mantiene la democracia o se dan procesos autoritarios?

3. Presentación del stand a cargo de la docente practicante acerca de los grupos étnicos y afrodescendientes y su papel en la historia de América durante el siglo XX.

EVALUACIÓN.

Realización y presentación del stand de las dictaduras latinoamericanas en los grupos de trabajo.

Socialización del stand, donde los y las estudiantes de los grupos se presentan, mientras otro grupo de estudiantes se rota por los diferentes stands con un pasaporte que se le entregara al inicio de la actividad, en el que anotarán los aspectos relacionados a las dictaduras y tendrán la posibilidad de calificar a los grupos.

Heteroevaluación.

Criterios de evaluación.	superior	alto	básico	bajo
Reconoce las características de los sistemas de gobierno en Latinoamérica durante el siglo XX.				
Identifica los momentos populistas y de dictadura que se dieron en la región.				
Relaciona los momentos de dictadura, populismo y democracia con hechos políticos actuales.				
Fue responsable y respetuoso en las actividades				
Participó activa y propositivamente en el desarrollo de las actividades				

Coevaluación.

Durante la presentación de los stands de los países, en el pasaporte entregado se presenta el siguiente formato.

PAÍS: _____

Nombre del dictador: _____

Años de duración de la dictadura _____

Aspectos que caracterizaron esta dictadura _____

Como se encuentra el país actualmente, hay democracia., corrupción, problemas sociales

De 1 a 5, asigna una valoración de uno a cinco a la exposición de acuerdo a los siguientes aspectos:

Elementos de la exposición.	valoración
La exposición fue creativa, clara y completa	
La información presentada fue adecuada	
Las herramientas utilizadas en la exposición permitieron una comprensión adecuada del tema	
Se evidencia que todos los integrantes participaron en la realización de la exposición	

6.4 Taller Grupos indígenas de América Latina

PROPÓSITOS.

Identificar aspectos sociales, históricos y geográficos de los grupos indígenas y afrodescendientes que actualmente hacen parte de Latinoamérica.

Reconocer aspectos generales de la identidad pluriétnica y multicultural de América Latina.

Reconocer el papel y las luchas de los grupos indígenas y afrodescendientes en la historia del continente durante el siglo XX.

Relacionar la historia de los grupos étnicos con su situación política, social y económica actual.

¿Por qué es importante el papel de los grupos indígenas y afrodescendientes durante la historia de Latinoamérica en el siglo XX?



La población descendiente de los pueblos originarios de lo que hoy llamamos Latinoamérica, es todavía numerosa en Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador y México. En Chile existe una población relativamente reducida de indígenas, entre estos los Mapuches que constituyen la etnia más numerosa. Durante la colonia, los indígenas fueron relegados a ocupar los lugares más bajos de la escala social y forzados a trabajar al servicio de los colonos ibéricos. En todos los países latinoamericanos de hoy, las comunidades nativas –unos treinta millones de personas– se esfuerzan por garantizar la supervivencia de su herencia cultural y recuperar la autonomía que perdieron con la invasión europea.

Culturas Étnicas

Los pueblos indígenas en América Latina

Se estima que, para el año 2010, vivían en América Latina cerca de 45 millones de personas, lo que representa 8,3 % de la población de la región. Naciones Unidas ha sido pionera en la defensa de sus derechos a través de diversos mecanismos y normativas especiales para ello.



La CEPAL alienta a los países de la región a poner en marcha políticas públicas que:

- 1) se basen en los estándares de derechos de los pueblos indígenas
- 2) incluyan sus perspectivas y sus aportes al desarrollo de la región
- 3) consoliden mejoras en su bienestar y condiciones de vida, participación política y derechos territoriales
- 4) fomenten la construcción de sociedades pluriculturales que nos benefician a todos y todas

ACTIVIDAD

Explicación de los aspectos geográficos, históricos y sociales de los pueblos indígenas.

En el mapamundi de América, deberán ubicar los grupos étnicos de acuerdo con las características que se presentaron en la exposición. Si aciertan obtendrán un punto

¿Qué grupos étnicos conoces?

De acuerdo con la explicación de la docente practicante completa el siguiente cuadro:

De acuerdo con la historia de la colonización europea en América, ¿por qué los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido que luchar por sus territorios y por sus derechos desde el siglo XV hasta ahora?

Durante las dictaduras de América Latina, ¿cómo lucharon los pueblos indígenas por sus derechos?

¿Qué organizaciones conformaron y en qué países se presentaron?

6.5 Taller Afrocolombianidad

PROPÓSITOS.

Reconocer aspectos sociales e históricos de las poblaciones afrodescendientes en Colombia.

Reconocer el aporte cultural de las poblaciones afrodescendientes en Colombia.

Promover una actitud de rechazo antes las situaciones de discriminación racial a lo largo de la historia en las que han predominado las relaciones de dominación de ciertos grupos sociales.

¿Por qué los africanos han vivido segregación social a través de la historia?



Somos conscientes de que el racismo es un flagelo que puede atacar a los individuos en cualquiera de sus edades y como miembros de una sociedad estamos en la obligación de prevenirlo siempre que nos sea posible, por lo cual se hace imprescindible abordar la afrocolombianidad en el aula. García, Fabio, 2016. Durante la colonización vivieron la esclavitud al lado de otros grupos étnicos y actualmente siguen luchando para no ser segregados



Cuando una persona me habla no me fijo en el color de su piel sino en el color de sus sentimientos.

En América Latina hay 130.000.000 de afrodescendientes, es decir el 21% de la Población del continente. La mayor parte se encuentra en Brasil, Colombia, Cuba, Costa Rica Ecuador y Panamá.

A pesar de que hace más de un siglo se aboliera la esclavitud, el racismo continúa y emerge en diferentes circunstancias que se reflejan en el desempleo, la pobreza, el despojo de tierra, siendo una de las poblaciones más segregadas en la sociedad.

La discriminación es doble cuando se es mujer y negra a la vez.

ACTIVIDAD.

De acuerdo con el video “ser afro es llevar siempre las de perder”-La Pulla, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=SbLT2Ix6c6o&t=183s> y el video “Los africanos en América” en canal Encuentros, responde las siguientes preguntas en tu cuaderno:

- ¿En qué siglo llegaron los africanos a América? ¿Quiénes los trajeron?
- ¿A qué puertos y en qué condiciones llegaron al continente?
- ¿Qué condiciones sociales han causado que los pueblos afrodescendientes afronten condiciones de segregación social?
- ¿Cuál ha sido el papel de las mujeres en la defensa de los derechos y territorios de sus comunidades?
- Escuchar canciones de artistas afrodescendientes y reflexionar cuál ha sido su aporte a la cultura. Choquibtawm: somos pacífico. -Herencia de Timbiquí: Te invito. Joe Arroyo.
- De acuerdo con lo abordado, mencione cinco aportes de culturales de la población afrocolombiana.



Durante la llegada de los africanos a América en el siglo XVI, se sigue arraigando el imaginario de que las personas son inferiores por su origen y color de piel; en el caso de los negros fueron marcados como cosas, pertenencias con el apellido de los esclavistas, los marcaban como el ganado en la frente o en cualquier parte del cuerpo, tratados como medios de producción; hoy no llevan esa marca en la frente o en el cuerpo, sino en las imposiciones culturales.

ACTIVIDAD.

En grupos realizar las lecturas presentadas y responder las preguntas correspondientes.

La muñeca negra.

Manuela, color canela. ¿cómo me siento con mi color de piel? ¿te has sentido discriminado (a) por tus rasgos físicos o por tu color de piel?

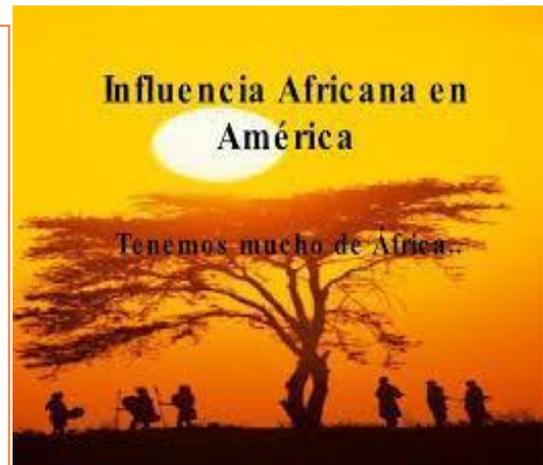
Las grullas vuelven. Hugo Niño ¿cómo fue la llegada de las comunidades africanas a América?

¿Qué opiniones y sentimientos despierta esta lectura?

Afrocolombianidad. Plan Lector Voluntad. De África a América. Tania Lizarazo Moreno ¿A qué hace referencia el término afrocolombianidad? ¿por qué hablar de afrocolombianidad?

África en Colombia.

Los ancestros africanos sacaron el oro, construyeron las haciendas donde se desarrolló la ganadería, las plantaciones, subieron y bajaron por el río Magdalena con joyas y mercancías de los europeos, construyeron: iglesias, palacios, todo lo que significaba riqueza o trabajo significaba africanos esclavizados. En este proceso de esclavización y explotación, surgió el **cimarronismo**, como la lucha de los africanos contra la esclavitud. En Colombia los palenques significan dignidad, rebeldía, resistencia, conservación de la africanidad.



EVALUACIÓN

Criterios de Evaluación.	superior	alto	básico	bajo
Reconoce aspectos históricos y culturales de las poblaciones afrodescendientes en América y en Colombia.				
Reconocer el aporte cultural de las poblaciones afrodescendientes en Colombia.				
Reconoce las formas en que las poblaciones afrodescendientes defienden sus derechos y sus territorios.				
Realizar responsable y respetuosamente las actividades.				
Asume una actitud crítica frente a condiciones de segregación y discriminación hacia los afrodescendientes.				

6.6 Taller separación o Pérdida de Panamá

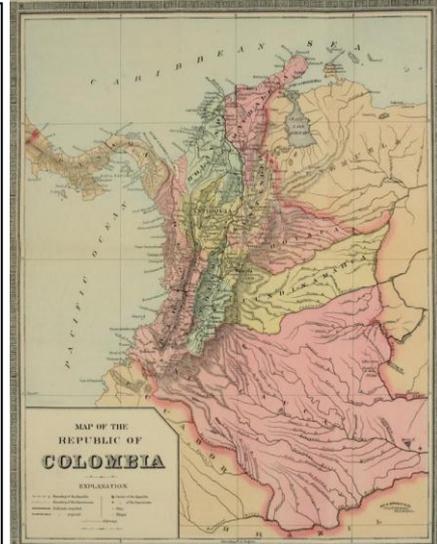
Identificar las causas, los hechos y las consecuencias sociales, políticas y económicas que tuvo la separación de Panamá para Colombia, Estados Unidos y el continente.

¿Por qué fue conveniente para Estados Unidos la separación de Panamá de Colombia?

El país devastado por tres años de guerra civil, arruinado por la desafortunada inflación provocada por las emisiones de moneda sin respaldo lanzadas por el gobierno para costear la guerra (los liberales se sostenían con el saqueo), le faltaba todavía un tercer golpe para entrar con mal pie en el siglo XX:

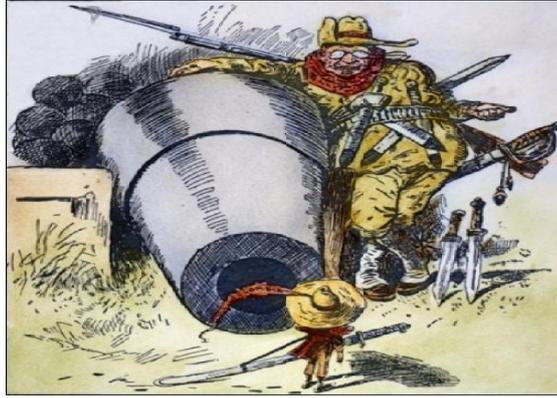
La separación de Panamá.

Panamá era el departamento más remoto de Colombia, separado del resto del país por selvas, conectado solo por vía marítima con Cartagena y Tumaco, era visto por los gobiernos centrales solo como fuente de recursos aduaneros por los puertos de Panamá y Colón y por el ferrocarril interoceánico que los unía: este era construido y operado por la empresa norteamericana Railroad Company desde mediados del siglo XIX; con el pretexto de cuidar la línea férrea, en la práctica fue unir la costa Este con la costa con la costa Oeste de EE.UU.



Los generales fueron recibidos en Ciudad de Panamá y ante el temor de que fueran a descubrirlo como parte de la conspiración y temiendo por su vida, Shaler toma la decisión de 'amarrar' a los generales Tobar y Amaya, así como a cinco altos oficiales que los acompañaban, en los cuarteles de la policía. A las 9 de la noche el Concejo Municipal de Panamá después de dejar constancia de su adhesión a la causa independentista, convoca un Cabildo Abierto para el día siguiente. Allí se declaró solemnemente que los pueblos de su jurisdicción se separaban de Colombia "para constituir una República independiente con gobierno democrático, representativo y responsable, que propenda a la felicidad de los nativos y de los demás habitantes del territorio del istmo".

El tercer acto está a cargo del coronel Eliseo Torres, quien sólo se da cuenta del golpe militar a la una de la tarde del día 4 de noviembre, cuando supo que sus jefes que habían viajado el día anterior a Panamá, estaban presos junto con otros cinco generales. El coronel Torres amenaza con disparar sobre los ciudadanos norteamericanos si sus jefes no eran liberados antes de las 2 de la tarde del mismo día. Pero ante el zafarrancho de combate dado por el acorazado norteamericano Nashville y sus movimientos para dispararle al Cartagena, el comandante del crucero, general Elías Borrero, ordena poner rumbo al puerto de Cartagena, dejando abandonado a su suerte al único cuerpo armado capaz de salvar el honor de Colombia, pues la secesión era un hecho cumplido.



Caricatura titulada "Vete pequeñín, y no me molestes" "aparecida en el New York World, en 1903

ACTIVIDAD

1. En grupos realiza la lectura y realiza los siguientes puntos:

Describe con tus palabras o representa en un dibujo lo sucedido durante la separación Panamá de Colombia.

2. Responde las siguientes preguntas:

¿Cuáles fueron las causas que provocaron la separación de Panamá el 03 de noviembre de 1903? ¿Cuáles fueron las razones por las cuales Estados Unidos apoyó vehementemente la separación de Panamá? ¿Qué beneficios obtenía por medio de este hecho?

¿Por qué no fue necesaria una revolución para llevar a cabo la separación de Panamá?

¿Qué consecuencias trajo para Colombia, Estado Unidos y América la separación de panamá y la construcción del canal?

¿Cómo fue la separación del istmo de Colombia?

3. De acuerdo con la caricatura anterior qué se puede decir de las relaciones políticas, económicas y diplomáticas entre Colombia y Estados Unidos, ¿qué se evidencia en las relaciones entre Estados Unidos y Colombia actualmente?

6.7 Taller Bipartidismo en Colombia

Reconocer aspectos políticos y sociales de la historia colombiana durante el siglo XX.

Reconocer el papel de los partidos tradicionales en los procesos democráticos del país.

Asumir una posición frente a las consecuencias sociales, políticas y económicas del bipartidismo en el país.

¿Cómo influyó el bipartidismo en la sociedad colombiana durante el siglo XX?

Conservadurismo.

Antecedentes: Simón Bolívar, Antonio Nariño

Origen y fundadores: 1849/Mariano Ospina

Para el partido conservador era fundamental la supremacía de la Iglesia sobre el Estado: un Estado religioso intervencionista, restricción a las libertades individuales, desconociendo los derechos sexuales y reproductivos de los individuos o su libre desarrollo.

