

La Interculturalidad, un Espacio para el Reconocimiento del Otro

Wilson A. Losada Trujillo y Estefanía Torres Amaya

Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana

Mg. Diana Carolina Cruz Rivera, Asesor

Línea de Derechos

Octubre 13, 2020.

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Agradecimiento

Le queremos dar infinitas gracias al eterno porqué ha iluminado nuestras mentes y nos ha permitido trabajar en equipo para la creación de este proyecto, de igual manera agradecer a nuestras familias las cuales nos han dado sus palabras de aliento y su apoyo incondicional durante todo este proceso el cual requirió de tiempo y dedicación, gracias a ellos y nuestro apoyo mutuo pudimos superar todos los obstáculos que se nos presentaron en este proceso.

Agradecemos a la Escuela Normal Superior y al Banco de la República, a sus directivos y todas las personas que participaron, a las niñas y niños por sus voces ya que siempre tuvieron una gran disposición para trabajar de manera transparente y con mucha determinación en la construcción y ejecución de esta propuesta creativa.

A nuestra asesora por su dedicación, paciencia y valiosos aportes para la organización y planificación del proyecto de investigación; a la maestría en Educación para la Inclusión que nos aportaron a través de sus educadores los conocimientos propicios para brindar en nuestros escenarios laborales y pedagógicos una apuesta significativa pensada en la inclusión como eje transformador de la sociedad.

Resumen

El siguiente proyecto investigativo tiene como objetivo promover la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes del grado 404 de la ENS de la sede principal de la ciudad de Neiva, además de generar desde el diálogo de saberes la construcción de una propuesta pedagógica alternativa para su uso e itinerancia. Se desarrolló una metodología de corte cualitativo con diseño metodológico etnográfico virtual, dentro de las técnicas utilizadas están los talleres, la cartografía social pedagógica y las entrevistas grupales en profundidad las cuales permitieron darle protagonismo a la voz de los sujetos; para el análisis de la información adquirida se usaron elementos de la teoría fundamentada a modo de exploración e interpretación de unos actores de la comunidad educativa respecto a las categorías de investigación.

La interculturalidad en la escuela es una apuesta educativa con énfasis en la inclusión, que busca la constitución de sujetos colectivos, para que sean reconocidos desde las características sociales y culturales. Desde esta perspectiva y en los hallazgos dados en los talleres, la escuela debe enfocarse en el marco de la interculturalidad, creando las condiciones de visiones particulares, priorizando el respeto por las diferencias y a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Transformar esa escuela tradicional y pensarla en paralelo a las nuevas realidades presentes en la sociedad, es generar las libertades de cada uno de los sujetos, recobrando la historia particular y la construcción de su tejido social.

Palabras claves: interculturalidad, diversidad, prácticas pedagógicas, propuesta pedagógicas.

Abstract

The following research project has as objective to promote the interculturality from the recognition of diversity in the classroom practices of teachers and students of grade 404 of the ENS of the main city of Neiva, in addition to generating from the dialogue of knowledge the construction of an alternative pedagogical proposal for its use and roaming. A qualitative methodology was developed with a virtual ethnographic methodological design, among the techniques used are workshops, pedagogical social cartography and in-depth group interviews which allowed the voice of the subjects to be given prominence; For the analysis of the acquired information elements of the grounded theory were used as an exploration and interpretation of some actors of the educational community regarding the research categories.

Interculturality in school is an educational commitment with an emphasis on inclusion, which seeks the constitution of collective subjects, so that they are recognized from the social and cultural characteristics. From this perspective and in the findings given in the workshops, the school must focus on the framework of interculturality, creating the conditions of particular visions, prioritizing respect for differences and the construction of a more just and democratic society. To transform that traditional school and think about it in parallel to the new realities present in society, is to generate the freedoms of each of the subjects, recovering the particular history and the construction of its social fabric.

Palabras claves: interculturalidad, diversidad, prácticas pedagógicas, propuesta pedagógicas.

Tabla de contenido.

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Planteamiento del problema.....	14
Justificación	26
Objetivos.....	34
General.....	34
Específicos	34
Marco Referencial.....	35
Antecedentes	35
Interculturalidad.....	35
Antecedentes de carácter internacional.....	35
Antecedentes de carácter nacional.....	40
Diversidad.....	45
Antecedentes de carácter Internacional.....	45
Antecedentes de carácter nacional	48
Antecedentes de carácter local.....	51
Prácticas pedagógicas.....	53
Antecedentes de carácter internacional.....	53

Antecedentes de carácter nacional.....	55
Antecedentes de carácter regional.....	58
Referente Contextual	62
Referente legal	64
Referente Teórico.....	68
La Interculturalidad.....	68
Diversidad cultural.....	76
Prácticas pedagógicas.....	79
La Escuela.....	82
Metodología	87
Participantes.....	89
Criterios de inclusión.....	90
Técnicas e instrumentos de la investigación.....	91
Talleres.....	91
Guía del taller.....	92
Cartografía social pedagógica.....	92
Entrevista grupal o grupos de enfoque.....	93
Guía de preguntas.....	94
Entrevista en profundidad.....	94

Guía de entrevista	95
Procedimiento.	95
Momento 1: Preparatoria.	95
Momento 2: El trabajo de campo.	96
Momento 3: Analítica.	97
Momento 4: Informativa.	97
Plan de análisis de la información.	98
Microanálisis.	98
Categorización abierta.	98
Categorización axial.	99
Categorización selectiva.	99
Plan de apropiación social del conocimiento.	99
Consideraciones éticas.	100
Resultados.	103
Talleres.	105
Nombre del Taller: Un color piel, muchos colores de piel.	105
Nombre del Taller: La diversidad y la Expresión.	111
Nombre del Taller: Color carne.	118
Nombre del Taller: La diversidad y la Expresión.	122

Nombre del Taller: Comprensión sobre la discapacidad.	130
Nombre del Taller: la interculturalidad de los padres y madres de familia.	137
Nombre del Taller: Diálogo intercultural, profesores e invitados.	151
Análisis de resultados.	167
Interculturalidad	167
La diversidad.....	170
Practica pedagógica	173
Las maletas didácticas.....	175
La maleta didáctica concebida desde lo pedagógico y didáctico.....	176
Conclusiones.....	225
La diversidad.....	225
La interculturalidad.....	227
La estrategia pedagógica.....	229
Recomendaciones	231
Referencias Bibliográficas.....	233
Anexos	250

Lista de tabla

Tabla 1. La Distribución De La ENS y Sus Sedes..... 62

Lista de figuras

Figura 1. Matriz de análisis de información	103
Figura 2. Matriz de análisis de información	104
Figura 3. Los tonos de piel.....	107
Figura 4. Educandos de la Escuela Normal Superior de Neiva	108
Figura 5. Mapa diverso	110
Figura 6. Mapa de la diversidad.....	111
Figura 7. Igualdad y Equidad.....	116
Figura 8. La discapacidad, en una palabra.....	118
Figura 9. Mujer afro.....	121
Figura 10. Una historia en el cabello	121
Figura 11. Un mapa hecho peinado	122
Figura 12. Una historia en el cabello	122
Figura 13. Un hombre con vestido.....	127
Figura 14. Niña vestida de niño y niño vestido de niña.....	128
Figura 15. Niños libres.....	128
Figura 16. Un niño con un vestido rojo	129
Figura 17. Ilustración de un señor con vestido rosado y haciendo mercado	129
Figura 18. La discapacidad en situaciones.....	134

Figura 19. La familia ideal.....	145
Figura 20. La discriminación en una situación	149
Figura 21. La expresión de género.....	150
Figura 22. La igualdad y la equidad.....	160

Lista de anexos

Anexo A. Declaración de consentimiento informado.....	250
autorización de toma de registro y difusión de imágenes audiovisuales	250
Anexo B. Consentimiento informado para Padres y/o Madres de familia	251
Anexo C. Consentimiento informado para participantes de investigación (docentes, invitados, padres y/o madres de familia).....	252
Anexo D. Protocolo del taller	254

Planteamiento del problema

A la falta de otros procesos de construcción y la significación de una sociedad otra, de una política otra, de una cultura otra, traen a la sociedad, a profundizar y sensibilizar la importancia de la aceptación, la diferencia y el reconocimiento del otro, para reconocer sus saberes y experiencias y poder enlazar un diálogo de oportunidad, es decir, un caleidoscopio de subjetividades: “nuevos significados, prácticas y discursos donde tengan espacios los sujetos al margen de la normalidad, bajo diálogos que trasciendan la inclusión y se vinculen al proyecto de liberación” (Villa Rojas y Rodríguez Díaz, 2016, p. 72).

Es una realidad en Latinoamérica la subordinación, vista hasta nuestros días en distintos espacios de la vida social, imposición o segregación de culturas y la falta del reconocimiento de otras formas de experiencias culturales diversas. Este proceso genera la homogeneización cultural, lo monocivilizatorio y la exclusión del otro. A partir de estos factores que incide en la población de niños y niñas, que busca solo definir verdades convenientes para una sociedad censurada y estigmatizada en valores y principios coloniales, donde las relaciones de poder y la asimetría de los grupos sociales, sólo genera desigualdad y la discriminación a la diferencia de pensamientos, de etnias, de comportamientos, entre otros, buscando la manera de regularizar las diferencias y que estas se ajusten y sean lo menos perturbadoras pero fructíferas posibles.

Todo este afán por encubrir una sociedad culturalmente civilizada, trajo al país, cuestionamientos en la regeneración de la sociedad. Es así, que la educación en Colombia a partir de la constitución de 1.886 con una doctrina conservadora, puso en tela de juicio de los

principios culturales de los indígenas, donde eran denominados “una raza degenerada como la colombiana debía ser curada y civilizada ante el pueblo” (Tenorio, 2011, p. 3), mediante el exterminio de su cultura originaria y su idioma, existió la imposición por parte del estado y el concordato con la iglesia católica, imponiendo sus costumbres, para luego integrarlos en una supuesta idealizada desde un pensamiento conservador (negando de ese modo, todo aquello que es propio).

Solo hasta la constitución de 1.991 con un pensamiento liberal y reformando el estado y los derechos fundamentales, se reconoció el país como pluriétnico y multicultural, un momento de economía y política neoliberales, que surgieron debido a los asesinatos de líderes de sociales que tenían una lucha por una Colombia más inclusiva y justa. Este gobierno liberal de 1.991, según Tenorio (2001):

Instaló la asamblea constituyente e impuso la apertura neoliberal, ingresando mercancías producidas por el mercado global, la privatización de las empresas del estado y los servicios de salud, de educación y públicos, eliminación de normas que protegían de la explotación extranjera las riquezas naturales de Colombia. (p. 2)

El censo publicado por el DANE en el año 2018 “indica que el 10.6 % de la población en Colombia es afrodescendiente, el 3.4 % indígena y el 0.01 % gitana. El 85 % restante es de naturaleza mestiza” (DANE, 2018). El contexto educativo de los indígenas y afrodescendientes es crítico. El 86 % de esta población en Colombia no tiene acceso a educación pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión, y el 30 % de la población indígena no tiene ningún tipo de educación formal. Quizás estas cifras explican por qué el 32 % del total de los indígenas en nuestro país no saben leer ni escribir. Los jóvenes de las comunidades negras sufren también las

desigualdades del sistema educativo. El “27 % de los afrocolombianos entre 15 y 16 años están por fuera de la educación media” (Espectador, 2019).

“Nuestro sistema educativo es inequitativo y reproduce la inequidad. No se trata solamente de crear un mismo marco legal que unifique los derechos para toda la población sino de dar un trato diferenciado y preferente a los más vulnerables” (Espectador, 2019). Bajo estos principios de educación generalizada impulsada en la Constitución de 1991, concurrieron varios obstáculos por parte del estado, como:

No existían maestros y profesores titulados pertenecientes a estas comunidades que hicieran posible la formación intercultural recomendada; los directores y maestros mestizos nombrados para estas instituciones conocían de las culturas sólo aspectos superficiales y, sobre todo, no conocían la cosmovisión que daba sentido a sus saberes, a sus relaciones con su mundo circundante y a todas sus prácticas; menos aún conocían su lengua. (Tenorio, 2011, p. 2)

Dichas prácticas excluyentes, sólo han generado el rechazo y conseguir de manera forzada una sociedad estandarizada sin el reconocimiento del otro (pérdida de la identidad cultural), desconociendo el valor de los derechos humanos en la diversidad cultural; sin los espacios educativos dados para las personas con capacidades diversas, el desarrollo de su personalidad se ve aferrado a la obligatoriedad de unos espacios distintos, creados por otros y para otros, entrando a la formación de una sociedad excluyente y a la colonización interna dentro del aula de clase, recurriendo a trabajos rutinarios, con marcos de referencia teóricos reproduciéndose por inercia en instituciones académicas, controladas por personas caracterizadas como colonos intelectuales.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas que hoy en día radica en la transmisión de contenidos sigue siendo una orientación educativa de importancia por parte de algunos docentes (el currículo con un corte de teoría tradicional), queriendo imponer unas actividades curriculares impresas desde la condición sujeto-objeto, relación que diagnostica una educación plana y vertical, donde el papel del docente es el único /elemento clave del proceso educativo, el cual se complementa con el alcance de competencias tensionantes.

En esta parte de la transmisión de contenidos, una de las funciones es avanzar de manera concreta lo estipulado en las orientaciones curriculares, a través de la entrega de saberes, con un solo ritmo de aprendizaje, desconociendo las necesidades y particularidades de los educandos, buscando el *status quo*, conocimientos y saberes dominantes. Esta relación se ve direccionado a la educación bancaria que confunde el conocimiento como: “constituido por informaciones y datos a ser simplemente transferidos del profesor hacia el alumno” (Silva, 1999, p. 30).

Respecto a ello, Machado (2005) plantea que:

Las aulas privilegian esquemas de trabajo homogéneos con un enfoque tradicional, muy al estilo de la educación actual, con calendarios y ritmos de progreso estandarizados ejerciendo de manera involuntaria discriminación social y educativa, con la selección de los alumnos de quién podría pertenecer a tal institución, incluyendo una forma única de acceder al conocimiento, un conocimiento occidental. (p. 50)

Por lo tanto, la sociedad y los educandos requieren cambios innovadores que dignifiquen sus actitudes dentro del aula de clase a través de otras prácticas de aula, zafándose del modelo tradicional que busca en un solo trascender, homogeneizar a cada uno de los sujetos que son partícipes del proceso pedagógico; debido a esto, en la educación la subjetividad fortalece los

comportamientos sociales y culturales, que deben ser tenidos en cuenta, para suprimir la idea, que todos aprenden al mismo ritmo, por tener una condición de educando.

Entre los principales factores que promueven las prácticas pedagógicas es homogenizar los contextos, así, se encuentra la elaboración de procesos de enseñanza bajo el paradigma conductista de la educación, que como sostiene Rosas (2008), ignora al sujeto cognitivo, esto es, que planifica la enseñanza sin contemplar a los educandos y por ende ignorando sus características, conocimientos o saberes previos, estilos de aprendizaje y enseñanza, intereses, necesidades educativas, actitud frente al aprendizaje, entre otras que conforman su naturaleza diversa.

Estas prácticas, generalmente utilizadas dentro de la educación tradicional, tienen como objetivo la memorización de contenidos por sobre la adquisición de habilidades para la vida, en donde el rol del docente tiende a visualizarse como distribuidor de saberes, como plantea Dewey, (2005):

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para sus futuras responsabilidades ... por medio de la adquisición de cuerpos organizados de información ... ya que las materias de estudio nos vienen del pasado, la actitud de los alumnos, de modo general, debe ser de docilidad, receptividad y obediencia. (p. 56)

Es válido reflexionar que la educación ha sido un espacio de cambio, por lo que requiere, que de manera constante se innove y utilice estrategias didácticas alternativas que busque motivar a los educandos en una participación más hacia la construcción de conocimientos y generación de competencias desde el contexto creado por ellos mismos, lo que llegaría a

significar una educación diversa, reconociendo así, las inequidades existentes, para luego propiciar las reflexiones en el pluralismo presente.

Por lo tanto un elemento que juega dentro del proceso de la educación es la postura que amerita a concepción del currículo, como garante de las decisiones que son tomadas para el proceso pedagógico; esta dinámica, proviene de las exigencias de cambio y renovación, que específicamente quieren las instituciones, pero no precisamente bajo la autonomía que le confiere el marco legal de la Ley General de Educación en su artículo 77, al referirse a la autonomía escolar, si no, al cumplimiento de los distintos programas que establece el Ministerio de Educación Nacional para el alcance de los objetivos del estado.

Respecto a la relación de cambio y renovación, las instituciones siguen concibiendo los currículos como enciclopedia, desactualizados y fuera del contexto real e inmediato del educando, buscando calidad con resultados que específicamente no realizan una lectura deseada y objetiva de lo que sucede exactamente en el aula de clase.

Si se asume el currículo como “el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida” (Correa, 2010, p. 1), concebir al estudiante como un sujeto social y culturalmente conocedor de su historia, capaz de concertar una sociedad con más justicia y democrática. El currículo como un artificio retórico, termina siendo un descubrimiento concreto que solo busca una articulación de un currículo como fábrica; Para Silva, (1999) el currículo es una “especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que pueden ser medidos precisamente, través de la noción tradicional de teoría” (p. 6); lo que termina privilegiando una cuestión poder e imposición de un conocimiento sobre otro.

A pesar de los distintos impulsos por orientar un significado de currículo, con adjetivos de renovación y cambio, se sigue entiendo como un plan de estudios, tal como se habla en la época prehistórica, cuando se iniciaron los primeros modelos de currículo formal en el año 4.000-3.000 a.c. en culturas como la egipcia. Solo, “hasta 1940, el currículo empieza a definirse como un conjunto de actividades que, organizadas sistemáticamente, abarcan no sólo las experiencias que el alumno enfrenta dentro de la escuela, sino fuera de ella” (López, 2003, p. 5); a pesar de los avances sistemáticos del concepto curricular, el mismo sigue inmersos en dos apreciaciones, un currículo explícito, entendido como el plan de estudios y el currículo oculto, el cual apunta a una formación holística del educando.

En esta perspectiva, el currículo se asume como una cuestión de poder, en la medida que busca decir lo que el currículo debe ser, privilegiando un tipo de conocimiento, una subjetividad propia (Silva, 1999); es así, que la concepción curricular se limitó a descubrirse y describirse como un asunto de teoría explícita en conocimientos seleccionados, como un proceso industrial y administrativo.

Estas nociones de currículo desde lo teórico, discursivo y práctico, en las pedagogías tradicionales debería apartarse del contenido y re-pensar las realidades de las instituciones educativas que acogen a los educandos desde diferentes contextos sociales que hoy en día asisten a las escuelas; según las cifras en el departamento del Huila existen educandos matriculados de diferentes etnias, lo que corresponden a un total de 24 educandos, con la etnia Nasa (Páez) con la mayor cantidad de población educativa; para la ciudad de Neiva, con un total de población de 54.930 de estudiantes matriculados, con un 0.44% de población étnica (SIMAT, 2019); Se trata

de “construir un país en el que ser indígena o afro, tener una condición de discapacidad o estar en condición de pobreza no sea un factor que limite las opciones de vida” (Espectador, 2019).

De este modo, la sociedad y la escuela como objeto de estudio y de equilibrios planteados en un marco histórico, deben permitir la construcción de subjetividades como articulación de la realidad política y siendo a través de los procesos de socialización y resignificación de lo histórico, forje una conciencia de lo fragmentado que se encuentra en el actuar y pensar individualmente y es de ahí, que se exprese de manera orientada una sociedad de alteridad y de subjetividades, por respeto a la dignidad y pensamiento del otro, reconociendo la diversidad y de la multiplicidad de formas y de construcciones otras.

La individuación en los sujetos diferentes-diferencias permeó la vida cotidiana y perdió todas las disputas con las diferencias que cruzan lo humano y lo naturalizó de manera profunda, de manera que la subjetividad conceptual y sensible se pierde; estas cuestiones, no da lugar las múltiples imparcialidades que constituyen sujetos reales, diferentes e inacabados que tejen otras relaciones de lo exclusivo y lo puro de la humanidad.

Para esto es necesario, “descubrir en el otro anormal, un camino de redes que me reafirmen como un sujeto diferente, construido desde las diferencias de los otros” (Villa y Rodríguez, 2016, p. 66). Es decir, nuestra relación con el otro, entretejen un movimiento propio que genera lo social, lo propio desde nuestro territorio y el territorio del otro, dando un valor a lo individual y es a través de la interacción, esa que no es propio de escenario educativo, permite un diálogo de saberes entorno a la construcción sujetos transformadores y con sentido de pertenencia al trabajo colectivo.

Por esta razón, analizar o leer a los sujetos con discapacidad desde la “funcionalidad de su cuerpo”, a los afros desde una subjetividad basada en su “color”, a los indígenas desde una subjetividad basada en su “rasgos físicos”, a la comunidad LGTBI desde una subjetividad basada en su “orientación sexual”, es desconocer sus contextos, sus saberes, sus experiencias, sus emociones, sus pensamientos, sus batallas y demás subjetividades que atraviesan sus historias de vida.

La lectura de los sujetos desde de las teorías culturales, se conciben en dos posiciones: la cultura popular y la cultura erudita, argumentando lo étnico al saber basado en “características supuestamente más culturales, tales como religión modos de vida, lengua, etc.” (Tadeu, 1997, p.10) y la raza al poder “está estrechamente ligado a las relaciones de poder que opone al hombre blanco europeo a las poblaciones de los países por él colonizados” (Tadeu, 1997, p. 9), definidas por criterio filosófico y estético. Estos conceptos polisémicos existen en las relaciones que permean las prácticas y espacios educativos y que son reproducidos de manera natural, atravesando la identidad de las culturas.

Este choque cultural paradigmático, en el cual los medios de comunicación y la educación desde sus orígenes, han trascendido a la alteridad de lo que es capaz el “yo” puede “hacer con el otro”, imponiendo y asimilando unas costumbres ajenas a las propias; de este modo, estos dos factores inciden en la pérdida de la identidad cultural en estos espacios que subyuga de relación las diferentes cultural presente en el día a día.

Por tal motivo, los estereotipos, la discriminación y el racismo que se dan en las aulas de clases, manera intencionada o inconscientemente, se dan a través de discursos de poder, por lo que deben ser abordados desde una perspectiva crítica para poder propiciar las reflexiones que

permitan la construcción de la interculturalidad desde una perspectiva de prácticas decoloniales y un currículo como curso de vida o como política cultural. Es importante poder entender que estas problemáticas están presentes en el momento de relacionarnos o en el desarrollo de prácticas educativas, que pueden estar afectando de manera permanente los ejercicios de equidad y el encuentro dialógico en las comunidades. Ser conscientes de la manera que se pueda resignificar o apropiar prácticas decoloniales para generar pensamiento crítico e insurgente en la creación de relaciones interculturales.

Por otro lado, los medios de comunicación y las estrategias de Marketing han influenciado de manera significativa las necesidades cotidianas de los niños que, al ser bombardeados de este contenido consumista y de representaciones del ideal de lo cotidiano, han creado a partir de unos imaginarios lo que es aceptado y como debe ser el comportamiento social, forzando toda práctica llena de prejuicios basada en la discriminación y sin el reconocimiento del otro, encontrándose con un mundo lleno de imágenes, texturas, olores, sabores, que, por medio de interacciones, se les prohíbe desarrollarse como individuos con una identidad marcada desde sus gustos y sensaciones, constituyendo en su cosmovisión, unas imágenes referentes de su ser que se van fundando a través de interacciones con lo exterior y con personas a su alrededor se vuelve más estructurada, así como la inexistencia del otro se vuelve real en el momento de la interacción social; en este sentido las grandes empresas han creado diferentes arquetipos de origen y estereotipos discursivos para cada uno, estableciendo prototipos para la reproducción en el comportamiento humano, ello se percibe en la manera de vestir, de actuar e incluso, de pensar.

La influencia de los medios y la publicidad para generar la compra de productos ha llegado a ser tan grande que ha transformado y reinventado una identidad cultural colectiva que busca la individualización y la perfección, que a la final es una construcción utópica la cual nunca se termina por construir y generando un entorno de discriminación hacia el otro que no es tan relevante de acuerdo a su imagen socialmente deseada.

Uno de los efectos más importantes de la mundialización es la falta de conexión entre los acontecimientos culturales y su ubicación geográfica, como producto de la desmaterialización y la capitalización de las tecnologías se facilita la desterritorialización de la información y la comunicación (Tomlinson, 2007). De hecho, la mundialización trae los acontecimientos y las experiencias de manera inmediata gracias a los medios de comunicación. El debilitamiento de las conexiones tradicionales y la experiencia cultural permite la inyección de nuevas influencias en la vida cotidiana de la gente haciéndolas olvidar de donde provienen. Las culturas digitales influyen de manera significativa las identidades de los jóvenes generando una actitud de capitalista especialmente en las grandes ciudades (Sassen, 1999).

En este contexto, cada uno de los ciudadanos presente en la sociedad deben ser partícipes de la creación de una sociedad justa y democrática; pero esta dinámica se ve opacada por diferentes aspectos que conducen a que nuestras sociedades prevalezcan los derechos de unos por encima de los derechos de otros, subordinación de unas culturas a otras dadas en América Latina por la situación de la colonización interna.

Estamos en otros momentos, se necesita APRENDER-DESAPRENDER y volver APRENDER; la situación de volver APRENDER nos acerca a un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia decolonial; la etapa de la colonia es una parte de la

historia que nos deja un gran aprendizaje y el cual debemos reconceptualizar y recontextualizar desde nuestros saberes, experiencia y la participación que se nos da en la comunidad.

Se hace evidente que la escuela desplace las diferentes acciones que son de carácter formativos que permiten mirar a los estudiantes desde el reconocimiento y la comprensión, y así, les permita ocupar un espacio donde pueda participar y decidir sobre su formación y la ciudadanía que quiere en beneficio de construir la paz y una verdadera democracia, existiendo-valorando y reconociendo el territorio para el campesino, el afrodescendiente, el desplazado, el indígena y las personas de los sectores urbanos vulnerables, entre otros.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad surge como una nueva concepción para el diálogo y la aceptación de culturas otras, de esta forma los derechos humanos superan la dialéctica de los elementos contrarios con el reconocimiento del otro, de esta forma surge la siguiente la pregunta: ¿Cómo promover la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes de los grados 4° de la ENS de la sede principal de la ciudad de Neiva?

Justificación

Crear propuestas, prácticas pedagógicas, sociales y emancipatorias, dotar de nuevos significados las existentes, para transformar los distintos escenarios, serían asuntos ante los cuales, la interculturalidad crítica y la diversidad con pedagogías y prácticas alternativas podría aportar significativamente a la educación y transformación de los sujetos, que participan activamente en los contextos culturales propios, asumiendo nuevas maneras de la circulación del conocimiento; “Por tanto, la puesta en escena es consolidar conocimientos que se entiendan subjetivos, temporales, espaciales y locales, es decir, totalmente identificables-resistencia intercultural” (Carrillo y Patarroyo, 2009, p. 11).

Es así, que el currículo a partir de la noción de interculturalidad crítica o multiculturalismo liberal, promueve en los espacios el pluralismo, un espacio de reivindicación en las escuelas; en esta comprensión más humanista, asume una posición de reflexión y transformación que ayuda a la construcción del conocimiento en un proceso discursivo cercano a las realidades sociales. En este espacio humanista, basado en ideas de respeto, convivencia, y tolerancia entre culturas, asume la postura crítica de combatir las expresiones lingüísticas que segregan.

Para Tadeu (1999) “las diferencias no deben ser simplemente respetadas y toleradas. En la medida en que están siendo constantemente hechas y re-hechas, lo que se debe focalizar son precisamente las relaciones de poder que presiden su producción” (p. 3); en efecto, el currículo humanista o intercultural, aporta en las discusiones de análisis y de las formas de cómo se desarrollan las relaciones de asimetría y desigualdad, estableciendo criterios para luego cuestionarlas hacía el campo de un espacio para todos.

Al mismo tiempo, el concepto de educación inclusiva dentro de una dinámica de la interculturalidad crítica, permite eliminar de manera horizontal las prácticas segregadoras y excluyentes que se viven en la sociedad y en la escuela por diferencias de etnia, religión, cultura, lengua, y en condición de discapacidad (físicas, sensoriales, emocionales e intelectuales); es una forma de precisar con armonía, una educación que profundice en la diversidad de cada uno de los sujetos presentes en la escuela, que “no solo se trata de inclusión, sino de transformar todas las esferas sociales y los relacionamientos entre los individuos y grupos que la conforman” (Ortega, 2016, p. 59).

La educación intercultural debe ser planteada desde un campo de acción educativo y de inclusión social, promoviendo el acceso a diferentes públicos, así como los grupos que presentan vulnerabilidad social, contribuyendo a la transformación de su cotidianidad y facilite la participación en los procesos educativos en cuanto a la aceptación del otro desde sus diferencias. Es así, que la Educación Inclusiva, es hoy una apuesta para la auténtica educación, basado en la realidad de los niños y las niñas, sensibilizando los currículos en función de su formación y los hechos propios de la vida, fortaleciendo una sociedad basada en la justicia y la democracia, como principios de cohesión social (Homad, 2008).

Siendo así, la educación inclusiva un legado que busca fortalecer y dignificar la vida de cada uno de los sujetos presentes en la escuela, para luego, comprender un marco social basado en la educación para la inclusión, que trascienda los muros de la escuela, para conformar una sociedad y una escuela más inclusiva, con un sentido de pertenencia a la sostenibilidad del planeta donde todos y todas podamos vivir con dignidad.

De este modo, la educación intercultural supone reconocer y aprender de pedagogías para:

La transformación social, pedagogías de la pertinencia y de la autonomía, pedagogías de las resistencias, de la emancipación, de la liberación y del diálogo en condiciones de igualdad, pedagogías respetuosas de la diferencia, no homogeneizantes, de liberación y de transformación. (Campos y Villagómez, 2014, p. 35)

Este proceso de construcción de una sociedad democrática, equitativa, inclusiva y pacífica, requiere del reconocimiento del otro en espacios significativos, donde la capacidad de aprender de las formas excluyentes en el sistema educativo nacional, bajo las directrices imperiales y burguesas que a través del discurso pedagógico, un discurso de poder, se han generado desde una cosmovisión colonial, creando realidades y verdades a partir de un mundo lleno de subjetividades, que solo propician la conveniencia para la formación de un conocimiento propio y ajustado a su realidad (Manrique, 2016).

Asimismo, la diversidad entendida como fin y medio, como elemento atribuido a la educación, y como eje y enfoque educativo, contribuye a que los niños y las niñas partan de las diferencias reales y en cómo concebirse, buscando articularlas, reflexionando en una sociedad donde quepan muchos mundos (lo pluriverso de la sociedad). En este sentido, no se habla tanto de educación alternativa, sino de alternativas a la educación, con el imaginario y la esperanza que la educación permite generar la igualdad, tratando de construir una nueva forma de convivencia, pensada para la diversidad y la plenitud de la armonía con la naturaleza del contexto, para alcanzar un espacio de pluralidad para el buen vivir, el Sumak Kawsay en la educación, interactuando como un componente esencial, que “permite el desarrollo de las

potencialidades humanas y como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas” (Campos y Villagómez, 2014, p. 37).

Por otra parte, la diversidad como eje esencial de la educación, permite la construcción de ciudadanos con sensibilidad hacia el otro, inspirándose en la aceptación de la disparidad, la pluriculturalidad y la necesaria práctica de la interculturalidad. Para darse todos estos espacios, los esfuerzos deben darse en fuertes compromisos y aptitudes al cambio significativo, que implica pensar en una nueva educación con una relación dialógica de la interculturalidad y la diversidad.

Desde esta perspectiva, entendemos la educación para la práctica de la interculturalidad como el espacio “*entre-culturas*, donde dos o más culturas interactúan, se inter-penetran, pero a la vez se puede distinguir a cada una de ellas como una totalidad social relativamente autónoma” (Tapia, 2010, p. 63). Es así, que se plantea la educación en una dinámica de relación permanente sin la necesidad de aislar otras culturas en los contextos socio-educativos. Comprender las realidades y la constante interacción en situaciones socio-culturales enriquece los proyectos de construcción ciudadana.

Con base en lo dicho anteriormente, la educación bajo las primicias de la diversidad plantea la comunicación en clave con la educación, para resaltar los discursos y pensamientos dialógicos, que no resulta nada extraño como una relación de experiencias significativas; estos pensamientos dialógicos rompen las formas de exclusión que se dieron en la historia de la pedagogía occidental, marcando la exclusión del otro.

Es pertinente recalcar, que una educación que parta de la otredad o del otro ha de formar en y desde la diversidad, una educación que ejemplifica cada uno de los momentos inmersos

como situaciones significativas, “esto determina —en el acto pedagógico— propender a la integración dialógica de la diversidad de saberes, metodologías cognoscitivas, formas de innovación, procesos creativos, plurilingüismo, pluriestilismo, perspectivas éticas y estéticas” (Manrique, 2016, p. 208).

También, la educación en la diversidad desde una constitución del ser en relación con el otro, como un acontecimiento dialógico (el diálogo como una forma elevada de enseñanza), genera la adquisición del conocimiento la forma emocional, ética y estética desde el acto pedagógico, lo que implica desvirtuar la comunicación objetivizada en las aulas de clases de un sujeto-educando como una máquina.

Para los fines pertinentes de la educación de la interculturalidad de prácticas hacia la buena convivencia, es necesario, re-pensar otras pedagogías, para otros momentos, para otros niños y niñas, para otras culturas inmersas en un mismo espacio pedagógico; aquí, la escuela se perfila como una productora de una cultura crítica.

Manrique (2016) comenta que:

La pedagogía crítica, como postura política y cultural capaz de generar esperanza y posibilidad emancipadora de los marginados desde la escuela, la calle y la cotidianidad de la vida, a través de la adopción de formas dialógicas de abordar el conocimiento, puede ser una vía para la crítica y desestabilización del discurso pedagógico colonial fundado en el poder y la dominación. (p. 211)

Es así, que la enseñanza ocupa siempre un lugar fundamental dentro del régimen particular de verdad o lógica dominante (McLaren, 1998). Por lo tanto, el maestro debe revelar el modo en que se construye la legitimidad y los discursos pedagógicos no dominantes, prestando

mayor atención a la construcción de saberes dados en los diálogos constantes, oprimiendo prácticas de segregación o exclusión.

La pedagogía crítica propone y considera “la escuela como espacio abierto al diálogo entre profesores, estudiantes y la sociedad de la que forma parte para la adopción de formas pedagógicas liberadoras para formar estudiantes críticos” (Vargas, 2016, p. 211). Los educandos, consideran la comunicación como un diálogo de saberes constante, de esta forma permite interactuar con el otro, bajo la aceptación de la diversidad, valorando las experiencias que trae consigo cada una de las personas.

De estas formas, ser significa comunicarse con el otro, un dialogismo hacia la formación de personas legítimamente humanas. La relación de los actores educativos requiere de otras formas, donde la presencia del educador es vital, quien es responsable del otro (educando); la responsabilidad del educador comienza por conocer la vida del educando, no como una mera suma de cualidades para la enseñanza, si no, debe aprehenderlo y afirmarlo como sujeto capaz de complementarse con el otro.

Con estos enfoques pedagógicos, se desconoce la imposición del punto de vista del docente, nace la importancia del dialogismo, el otro y el buen vivir (la convivencia), que implica la existencia de seres humanos, una forma de naturaleza del lenguaje y asume la educación como proceso de negociación (negando el obedecer dentro del marco educativo) que facilita la comprensión de la realidad para mejorarla y poder guiarla desde la participación y la significación de las experiencias de cada sujeto que está inmerso dentro del mismo contexto.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en experiencias contextualizadas que parten del reconocimiento de la realidad (su contexto), sus características (su familia), sus

expectativas, intereses y necesidades (su proyecto de vida); propiciar espacios de relacionamiento entre los sujetos y su realidad particular, es lo primordial para comprender esas relaciones desde lo individual y colectivo. En la interacción con el medio ambiente, los alumnos son conscientes de los problemas ambientales. Por tanto, la pedagogía es abierta y dinámica, y permite que los contenidos se resuelvan a través de problemas realistas que puedan reflejar y criticar la realidad. Los principales recursos didácticos son la realidad misma y la institución se convierte en un espacio abierto para que la comunidad se integre a la vida escolar, y viceversa.

Así, la relación entre los pares deben significar una epistemología dialógica y que a partir de esa interacción, construya un conocimiento propio, basado en la interacción con su contexto real y armónico, descolonizando el saber impuesto, para enlazar su vida con todas las experiencias que se dan a su alrededor (Manrique, 2016); estas acciones y procesos giran en un entorno de sensibilización de la descolonización del saber a través de prácticas educativas alternativas, capaz de expresar nuevos discursos de liberación pedagógica.

La relación maestro-alumno es nivelada. El docente hace el papel de sujeto de diálogo, en lugar de imponer sus propias palabras y contenidos, busca con los alumnos temas interesantes para que aprendan unos de otros en el camino de la educación crítica viviendo en y frente al mundo. La situación que se les presenta los convierte en seres humanos pensantes y reflexivos.

Por tanto, pensar en una educación con prácticas de la interculturalidad como eje comunicativo, no es solo una retórica, exige que el docente conozca las necesidades contextuales en su totalidad, el respeto por los antecedentes, la diferencia la particularidad, reconociendo el camino que ha sido recorrido y las luchas educativas para una pedagogía autónoma, que favorezca la trascendencia formativa, de este modo, “la educación que se desarrolla fuera de los

muros y la que dentro de ellos escapa a los mecanismos de reproducción” (Puiggrós, 1996, p. 115).

Estas implicaciones en la formación de los niños y niñas, dan posibilidades que se resumen en las variantes de vivir con la desigualdad y la diferencia, por lo que es importante retomar nuevos espacios que resignifique la vida y el respeto de los derechos humanos; poder desaparecer todos los modelos educativos excluyentes de la otredad, establecidos por la Modernidad, es necesario y urgente para re-pensar y re-formular las prácticas pedagógicas, buscando un encuentro significativo entre los autores educativos.

“Como consecuencia de lo anterior, la educación desde la diversidad e interculturalidad demanda vivir dialógicamente en la escuela. Esto supone el encuentro en las actitudes, aptitudes y emociones de las acciones cognoscitivas de naturaleza racional-intelectual” (Manrique, 2016, p. 226); esto implica fundamentar los procesos pedagógicos, a través del pensamiento dialógico, teniendo como ejes fundamentales el lenguaje, la comunicación y el buen vivir, propiciando vincular de manera alternativa y creativa, las formas de conocimiento más allá de las fronteras culturales.

“La interculturalidad exige aprender los procesos de convergencia preservando las diferencias. En consideración, la interculturalidad propone el camino del encuentro, pero bajo la expectativa del respeto a las diferencias” (Ortega, 2016, p. 56); lo que define, es la búsqueda de pedagogías desde la concepción de alternativas para la educación, construyendo espacios de encuentro con el otro, comunicación y diálogo intercultural que confronten las desigualdades y exclusiones existentes y puedan ser transformados, desafiando las prácticas sociales y educativas homogeneizantes y colonizadoras.

Objetivos

General

Promover la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes del grado 404 de la ENS de la sede principal de la ciudad de Neiva.

Específicos

Identificar las nociones de diversidad desde las practicas pedagógicas del grado 404 de la ENS de la sede principal de la ciudad de Neiva.

Comprender desde la perspectiva de la interculturalidad los procesos comunicativos de los actores de la investigación.

Diseñar una estrategia pedagógica que promueva el reconocimiento de la diversidad y las prácticas interculturales en los niños y niñas.

Marco Referencial

Antecedentes

Los antecedentes de investigación de interculturalidad, diversidad y prácticas pedagógicas dentro del marco de la educación, son relevantes en la medida que permiten permear tres categorías interculturalidad, la diversidad y las prácticas pedagógicas en un mismo espacio desde lo conceptual y lo práctico de la formación de los niños y niñas; a su vez, se indaga en las alternativas a la educación. La búsqueda crítica se llevó a cabo desde el ámbito internacional, nacional y regional; los antecedentes estarán ubicados en orden cronológico, desde el más antiguo al más nuevo, tratando de enlazar los conceptos actualizados dentro de las tres categorías.

Para la categoría de Interculturalidad en el marco local no se registra un antecedente, debido a que en la búsqueda de documentos hacen referencia a un concepto desde la UNESCO, y no es situada como una categoría principal en el proyecto de investigación.

Interculturalidad.

Antecedentes de carácter internacional.

El proyecto “*La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural*”; el interés de sus autores González, Berríos y Vila-Fagundes (2015), de profundizar en el deseo de

la formación docente y transformación curricular en un centro de primaria de la ciudad de Barcelona con el fin de implementar un modelo efectivo de educación intercultural haciendo uso de una herramienta musical. Con el fin de cumplir con este objetivo se utilizó un método “transformador” para formar no solamente a los educandos sino también a los educadores por medio del uso de una estrategia artística. Este proyecto no solo apuntó a la formación intercultural de los niños y niñas del centro educativo en la provincia de Barcelona, sino que también apuntó a la participación y formación de los educadores.

La escuela debe generar cambios en sus modos de proyección cultural, el cual en sus prácticas ha mostrado una única visión del mundo, y para generar nuevas perspectivas a las múltiples realidades debe promover el diálogo para el desarrollo de nuevos espacios culturales armónicos donde todos y todas tengan cabida en la sociedad con reconocimiento y apreciación (Mussino y Strozza, 2012). La música es una herramienta multicultural y es muy efectiva ya que aporta el factor intercultural en el uso de canciones infantiles en otras lenguas (indígenas) con el fin de aportar detonantes en la comunicación entre las personas además de aportar transformaciones desde cómo se trabaja en aula desde el ciclo inicial de la escuela.

El modelo investigativo utilizado es de carácter cualitativo con enfoque acción participativa y se ajustó en un proceso de cuatro fases que Kemmis (1988) comenta: “Reflexión inicial, planificación, acción y reflexión final”. Esto con el fin de transformar paulatinamente el currículo de la básica primaria del centro educativo. Se utilizó una matriz de análisis descriptivo para recoger datos de tipo cuantitativo.

Esta metodología propició la formación docente y la transformación del currículo a modelos interculturales a través del sistema cooperativo de obtención de recursos multiculturales favoreciendo la reflexión conjunta adoptada dentro de la investigación.

También Araoz (2015) en su proyecto *“Estrategias participativas interculturales en la elaboración de un proyecto curricular contextualizado de la institución educativa del nivel primario 56131 del distrito de langui 2012”*, propone construir un proyecto curricular Institucional con carácter participativo e intercultural contextualizado a las necesidades de los estudiantes de la Institución Educativa del distrito de Langui, Cusco.

Uno de sus objetivos específicos es la creación de una matriz sistemática de saberes locales y un calendario agro festivo y ritual comunitario. Esta investigación ha sido de carácter participativo contando con los administrativos, docentes y estudiantes de la institución los cuales fueron entrevistados para utilizar la información encontrada en la creación de la matriz. Material de vital importancia para la contextualización y diversificación del currículo teniendo en cuenta los saberes locales a lo largo de los meses del año. Esta propuesta considera la cultura, saberes y mundos que componen los niños y las niñas generando una comunicación asertiva en el reconocimiento y la transformación pedagógica de los educadores. Se utilizó un enfoque de investigación acción participativa ya que se contó con la colaboración directa de los actores de la institución mencionada con resultados favorables en cuanto a la transformación curricular y el reconocimiento de los saberes comunales.

Del mismo modo el proyecto *“Percepciones sobre la interculturalidad (Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1”*, Ramírez (2017) busca el reconocimiento de las percepciones y

significados, creencias y actitudes de los estudiantes de 4, 5 y 6 de las instituciones mencionadas sobre su identidad cultural frente a otras regionales e indígenas en la búsqueda de construir un estado Plurinacional en Bolivia. Este proceso ayudaría a orientar los métodos pedagógicos en el aprendizaje de las diferentes culturas indígenas y regionales dentro de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Este proyecto está pensado en el desarrollo de un nuevo diseño curricular en la integración de diferentes saberes, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural donde los estudiantes aprendan a valorar la identidad pluriétnica con el fin de mejorar las relaciones interculturales en el ejercicio intracultural.

La utilización del paradigma interpretativo, con el fin de entender los hechos humanos y sociales con el proceso de participación en la solución de problemas. La investigación tuvo un enfoque cualitativo utilizando diferentes técnicas como la entrevista y cuestionarios y talleres han permitido conocer el contexto socioeducativo y las diferencias curriculares de las instituciones participantes.

El conocimiento sobre las percepciones, creencias y valoraciones de los educandos y educadores aportaría a la valoración de identidades, reconocimiento a la diversidad en marco de mejorar las relaciones interculturales.

Así mismo Sánchez (2018) impulsó propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía a partir de la interculturalidad. El proyecto *“Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural”* enmarcado en promover la práctica ciudadana crítica, participativa y transformadora en el marco del reconocimiento del otro. Este proyecto se ha realizado desde la premisa ontológica “de un mundo construido y reconstruido continuamente de manera intersubjetiva” (Abdallah-Preteuille,

2001) y ha sido pertinente un acercamiento cualitativo con carácter etnográfico proponiendo espacios de participación ciudadana.

El investigador intenta tener una visión amplia sin prejuicios interconectada a lo sucedido (holismo) con el fin de comprender los signos otorgados por los participantes de la investigación. El autor realiza unas propuestas educativas pensadas para formar ciudadanos profesionales con conciencia social en las mejores condiciones democráticas en el reconocimiento del otro y hacer efectiva la transformación con el fin de eliminar la desigualdad y la exclusión social, es decir, conseguir la equidad.

En el proyecto *“Investigación evaluativa para el diseño de una propuesta de intervención en edu-comunicación para la ciudadanía activa”* el autor propone impulsar espacios de diálogo intercultural, sensibilizar a la ciudadanía en la creación de espacios comunicativos, dar a conocer la diversidad cultural y proyectar acciones interculturales de participación. También busca averiguar algunos de los imaginarios sociales, prejuicios y estereotipos que se tienen sobre su identidad cultural y la de otros en dicha institución. Cohen (2016) presenta tres grandes tendencias que enmarcan su proyecto las cuales son: La comunicación, la educación y la interculturalidad.

Este proyecto se apoyó desde la investigación evaluativa con corte cualitativo, desde el paradigma pragmático basado en el estudio de caso. La investigación se desarrolló en el Instituto de Educación Superior Menéndez y Pelayo en Barcelona (España). Su apuesta es la de implementar la comunicación para generar un cambio social. Este proyecto se basó en algunas teorías comunicativas y educativas de Paulo Freire (1970) el cual proponía la comunicación y la

interacción en el aula como un “proceso liberador” el cual implica una comprensión crítica de la realidad.

Esta tesis se desarrolla a partir de la evaluación de dos proyectos de edu-comunicación la cual está enfocada en la lectura crítica de los medios de comunicación masivos generando una apropiación de la tecnología y una participación lúdica. Con este proyecto se buscaría avanzar en la construcción de ciudadanía donde el respeto a la diversidad es la base de una sana convivencia sin prejuicios generando una cohesión social positiva.

Antecedentes de carácter nacional.

Otra investigación a tener en cuenta es la que desarrollaron Pérez Murcia y Garzón García (2012), “*La interculturalidad como ejercicio de asimilación, aceptación y respeto de la diversidad a través de la enseñanza del inglés*”; su planteamiento del problema lo abordaron con la siguiente pregunta: ¿Cómo abordar la interculturalidad como ejercicio de asimilación, aceptación y respeto de la diversidad en la enseñanza del inglés con estudiantes de grado cero del I.E.D Marco Tulio Fernández?, y a partir de la pregunta, analizar la forma de cómo incide la implementación de la enseñanza desde un enfoque intercultural, buscando proporcionar reflexiones sobre los elementos de la diversidad y la construcción de una verdadera identidad.

Su metodología de investigación es acción-participativa, con un enfoque hermenéutico fenomenológico, con una población de 57 estudiantes entre los 5 y 7 años de edad. Los resultados obtenidos se dieron a través de dos relaciones funcionales, por un lado, las relaciones existentes entre los compañeros de clase, respetando las opiniones, desarrollando una competencia comunicativa, por otro lado, la eliminación de ciertos prejuicios de los docentes

hacia los estudiantes, mejorando la participación de los niños y la escucha de los docentes, bajo los principios de respeto y asimilación.

En el estudio de Duque Muñoz (2015), *“La interculturalidad colombiana: Mirada necesaria para comprender el territorio y superar conflictos”*, identificó una nueva perspectiva de la diversidad cultural, para concebir el derecho al territorio, promovido desde la interculturalidad en atención al pluralismo cultural, la justicia comunitaria y el diálogo, estableciendo la interculturalidad como un principio para la superación de conflictos; su metodología cualitativa, analizando el paradigma de la constitución de 1991 como un estado multicultural.

Sus resultados postularon una crítica del estado colombiano, reconociéndose como un estado pluricultural, con políticas dirigidas al hecho de concebir muchas culturas, pero aisladas al dispuesto de convivir; por lo tanto, la interculturalidad profiere diálogos constantes, en espacios de entendimiento y reconocimiento del otro. De allí, la importancia de girar el concepto de multiculturalismo al de interculturalidad crítica necesario para la convivencia.

“Hacia una escuela urbana intercultural” desarrollada por Quintero (2016), propone la creación de un currículo intercultural crítico, para un contexto urbano con énfasis en las ciencias sociales, con el fin de generar otro tipo de conocimientos por parte de los niños; esta propuesta curricular pensada en el contexto real de los niños, implementa contenidos sobre los afrodescendientes e indígenas, gobierno y estado y sus relaciones de economía, sectores y comunidades étnicas.

El planteamiento conceptual de la interculturalidad es pensada desde autores latinoamericanos como Walsh, Guido y Candau, lo que confluyen a nociones más cercanas a los

contextos de participación de los sujetos; realiza una crítica a los conceptos dados en la clase de ciencias sociales con conocimientos eurocéntricos, lo que da apertura a la interculturalidad crítica en los espacios urbanos de la escuela, a través de cambios curriculares, que permita el diálogo, el espacio y la comunicación entre los pares.

Sus aportes finales, evidencian la importancia de trabajar propuestas educativas desde los territorios, desde la realidad propia, donde el diálogo de saberes permite la reivindicación de los derechos de todas las personas presentes en un mismo estado, de otras posibilidades de proyectos políticos otros, de epistemologías otras y diferencias positivas otras. En este sentido, la educación surge desde la diversidad y la diferencia, mitigando las conductas sociales que atacan la segregación y la exclusión.

Por otra parte, Fuentes Salgado y Mercado Salgado (2017) en el informe de tesis magistral: *“Estrategias Pedagógicas para favorecer la interculturalidad en los niños del grado 3° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Escobar Arriba de Sampedro, Sucre”*, describe la situación problemática basado en la diversidad cultural que permea la institución, para lo cual, debe ser atendida con un enfoque de mayor participación para la comunidad presente en el aula de clase. La justificación argumenta la importancia de la escuela y la educación intercultural, con un objetivo general de identificar las prácticas pedagógicas que favorezcan la interculturalidad en los niños del grado 3°.

Recurrieron a una metodología de investigación cualitativa, con técnicas como la encuesta, la observación, el diario de campo y talleres; los talleres muy relacionado con el objetivo específico de crear una cartilla como propuesta de educación intercultural de fácil de acceso a todos los docentes, promoviendo los valores, las costumbres y tradiciones que

caracterizan al indígena Zenú. Dos conclusiones importantes del proceso de investigación, primero, la falta de formación de los docentes para promover una educación intercultural que enriquezcan las tradiciones ancestrales del pueblo Zenú, la segunda, la necesidad de promover una educación intercultural que respete las identidades culturales y permita una valoración positiva de la diversidad y respeto por los demás.

La investigación denominada “*Comunicación Intercultural: una apuesta por las Competencias Ciudadanas para la Inclusión en Ambientes de Diversidad*” elaborada por Morales (2018), cuyo objetivo es analizar las diferentes formas de exclusión y segregación que se dan en la institución educativa Jesús María Ormaza de Pereira, Colombia; presentó la comunicación intercultural como una apuesta para la formación de competencias ciudadanas, promoviendo la inclusión en cada uno de los ambientes de aprendizaje, para luego ser intervenidas desde las políticas de la institución.

El marco referencial, abarca en forma progresiva con una buena revisión histórica los conceptos de cultura, multiculturalidad, diversidad y pluralidad, para enfatizar con mayor claridad y profundidad la interculturalidad desde la comunicación; la metodología de investigación utilizada es de corte cualitativo desde un diseño metodológico integral; los instrumentos para recoger la información fueron a partir de encuestas a docentes, acudientes y estudiantes, entrevistas en profundidad y la observación del trabajo colaborativo de un grupo focal.

Las conclusiones presentadas desde sus tres categorías: la comunicación intercultural, la inclusión y competencias ciudadanas, aprecia la diversidad y el esfuerzo por parte de los docentes, familias y los estudiantes por mejorar los canales de comunicación, siendo racionales

con cada uno de los espacios, superando la exclusión, promoviendo las competencias ciudadanas y los valores democráticos.

De acuerdo a los antecedentes investigados de la categoría de la interculturalidad desde lo nacional e internacional, se puede constatar, que la interculturalidad surge como una iniciativa y alternativa a las prácticas educativas, que, a pesar de estar en un contexto asociado a la cuestión indígena, el concepto en perspectiva social y cultural, puede ser una herramienta que refleja la acción política y educativa del país.

La interculturalidad crítica como herramienta educativa, cuestiona los currículos tradicionales e invita a la reflexión de rediseñar los contenidos y las formas de promover un aprendizaje significativo; en algunas investigaciones, se promueve el taller como elemento que renace las actitudes de los sujetos, en beneficio de una educación que promueva de manera activa la participación significativa, escuchando sus voces y experiencias dadas en sus diferentes contextos.

En la formación docente, es necesario el articular los discursos pedagógicos en afinidad a los contextos reales, orientado un respeto y reconocimiento hacia la diversidad, un trabajo en comunidad, que se enfoque en una educación intercultural, que sea un referente pedagógico, que los docentes rescaten lo cultural de cada una de las zonas de trabajo, apropiando un plan de estudios vinculado a lo propio. A su vez, surge la necesidad de buscar otras pedagogías necesarias, que busquen la dignificación de la vida de los niños y niñas, presente en las escuelas, situando acciones de equidad e inclusión, en un marco de un diálogo cultural y transformador.

En los contenidos curriculares, es necesario que la concepción de currículo oficial, replantee las necesidades a los currículos ocultos y el camino hacia la diversidad, definiendo un

aporte significativo de lo intercultural presentes en el desarrollo de las clases; las investigaciones asumen una posición crítica frente a la comunicación y las distintas formas presentes en los espacios pedagógicos de la escuela, recurriendo a la interculturalidad como elemento que trascienda las situaciones presentes, que permita un cambio expresivo hacia la educación alternativa.

Diversidad

Antecedentes de carácter Internacional.

Fuentes Gómez-Calcerrada (2013) en su trabajo *“Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural”* hace una reflexión frente a la educación intercultural desde una perspectiva filosófica centrándose en tres conceptos fundamentales de diversidad: la formación de identidad cultural, la diversidad moral y el diálogo intercultural. En este trabajo es posible evidenciar las diferentes estrategias con las cuales la educación intercultural podría estar fundamentada desde los valores como la verdad, el amor, la humildad, la aceptación del otro, el cuidado por el bien común, el diálogo y el respeto por los saberes y el conocimiento cooperativo. Estos valores son vitales para el fomento de la multiculturalidad en el reconocimiento en el contexto educativo.

También *“Acciones para el abordaje de la diversidad cultural en educación media general, una propuesta para la unidad educativa popular Santa Ana”* podemos encontrar el fomento de estrategias para favorecer la diversidad cultural teniendo en cuenta el estado sociocultural globalizado de las instituciones educativas. En el contexto intercultural, es fundamental que se fomente el intercambio e interrelación de la gran diversidad cultural que

converge en un aula de clases. Zerpa (2016), comenta que la diversidad no contempla solo nociones de etnicidad o raza, pero sí de mundos interiores y saberes propios que cada una de las personas que allí se reúnen, desde los docentes hasta los estudiantes.

Para esta investigación se implementó una modalidad de proyecto factible, sustentada desde una investigación de campo tipo descriptiva desde la revisión bibliográfica.

Esto ayudó a la creación de una propuesta intercultural para el fomento de la diversidad en dicha institución, formado parte de la transformación de los estudiantes con la intención de fomentar valores que permitan vivir en la actualidad con equidad donde prevalezca el respeto a la diversidad y derechos en el ejercicio de diálogo de saberes, propiciando distintas maneras de ver el mundo alejadas de la occidentalización orientando las conductas en el aprender a respetar y apreciar la diversidad cultural.

También Higinia Olivares López (2015), en su proyecto *“Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva”* argumenta que la enseñanza en Puerto Rico está enfocada en la receptividad a las tareas mecánicas y planificadas, donde el estudiante tiene un papel pasivo y el docente es aquel que tiene la batuta en términos pedagógicos. Lo que desea la autora es comenzar a trazar un sistema educativo basado en la diversidad cultural sobre las bases tradicionales en la construcción de lenguajes interculturales. Esta investigación es de carácter cualitativo con una perspectiva psicosocial a través de un estudio descriptivo exploratorio. La autora se basó en los cuatro pilares que deben fundamentar la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Los cuales sirvieron para su propuesta educativa intercultural que fomente mejoras en las prácticas educativas de las instituciones de Puerto Rico.

Por otra parte, Federico Olivieri Mattia (2016), en su proyecto *“Los cines de África: Textos, pretextos y contextos para la interculturalidad”* reflexiona frente a los estereotipos generalistas que los medios de comunicación y del cine occidental muestran de África y que distorsionan las percepciones que se tienen de este continente. Estos procesos entorpecen la equidad y dificultan la noción de diversidad a nivel global. Este proyecto se gestionó desde una visión española y occidental con el fin de reflexionar en torno a la historia del cine africano en relación a los discursos hegemónicos propuestos por el cine en general. La metodología implementada fue la etnografía a través de la observación participante, además se recopiló información a través de entrevistas a expertos y análisis de textos. Uno de sus objetivos es de transformar las percepciones frente a los estereotipos de las culturas africanas y poder penetrar en las culturas tradicionales africanas con el fin de enlazarlas en el contexto moderno favoreciendo los discursos “civilizatorios” en la construcción de buenas prácticas interculturales desde la plataforma del Festival de cine africano (FCAT).

Ahora bien, en la investigación *“Formación de Profesorado de Educación Primaria y Educadores/as Sociales en atención a la diversidad. Estudio comparado entre España y Argentina”* Teresa Rebolledo Gámez (2017) realiza un análisis de la formación inicial de los docentes de primaria en ámbitos de diversidad desde una perspectiva comparada entre dos países España y Argentina. Uno de sus objetivos específicos es el de analizar la presencia de los contenidos concernientes a la diversidad cultural, de género y discapacidad en los planes de estudio de las titulaciones de los docentes de primaria y ciencias sociales de los dos países mencionados, además conocer cuáles son las percepciones sobre diversidad y sus tipos e

implementar propuestas educativas en aras de atender la diversidad de los estudiantes de primera infancia.