Los llamados “retrógrados” de origen bolivariano, autoritarios, centralistas, militaristas, clericales. Promueven la religión católica como eje de la sociedad, que le confía a la iglesia la enseñanza, defensa a ultranza de la propiedad. Civilización contra barbarie, sus jefes eran

Liberalismo.

Antecedentes: Francisco de Paula Santander, Vicente Azuero.

Origen y fundadores: 1848/Ezequiel Rojas

Las ideas liberales desarrollan un proyecto propio de estado, como son la independencia entre la Iglesia el Estado, en el ámbito social se promovía la libertad individual, en el campo económico las ideas de Adam Smith, “Dejar pasar, dejar hacer”, que buscaba la injerencia mínima del Estado en el mercado dentro del concepto de democracia liberal. Es decir, abogan por libertades políticas y económicas: de palabra, de prensa, de cultos, de enseñanza, de industria y de comercio. Eran partidarios de la separación de la iglesia y el Estado, de gran autonomía en las provincias.

Abogados, estudiantes, comerciantes, esclavos libertos integraban sus filas.

En el plano económico, favoreció la privatización, eliminando los monopolios comerciales y reduciendo las tarifas aduaneras, incentivó las exportaciones de productos agrícolas y materias primas como quina, añil, tabaco, y más tarde café, que se convirtieron en el motor de la economía colombiana.

Durante los años 1930 al 1946, el partido liberal retomó el poder, siendo Alfonso López Pumarejo el mandatario que más se destacó, por sus reformas sociales como económicas y religiosas.

el partido del trapo rojo, de un espectro ideológico de izquierda busca la renovación de la sociedad y empoderar al ciudadano de derechos y garantías que lo beneficie como individuo. El Partido Conservador, el partido de los godos, de un espectro ideológico de derecha, busca mantener el status quo de la clase dominante y defender los privilegios políticos, sociales y económicos. Uno defiende lo viejo (conservación), el otro, defiende lo nuevo (liberal). Disponible en: El encanto de las ideologías: de conservadores a liberales – de derecha a izquierda; Acevedo, Jhon Jairo; 04 de mayo de 2018. Las dos orillas: <https://www.las2orillas.co/el-encanto-de-las-ideologias-de-conservadores-liberales->

ACTIVIDAD.

1. Completa el siguiente cuadro de acuerdo con la información presentada.

	Partido Liberal	Partido Conservador
Año de Fundación		
Fundadores		

¿Quiénes lo integraban?		
¿Qué proponían?		

2. Responde las siguientes preguntas:

¿Sería bueno para la democracia que gobernara un solo partido político?

¿Estarías de acuerdo que en Colombia solo dos partidos gobernarán el país?

3. Observa, describe y responde las preguntas de acuerdo a las imágenes:

Entre las dos élites partidistas se disputaban el poder, lo que desató momentos de una atroz violencia: Pero no hay que entender estas violencias como dirigidas a oprimir al pueblo, que se mantenía pacíficamente oprimido desde la Colonia. Sino destinadas a disputar con el partido opuesto el botín del Estado, utilizando al pueblo como carne de cañón. Literal o electoralmente. Un país de dos pisos. El de arriba jugaba a la política y el de abajo ponía los muertos.



Realiza una descripción de las imágenes ¿qué elementos contiene, qué personajes aparecen, a qué hace referencia

¿qué opinión tienes acerca de las imágenes?

¿Qué pasaría si en Colombia existiera una sola religión?

ACTIVIDAD.

Lee la afirmación y argumenta si estas en acuerdo o no:

Los gobiernos liberales introdujeron reformas en Colombia que modernizaron la economía y mejoraron las condiciones de vida de la población.

Relaciona cada logro con el respectivo presidente:

Contribuyó a regular el mercado cafetero	Alfonso López Pumarejo
Ayudo a consagrar el derecho al trabajo	Eduardo Santos
Fomento la educación femenina	Enrique Olaya

Escribe el logro principal de la revolución en marcha en cada aspecto:

trabajo	Propiedad de la tierra	educación



Desde que el Partido Liberal anunció para segunda vuelta su respaldo a la candidatura del hoy presidente electo del Centro Democrático, Iván Duque -incluso antes-, el exviceministro del Interior, Luis Ernesto Gómez, se fue convirtiendo en una de las voces más fuertes de la disidencia roja, en protesta por la decisión de su colectividad. Se recuerda, de hecho, su participación junto al senador Juan Manuel Galán a las afueras del Hotel Tequendama, en el centro de Bogotá, en una protesta vociferando la palabra “vendido”, en alusión al partido más viejo de Colombia.

El partido liberal actualmente.

“El partido liberal es vendido”

¿Cómo consideras esta afirmación del exviceministro, crees que este partido sigue conservado su ideología o ha cambiado?

6.8 Taller Conflicto armado en Colombia Siglo XX

PROPÓSITOS.

Identificar las causas, los procesos y las consecuencias sociales, políticas y económicas en los territorios que trajo el conflicto armado colombiano desde mediados del siglo XX.

Reconocer los actores sociales implicados en el conflicto armado colombiano y su papel actual en la construcción de procesos alternativos de convivencia en los territorios.

Promover una sensibilización y una actitud de rechazo a la violencia y las formas en que se ha presentado en los territorios durante el desarrollo del conflicto armado colombiano.

¿Actualmente persiste el conflicto armado en Colombia?

ACTIVIDAD.

En grupos contesten las siguientes preguntas en el cuaderno.

-¿Ha existido el conflicto armado colombiano?
¿Cuánto tiempo ha durado?

-¿Cuáles son las razones por las que se ha presentado un conflicto armado en Colombia?

-¿Qué implicaciones ha traído para los territorios la ocurrencia del conflicto armado colombiano?

Realiza un cuadro con las consecuencias sociales, políticas y económicas que ha traído para el país el conflicto armado.

Masacre: El GMH la define como el homicidio intencional de 4 o más personas en estado de indefensión y en iguales circunstancias de modo, tiempo y lugar, y que se distingue por la exposición pública de la violencia. Es perpetrada en presencia de otros o se visibiliza como espectáculo de horror. Es producto del encuentro brutal entre el poder absoluto del victimario y la impotencia total de la víctima.

227

Conflicto Armado Colombiano



Por las dimensiones que ha tenido la violencia, ha sido uno de los conflictos más sangrientos en la historia contemporánea de América Latina.

La población civil ha sido la más afectada con una abrumadora cifra de 220.000 personas muertas entre 1958 y 2012; de estas muertes el 81,5% corresponde a civiles y el 18,5% a combatientes.

La dificultad para diferenciar los actores armados, se complementa con la imposición del silencio a las víctimas y a los testigos.

En cuanto a la dimensión no letal, se visibiliza en las desapariciones (25007 personas al 2013) alto número de secuestros, desplazamiento forzado (5.700.000 personas). Este tipo de violencia llegó a ser más crítica que la letal durante de década de 1990.

El ataque a la población civil ha sido utilizado como estrategia de guerra, para obligarla a transferir o

Tipos básicos de relación entre paramilitares o guerrilleros y la población civil.

Según las condiciones históricas de consolidación territorial de los actores armados se han diferenciado dos tipos básicos; estas diferencias han incidido en las magnitudes y características de la violencia ejercida sobre los civiles.

Anclaje originario o endógeno. Para el caso de la guerrilla, describe su constante presencia entre la población civil desde el momento en que ocupó un territorio generalmente marginal.

También se refiere al surgimiento de movimientos guerrilleros en las comunidades como forma de organización propia. Asume funciones de regulación, se presentan bajos niveles de violencia, aunque la población de los territorios es estigmatizada.

Anclaje inestable. Se da en dos tipos de zona:

-**de integración económica** como en el latifundio ganadero y en la agricultura comercial.

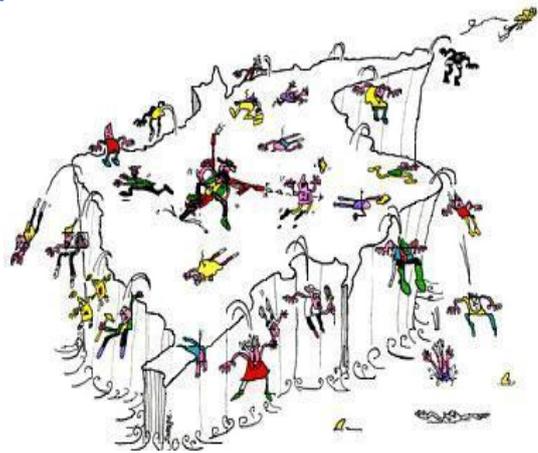
Territorios: Sur del César, Córdoba, Antioquia, Valle del Cauca.

-**de bonanza económica** cocalera, bananera, petrolera, minera. En: Arauca, Putumayo, Urabá.

En estos territorios, la disputa entre actores armados cobró una particular virulencia por la captura de rentas para financiar el conflicto y porque las reputaciones de violencia se han

Además de la enorme incidencia territorial, se presentan **Ciclos de represalias**, sin objetivos estratégicos que se dan en el fragor de la confrontación, que pese a su carácter improvisado, estas formas de violencia afectaron objetivos a largo plazo. Los miembros de los grupos armados se vengaron de las acciones del enemigo que ocasionaba bajas en sus filas, por lo general de manera sanguinaria y cruel, dirigido también contra la población civil, ya que son consideradas por el atacante como el eslabón más débil y vulnerable del enemigo, constituyendo una **lógica de la venganza**.

Estos ciclos de retaliación han servido para compactar internamente las estructuras político-militares de los victimarios y para obtener licencias discursivas en la perpetración de nuevas acciones violentas. La lógica perversa de justificar las propias acciones violentas como respuesta legítima a la violencia del enemigo alimenta los ciclos de represalias y vulnera a la población civil.



La Cuestión Agraria.

Según los historiadores hay una continuidad en el conflicto; según Javier Giraldo el principal detonante para los conflictos armados en el país a lo largo del siglo XX hasta hoy han sido las luchas recurrentes para acceder a la tierra.

Para Emma Wills, las políticas de poblamiento y explotación de la tierra baldía dieron origen a un campesinado independiente que no desapareció, se convirtió en trabajador agrario o desplazado urbano.

B



Actores Armados en el Conflicto Colombiano.

Ejército de Liberación Nacional-ELN

Año de formación: 1966

Características: es una organización guerrillera insurgente de extrema izquierda; la ideología del ELN incluye el uso de la lucha armada para denunciar y promover la solución de las necesidades sociales de la población frente a la explotación nacional e internacional. Pretende señalar fallos e injusticias dentro de un régimen que no consideran democrático.

Modalidades de violencia: Asesinatos selectivos, secuestros, ataques contra bienes civiles, pillaje, atentados terroristas, amenazas, reclutamiento ilegal, desplazamiento forzado selectivo. Se centra en violencia contra la libertad y los bienes.

La respuesta de las guerrillas frente a la modalidad de tierra arrasada por parte de los paramilitares fue extender y generalizar los campos minados para impedir o retrasar las operaciones de la fuerza pública o los repoblamientos paramilitares, que causó gran daño a la población.

Historia: El núcleo inicial fueron los estudiantes, quienes integraron en Cuba la Brigada José Antonio Galán, cuyo líder era Fabio Vásquez Castaño; su primera incursión armada fue en 1965 en Simacota Santander; paralelamente se formó el Frente Unido del Pueblo del sacerdote Camilo Torres que promovía una abstención activa, beligerante y revolucionaria, quien muere en combate el mismo año de su afiliación en 1966; durante la década de 1960 hubo situaciones como la operación Anorí, la destitución de su comandante; por lo que se evidencia su fragmentación, pero en los años ochenta el sacerdote Manuel Pérez reagrupa y recupera al ELN y en 1986 inicia un proceso de negociación con Belisario Betancur y luego en los años noventa con el gobierno de Pastrana.

Camilo Torres, el Revolucionario.



229



Explique el siguiente párrafo. Los asesinatos selectivos fueron parte de los mecanismos de terror por parte de los actores armados para generar desestabilización social y política; además también practicaron torturas en los cuerpos, huellas de sevicia asesinato de personalidades públicas como sucedió con el asesinato de Jaime Pardo Leal en 1987, Luis Carlos Galán o Jaime Garzón en 1999; dentro de los roles de participación social se presentó el asesinato de 1.227 líderes comunitarios, 1495 militantes políticos, 685 sindicalistas y 74 defensores de derechos humanos.

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-FARC

Año de formación:

Características: Fue una organización guerrillera insurgente y terrorista⁵⁶⁷⁸⁹ insurgente de extrema izquierda de inspiración marxista-leninista, en Colombia.

Modalidades de violencia: Asesinatos selectivos, secuestros, ataques contra bienes civiles, pillaje, atentados terroristas, amenazas, reclutamiento ilegal, desplazamiento forzado selectivo. Se centra en violencia contra la libertad y los bienes.

Historia: sus orígenes se remontan a la creación de las autodefensas campesinas y a las guerrillas móviles comunistas de los años 50; desde la irrupción de los primeros núcleos animados por el PC en el Tolima “cuna de las Farc”, hasta su nacimiento en 1966 en Marquetalia.

En los ochenta, en contraste, los guerrilleros responden con una violencia selectiva que pretendía aleccionar a quienes habían permitido o colaborado con la incursión paramilitar, lo cual conllevó a grandes costos políticos, como con la masacre de Dos Quebradas, Dinamarca y la Tupiada en 2003

Actualmente: luego de 52 años de conflicto con el estado, el grupo armado y el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos, con una bala convertida en lapicero, los dirigentes de uno y otro bando realizaron un gesto de paz, enterrando medio siglo de conflicto con una guerrilla que llegó a tener gran influencia y poder en el territorio. Hoy conforman el partido político Fuerza Alternativa del Común

Esta firma avaló tres años de negociaciones en que se abordaron seis puntos principales del acuerdo como son la Reforma Rural Integral, la participación política, el Cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de las armas, solución al problema de las drogas ilícitas, víctimas y mecanismo de implementación y verificación.



Grupos Paramilitares

Año de formación:

Características: Han sido grupos armados muy diversos y con gran autonomía, con un intento de coordinación nacional con la creación de una organización federada denominada Autodefensas Unidas de Colombia-AUC.

Se centraron en difundir el mensaje de que nadie estaba a salvo difundiendo terror Se presentaron como restauradores del orden y alternativa de protección a quienes estaban inconformes con la guerrilla y presionan a los civiles a tomar su partido.

Modalidades de violencia: Estructuraron e implementaron un repertorio de violencia masiva e indiscriminada como los asesinatos selectivos, las masacres, desapariciones forzadas, tortura, sevicia, amenazas, desplazamientos forzados masivos, bloqueos económicos, violencia sexual. Se centran en la violencia física.

Historia: Los grupos paramilitares respondieron al anclaje de la guerrilla con la **modalidad de tierra arrasada**, como estrategia de control territorial que llego a ser regional y a convertirse en política nacional como en **Montes de María, el Salado, el Chengue, en Macayapos**; esto sumado a los asesinatos de defensores de derechos humanos, periodistas y líderes políticos, buscando establecer alianzas políticas y militares, así como eliminar adversarios y castigar a la población por sus preferencias políticas como en la **masacre de Segovia (1988)**.