Antecedentes de carácter nacional

La interculturalidad es un lenguaje común que debe nacer desde el interior de las personas, pero para que se presente de manera natural es importante su implementación en los docentes en conjunto con los estudiantes. En el proyecto “*Universidad y Diversidad Cultural. Diálogos Imperfectos*” de María Fernanda Martínez Hoyos y Diana Milena Rodríguez Pabón (2012) se plantea cuáles son las nociones de diversidad cultural que tienen los estudiantes de noveno semestre y los docentes de la licenciatura de matemáticas de la Universidad de Nariño. Su metodología fue indagar desde un enfoque Hermenéutico con carácter colectivo con el fin de visualizar sus conocimientos y percepciones a través del diálogo de saberes. Lo que se pudo evidenciar con esta investigación es que en esta institución consideran que la diversidad es vista como una limitación, que su percepción es étnica racial y existe una contradicción frente a la posición sostenida por la institución y las demandas del sistema educativo nacional.

El contexto utilizado para esta investigación es debido a que la Universidad de Nariño está implementando el sistema de Bienestar universitario el cual su objetivo es atender la población diversa y vulnerable, con el fin de establecer las acciones de ingreso, permanencia y egreso de dichas comunidades.

Esta investigación plantea la necesidad de flexibilizar el currículo implementando herramientas transdisciplinarias que fomenten la inclusión en el mejoramiento de las prácticas de pedagógicas aportando a la búsqueda del reconocimiento de la diversidad.

En el proyecto *“Derechos humanos y diversidad cultural en la construcción de sujeto: Una experiencia en el aula en grado octavo”* de Viviana Manrique Suárez (2015) realiza una propuesta pedagógica fundamentada en el respeto a la diversidad y los derechos humanos para la construcción de sujetos culturales, de historia y conscientes de los derechos tanto propios como los ajenos. Este trabajo se realizó en la clase de Ciencias Sociales con los estudiantes de grado octavo del Colegio el Tesoro de la Cumbre IED J.M de la ciudad de Bogotá.

Para el desarrollo de esta propuesta se utilizó la pedagogía de la memoria ya que se buscó rescatar y evocar el reconocimiento de las poblaciones vulnerables dentro y fuera del contexto estudiantil en esa institución. Este proyecto se trabajó desde la Investigación acción educativa por medio de talleres, entrevistas, grupos focales y diarios de campos. Este proyecto es pertinente ya que crea una propuesta desde los derechos humanos y la diversidad, entendiendo que todos los estudiantes han vivido diferentes experiencias las cuales deben ser tenidas en cuenta por el docente. Este proyecto incentivó el reconocimiento del otro como persona que experimenta cosas diferentes y esa diferencia ayuda a la construcción e intercambio de experiencias que al final son saberes, sin importar su origen por lo mismo merece respeto y admiración.

“Una mirada a través del arte: vinculación del pasado y el presente del patrimonio cultural colombiano en la educación” es un trabajo realizado por Gustavo Motta Rodríguez (2015) en el cual se crea una propuesta didáctica concerniente al patrimonio cultural con el fin de complementar los programas educativos y que se ocupan de la difusión patrimonial y cultural de Colombia sobre todo de las expresiones populares. El autor realiza un análisis del contexto de la educación pública el cual ha perdido la preocupación por preservar y conservar el patrimonio del

país. La propuesta didáctica se ha desarrollado a través de talleres complementados con visitas a museos, entrevistas, charlas e instrumentos musicales los cuales evidencian el contenido cultural del patrimonio material e inmaterial del país.

También podemos ver en el proyecto de Sandra Elisabeth Chanchi Girón y Lilian Rosmira Muñoz (2018) en su proyecto *“De la narrativa fábula a la narrativa propia: diálogos para el reconocimiento de la diversidad cultural en los educandos del grado 4 de la institución educativa Gabriela mistral, sede los Uvos, de la ciudad de Popayán”* buscan comprender el aporte que le da la lectura de fábulas a las percepciones de diversidad cultural de los estudiantes de grado tercero de dicha institución. Este proyecto está enmarcado en el paradigma Cualitativo utilizando la observación participante, la entrevista y los grupos de discusión para comprender las nociones de diversidad que los estudiantes tienen desde sus propias experiencias en paralelo de las lecturas realizadas. Como conclusión se puede notar que sobre la diversidad cultural los niños y las niñas expresan la importancia por el respeto a la diferencia desde sus propias vivencias en el reconocimiento de las diversas culturas que representan cada uno dentro del aula.

Por otro lado, Giorgio Emidio Molina López (2019) con su propuesta *“la exposición artística como mediación pedagógica y social para el reconocimiento de la diversidad cultural”* desde la clase de educación artística con el grado noveno de la institución Educativa Lusitania Paz de Colombia. Para este proyecto se trabajaron tres fases investigativas, la deconstrucción, la reconstrucción y la transformación desde la investigación acción educativa. El autor comenta que este trabajo no solo contribuyó a la transformación de sus prácticas como docente, sino que le brindó la sensibilidad en aras al acercamiento y la aceptación de la diversidad en el contexto educativo. Se hizo uso de un grupo focal con trece estudiantes de grado noveno con el cual se

recolectó la información por medio de diarios de campo registrando los talleres como la pintura, el dibujo y la exposición artística y así observar participativamente conceptos de interculturalidad y diversidad que los estudiantes manejan desde los talleres y sus comportamientos frente a sus compañeros.

Antecedentes de carácter local

Andrea Méndez Vargas, Sandra Rojas y Joan Marylin Castro Quintero (2016), generan una descripción y un análisis de cómo los docentes en la ciudad de Neiva. En su proyecto *“Prácticas pedagógicas para la atención a la Diversidad”* desean indagar sobre las prácticas pedagógicas en torno atención a la diversidad en dicha ciudad teniendo en cuenta las políticas educativas vigentes. Una de las propuestas interesantes es el desarrollo de proyectos educativos alternativos pedagógicos en el aula buscando la participación de los estudiantes en aras a la construcción de conocimientos desde la experiencia. Para lograr dicho objetivo se deben tener en cuenta algunas variantes: La vida de los estudiantes, su contexto social y sus intereses de aprendizaje. Este método podría facilitar la atención a la diversidad desde el reconocimiento y la construcción social desde la interculturalidad. Este proyecto se genera con el fin de transformar paulatinamente las prácticas de aula y el currículo e incidir en las políticas educativas generando cambios estructurales.

En esta investigación se realizó el paradigma cualitativo, utilizando la etnografía con la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

También en la tesis de Maestría *“Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes para la atención a la diversidad desde la actividad rectora del arte para promover la*

lectura y escritura emergente en el grado Transición en 15 instituciones educativas de carácter público del municipio de Neiva” es una investigación que hace una revisión a las prácticas pedagógicas en atención a la diversidad desde las artes y la lectura con niños de transición, Lina María Ángel Gómez, Lucero Osorio Ardila, María Alejandra Lara Rebolledo y Norma Constanza Trujillo Villegas contaron con la participación de 42 profesores de la ciudad, abordando el paradigma cualitativo con diseño etnográfico. Una de las estrategias utilizadas fue el uso de diferentes técnicas artísticas como la pintura, el modelado y la lectura pretendiendo trabajar desde sus prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad. Para lograr una atención efectiva, las autoras proponen tres técnicas pedagógicas descritas por Contreras y Contreras (2012): “estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica”.

De acuerdo a las investigaciones realizadas las cuales son los antecedentes de la categoría de la Diversidad cultural desde lo internacional, nacional y local se puede constatar, que la diversidad es la realidad la cual no debe ser vista desde una perspectiva biológica ni de carácter de discapacidad. Las diferencias y singularidades de cada persona no determinan qué tan exitoso o inteligente es. Es evidente que las políticas educativas no están teniendo en cuenta la diferencia dentro del aula de clases, aquí la urgencia de generar cambios y transformaciones en los métodos pedagógicos que generan segregación y división y no contribuyen a la buena ciudadanía. Estos autores han propuesto diferentes alternativas para la atención de la diversidad desde sus aulas con el fin de generar transformaciones que podrían ser muy significativas y que de a poco pueden transformar desde lo particular a lo general influyendo en políticas en atención a la diferencia y así contribuir en la construcción de una sociedad culta pero humilde. Algunas

propuestas son muy pertinentes para este proyecto como la creación de actividades didácticas y el uso del arte como herramienta sensibilizadora.

Prácticas pedagógicas.

Antecedentes de carácter internacional.

Bello (2011), con el proyecto “*Prácticas pedagógicas del profesor de formación general*”, una mirada de los estudiantes pertenecientes al modelo técnico-profesionales y humanista, con un enfoque cuantitativo, con la aplicación de un cuestionario denominado Lickert; el cuestionario fue comparada a través de una comparación de medias de los grupos y la observación como complemento a través de lo cualitativo, recogiendo dentro de las acciones de los docentes en el aula, las motivaciones, las valoraciones y los sesgos.

La investigación soporte un concepto de practica pedagógica basada en la planificación en base al conocimiento de las experiencias previas de los alumnos, dentro del marco de la atención, el respeto, el trabajo cooperativo, la retroalimentación y el aprendizaje activo; reuniendo las opiniones de los estudiantes, estas se acercan al concepto detallado anteriormente, aunque, dentro de la práctica, el concepto se aleja a las valoraciones dadas por el alumnado, pues la actitud valorativa del docente se escapa de la aceptación de las buenas prácticas pedagógicas, resultando a juicios de discriminación, las cuales solo se basan en los aspectos técnicos exigidos por el ministerio de educación de Chile.

Por otro lado, el estudio “*Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional José de Anchieta de Fe y Alegría de la ciudad Manta durante el año 2012*”, realizado por Varela (2012) en Ecuador; el objetivo principal se define en conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la

educación básica y el bachillerato, desde la práctica docente y la planificación de los contenidos. La encuesta a estudiantes, docentes y directores fue el medio principal para la recolección de la información.

En el sustento teórico realiza un barrido de las distintas pedagogías que pueden ser utilizadas en el aula de clase, pedagogías como: conductistas, la marxista de Lev Vygotsky, la del desarrollo de Jean Piaget, Ausubel y el aprendizaje significativo, entre otras. El proceso concluye, que a pesar de existir diferentes didácticas y/o secuencias metodológicas, los docentes todavía practican sus clases a través del método tradicional, con poca innovación e inclusive al uso de los nuevos recursos tecnológicos; de esta forma, el concepto de práctica pedagógica se encierra al alcance del conocimiento, suprimiendo la comunicación y la motivación como elementos que trascienden la educación y formación.

La investigación realizada por Ramírez (2015) *“Significado que atribuyen a la práctica pedagógica de los docentes los estudiantes de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de San Agustín de la ciudad de Arequipa – Perú”*; tema abordado desde la reflexión de los estudiantes, para la construcción del significado e interpretación subjetiva de las prácticas pedagógicas; un estudio de corte cualitativo, confrontado por medio del análisis Teorización Anclada.

El concepto que justifica el proyecto enfatiza la labor docente como una praxis social e intencional, un proceso cambiante de la interpretación de los significados que giran en el ambiente académico, arrojando ciertas características en las diversas formas de metodologías, estrategias y planificación. El estudio concluye en que las perspectivas del estudiante frente a las prácticas pedagógicas son limitadas, pues la problemática solo se centra en la labor del docente y

en la forma de enseñar, segregando las opiniones de los estudiantes, dando luces a actitudes desinteresadas y aburridas en la academia.

Bravo (2015) con el proyecto “*Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso y su relevancia en la gestión de la convivencia*”; esta investigación pretende analizar las prácticas desde el ámbito escolar fuera del aula de clase, asumiendo un sentido profundo desde la educación y los problemas de la enseñanza, obviando todos los procesos en la búsqueda de resultados académicos duros, dejando a un lado, los aspectos de formación de los estudiantes desde la convivencia como ciudadanos solidarios.

El estudio y enfoque metodológico se basó en un estudio de tipo cualitativo y de carácter descriptivo, que permite comprender las prácticas ejercidas durante los recreos desde los aspectos pedagógicos que influyen en la convivencia escolar y en las relaciones sociales que se dieran desde una perspectiva pedagógica. La investigación concluye en la forma como los estudiantes a través de su naturalidad muestran comportamientos indiferentes respecto a los asistentes de la Educación (maestros que apoyan los descansos), ya que no tienen un papel representativo dentro de la comunidad escolar, por lo que es necesario, el fomento del respeto y la tolerancia desde las prácticas pedagógicas en el aula de clase, y que estas, puedan perpetuarse en actitudes fuera del contexto educativo, hacia la tolerancia de cada sujeto presente en cualquier espacio escolar.

Antecedentes de carácter nacional.

En el marco nacional, se encontraron las siguientes investigaciones; “*La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y*

egresadas vinculadas al proyecto Patio 13 de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana” liderado por López (2008); la institución en mención se compromete con un proyecto para el reconocimiento y la formación de niños y niñas en situación de calle, con la misión de formar maestros a la construcción de escenarios de civilidad y democracia escolar y social.

El proceso investigativo de carácter cualitativo de corte etnográfico, utilizando como registro de información el diario pedagógico, la historia de vida, la observación, la entrevista y la descripción, permite resaltar la importancia de las opiniones basadas en las voces y experiencias de los actores inmersos en el proyecto, de ahí, el análisis y el origen de las categorías de los diálogos y comentarios. Dentro de la categoría la práctica pedagógica, se dinamiza la construcción de una escuela nueva, a otros estudiantes, es decir, estrategias elocuentes a la formación desde el contexto y la vida de los niños y niñas.

Concluye con la definición de una práctica pedagógica con un enfoque investigativo y la educación como un espacio de formación constante y reflexivo, que parte de las realidades de los niños y niñas, desprendiendo la necesidad de formar en principio de la diversidad en unión al sentido político, social y cultural, para la construcción de una sociedad con espacios de crecimiento y dignidad.

Por su parte, Espinosa, Cruz, Ruiz y Pino (2014), con el estudio “*Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad*”; proyecto realizado en la institución educativa La Herradura de Almaguer, Cauca. En el planteamiento del problema hace una crítica a la práctica pedagógica como el lugar de la negación, la legitimación y reproducción de unos saberes institucionalizados,

es decir, el saber de unos contenidos escuetos que los estudiantes lo hacen a través de la memorización.

La investigación fue abordada desde lo etnográfico, fundamentada desde las distintas formas de vida de los estudiantes en su campo de acción académica, para lo cual, utilizó la observación participante y las entrevistas como las formas de acercarse a los actores de la investigación. Los resultados de la investigación parten de la poca relación que existe en lo formulado en el PEI de la institución y la forma como los docentes llevan el concepto, los saberes y los contenidos expresados en el documento (PEI) a la praxis pedagógica. El concepto de práctica pedagógica es tradicional, homogeneizantes y segregadoras, debido a que el docente es muy limitado al cambio y al aporte creativo de otras formas de pedagogías.

El proyecto “*Prácticas racistas en la escuela: un análisis desde las prácticas de maestros y maestras de matemáticas*”, realizado por Valencia (2017), en el sistema educativo distrital con relación a niños y niñas afrocolombianas. Desde una perspectiva decolonial, se analizó como las prácticas pedagógicas desarrolladas reproducen acciones racistas respecto a la comunidad afro. La metodología cualitativa a partir de lo etnográfico, que permitió la mayor comprensión de los niños y niñas, conocer de manera natural las realidades y experiencias vividas, con la implementación de las entrevistas a profundidad.

Las conclusiones del proyecto se enfatizaron en la realidad de los contextos y cómo ellos deben ser reconocidos como elementos que trascienden a la formación de los niños y las niñas afros. Los maestros solo definen el concepto de raza a las características fenotípicas de las personas (con su color de piel), desconociendo por parte de los educadores, la historia de la

población, apuntando a prácticas discursivas y naturalizadas a unos imaginarios, prejuicios y estereotipos que no son propios de la comunidad afro.

La diferencia de conocimiento y saberes, determinaron una reproducción de conocimiento sobre otros, a través de desarrollo de prácticas pedagógicas impuestas desde políticas del estado, considerando, que es importante y que es lo que realmente se debe enseñar.

Aldana y Torres (2018), a través de proyecto “*Transformación de la práctica pedagógica a partir de la experiencia de articulación curricular y planeación colaborativa*”; desarrollado en la Institución Educativa Fonquetá que es de carácter oficial, ubicada en la vereda Fonquetá en el municipio de Chía, Cundinamarca, con 32 docentes. El objetivo general del proyecto es analizar cómo los elementos de articulación curricular pueden llegar a la transformación de sus prácticas pedagógicas durante la planeación colaborativa.

Su metodología es de reflexión teórica y el análisis de la práctica de los docentes, de corte cualitativo. Sus resultados en relación a la práctica pedagógica, definida desde la planeación, articulación curricular, implementación y evaluación, se reafirma a la discusión del docente en el aula de clase, al cumplimiento efectivo de los Estándares Básicos de Competencias y el alcance de los Derechos Básicos de Aprendizaje, formulados desde el ministerio de Educación.

Antecedentes de carácter regional.

De los estudios realizados a nivel regional, se encuentra el proyecto de investigación denominado “*Caracterización de las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes del área de inglés que influyen en el dominio del idioma inglés de los estudiantes de básica secundaria y media de Neiva*”, Bravo (2012); la formulación de su pregunta basada en una situación problema

que busca analizar a través de un proceso descriptivo, ¿cuáles son las prácticas pedagógicas más utilizadas por los docentes en la enseñanza-aprendizaje del inglés?, teniendo como factores importantes la pedagogía, la didáctica, las prácticas pedagógicas comunicativas y el proceso que encierra el resultado del aprendizaje.

Concluyó que las prácticas pedagógicas apuntan a la integración del conocimiento y el desarrollo de las habilidades pre-comunicativas, acciones comprometidas para la comunicación del inglés. También, precisa que la lengua extranjera se realiza en aspectos aislados al desarrollo del contexto cultural de los estudiantes.

De otro lado, el proyecto desarrollado por Perdomo, Herrera, Virguez y Garzón (2016) *“Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa”*, buscando la afinidad de las prácticas pedagógicas a la luz de la inclusión escolar. El estudio desarrollado en la Institución Educativa Ángel María Paredes de la ciudad de Neiva, con un diseño etnográfico, analizando las prácticas pedagógicas en relación a la inclusión.

En el marco teórico, sustentan un concepto de prácticas pedagógicas basadas en el diálogo y el reconocimiento de los educandos dentro de sus contextos, y cómo estas formas de relación, generan beneficios para la construcción del conocimiento, y que el conocimiento, no solo esté basado en la relación pura del docente-alumno, fijado en palabras absolutas por parte del profesor. Por lo tanto, la concepción de las prácticas pedagógicas es reafirmada en la conclusión, como una constante reflexión para el reconocimiento de la diversidad presente en el aula de clase.

El estudio de Cícero (2017) *“Prácticas pedagógicas e inclusión de estudiantes sordos de Básica Secundaria de la Escuela Normal Superior de Neiva”*, el cual busca analizar a través de

un estudio etnográfico, como las prácticas pedagógicas posibilitan la inclusión de los estudiantes sordos en el mismo espacio de significación dentro del aula de clase. El estudio precisa la relevancia que existe en la manera como la metodología de aprendizaje referenciada en el PEI de la Escuela Normal Superior de Neiva, dignifica la participación, promoviendo, un concepto de práctica pedagógica más cercano al proceso de inclusión de los niños sordos a las aulas regulares. Dejando una claridad conceptual expuesta en las conclusiones, que las actitudes de los docentes frente al proceso de inclusión deben ser receptiva y de aceptación al cambio sistemático curricular.

Castellano y Vega (2018), con el proyecto *“Prácticas pedagógicas en procesos de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila”*; esta investigación planteó un concepto de práctica pedagógica desde Gimeno Sacristán, que lo aborda desde los componentes: dinámico, cognitivo y práctico. Su enfoque metodológico es cualitativo con el diseño de estudios de casos, centrado en el caso particular de la interacción entre dos contextos, una escuela pública y una escuela privada.

Se evidencia en las conclusiones, que las prácticas pedagógicas están centradas en la diversidad y la potencialidad de los estudiantes; pero, se evidencia que la formación entre los docentes públicos y privados, se rigen a través de normatividades distintas; en los docentes de la escuela pública, la experiencia se evidencia con la implementación de la inclusión en las aulas y los espacios pedagógicos y en los docentes de la escuela privada, se sustentan en directrices emanadas por las directivas del colegio, fomentando procesos de integración. De allí la importancia de la motivación del docente hacia el desarrollo de prácticas pedagógicas en el aula con una educación inclusiva.

Por último, Trujillo, Fierro, Sánchez, Ángel, Osorio, Lara y Villegas (2018) con el estudio *“Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes para la atención a la diversidad desde la actividad rectora del arte para promover la lectura y la escritura emergente en el grado Transición en 15 instituciones educativas de carácter público del municipio de Neiva”*; este proyecto planteado desde las distintas formas de exclusión y la falta del reconocimiento al concepto de diversidad y al marco legal de la constitución política de Colombia, como un país pluricultural, impulsa el concepto de Arnaiz (2011) desde los principios de igualdad y equidad de toda persona. El objetivo determina la interpretación de las prácticas pedagógicas de los docentes para la atención de la diversidad en el aula. De este modo, el concepto de práctica pedagógica es asumido desde la interacción de los contextos hacia las actitudes y el alcance del conocimiento.

Concluye, que la práctica pedagógica debe facilitar un diseño curricular flexible, para lo cual, expresan la relación con el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), que brinda herramientas pedagógicas que garantizan la igualdad de oportunidades en el desarrollo de la diversidad, eliminando las barreras de discriminación presentes.

De acuerdo a los antecedentes de la categoría de Prácticas Pedagógicas, podemos concluir, que las prácticas dadas en el aula de clase, todas apuntan sin importar el ámbito, al alcance de las políticas del estado, ya sea por el requerimiento de un estándar de competencia o un aprendizaje básico, que cada niño o niña deba tener de acuerdo al desarrollado programático del curso.

A su vez, estas prácticas pedagógicas desconocen la diversidad presente en el aula de clase, fomentando el desarrollo de prácticas homogeneizadoras, tradicionales e incluso

aburridoras, olvidando la realidad contextual de cada sujeto presente. En este proceso, las prácticas se convierten segregadoras, ya que el niño o niña, al no alcanzar ciertas temáticas propuestas en el desarrollo de la clase, termina por abandonar la escuela, bautizando a la escuela en un espacio excluyente de la academia.

Referente Contextual

La Escuela Normal Superior está ubicada en el departamento del Huila, en la ciudad de Neiva, precisamente en el centro oriente en la calle 8ª No. 36-20 en el barrio las Brisas de la comuna 5; es de carácter oficial y de género mixto, ofreciendo los niveles de educación en preescolar, primaria, secundaria y el programa de formación inicial y complementaria, con un enfoque inclusivo por la atención y la formación de población sorda.

Cuenta con 105 Maestros, 5 Coordinadores, 2 Orientadores escolares, 2 Maestros de Apoyo, 9 intérpretes, 4 modelos lingüísticos, 4 de apoyo pedagógico y 14 personas en la parte administrativa y servicios generales, en 13 sedes, de las cuales 10 corresponden a la zona rural de la cuenca del Río las Ceibas y 3 urbanas.

Su ubicación geográfica es diversa, privilegiada y de fácil acceso. A nivel urbano sus sedes Las Brisas, la sede principal y la vereda el Centro están en un sector de megaproyectos urbanísticos de estratificación social alta y la Escuela Popular Claretiana en un sector popular; las sedes rurales sobre la cuenca del río las ceibas.

Tabla 1.

La Distribución De La ENS y Sus Sedes

NOMBRE – UBICACIÓN DE LAS SEDES	
Sede Principal	Jornada escolar – 6:00 am a 12:00 pm Atención

	<p>educativa con intérpretes: educación básica secundaria, educación media y programa de formación complementaria.</p> <p>Jornada escolar – 1:00 pm a 6:00 pm Escuela Bilingüe Bicultural Niveles educativos: preescolar y educación básica primaria.</p>
Sede Escuela Popular Claretiana	<p>Barrio los Alpes. Niveles educativos: preescolar y básica primaria. Jornada escolar: 6:30 am a 11:30 am y de 12:30 pm a 5:30 pm.</p>
Sede Escuela Las Brisas	<p>Barrio Las Brisas. Niveles educativos: preescolar y primaria: Jornada escolar: 6:30 am a 11:30 am y de 12:30 pm a 5:30 pm.</p>
Sede Rural El Centro	<p>Vereda el Centro. Nivel educativo: Básica primaria. Jornada escolar: 7:00 am a 1:00 pm.</p>
Sede Rural Platanillal	<p>Vereda Platanillal. Nivel educativo: Básica primaria. Jornada escolar: 7:00 am a 1:00 pm.</p>
Sede Rural el Vergel	<p>Vereda el Vergel. Nivel educativo: Básica primaria. Jornada escolar: 7:00 am a 1:00 pm.</p>
Sede Rural Pueblo Nuevo	<p>Vereda Pueblo Nuevo. Nivel educativo: Básica primaria. Jornada escolar: 7:00 am a 1:00 pm.</p>
Sede Rural Floragaita	<p>Vereda el Floragaita. Nivel educativo: Básica primaria. Jornada escolar: 7:00 am a 1:00 pm.</p>
Sede Rural Alto Motilón	<p>Vereda Alto Motilón. Nivel educativo: Básica primaria. Jornada escolar: 7:00 am a 1:00 pm.</p>
Sede Rural las Nubes	<p>Vereda las Nubes Nivel educativo: Básica primaria. Jornada escolar: 7:00 am a 1:00 pm.</p>
Sede Rural Santa Helena	<p>Vereda Santa Helena. Nivel educativo: básica secundaria, modelo Postprimaria. Jornada escolar: 7:am a 2:00 pm.</p>

Nota: Información de las diferentes sedes existentes en la ENS, con su nivel educativo, ubicación y horario escolar.

El componente teológico de la Escuela Normal Superior de Neiva a través de sus políticas educativas desde el PEI establece una visión: Formando Maestros en y para la Vida; aportando los futuros profesionales en el sector educativo con un énfasis de enseñanza alternativa a través de los Proyectos Pedagógicos, con pensamientos críticos de Paulo Freire, Peter McLaren, Simón Rodríguez, entre otros, formulando el currículo como un curso de vida, trabajando con los niños y niñas desde el contexto propio y a partir de sus experiencias sociales y culturales.

El normalista se forma con base en “la formación para la democracia, la tolerancia, la paz, el desarrollo del pensamiento crítico, con miras a contribuir a la construcción de una sociedad autónoma, libre, y justa con un buen nivel cultural y científico” (PEI, 2018, p. 12); un maestro con un buen nivel pedagógico, con la capacidad de concebir los sucesos sociales para relacionarlo con su forma de enseñar, una estructura coherente con el ejercicio educativo. Su principal recurso didáctico es la realidad, dando poder a la escuela, para generar procesos de pensamiento crítico de forma individual y colectiva, a través de la interacción con el otro.

Referente legal

Para la presente investigación se abordará los aspectos legales con relación a la educación, desde el ámbito internacional y nacional, buscando reconocer la importancia del derecho a la educación y lo que constituye su reconocimiento para la promoción de los otros derechos fundamentales para la formación integral.

En el ámbito internacional, puntualmente, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 establece que: toda persona tiene derecho a la educación y la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento

del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Para el ámbito nacional, la Constitución Política de Colombia de 1991 como eje fundamental, establece a Colombia como un estado social de derecho, promoviendo en el artículo 27, que es un deber del estado garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; en el artículo 67, la educación se convierte en un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, formando al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia, teniendo como responsables de la educación al estado, la sociedad y la familia.

En consideración a lo anterior, la educación es un derecho que fortalece la formación de todos los sujetos presentes en la nación; a su vez, los derechos deben garantizar una calidad educativa en beneficio del desarrollo integral, para la completa realización de la persona y su participación en condiciones dignas de participación.

Finalmente, en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, son derechos fundamentales de los niños: “la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”; lo que obliga a todas las personas, a garantizar la satisfacción integral del niño.

De este modo, la constitución política reconoció la diversidad cultural, oponiéndose al pensamiento de la cultura homogénea, comprendiendo que Colombia es un espacio de multiculturalidad, encontrando las culturas negadas e individualizadas de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, palenqueras, raizales y los ROM, para luego expresar una transformación para la protección de sus derechos, en el beneficio de la autonomía de su cultura.

Por otro lado, la Ley General de Educación o la Ley 115 de 1994, tiene como objetivo la formación continua de personas para sociedad culta; en sus disposiciones preliminares en el artículo 1° define a la educación: es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

El título III del capítulo 3° de la Ley 115 de 1994, define las modalidades de atención educativa a poblaciones de los grupos étnicos; integrando los aspectos importantes de su diversidad cultural, su lengua, sus tradiciones y los pueblos propios autóctonos contemplado desde los artículos 55 a 63. El decreto 804 de mayo de 1995, reglamentario del capítulo mencionado anteriormente de la educación para grupos étnicos.

En afinidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación tendrá como fines lo siguiente:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

Estos fines complementan el proceso de investigación, determinando el acercamiento de una educación alternativa para los fines de la educación intercultural en el marco de la diversidad en los niños y las niñas.

El decreto 1122 de junio 18 de 1995, expide el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país; decretando el desarrollo de la cátedra en todos los niveles educativos de preescolar, básica y media, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la ley 70 de 1993, fortaleciendo los espacios de la interculturalidad en los espacios de formación, con el fin de socializar en las prácticas pedagógicas información importante relacionada a la comprensión de la cultura de la comunidad Afrocolombiana.

Para el ejercicio de los derechos humanos, la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar, que permite la creación de diferentes mecanismos de participación de los estudiantes en la institución pública o privada; esta ley permite la identificación de las relaciones sociales, éticas y políticas que permean las aulas de clases y como los lazos de comunicación se dan a través del diálogo con respeto, además de la capacidad de resolver los diferentes conflictos escolares que se presenten en los espacios educativos.

El Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015. “Por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación”; este decreto dicta disposiciones sobre todos los procesos educativos del país, independiente del nivel o del sector al que pertenezcan, ofrece un derrotero general tanto a entes certificados como a instituciones educativas. Este decreto sintetiza los mencionados anteriormente respecto de la educación y para los objetos de esta investigación. (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 1421 del 2017 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, referenciando el esquema, la ruta, el esquema y las condiciones para la población en mención en los niveles de preescolar, básica y media; el Decreto 1421, propone por una formación con un enfoque inclusivo e integral, buscando que la enseñanza se adapte a las condiciones de los educandos.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y a la problemática abordada en la investigación, la normatividad encontrada respecto a la educación de los niños y niñas y a las categorías de interculturalidad y diversidad, se hace alusión a los grupos étnicos, como principal fortalecimiento de la formación y el entendimiento de los diferentes territorios dados en la sociedad colombiana, brindando herramientas para la investigación y el alcance de los objetivos de estudio.

Referente Teórico

La Interculturalidad.

Para poder entender el concepto de interculturalidad debemos partir del significado de cultura la cual es un proceso que tiene origen al primer contacto social del niño- niña con sus

padres y a partir de ese momento va adquiriendo conductas y experiencias, son fruto de la cultura que constituye su historia y su individualidad. Su etimología, la palabra "cultura" proviene del verbo latino "Colere", que significa "cultivar o guardar con cuidado" (Alavez, 2014, p.14). Este concepto tiene una fuerte conexión con la naturaleza ya que proviene de la actividad humana que se da desde la agricultura y el trabajo. Alavez (2014) afirma:

En el pueblo prehispánico nahua, existía una palabra para referirse a la cultura, chiuatlakayotl, que tiene su etimología en las palabras chihua: hacer, tlaca(tl): gente, yotl: esencia/fuerza, que en español equivale a "la esencia de lo que la gente hace", la "esencia de las cosas que hace la gente". En zapoteco tiene un significado más amplio, relacionado con el ser, guenda, que a la vez se refiere a espíritu, de origen, de la fuente, raíces, totem, nagual, alma, don, facultad, virtud, talento mágico, prístino, originario, primitivo, identidad, mente, cerebro (como origen), a la herencia cultural, raíz cultural y cultura. (p.15)

El concepto de cultura según la UNESCO (2016) es el progreso material en el sentido de realización de la existencia humana en toda su plenitud, que no está cerrada herméticamente, de este modo, no existe una sola cultura, todas y cada una de las culturas son influenciadas entre sí generando un flujo constante de conocimientos sin dañar la conciliación interna. Estas culturas pueden verse afectadas por los conflictos de tipo político, discriminatorio y de dominación en el uso indiscriminado de poder.

Ahora bien, todos los seres humanos nacemos con características biológicas parecidas no con una predisposición cultural específica, esto significa que la cultura es el producto de la interacción humana con su entorno, por esta razón existen tantas expresiones culturales diversas.

Pero la globalización ha desdibujado las nociones del panorama social, étnico, cultural y político y ha dividido el lugar de producción cultural con el de goce, generando la necesidad de adquirir elementos culturales externos los cuales son bombardeados a través de los medios masivos de comunicación, implantando la necesidad de adquirirlos gracias al consumismo capitalista dejando de lado las prácticas originarias. Este proceso daría mayor fuerza a la pluriculturalidad la cual representa nuestra sociedad actual.

Se han reconocido 195 países por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), las cuales son caracterizadas por su pluriculturalidad. Algunas naciones han permanecido dentro de otras sin la posibilidad de autodeterminación. Ahora bien, la diversidad cultural puede expresarse desde su religión, lengua, cultura y economía.

De esta forma, “trabajar la interculturalidad en la escuela implica dar una mirada distinta a una serie de aspectos de nuestra labor educativa” (Cabrera, 2013, p. 12). Desde allí se plantea lo diverso-diferente desde cuerpos, sentires, saberes e interpretaciones que trasciendan la norma, para situar las relaciones interculturales para el conocimiento mutuo y del otro, lo que significaría a su vez, repensar los diseños y los discursos pedagógicos en el marco de la interculturalidad en beneficio de un trabajo de la educación diversa.

De esta manera, se reconoce la interculturalidad en un concepto amplio y con capacidad positiva, capaz de estar inmerso en cualquier campo de la vida y no tiene que ver sólo con las minorías étnicas o el problema indígena que ha trascendido la historia colonial; esta implica otros espacios de desarrollos y procesos que buscan la transformación social, de luchas y de relación de orden y de simetría, para impulsar cambios estructurales o sistémicos, en un espacio geográfico distinto y que reconozca la diferencia como una alternativa (Walsh, 2002); así, se

pretende desde la educación con una base de la interculturalidad, cuestiona la colonización interna, que es muy frecuente en las pedagogías y metodologías existentes.

El desafío de la escuela consiste en reflexionar y descolonizar el saber, a partir de las relaciones y el diálogo intercultural para evitar nuevas formas de colonización y dominio de unas culturas sobre otras, que permite la transformación de la realidad, de la libertad, de emancipación y de la exclusión del otro, que se han privilegiado en las prácticas educativas, como forma de posicionamiento del discurso de poder.

Abordar la educación para la praxis pedagógica desde la interculturalidad en los contextos propios y significativos, que conduzca a la construcción de una sociedad democrática, equitativa, pacífica y justa, es reconocer sobre las diferentes formas de exclusión en el campo pedagógico, como experiencias de resistencias, concibiendo los territorios, las culturas, la autoridad, la justicia y el reconocimiento del otro, para la construcción de una nueva sociedad, un nuevo mundo, un estado pluriverso, capaz de incluir en la convivencia la diferencia.

En esa medida, la interculturalidad es un concepto que nos permite viajar y reflexionar en aspectos históricos, lo cual nutre de muchas enseñanzas, caso particular, la época de la conquista, lo que presento no solo acciones de enfrentamientos, también, un rechazo cultural por parte de los europeos hacia los indígenas, al no aceptar y respetar otras formas de vida, forzando todas las formas de subordinación.

Es necesario para la construcción epistémica de la interculturalidad situar de referencia la tolerancia, el pluralismo y el multiculturalismo, debido a que el discurso ha estado inmerso en constante crítica y sus postulados desvaneciéndose.

“La tolerancia es uno de los conceptos creados desde distintos ángulos que está ligado al concepto de dignidad de la persona humana” (Alavez, 2014, p. 2). La tolerancia posmoderna implica el respeto a la diversidad de las etnias y las culturas con un enfoque intercultural respeta valores ajenos.

El pluralismo, afirma un valor propio, y se vincula con valores culturales y propios. El pluralismo “trata cualquier identidad de la misma manera y por ello en términos de respeto y de reconocimiento recíproco” (Alavez Ruiz, 2014, p. 33). El pluralismo, nos permite la construcción de sociedades abiertas y voluntarias, que, a través de decisiones propias, conduzcan a espacios de reflexión y diálogo cultural.

El multiculturalismo comprende diversas concepciones entre sus teóricas y sus prácticas en el terreno pedagógico. Para Bosker (2002):

La interculturalidad puede derivar tres cuestiones conceptuales: en primera instancia, es descriptiva, relaciona los diversos grupos étnicos inmersos en un mismo espacio, conformado una sociedad; en segunda, es filosófica, haciendo relación a la parte normativa y descripción de sus realidades; y en tercera, la creación de políticas públicas y a partir de ahí, respetando la multiculturalidad de las mismas. (p. 14)

El término de interculturalidad tiene muchas interpretaciones dependiendo del contexto y el sujeto, es una herramienta útil de lucha por una equidad e igualdad real en el territorio de significación de las culturas presentes.

De esta forma, la interculturalidad vista en el campo de derecho y la resistencia, permite la formulación de la emancipación y el empoderamiento de las relaciones sociales, capaz de subvertir todas las situaciones de colonización. Por lo tanto, trabajar en torno a la

interculturalidad, nos implica un proceso de estimulación a través de un diálogo cultural, que permita una interacción entre grupos sociales, y que este camino, permite un progreso de construcción de subjetividades, logrando articular saberes y experiencias, con las capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada en la aceptación y reconocimiento, en continua evolución y sin conflicto.

Este proceso de interrelación busca encontrar una reflexión entre pares significativos, que, a través de relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales, busca un desarrollo social equitativo entre personas, conocimientos y prácticas diferentes; este fortalecimiento de aceptación y reconocimiento de nuevas y distintas formas de vida, dirige un proyecto en torno a la construcción de tejido social.

La interculturalidad, además de ser argumentada como como un espacio social y cultural en el que conviven y se complementan etnicidades distintas y poblaciones diversas, implica mecanismos, procedimientos e instrumentos precisos para transformar de manera intencional mentalidades, saberes y prácticas, que emergen como una alternativa, Ortega (2016) precisa “multiculturalismo que apareció ligado a la perspectiva dominante del neoliberalismo y la interculturalidad irrumpe como parece la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados” (p. 56).

En esta transición, la interculturalidad es una exigencia social para el sistema de nacionalización, donde la multiculturalidad se convierte en arbitrariedad cultural, porque no es creación del propio actor, sino que su exigencia se transforma en asesoramiento nacional y privado, ya que es una voluntad colectiva separada de la propia voluntad. “De ahí que la interculturalidad se constituya en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo,

reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos” (Patzi, 2000, p. 157).

En tal sentido, “la interculturalidad no se trata entonces de simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles” (Walsh C., 2009, p. 45), busca transformar los espacios a través de diálogos interculturales, excluyendo toda práctica de discriminación o desigualdad, promoviendo una interacción positiva en cada uno de los sujetos.

Por lo tanto, los niños y las niñas merecen otro mundo, en donde la diversidad sea reconocida en el otro, por medio de la comprensión y otra lógica de pensamiento, con diálogos que surjan nuevas experiencias; la igualdad, el respeto y la valoración, permite crear una interculturalidad abierta y flexible.

Ahora bien, para poder entender el concepto de interculturalidad hay que pensar en la diferenciación respecto de los otros y que esta noción se prolongue en el tiempo (Guibernau, 2009), ya que la gente asume esta noción como un conjunto de experiencias que solo toman significado en el tiempo desde una perspectiva común, aunque la diferencia puede ser tomada desde la conciencia de formar una comunidad distinta con una cultura compartida, unas tradiciones una historia y costumbres adheridos a la comunidad delimitada territorialmente.

El individualismo según Guibernau (2009) citado por Alavez (2014), es un fenómeno de la modernidad, a pesar de haber nacido en la edad media el cual plantea que la sociedad funciona a partir de nociones de género, linaje y estatus social, la individualidad no se valoraba. Esto significa que las culturas tradicionales no tenían voz.

“La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado” (Freire, 2004, p. 20).

La identidad cultural debe estar ligada a la educación ya que es en ese espacio donde se construyen el carácter y el sentimiento colectivo de compartir los atributos que hacen distinta a la nación a la cual pertenecen. La idea de identidad desde el siglo XIX fue hegemónica y se basaba en una cultura y una historia comunes el cual no daba cabida a los saberes distintos, sino que, desde una perspectiva homogeneizadora y colonizadora se construyó la noción estado-nación.

Catherine Walsh (2009) propone el concepto de interculturalidad desde una lucha frente a asuntos de identificación cultural, en el cual entran en disputa los conceptos de derecho y diferencia, autonomía y nación. Y para Catherine uno de los espacios centrales de esta lucha es la educación como institución política, social y cultural, el aula debe ser el espacio de reproducción de valores, y posiciones críticas frente del poder histórico hegemónico del estado. Entonces el ejercicio de interculturalidad estaría pensado en lograr una convivencia basada en el respeto y la igualdad entre culturas y no necesariamente en la tolerancia entre ellas. Más bien apunta al respeto que permita una relación equitativa desde los saberes en el enriquecimiento mutuo desde la enseñanza.

En este sentido, la interculturalidad se posiciona como un imaginario propio del contexto, distinto la sociedad creada a través del multiculturalismo como la idea básica de la proporción cultura en un espacio marginado; esto permite pensar en la creación de unas condiciones sociales, culturales, políticas y educativas en el marco de la existencia, apuntando hacia la descolonialidad.

Diversidad cultural.

Para poder abordar el concepto de diversidad cultural es pertinente recordar algunos sucesos importantes. Las primeras declaraciones de los Derechos del hombre fueron criticadas por los socialistas de la época ya que sus preceptos infundían discriminación. Babeuf (citado por Guadarrama, 2013) argumenta que “como medida excluyente, cuando alguien carecía de una renta o interés por cuestiones políticas no existía y por ende no era sujeto de derechos” (p. 70). Dichos apartados resultaban insuficientes en la dignificación de los grandes grupos populares que por cuestiones feudales les era negado cualquier beneficio otorgado por su constitución.

Los grandes pensadores de la humanidad han tenido una gran confianza en las posibilidades de progreso y desarrollo humano que trae la cultura, el derecho, el arte, la política etc., es importante tener en cuenta las transformaciones socioeconómicas y políticas que facilitan la equidad y la calidad de vida que los pueblos necesitan acceder a las oportunidades igualitarias. Guadarrama (2013) explica que, en la historia de la Filosofía universal, sobre todo en las teorías humanistas, al buscar el perfeccionamiento humano los derechos humanos periódicamente se han distanciado de la suposición de la existencia de una esencia humana metafísicamente establecida. Por fortuna, en algunos documentos concernientes a los Derechos Humanos actualizados desde el siglo XX han ido superando esas concepciones abstractas, que parten de la idea que la existencia humana debe su origen gracias a fuerzas divinas.

A finales del siglo XX se abandona la noción universalista de las expresiones “Ser humano” y “naturaleza humana” términos unificadores muy populares en la época. Esto permitió que el concepto cultura tomara fuerza. “Las culturas, individualmente consideradas y, por

consiguiente, la pluralidad y diversidad de culturas, constituyen ahora la base para determinar los derechos humanos” Diemer (citado por Guadarrama, 2013).

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (2002) en su artículo 1° se expresa que la diversidad cultural es, desde la perspectiva humana, de vital importancia tan relevante y necesaria como la diversidad biológica en la naturaleza. Esta preciada pluralidad constituye el patrimonio material e inmaterial de la humanidad la cual debe ser en este sentido, constituyente como el patrimonio común de la humanidad y su reconocimiento es el beneficio de las generaciones presentes y futuras.

La cultura es el conjunto de expresiones artísticas e intelectuales, de saberes y costumbres características comunes restringidas para ciertos sectores de la sociedad que son capaces de producirlos (Unesco, 2005). El arte, la filosofía y las ciencias son conocimientos que generan la concepción de culto. Es aquí donde provienen las suposiciones de civilizado e incivilizado en su nivel de capacidad intelectual está ligada al valor de conocimiento anteriormente nombrados. Entonces, al hablar de diversidad en términos modernos se puede entender que el término ha sido impulsado desde un ideario radical en una falsa sociedad, excluyente y totalizadora basada en normas.

Ahora bien, teniendo en cuenta el término cultura desde la antropología, se puede tener en cuenta que su concepción pes tomada de manera más amplía, “en donde ésta se concibe como todo el complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social” (Unesco, 2005). Podríamos entender entonces que la diversidad es una cuestión de derecho que permite dentro de su léxico incorporar prácticas que trascienden los preceptos impuestos por el ideal de progreso. La historia oral, escrita, el teatro,

las bellas artes y las artesanías son prácticas ancestrales que enriquecen el léxico intercultural de las comunidades. En el artículo 3 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002) se expresa:

“Artículo 3 – La diversidad cultural factor de desarrollo amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactorio” (p. 4).

Es entonces un aliciente al desarrollo más completo entendido desde el reconocimiento a las capacidades culturales y de identidad dentro de las comunidades pueden ir contribuyendo al crecimiento nacional no sólo desde la economía sino desde el Patrimonio cultural material e inmaterial para comprender al otro desde la interculturalidad.

Podría decirse, entonces, que la diversidad es el constante reconocimiento de la vasta multiplicidad de colectivos que participan en la sociedad, las cuales han sido estratificadas y segmentadas con el fin de afirmar la supremacía burguesa en la exclusión de los no-blancos y no-europeos.

Colombia es un país pluriétnico reconocido por su rica diversidad cultural lleno de identidades y expresiones originarias de las comunidades que la conforman como Nación, según el Ministerio de Cultura (2013) en Colombia existen 68 lenguas aparte del español, “65 indígenas, dos lenguas criollas afrodescendientes (Creole y Palenquera) y el Romani” (p.3). Cada una de estas culturas se ven reflejadas por sus costumbres y saberes que identifican su distintivo sello el cual enriquece al país con un amplio abanico de diversidad.

En el marco contemporáneo de los procesos de industrialización, globalización y urbanización existe la pregunta fundamental de cómo relacionarse en torno a esa multiplicidad ya no sólo por el orden social o étnico-racial si no por aspectos diversos como la edad, condición de discapacidad, orientación sexual o creencia religiosa que son identificadas como diferencias individuales o colectivas en el contexto de la sociedad moderna.

La diversidad no solo está entendida por las diferencias ya mencionadas. En el marco de la escuela donde convergen las culturas institucional y docente, también ingresan la familiar, la mediática, la informática y privada de los estudiantes, donde confluyen diferentes saberes y experiencias producidos por vivencias cotidianas que agrupan un gran marco de referencia. El reto de las Instituciones educativas como lo plantea García (2011) está en trabajar por acortar las brechas de comunicación en relación de los universos estéticos, musicales e indumentarias diferenciadas que están constituidas por ejemplo en las tribus urbanas.

Prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas en términos generales, están definidas por la construcción permanente del conocimiento desde los procedimientos, acciones, posiciones y estrategias que se dan por las situaciones educativas planteadas por el profesor al alcance de ciertas competencias implementadas desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o políticas educativas del gobierno; de este modo, el docente inmerso en su ambiente escolar, debe recurrir a ciertas destrezas didácticas que motiven al educando a la exploración y la participación de las actividades, con el fin de relacionarse activamente al objetivo presentado.

A partir de lo anterior, las prácticas pedagógicas siguen ligadas al hacer, por lo tanto, requieren cambios urgentes y alternativos en la educación, lo que implicaría una transformación

de las actitudes de los docentes en torno a la diversidad, al reconocimiento de las potencialidades, fortalezas e incluso debilidades de los niños y niñas, sin la necesidad de segregarlos, si no, contextualizando armoniosamente un trabajo en equipo con todos los sujetos. Tal como lo plantea Freire (1970) “el acto de conocer no es un acto aislado, individual” (p. 30), lo que predomina de este modo, es la colectividad de la educación.

De acuerdo al planteamiento anterior, Freire en la *Pedagogía del Oprimido*, define a los hombres como un acto de conciencia y no como “objetos”, refiriendo una crítica a la práctica pedagógica como una acción propia del docente y que “cuya tarea no es llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1970, p. 77). Estos procesos mecánicos de los docentes con el afán propio de construir o adquirir conocimiento, terminan desconociendo las múltiples realidades de los niños y niñas, suprimiendo sus emociones, sus sueños, sus expectativas, que resultarían clave para romper la educación bancaria que tanto fue criticada por Freire.

En este sentido, las prácticas pedagógicas asumidas por los docentes requieren una transformación dialogante, una construcción permanente para la reflexión de los intereses de los niños y niñas, en la profunda interacción y producción de su propio conocimiento, partiendo de las necesidades propias y que hagan parte de su contexto; todo esto asumido a una educación problematizadora, que invita a la discusión crítica ante el mundo.

Estas condiciones son aportes significativos desde el ideal de los currículos ocultos, que en definitiva, buscan a partir de una perspectiva crítica que aspectos son importantes y cuáles de esos aprendizajes proporcionan a la formación del niño y niña aspectos positivos, que no están precisamente presentes en el contenido impartido en clase; Tadeu de Silva define (1999) el

currículo oculto como: “una construcción por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículo oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes” (p. 40). Esta precisión del currículo oculto, es importante en la naturaleza de las diferentes situaciones o elementos educativos, que, a pesar de la visión extensiva de los textos, oculta las relaciones sociales entre los sujetos educador-educando.

Freire, en *El Grito Manso*, comenta de los elementos constitutivos de la situación educativa de la práctica de todo docente y como estos forjan ciertas actitudes a través de modelos pedagógicos tradicionales o actividades mecánicas o que son tenidas en cuenta en la labor como educador; Freire (2003) pregunta: “¿Cuál es la tarea de la profesora? Responde: en palabras sencillas diríamos que la tarea de la profesora es enseñar, y la tarea de los alumnos es aprender” (p. 31).

Entonces, las prácticas pedagógicas en una racionalidad simple, se determinan con la presencia del educador en el espacio del aula de clase, como un elemento que constituye y trasciende a la construcción del conocimiento. Pero esta noción fuera del contexto real de la práctica educativa, supone situaciones que deben ser analizadas por cada uno de los educadores, como iniciativa a la transformación de las escuelas.

Otro elemento constitutivo de la situación educativa es el tiempo pedagógico; es la forma de cuestionar y reflexionar, qué pasa con el tiempo que destinan los maestros en las prácticas pedagógicas que terminan como contribuciones a la práctica pedagógica; el tiempo con relación a los contenidos curriculares, se argumentan como: “elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender” (Freire, 2003, p. 33).

Ese dualismo negativo, de percibir la práctica pedagógica como un relleno de contenidos sistemáticos alejados a la realidad contextual del sujeto, efectúa un cambio a la poca participación y la curiosidad de los niños y niñas, de aprender por medio de una educación problematizadora, preguntas que surgen objetos cognoscibles, complementando: “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 2003, p. 36).

Por tal razón, las prácticas pedagógicas deben evaluarse y fundamentarse desde los elementos constitutivos de las diferentes situaciones educativas (espacio, tiempo, presencia de educador y educando, contenidos curriculares), que buscan idealizar la vida de los niños y niñas, como eje fundamental para la educación que se debería impartir en clase. Para tal efecto, el cambio es difícil, pero es posible; de esta manera, en la convicción es: “necesario aprender a escuchar. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar” (Freire, 2003, p. 45).

La estructura de la práctica pedagógica reclama un contexto comunicativo, que como texto tiene su lugar en la relación con el discurso del otro, para lograr empoderar el aprendizaje (Díaz, 2015). Bajo estas premisas, las prácticas pedagógicas es el complemento de cada uno de los elementos presentes en cada situación educativa, se requiere un análisis profundo que permita desligarnos de la visión esquemática del libro como principal conector de las relaciones entre educador y educando.

La Escuela.

La escuela es el lugar amado por los niños, niñas y jóvenes, capaz de sacar lo más íntimo de cada uno, para soñar y enriquecer cada uno de los espacios que la componen; sin embargo,

“las escuelas tomaban decisiones sobre cómo enseñar y cómo enseñar” (Marchesi et al., p. 144), logrando establecer en la historia “la escuela tradicional que se centraba en la materia que debía enseñar y en los programas que definían dicha materia, precisándola y jerarquizándola” (Freinet, 1994, p. 23). Entonces, esta escuela que predomina y oprime la conciencia de los niños, niñas y jóvenes, está más preocupada por la adquisición de contenidos y/o conceptos, que por la participación y la liberación de la mente.

Para Freinet, la escuela debe precisar en la acción y el pensamiento, con la capacidad de renovar constantemente las metodologías y que el contenido sea propio del contexto, envueltos en las situaciones dadas en la cotidianidad de la vida del propio sujeto. Para Freire “el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquellos, sino de ellos y del pueblo” (1970, p. 120). Por lo tanto, el trabajo en equipo en la escuela se convierte en la medida necesaria, para convertirla en el escenario armónico entre los sujetos.

La importancia de reprogramar la Escuela para otros tiempos, para otros niños, para otras formas de vivir y de estar, es hacerla más amena, para romper el pensamiento escolástico, basado en los hábitos rutinarios de orden y jerarquización, planeado en la adquisición de seres idénticos a través de prácticas homogeneizantes.

De esta manera, para Freinet (1994):

“La escuela, que estará penetrada así por una vida nueva a imagen del medio, tendrá que adaptar, en consecuencia, no solamente sus locales, sus programas y sus horarios, sino también sus útiles de trabajo y sus técnicas, a las conquistas esenciales del progreso en nuestra época. No sigamos adaptados por más tiempo a una escuela que lleva un retraso

de cien años por su verbalismo, sus manuales, sus manuscritos, el balbuceo de sus lecciones, la recitación memorizada, sus modelos de caligrafía” (p. 27).

Este pensamiento, nos contrasta en los tiempos que hoy vive la escuela, tiempos establecidos, contenidos programáticos, aulas paralelas, actitudes apáticas al uso significativo de las nuevas tecnologías, en fin; la acuidad de readaptación para los fines y los sujetos se debe permear en la medida que se ajuste a estos tiempos. La adaptación no se debe desprenderse de las causas o luchas sociales, deben sostener una relación dialéctica, como lo define Freinet: La Escuela del Pueblo, esto es debido a que la escuela desconoce los progresos sociales, omite los comportamientos prácticos que están directamente relacionado con su medio familiar, social y político; “Cuando el pueblo acceda al poder, tendrá su escuela y su pedagogía” (Freinet, 1994, p. 30).

En este sentido, la escuela debe pertenecer al pueblo, para no desligarse de las acciones de la sociedad; en esta misma línea conceptual, Touraine (1997) afirma que: “el espíritu de una sociedad se manifiesta con claridad en sus programas de educación” (p. 295). En este modo, se apela a las percepciones de una escuela basada en democracia, pluralidad y la participación de todos y todas, en el hecho de reconocer al pueblo como un orden que se puede determinar en los temas relacionados en el aula de clase.

Adicional a esto, la Escuela se presenta a muchos retos, siendo cuestionada por toda la sociedad, que, sin conocer las realidades de la misma, no reflexionan en sus juicios, reclamándole a los maestros y a la escuela como si ellos fuesen los responsables de la toda la humanidad (Gadotti, 2007, p. 9). La cuestión fundamental se radica en dos aspectos que interactúan dentro de la escuela y son percibidas por los educandos, por lo que es importante, el

análisis contextual y las voces de los profesores y la funcionalidad de la Escuela desde la territorialidad en dinámica con la vida de los niños y niñas.

Touraine señala que: “es muy importante estudiar la enseñanza de cada país y analizar si se adapta a la democracia y a los retos actuales” (1997, p. 300); esto implica la transformación de la escuela a través de hipótesis en relación a las diferentes lecturas contextuales (local, regional, nacional, mundial), buscando las identidades propias para la construcción de los contenidos, metodologías y las actividades coherentes a los principios de una escuela renovada y diferente.

Ante las múltiples situaciones que vive la escuela, esta debe ser evaluada para conocerse y ser validado en el propio contexto, con su historia, con diálogos liberadores y críticos. En estas lecturas de contexto, Freire afirma que: “enseñar no puede ser un simple proceso en la escuela, una simple transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, una transferencia mecánica” (1998, p. 52). Este pensamiento debe seguir en cuestión crítica en estos tiempos, la cual se sigue basando en la escuela clásica fundamentada en el mundo de la razón y el conocimiento.

Del mismo modo, la Escuela Warisata contempla “una propuesta basada en el trabajo productivo y una pedagogía de la vida organizada con base en lo colectivo” (Mejía, 2016, p. 232); reconocen la herencia cultural como un medio de significación importante para el desarrollo de la escuela que no oculta su territorio. Para la Escuela Warisata, el proyecto educativo era integral (holístico) y la pedagogía se trabaja con la identidad (diversidad propia) de los territorios donde habita y/o convive la escuela con el sujeto (Pérez, 1985).

En este sentido, se visualiza una escuela desde el territorio propio, para el pueblo, que busca un saber y un conocimiento basado en la vida de los niños, niñas y jóvenes, con participación activa de la historia de la escuela y un diálogo constante con los sujetos.

Este modelo de escuela es la que propone Touraine (1998):

“Una escuela del sujeto, es decir, una escuela laica orientada hacia el pluralismo, hacia la libertad del alumno, hacia la individualización del aprendizaje (que no tiene que separar vida escolar y vida familiar) y también hacia la gestión democrática de los problemas y hacia la comunicación intercultural (que da mucha importancia al reconocimiento del otro y al diálogo” (p. 305).

En sentido, la escuela debe centrarse en la vida social, familiar y personal de cada sujeto, adquiriendo lo más importante de su historia para ser abordada en el aula de clase, cerrando las brechas de los contenidos impuestos desde afuera, un lenguaje que a veces es desconocido por los educandos, no logrando satisfacer sus expectativas. La escuela debe convertirse en el lugar especial, que permita reorientar el aprendizaje, y que el mismo sea juzgado a través de las diferentes críticas y posturas del educando.

Desde esta perspectiva crítica de la escuela, Gadotti la define como “un lugar no solo para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política” (2007, p. 10). La escuela es más que unos muros físicos, y esta misma no tiene la capacidad suficiente de cambiar todo, por lo que es importante la relación intrínseca con la sociedad y la familia.

La exigencia de la escuela es relacional a los cambios que se dan en la sociedad, teniendo como punto de partida la lectura crítica. “La transformación de los sistemas educativos y de la escuela es una exigencia y, a la vez, un deber moral hacia las nuevas generaciones” (Marchesi, et al. p. 154). En este sentido, la escuela para todos y todas, debe ser considerada desde la diversidad libertaria, una apuesta a otra escuela, comprendida desde lo holístico.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, permitió con profundidad, el escuchar las voces de los niños y las niñas de la Escuela Normal Superior de la ciudad de Neiva; Taylor y Bogdan (1986) consideran la investigación cualitativa como: “aquella que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 15); en este sentido, los espacios construidos a partir de diálogos de saberes y las observaciones de sus experiencias sociales, precisó un acumulado de información que son importante para el análisis.

La metodología cualitativa permitió acceder a cada uno de los espacios del proceso investigativo, entendiendo de esta manera a los actores y los fenómenos en forma holística (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20-21); a su vez, las voces de los participantes en la investigación que interactuaron de un modo natural.

Para Restrepo (2016) la etnografía se puede definir como:

“La descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)” (p. 16).

De esta perspectiva, el interés del presente estudio se centró en las prácticas pedagógicas (que encierra diferentes elementos constitutivos de una situación educativa) y las nociones, percepciones y el escuchar sus voces acerca de lo conceptual, basado en la interculturalidad y la diversidad (poblacional, género, cultural), utilizando el diálogo como elemento relacional, para describir esas interpretaciones entre significados y prácticas.

Para el trabajo de campo, la etnografía virtualizada se convirtió en un espacio de interacción social, entendiendo así, la internet no solo como un medio de comunicación a través de un ordenador, si no, que, buscando nuevos escenarios de participación a través de la red, permitió “estudiar temas como la identidad y la sociabilidad en línea, el establecimiento de categorías *online*, reglas de comportamiento, resolución de conflictos, sentimiento de pertenencia” (Ardévol, et. al, 2003). Por lo tanto, la etnografía virtualizada permitió la interpretación detallada de las voces de cada uno de los sujetos participantes en la investigación, utilizando las plataformas y los chats.

De manera que, estas estrategias de la etnografía virtualizada posibilitó en la investigación múltiples acciones que tiene como propósito, transformar las realidades educativas, no solo de los estudiantes, sino también de la comunidad educativa; por tal razón, en este proceso investigativo se relacionó la interculturalidad, la diversidad, las prácticas de aula y la escuela como una forma de romper las barreras educativas, donde la pedagogía trabaja como un dispositivo de control, obediencia y disciplinamiento (Botero Gómez, 2015).

De este modo, se promovieron encuentros de palabras alrededor de cada historia de vida, permitiendo “un diálogo de encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlos no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, 1970, p. 107); una pluralidad de pensamientos, que posibilitó el reconocimiento del sujeto (otro) inmerso desde su propio contexto (yo), observarlos desde su posición natural, construyendo aprendizajes para la vida, sin la necesidad de inferiorizar los conceptos académicos, sino, una adaptación a otras posibilidades de acceder al pensamiento a través de un lenguaje de procesos y oportunidades.

De esta perspectiva, el ejercicio del investigador etnógrafo en el marco escolar se convierte en un conector central de participación significativa, creando relaciones cercanas para favorecer la recogida de datos, logrado comprender con más facilidad el punto de vista de los actores; es ahí, que la etnografía, como diseño investigativo, fortalece e impregna los diálogos de saberes, pasando de una conciencia ingenua a una conciencia crítica de sus verdades, abordando cada una de las partes con visión generalizada sobre las cuestiones escolares.

Paulo Freire (1970) comenta que: “el diálogo es una exigencia existencial, que solidariza la reflexión y la acción” (p. 147). El diálogo es un encuentro de los hombres, que, a través de la pronunciación de su palabra, exponen sus aprendizajes dados en la contextualización y sus ámbitos específicos; por lo tanto, el diálogo de saberes, la participación y la acción como ejes transversales de la metodología de la investigación, los sujetos participantes pronuncian su palabra, encontrándose con el otro, dialogando sobre su visión y la del otro, alejando todas las formas de imposición de conocimiento y relación de poder; el lenguaje armónico y concreto sensibiliza la acción y la reflexión, a fin de que haya una comunicación eficiente entre ellos, precisando lo importante en su significado, su construcción histórica, su palabra, su pregunta, su pluralidad, su devenir emancipador de la capacidad de conocer fundamentos conceptuales con un referente *otro*.

Participantes

Para el proceso de indagación de las prácticas pedagógicas respecto a la interculturalidad, las prácticas de aula y la diversidad, la investigación se realizó en la Escuela Normal Superior de Neiva, en su sede central de la básica primaria de la jornada de la tarde, con los siguientes participantes un (1) coordinador encargado de la jornada, cuatro (4) docentes que laboran

actualmente en la institución educativa y 30 estudiantes matriculados en el SIMAT, pertenecientes al grado 404, referenciados por los criterios de inclusión y que son sujetos activos de la investigación.

La unidad de los participantes de este proceso de investigación se realizó por conveniencia, según Sandoval (2002):

El muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados. (p. 124)

La muestra por conveniencia se caracteriza por definir ciertas características de inclusión que son similares a la de la población objeto, reflejando un equilibrio para la formación de los grupos participantes a la investigación.

Criterios de inclusión.

- Niños y niñas entre los 10 y 11 años de edad; esta edad permite disposición en participación y expresión de voluntad de participación en las actividades para el estudio investigativo.
- Niños y niñas pertenecientes a las comunas No. 6, 7, 8 y 10.
- La ubicación de su residencia tenga un estrato socioeconómico 1 y 2.
- La formación de su núcleo familiar sea extensiva, nuclear y monoparental.

- La permanencia de tres años escolares en la institución de los niños, niñas, docentes y coordinador, ya que sitúan y conocen un aprendizaje con modelo pedagógico alternativo, que permite una interacción y participación significativa.
- Contar con la autorización escrita de los padres de familia; respetando así sus derechos a la privacidad y la protección de datos personales.

Técnicas e instrumentos de la investigación.

De acuerdo a las características del grupo seleccionado y la metodología de investigación establecida, se establecen las siguientes técnicas e instrumentos.

Talleres.

Para generar espacios adecuados y significativos entre los sujetos participantes de la investigación, los talleres como estrategias de participación, establece el diálogo como adecuado al recibir la palabra del niño como fuente de poder. Como lo expresa Freire (1970) “el dialogo no puede reducirse un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas” (p. 107); de ahí la importancia del encuentro libre y espontaneo para la pronunciación de su conciencia liberadora y la capacidad del niño y niña, tener conciencia de sus acciones al expresar de manera libre y espontánea sus pensamientos.

Estas actividades tuvieron como objetivos:

1. Entender las percepciones e imaginarios frente a ellos mismos con los demás.
2. Visualizar la historia, donde las niñas y los niños puedan comprender la pluralidad que compone nuestro territorio.

3. Propiciar espacios de identidad cultural y de territorio en fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia los bienes patrimoniales inmateriales de nuestra nación.
4. Implementar conocimiento frente a los derechos estipulados en la constitución política de Colombia.
5. Efectuar procesos de participación y tolerancia en el ejercicio del diálogo.
6. Promover la conciencia de la identidad cultural combinada y libertaria en los espacios de la escuela.
7. Crear espacios que fortalezcan los intereses, las opiniones y la pluralidad a la relación que asocia desde lo individual a lo colectivo.

Guía del taller.

El desarrollo de cada taller se realizó bajo una guía, que facilitó el desarrollo de cada uno, por lo tanto, cada taller debe efectuarse bajo los siguientes aspectos: nombre del taller, la fecha, la hora, número de participantes, programación (inicio y finalización), objetivo, justificación, agenda, espacio, conclusiones, cierre y el personal (talleristas y actores de la investigación: los niños y niñas de los grados 4° de la ENS).

Cada momento del taller tuvo un alcance que relaciona el cumplimiento de los objetivos específicos expuestos en el proyecto de investigación.

Cartografía social pedagógica.

La cartografía social con sus inicios en la investigación acción participativa y entendida esta como una construcción colectiva, situándose en un enfoque crítico y comprensivo de las realidades dadas en el contexto, “les permite reflexionar sobre su propia realidad, poner en

escena sus concepciones y representaciones (a través de la construcción de mapas)” (Barragán Giraldo y Amador Báquiro, 2014).

Los elementos que se relacionan en la educación: el currículo, la práctica pedagógica, el contexto y los procesos académicos, requieren de análisis y profundización, pues los mismos se convierte en ejes primordiales de la escuela; esta acción de relación dada en la escuela con el sujeto, permite entender a la “cartografía social- pedagógica como una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria-educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados” (Barragán Giraldo y Amador Báquiro, 2014), ventajas que adiciona factores positivos para la transformación y construcción social del conocimiento, a través de la intervención de los actores en el proceso investigativo.

Entrevista grupal o grupos de enfoque

Escuchar las voces de cada uno de los participantes de la investigación a través de entrevistas grupales permitirá recopilar y analizar información clave propiciando espacios de conversación de manera informal compartiendo temas de interés común, con el fin de no realizar la misma pregunta a varios participantes, sino de “generar y analizar la interacción entre ellos” (Fernández y Hernández, 2014, pág.409). Estos espacios enriquecieron el proceso de investigación, en la forma de que cada sujeto sitúa su perspectiva desde un análisis de la situación educativa o propia de la vida.

Fernández Collado y Hernández Sampieri (2010) comenta que:

Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se busca

explorar a detalle las narrativas individuales. Los grupos de enfoque no sólo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar. (p. 426)

Guía de preguntas.

Para esta investigación se utilizará una estructura semiestructurada (Fernández y Hernández, 2010) “la cual brinda la libertad al entrevistador de agregar o quitar preguntas con el fin de precisar conceptos u obtener mayor información, es decir que no todas las preguntas están predeterminadas y su estructura es flexible” (p. 409). Las voces de los participantes y los entrevistadores generaron una dinámica menos formal que dio a la posibilidad de compartir conocimientos mientras se analizan los comportamientos y los entrevistadores tenían una participación activa en el ejercicio.

Entrevista en profundidad.

“Los principales atributos personales que se requieren en las entrevistas son los mismos que en otros aspectos de la investigación, giran en torno a la confianza, la curiosidad y neutralidad” (Woods, 1987, p. 73); la entrevista dirigida a los docentes de los grados 4° de la ENS, comprende un fin de a través de un diálogo amable escuchar sus experiencias de prácticas pedagógicas en relación a la diversidad y la interculturalidad.

Según Bogdan (1992) “las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p. 115); escuchar las experiencias y las prácticas pedagógicas de los docentes, es revelar de manera

reflexiva y libre el día a día de sus actividades pedagógicas, lo que probablemente lo realicen de forma natural.

La entrevista en profundidad requiere de ciertos aspectos que son elementales para el desarrollo de la misma; la paciencia, permitir que la gente hable, prestar atención y ser sensible con la comunicación.

Guía de entrevista

Para abordar las categorías de interculturalidad, diversidad y prácticas pedagógicas por medio de la entrevista en profundidad desde la conciencia y el mundo pedagógico de los docentes, la guía de entrevista no actúa como un protocolo, pero, “sirve para recordar que se deben hacer ciertas preguntas sobre ciertos temas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 46).

A partir de lo anterior, siguiendo el protocolo investigativo, para este proyecto se creará un morral intercultural, el cual tendrá en su interior diferentes actividades tipo taller y objetos de tipo artístico, histórico, cultural, político y territorial.

Procedimiento.

El proceso se desarrollará teniendo en cuenta los cuatro momentos de la metodología de la investigación cualitativa, expuesta por Rodríguez, Gil y García (1996), las cuales se describen a continuación:

Momento 1: Preparatoria.

Es la etapa inicial que parte de dos elementos: reflexión y diseño; en la reflexión tomó como base los conocimientos, la experiencia investigadora, las opiniones ético-políticas y los conocimientos, para poder establecer un planteamiento de un problema, realizando una

descripción de las razones del tema seleccionado: ¿Qué es lo que quiero estudiar? ¿Cuál es mi objetivo?

En el diseño, la construcción del marco teórico, los objetivos de estudio, la selección del método, en concordancia a los planteamientos, flexibilizando el proceso y una elaboración más apropiada a la realidad del contexto, se realizó la escogencia de las técnicas de la información, las cuales tienen una relación adecuada al alcance de los objetivos de la investigación; de esta forma, las técnicas deben tener en cuenta los siguientes aspectos: “el contexto, los efectos que cause el propio investigador en el grupo, la necesidad de crear una relación de comunicación y crear relaciones con los miembros del grupo (aquí influirán las características personales del investigador) (Murillo y Martínez, 2010).

Las técnicas del proceso de recolección de la información son las siguientes: observación participante, caracterización de la población (ficha de caracterización), el taller, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

Momento 2: El trabajo de campo.

Este momento se basa en la “habilidad, paciencia, perspicacia y visión, el investigador obtiene la información necesaria para producir un buen estudio cualitativa” (Rodríguez et al. 1996). Desde esta perspectiva, el trabajo de campo es la apuesta de una relación confiable entre las relaciones que surjan con los sujetos de la investigación.

En esta posición el trabajo de campo refiere tres fases: acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del campo. El acceso al campo, es el escenario es el espacio de relación social y de comunicación amena, entre los sujetos que participan y los investigadores; la elección debe tener una característica especial: “muy conocido por el

investigador” (Murillo y Martínez, 2010); de esta forma, el escenario está claramente definido en la educación, una estrecha relación con los objetivos planteados.

La selección de los informantes se dio a través de unos criterios de inclusión, definidas en ciertas características que buscan establecer relaciones de comunicación abiertas y reflexivas; los criterios de la investigación parte del principio de pertinencia y confianza, disponiendo para los investigadores, mayor información con aspecto de calidad.

Una vez seleccionada las técnicas, instrumentos y herramientas necesarios para la obtención importante de la información y con los datos que son aportados al proceso de investigación “podemos alejarnos y retirarnos del mismo con previa negociación con los participantes e incluso habiendo efectuado las principales aportaciones al estudio” (Murillo y Martínez, 2010). El proceso anterior hace referencia a la recogida productiva de datos.

Momento 3: Analítica.

Este proceso analítico será efectuado a través de las categorías de: interculturalidad, diversidad y las prácticas de aula, triangulando los resultados en relación a las técnicas e instrumentos utilizados, que permiten la conceptualización y la agrupación de la información, para darle interpretación y sentido.

Momento 4: Informativa.

Se validará la información y los resultados obtenidos, realizando la descripción de los objetivos planteados al inicio y el alcance de los mismos; “A partir de este momento, se construirá el informe de la investigación, reflejando un trabajo interpretativo del investigador” (Rodríguez et al., 1996), es decir, que relevancia social se debe fundamentar en los sucesos, para

posteriormente, verse manifestado en el informe final. De esta forma, se alcanza una mayor comprensión del objeto de estudio planteando.

En este momento de la investigación es importante conocer las opiniones y/o argumentos de los actores, para lo cual, se entregará un borrador antes de ser presentados de manera formal, con el fin de conocer sus comentarios y sugerencias.

Plan de análisis de la información.

Para el desarrollo de la información a obtener a través de las diferentes técnicas e instrumentos a utilizar, este momento de la investigación se basará en la teoría fundamentada, teniendo de base las categorías, para llevar a cabo la interpretación, la descripción y el análisis, que son necesarios para el contexto y el objeto de estudio; este diseño está basado en el procedimiento de Corbin y Strauss (2002). Sin embargo, en el presente proceso, no se pretende desarrollar una teoría, sino, la exploración, comprensión y la interpretación de unos actores de una comunidad educativa, respecto a las categorías de la investigación.

Microanálisis.

Es el análisis detallado de línea por línea que permitirá generar categorías iniciales y la relación entre la codificación abierta y axial.

Categorización abierta.

En esta etapa, los conceptos, las palabras escritas o frases, conlleva a darle una interpretación significativa, los cuales serán agrupados por ciertas características y propiedades que pueden ser similares, pero que, siendo analizadas, pueden ser direccionadas en un mismo sentido. La categoría abierta es “el proceso analítico por medio de la cual se identifican los

conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110).

Categorización axial.

Es un proceso de relación de las categorías a las subcategorías, realizando un reagrupamiento de la información sobre los sucesos, acciones e interacciones que ocurrieron con los sujetos de la investigación; esta categoría, “codifica lo ocurrido alrededor de un eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135).

Categorización selectiva.

Esta categorización es el paso para ratificar los hallazgos que pretenden ser obtenidos desde el análisis de las categorías, subcategorías y reagrupamiento. De esta forma, se obtendrán el sentido y el entendimiento de las categorías, respecto al objeto de estudio, lo cual, soportará la investigación.

Plan de apropiación social del conocimiento.

El plan contempló tres partes: la incidencia en los niños y niñas, la creación de una maleta didáctica intercultural y el diseño de un artículo científico.

Primera parte: la incidencia en los niños y niñas fue el elemento principal de proyecto de investigación, apostando a la dignificación de la vida y a complementar la educación en las acciones fuera del contexto escolar, fomentando la capacidad de poder vivir juntos, iguales y diferentes, basado en el respeto y la comunicación constante, con reflexión y criterio; llevando

todo esto a un panorama de la reconstrucción de identidades propias, sociales y culturales, una democracia renovada al reconocimiento de la diversidad.

Segunda parte: la creación una maleta didáctica intercultural trabajada con diferentes instituciones a nivel departamental con el apoyo de la biblioteca del Banco de la República, la Secretaría de Educación y la Normal Superior de Neiva, con el fin de dar a conocer los procesos de diversidad, inclusión e interculturalidad propuestos en el proyecto. Esta maleta favoreció las buenas conductas y brindó nuevas perspectivas frente a la diversidad y la interculturalidad en el ejercicio del diálogo con el fin de las prácticas pedagógicas. Con el fin de apropiar el conocimiento expuesto en la maleta y generar la validación de la misma, se trabajó con una población de niñas y niños hijos de vendedores ambulantes que han venido trabajando en diferentes talleres realizados en la Biblioteca del Banco de la República. Esta actividad ayudó a conocer el impacto social y educativo. La trascendencia de su implementación contribuyó a la formación de una ciudadanía más justa, democrática y diversa.

Tercera parte: se realizó un artículo científico, el cual se agregó a una revista científica con el propósito de que la comunidad académica y diferentes actores sociales puedan tener un acercamiento a los hallazgos de este proyecto.

Consideraciones éticas.

La participación de los niños y niñas, los docentes y el coordinador de la jornada de la tarde de la básica primaria de la ENS de Neiva, como sujetos fundamentales para el proceso investigativo, el cual representan los criterios desde las categorías de la interculturalidad,

diversidad y prácticas pedagógicas, fueron abordadas desde una cuestión ética para el inicio y desarrollo de las experiencias.

Para ingresar al campo específico de la investigación, se contó con la autorización escrita por parte de las directivas de la institución, haciéndoles conocer los intereses, la justificación y los objetivos a desarrollar, precisamente con la población ya mencionada; de este modo, se consideró necesario proteger la integridad del personal que participará en el proceso de la investigación, se acude a los artículos 67 y 69 de la Constitución Política de Colombia y la Ley 1098 de 2006, en el sentido de identificar las obligaciones especiales de las instituciones educativas.

De acuerdo a lo anterior y con el propósito de que la participación de los sujetos en la investigación requiere aspectos éticos, se consideraron los siguientes:

a. Consentimiento informado y escrito por los padres de familia, por tratarse de niños y niñas entre los 10 y 11 años de edad y el asentimiento de los niños y niñas de participar en la investigación; los docentes y coordinador, recibirán información clara y precisa sobre los objetivos de la indagación, del mismo modo, firmarán su consentimiento.

“El asentimiento informado se constituye, entonces, en un proceso que respeta y promueve el ejercicio a la autonomía en desarrollo del niño” (Moscoso Loaiza, 2018); es necesario precisar, que dentro de la investigación el disentimiento de los niños y niñas también se tendrá en cuenta, toda vez, que él o ella decida retirarse por voluntad propia, dando prioridad a este derecho por encima de los deseos de otras personas.

b. El derecho a la privacidad; la información será recolectada con fines académicos, en relación a los objetivos detallados en la investigación, por lo tanto, los resultados obtenidos con

las diferentes técnicas de participación serán valoradas con la integralidad y la confianza del caso.

Resultados.

El presente apartado tiene la finalidad de presentar los resultados obtenidos a partir de las técnicas utilizadas para recolectar la información, dando respuesta a los objetivos planteados en el proceso de investigación y que son pertinentes para el análisis.

Los actores principales de la investigación fueron 38 niños y niñas del grado 404 de la ENS, 15 padres y madres de familia y cinco profesores de la ENS y 5 invitados. Por cuestiones de confidencialidad y organización a los participantes se les reemplazó el nombre y se les asignó un código de la siguiente manera:

- Para los niños y niñas del grado 404: N y un número que representa la cantidad de investigados.
- Para los padres y madres de familia: M (para las madres) y P (para los padres) y un número que representa la cantidad de investigados.
- Para los profesores: PENS y un número que representa la cantidad de investigados.
- Para los invitados: I y un número que representa la cantidad de investigados.

A partir de Strauss y Corbin (2002), que plantean el análisis de estudio a través de las categorías abierta, axial y selectiva, y que permitió el abordaje de la información y la organización de las narrativas de los actores sociales, que se trabajó como se evidencia en la siguiente imagen:

Figura 1.

Matriz de análisis de información

Categoría emergentes de acuerdo a teorización	Subcategoría	Relatos de los actores sociales	Codigo
INTERCULTURALIDAD	ETNIA	Liseñi: yo pienso es que nosotros, todos somos iguales pero pertenecemos a diferentes grupos étnicos	diferentes grupos étnicos, pero iguales
		Luis Fernando las costumbres los bailes las comillas Mejor dicho casi en todo somos diferentes Pero en lo que si podemos decir en que todos somos iguales es que tenemos los mismos derechos	Diferentes y derechos (iguales)
		Sebastian: Yo digo que cada color de piel representa una cultura, por lo tanto todos somos diferentes	cultura y diferencia
		Sara Oviedo: Profe porque hay unos que son de diferentes tonos de piel hay uno que son oscuros otros que son más claros Por eso nos hace diferentes	tono de piel y difrencia
		L. Fernando: somos diferentes porque el Color de piel nos refleja	diferencia y tono de piel
		S. Alejandro: hay muchas cosas en lo que nosotros somos diferentes que los demás, porque a veces somos iguales en ciertas cosas	la diferencia e igualdad
		S. David: los indigenas son pequeños Se visten diferente a nosotros	pequeños y diferentes
		Palomino: los indigenas me representan diferentes colores y muchas emociones	colores y emociones
		Karen: El hombre campesino los dibuje con falda, porque a veces los campesinos traen con gorro y una falda la mujer y el hombre pantalón café	tradiciones y diferencia
		Lucas: Los negros y la mujer con vestido rojo, iguales a nosotros	tradiciones e igualdad
		Isaac: yo hice mis indigena distintos pero son de otro color, como son: cafés y con hojas hojas para tapar sus genitales	diferencia cultural

Figura 1. Matriz de análisis de la categoría abierta (ejemplo: subcategoría de Etnia) Elaboración propia.

Después de 287 códigos acompañados de los relatos de los sujetos de la investigación, se dio paso a la creación de la **categoría abierta**, el cual tenía una identificación a partir de las narrativas, creando de esta forma la **categoría axial**.

Figura 2.

Matriz de análisis de información

Categoría emergentes de acuerdo a teorización	Subcategoría	Relatos de los actores sociales	Código	Categoría abierta (unifico el código)	Axial/agrupación de categorías abiertas
INTERCULTURALIDAD	ETNIA	Liseth: yo pienso es que nosotros, todos somos iguales pero pertenecemos a diferentes grupos étnicos	diferentes grupos étnicos, pero iguales	Diferencia e igualdad	Equidad e igualdad
		Luis Fernando las costumbres los bailes las comillas Mejor dicho casi en todo somos diferentes Pero en lo que si podemos decir en que todos somos iguales es que tenemos los mismos derechos	Diferentes y derechos (iguales)		
		Sebastian: Yo digo que cada color de piel representa una cultura, por lo tanto todos somos diferentes	cultura y diferencia		
		Sara Oviedo: Profe porque hay unos que son de diferentes tonos de piel hay uno que son oscuros otros que son más claros Por eso nos hace diferentes	tono de piel y diferencia		
		L. Fernando: somos diferentes porque el Color de piel nos refleja	diferencia y tono de piel		
		S. Alejandro: hay muchas cosas en lo que nosotros somos diferentes que los demás, porque a veces somos iguales en ciertas cosas	la diferencia e igualdad		

Figura 2. Matriz de análisis de las categorías abierta y axial (ejemplo: subcategoría de Etnia)

Elaboración propia.

Talleres.

El instrumento utilizado para recolectar la información fue el taller; se realizaron 8 talleres en todo el proceso de la investigación, distribuidos de la siguiente manera: 6 para los niños y niñas del grado 404, 1 para padres y madres de familia y 1 para los profesores e invitados. Los talleres fueron ejecutados a través de la plataforma virtual Google Meet. A continuación, se describirán cada uno de los talleres, exponiendo las narrativas de cada uno de los actores presentes en cada taller.

Nombre del Taller: Un color piel, muchos colores de piel

En este taller se logró identificar las perspectivas y nociones de los niños y niñas respecto al color de piel, el reconocimiento del otro y donde se ubica ese otro que se encuentra en el

mismo espacio, pero su origen pertenece a otro lugar, además de la reflexión que nos permitió escuchar esa voz de respeto y tolerancia para el otro.

A partir de la implementación de la teoría del color, con el fin de identificar los diferentes tonos de piel o con cual sienta alguna representación o identidad, los niños y niñas dejaron evidenciar que, a pesar de las diferencias culturales, los tonos de piel nos reflejan como persona ante los demás. A su vez, la gama de colores que existe dentro del país, y la escogencia de acuerdo a su preferencia, los colores nos enmarcan dentro del contexto de la diversidad poblacional.

Relatos de los sujetos: tono de piel.

Para los niños y niñas, los tonos de piel de cada una de las personas que habitan en el territorio de Colombia, poseen una historia, unas costumbres que son propias de cada cultura; *“Yo digo que cada color de piel representa una cultura, por lo tanto, todos somos diferentes y a la vez iguales” N4.* De este modo, existe una diferencia que trasciende en cada una de las personas, dejando ver las percepciones de lo multicultural y la relación funcional de cada espacio, lo que comprende esa diferencia desde el marco del reconocimiento:

“Las costumbres, los bailes, las comidas, mejor dicho, casi en todo somos diferentes, pero en lo que sí podemos decir, es que todos somos iguales, porque tenemos los mismos derechos” N37.

“Somos diferentes porque el color de piel nos refleja” N6.

Desde estas opiniones los niños y niñas lograron reflexionar su imaginario respecto al tono de piel y cómo éste fue reconocido a partir de sus procesos educativos y sociales, para construir sus realidades de la diversidad poblacional en el que se mueve Colombia. Esta

actividad es asociada a las experiencias de vida que va construyendo los niños y niñas, que luego se estructuran a través de sus imaginarios.

Figura 3.

Los tonos de piel



Figura 3. Taller 1: Tonalidades de pie e identificación de la diversidad poblacional. Elaboración propia.

El color de piel nos pone un sello y nos identifica de manera autónoma, permitiendo esa relación de que las tonalidades nos hace pertenecer a un grupo étnico, *“yo pienso es que nosotros, todos somos iguales, pero pertenecemos a diferentes grupos étnicos, por nuestro color de piel” N11.*

En este sentido, el color de piel, a pesar de la multiplicidad, la variedad y por el gusto de un color que permite conectar esa identidad en cada uno de los cuerpos, posibilita la construcción de lo diferente, pero a la vez, iguales en ciertos elementos atribuidos a la vida, como los derechos humanos que son esenciales y que le permite a cada persona desarrollarse y transformarse a las

acciones de emancipación y realización de cada individuo. Un significado de las realidades contextuales que desde una perspectiva integral, apunta a una escuela incluyente que es legitimada con la historia real y pura.

Figura 4.

Educandos de la Escuela Normal Superior de Neiva

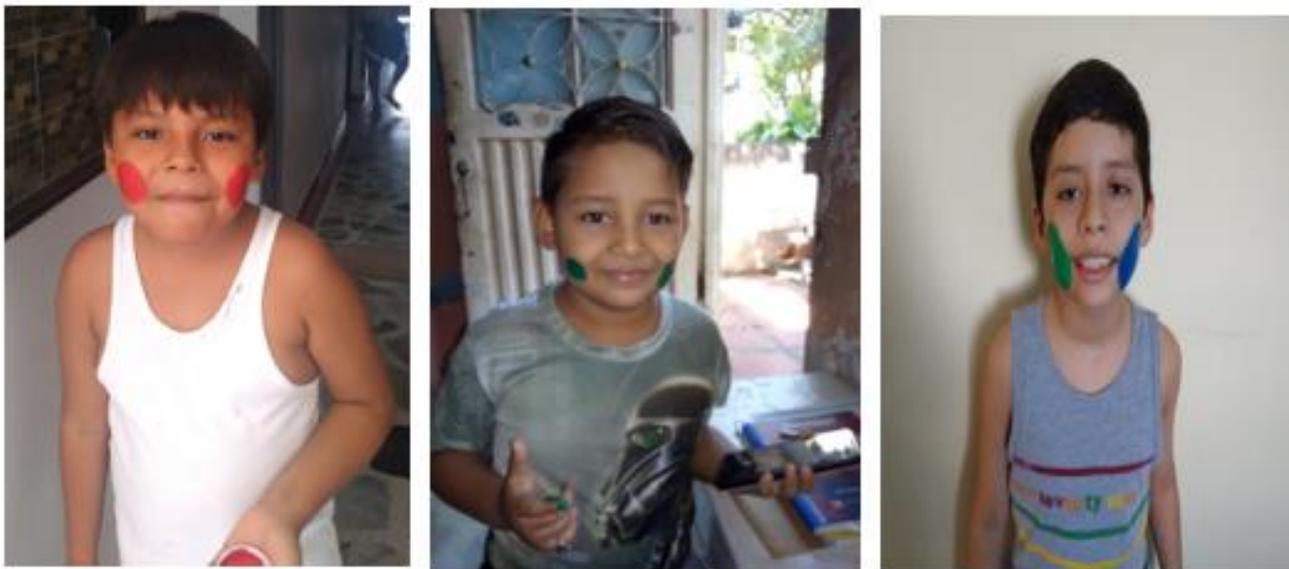


Figura 4. Taller 1: Actividad de pintucarita por los sujetos de la investigación.

Relatos de los sujetos: cómo percibo a ese otro.