Llevan a cabo la lógica de la venganza como sucedió con las respuestas de los grupos paramilitares a los secuestros de la guerrilla con masacres civiles como sucedió en la desaparición forzada de 42 campesinos en el corregimiento Puerro Bello o las masacres en Nueva Venecia, Sitionuevo, Magdalena (2000) en San José de Apartadó el 21 de febrero de 2005.

Actualmente:

Fuerzas Armadas y Policía Nacional.

Año de formación:

Características:

Modalidades de violencia: masacres, asesinatos selectivos.

Historia: 2.304 asesinatos selectivos atribuidos presuntamente a miembros de la Fuerza Pública. La gravedad de estos casos reside en que constituyen violaciones a los derechos de los cuales ellos son garantes, de acuerdo con la Constitución Política. Entre los casos se cuentan las ejecuciones extrajudiciales que se integraron a la estrategia criminal de presentar como guerrilleros muertos en combate a civiles, quienes fueron engañados o raptados de su lugar de residencia, para luego ser ejecutados en regiones distantes con la intención de que no fueran reclamados y acabar inhumados como n.n. en los cementerios.

Actualmente: _____

Película recomendada: Silencio en el paraíso



EPL

Año de formación:

Características: organización guerrillera insurgente colombiana de extrema izquierda de ideología Marxista-leninista. inició acciones militares hasta 1968 en Antioquia (regiones de Urabá y Bajo Cauca), luego se expandió a los departamentos de Córdoba y Sucre y la región del Magdalena Medio hasta su desmovilización en 1991.2 Según varios informes, una pequeña facción del grupo guerrillero sigue activa en forma de milicias que operan conjuntamente con otras guerrillas, ese a que ahora solo están concentrados en el Catatumbo, en Norte de Santander.

Modalidades de violencia: Asesinatos selectivos, secuestros, ataques contra bienes civiles, pillaje, atentados terroristas, amenazas, reclutamiento ilegal, desplazamiento forzado selectivo. Se centra en violencia contra la libertad y los bienes.

Actualmente: Aunque se siguen haciendo conocer como EPL el gobierno, desde mayo de 2016 a través del Ministerio de Defensa, le ha dado un nuevo nombre a este grupo disidente para diferenciarlo del ideal de una causa insurgente con una del crimen organizado, cuya única fuente de financiación es el narcotráfico: Los Pelusos, reconociéndolos como Banda Criminal o Bacrim y no como grupo guerrillero.

M-19

Año de formación:

Carácterísticas: fue una organización guerrillera insurgente de izquierda colombiana, que tuvo por fundadores a estudiantes universitarios..**Modalidades de violencia:** Asesinatos selectivos, secuestros, ataques contra bienes civiles, pillaje, atentados terroristas, amenazas, reclutamiento ilegal, desplazamiento forzado selectivo. Se centra en violencia contra la libertad y los bienes.

Historia: surgida a raíz del presunto fraude de las elecciones presidenciales del 19 de abril de 1970 que dieron como ganador a Misael Pastrana Borrero sobre el general Gustavo Rojas Pinilla. Las ideologías del movimiento eran el nacionalismo y el socialismo democrático, pues su objetivo primordial era instaurar una democracia en Colombia. Tras su desmovilización el 8 de marzo de 1990, se convirtió en un movimiento político, cambiando su posición de extrema izquierda, y acogiendo los postulados de un movimiento político más cercano a la centro-izquierda conocido como Alianza Democrática M-19 (AD-M19), con los que ganaron un amplio respaldo popular y fue uno de los constituyentes de 1991. Desapareció oficialmente en la década de 2000, cuando su base social se disuelve, al pasar algunos de sus miembros a otros movimientos políticos, y en otros casos, fundando nuevas agrupaciones políticas, tales como el Polo Democrático Alternativo, donde se pasaron gran parte de sus seguidores y/o fundadores.

ACTIVIDAD

Búsqueda de información: realizar la lectura presentada de acuerdo con los actores armados abordados.

Completar la información del cuadro mediante una consulta previa de los actores armados correspondientes.

Recopilación de información e imágenes referentes a actores, características y hechos del conflicto armado.

Exposiciones grupales de las características históricas, sociales y políticas de los actores implicados en el conflicto armado colombiano desde mediados del siglo XX a través de una línea del tiempo e imágenes y de la explicación de la frase para cada grupo.

EVALUACIÓN.

Propósito formativo, intelectual, moral.	Se destaca	Básico.	Debe mejorar.	No alcanzó el propósito.
--	------------	---------	---------------	--------------------------

	De 4.4 a 5.0	3.5 a 4.3	3.0 a 3.4	1 a 2.9
Identifica las causas, los procesos y las consecuencias sociales, políticas y económicas en los territorios que trajo el conflicto armado en el país.				
Reconoce los actores sociales implicados en el conflicto armado colombiano y su papel actual en la construcción de procesos de paz.				

AUTOEVALUACIÓN.

Propósitos formativos, intelectuales, actitudinales.	Se destaca De 4.4 a 5.0	Básico. 3.5 a 4.3	Debe mejorar. 3.0 a 3.4	No alcanzó el propósito. 1 a 2.9
Participo activa, propositiva y críticamente en el desarrollo de las actividades propuestas.				
Busco información y muestro interés por el tema y las actividades.				
Asumo una posición de rechazo ante formas de violencia y promuevo formas de convivencia pacífica en mi comunidad-escuela, familia, barrio, etc.				

7. Diarios de campo-Etapa implementación.

7.1 Diario de campo No. 1.

FECHA Y HORA: 06-07-18 DE 10:00 A 11:00 AM

Planeación.	La docente escoge algunos casos de discriminación que se presentan actualmente, mientras que la practicante presentó ejemplos que resaltaron la diferenciación histórica que ha marcado a las etnias y a otros grupos minoritarios en el país y en América.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	Al inicio de la sesión la docente pidió a los y a las estudiantes que se organizaran en grupos de 5 personas, anotó el tema en el tablero y el cuadro con la actividad planteada; en fichas se presentaron 7 casos de discriminación como son el bullying, el ciber-bullying, la xenofobia, el racismo, el sexismo, por religión, a personas con alguna condición diversa, los casos incluían una

	<p>definición. ejemplos generales, e imágenes relativas a los casos presentados (imagen 2).</p> <p>Para el caso de la xenofobia presenté uno de los casos históricos más deplorables como es el muro que separa a México de EE.UU., para el racismo escogí la imagen de un grupo indígena, el sexismo se representó en las imágenes de un hombre y una mujer con algunos estereotipos que se conocen y los demás casos con imágenes más generales; según las indicaciones de la docente, yo debía pasar por cada grupo y explicar los ejemplos de las imágenes; los y las estudiantes estuvieron organizados y copiaron las definiciones en su cuaderno, aunque habían grupos donde no leían cada caso, sino que uno de ellos escribía todas las definiciones, por lo que no se dio trabajo en grupo en estas ocasiones, mientras otros grupos se organizaban, una estudiante era líder, leía y guiaba la actividad y los demás se organizaban de acuerdo a esto.</p> <p>Yo realizaba seguimiento de la actividad y guiaba la explicación de los conceptos y de los casos, les hablé sobre el ejemplo del sexismo, hicieron preguntas frente a cómo se ve esta discriminación en la sociedad, a qué se refería el término “hetero normalidad”; en cuanto a la primera, les dije que esta se daba cuando una persona de un género consideraba a otro inferior, que el ejemplo más frecuente se da con el hombre frente a la mujer, ya que gana menos dinero a pesar de tener trabajos similares, que el hombre en muchos casos la considera inferior, o el caso de los heterosexuales que consideran antinaturales a los gays, a otro grupo les hablé sobre los estereotipos en la sociedad frente al hecho de ser hombre o mujer.</p> <p>Frente al caso de la xenofobia hubo tres grupos que manifestaron interés cuando vieron el muro y preguntaban porque era un caso de esta discriminación , les hablé de las medidas del gobierno estadounidense para lograr que las personas que migran hacia allá no lo hagan y los casos en que las familias se ven cruelmente separadas por ello, como ha sucedido recientemente; ellos manifestaban descontento frente a esto; en relación al caso de discriminación racial, les pregunté si consideraban que el hecho de ser indígena o negro, era ser inferior a un mestizo o a un blanco, dos grupos dijeron que no, les mencione que para el Estado y la sociedad, si son inferiores ya que sus derechos siempre han sido vulnerados y que su cultura se está perdiendo cada vez más, un estudiante menciona que eso era ilógico porque nosotros venimos de ellos, pero luego habló de programas de televisión que le gustaban como algunas novelas, entre las que veía el “Patrón del mal”, que era muy malo, pero tenía poder y muchas propiedades y dinero y que eso era chévere. Debido al corto tiempo de la sesión no se concluyó la actividad, por lo que la profesora les dijo que se continuaría en la siguiente clase y que llevaran un ejemplo del caso que les haya llamado la atención.</p>
<p>Reflexión de la jornada.</p>	<p>Se evidenció que los casos de discriminación escogidos por las docentes fueron adecuados ya que se dan actualmente y algunos de ellos tienen relación con la realidad de los (as) estudiantes, como casos tan frecuentes y preocupantes como el bullying, el ciber-bullying, el sexismo, aunque los otros casos tal vez sean menos reconocidos por ellos y ellas debido a la invisibilización que la sociedad hace de ellos. Los ejemplos escogidos para los casos también fueron adecuados, ya que indujeron a preguntas en los (as) estudiantes, se profundizó a través de los ejemplos en los casos de discriminación, particularmente en aquellos que son invisibilizados como el sexismo, la xenofobia y el racismo y se hizo una relación general con los grupos étnicos y minorías.</p>

	<p>Se evidencia falta de cooperación en algunos grupos durante la actividad, ya que no leían las definiciones en grupo y un integrante era quien escribía todas las definiciones, debido a esta falta de interés no se abordaron los ejemplos para los casos en 4 grupos; mientras que en los grupos en los que desarrollaron la actividad en grupo, cada integrante logro reconocer cada caso de discriminación y conocer los ejemplos que se plantearon relacionados a la realidad actual que incluían a los grupos étnicos y minorías; al respecto se dieron interrogantes por parte de ellos y ellas, ya que relacionaban situaciones que habían visto o vivido, se daban reacciones frente a los casos de sexismo ya que son recurrentes también en lo cotidiano, así como disgusto por manifestaciones xenófobas con los latinoamericanos. Los grupos manifestaron interés por la discriminación sexual o de género, ya que es una de las que más se visibiliza en la sociedad, en particular a través de los medios de comunicación.</p> <p>Frente a la discriminación racial se evidencia que, aunque no es bien visto, se considera de mayor importancia ciertos personajes como Pablo Escobar, mientras que se desconoce la historia y la cultura de etnias y grupos minoritarios del país y del continente, que muestra una parte de la discriminación que han vivido, reflejada en la ausencia de su presencia en la sociedad; debido a que no se finalizó la actividad, no se evidenciaron más opiniones al respecto.</p>
--	--

7.2 Diario de campo No. 2.

FECHA Y HORA: 11-07-18 DE 1:40 PM A 3:30 PM

Planeación	Dar conclusión a los casos de discriminación presentados y realizar la actividad del diseño de la encuesta para los miembros de la comunidad educativa.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>Al inicio de la clase los y las estudiantes estaban en diferentes actividades, algunos tuvieron poca disposición para el desarrollo de las actividades; la docente pidió que se organizaran en grupos para continuar con la actividad de los casos de discriminación y les explicó la actividad que debían realizar, la mayoría se organizaron en grupos, pero un grupo de tres estudiantes no querían unirse a otro grupo, lo que es muy habitual cuando realizan trabajos en grupo; debido a que no habían más fichas con los casos, la profesora les dijo que debían unirse a otro grupo, luego comenzaron a realizar la actividad; había un grupo de estudiantes que se lanzaron cosas durante toda la clase, se lanzaban cáscaras de mandarina, papeles y un tarro de plástico, a pesar de que la docente les llamaba la atención, seguían con el mismo comportamiento, por lo que tuvo que hacerles anotación y hablar personalmente con las personas que tuvieron este comportamiento.</p> <p>Yo iba pasando por cada grupo explicando los ejemplos presentados para la xenofobia, el racismo y el sexismo, a los estudiantes les llamaba la atención el muro entre EE.UU. y México, cuando comenzaron a elaborar las preguntas para las entrevistas para la comunidad educativa, por lo que les indiqué que realizarán las preguntas relacionadas a la discriminación hacia los grupos indígenas y afrodescendientes, ya que es una forma de discriminación desconocer las raíces ancestrales del país, ellos manifestaron estar de acuerdo con ello y realizaron preguntas referentes a la discriminación a miembros de la comunidad educativa como profesores, administrativos y a otros estudiantes, de acuerdo a los casos presentados.</p>

<p>Reflexión sobre la jornada.</p>	<p>Se evidencia que es necesario pedir a los y las estudiantes que se organicen y realicen las actividades en reiteradas ocasiones, luego de que se genera un ambiente adecuado para la actividad, en sus grupos se distribuyen las funciones para realizarla, habían 7 grupos que trabajaban de diferentes maneras; en algunos grupos, mientras unos leyeron y sacaron las ideas de cada caso, otros elaboraron las preguntas y luego intercambiaron la información; otros hacían las actividades entre todos, en dos grupos hubo poca disposición para la realización de las actividades y no las terminaron. En cuanto a los contenidos se evidencio interés y que los casos presentados se relacionan con su contexto y en ocasiones con la cotidianidad como es el caso del bullying, por otra parte la presentación de los casos de discriminación relacionados con las minorías les llamó la atención porque se relaciona con la historia propia, es un tema que no se aborda normalmente en el currículo y pasa desapercibido, ahora el reto pedagógico está en motivar y mantener la actitud que tienen hacia el tema en los contenidos y las actividades posteriores.</p> <p>Las preguntas que realizaron estuvieron relacionadas a cómo se abordan los casos de discriminación por docentes y coordinadores y al reconocimiento que tenían de los grupos indígenas y su relación con casos de discriminación, en la primera entrevista (ver imagen 2 y 3), se evidencia un conocimiento general hacia éstos y no se relaciona la falta de reconocimiento social que hay con la discriminación.</p>
------------------------------------	---

7.3 Diario de campo No. 3.

FECHA Y HORA: 17-07-18 DE 1:40 PM C A 3:30 PM

<p>Planeación</p>	<p>Inicio de tema sobre los cambios territoriales, políticos y económicos que produjo el derrumbamiento de la URSS a finales de los 80, caracterizando los sistemas predominantes en ese momento: el Socialismo (S) y el Capitalismo (K) a través de una explicación de las características generales de cada uno y la realización de un debate en el que argumenten sus posturas de acuerdo a los bloques que representen y a los casos presentados.</p>
<p>Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)</p>	<p>Al inicio la docente debe organizar a los (as) estudiantes para que se dispongan para la clase, se organizaron en mesa redonda para el debate como se indicó; aunque la mayoría se encontraba con disposición, algunos se ponían de pie, hablaban, escuchaban música; luego se dio inicio al tema, les leí el propósito y se explicó la actividad, comenzaron a interesarse por el tema cuando la profesora mencionó en qué consiste el socialismo y el capitalismo; luego les leí unos casos en que divididos en los dos bandos (la mitad de un bloque y la otra del otro) debían argumentar como estado capitalista o socialista: el primer caso fue que la empresa Nike para los capitalistas y la empresa estatal para los socialistas, tiene unas ganancias que ha acumulado y tienen dos opciones para invertir, mejorar las condiciones de sus empleados en producción que por años han pedido mejoras o colocar otra sucursal manteniéndolos con las mismas condiciones, en cada caso, ¿Qué harían?</p> <p>Los estudiantes del bloque K dijeron que colocarían otra sucursal, ya que lo importante es generar más capital, los del S dijeron que les mejorarían las condiciones a los empleados ya que es más importante el bienestar de las personas. El segundo caso era que la multinacional Adidas quería colocar sucursales en varios países de Latinoamérica, pero varios se oponían debido a que las ganancias se quedaban en la multinacional y no se veían los beneficios en el país, por lo que debían argumentar por un lado qué harían los socialistas frente a esta situación y qué harían los capitalistas para que pudieran colocarlas; del bloque S dijeron que dejarían colocar las sucursales, cobrando altos impuestos a la multinacional y los K dijeron que negociarían para que obtuvieran un porcentaje no mayor al 20% de lo que se produjera; luego el bando socialista se retractó y dijeron que no dejarían entrar a la multinacional, los del K dijeron si hay más multinacionales se generaría más empleo y se disminuiría la</p>

pobreza. Los socialistas obtuvieron el punto.