Los niños y niñas perciben a ese otro desde diferentes aristas, una es la expresión normal que se encuentra en las mismas condiciones, otra que se transmite en los medios de comunicación y otra es la forma de cómo se expresan en las cartillas pedagógicas dentro de la escuela, un legado que ha estado presente y persiste en la racialización, algo no está alejado de las visiones propias:

“Los indígenas son pequeños, se visten diferente a nosotros” N14

“El hombre campesino los dibuje con falda, porque a veces los campesinos visten así y también traen un gorro y una falda la mujer y el hombre pantalón café” N6

“Los indígenas no usan camisa” N5

“Los Criollos son como un tono como blanquitos y utilizan ropa bonita, es una mezcla de razas” N31

“Los Criollos son elegantes y que llevan como una túnica y las mujeres van con una pañoleta encima de la cabeza, eso es cultura” N13

“Todos los afros son de color oscuro. Un color oscurito” N10

“Los afros tienen su propia ropa diferente con colores vivos, ellos tienen los pelos crespos y ellos se identifican por su color café oscuro” N15

“Los mulatos son cafecitos” N38

“Los gitanos se visten con faldas largas y parecen hippies” N3

De este modo, los niños y niñas perciben a ese otro a partir de adjetivos calificativos y/o características físicas que perciben en los distintos contextos o realidades y que son asumidas desde la subjetividad. Esta función educativa y social promueven en los niños y niñas asumir posturas de reconocimiento del otro, sin tejer procesos comunicativos, un análisis de distinción desde una perspectiva propia e irreal.

Relatos de los sujetos: dónde viene ese otro.

Figura 5.
Mapa diverso



Figura 5. Taller 1: Mapa diverso ¿De dónde viene ese otro?
<https://padlet.com/estefaniatorres1/m7r1hi2pimlcx6mt>

A partir de ese tono de piel, “*las personas se identifican por la forma como se visten, por sus culturas, por sus colores de piel, por todo eso, y es ahí que cada una de las personas se encuentran en cualquier parte del país, y ese tono de piel nos indica, de dónde viene ese otro*” N20.

Los niños y niñas perciben que ese tono de piel no nos hace diferente, pero sí identifica a la persona con cierto territorio colombiano. De allí surgen ideas para caracterizar a las personas

de acuerdo a una tonalidad de la piel, construcciones sociales que se van presentando en la vida cotidiana de los niños y niñas.

Figura 6.
Mapa de la diversidad



Figura 6. Taller 1: El mapa diverso (¿Dónde está el otro?)
<https://padlet.com/estefaniatorres1/m7r1hi2pimlcx6mt>

Nombre del Taller: La diversidad y la Expresión

En este taller se logró visualizar las nociones de diversidad sexual y de género respecto a los juegos de rol e identidad en las niñas y niños y sus interacciones familiares; se logró reflexionar frente a la identidad de género y se escucharon las voces de los niños desde los principios de reconocimiento y análisis, promoviendo el desarrollo del taller desde el respeto mutuo y la tolerancia.

Los niños fueron muy asertivos frente al reconocimiento desde las particularidades expresando su aceptación a la diferencia sin importar el cuerpo, los sentimientos y las múltiples sensaciones que una persona puede tener cuando logra emanciparse desde cualquier ámbito social y cultural.

Relatos de los sujetos: Todos somos piedras.

Las piedras fueron un elemento clave para abordar la diferencia; cada niña y niño había escogido una piedra que le recordaba un momento especial o que tiene un uso importante dentro de la casa o en su vida particular; todos llegaron a una misma conclusión, a pesar que todas las piedras son diferentes, todas son “piedras” (una forma sencilla de aprender a leer a otras personas).

De ese modo las niñas y los niños entendieron que todos los seres humanos somos iguales, pero diferentes y que eso está bien. *“Todos venimos de una ciudad. Todos tenemos una historia que contar, estamos viviendo unos momentos buenos y todos tenemos una historia de lo que hemos hecho a lo largo del camino y así como las piedras que tienen diversidad ya que hay muchísimas que son diferentes, así somos nosotros.”* N15. Para todos los niños la piedra que escogieron era especial porque su origen era diferente y representaba una historia en particular, al igual que las personas dichas piedras estaban cargadas de sueños, de originalidad. *“No hay que juzgar a las personas, porque ser diferente no está mal”* N12.

Relatos de los sujetos: Una Sábana mágica.

Las sábanas tomaron protagonismo por medio de la imaginación de las niñas y los niños creando un personaje, aflorando unos elementos que aparentando inocencia expresaron unos estereotipos impuestos por una sociedad regida, por la heteronormatividad muy arraigada en sus

jóvenes mentes. *“Profe, yo me disfracé de una musulmana; las mujeres se cubren todo y se dejan sólo los ojos, porque siempre he querido saber cómo se siente tener todo tapado menos los ojos”* N9, *“profe escogí este disfraz de superhéroe porque me gusta ser un superhéroe, me imagino que me gusta ayudar a la gente salvar al mundo y viajar a todos lados”* N4. Fue interesante percibir las diferentes percepciones de feminidad y masculinidad que manejan las niñas y los niños, además de la influencia religiosa que está muy marcada en algunas niñas, *“profe yo estoy interpretando a la Virgen María, porque es nuestra mamá y nos da mucho, siempre cuando nos vamos a acostar le oramos.”* N13.

Relatos de los sujetos: Los roles en el hogar desde el juego.

Frente a la pregunta ¿los juguetes de las niñas son los mismos de los niños? respondieron: *“Profe cuando mi papá ve que mi hermano está jugando con el coche, él le dice “Bueno usted qué hace jugando con eso, es que acaso usted es una niña” Yo digo que lo pueden hacer ya que siguen siendo personas y todos somos diferentes”* N33. En esta actividad logramos encontrar que las niñas y los niños manejan unos códigos específicos de representación hacia lo femenino y masculino, reconociendo que los mismos padres y la sociedad los refuerzan, *“Lo mismo pasa con los juguetes y lo mismo pasa con los colores. Los colores no tienen una identificación, es decir que este color debe ser para niño este color debe ser para niña, igualmente con los juguetes no deben ser unos para niños y otros para niñas”* N23

“Yo pienso que el mundo ha creado juguetes para niñas y para niños. Los papás creen en eso, pero yo no creo en eso. Yo juego con lo que yo quiero y sigo siendo niña.” N31. También aportaron que ellos deciden con qué jugar: *“Cualquier niño puede jugar con lo que quiera,*

aunque sea niño o niña, cada uno tiene sus características así que como yo juego con las muñecas, final feliz” N12.

De esta manera las reflexiones se desprenden de toda la supuesta normalización de los juguetes y los colores en la formación de los niños y niñas, una lógica que contradice teorías que surgen en la sociedad.

Relatos de los sujetos: Yo me visto cómo quiero.

Para finalizar, se leyó la siguiente situación: *“Natalia tiene 11 años, no le gustan las poleras ni los vestidos. Este fin de semana la invitaron a un cumpleaños de una amiga. Le dijeron que debía ir con ropa formal. Durante la cena, su madre intenta convencerla de que use vestido en vez de pantalones...”* y debían terminar la historia:

N12 “Bueno lo que yo escribí es que Natalia tiene unos gustos diferentes y va a la fiesta cómo quiere vestirse, sin que la mamá le diga que ponerse. Ella merece ese respeto como todos.”

N7 “Que todos se pueden ir como quieran, y como a mí no me gusta ponerme pantalón largo cuando tengo que ir a una fiesta. Entonces el final sería que ella logró convencer a la mamá de ir con pantaloneta. Yo escribí que todos pueden ir como quieran. Listo.”

Nombre del Taller: la diversidad poblacional.

Para este taller, tuvo como objetivo principal identificar los conceptos de discapacidad de los niños y niñas, y a su vez, lograr la sensibilización y la reflexión respecto a las actitudes que se ejercen en las personas con discapacidad. Así mismo, comprender desde situaciones como la equidad y la igualdad se permea en un tema de valores.

Relatos de los sujetos: un mundo oscuro.

La sensación de sentir en su cuerpo la discapacidad visual, para lo cual, al vendarse los ojos cada niño y niña buscaron un vaso en la cocina y lo trajeron hasta su escritorio de trabajo. Luego, expresaron sus apreciaciones valorativas: ¿Cómo se sintieron? Y ¿Cómo lo lograron?; *“me siento como ciega” N11, “pues se siente raro porque uno está acostumbrado a mirar todo y ahorita no poder ver” N32, “siento como un lugar raro oscuro que estoy sola entonces yo me siento sola siento como si no estuvieran mis papás nadie ni una sola persona solamente yo” N12. ¿Cómo lograron traer el vaso? “Yo cuando fui por el vaso me sentí como raro, entonces, comencé a tocar las paredes y a pesar de eso me caí, pero encontré el vaso” N8, “me pareció un complicado, porque casi no conozco la casa porque nos estamos quedando estos últimos meses donde mis abuelos y no conozco la casa” N23.*

Con esta actividad se logró, que los niños y niñas se asentaran los zapatos de la persona con discapacidad visual, comprendiendo la empatía, el sentir y construir desde el otro.

Relatos de los sujetos: la igualdad y la equidad vista como un asunto de valores.

Figura 7.
Igualdad y Equidad

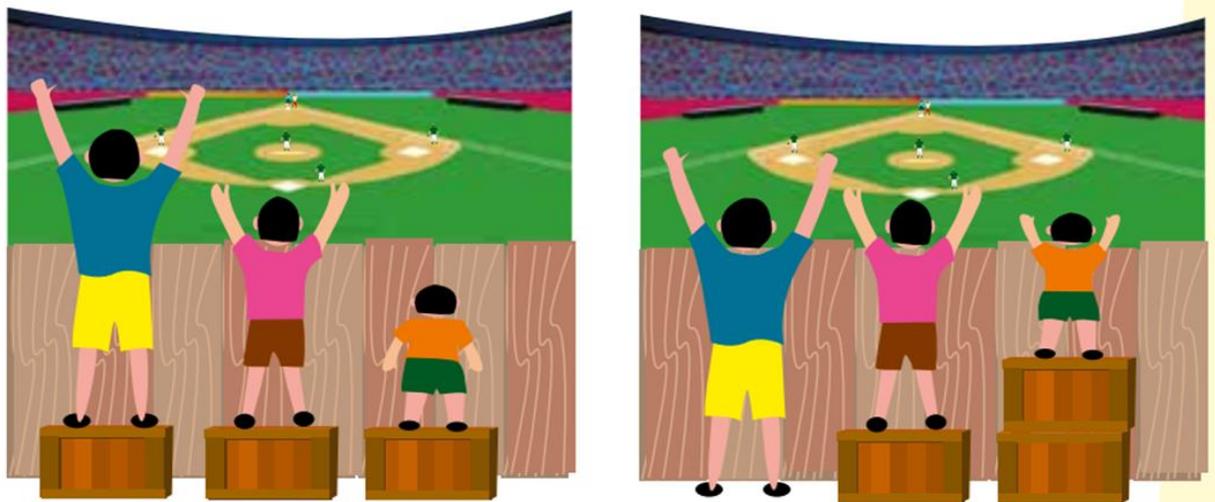


Figura 7. Taller 2: ¿Dónde percibes la igualdad y la equidad? Adaptado de *¿Qué es un plan de igualdad?* Ayas, 2018, Cinde (<https://cinde.es/blog/que-es-un-plan-de-igualdad/>)

A partir de la imagen, surgieron unos relatos que se dieron con la pregunta: ¿dónde hay igualdad? Y ¿dónde hay equidad? *“igualdad hay donde el niño grande le presta la caja pequeña para que puedan ver y quedan iguales y equidad es ahí donde él niño pequeño no logra ver el partido”* N9, *“es cómo compartir y ver la solidaridad, porque el niño no puede ver porque es pequeño y sólo tiene una caja de su estatura, no como el niño grande que puede ver sin su caja y él se la presta para que pueda ver, es cómo colaborar y ayudar”* N4, *“En la imagen que está el niño chiquito ahí hay igualdad porque el niño grande le está prestando la caja al niño pequeño y en la primera imagen ahí si hay equidad”* N8.

De esta forma, los niños y niñas se guían por el hecho de la acción, y cómo esto influye para que el niño pequeño logre ver el partido, desconociendo el contexto de la acción objetiva. Esta capacidad de mediar la información permite forjar los valores de solidaridad, respeto y tolerancia con el otro, una actitud de empatía.

Seguido a la identificación de la equidad y la igualdad, que es más importante para los niños y niñas: ¿la equidad? O ¿la igualdad? *“La equidad es más importante, porque pues viendo la imagen en la equidad todos pueden ver el partido, pero con la igualdad en este caso no todos pueden ver el partido” N30, “en la igualdad y la equidad nos permite reconocer que esas personas que están en unas condiciones distintas a las cuales por la sociedad debe darle esa equidad no la igualdad” N5.* Estos relatos profundizan un poco más la situación equiparando los conceptos, pero desde el contexto propio que se da.

Las situaciones de discapacidad se convierte en una limitante para las personas, que de manera inconsciente se promueven actos de segregación que giran en torno a lo conceptual y la funcionalidad, sin embargo, existen otros significados que asumen la discapacidad como un modo natural de ser persona; *“Pues a las personas de ruedas se le dificulta andar por ahí, no están solos y es difícil con la rueda, es muy difícil” N38, “pues hay algunos que tienen discapacidad, estos siguen en la vida por lo que quieren hacer, no se rinden” N28, “todas las personas discapacitadas pueden hacer lo mismo que nosotros y tienen los mismos derechos, sino que la única diferencia que tiene es la discapacidad y eso no les impide hacer normales como nosotros a no tener las mismas cualidades a no tener las mismas oportunidades listo” N37.*

Sin embargo, el concepto de discapacidad es percibida como: *“para mí la discapacidad es una enfermedad” N21, “es una limitación, porque no pueden hacer bien las actividades” N5, “Yo pienso que la discapacidad es una persona al que le hace falta una parte del cuerpo” N33, “Para mí es una dificultad física y mental” N31.* La discapacidad es concebida como una dificultad, algo que limita, que falta, que no le permite realizar nada, logrando explicar que la discapacidad se encuentra en la persona y no en el contexto.

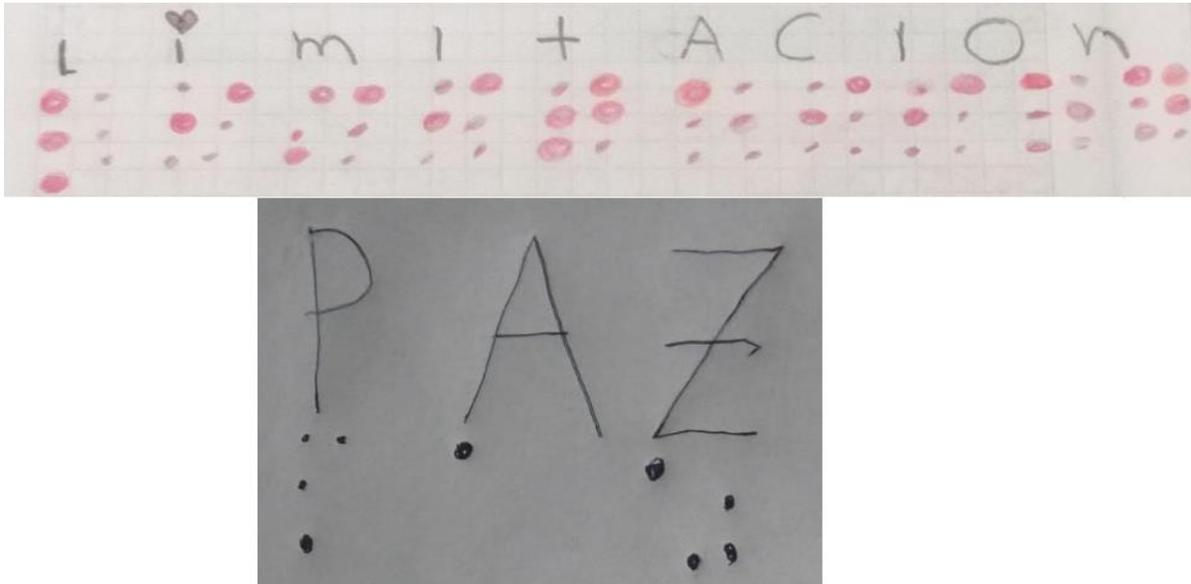
Figura 8.*La discapacidad, en una palabra*

Figura 8. Taller 2: La descripción de la discapacidad en Braille.

La clasificación de la discapacidad se disfraza desde dos aristas de limitación, dificultad, una complejidad desde la anormalidad y, por otro lado, una categoría de reconocimiento y valentía por demostrar las capacidades de trascender esa norma de exclusión.

Nombre del Taller: Color carne.

Asociar el tono de piel con un color es negar la infinita diversidad que existe en el mundo. En este taller se buscó estimular un lenguaje propicio y adecuado en los niños y niñas en el reconocimiento de la diversidad étnica, asimilando en la acción y la expresión la noción de respeto en la exploración de las diferentes situaciones de reflexión que se presentan alrededor de la diversidad, logrando así, una sociedad co-construcción de múltiples expresiones de clase étnica, de raza y social, para el lugar de transformación y emancipación de la ciudadanía.

Relatos de los sujetos: Todas las culturas son diferentes, los seres humanos somos iguales.

Respondieron a partir de las siguientes situaciones:

Situación No. 1

Una menor utiliza expresiones como “esa es una gitana, es una sucia, es lo peor, etc...” para insultar y descalificar a una compañera de clase, en presencia de otra compañera.

“Pues están discriminando a la niña porque ni siquiera la están conociendo antes de decir cosas. Y eso no debe ser así.” N29.

“Hay que tratarnos por igual, con respeto, todos somos colombianos y personas. A la niña la están insultando, la están discriminando, le están haciendo bullying.” N7.

“Me metería ahí porque me da rabia que estén tratando así a las personas. Y además le diría que deje de faltarle el respeto a la niña que está haciendo bullying.” N24.

“Profe yo no me metería porque hay momentos en que uno se debe quedar callado, a pesar de pensar que eso está mal. Yo me quedaría callado, además los gitanos no creen en Dios.” N27. Cuestiones dominantes desde el factor religioso.

Situación 2:

Un hombre afrodescendiente se interesa por un anuncio de arriendo de un piso y contacta con su propietaria, quien, tras conocer su origen étnico, le comunica que no le va a alquilar el piso porque no quiere afros, y es ella la que decide.

Se les preguntó: ¿Por qué crees que la señora tomó la actitud de no arrendar a una persona afrodescendiente?

“Porque ella es racista” N15.

“Profe porque tiene discriminación con el color de la piel” N10.

“Sin importar el color de la piel, uno debe compartir.” N25.

“Si la señora no quería arrendar a una persona afro entonces ¿para qué puso un anuncio? Es un acto muy feo” N2.

Situación 3:

Con motivo de la fiesta de fin de curso de un colegio de Neiva, se realiza un acto público para hacer entrega de las menciones de honor de la clase, en la que aparecen todos menos el único indígena del aula, ya que sus padres no han podido pagar la cuota del evento. El padre de uno de sus compañeros intenta convencer a la profesora y al resto de familias para que paguen la cuota del educando con el dinero sobrante del material escolar, pero no se tiene en cuenta su propuesta, a pesar de que en otras ocasiones sí se han concedido ayudas similares a alumnos no indígenas.

Se les preguntó: Según la situación: ¿es igualdad, equidad o discriminación?

“Porque la discriminación es muy conocida aquí y cómo va a ser que una persona, un niño indígena no tenga la misma capacidad que un niño normal, si todos somos normales profe” N15.

“Profe la discriminación resulta porque había un dinero sobrante para que pudiera participar en la mención de honor y los compañeros le iban a ayudar, pero el problema es de la profesora que es racista y no permite que todos puedan participar” N7.

Relatos de los sujetos: El cabello y la tradición oral de un pueblo.

Por medio de una presentación fotográfica se explicó la tradición codificada de los peinados afro con el cual esta cultura logra contar historias de lucha, superación y supervivencia. El cabello es una herramienta que ayuda a superar la violencia cotidiana y resignifica la tradición

oral de las comunidades negras. En esta actividad las niñas y los niños dibujaron y escribieron sus historias en unas cabezas neutras.

Figura 9.
Mujer afro



Figura 9. Taller 3: Mujer afro con el cabello suelto.

Figura 10.
Una historia en el cabello

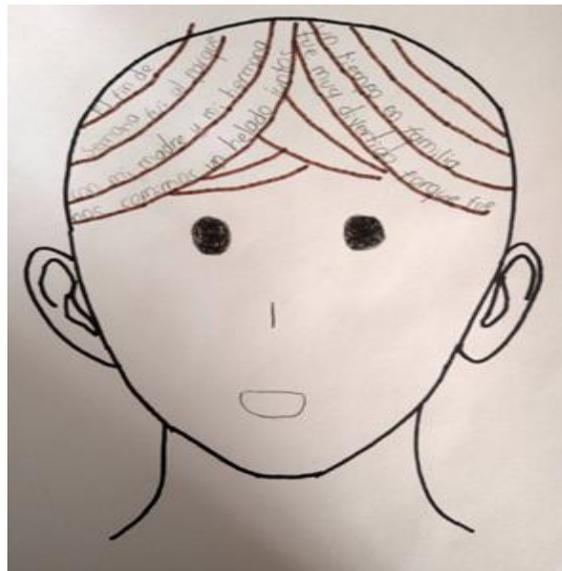


Figura 10. Taller 3: Una historia contada a través de un peinado.

Figura 11.

Un mapa hecho peinado



Figura 11. Taller 3: Un peinado hecho mapa.

Figura 12.

Una historia en el cabello



Figura 12. Taller 3: Una historia contada a través de un peinado.

Nombre del Taller: La diversidad y la Expresión

Con este taller se buscó sensibilizar a partir de unas preguntas y situaciones donde las niñas y los niños brindaron sus opiniones y puntos de vista frente a la diversidad sexual y de

género. Al finalizar, se utilizó el dibujo para conocer sus nociones frente al tema después de ejercer el diálogo y la construcción de conocimientos colectivos.

Relatos de los sujetos: mujeres, hombres, juegos de rol y orientación sexual.

Las niñas y los niños respondieron a partir de las siguientes situaciones y preguntas:

Situación No. 1

El color que más le gusta a mi hijo es el rosa, ¿¿y qué?? ¿Solo por ser niño está obligado a utilizar otros colores?

“Pues nada a cualquier persona le puede gustar el color rosa.” N30

“Pues a un niño le puede gustar el morado o el rosado. Y nadie puede decir nada. Déjelo que le guste. El escogió ese color y la mamá lo defiende.” N24

“Porque hay un color que crearon para los niños y las niñas, la gente ya fue creciendo y le fue enseñando lo mismo a los hijos.” N12

“Profe yo pienso que el color rosado es solo para las niñas por eso a veces cuando los niños se ponen camisa rosada, algunos niños dicen ay ese color es para las niñas y me hicieron sentir una niña por eso solo porque el color rosa es para las niñas.” N21

“Profe es que los niños piensan que el color rosado es para las mujeres y es para todos los niños.” N23

Situación No. 2

Opiniones a partir de las siguientes frases:

El hombre: Un hombre nunca puede lavar ropa o loza, para eso está la mujer, el que manda en la casa es el hombre, dicen que los hombres no pueden llorar.

La mujer: El hombre en la cocina huele a popo de gallina, la mujer siempre debe estar en la cocina, la mujer no puede liderar una casa.

“Profe yo pienso que es normal, por ejemplo, aquí en la casa yo lavo la loza porque me gusta la cocina, me gusta lavar la loza y no me quita ni me pone.” N23.

“Profe no pasa nada, pero mi papá no hace eso porque él trabaja en construcción. Pero el hombre puede lavar la loza, puede hacer esas cosas trapear barrer.” N18.

“No sé a veces trapeo, mi hermana es la que lo hace, y yo a veces le ayudo.” N18

“Profe esa es una opinión machista, porque por ejemplo mi papá lava la ropa de él y también trapea la casa y lava la loza, esa es una opinión machista porque todos pueden hacer eso.” N9

“Depende profe porque algunos hombres hacen mejor oficio que las mujeres.” N9

“La mujer también puede descansar de la cocina.” N15

En este caso se pudo observar que tienen definido el rol que juega la mujer dentro del hogar expresando que el “oficio” es para las mujeres y que los hombres “ayudan”. También se percibió un pensamiento crítico frente al juego de rol ya que expresaron que debe ser una tarea compartida:

“Los hombres también pueden hacer las cosas que las mujeres hacen porque seguimos unas reglas que hay en la casa. A mi hermano le toca en la mañana lavar la Loza a mi hermana la mayor en la tarde y a mí en la noche” N6.

“Profe los dos son responsables de la cocina, mi papá cocina más rico que mi mamá. N31.

“El arreglo de la casa tiene que ser compartido.” N23.

“Profe, han dicho que el que manda es el hombre, pero la mano al bolsillo.” N9.

“Pues yo pienso que una mujer también puede liderar una casa, ósea que los dos pueden., tienen las capacidades de poder hacerlo” N11.

Otro de los aspectos que fue evidente, es que los medios de comunicación influyen en sus posturas frente a los juegos de rol y el machismo.

“Yo vi una película donde el hombre le decía a la mujer que él era el que mandaba en esa casa.” N38.

“Yo escuche que el hombre manda en la casa en La Rosa de Guadalupe” N6.

Relatos de los sujetos: Los hombres no lloran.

“Profe es que mi tío me dice que los hombres no pueden llorar, y yo siempre lloro, él dice que si un hombre llora es una mujer.”

“Profe los hombres son así, tienen derecho como las mujeres, pero no todos los hombres lloran a pesar de que todos tienen sentimientos”

“Pues yo les voy a comentar que, si puede llorar porque, por ejemplo: a uno de hombre se le puede morir la mamá, pues va llorar por que la extraña, la mamá le dio todo y pues los hombres todos tenemos sentimientos y pues así.”

“Bueno profe un hombre también puede llorar porque lo dejó una mujer o se le murió la mamá o la mascota.”

“Las mismas mujeres les dicen a los hombres que no pueden llorar qué por qué los machos no lloran.”

En este caso, asociaron el llanto como algo netamente femenino expresando que cuando se presenta en los hombres es debido a una situación extrema no natural.

Situación No. 3

¿Un gay puede jugar fútbol?

Historia de la vida real.

"Hay gente que dice que los gays no podemos practicar deportes, pero eso no es así. Yo era el capitán de mi equipo. (...) Cuando salí del armario a nadie le importó", señala Michael, quien asegura tiene como referente al jugador de los LA Galaxy Robbie Rogers, uno de los primeros futbolistas profesionales en reconocer públicamente su homosexualidad.

"Me alegra poder decir que ser gay ya no es un problema como antes. No me gustaría que otros jóvenes tengan que pasar por lo mismo que yo y tengan miedo".

"Espero que mi caso sirva de ejemplo para otros adolescentes gays. No importa tu condición sexual. Tienes que ser tú mismo".

Ellos respondieron:

"Los gays también pueden jugar fútbol, pueden hacer todo sin importar lo que los demás piensen, la gente tiene que aprender a aceptarlo." N7.

"Profe Si yo fuera una entrenadora una capitana de fútbol o de otro deporte yo aceptaría a todos porque nunca discrimino a una persona así sea gay o sea o sea de otro tipo." N12.

"Profe si una persona gay puede jugar fútbol porque no hay que discriminar a las personas por su forma de ser." N30.

Relatos de los sujetos: Un hombre con vestido.

Esta actividad tuvo el objetivo de conocer las percepciones de las niñas y los niños frente a la diversidad de género y los códigos de vestimenta que se imponen desde la

heteronormatividad. Al observar la siguiente imagen mostraron sus reacciones frente a ella, se analizó sus opiniones y expresiones corporales.

Figura 13.

Un hombre con vestido



Figura 13. Expresión de género. Nota. Adaptado de Grandpa Is A Beauty, 2020, Charley Frank, <https://www.noteabley.com/culture/walmart-shoppers-yh/>

“Esa es la personalidad de él, si un hombre se pone unos zapatos rosados uno no puede decir que es gay por tener sus zapatos rosados.” N13.

“Hay gente que se burlaría, hay gente que puede tener su vestido, esa es su forma de ser” N21.

“Aquí se reirían porque aquí no aceptan como son las personas.” N6.

“Pues si yo fuera él, no me importaría como me vean.” N15

Relatos de los sujetos: Diversidad, género y arte.

Las niñas y los niños dibujaron ropas y elementos en unas figuras neutras diferenciadas únicamente por el cabello con el fin de conocer sus percepciones de diversidad de género y los códigos de vestimenta. Estos fueron los resultados:

Figura 14.

Niña vestida de niño y niño vestido de niña



Figura 14. Taller 6: Niña vestida de niño y Niño vestido de niña.

Figura 15.

Niños libres



Figura 15. Taller 6: Niños con su diversa libertad.

Figura 16.

Un niño con un vestido rojo



Figura 16. Taller 6: Niño vestido rojo

Figura 17.

Ilustración de un señor con vestido rosado y haciendo mercado



Figura 17. Taller 6: Señor con vestido rosado haciendo mercado.

Relatos de los sujetos: La familia ideal.

Finalmente, las niñas y los niños explicaron que es una familia ideal:

“La familia ideal es la que se respeta y se ama.” N23.

“La familia ideal es la familia unida que se comprendan y dialogando.” N23.

“La familia ideal para mí por ejemplo el hijo fuera gay y los papás entenderían y si la niña es lesbiana la entenderían.” N6.

“La familia ideal no se pelearían porque el hijo fuera gay.” N6

Nombre del Taller: *Comprensión sobre la discapacidad.*

En la discapacidad se conoce un abanico de palabras que en ocasiones se consideran sinónimos, posición que se ha asumido de manera muy natural; esto refleja, que en la educación y en la sociedad existen incoherencias conceptuales, que logran tergiversar la información real y acertada de las personas con discapacidad. Este taller tuvo como objetivo sensibilizar a las niñas y a los niños frente estas nociones y generar transformaciones en los prejuicios implantados por una sociedad excluyente.

Es común escuchar: niño normal, niño anormal y niño especial, y como los adjetivos calificativos acompañados de la palabra niño, logra generar confrontaciones.

Relatos de los sujetos: *¿cómo es un niño normal, anormal y especial?*

Niño normal: *“niño normal es un niño que tiene discapacidad y puede tener derechos como nosotros” N18, “es un ser humano que no le falta nada” N8, “un niño normal es igual a todos los demás” N8.*

Niño anormal: *“Es niño que tiene una discapacidad” N7, “Es un niño al que le falta un órgano un brazo o un pie” N13, “Un niño anormal es una persona sorda porque es un niño que*

no puede hablar y no puede escuchar” N17, “Un niño anormal que alguien que no puede seguir sus propias reglas” N22.

Niño especial: *“Cualquiera puede ser una persona especial, aunque tenga una discapacidad son especiales” N16, “Es un niño que no tiene brazos” N29, “Un niño especial son los que tienen alguna discapacidad física y motriz” N36, “Un niño especial nos referimos a cualquier niño que un problema médico problema médico” N1.*

Cabe resaltar que la definición de lo normal radica en la persona completa, aquella que no le falta nada y es capaz de realizar sus trabajos de forma tranquila y no depende de la ayuda de otros, en distintas palabras, posee su visión, audición, comportamiento o movilidad, y lo anormal y especial, se percibe desde lo funcional, aquel ser humano que le falta algo y/o necesita de alguien para poder realizar ciertas funciones. Preexiste un desconocimiento de la discapacidad, que se encuentra basada en la persona y no en el contexto, siendo reducidos a los diagnósticos y etiquetas que son ajenas al sujeto.

Relatos de los sujetos a partir de las siguientes situaciones de reflexión.

Situación No. 1

Un niño de 10 años del municipio de Zuazua tuvo que interponer una denuncia para poder acceder sin dificultades a su escuela. La razón: los directivos no quieren cambiar el salón de clases al primer piso para que el pequeño pueda cursar su tercer grado de primaria sin impedimentos. El alumno de la escuela primaria Mariano Abasolo está en silla de ruedas, por lo que su madre debe ayudarlo todos los días a subir a su aula para que pueda continuar con su educación.

“Creo que los directivos que no pueden ponerlo en el primer piso, pienso que ellos no se dan cuenta que tiene que fregar para llegar al segundo piso, no reconoce que tiene una discapacidad y creen que es un niño normal. No respetan a los niños que tienen discapacidad y porque no reconocen a un niño con discapacidad” N7.

“Me parece mal lo que están haciendo al pequeño, ojalá lo bajen a un salón del primer piso, porque ellos no reconocen como es el esfuerzo de la mamá para que le ayude a subir todos los días a su aula” N30.

“El niño no tiene que denunciar, el niño tiene que pedir una caminadora al colegio para llegar a su clase” N4.

Situación No. 2

“Ya no voy a la escuela porque los demás niños se burlan de mí y dicen que soy una persona a medias. Sí, incluso ahora, me encantaría ir a la escuela, pero mis amigos se burlan de mí y me dicen que soy incompleto. Precisamente por esa razón mi padre me sacó de la escuela.”

¿Qué es una persona a medias? “Yo creo que es un niño que le falta un bracito le falta algo por eso dicen que está a medias porque le falta una parte del cuerpo y los compañeros se burlan de él” N8, “una persona media es también al que le puede faltar una parte de su cuerpo te puede faltar también que no pueda oír que no tenga casi conciencia” N32, “le dicen a medias porque de pronto le falta una mano o porque no puede hablar porque, pero yo creo que creo que le dicen a medias porque le falta un brazo una pierna y así no debería ser, deberían aceptarlo como es a medias no debería decirle a medias porque también es una persona” N8

¿Qué es una persona completa? “Una persona completa es aquella que tiene brazos las piernas los brazos los oídos para hablar Ojos para leer no le falta nada, Es una persona

completamente normal porque no le falta nada” N2, “que no tiene ninguna dificultad para preocuparse” N7.

Situación No. 3

Samuel Andrés, un año en la escuela con un comportamiento agresivo (afirmación desde el área de la psicología); un año escolar, con un buen rendimiento académico, pero en lo comportamental, no tanto, viviendo escenas de exclusión, aislándolo de todas las actividades que realizaba la escuela, logrando en el niño, a la apatía de volver, demostrando un comportamiento desafiante y negativista de realizar las acciones e incluso, perdiendo educación física. Al finalizar el año escolar, la directora del grado le manifiesta a la acudiente: “es la primera vez que tenía un año de esa “condición”, por lo tanto, nunca supo cómo tratarlo.

“Yo pienso que ya hicieron mal, por ejemplo nosotros estamos como él, que no está acostumbrado a tener gente al lado y pues por eso se comporta así y pues no debieron aislarlo o también hubiera tomado una clase virtual como estamos haciendo nosotros” N12, “Yo hubiera hecho una clase que él, pero, qué le diría que no fuera agresivo y estuvo mal haberlo aislado porque lo excluyeron, ahí la que está mal es la profesora por aislarlo y por excluirlo” N6, “La profesora no sabe cómo tratarlo, porque no quiere que se lastime y tampoco sabe tratarlo” N4.

Relatos de los sujetos: imagen de reflexión.

A partir de las siguientes los niños y niñas lograron percibir lo siguiente:

“El Señor está escribiendo con él con el computador y no puede ver” N2

“Esas gafas, apenas las coloca para que no vean que es ciego, qué eres una persona ciega que, porque no puede ver, se puede comunicar” N4, “Una niña estudiando en silla de ruedas, demostrando que es capaz de salir adelante” N12

Figura 18.

La discapacidad en situaciones



Reflexión y reconocimiento de la discapacidad. Nota. Adaptado de *Gobierno y empresas obligadas a tener vacantes disponibles para personas con discapacidad*, 2018, Javier Salas, <https://www.masnoticias.mx/gobierno-y-empresas-obligadas-a-tener-vacantes-disponibles-para-personas-con-discapacidad/>



Reflexión y reconocimiento de la discapacidad. Nota. Adaptado de *Historia* de un ciego mendigo, 2011, <http://www.marketinghumanitario.com/2011/02/historia-de-un-letreiro-micromarketing.html>



Reflexión y reconocimiento de la discapacidad. Nota. Adaptado de *Cermi, discapacidad, escuela inclusiva, LOMCE, Aula Intercultural*, 2015, <https://aulaintercultural.org/2015/09/11/el-cermi-lamenta-que-este-ano-tampoco-hay-educacion-inclusiva-para-las-personas-con-discapacidad/>



Reflexión y reconocimiento de la discapacidad. Nota. Adaptado de *Viejo solitario sentado en una silla de ruedas mientras mira por la ventana mientras anhela su libertad y amigos*, Rusyanto, P. 2018. https://es.123rf.com/profile_ximagination

Preguntas para dialogar.

¿Por qué algunas personas con discapacidad logran estudiar, entrenar deportes, trabajar?

“Profe yo pienso que hay unas personas que pueden lograr eso porque se esfuerza y eso no es tan fácil, porque la discapacidad hay unas que no son fáciles, y por no pueden estudiar, entrenar o trabajar” N21

“Profe yo pienso que muchas veces se pueden hacer cirugías, por ejemplo, la persona con discapacidad que no puede ver y se hace una cirugía y al menos puede volver a ver un poquito o igual, o lo mismo pasa con las piernas, se le puede colocar piernas de metal o muletas” N26

“Profe yo creo que la persona puede hacerlo fácil, para eso ya tiene los protocolos para hacerlo; Por ejemplo: una persona puede hacer gimnasia si lo propone” N6

¿Qué sucede con las personas con discapacidad que no lo pueden hacer?

“Pues ellas intentan buscar otro tipo de deporte para poder adaptarse, otro tipo de estudio; por ejemplo: ellos hacen una nueva forma de cómo hacerlo” N9

“Es muy probable, como por ejemplo al estudiar que los echan y del trabajo también entre deportes puede que también” N12

“Profe eso puede pasar lo mismo con el señor que tenía la discapacidad visual que está en la calle pidiendo plata para poder comer” N33

“Parece que no tuvieran motivos en esta vida” N7

“Profe que también puede ser que se dice que son inútiles que son negativas a decir no, no lo puedo hacer y se quedan en no” N26.

De acuerdo a los comentarios expresados por los niños y niñas, es notorio por un lado pensar en la discapacidad como una enfermedad, una limitante que le arroja un sinnúmero de dificultades a la persona de poder realizarse, pero al ver a la persona con discapacidad en diferentes situaciones, lo consideran como una persona capaz de realizar sus funciones que están a la medida de sus capacidades físicas. De esta forma, la discapacidad es polisémica a partir de los conceptos dados por los niños y niñas, donde se enlazan y se centran en la funcionalidad de la persona.

Por lo tanto, es común que la lectura a los sujetos con discapacidad se siga concibiendo como “anormales”, matices que pretenden reconocer a la persona con discapacidad desde la funcionalidad o lo que capaz de realizar con su cuerpo; por otro lado, la lectura de la discapacidad desde el diagnóstico u otras etiquetas que posibilitan las acciones de la persona.

Nombre del Taller: la interculturalidad de los padres y madres de familia.

La dinámica del taller realizado con los padres y madres de familia de los niños y niñas del grado 404, permitió explorar las nociones y/o percepciones propias de cada uno de los sujetos participantes, para el reconocimiento del otro desde lo étnico, lo cultural, la discapacidad y la diversidad de género. Los comentarios expresados son representaciones simbólicas mediadas por el mundo en el cual se socializan con sus pares.

Relatos de los sujetos: la multiculturalidad (etnia, raza)

A partir de unas imágenes donde se logró visualizar la multiculturalidad de las diferentes poblaciones del territorio colombiano, identificando características o elementos que son propios de cada cultura, los padres y madres de familia expresaron lo siguiente:

“Como diferentes culturas, los bailes que también se identificaron, cada cultura, raza, de pronto la parte educativa que ahí nos mostraban unos indígenas que están como en una sala de internet de ellos capacitándose también nos muestran, percibí que la gente de color también ocupa cargos importantes no solamente los blancos como como muchas veces ha creído o se nota” M1

“Como cada uno de ellos ha ido sobresaliendo, porque antes eran como muy eres guardados y escondidos, y ahora cómo han ido como surgiendo y se han ido mostrando ante la sociedad y como la sociedad también los aceptado y les ha reconocido como un lugar muy importante, ya que, pues venimos de allá, ellos conservan su cultura muchos de pronto la hemos perdido, pero yo pienso que todos venimos de algún grupo étnico importante” M6

“Buenas noches, ¿Qué demuestran las imágenes? Que hay personas que tienen diferentes estilos de vida, me entiende, que tienen tatuajes, tiene un mando más importante que el de los demás, no importa que sea color negro de piel. no me importa lo físico, no importa lo que tiene, lo más importante es tener una identidad” P7

“Buenas noches profe lo que se miró las imágenes que había baile había danzas habían de muchos había gitanos habían de muchas personas mucha cultura que habían ahí no había discriminación hacia ninguna de las personas que se todo por lo menos los niños con los otros niños de varias razas que habían también ahí de colores compartían estuvieron jugando y que habían bailes que no se ha perdido la cultura todavía Así que estamos en esa época de cultura” M5

Ideologías y prácticas culturales que son definidas por el simple hecho de pertenecer a cierto espacio del territorio colombiano; los elementos culturales como las danzas, la raza, la

ropa y los diferentes estilos de vida, logran traer un valor agregado a la identidad de cada persona. Adicionalmente, la identidad como atributo de significación a la vida, se ve influenciado a través del tono de piel y como el tono de piel me hace diferente al otro o me permite reconocermé con ese otro.

“¿Quién es el otro? sería mi hermano porque pues como tal como un país en el cual no tiene que haber ninguna diferencia no importó donde por raza” P10

“El tono de piel no nos hace diferentes, es un estigma que todas las personas nos hemos creado en la cabecita” M2

“Cada ser humano podemos poner nuestro sello personal no necesariamente tiene que vivirlo una región o cualquier raza sino personalmente uno pone el sello personal de cada uno” P11

La exclusión por diferencia étnica o poblacional; factores que más afecta a que la sociedad no logre comprenderse en sana convivencia y menos desde la aceptación, originando la idea imperante de la segregación o la discriminación, estos elementos se han venido construyendo a lo largo de los años y en reducido las experiencias interculturales en lo educativo y social, sintetizando por acciones arraigadas de carácter subjetiva y/o personal.

“Nosotros mismos como personas tratamos de excluir a las personas simplemente por la parte de dónde vienen, no puede defender lo que está pasando ahorita actualmente con ese camión que se han volcado por ahí en la costa, y después dicen que todos los costeños son iguales, siempre nosotros tratamos de generalizar las cosas y no me parece” M3; exclusión por factores contextuales.

“Uno ve a un negro y le decimos negro, pero no así lo ideal porque a las personas se deben llamar por su nombre, pero estamos acostumbrados a eso el que es negro es negro y por eso le llamamos gente de color” P10; exclusión por características fenotípicas.

En cuanto a las características físicas o de raza, la historia basada en estrategias de una educación conveniente, genera un conocimiento descontextualizado de lo que realmente somos como país.

“Nosotros en la actualidad pues tenemos comunidad de raza cierto y también mirando hacia la parte como como histórica, no más con la venida de los españoles ya de ahí, vemos como una mezcla de raza, entonces yo creo que pasaríamos a ser como como mestizos” M3

“Pienso que aquí en Colombia estamos como repartido, somos como indígenas, de un grupo étnico indígena, y de ahí se vienen muchas cosas, lo del afro, ahí se parte diversas poblaciones, pero en su mayoría venimos como el grupo étnico indígena” M6.

Relatos de los sujetos: diversidad y expresión de género

La diversidad y expresión de género es la libertad de cada persona, aquellos fragmentos que resignifican la vida del ser con el otro. Esta manera distinta y de historias que se dan de diferentes maneras, experimentan sentimientos y apropiación desde lo íntimo, para construir relatos y sentidos de transformación para pasar a ser un lugar de emancipación.

Un final a partir de las voces de los padres y madres de familia:

Historia No. 1

Natalia tiene 11 años, no le gustan las poleras ni los vestidos. Este fin de semana la invitaron a un cumpleaños de una amiga. Le dijeron que debía ir con ropa formal. Durante la cena, su madre intenta convencerla de que use vestido en vez de pantalones...

“Su mamá le insiste y la motiva a que se ponga su vestido de su color preferido de igual manera respetando su última decisión después de que ella lo escogiera” M6

“Natalia le explica muy bien con pantalón la mamá la comprende y así se va ella para la fiesta” M3

“La mamá insiste durante la cena, pero Natalia decida ir en pantalón para sentirse más cómoda” P8

Historia No. 2

Julio juega a las muñecas con sus compañeros y compañeras de 1° año durante el recreo. Su hermano mayor, Sebastián, que está en 5° año, lo ve jugando. Le grita y le dice que deje de jugar a eso porque un hombre no puede jugar a las muñecas. Un amigo de Sebastián interviene y...

“yo creo que interviene y le dice que qué tal vez esto no es conveniente jugar a las muñecas, ahí pues no sé para unos puede ser esto muy malo, te pueden dar más de pronto que un día le digan gay, pero no creo que esté mal” P12

“El segundo es que hay unas discriminaciones con el niño que porque el niño juega con muñecas y uno no debe ser eso porque una niña también puedo jugar con un carro o un niño con una muñeca” P11

“Que eso es una gran mentira, que los niños pueden jugar con muñecas igual eso un machismo, algo que hemos creados como padres de familia” P10

“Bueno yo escribí que el amigo le contesta niño que la cuestión de los niños de jugar con muñecas no tiene nada que ver que esto no le impide, ósea no tiene ninguna condición de género” M5

“Yo escribí dice que eso es un mito que ha creado nuestro padre al hacernos creer que jugar con muñecas nos parecemos niñas, lo importante es ser feliz y disfrutar el momento” P8

Historia No. 3

Gonzalo está en 6º año “A”. En la escuela se ríen de él porque va a danza y no le gusta jugar al fútbol. Sus compañeros le dicen “niñita”. Disfruta mucho estar con las chicas de la clase porque con ellas puede hablar tranquilamente. En el grupo de 6º año “B” hay una chica que le gusta mucho y no sabe cómo decírselo. Piensa que ella no va a querer salir con él porque todos se burlan de su forma de ser. Hoy decidió contarles lo que siente a sus amigas y pedirles que le aconsejen...

“Porque cree que por el simple hecho de gustarle la danza y compartir con chicas sea un gay y no le preste atención” M5

“El consejo que le puedo dar a Gonzalo es que hablé con la niña que le gusta y le expliqué el motivo porque le gusta y así ella podrá entender” M6

“Yo le propongo que el niño hablé con la niña y le aclaré cuáles son sus gustos para que puedan tener una mejor comunicación y decirle pues que le gusta” P7

Otra apuesta explícita en el taller fue el dialogar respecto a los colores, y como los medios de comunicación, la sociedad, la escuela y la familia atribuyen ciertos colores a cada género, un sin-sentido que ha sido naturalizado, y que ha dado lugar a cuestionamientos y prejuicios.

Pregunta: ¿Por qué el color rosa causa polémica en los niños?

“Porque es conocido que siempre el color rosa lo llevan son las niñas” M1

“Porque el color rosado siempre lo utilizamos para las niñas y cuando lo utiliza un hombre ya decimo que es gay y lo tratamos de discriminar” M3

“El color rosa es un tabú que los padres le hemos creado a nuestros hijos” M5

“Profe pienso yo que pues todo eso hace referencia también a pues a la televisión y los niños hoy en día también con los muñecos que ellos van a un centro comercial y de los muñecos las a las muñecas ya con su vestido rosado entonces ahí se va quedando el chip de ellos de que lo de las niñas es rosado fucsia para los niños es más neutro el color” P8

Pregunta: ¿Considera usted que la homosexualidad es una enfermedad? Y ¿Existe un tratamiento que pueda cambiarlo?

“No señor, no es una enfermedad eso ya eso viene por genes” P12

“No es una enfermedad y tampoco hay algo que lo puede cambiar, es algo de nacimiento, de genes” P11

“No sé si directamente vendrá de genes, porque yo conozco personas que estaban con sus maridos y mujeres y que después que tiene un hijo se va a otro lado” M1

“Yo pienso que en el caso mi tío, tuvo hijos y esposa y una cantidad de hijos y después de un tiempo se destapó, porque vive muy pendiente del qué dirán y más en esta sociedad en la que estamos y por el miedo al rechazo” P12

“Lo que dice el señor es muy cierto, porque muchas personas ven eso, a veces viene de nacimiento como dicen, que es el trueque de genes y eso, pero entonces muchas personas tienen su familia y eso solamente por el miedo a la sociedad el qué dirán se guardan, entonces por eso tiene una familia y ya después se cansan de cómo de tener una vida que no es de él o de ella, entonces por eso dice que salió del clóset, es la famosa palabra” M6

De esta manera, la concepción de la homosexualidad surge desde dos teorías expuestas por los padres: una que viene del nacimiento y otro que nace después de llevar una vida ensimismada. Sin embargo, es notorio que los dos momentos posibilitan espacios de discriminación, discursos negativos de distintos indoles, que avivan la ignorancia, el miedo y el odio hacia las personas con otra orientación sexual.

Desde estas reflexiones: ¿Cómo es la familia ideal? y ¿los homosexuales pueden adoptar?

“La familia que es perfecta no, sino la familia donde nosotros como padres de familia podemos aceptar a nuestros hijos independientemente pues como ellos decidan ser; entonces pienso yo que la familia ideal es eso donde haya mucho respeto mucha tolerancia donde se haya una convivencia, pues sana” M3

“Para mí, yo creería que la familia ideal es la que inculque valores tomando el tema de lo que hemos visto es donde enseñemos a nuestros hijos a respetar las culturas, los colores, la condición de como vivan las personas sean homosexual o no, entonces, diría que más que todo eso es como los valores que nosotros le damos a nuestros hijos” M6

“Yo diría que de pronto no, porque pues no sé, en la sociedad pues lo que yo pienso en la sociedad uno mira qué es papá y mamá hombre y mujer” P12

“Profe, yo digo que no porque para eso dios nos creó mujer y hombre para poder engendrar hijos y eso me parece mal que los homosexuales puedan adoptar un hijo” P11

“Es que hay unas religiones que dicen que no permite que los homosexuales no puedan tener hijos” P10

Polarización de la familia ideal:

Figura 19.*La familia ideal*

Figura No. 19. La familia ideal para los padres y madres de familia. Elaboración propia.

La familia ideal es aquella se basa en valores, como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad que posibilita la sana convivencia en cada uno de sus miembros y la otra familia, que es promovida por una sociedad conservadora, con fundamentos religiosos e imaginarios sociales, que han sido contruidos en contextos ajenos a la realidad.

Pero existen otros comentarios que buscan un escenario de participación y de reconocimiento al otro, con diferente orientación sexual.

“Ellos pueden dar un mejor fruto, hay padres muy responsables con sus hijos y otros no tanto y que son tan irresponsables que no viven pendiente de sus hijos, por eso es que ellos sí pueden adoptar e incluso le pueden dar hasta una mejor vida” M5

“Yo creo que todos tenemos derechos a la idea de ser padres, porque hay familias que tienen hijos y no los quieren y no los valoran, y en esos derechos puede ser que le den una mejor vida, respecto a las familias que están conformadas por hombre y por mujer de hoy en día” M1

Reconociendo al otro: la piedra expresiva.

Cómo reconocer a ese otro que nos permita convertir y transformar a la sociedad con premisas equitativas.

“Mi piedra es así: sus características, la forma todos, a todos las especial y única hecho todas las piedras son diferentes todo su color su forma textura todo; esta piedra es diferente porque tiene varios colores tiene unos brillos diferentes No es redonda tiene una forma circular diferentes en unos lados es más oscuro en otro lado es más clarito” M3

“Bueno esta piedra es especial porque su color es diferente me gustó desde el primer momento en que la vi; A pesar de que yo vi muchísimas piedras en el lugar me gusto en el primer momento en que la vi por eso la recogí” M6

“Para mí esa piedra es muy especial porque la recogí en el río y me ha servido mucho para la cocina para machacar los plátanos y otras cosas más” M3

“Esta piedra es especial, porque para mí la piedra me representa un martillo, me cumple muchas funciones en la casa y lleva como dos trasteos conmigo, entonces, no la dejó” P12

“Para nosotros fue muy especial la piedra porque con Lucas nos fuimos a coger la piedra, bueno también con mi esposo, nos pareció muy bonita y entonces entre los tres escogimos está con compromiso de los tres” M6

Relatos: la discapacidad (situación)

¿Qué es una persona a media y completa?

Historia: “Ya no voy a la escuela porque los demás niños se burlan de mí y dicen que soy una persona a medias. Sí, incluso ahora, me encantaría ir a la escuela, pero mis amigos se burlan de mí y me dicen que soy incompleto. Precisamente por esa razón mi padre me sacó de la escuela.”

Relatos:

“Una persona media así es que le falte algo de pronto la vista una pierna y la persona completa pues no la muestra como si no le faltara nada Todo les funcionará a las mil maravillas” M6

“La persona a medias es la persona que se burla de la persona que supuestamente está incompleta, y la persona completa es una persona sensata, que acepta a las personas tal y como son” M3

“Pues la verdad, si les dijera eso como persona media sino como que nunca había escuchado eso, así como tal, no sé, cómo tan tajante algo así se dice ahí hay discapacidades no, pero eso así de persona media o persona completa no muchas veces estamos completo, pero vivimos a media” M4

“Yo creo que todos somos completos a pesar de la discapacidad que tengamos, yo creo que es más mental que físicamente, entonces yo creo que todos somos iguales así tengamos las mínimas discapacidades” P10

“Pues yo pienso que todos somos iguales porque así tengamos una discapacidad o algo así personas que digamos no puede tener sus brazos, pero pues tiene sus habilidades se pueden vestir y se pueden cepillar los pies entonces son personas con muchas habilidades o incluso iguales que una persona normal digamos así” P11

La discapacidad circula en elementos conceptuales que referencian a las personas por debajo de la norma, de lo cotidiano, alejándose de las categorizaciones de la diferencia en los escenarios que puedan ser reconocidos como tal, como lo afirma una madre de familia: *“lo más importante de una persona con discapacidad, es que se acepte tal y como es, que se reconozca,*

que sepa cuáles son sus habilidades para salir adelante” M1; por un lado, la aceptación de sí mismo y la aceptación del otro, un sentido de lo fundamental en una población diversa.

En ciertas ocasiones los padres de familia afirman lo siguiente: “No importa que nazca un niño feo pero que nazca sano”, refiriéndose al deseo que nazca sin discapacidad, generando una marginalización de la familia, porque en ocasiones, la mamá se siente culpable cuando el niño nace con discapacidad, reafirmando el concepto de lo “anormal”.

Relatos de los padres de familia.

“Un niño con discapacidad generar más los gastos de los que se van a tener con un niño normal, mayor compromiso por el tema de la salud, más dedicación, mayor gasto económico”
M6

“Son muchas cosas, muchas emociones, no, porque como padres pues ahí mismo uno no está preparado, uno siempre quiere y espera un niño pues normal” M4

“Hay muchos hogares que se desbarata o se separa el papá de la mamá porque siempre la culpa es de la mamá, porque supuestamente no tuvo los cuidados necesarios para que el niño o niña nazca sin problemas” M3

“Yo pienso que un niño con discapacidad lo que genera una familia es aprendizaje y vamos si un niño nace con determinada discapacidad la que sea hace, sirve para que su familia aprenda cosas nuevas, para darle pronto una vida más sana ese niño y salir adelante con sus necesidades que requiera y no sé por qué se sentiría culpable porque un niño nazca con discapacidad, si es algo natural, a veces creemos que la culpa es de una persona, pero así son las cosas de Dios y tenemos que aprender aceptar todo” P12

Dedicación, compromiso, inversión y por supuesto un aprendizaje, es el significado que los padres y madres de familia le dan a un niño que nazca con discapacidad; estas experiencias cargadas de múltiples emociones y sobre todo de resiliencia, busca mejorar al tiempo una serie de condiciones que son necesarias e importantes para la formación. Estas labores de incidencia deben ser asumidas con responsabilidades conjuntas.

Espacio de reflexión.

Figura 20.

La discriminación en una situación



Figura No. 20. Situaciones de discriminación en el ámbito laboral. Nota: adaptado de *Por Discriminación, personas indígenas son más propensas a no estudiar*, 2019, Carolina B. <https://difusionnorte.com/escenarios-de-discriminacion/>

“Yo creo que es que no les gusta el color de la corbata, sí no, ósea de quién están hablando es el señor de las gafas, cierto, entonces no es que no le gusta el color de la corbata sino el color de él, ya que lo están discriminando por el color que él tiene, creó” P9

“Es la discriminación que no pueden sufrir un empleo y lo están discriminándolo por ser negro” P8

“Porque el señor para no decirle directamente, que es una persona de color, él toma esa frase de que no le gusta el color de su corbata, para no hacerlo sentir que está discriminándolo, algo que se ve a diario” P10.

Figura 21.

La expresión de género



Figura 21. Situación de la expresión de género. Nota. Adaptado de Grandpa Is A Beauty, 2020, Charley Frank, <https://www.noteabley.com/culture/walmart-shoppers-yh/>

“Que le queda bonito el color” P11

“Él se siente bien cómo estaba vestido y él se siente como esta elegante o sea él para mí veo que él se siente feliz como ésta” M5

“Eso no importa. No importa la forma de vestir. él está cómodo, feliz, contento” P9

“No le importa lo que le digan los demás, desde que él se sienta bien, todo está bien” P8

“Diría que ese señor por su forma de vestir es de otro equipo o sea que es gay porque le gustan los vestidos, mientras que a los hombres les gustan son los pantalones” P7

“Muchas veces las apariencias engañan” M2

“Eso depende de la persona. Hay personas de género homosexual que son muy irrespetuosas, entonces eso hace sentir mal a las personas que no les gusta ese género y también hay personas que son de ese género que respetan mucho y comparte con personas normal se viste como les gusta” P6

Un final a partir de las voces de los padres y madres de familia:

De acuerdo a lo anterior, los relacionamientos con el otro están acompañados y centrados en los prejuicios que prevalecen en los tejidos de la comprensión, en la forma de cómo deben ser percibidos y asumirlos desde una postura crítica y tolerante. En este sentido, la importancia de desdibujar los imaginarios sobre el otro, para reconocerlos como un sujeto que transforman y construyen desde sus realidades.

Nombre del Taller: Diálogo intercultural, profesores e invitados.

Este taller fue realizado con algunos profesores de la Escuela Normal Superior de Neiva y algunos invitados pertenecientes a diferentes poblaciones entre ellos uno de la población LGTBI y otra con discapacidad visual, se pudo explorar las diferentes posiciones y percepciones propias de cada participante frente al reconocimiento del otro desde lo étnico, cultural, discapacidad y la diversidad de género.

Los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y anécdotas a lo largo del taller aportando sus conocimientos para la construcción intercultural desde el diálogo de

saberes, un dialogo de oportunidades, donde sus experiencias emergen una nueva comprensión de las realidades.

Relatos de los sujetos: la multiculturalidad (etnia, raza)

Se presentaron unas imágenes que plasman la multiculturalidad de las diferentes poblaciones en Colombia, además, se proyectó un vídeo exponiendo una de las problemáticas del racismo en el país. Al finalizar se realizaron las siguientes preguntas las cuales respondieron:

Pregunta: ¿Por qué el tono de piel nos hace diferentes?

“Yo creo que el tono de piel no nos hace diferentes, yo veo aquí un estereotipo que ha marcado la historia de la humanidad a pesar de que nuestra Constitución habla de diversidad y de sus derechos, pero la discriminación y la diferencia de tonos de piel siempre ha estado marcado históricamente. Algunas razas han sido menos beneficiadas que otras. No es el tono de piel que nos hace diferente, yo pienso que es algo muy personal. yo pienso que es la sociedad que ha creado estereotipos de color. En nuestra Constitución está enmarcada la multiculturalidad con diferentes culturas y etnias, las diferencias de raza sin embargo deben trabajarse sin dudarlos con la educación. Los niños son muy inocentes sin embargo ya vienen con ese estereotipo de blanco y negro que ya lo tienen implantado” PENS3.