En el siguiente caso debían argumentar qué beneficios tenía cada sistema para la sociedad, en el S un estudiante dijo que era mejor ya que a nadie le faltaba la salud y la educación; los del K dijeron que su sistema era mejor ya que la gente podía avanzar lo que quisiera y tener mejores cosas si lo querían hacer, que el socialismo no era bueno porque la gente se acostumbraba a que le regalaran las cosas; en el grupo del S el mismo estudiante recalco que era mejor el socialismo, ya que todos tenían lo necesario, en ese punto hubo una discusión, ya que los capitalistas dijeron que si una persona estudiaba más que otros y se preparaba mejor no era justo que recibiera lo mismo que los demás, que se permitía avanzar más y que las personas obtuvieran más beneficios si se esfuerzan, que era importante progresar.

El bloque socialista insistió que era mejor ser igualitario y que en el capitalismo solo vale el que tenga dinero, que se tiene todo materialmente y se reflejan solo en sí mismos en esta parte hubo gran discusión, señalaron que no tenía sentido llenarse de cosas, los del K les dijeron que se querían volver socialistas y se iban a volver mediocres, en el grupo del S un estudiante dijo que en ese sistema se podría armar la palabra pueblo en el que el gobierno fuera de todos y formar una sola idea, de hacer una mini utopía en que se logre una estabilidad económica y sea todos por igual, muchos comenzaron a hablar al tiempo y a gritar, por lo que no se entendían otras opiniones que lo refutaron, un estudiante del K dijo que no estaba de acuerdo con Petro porque las personas no van a querer lo mismo, que era mejor su sistema porque producía más, los socialistas les dijeron que algún día se les va acabar. Los dos obtuvieron un punto.

Un estudiante del K les preguntó cómo harían para sostenerse económicamente, los del S dijeron que como todas las empresas son del Estado todas las ganancias van para el mismo, que las invertiría en su propia economía, serían un ciclo de inversión, porque es autónomo, no depende de otro país; los K insistieron en cómo se iban a sostener si no podían incrementar su economía, sino dejaban invertir a empresas de otros países, en el S dijeron que como no buscaban ser millonarios, ni eran codiciosos, que todo es para todos, que si así fuera en Colombia todos los lugares todos tendrían lo mismo, mientras que en el K quieren crecer y crecer, que el caso de EE.UU. son capitalistas a costa de mandar bombas a otros países, como en Siria, los del K les dijeron que no los bombardeaban por ser capitalistas, pero no explicaron a qué se debía eso, los del S, señalaron que si se debía a esto, ya que iban tras el petróleo que hay en la zona. Los dos obtuvieron un punto.

La profesora les presenta otro caso en el que los hospitales del país están en graves condiciones por lo que el personal entra en huelga, los K dicen que harían una inversión y que con lo que cobrarían por los servicios, recuperarían el dinero, los S les dijeron que los que no tuvieran dinero no podrían ser atendidos, los del K respondieron que les cobrarían más caro a los ricos y con esto podrían atender a los pobres, los del S dijeron que los ricos no iban a querer hacer eso ya que pierden su capital, que quieren recuperar el dinero que inviertan por ayudarle a los pobres.

Los del bloque K dijeron que no iban a tener el dinero para atenderlos, porque no les iba a durar mucho, a lo que los del bloque S, respondieron que si tenían los recursos, ya que este sistema es autónomo y no depende de otro país y sus recursos van para el mismo; que a diferencia de Colombia, en que viene Adidas y se lleva el 70% para ellos y deja el 30%, en el socialista el 100% sería para el país. Los del K les preguntaron cómo sería posible darles a todos lo mismo, y hubo discusión por lo que la profesora explico que en el socialismo si hay estratos, mientras que en el comunismo la igualdad si es generalizada; un estudiante les respondió que se dividirían en estratos, en el que el estrato 1 que sería donde están “los pobres” tendrían los mismos servicios de salud y educación y el dos y el tres iban a tener mejores condiciones. Cuando se le preguntó al bloque k cuál sería entonces el objetivo de su sistema, una estudiante dijo que el K se

	<p>trataba de que una persona generara empleo y así tendría quienes trabajan para él, que si todos fueran iguales entonces quién iba a trabajar, los del S dijeron que a pesar de haber cargos todos debían colaborar en diferentes labores; este punto lo obtuvieron los capitalistas.</p> <p>Para argumentar sus respuestas, los estudiantes formaron grupos en los que se reunían para intercambiar opiniones o en otros casos respondían individualmente, mientras que algunos (as) estudiantes que no participaron (aunque también los que argumentaban) gritaban cuando su grupo respondía, dando a entender que era mejor su respuesta, lo que hizo más acalorado y desorganizado el debate, por lo que se tenía que llamar la atención en estos casos, pedir silencio y que escucharan a sus compañeros.</p> <p>Debido a que cada bloque quería defender su postura sin escucharse entre ellos (as) y la discusión se tornó en gritos, se dio por terminado el debate y por un punto ganaron los K; con algunos estudiantes hablamos del tema al final, ellos dijeron que eso mostraba que éramos individualistas, porque no éramos capaces de escucharnos, que así era en el capitalismo, uno de ellos dijo que sería mejor si el país se volviera socialista, a lo que el compañero le respondió que mejor que eso no sucediera porque se armaría una guerra, el otro le dijo que eso no tenía que ser así y el otro le respondió que sí porque los ricos no iban a querer dejar sus riquezas por darle a otros.</p>
Reflexión sobre la jornada.	<p>La actividad realizada durante esta sesión fue muy interesante y se evidenciaron distintos elementos en sus procesos de razonamiento, argumentación, apropiación del tema, en las relaciones con sus compañeros y con las docentes. Al inicio se explicaron las características generales de cada sistema económico-social, con los casos se brindaron ejemplos con los que pudieron situar el tema en contextos reales y asumir una postura frente a los casos presentados, que los llevaron a argumentar con la explicación y con sus conocimientos previos del tema, a hacer un debate en el que se evidencio preferencias ideológicas, presupuestos y posiciones frente al tema.</p> <p>En cuanto al socialismo algunos manifiestan que es igualitario, mientras que el bloque K les contrapuso que debido a esto las personas se acostumbraban a que les dieran las cosas, que hacía que las personas se volvieran mediocres, que la sociedad en general no iba a estar de acuerdo con que todos tuvieran lo mismo, lo cual se evidencia históricamente en los gobiernos dictatoriales que han gobernado en países que han llevado a cabo el socialismo como Rusia o en la Cuba comunista, cuando manifestaron que eran injustas algunas cosas en el socialismo.</p> <p>El grupo del bloque capitalista también manifestó ideas e imaginarios respecto a este sistema que este sistema está asociado al avance, al progreso, al triunfo económico que es importante, mientras que el bloque contrario cuestiono la excesiva búsqueda del dinero, que se sesgaba sin importar valores más importantes, como lo humano, que era mejor buscar un bienestar en general; en este aspecto los socialistas tuvieron un mejor argumento, ya que los capitalistas no pudieron argumentar de mejor forma que su sistema fuera mejor para la sociedad, ya que se centraron en la búsqueda de riqueza, sin otro argumento; en cuanto al aspecto medio ambiental se evidencio la coherencia en sus posturas que replican lo que sucede en el contexto, en que el capital se expande sin importar quienes o qué se encuentre en los territorios, mientras que el bloque S relaciono el bien general a un mejor cuidado del medio ambiente.</p> <p>Se evidencio que ellos mismos fueron propositivos para tratar de cuestionar al bloque contrario y de responder en cada caso, cuando les preguntaron a los socialistas cómo se sostendrían económicamente y el bloque contrario argumentaba de acuerdo a lo que entendieron y contextualizaron el tema sin mediación de las docentes, quienes intervinieron para hacer aclaraciones, retomar las preguntas y para pedir organización y silencio. También que participaron en mayor medida los hombres que las mujeres, frente a lo cual es necesario incentivar su participación y a teniendo lo observado en esta actividad, es necesario para las próximas sesiones, brindar elementos pedagógicos para que se lean como sujetos críticos, propositivos y activos frente a las problemáticas de sus comunidades y territorios.</p>

7.4 Diario de campo No. 4.

FECHA Y HORA: 18-07-18 DE 11:35 AM A 12:20 M

Planeación	Realización de un quiz en el que se evidencie el grado de comprensión del tema visto, las posturas frente a lo realizado y la relación que hacen con situaciones actuales en el país y en Latinoamérica.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>Para finalizar la actividad en el quiz se realizaron tres preguntas: describa tres aspectos del socialismo, cuál es el propósito del capitalismo y qué crítica le haría a nuestro sistema capitalista en Colombia y al socialista en Venezuela. En este se evidenció diversas posturas frente a la comprensión del tema, la mayoría de estudiantes describieron rasgos generales de lo que entendían por Socialismo, respondieron que se daban condiciones más igualitarias en la sociedad en cuanto a la salud, educación y economía, que se divide en estratos, mencionaban que “cuidaban” más su economía, ya que no dejaban entrar empresas extranjeras y consumían los productos nacionales, que habían menos robos, algunos estudiantes dijeron que se daba el conformismo, pocos estudiantes describieron con mayor detalle los dos sistemas sociales; en cuanto al capitalismo la mayoría señalaron que es un sistema en el que se enriquecen individualmente las personas sin importar el resto de la sociedad, algunos mencionaron el comercio entre países, uno de ellos quien fue de los pocos que describió más detalladamente los sistemas, menciona la expansión territorial.</p> <p>Frente a la crítica a los dos sistemas en Colombia y Venezuela, en ocasiones relacionaron la igualdad que se dio en Venezuela con que regalaban todo y por eso se iban a la ruina, muchos tuvieron esta respuesta por lo que se evidencio desconocimiento acerca de las razones la situación del vecino país, por lo que tal vez varios hicieron copia en esta pregunta, varios estudiantes señalaron, que en este país no hay K ni S, que se va a quedar en una guerra civil, otros dijeron que su sistema los llevo a la mediocridad, como escribió una estudiante “los dejo en la inmundia”, un estudiante menciona que habían escogido a un mal gobernante, que Maduro es un dictador, que el país está así por quitarles a los ricos para darle a los pobres, lo cual había llevado a una pobreza común.</p> <p>Dos personas no respondieron este punto, un estudiante dijo que, si son socialistas que produzcan sus propias cosas, una estudiante menciona que esto se debía a la subida del dólar, que deberían trabajar, ya que se acostumbraron a que el gobierno les daba todo, que por esto cayeron la empresa; otro estudiante menciona que Maduro es capitalista, mientras que el pueblo es socialista, por lo que los exploto. En cuanto a Colombia se resaltó la gran desigualdad, la corrupción y los robos por parte del gobierno, que a pesar de que haya riqueza no se ayuda a los pobres, que no se debió dejar entrar a los venezolanos, ya que se han dado muchos robos y que esto genera una pérdida de territorio, también mencionaron que se da falta de empleo porque los venezolanos cobran menos sueldo; una persona señalo que la pereza es la causa de que existan ricos y pobres</p>
Reflexión sobre la jornada.	La evaluación del tema permitió conocer la comprensión que tuvieron del tema, la cual fue general, ya que algunos estudiantes no participaron en el debate, en ocasiones las intervenciones se reducían a un grupo de estudiantes, mientras que los demás les ponían cuidado y no intervenían o lo hacían en pocas ocasiones; pienso que fue una comprensión general porque en los rasgos del comunismo hacían referencia a características generales, la mayoría de estudiantes dijeron que es igualitario, que no dejaban entrar empresas de otros países, de igual manera sucedió con el capitalismo. También hay que resaltar las concepciones que tienen acerca del socialismo, algunos mencionaban que el socialismo promovió la mediocridad y debido a esto Venezuela se encontraba en esa situación, a diferencia del capitalismo que si promueve el progreso

	<p>económico.</p> <p>En cuanto a las críticas que realizaron al sistema político en Colombia los estudiantes hacen referencia a los problemas que perciben, en los que resaltan la enorme desigualdad, la corrupción y el gran individualismo, es decir que relacionaron el tema con problemáticas del contexto del país; también mencionaron que la situación del vecino país afecta a Colombia, muchos (as) perciben que se han dado diversas problemáticas debido a la llegada de venezolanos al país, que en mi opinión estas opiniones no están relacionadas a temas de xenofobia, sino al precario manejo frente a situaciones de convivencia por parte del Estado, entre ellas mencionaron los robos que se han dado por parte de los migrantes, lo cual se ha evidenciado en los medios de comunicación, se evidencia preocupación en cuanto a la afectación al empleo de los (as) colombianos (as), ya que no ha habido ninguna regulación al respecto y las personas contratan mayormente a los venezolanos porque cobran menos; también mencionan que se ven afectados territorialmente porque hay una pérdida del espacio. En esta parte es interesante ver cómo nos hemos sentido aludidos en diversas formas por la presencia de una población que no estamos acostumbrados a ver en nuestro país, a ver el nivel de migración que se ha dado y la falta de regulación en diversos temas que ha afectado a las poblaciones, desconociendo que tiempo atrás los colombianos iban en busca de oportunidades sobre todo económicas cuando Venezuela estaba en unas condiciones favorables. En las críticas que hacen al sistema económico y político en Venezuela se evidencia un desconocimiento de las razones por las que este país se encuentra en esta situación, algunos hicieron referencia a lo económico, al respecto mencionaban: “que deberían trabajar y producir sus propias cosas” pero se ignora lo político en cuanto al bloqueo que hizo EE.UU. en el manejo del valor del petróleo, y otros aspectos que influyeron, como que se volvieron dependientes a este sector, entre otros.</p>
--	--

7.5 Diario de campo No. 5.

FECHA Y HORA: 25-07-18 DE 2:00 A 3:30 PM

Planeación	Inicio del tema sobre la intervención de EE.UU. en Latinoamérica con canciones de contenido social en las que se evidencien estos hechos y la resistencia por parte de los pueblos enfrentando la injerencia imperialista.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>Al inicio de la sesión faltaban varios estudiantes que llegaron cuando habían pasado más de diez minutos, al ingresar la docente les dijo que se quedarían 10 minutos más, por lo que ellos protestaron, luego de que se organizó el aula se dio inicio a la actividad, explicando que se iba a hacer una reflexión a partir de canciones que hablan de temas sociales y de unas preguntas que debían escribir y responder en sus cuadernos; la primera canción fue ojalá de Silvio, la pregunta fue ¿Qué quiere decir la frase “ojalá que las hojas no te toquen el cuerpo cuando caigan para que no las puedas convertir en cristal un estudiante intervino diciendo que se refiere a que lo que toca lo va a dañar, varios estudiantes querían opinar, dijeron que era alguien sin sentimientos, un estudiante dijo que se refiere a una persona insensible que hace daño, otros estudiantes no entendieron la letra de la canción, decían que se refiere a la delicadeza de la mujer, luego la docente contextualizó la canción diciendo que si es una canción social a quienes se refiere el cantante, dijeron que a los políticos corruptos, luego les dijo que ampliaran la idea y les preguntó que es la corrupción, una estudiante dijo que era robar, les preguntó que se roban, ella dijo que el dinero del pueblo, que se gastaban el dinero de la salud, la educación, la alimentación.</p> <p>La docente dijo que es un problema que tiene nuestro actual gobierno en donde todos los recursos no se están destinando para lo que es, lo cual hace que ocurran fallas en el sistema como la caída del puente en Villavicencio y les preguntó por qué paso eso, una estudiante dijo que fue porque se robaron el material, varios comenzaron a hablar, la docente les pidió que hablarán uno por uno, un chico dijo que fue porque compraron materiales más baratos, que no eran resistentes y el arquitecto no era bueno; la siguiente pregunta fue a quién le dedicarían la canción en el gobierno actual, un</p>

estudiante dijo que les pondría la canción a los pobres para que se dieran cuenta de que hay políticos corruptos, un estudiante dijo que a los policías porque hacen cosas que no deben hacer, piden plata, roban a las personas, una estudiante intervino y dijo que era la hija de un policía y que no todos eran mala gente, que dependía de la persona si quería hacer bien o el mal, un estudiante dijo que la dedicaría a sus vecinos porque son chismosos. Otros estudiantes dijeron que se la dedicarían a Maduro y a Trump, otros dijeron que a la mamá porque no entendían la letra y no participaron en la actividad. La siguiente canción que escuchamos fue A desalambrar, luego se les preguntó a que se refería la palabra desalambrar, un estudiante dijo que era como si alguien estuviera reteniendo a otro y la palabra quería decir salir de ese espacio en el que lo tienen encerrado, la profesora intervino, dijo que hacía referencia a no regalar a otros nuestras tierras, nuestros productos, materias primas y también quitar esos muros territoriales que nos han creado desde la colonización, esos límites, una estudiante dijo nuestro mundo no es solo dinero, una joven dijo que la naturaleza es de todos y no se puede comprar; la siguiente pregunta fue por qué los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido que luchar por la tierra, un estudiante dijo que los blancos los creen ingenuos y ellos se dejaron manipular muy fácil a la ver tanta riqueza y cosa para explotar se aprovecharon de ellos, una estudiante dijo que ellos quieren cuidar el planeta y no dejar que lo destruyan, un estudiante dijo que es porque se les ha privado de su habidad, se les ha despreciado y discriminado, una estudiante dijo que porque los ricos usan estrategias para expropiarlos ya que piensan que son gente sin conocimiento Un estudiante dijo que era lo que estaba pasando con Venezuela ya que estaban llegando por el dinero, otro estudiante dijo que a su vez estaban dañando la económica de acá, ya que se estaban regalando por sueldos muy bajos y la gente prefiere contratarlos a ellos por eso, la profesora dijo que las personas de adelante estaban participando pero los de atrás estaban en otra cosa por lo que debían participar y les hizo la misma pregunta pero no respondieron, otro estudiante hizo referencia a que los indígenas tienen una relación con la tierra, la profesora les pregunto cómo llaman los indígenas a la tierra, algunos no sabían, otros dijeron que le decían mamá, la profesora les dijo que le decían “pacha mama “y que la quieren porque es de dónde surge todo, la comida, el agua, los recursos principales con los que subsistimos, que tiene un significado cosmológico a diferencia de cómo la concebimos nosotros. Luego se les preguntó cómo los capitalistas ven la tierra, un estudiante dijo que como dinero, la profesora dijo que nos les importa el medio ambiente sino producir, una estudiante intervino y dijo que cuando llegaron los españoles a América, más que haber maltratado nuestra gente fue haber cambiado nuestra perspectiva de lo que teníamos, empezamos a dejar atrás lo que para nosotros era importante, no solo porque era producción de alimento para nosotros, sino que eran creencias por otras cosas distintas, dejamos lo que éramos. Yo dije que lo que decía ella es muy cierto ya que por ejemplo en la cultura actual, en lo que escuchamos y lo que vemos no reconocemos lo que es propio de nosotros, que nos gusta lo que viene de otro lado y le damos más valor a eso, como la música de moda, por eso nos era difícil escuchar música social porque era necesario estar atento a lo que nos dice la letra, mientras que con la música actual no es necesario entender la letra, una estudiante dijo que el ritmo era muy chévere.

La siguiente canción fue Cuba no está sola, en la primera pregunta, ¿qué quiere decir la frase “por cada cubano muerto habrá un yanqui sin cabeza”?, la profesora aclaró que el término “yanqui” se usa como forma de denigrar al estadounidense militar, como sucede con el término “veneco”, una estudiante dijo que era una advertencia a EE.UU, otra joven dijo que en la frase están culpando a los estadounidenses con el sistema económico capitalista por la muertes que ocurren en Cuba un sistema socialista; la siguiente pregunta fue ¿por qué Cuba defiende el socialismo? Una estudiante dijo que porque saben que es el mejor sistema económico y es el que han manejado, otra estudiante dijo que es porque es autosostenible, en ese momento se les pidió a dos estudiantes de atrás que responderían la pregunta ya que no habían participado y

	<p>estaban acostados en la mesa, dijeron que no sabían, la profesora les llamó la atención.</p> <p>La otra pregunta fue ¿qué está pasando en Cuba actualmente? En esta no participaron, por lo que la profesora explicó que estaba dejando de ser socialista, para tener otra apertura al mercado, que veremos una Cuba diferente que se va a transformar como había pasado con la caída de la URSS, la siguiente canción fue La Maza, preguntamos a que se refería la palabra maza, un estudiante dijo que al pueblo, alguien dijo que a la harina, otra persona dijo que era el espacio que ocupa un cuerpo, la docente dijo que las que estaban nombrando se escribe con s, pero en la canción estaba escrita con z, que se refiere a un martillo, lo que acá se conoce como mazo y la cantera a la parte con la que se agarra, se habló de que la canción hace referencia a que las personas tenemos que creer en algo para darle sentido a la vida, se les preguntó por qué es importante creer en algo, un estudiante dijo que era porque eso le daba impulso, algo por qué luchar, una estudiante dijo que no creía en nada, ni en nadie, la profesora preguntó qué pasa con una persona que no cree en nada, en ese momento muchos hablaron al tiempo, una estudiante dijo que no tendría un fin.</p> <p>Luego me quedé a cargo del salón, ya que la profesora salió a atender un asunto, algunos se pusieron de pie y comenzaron a hablar, dijeron que les pusiera otra música que nos los pusiera a dormir, les dije que hicieran silencio para escuchar la última canción: las cosas que pasan; les pregunté qué cosas nombraba la canción, a qué se refería, un estudiante dijo que a la corrupción, otro dijo que a los conflictos que tiene la sociedad, como el padre que comete un pecado, un estudiante dijo que hay cosas que hace la sociedad y no se da cuenta de eso, que está cometiendo algo malo, que solo hay crítica hacia los políticos pero no vemos lo que hacemos nosotros mismos.</p>
<p>Reflexión sobre la jornada.</p>	<p>Al inicio de la sesión se observa la falta de puntualidad por parte de algunos estudiantes, debido a esto se pierde tiempo para el desarrollo de las actividades, por lo que la profesora llama la atención al respecto y aplica una sanción justa por la que ellos protestan; como sucede habitualmente, al inicio debe organizar el aula para que los y las estudiantes de dispongan para la clase, también manifestaron curiosidad al saber que la actividad se iba a dar en torno a canciones, por lo que se dio una participación adecuada en la que expresaron sus puntos de vista, lo que les provocaban y les hacían pensar las canciones, por lo que se evidenció que fue una actividad motivadora y las preguntas alrededor de éstas fueron adecuadas para inducir a un análisis frente a distintas realidades sociales como las dictaduras, la corrupción, el poder, las desigualdades por parte de ellas y ellos, aunque también se dio por parte de algunos de ellos (as) falta de interés y atención, a veces no entendían a qué hacían referencia y se dieron repetidas interrupciones.</p> <p>En cuanto a la reflexión en torno a las culturas étnicas con la canción A desalambrar de Víctor Jara, se evidenció que se produjo una reflexión frente a la forma en que éstas comunidades se relacionan con el territorio, así como la relación con los colonizadores y desde la llegada de los europeos y actualmente con las élites, por ejemplo en la intervención en la que una estudiante menciona la expropiación de los territorios por medio de estrategias, pero se observa gran desconocimiento de la cultura propia del país, un estudiante relacionó los problemas del territorio que viven los indígenas con lo que sucede actualmente con la llegada de los venezolanos, ya que menciona cómo se ha visto afectada la población colombiana en cuanto al acceso al empleo y otras situaciones de convivencia.</p> <p>La intervención de la estudiante que dijo que los colonizadores habían hecho que dejáramos nuestras creencias a un lado fue muy interesante, ya que hay una reconocimiento más profundo de las consecuencias que traen las relaciones de dominación de una comunidad hacia otra, que hacen que se deje la identidad propia a un lado para relegarla por costumbres y prácticas diferentes, impuestas; yo relacioné este aspecto con lo que actualmente “consumen” los jóvenes culturalmente en cuanto a la música de moda e intentar promover una reflexión frente a estas prácticas, aunque</p>

	<p>una estudiante se sintió aludida, porque es de su preferencia esta música; en cuanto a la profundización de los temas alrededor de las canciones esta fue breve por el tiempo y en ocasiones por la poca disposición para escuchar este tipo de música por parte de los y las estudiantes.</p> <p>La canción Cuba no está sola, fue un medio para explicar la actual situación del país antillano y la división de la URSS, por lo que con ésta y las demás aclaraciones que se hicieron a partir de las canciones se puede decir que la música, en este caso la canción social es una herramienta didáctica que es motivadora para los (as) estudiantes y que permite hacer reflexiones y acercamiento a temas sociales si se aplica de una manera adecuada en la labor pedagógica.</p>
--	---

7.6 Diario de campo No. 6.

FECHA Y HORA: 02-08-18 DE 07:00 AM A 12:00 M

Planeación.	Realización de la evaluación escrita en la que se da cuenta de lo visto hasta el momento sobre los temas de manera general: casos de discriminación, ruta integral de convivencia según el manual de la institución, las características de los sistemas económicos opuestos, análisis de las canciones sociales y casos de intervención de EUA.
Análisis (nivel descriptivo)	<p>La evaluación tuvo una duración de media hora y el grupo la realizó en parejas. En la primera pregunta debían escribir el concepto, el ejemplo del sexismo y de la xenofobia y cómo tratarían de cambiar esto, señalaron que era el miedo o fastidio a los extranjeros, “no aceptar a personas de otros país”, mencionaron como ejemplo a lo que está sucediendo actualmente en Colombia con los venezolanos, ya que se han presentado diferentes conflictos y mencionaban que por eso los estaban estigmatizando, que algunas personas piensan que llegan a robar y a hacer lo que quieran; una estudiante mencionó que se debería apoyar para que los venezolanos hicieran un golpe de estado, para que revocaran a su presidente y recuperaran su país y sus bienes.</p> <p>Hay una pareja que señaló que ese miedo es normal cuando llegan personas de otros países, ya que “hacen que nos sintamos incómodos”, mencionan que se solucionaría llegando a acuerdos, otra pareja también menciona algo parecido cuando dicen que “es incómodo estar en presencia de alguien proveniente de otro país”; también mencionaron ejemplos hipotéticos en que los europeos no les gustaba que llegara los asiáticos a sus países y como forma de solucionar esto señalaban el dialogo con las personas que actúan de esa forma para hacerlos entender que no hay diferencias; varios estudiantes confundieron este tipo de discriminación con el racismo ya que mencionaban que era el rechazo a una persona por su etnia o rasgos físicos.</p> <p>En cuanto al sexismo, los estudiantes que tuvieron bien este punto mencionaron que es creer que el sexo opuesto es inferior y el ejemplo más mencionado es el que se da de los hombres frente a las mujeres, que creen que las consideran débiles, que deben desempeñar los deberes de las casas y criar a los hijos, mientras que los hombres trabajan; en cuanto a la solución frente a este caso plantean que se dialogue en la pareja o sino acudir a centros de atención para estos casos.</p> <p>En cuanto a las características del sistema capitalista los estudiantes que tuvieron el punto bien que fue la mayoría, mencionaron la propiedad privada, la economía abierta, que el acceso a los derechos como salud, educación y vivienda depende de la capacidad económica de cada persona, dos personas mencionaron que había libertad de elección; en cuanto al sistema socialista, mencionaron que no hay propiedad privada, que todo es igualitario, que la población depende del gobierno, varios estudiantes mencionaban una característica general, como es que se da la igualdad, algunos señalaron que no se da la participación, que hay poca democracia, que a pesar de tener</p>

	estudios la gente no podía ganar más que otros; los que tuvieron mal el punto tenían respuestas muy difusas, enunciaban palabras como gratuita, universal sin especificar a qué se hacía referencia. incompleta o incorrecta.
Reflexión sobre la jornada.	En la pregunta acerca de los tipos de discriminación se evidencia que hubo una adecuada comprensión del tema, lo cual muestra que es una problemática que les llama la atención, que los alude, ya que en varias ocasiones han manifestado esto y en ciertas ocasiones se evidencio claramente rasgos de xenofobia cuando decían que era incómodo que llegarán extranjeros, frente a la solución a éstos casos señalaban el diálogo con las personas, lo cual muestra que son propositivos ante las situaciones que se presentan. En cuanto al sexismo, la mayoría de los estudiantes tuvieron una respuesta acertada, pero hubo ocasiones en que confundieron este tipo de discriminación con la homofobia y el ejemplo más recurrente fue el de la mujer viviendo situaciones de inferioridad frente a su pareja hombre, esto se debe a que es el caso más evidenciado en la sociedad por los medios de comunicación y en la cultura. Frente a la conceptualización que hacen frente a los dos sistemas económicos se evidencia que la mayoría reconoce las características generales de cada uno y que se dan imaginarios que se tiene frente a cada uno, como que el socialismo se da menos participación, que hay menos democracia y se evidenció que las personas que no participaron en el debate, que estaban poco dispuestos a desarrollar las actividades tuvieron errores en este punto, por lo que se puede decir que en los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy importante la actitud que ellos y ellas tenga frente a sus propios procesos.

7.7 Diario de campo No. 7

FECHA Y HORA: 23 DE AGOSTO DE 2018 7:00-9:40

Planeación.	Elaboración y exposición de los stands por parte de los y las estudiantes acerca de las dictaduras en Latinoamérica, en las que hacen referencia a aspectos generales, representantes y actores en estos hechos, los periodos que tuvieron, algunas consecuencias y las condiciones actuales en los distintos países abordados.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	Para el desarrollo de esta actividad la profesora planteó la organización en stands que se llevó a cabo, cada grupo partía de la información presentada para profundizar su tema y elaborar una manera de darlo a conocer a sus compañeras (os), mientras que los estudiantes rotaban por los stands con un pasaporte elaborado por la practicante en la que debían registrar la información presentada por escrito. Se inició la sesión indicando a los grupos expositores que prepararan sus stand, luego de unos minutos inician cuatro primeras exposiciones; los y las estudiantes hicieron uso de herramientas muy creativas para visibilizar lo que habían encontrado acerca de los países que tuvieron dictaduras a lo largo del siglo XX, las alumnas que expusieron la dictadura de Paraguay elaboraron un televisor con cartón y otros materiales, en el que proyectaron distintas imágenes en las que evidenciaron los hechos que se dieron, las condiciones en las que se encontraba el país en este periodo, los aspectos que caracterizaron esta dictadura, el dictador, hechos que dejaron una huella por acciones tan deplorables como las torturas, las desapariciones, la violación de derechos humanos; las imágenes iban pasando mediante un sistema para rotarlas, este material que elaboraron fue muy llamativo y les permitió explicar la dictadura a sus compañeros. El grupo de Chile elaboró un libro grande en el que plasmaron a través de imágenes, textos organizados, con una presentación adecuada los hechos y los actores durante la dictadura en este país, aunque cuando estaban exponiendo, hubo estudiantes que hablaron con volumen bajo, se dieron interrupciones, por lo que había que intervenir para generar organización y que abordaran el tema, Argentina

	<p>Las y los estudiantes que hablaron de la dictadura en Uruguay, mostraron un friso muy bien elaborado, que les permitió exponer este periodo en el país de 1973 a 1987, las condiciones de represión política y social encabezada por Bordaberry, en que el ejército mandaba al pueblo, luego de hacer referencia a aspectos como la vida el dictador, las situaciones en las que los derechos y la dignidad humanas se vieron relegadas por los intereses políticos y el poder y aspectos políticos y económicos, algunas estudiantes que estaban en la exposición les preguntaron cómo está el país actualmente, una estudiante dice que responde uno de los estudiantes del grupo que no había hablado, él tuvo algunas respuestas divagantes, por lo que algunos que estaban en el stand les comenzaron a decir que los habían “corchado”.</p> <p>En ocasiones los estudiantes estuvieron dispersos en algunas exposiciones, por lo que había que llamar la atención para que escucharan a sus compañeros, entre ellos mismos pedían silencio y aunque mostraron interés por las herramientas elaboradas y la mayor parte de la actividad hubo atención en las exposiciones, en cuanto a las condiciones actuales de los países abordados pocos grupos hicieron referencia a este aspecto.</p>
Reflexión sobre la jornada.	<p>En cuanto a la estrategia pedagógica de los stand se pueden evidenciar varios procesos durante el desarrollo de esta actividad, en cuanto a lo cognitivo el desarrollo del taller de tal forma permitió que los y las estudiantes abordaran fuentes de información que hacían referencia a los temas presentados, que reconocieran los aspectos de una dictadura y las particularidades de las del cono sur, que abordaran las condiciones sociales y políticas que afrontó el continente durante este periodo, en menor medida se pudo lograr que relacionaran estos hechos con las condiciones actuales de los países por distintas circunstancias, a pesar de que la practicante realizó una concienzuda búsqueda y escogencia de la información para abordar el tema, la mayor parte no se pudo abordar por falta de tiempo para las sesiones que se vieron disminuidas.</p> <p>En cuanto a lo actitudinal se evidencia que la actividad buscaba promover el respeto, la solidaridad y la responsabilidad ya que debían organizarse para buscar, escoger y plasmar lo hallado, pero algunos grupos no se dio esto, sino que algunos integrantes trabajaban y otros no, así como hubo grupos que organizaron y distribuyeron adecuadamente su actividad realizando una exposición creativa, completa y clara haciendo referencia a los elementos señalados para realizar el stand; por lo que se puede ver cómo influye la actitud y la disposición que tengan las y los estudiantes frente a la clase y a las actividades que propuestas</p> <p>En cuanto al material realizado por los y las estudiantes, se evidencia gran creatividad, organización, adecuada presentación de la información; esta actividad permitió que trabajaran en grupo, que escucharan y expusieran con sus compañeros, lo cual promueve la argumentación, la confrontación, la expresión y las formas de socializar en el aula.</p>

7.8 Diario de campo No. 8

FECHA Y HORA: 27 DE AGOSTO DE 2018 1:40-3:30 PM

Planeación.	Elaboración y exposición de los stands por parte de los (as) estudiantes acerca de las dictaduras en Latinoamérica, en la que dan cuenta de aspectos generales, de los representantes en estos hechos, los periodos que tuvieron, algunas consecuencias y el estado actual en los distintos países abordados.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	De acuerdo a la organización que se venía llevando a cabo, los estudiantes prepararon sus stand para continuar con el desarrollo de la actividad, los estudiantes que hablaron sobre Colombia realizaron una cartelera con una mapa mental e imágenes relacionadas a la situación del país durante la década del 50, como fue la división política que vivió el país y el periodo denominado Violencia, los actores sociales que habían, explicando con gran fluidez los acontecimientos que se desarrollaron, por lo que los grupos que vieron su exposición entendieron el tema ya que lo presentaron de manera clara y creativa. El grupo que expuso sobre Cuba

	<p>realizó una muestra de fotografías que les permitió explicar los hechos y personajes durante la revolución cubana, hicieron referencia a aspectos de la vida del dictador cubano,</p> <p>El grupo que hablo de Venezuela hizo referencia al periodo en que gobernó Hugo Chávez, así como de su vida, mencionaron aspectos de la economía como que la inestabilidad en el IVA hacía que se desestabilizara la economía en general; señalaron la forma en que Chávez llevo a cabo su gobierno, según lo que abordaron, el líder populista fue un personaje egocéntrico que no se interesaba por la opinión del pueblo, que su mando particular se evidencio cuando coartó el poder judicial, creando la normativa para que no lo pudieran revocar, como también otras estrategias para manipular, le pregunte en ese aspecto que similitudes hay con lo que sucede en Colombia y algunos estudiantes dijeron que en el país también hay gente que manipula por sus intereses.</p>
<p>Reflexión sobre la jornada.</p>	<p>Durante el desarrollo de la actividad se evidenciaron distintas formas de abordar los temas por parte de los y las estudiantes, el grupo de Colombia presentó un material adecuado, organizado, creativo, los y la joven participaron en la exposición presentando los elementos que se enunciaron para la presentación de los stands, debido a la forma en que presentaron su tema generaron una buena disposición en sus compañeras (os). El grupo que expuso Cuba presento un material muy creativo, organizado, en que participaron el y las expositoras haciendo referencia a los elementos que se debían abordar, apoyándose en su material elaborado, por lo cual su stand fue llamativo para sus compañeros e hicieron referencia a elementos de la cultura cubana y a aspectos de un régimen de izquierda.</p> <p>En cuanto a la exposición de Venezuela se evidencio un sesgo en el manejo de la información y de las referencias hacia Hugo Chávez, ya que presentaron el imaginario que presentan normalmente los medios de comunicación con ideología de derecha, aunque no se puede negar la influencia de una centralización del poder en el vecino país este aspecto se sesgan ya que no se presenta otra postura al respecto, se evidencia que hicieron referencia a aspecto relevantes en la manera en que se centralizo el poder, como el control sobre la constitución, la manipulación, la ausencia de una democracia, mientras se ignoran las condiciones críticas actuales en nuestro país; también destacaron aspectos económicos.</p>

7.9 Diario de campo No. 9.

FECHA Y HORA: 28-08-18 DE 10:00 A 10:50 AM

<p>Planeación</p>	<p>Finalización del tema de las dictaduras latinoamericanas por medio de exposiciones.</p>
-------------------	--

<p>Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)</p>	<p>Al iniciar la sesión se acompañó la organización del aula para dar inicio a la rotación por los stand; el grupo de Bolivia realizo una presentación creativa en cartulina que hacía referencia a la comandada por Hugo Banzer de 1971 a 1978, ya que este país vivió dos dictaduras en el siglo XX, este apellido les llamó la atención; como en los países del cono sur, este grupo hizo referencia al papel que tuvieron los estudiantes universitarios en oposición a los gobiernos dictatoriales y a la dura represión a la que fueron sometidos ellos y otros sectores populares, también mencionaron el papel de los jóvenes militares quienes encabezaban los momentos de dictadura que se conoció como la del gas, un estudiante preguntó a qué hacía referencia con “la dictadura del gas”, uno de los jóvenes que estaba exponiendo dijo que era porque explotaban este recurso, que era su materia prima, fue uno de los grupos que hablo sobre las condiciones actuales en el país, que con Evo Morales se han reivindicado los derechos de los grupos indígenas.</p> <p>Un grupo expuso a través de un friso pequeño que salía de una caja, los actores, hechos y consecuencias del régimen de Porfirio Diaz en México, pero en este grupo hablo una estudiante la mayoría del tiempo y los otros dos integrantes participaron menos en la exposición y se dieron interrupciones por parte del algún grupo que pasaban a verlos. El grupo de Nicaragua realizó una presentación teatral en la que personificaron e hicieron referencia a la vida de Anastasio Somoza y las condiciones que generó el paso de su dictadura en el país, aunque se evidencio en algunos grupos que algunos estudiantes no participaron, por lo que hubo falencias al momento de abordar el tema.</p>
--	---

7.10 Diario de campo No 10.

FECHA Y HORA: 29-08-18 DE 1:40 A 3:30 PM

<p>Planeación</p>	<p>Realización de la autoevaluación y exposición sobre los aspectos históricos, políticos y sociales de los grupos étnicos de Latinoamérica a cargo de la docente practicante.</p>
<p>Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)</p>	<p>En el ingreso al aula los (as) estudiantes estaban organizados en grupos, por lo que les pedimos que se organizaran en mesa redonda, luego de unos minutos la docente dio las indicaciones para el desarrollo de la sesión que se inició con la autoevaluación como es habitual en el final del periodo, esto llevo 15 minutos, en los que preparé la exposición con las imágenes de grupos étnicos y dibujé en el tablero el cuadro para que se identificarán los pueblos étnicos a lo largo del continente latinoamericano y sus características; en la autoevaluación se hizo referencia a aspectos convivenciales y académicos, luego comencé la exposición haciendo referencia a los grupos étnicos en América Latina, una estudiante pregunto qué quería decir con “étnico”, pregunté para ellos qué quiere decir esta palabra, algunos dijeron que se refiere a los indígenas, un estudiante dijo que es una comunidad, por lo que expliqué que son grupos de personas que tienen una misma cultura, es decir que comparten costumbres, creencias, lenguaje de sus antepasados.</p> <p>Comencé a abordar los pueblos indígenas que han habitado de acuerdo a los países populistas y de regímenes dictatoriales abordados, con ayuda de una esquila del mapamundi, empezando de norte a sur por México, haciendo referencia a características de su cultura como que cultivaban diferentes productos, que en esta zona se destaca el ají, el cual es importante en su gastronomía y que las diferentes culturas tienen alimentos destacados en su sociedad como los chibchas con el maíz, del que se hacen productos emblemáticos como la chicha.</p> <p>Luego señale que los pueblos indígenas actuales ascienden de este grupo y que en el siglo XX en México iniciaron la lucha por el territorio liderada por un hombre que le da el nombre, al movimiento zapatista con el EZLN y Emiliano Zapata, quien en 1920 lideró la lucha por la defensa de la tierra de campesinos y obreros; continuando con el orden geográfico hablé de las culturas centroamericanas descendientes de los mayas como los lencas; que esta civilización llevo a ser la más desarrollada, que realizaron aportes la arquitectura y a la cultura, que se desarrollaron en la parte sur de México y</p>

	<p>en países de Centroamérica como Nicaragua, Costa Rica y Guatemala, donde además llegaba gran parte de los negros traídos de África como esclavos. los indígenas se sienten como parte de ella, su relación con el territorio es más estrecha, la ven más allá de su parte productiva y económica, sino que a partir de este construyen una cosmovisión; que otro aspecto que caracteriza a estos grupos es que han tenido que luchar por sus territorios y por sus derechos, pero ¿por qué tener que defenderse si son los habitantes propios del territorio?</p> <p>Con esta pregunta inicie la parte de la colonización europea y los cambios sociales que se dan, les pregunté en qué año habían llegado los europeos a América, algunos dijeron que en 1492, que desde ésta fecha se impuso un sistema diferente al que había, que llegaron con la idea que los recién llegados eran lo civilizados y que las comunidades que habían eran salvajes y debían cambiar para el nuevo orden que se iba a imponer; se destaca que los europeos llegan a imponer un orden social por medio de diferentes estrategias, algunos (as) estudiantes nombran la religión católica, luego les hago referencia a lo ideológico que hace que la sociedad se divide en civilizados y salvajes, que de esta serie de imposiciones e imaginarios hacen que se dé una jerarquía social que pone a los pueblos originarios y afrodescendientes en lo último de la escala social para que se sometan a la imposición colonizadora y sus territorios fueron tomados para el usufructo de la corona española en el caso de Colombia.</p> <p>Les dije que ese aspecto es muy importante, ya que por medio de la imposición de estas nuevas creencias es que se va relegando la sociedad propia del continente y que facilita el objetivo de implementar el orden social que pretendían los colonizadores basados en esta idea de superioridad, luego les dibuje la pirámide de la jerarquía social en que primero se encuentran los europeos, luego los criollos, los mestizos y en la base los indígenas y aún por debajo los afrodescendientes y que este orden promovió que fueran segregados de sus territorios y de la sociedad, por lo que los indígenas tuvieron que luchar y que unos de los representantes de estas luchas fueron Túpac Amaru en Perú y Túpac Amari en Bolivia.</p> <p>Señale que debido a la segregación que viven, los grupos indígenas se organizan para defender sus identidades y territorios, por lo que vemos que se articularon en grandes organizaciones, como la Federación Shuar en 1974, que es una de las primeras en agrupar grupos indígenas de diferentes países como Bolivia, Perú y Ecuador, que en Colombia el precedente más representativo lo tienen los indígenas en el Cauca quienes se organizan en el CRIC-Consejo Regional del Cauca en 1973.</p>
<p>Reflexión sobre la jornada.</p>	<p>Se evidencia al igual que en las anteriores sesiones que es imprescindible hacer una organización adecuada en el aula para iniciar y generar una disposición en los (as) estudiantes, así como ser clara en las indicaciones y en la presentación de los temas abordados, haciendo uso del esquema elaborado para hacer la presentación teniendo en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes y sus capacidades. En cuanto a la autoevaluación, se abordaron aspectos convivenciales, académicos y actitudinales en el desarrollo de la clase, en esta parte se evidencio que los (as) estudiantes asumieron con responsabilidad y sinceridad el hecho de otorgarse una nota que reflejara comportamiento y rendimiento en el aula, ya que nadie se colocó un 5, las notas más altas fueron entre 4.3 y 4.7 y los estudiantes que presentaban un comportamiento inadecuado o un bajo rendimiento, lo asumieron y no se pusieron una nota mayor; lo que muestra que los y las estudiantes tienen la capacidad de auto evaluarse con autonomía y responsabilidad.</p> <p>Se evidencio desconocimiento por parte de ellos y ellas acerca de lo que significa lo étnico, algunos estudiantes lo relacionaron a los grupos indígenas con la idea de que son grupos de personas que “mantienen sus costumbres”, que son “comunidades”, por lo que hice la aclaración al respecto. Frente a los contenidos abordados, se realizó un reconocimiento de la existencia de las comunidades que se encontraban en el territorio antes de la conquista europea y se abordaron de forma general aspectos relacionados a sus costumbres y prácticas, sus problemáticas y las luchas que han tenido que llevar a cabo por defender sus derechos al territorio, a la identidad, entre otros; esto permitió</p>

	<p>que los (as) estudiantes reconocieran la segregación social que han vivido y por ellos las luchas que han emprendido por sus derechos y sus territorios, que viven diversos sectores segregados como obreros, campesinos, las identidades diversas, etc.</p> <p>En cuanto a la forma en que se abordó el tema fue organizada y las actividades planteadas, permitieron una comprensión adecuada del tema, se lograron abordar los objetivos propuestos, ya que los y las estudiantes reconocieron aspectos generales de los grupos étnicos de América y su papel en la historia del continente, aunque se evidencio falta de manejo del grupo, por lo que la profesora sugirió buscar estrategias para que se mejore este aspecto. En la exposición se hizo referencia a elementos geográficos, históricos y culturales de los pueblos indígenas que han habitado el continente, tratando de relacionar en cierta medida su trayectoria histórica con su situación actual, por lo que se destacó que han sido segregados a lo largo de la historia del continente de diversas formas y que esto se refleja en que quedan excluidos de sus territorios ancestrales</p> <p>Se evidencio que tienen algunos conocimientos previos, pero su saber sobre la historia propia del continente y sobre las poblaciones que se encontraban antes, durante y después de la colonización europea es insuficiente, como también que ignoran aspectos relevantes de la cultura diversa del continente y su relación con el territorio. En el momento que se aborda la época de la conquista y la colonización, se hace la aclaración de que se impone un sistema diferente por medio de lo ideológico, dentro de lo cual, los y las estudiantes resaltan la imposición de la religión católica, por medio de estos cambios que se dieron se hace una relación con el nuevo orden social que se conserva hasta la actualidad, por lo que se hace referencia a las razones y los ejemplos de sus luchas históricas y a las organizaciones representativas que conformaron para reivindicarlas, lo cual permitió un reconocimiento de estos aspectos.</p>
--	---

7.11 Diario de campo No. 12.

FECHA Y HORA: 12-09-18 DE 11:30 AM A 1:00 PM

Planeación	Inicio del cuarto periodo con la realización de la primera parte del taller sobre afrocolombianidad, partiendo de una explicación del tema con ayuda de dos videos y abordando aportes a la cultura del país resaltando la música.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>Al iniciar la sesión se organizó a los estudiantes para que se dispusieran para ir a la biblioteca a ver los videos del tema y realizar la primera parte del taller, por lo que mostraron atención y entusiasmo por la actividad, cuando entraron sonaba la canción de choquibtawm “de dónde vengo yo” y comenzaron a cantarla, se realizó una introducción al tema en que se hizo referencia a las comunidades afrodescendientes, que son las poblaciones de los descendientes del continente africano traídos en el siglo XVI para ejercer la esclavitud en las nuevas colonias europeas y desde ese momento han seguido enfrentando manifestaciones de segregación en la sociedad en diversas formas, en Colombia y en América a lo largo de la historia, por medio de una ideología que ha dividido a la sociedad de acuerdo al color de la piel, que en diversas actitudes de nosotros mismos.</p> <p>Luego se abordó el video “ser afro es siempre llevar las de perder” de la Pulla, con el cual manifestaron diferentes reacciones frente al racismo con la población afrodescendientes en América y Colombia; en este video participa con una de las youtubers de temas políticos del país, que hace referencia a aspectos históricos de la población afrodescendiente, como la división que se ha dado con respecto al resto de la sociedad en distintos ámbitos, a las condiciones históricas a las que se ha visto sometida por este orden social, así como las formas de resistencia que han llevado a cabo para defender sus territorios y culturas, que se ven reflejadas en la conformación de diversas comunidades a lo largo del continente.</p>

Reflexión sobre la jornada.	<p>En esta primera parte del taller se evidencia que los momentos para el desarrollo fueron adecuados, el material y los contenidos abordados fueron adecuados para reconocer diversas problemáticas que enfrenta la población afrodescendiente debido al racismo históricamente constituido, como también a aspectos históricos y culturales de estas poblaciones en América y en Colombia y promover una actitud de rechazo ante situaciones de segregación de las comunidades afrodescendientes, debido a que se abordaron distintas fuentes, a que se organizaron adecuadamente las actividades, hubo disposición y motivación por parte de los y las estudiantes.</p> <p>Fue una actividad motivadora ya que los y las estudiantes utilizan estos medios cotidianamente, algunos conocían a la youtuber y la relacionaron con una postura crítica, los videos fueron utilizados como herramienta para abordar el tema de una forma motivadora para ellos y ellas, sin dejar de lado la claridad y la posición crítica al respecto, a partir de lo cual se llevó a contextualizar y conocer el papel que han tenido las comunidades africanas en la historia, su aporte a diversos ámbitos de la cultura, las diversas problemáticas que han enfrentado debido a la división social, las formas de resistencia que han llevado a cabo como la conformación de comunidades que les permiten defender sus derechos y territorios, el papel de la mujer en la conservación de sus comunidades.</p> <p>El eje para abordar el tema son las preguntas que fueron pertinentes para orientar y reflexionar acerca del tema, para reconocer diversos aspectos de las poblaciones afrodescendientes en América y el cierre del tema fue motivador para ellos y ellas, ya que manifiestan que la música es una de sus preferencias, conocían las canciones y se identificaron con ellas en un nivel emotivo, lo cual genera mayor reconocimiento apropiación del tema abordado, por lo que las actividades y herramientas permitieron acercar a los y las estudiantes a los objetivos propuestos en el taller.</p>
-----------------------------	--

7.12 Diario de campo No. 12.

FECHA 13-DE SEPTIEMBRE DE 2018 HORA: 8:50 A 10:50 AM

Planeación	Realización de la segunda parte del taller sobre afrocolombianidad, abordando textos escolares que reflejen aspectos culturales e históricos de las comunidades afrodescendientes.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>En grupos realizaron las lecturas, manifestando diversas posturas frente a los textos, el cuento de Manuela, color canela que describe a unos niños que nombran el color de las personas relacionándolo con cosas, como color guitarra, color mamey, entre otras metáforas, algunos estudiantes les hizo gracia estas comparaciones, en el cuento de las grullas vuelven, se evidencio desconocimiento de algunos términos de la cultura afrodescendiente,</p> <p>La muñeca negra habla de la historia de una niña que quiere una muñeca con su color de piel, lo cual la docente al abordar este texto relaciona con los imaginarios promovidos acerca de que la gente deber ser blanca, con los estereotipos que hay sobre la belleza; en cuanto a las preguntas surgieron algunas posturas frente a las condiciones que han tenido que afrontar las personas de color de piel negra o morena,</p>
Reflexión sobre la jornada.	En el desarrollo de la segunda parte del taller se evidencio disposición y participación por parte de los y las estudiantes, que las lecturas fueron una herramienta adecuada para seguir llevando a cabo el tema de la afrocolombianidad, que se logró promover en el aula un reconocimiento de la diversidad cultural que aportan las comunidades en los territorios, lo cual se manifiesta en diferentes ámbitos como la literatura, la gastronomía, las expresiones artísticas, lenguajes y cosmovisiones de diversas comunidades; los africanos, en este caso los negros quienes han construido culturas que le han aportado a la identidad diversa de América.

7.13 Diario de campo No. 13.

FECHA Y HORA: 19-09-18 DE 11:30 A 3:30 PM

Planeación	Inicio del tema cuarto periodo: Historia de Colombia; La Guerra de los mil días. Explicación histórica de las causas políticas y las consecuencias que trajo este hecho.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>Inicié la explicación preguntándoles qué partidos políticos conocían actualmente, ellos nombraron a los tradicionales, el conservador y el liberal, mencionaron a cambio radical, al centro democrático, al de la U, un estudiante nombró el partido MAIS, otro al de Petro Colombia Humana, yo les dije que el consejo electoral no había permitido que este fuera un partido a pesar de todos los votos que obtuvo, luego señalé que en el año que se desarrolló esta guerra de 1899 a 1902, se hizo referencia al nombre que tiene, que se debe a su duración de más de mil días, ósea tres años.</p> <p>Les pregunté qué caracterizaba al partido conservador, un estudiante nombró a la iglesia les dije que sí que mantenían una relación con esta, que también representaba a los terratenientes que ostentaban por generaciones el poder colonial y querían seguir manteniéndolo a través de un gobierno centralizado por lo que defendían la constitución de 1886 por personajes Rafael Núñez y Miguel Caro; mencioné que esta constitución que promovía este partido se conoce como “la regeneración”, ya que como su nombre lo indica, pretende que la iglesia no pierda su poder, que “se regenere”, que se mantenga el orden social que se estaba desestabilizando por la alternativa liberal, que mantenía la gran influencia de la iglesia en la sociedad; en este aspecto, la profesora hablo sobre la educación, les preguntó quienes llegaron a imponer la religión, que son los mismos que llegaron a manejar la educación del país, los estudiantes dijeron que los de la religión católica, como es el caso del colegio.</p> <p>Debido a esto se genera una polarización en la sociedad, les pregunté acerca de este término pero no lo conocían, les dije que era cuando había una división entre dos posiciones contrarias, que en ese momento el conflicto se extiende por todo el país, principalmente en la Costa Atlántica, en el Tolima, en Cundinamarca, en Boyacá y Santander, que mientras los conservadores se enfrentaron con el ejército, los liberales radicales se enfrentaron por medio de las guerrillas, por lo que preguntaron si los liberales eran guerrilleros, les dije que no todos los liberales lo eran pero que estas enfrentaron ese momento al estado, que dentro de las consecuencias mencioné la gran mortalidad que hubo ya que en una población de 4.000.000 de habitantes murieron 100.000, de otra parte las afectaciones económicas, ya que se generó un gran déficit y pobreza.</p> <p>Para cerrar señalé que esta guerra con la que se mantiene el partido conservador en el poder va a generar consecuencias, dentro de lo económico se puede ver en que esos gobiernos promueven la inserción de las multinacionales para la extracción de diferentes materias y productos, dentro de los que el banano se destacó porque su forma de producción generó muerte, dentro de lo que se dio las masacre en Ciénaga, por lo que la profesora les comenzó a leer un fragmento en el que García Márquez narra lo sucedido en la plaza del pueblo con los huelguistas</p>
Reflexión sobre la jornada.	<p>Debido a que la polarización política surge en los momentos más álgidos de la historia del país, busqué relacionar los conflictos bipartidistas de la época con la situación de los actuales partidos políticos y por ello se inició la explicación, preguntando sobre los partidos políticos que conocen en la actualidad; en efecto nombraron los tradicionales y lo que se mencionan comúnmente como el de Colombia humana y Cambio radical, un estudiante menciona el partido de los indígenas, aunque no sabía el nombre, por lo que sus conocimientos previos permitieron que se diera una mejor comprensión del tema, comparando esa época con la actualidad; así se dio la explicación en un diálogo en el que ellos y ellas me hacían saber lo que conocían del tema y yo partía de esto para hacer caracterizar y diferenciar el ámbito político que se dio en ese momento (diario de campo No. 14) La explicación y las actividades fueron adecuadas, se dio una comprensión general de las características de los partidos predominantes a inicios</p>

	del siglo XX, mediante el acercamiento teórico y literario al tema, que permite una sensibilización ante lo ocurrido, que muestra que la manifestaciones del arte son una herramienta invaluable en el acercamiento a hechos difíciles de abordar. Se siguieron presentando dificultades con las personas que no se encuentran en una disposición adecuada para el desarrollo de los temas y de las actividades, ya que por momentos no participan, no realizan las actividades, por lo cual hace falta un fortalecimiento en la formación docente en ese sentido
--	---

7.14 Diario de campo No. 14.

FECHA Y HORA: 27-09-18 DE 11:30 A 3:30 PM

Planeación	Escoger la información adecuada para presentar los aspectos históricos y políticos del tema, generando una problematización de estos, a través de preguntas.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	La explicación de los hechos fue problematizada con las preguntas propuestas, ¿por qué el gobierno estadounidense considera que otros países son incapaces de tomar sus propias decisiones y toman injerencia de tales niveles? Luego de que se presentaban estos aspectos históricos alrededor de estos hechos, los estudiantes señalaban que buscaban tener poder en este punto estratégico, ya que se resaltó la importancia comercial del canal y del hecho de que Panamá tuviera que pagar el favor concediendo una enorme soberanía sobre los derechos de este territorio; manifestaron inconformidad frente al hecho de que el gobierno estadounidense planeara estratégicamente y con un gran poder militar para hacer a toda costa que Panamá se separara de Colombia, pero sin olvidar que el gobierno central por sesgarse en los conflictos partidistas muy abandonado este importante territorio.
Reflexión sobre la jornada.	Se evidencio que se logró abordar diversos aspectos alrededor del tema, frente a lo político y económico; esto fue complejo por lo que se debió hacer una lectura guiada para que se pudiera entender el tema, tratando de explicitar los hechos ocurridos, ya que se dieron estrategias, basadas en el imaginario de superioridad de Norteamérica que justifico la intromisión territorial, la injerencia en la soberanía por la búsqueda de poder en uno de los puntos estratégicos comerciales más importantes del mundo para ese momento, por lo que mencioné su importancia territorial; lo cual permitió que desarrollaran nuevos niveles de abstracción y de lectura. Se evidenció falta de compromiso por parte de algunos estudiantes que no manifestaron ningún interés por la actividad, lo cual puede deberse al agotamiento por toda la carga del año, entre otras razones, por lo que se deben planear estrategias pedagógicas frente a estos casos. La forma y los contenidos del tema permitieron una comprensión adecuada de los hechos, que desarrollo niveles de abstracción y de lectura; aunque el taller no lo resolvieron completamente se logró abordar el tema y explicar los aspectos más relevantes

7.15 Diario de campo No. 15.

FECHA Y HORA: 01-10-18 DE 7:00 A 10:00 AM

Planeación	Realizar la explicación de los aspectos generales de los partidos tradicionales y dar las indicaciones para el desarrollo de la actividad en la que se promueve el análisis de elementos políticos, sociales e ideológicos de la influencia del bipartidismo en el país.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	Como es habitual los primeros 10 minutos se dedicaron a organizar el aula y generar disposición para el desarrollo del tema, se inició la explicación preguntando a los y las estudiantes qué conocían acerca de cada partido, pero no hubo intervenciones por lo que hice referencia a lo que indicaban los nombres de cada partido, que el conservador denotaba mantener el orden que estaba y el liberalismo cambiarlo, luego hice referencia a las diferencias que se daban en sus

	<p>propuestas de país, ya que mientras los liberales proponían un orden descentralizado, los conservadores rechazaban esta idea para proponer un poder centralizado, que estos promueven que la iglesia tenga poder en el estado, mientras que los liberales rechazaban esto.</p> <p>También se destacaron diferencias en el ámbito económico, ya que mientras los conservadores querían mantener el poder de los terratenientes y élites criollas, los liberales propendían por la injerencia mínima del Estado en el mercado dentro del concepto de democracia liberal. Es decir, abogan por libertades políticas y económicas: de palabra, de prensa, de cultos, de enseñanza, de industria y de comercio. De esta manera se hizo referencia a que estos conflictos ideológicos los llevaron a dividirse el poder, lo cual trajo diversas consecuencias sociales que se visibilizaron en estos gobiernos, los cual debía ser caracterizado por los estudiantes a partir del taller, relacionando los proyectos llevados a cabo con los gobiernos de la primera mitad del siglo XX con los gobernantes, incluyendo la reforma en marcha.</p>
--	--

7.16 Diario de campo No. 16.

FECHA Y HORA: 09-11-18 DE 6:30 A 10:00 AM

Planeación	Inicio, explicación y desarrollo del tema sobre el conflicto armado en Colombia, con el que culmina el cuarto periodo.
Acontecer de la jornada (nivel descriptivo)	<p>Se inicia la sesión pidiendo a los y las estudiantes que se organicen en grupos para la realización del taller, pero debido al corto tiempo se redujo el tiempo para los momentos de la sesión, algunos grupos no hicieron consulta previa, ni trajeron el material encargado en la clase anterior para preparar el friso de su grupo armado correspondiente, por lo que debían leer y resolver las preguntas propuestas en el taller e iniciaron la lectura, en la que se dieron varias inquietudes, por lo que iba pasando por los grupos resolviendo y explicando las que se presentaban, hubo dudas frente a la duración del conflicto, frente a lo cual hice referencia a que en Colombia se han presentado diversos conflictos, por lo que los autores plantean distintos momentos, que el que se está abordando viene después de que termina la Violencia y que comienzan a incidir grupos organizados con armas como Farc, ELN, entre otros; hubo dudas frente a las modalidades de violencia, frente a lo cual mencione que la violencia llega a ser tan compleja que hay tipos de violencia: de alta intensidad, como los eventos en que hay uso de explosivos o asesinan a un personaje público y por otro lado la violencia de baja intensidad que se ha presentado en el país, con las formas en que se ha manifestado; en cuanto a la forma en que se ha visto afectada la población civil, como es denominada en los documentos del conflicto armado, señalé que esto sucede debido a lo territorial, ya que donde operen los grupos armados surgen relaciones con los grupos armados que hacen que el enemigo los ataque y los ve a como una extensión de los grupos que se encuentren en determinado lugar, como ha sucedido en las zonas en las que operaron las Farc o en las que influyen los paramilitares, en que las personas que habitan quedan en medio del fuego</p>
-Reflexión sobre la jornada.	<p>Se evidencio que hay bajo reconocimiento de lo que ha sucedido durante el largo conflicto armado en el país, así como de los actores, aunque reconocen los más destacados, como las Farc, ELN o los paramilitares, lo cual muestra la influencia de los medios de comunicación, tampoco hay un conocimiento de las consecuencias que ha traído en nuestros entornos, por lo que se puede decir que desde edades tempranas surge la indiferencia y el sesgo ante lo que sucede en nuestros territorios debido a la ausencia educativa al respecto; dentro de lo positivo se destaca que la mayoría manifestó interés y surgieron inquietudes al respecto, aunque hubo estudiantes que manifestaron poca disposición para la realización de las actividades propuestas, estaban cansados o no querían</p>

	participar, por lo que no se dio un buen abordaje del tema con ellos y ellas.
--	---

8. Matriz de análisis.

Matriz de análisis.		
Aprendizajes alcanzados.	Evaluación.	Problematización.
<p>Mediante la explicación de las características generales de cada sistema, se buscó generar un acercamiento al tema y que cada grupo asumiera los argumentos para el bloque que representara, diferenciando sus posturas frente a la organización social, política y económica que plantea cada uno, lo cual permitió que los y las estudiantes argumentaran de acuerdo a sus conocimientos previos, a la explicación realizada y a los casos presentados, las razones más adecuadas para sostener una u otra visión.</p> <p>Hubo momentos en que se dio una competencia en la que no se escucharon entre sí, es decir que mientras que en lo cognitivo se promovió la argumentación y en lo actitudinal, la participación, no se generó un diálogo por la idea de ganarle al otro, ya que para argumentar sus respuestas, los estudiantes formaron grupos en los que se reunían para intercambiar opiniones o en otros casos respondían individualmente, mientras que los y las estudiantes que no participaron (aunque también los que argumentaban) gritaban cuando su grupo respondía, aunque se evidencio que</p>	<p>Al abordar el eje de problematizar el presente se promovió el reconocimiento de los modelos dominantes, que se relacionaron con situaciones actuales, como los problemas ambientales y los conflictos por los recursos. En cuanto a los referentes pedagógicos de poder, clase y justicia se evidenciaron presupuestos y posiciones frente al tema, emociones de aceptación y rechazo de acuerdo a lo que ellos entendían acerca de cada sistema, ya que defendían sus posiciones al respecto con vehemencia, tratando de responder a lo que el bloque contrario proponía y de rezagarlo, se evidenciaron imaginarios que se perciben normalmente en la sociedad, como que en el socialismo la gente se acostumbra a que se les den las cosas gratis, se visibilizaron la división y diferencias de los bloques en el debate, que el socialismo se considera un sistema en que se promueve la igualdad, pero que la gente se vuelve mediocre y que no hay tanto progreso económico como en el capitalismo, pero los del bloque capitalista se centraron en el argumento de la búsqueda de riqueza, por lo que se dieron posiciones críticas frente a este sistema, cuando cuestionaron la excesiva búsqueda del dinero,</p>	<p>El desarrollo del taller permitió que los y las estudiantes tuvieran un reconocimiento de las características generales de los sistemas socioeconómicos dominantes en el siglo XX y que los relacionaran con situaciones históricas y actuales a nivel global, que argumentaran y compartieran puntos de vista y asumieran una posición al respecto.</p> <p>Los aspectos que se abordaron para caracterizar y diferenciar cada sistema, permitieron conocer sus características, formas de concebir el mundo y la sociedad de una manera general, ya que no fue posible hacer una mayor profundización acerca de los aspectos de cada sistema, debido a la disposición de tiempo para el desarrollo los temas; sin embargo los ejes a partir de los que se</p>

<p>argumentaron de acuerdo a la explicación que se dio y a los conocimientos previos que tenían del tema, a las preferencias ideológicas, ya que defendían sus posturas ante las situaciones presentadas, como cuando se abordó lo económico, que ellos mismos plantearon, ya que los del K les preguntaron a los del S cómo harían para sostenerse y crecer, si no dejaban que las empresas de otros países invirtieran y los del S les argumentaron que se sostendrían a sí mismos, sin depender de otros y que los del K querían crecer y crecer a costa de dañar a otros países, por lo que se evidenció reflexión y conocimiento del tema por lo que sucede en Siria y el petróleo de la zona. Hubo reflexiones finales, frente a los momentos en que ellos no se escuchaban, algunos estudiantes dijeron que esto reflejaba que somos muy individualistas, como sucede en el capitalismo; frente a la posibilidad de que este país fuera socialista, un estudiante decía que sería mejor que no porque habría guerra.</p>	<p>que se sesgaba sin importar valores más importantes, como lo humano, que era mejor buscar un bienestar en general (ver diario de campo 6.2)</p> <p>Se evidenció que al trabajar el eje de problematizar el presente produjo razonamientos en lo cognitivo, ya que se evidenció una adecuada presentación de los argumentos por parte de los y las estudiantes que participaron y algunos relacionaron los aspectos abordados con situaciones del país; pero no hubo un mayor acercamiento al tema y la mayoría de estudiantes describieron rasgos generales de cada sistema en el quiz, como también promovió y visibilizó algunas posturas críticas frente a cómo se han llevado a cabo los modelos en Colombia y Venezuela, que dan cuenta de su capacidad para problematizar los temas presentados en que cuestionan el exceso de poder, la corrupción y la desigualdad que se ha promovido en uno y otro sistema, la percepción que tienen acerca del problema en Venezuela y las consecuencias para Colombia, dentro de la que visibilizaban la migración que afecta diversos aspectos de la convivencia.</p>	<p>planteó el taller fomentaron sus procesos de cognición, frente a lo argumentativo se evidenciaron procesos de análisis de las situaciones propuestas, relación de conocimientos previos con los nuevos aprendizajes</p> <p>En cuanto a los ejes trabajados, fue positivo que manifestaran posiciones al respecto, que relacionaran los aspectos de cada sistema con lo que sucede actualmente y que lo problematizaran.</p> <p>En cuanto al contenido, se evidenció los imaginarios y posiciones que tienen los y las estudiantes acerca de los dos modelos y cómo los relacionan con las situaciones propuestas y con el contexto actual.</p>
---	---	---

Matriz de análisis.		
Aprendizajes alcanzados.	Evaluación.	Problematización.
<p>Al inicio de la sesión se presentaron dudas frente al concepto “étnico”, por lo que expliqué que son grupos de personas que tienen una misma cultura, es decir que comparten costumbres, creencias, lenguaje</p>	<p>Teniendo en cuenta que se deben tener en cuenta los conocimientos previos, se evidenció desconocimiento por parte de ellos y ellas acerca de lo que significa lo étnico, algunos estudiantes lo</p>	<p>En cuanto a la forma en que se abordó el tema fue organizada y las actividades planteadas, permitieron una comprensión adecuada del tema, se lograron</p>

<p>de sus antepasados. En cuanto al desarrollo del tema se evidencio que los y las estudiantes tenían escasas nociones acerca de los grupos indígenas y sus características, por lo que a través del acercamiento realizado se hizo referencia a los aspectos geográficos, culturales y sociales más generales como se evidencia en la primera parte del diario de campo No.10; en cuanto a México se resaltó la lucha histórica por el territorio encabezada por el Movimiento Zapatista, la importancia de la población indígena y negra para Centroamérica en cuanto a su identidad diversa que se refleja en sus costumbres y su cultura haciendo referencia a personas como Rigoberta Menchu o del ámbito del deporte; al hablar de las comunidades ancestrales de Colombia se reconoció el papel cultural y social de los muiscas, haciendo referencia a la connotación que tiene nombre de Suacha, pero que el país tiene otros grupos originarios como los wayuu y los Kogui en el Caribe, los peces y guámbianos en el sur, quienes son los grupos que más se han organizado para defender sus derechos y su territorio; por tanto se marcó una fuerte diferencia cultural al respecto, frente a países de Suramérica como Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay donde las comunidades indígenas son muy reducidas; dentro de las características comunes que identifican a los grupos indígenas, se hizo referencia a su relación con el territorio, ya que conciben la naturaleza de un modo diferente al de la sociedad occidental, que mientras nosotros nos creemos superiores a la naturaleza y a los</p>	<p>relacionaron a los grupos indígenas con la idea de que son grupos de personas que “mantienen sus costumbres”, que son “comunidades”, por lo que hice la aclaración al respecto. Frente a los contenidos abordados, se realizó un reconocimiento de la existencia de las comunidades que se encontraban en el territorio antes de la conquista europea y se abordaron de forma general aspectos relacionados a sus costumbres y prácticas, sus problemáticas y las luchas que han tenido que llevar a cabo por defender sus derechos al territorio, a la identidad, entre otros; esto permitió que los y las estudiantes reconocieran la segregación social que han vivido y por ellos las luchas que han emprendido por sus derechos y sus territorios, que viven diversos sectores segregados como obreros, campesinos, las identidades diversas, etc.</p> <p>aunque tienen algunos conocimientos previos, su saber sobre la historia propia del continente y sobre las poblaciones que se encontraban antes, durante y después de la colonización europea es insuficiente; también ignoran aspectos relevantes de la cultura diversa del continente y su relación con el territorio.</p> <p>En el momento que se aborda la época de la conquista y la colonización, se hace la aclaración de que se impone un sistema diferente por medio de lo ideológico, dentro de lo cual, los y las</p>	<p>abordar los objetivos propuestos, ya que los y las estudiantes reconocieron aspectos generales de los grupos étnicos de América y su papel en la historia del continente, aunque se evidencio falta de manejo del grupo, por lo que la profesora sugirió buscar estrategias para que se mejore este aspecto.</p> <p>la organización planteada fue presentar a los pueblos indígenas que han desarrollado sus culturas a lo largo de Latinoamérica y relacionarlos con los pueblos que se encuentran actualmente en los países, hacer referencia a su ubicación con ayuda cartográfica, la cual fue adecuada para contextualizar la historia de los territorios en un diálogo en el que los y las estudiantes participaran con sus conocimientos previos para visibilizar problemáticas de su condición actual.</p>
--	---	---

<p>animales, los indígenas se sienten como parte de ella, su relación con el territorio es más estrecha, la ven más allá de su parte productiva y económica, sino que a partir de este construyen una cosmovisión; también se hizo referencia lo ideológico que hace que la sociedad se divide en civilizados y salvajes, que de esta serie de imposiciones e imaginarios hacen que se dé una jerarquía social que pone a los pueblos originarios y afrodescendientes en lo último de la escala social para que se sometan a la imposición colonizadora y sus territorios fueron tomados para el usufructo de la corona española en el caso de Colombia</p>	<p>estudiantes resaltan la imposición de la religión católica, por medio de estos cambios que se dieron se hace una relación con el nuevo orden social que se conserva hasta la actualidad</p>	
<p>Debido al material utilizado, los y las estudiantes mostraron atención y entusiasmo por las actividades; en la introducción se hace referencia a aspectos generales de las comunidades afrodescendientes, reflexionando acerca del hecho que sean segregados por sus rasgos físicos, por el hecho de que se imponen formas de ser; los videos abordados permitieron reconocer aspectos históricos, sociales y culturales que los y las estudiantes desconocían (diario No.12) y manifestaron asombro ante las aberrantes situaciones que vivieron los negros y negras en nuestro continente desde la conquista europea, cuando fueron traídos como mercancías; se problematizo el hecho que desde ese momento se continúe con la misma segregación hacia personas de un color diferente, y un reconocimiento frente a cómo estas comunidades han asumido diversas formas de</p>	<p>Se evidencio una adecuada planeación para llevar a cabo el tema, en cuanto al material abordado y a la forma en que se problematizó. El material y los contenidos abordados fueron adecuados para reconocer diversas problemáticas que enfrenta la población afrodescendiente debido al racismo históricamente constituido, como también a aspectos históricos y culturales de estas poblaciones en América y en Colombia y promover una actitud de rechazo ante situaciones de segregación de las comunidades afrodescendientes, debido a que se abordaron distintas fuentes, a que se organizaron adecuadamente las actividades, hubo disposición y motivación por parte de los y las estudiantes.</p>	<p>se evidencio disposición y participación por parte de los y las estudiantes, que las lecturas fueron una herramienta adecuada para seguir llevando a cabo el tema de la afrocolombianidad, que se logró promover en el aula un reconocimiento de la diversidad cultural que aportan las comunidades en los territorios, lo cual se manifiesta en diferentes ámbitos como la literatura, la gastronomía, las expresiones artísticas, lenguajes y cosmovisiones de diversas comunidades; los africanos, en este caso los negros quienes han construido culturas que le han aportado a la identidad diversa de América.</p>

<p>resistencia para defender sus derechos y territorios como el cimarronismo.</p> <p>Las canciones permitieron un reconocimiento cultural que surge del aporte de las comunidades negras, en distintos ámbitos, en este caso en la música; en cuanto a las lecturas abordadas se evidencio que tienen poca relación con estos textos, ya que como se evidencia en el diario de campo No.13 hubo comentarios risibles acerca de las comparaciones que hacia el texto Manuel color canela del color de piel con algunos objetos como el mamey, la guitarra y otras figuras literarias.</p> <p>Mediante los textos se hizo un acercamiento al tema, a la riqueza cultural que caracteriza a las comunidades negras, cuestionando porqué son segregados debido a su color de piel, algunos estudiantes reflexionaron ante esta situación, aunque se puede percibir que se normalizan estos hechos, es decir que esta interiorizada esta diferenciación social basada en algo tan ridículo como el color de piel; en cuanto a las reflexiones alrededor de las preguntas se evidencian diferentes posturas al respecto, e hicieron referencia a que la segregación se debe su color de piel.</p>		
---	--	--