Pregunta: ¿Quién es el otro? ¿A qué etnia pertenece mi color de piel?

“El otro es con quien yo convivo el que tengo a mi lado, es la persona con la que tengo que forjar una relación y que debo respetar que debo admitir independientemente de sus creencias. A mí no me importa si es de color amarillo o negro no sé a qué etnia pertenece yo soy como sambo yo tengo una mezcla Entre afros e indígenas, además hago parte de la comunidad

de los bajitos los cuales también hemos sido excluidos. A ese otro no hay que mirarlo por encima del hombro sino más bien intentar convivir e intentar formar en este caso una sociedad incluyente” CENSI.

Pregunta: ¿Quién pone nuestro sello personal?

“Yo creo que esto es algo personal, va muy ligado a la identidad, las decisiones que uno toma en su vida que van desde lo estético hasta lo laboral la forma en que uno se relaciona con los otros creo que también marca mucho” I3.

Pregunta: ¿Nuestro color de piel hace parte de algún lugar especial de Colombia?

“Uno tiende a relacionar los tonos de la piel con lugares geográficos pero también por ejemplo estando aquí en la capital uno se sorprende porque, uno asume que el negro tiene que ser de algún lugar, pero a veces el negro es más rolo que uno, entonces pienso que a veces está mal hacer el sesgo este “por ser negro es así” esté “la gente del huila es asa” a veces uno no tiene cuidado en el manejo del tema y puede también ofender susceptibilidades es un tema para hilar fino pienso yo” I2.

Pregunta: ¿Por qué llamamos a los negros gente de color?

“Laura Barrera: yo creo que como lo dice el compañero es algo que viene desde el occidente, de la globalización, cuando estaban los indígenas se tenía la creencia de que el hombre era el centro del universo y cuando llegan los conquistadores se impone que el hombre blanco es el único que se puede llamar hombre, es aquí donde se llaman los negros personas de color para poder marcarlos y excluirlos, además de generar una estratificación donde el negro

es tratado como mano de obra barata, permitiendo una serie de tratos inhumanos, por razones de poder para clasificarse como mejor clase social” 13.

Relatos de los sujetos: Diversidad, religión y la Institucionalidad.

Viviana hace parte de la población ciega de Neiva y hace una crítica frente a la ética y valores que se imparten en las diferentes instituciones, además de expresar su postura frente a la religión y sus interacciones dentro de la institucionalidad:

“Yo digo que no existen personas diferentes Yo no estoy de acuerdo con que se le eche la culpa a la iglesia católica que, porque ellos predicán y no aplican, entonces yo voy a poner aquí un ejemplo, afortunadamente aquí hay docentes, si nosotros aquí los presentes fuéramos profesores de ética que enseñamos valores, amor, educación, respeto. Pero qué pasa si nos encuentran por fuera del Centro Educativo pegándole a los niños peleando con la pareja o de pronto peleando con el vecino discutiendo, Dónde está la ética que estamos enseñando ahí se aplica el concepto Se predica, pero no aplica Entonces no se puede culpar a los sacerdotes que por que predicán el amor predica a Dios y por fuera van a violar, Una cosa es la institución y otra cosa es como somos. Yo estoy estudiando psicología Entonces yo no serviría para ser psicóloga porque ¿Cómo hago cuando me encuentran grosera o de mal genio? entonces uno siempre está señalado aparentar lo que no es, por eso aquí la culpa no la tiene ni el gobierno ni la iglesia católica ni los unos ni los otros la cuestión está en nosotros personas diferentes no hay la exclusión están nosotros si nosotros excluimos a los otros porque tiene por una x o y condición es porque realmente la sociedad ha marcado”11.

Relatos de los sujetos: Diversidad y expresión de género.

Los participantes expresaron sus comentarios frente a la diversidad y expresión de género por medio del diálogo y la interculturalidad que se presenta al interactuar colectivamente. Se proyectó un vídeo musical que se llama “The light” de HollySiz y a partir de unas preguntas y unas historias respondieron:

Pregunta: ¿Por qué el color rosa causa polémica en las niñas y en los niños?

“Yo creo que eso va en tiempos atrás yo Considero que eso siempre ha estado esa división de color rosado ahora las niñas y el color azul Es para los niños, que si le van a comprar el ajuar del niño Pues tenía que ser azul y nada de rosado y no le colocaban nada rosado a un niño o nada azul a una niña porque si el color es de exclusivo para cada sexo” PENS4.

“Quisiera contar una anécdota en la normal superior entregar unos kits a los niños Y precisamente le dieron a un niño unos cuadernos Rosados entonces él llegó al salón y me dijo “profe voy a regalar estos cuadernos porque son para niña” solamente porque eran rosados, entonces, la misma sociedad ha marcado las generaciones donde el niño ya identifica el rosado de niña y el azul de niños. Los niños no quieren colocarse una camiseta o una muda de ropa que tenga rosado porque sí se la pone es una niña. Es la sociedad que se ha cargado de marcar que esos colores tienen sexo. no tiene la culpa los niños, sino que es algo cultural” PENS4.

“Es trabajar en un cambio de paradigmas porque yo creo que esa misma estigmatización que la sociedad y el contexto dado que no solamente es con los colores sino también con los juguetes Igual ya hay una diferenciación muy marcada con su rol de mujer y de hombre de hecho con el mismo nombre que les colocamos a nuestros hijos no le damos un nombre neutro” PENS3.

“Yo considero que en la sociedad hay una identidad de género, pues uno se identifica con alguno de los géneros masculino o femenino, pero pues ahora también tenemos otros géneros que no los tengo claros. Pero lo primero que hay una identidad de género entonces uno nace biológicamente como hombre pero puede que no se identifique como hombre o nace mujer y al revés entonces la orientación sexual que uno tenga cambia, en mi caso yo me identifico como hombre y soy heterosexual me gustan las mujeres, pero eso no significa que otras personas puedan tener otra identidad de género masculina pero su orientación sexual es homo es decir; tener relaciones sexuales con otro hombre o bisexual teniendo relaciones con hombres y mujeres, entonces eso obedece a una identidad y a una orientación no es una enfermedad, me acuerdo cuando sacaron una cartillas que eran de la Parodi que es homosexual y todo el mundo se le fue encima y se quedaba aterrado porque ella explicaba algo como lo que yo estoy hablando acá. pero obviamente más profundo y entonces si uno llega y le cuenta esto a los niños pues piensan de una que se está volviendo homosexual” PENS3.

“Yo no me imagino la situación de un niño que quiera vestirse como mujer no sé cómo actuaría o como reaccionaría yo no me imagino ese tema y yo no tendría los elementos para manejarlo, pero como no es uno solo uno tiene que enfrentarse a los profesores a los padres de familia a los mismos niños eso son temas complicadísimos, pues no es una enfermedad es una orientación que se debe respetar”. PENS3.

Pregunta: ¿Considera usted que la homosexualidad es una enfermedad?

“Cuando anuncia esa pregunta - si la homosexualidad es una enfermedad - concibiendo la definición de homosexualidad es la atracción sexual, romántica y emocional hacia dos personas del mismo sexo y todo lo que este enmarcado desde el amor pues no se puede

considerar una enfermedad desde ningún ámbito o forma, pero hay cosas de cosas; pues si yo aplicando desde una homosexualidad le voy a hacer daño a las personas tampoco se puede concebir como algo bueno enmarcado desde el bien, entonces considero que desde ninguna manera se puede catalogar como una enfermedad, no hay que buscarle la cura. Si nosotros hablamos desde el ámbito religioso de los pensadores del medioevo podríamos decir que era actuar con el bien para evitar el mal. pienso que más que ser una cuestión religiosa es mas de interpretación del matrimonio yo creo que hemos malinterpretado las leyes de Dios, las leyes de Dios están enmarcadas en el amor y o se puede asumir el matrimonio del mismo sexo como un pecado cosa que si hace la iglesia como institución” PENS3.

Después, se les presentó las siguientes historias las cuales debían colocar un final.

Historia No. 1.

Natalia tiene 11 años, no le gustan las poleras ni los vestidos. Este fin de semana la invitaron a un cumpleaños de una amiga. Le dijeron que debía ir con ropa formal. Durante la cena, su madre intenta convencerla de que use vestido en vez de pantalones...

Historia No. 2.

Julio juega a las muñecas con sus compañeros y compañeras de 1° año durante el recreo. Su hermano mayor, Sebastián, que está en 5° año, lo ve jugando. Le grita y le dice que deje de jugar a eso porque un hombre no puede jugar a las muñecas. Un amigo de Sebastián interviene y...

“En la primera historia yo pienso que si Natalia no puede ir como ella quiere pues le dice a la mamá que prefiere no ir” PENS4.

“Quiero contar una anécdota yo tengo una niña de 11 años y esta semana nos está acompañando un ahijado mío que tiene 7 años, mi hija todavía tiene juguetes y juega con muñecas, tiene una casa de muñecas tiene animalitos y carritos, pero son juguetes de niña entonces mi ahijado llego también a jugar a las muñecas y la casita con mi hija y los vi normal jugando con los juguetes que había acá. si esto hubiera sucedido en otro espacio donde hubiera más niños en una escuela en un patio o parque, muy seguramente Gabriel no se hubiera atrevido a jugar con los juguetes de mi hija porque lo que suele suceder es que los mismo niños empieza a burlarse o a decirle niña que los niños no juegan con los juguetes de las niñas, pero ellos aquí estuviera en una situación muy natural entonces para complementar la actividad que un amigo interviene y dice que eso no pasa nada que los niños también pueden jugar con muñecas”

PENS2.

Historia No. 3.

Nuestra cultura familiar se ha caracterizado por tener un modelo de familia (monógama, patriarcal y católica), la cual ha tenido el pleno reconocimiento de derechos por parte de la sociedad. En estos tiempos las organizaciones sociales, culturales y familiares se basan en la diversidad y expresión, comprendiendo el concepto de familia un poco más extenso y que no depende exclusivamente de un contrato y tampoco de la procreación; por lo tanto, para usted: ¿Cómo es la familia ideal?

Relatos de los sujetos: Una familia diversa.

“La familia ideal es una familia que está enmarcada en el respeto desde el amor por el otro desde el amor propio una familia que esta enmarca en la lucha de salir adelante justos del trabajo colaborativo del trabajo en equipo no creo en una familia que este estigmatizada o que

este conformada por padres e hijos sino que puede estar conformada por diferentes personas por gays por lesbianas o por un grupo de amigos que se dan amor que puede estar conformada por una pareja o familia del mismo sexo que decidan adoptar o tal vez logran conformar ellos dos y que son muy felices” PENS3.

“Hay que hacer el análisis desde la persona, ejemplo mi mamá adoptó un niño y vive sola, pues para mi ellos son una familia ideal es mi medio hermano y me dice papá, mire ese enredo mi hermano y me dice papá y los vecinos se ríen, pero no conocen el contexto entonces eso tiene un proceso complicado” CENS1.

“Cada uno tiene su sello personal, lastimosamente nos encuadernamos porque a veces estamos muy dados a marcar a las personas y a veces como docentes cometemos errores “que si es muy cansón entonces ya lo marcamos” y para todos ya es como el peor de la clase, el que no habla, el que no hace, y lo mismo con las personas discapacitadas, a veces uno también los marca con términos porque todos somos diferentes y aun sabiendo que somos diferentes siempre tendemos a señalar y a marcar a las personas. En la casa a veces el Padre de familia o cualquier familiar también discriminan y dicen palabras como “la oveja negra de la casa” No siempre resaltamos aspectos físicos sino también psicológicos y eso no está bien” PENS4.

“Una familia ideal tiene que tener una base fundamental tanto los padres de familia deben tener un conocimiento amplio y una mente amplia porque hay padres que son muy conservadores porque si un hijo le sale homosexual ellos no pueden tomar otras medidas o mirar más allá y no verlo como un problema, ellos lo toman como algo negativo, entonces la familia ideal es una familia con mente abierta que sepan valorar mucho como es la persona y que a la vez pueda enseñar” I4.

La familia ideal es aquella que se posiciona bajo el entendimiento y la comprensión de los quehaceres de cada uno de los miembros, procurando el fortalecimiento de los valores para la aceptación de las diferencias, donde la razón este de manera simultanea con las emociones, sentimientos e imaginarios sociales, con que se pretende crear un concepto de familia, sin seguir un orden natural de las cosas, y que posibilite los cuestionamientos presentados en ella.

Relatos de los sujetos: ¿la igualdad o la equidad?

Figura 22.

La igualdad y la equidad

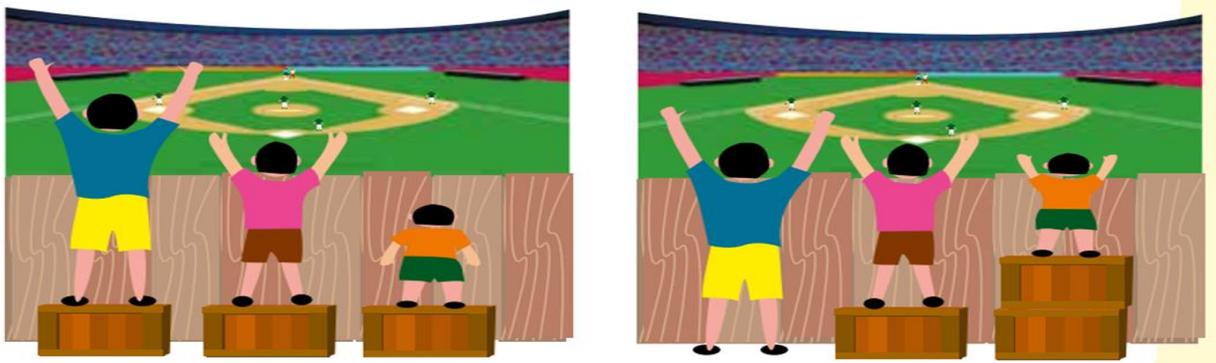


Figura No. 22. ¿en qué situación percibes la igualdad y la equidad? Adaptado de *¿Qué es un plan de igualdad?* Ayas, 2018, Cinde (<https://cinde.es/blog/que-es-un-plan-de-igualdad/>)

Leider hace parte de la comunidad LGTBI y explica que para él lo más importante es la igualdad:

“Yo creo que es más importante la igualdad lo digo porque hago parte de la comunidad LGTBI, por ejemplo los grupos artísticos, cuando es San Pedro, se reúnen todas las academias, grupos de danzas teatro y la parte visual, siempre se tienen en cuenta las personas que son heterosexuales, que pasa, llega a haber una academia que sea de chicas trans o que sea de las comunidad LGTBI que quieren participar, (que ha pasado durante todos estos años y lo que ha

hecho corposanpedro y la secretaría de cultura), siempre han intentado no dejarlos participar y pues por muchos motivos como se dice que el folclor es muy cerrado muy conservador y excluyente por eso ha sido duro mantener este estilo de diversidad además a nosotros nos toca esperar dos meses después de san pedro para celebrar nuestro propio festival entonces no hay equidad hay mucha desigualdad” I4.

Relatos de los sujetos: Persona completa.

Discapacidad (situación):

“Ya no voy a la escuela porque los demás niños se burlan de mí y dicen que soy una persona a medias. Sí, incluso ahora, me encantaría ir a la escuela, pero mis amigos se burlan de mí y me dicen que soy incompleto. Precisamente por esa razón mi padre me sacó de la escuela.”

(Testimonio de un niño con una discapacidad - ‘Outside the Circle’)

Respondieron:

¿Qué es una persona a medias? - ¿Qué es una persona completa?

“Yo creo que es muy subjetivo pensar en una persona a medias o completa es como pensar en un vaso medio lleno o medio vacío, es difícil de contestar, sin embargo, desde una postura desde la preguntas básicas de la filosofía estaría bien decir que no existen personas completas nosotros nos estamos construyendo siempre, si estuviéramos completos no necesitaríamos estudiar, no nos haríamos estas preguntas y no se darían estos espacios, ósea el humano es incompleto por naturaleza nace incompleto y muere incompleto entonces decirle a alguien que está completo podríamos decirle que es un engaño. porque si uno habla que alguien es completo, lo está tomando desde un aspecto porque uno nunca va a llegar a conocer a esa

persona, Desde la lectura del capitalismo es un engaño pensar que si obtenemos cosas materiales vamos a estar completos, pero es una gran mentira” I2.

“No hay personas completas e incompletas alguien dijo que una persona incompleta es mediocre Pues yo pienso que es la misma sociedad que lo nombra de esa manera para excluirlo del hecho de que una persona no tenga el conocimiento en cierta actividad no significa que sea mediocre, porque si hay un niño que está haciendo una evaluación y saca el 50% Entonces es un mediocre que no sabe que no es maduro. no es que sea mediocre es que no tiene el conocimiento más bien la sociedad debería transmitirsele” I1

Relatos de los sujetos: Viviana.

Estamos hablando de inclusión, pero vuelvo al tema del púlpito, predicán, pero no aplican. Cuando yo me presenté, lo hice como una persona con discapacidad visual (ceguera total) y también me presenté con autonomía, bueno claro, no me presenté con un rango de edad. Yo tengo 25 años, perdí mi vista a los 5 años, tengo una hermana y en estos momentos vive en Risaralda con mi mamá, mi hermana tiene 20 años mi mamá nos enseñó a ser independientes. Ella decía “sí yo me llego a morir ¿qué van a hacer ustedes?, no van a esperar a que cualquiera venga y las manipule”. Yo aprendí a usar colectivo desde los 11 años y la gente criticaba que por qué yo tan chiquita y con baja visión me monte en un bus, “que tal que la coja un carro”, “que tal la cojan y la violen”. No importa, las personas tienen que ser independientes, mi mama nunca está encima mío, aunque yo vivo con ella.

Entonces, yo nunca he estado de acuerdo con la Universidad ya que he tenido que pasar por procesos académicos muy difíciles, no estoy de acuerdo que una persona con discapacidad tenga que tener una persona al lado, por ejemplo, cuando en un principio hicieron un pase de

imágenes en este taller yo nunca supe qué imágenes mostraron, el único que comprendí fue el video de la prueba que estaban haciendo de los niños de los muñecos porque lo entendí auditivamente.

*Entonces, es ahí donde me surge una pregunta que cada uno puede pensar un poco **¿por qué esa cuestión de que la persona con discapacidad tiene que tener ese cuidador dependiente al lado y porque no más bien diseñar talleres donde los incluimos?**, este taller fue creado para invitar a personas con discapacidad, entonces debieron pensar que en vez de que la persona con discapacidad tenga que tener alguien al lado más bien pudieron pensar que también podemos vivir solos, yo viví sola un tiempo, nosotros no debemos depender de nadie porque vuelve y juega la palabra **“Autonomía”** y vuelve y juega la palabra **“Exclusión”**, ósea, yo me he sentido excluida, porque realmente no han utilizado un material incluyente, por ejemplo, en YouTube hay un poco de vídeos que son descriptivos que narran lo que realmente está sucediendo, entonces, ahí es donde sigo preguntando, **¿por qué siguen pensando que uno debe tener al lado una o un secretario?**, y **¿si no tenemos quién?** y si no hay posibilidad, es ahí donde se habla de la exclusión.*

*A mí me duele por ejemplo cuando ofrezco mi servicio musical, y como los clientes no lo ven a uno detrás de un teléfono, muchas veces contratan mi servicio, yo a veces llamo a empresas y me dicen: **“bueno puede acercarse”** pero cuando llego al lugar, lo primero que hacen es mirar mis gafas y mi bastón y yo me imagino que el primer pensamiento que tienen es **“¿y cómo hará para hacer esto y no sé qué?”** entonces empieza a crearse una mente limitante. Cuando yo entro en confianza yo soy muy cansona a mí me gusta mucho el sentido del humor y entre chistes me gusta entrarle a la gente para sacar el tema de la confianza, entonces, la gente*

me dice: “¿le puedo preguntar algo?, pero no se vaya a poner brava” yo no me pongo brava con tal que no me vayan a hacer preguntas o proposiciones inadecuadas, entonces ahí sale la chanza y ahí va uno entrando en confianza. “¿usted cómo hace?, ¿Usted trae a una persona para que le ayude instalando el piano, el sonido, usted cómo hace? entonces yo me pregunto ¿será que yo no puedo?, yo tengo manos, yo me respondo a mí misma, yo estoy sana, tengo piernas, mis pies, no tengo problemas para hacer fuerza e instalar mi piano, entonces, simplemente les digo: mire, explíquenme donde está el frente de las personas, hacia donde está mirando, dónde me puedo ubicar, ponga mi mano en el tomacorriente, de resto yo me encargo.

¿Pero si puede? preguntan, piensan que si yo no llevo un ayudante no me pueden contratar, entonces, a mí me toca cobrarles el doble ya que con autonomía puedo cobrarlo, porque si yo traigo a alguien me toca pagarle todo a esa persona, eso ha causado muchos problemas, he recibido humillaciones, ósea he pasado las duras y las maduras, pero he aprendido a convivir con ello.

*Quiero reiterar, yo lucho mucho por la **autonomía** y trato de sembrarle a la gente el mensaje de que nosotros somos fuertes y capaces, el día que me caiga y me fracture la cadera, ese día me tocará llamar a alguien para que me ayude a cargar las cabinas porque no puedo hacer fuerza, independientemente de que una persona ve, pero tiene un problema de cadera ahí si va a necesitar a alguien que le ayude. pero como no es un problema visible o es un problema de hueso entonces no le van a poner el mismo problema que me ponen a mí por verme con un bastón y con gafas, **entiendan que el bastón significa independencia.***

Peor sería que yo fuera a una empresa y llegaría con alguien que me llevara de la mano, ahí si tienen el derecho de pensar “no, ésta no puede porque desde que entró necesitó a alguien

jalando, alguien la dejó ahí”, pero eso no es así, yo conozco la ciudad, me movilizo sola, he viajado al exterior, he viajado a Perú, Ecuador, en diversas ciudades y sola, no necesito de un lazarillo o un cuidador.

Por eso digo, creemos más talleres o formas de que estas personas que tienen la misma condición que yo o cualquiera nos sintamos incluidos más no excluidos, que no haya la necesidad de tener a alguien al lado para poder participar.

De pronto aproveché para decirle a los docentes, a mí por lo menos, me gustaría poder aprender la lengua de señas porque, como futura psicóloga, me interesa llegarle a todo tipo de población y pues ya se imaginarán, hasta se pueden reír, o sea, una no ve y el otro no me escucha ¿cómo será esa comunicación? O sea, una de 2, yo no puedo hacer que de pronto él me escuche porque no hay la posibilidad y si yo me adapto al lenguaje de la persona a través de las señas y le hago entender que yo no veo y le pido que me preste su mano porque sí, yo ya he escuchado esos casos en otros países y que con cada movimiento de su mano me esté hablando, si, entonces realmente ahí ya podríamos comunicarnos, yo distingo una psicóloga en Villavicencio que es ciega y ella ha tendido población con discapacidad auditiva y le ha tocado sin ayudas ni nada aprender lenguaje de señas para poder llegar a este tipo de población, Y eso es lo que he querido incluirme para poder ayudar más.

Yo siempre dicho que uno en la vida tiene que aprender a ser inclusivo, me da mucha rabia, me perdonaran las personas homofóbicas que dicen: “Esa persona no me cae bien porque es gay o lesbiana” o la iglesia lo rechaza, no. La iglesia es una institución, pero Dios enseña en el amor, tengo una anécdota, las muchachas que siempre me arreglan el cabello son pareja, y sean lo que sea lo que es el amor y la empatía juegan un papel importante, yo soy una

persona religiosa, soy muy católica, pero yo digo que una cosa es lo que enseña Dios en su palabra y otra es lo que me venga a exigir una institución. Yo puedo adoptar, y si yo adopto a una persona que nació hombre, pero quiere ser mujer ¿por qué tengo que cambiarlo? Lo que tengo que hacer es mostrar el amor que es lo que realmente Dios acepta. A veces las personas gays también generan discriminación cuando se sienten ofendidos entonces hay que aprender a generar también inclusión por ambos lados.

Análisis de resultados.

En el siguiente apartado se presenta el análisis de los resultados guiados desde el alcance de los objetivos planteados en la investigación; a su vez, un diálogo de saberes que parten de las nociones desde los autores, sujetos y nosotros como investigadores del proceso, basados desde la interculturalidad, la diversidad y la escuela, como relacionamiento de las prácticas asumidas como factor social y educativas.

Interculturalidad

Esta práctica investigativa hace una apuesta por comprender la interculturalidad más allá de la relación y la funcionalidad de las culturas, no como un tema aludido a lo indígena, para transformar las asimetrías que se han venido tejiendo en cada uno de los espacios de la vida desde la social, cultural y educativo. La interculturalidad dentro del espacio académico busca una relación armoniosa en los niños y niñas con el sujeto (otro) logrando percibir un camino de subjetividades que se pueda construir desde las diferencias de los otros, y permite la confrontación de la discriminación y la exclusión.

Para los actores de la investigación comprender al otro desde el encuentro con la interculturalidad, es definirlo desde la individuación y percepciones de cuerpo (tono de piel, orientación sexual y la discapacidad), un valor al saber individual y la interacción que es muy poco reconocida, una cuestión de identidad cultural, la cual debe estar basada en el respeto, como lo afirma Freire (2004) una práctica educativa progresista.

Para Villa Rojas y Rodríguez Díaz (2016) el otro me reafirma con un sujeto diferente, un sujeto que se constituye a partir de la complementariedad que transitan desde los elementos fundamentales como los derechos que son alienables. En los sistemas sociales se ha marcado una

resistencia radical de ese sujeto idealizado y abstracto, basado en características que se enmarcan en: lo estético, lo intelectual, lo masculino, lo femenino y lo étnico, logrando marcar que pertenecemos a ciertas particularidades que son marginalizadas a través del pensamiento objetivo.

Por tanto, se hace necesario identificar todas las formas de desigualdades que surgen desde las diferencias que se constituyen desde una lógica occidental, como lo afirma Tadeu (1997) “relaciones de poder”, que logran minimizar y deshumanizar la comprensión del otro. De este modo, asumir una postura crítica a las diferencias, no desde el lugar físico ni subjetivo, sino en un sentido de construcción que sea paralelo al universalismo desde los territorios; de esta forma, respetar y tolerar las diferencias no deben ser simplemente acciones de contextos cotidianos, si no, deben estar puestas en escenas para pensarlas y comprenderlas en la totalidad del ser.

En esta perspectiva de la interculturalidad y en clave con la educación inclusiva, pone en discusión lo que enuncia Ortega (2016) en la transformación de todas las esferas sociales y el relacionamiento de los individuos, los cuales deben estar conectados con cada uno de los elementos fundamentales de la sociedad: la escuela, la familia y estado. Para ello se requiere una reestructuración de los pensamientos que se dan en la familia, para luego ser comprendido en el entorno de la identificación de saberes y conceptos que permitan transformar la realidad de la sociedad.

Así pues, la escuela pensada y basada en el multiculturalismo ligada a la perspectiva dominante del neoliberalismo (Ortega, 2016). Permite trascender al reconocimiento, la reivindicación y al reconocimiento de ese otro, a los sujetos reales, diferentes e inacabados,

rompiendo todos los esquemas tradicionales basados en raza (categoría discriminatoria), de la funcionalidad (la discapacidad) y de la orientación sexual (lo raro o anormal), para poder combinar las distintas subjetividades.

En el círculo de diálogos con los padres y madres de familia, en sus opiniones se lograron identificar la interculturalidad como esa mezcla de razas, culturas, un escenario de cordialidad que no es capaz de romper los esquemas de imposición, para generar espacios de reflexión y de aprendizaje con el otro que es diferente pero que abre el espacio para la negociación y el reconocimiento de cada contexto, cultura y particularidades.

Desde allí, se plantea una lectura de los sujetos culturales con características que son interpretadas en supuestos de la religión, modos de vida y la lengua (Tadeu, 1997); la legitimización de los sujetos dentro de una normalizadora dinamización se piensa como *sujetos raros* puesto que no encajan dentro de las normalidades que son propias y que establece en la subjetividad identificable. Se cuestionan entonces, todas las formas distintas de ser y hacer vida con sí mismo y con los demás, se violentan y se discrimina toda cultura que no se estipula dentro del sistema colonizado.

Cabe aclarar que las culturas digitales problematizan la diferenciación y la comprensión de los sujetos. Para Tomlinson (2007) estas culturas permean e influyen en la creación identidades pensadas en el espacio de las grandes ciudades, lo cual es relevante, porque marginaliza al interior de otras sociedades la naturalización de la humanidad, y esta noción imposibilita el reconocimiento de la diversidad, fortaleciendo negativamente acciones rutinarias como: la forma de vestir, características fenotípicas, conformación de familias (que se polarizan desde los valores y la religión), desconociendo las otras formas de construir tejido social.

En este sentido, el proceso de formación de los niños y niñas, con base en las responsabilidades de los distintos actores de la comunidad educativa, se debe desarrollar fuera de los muros, para no seguir en la misma reproducción de identidades estáticas en la sociedad (Puiggrós, 1996). Asimismo, la educación que se da en la escuela prioriza todos los elementos que son importantes para los procesos de construcción de proyectos de vida, que visualicen la premisa de ser iguales a otros.

Hacia una comprensión de la interculturalidad, una estrategia que apunta a liderar otros procesos educativos que trascienden la escuela, que contribuyan a afianzar las relaciones sociales en todos los espacios de la vida, una construcción social y educativa desde la gente y para la gente, donde la vida sea predominante y que los valores conexos permitan la creación de nuevas actitudes, soportadas por la multiplicidad de ideas y entretejiendo voluntades, para precisar en una educación para la inclusión.

La diversidad

Uno de los intereses que tiene el desarrollo de este proceso investigativo es el de conocer, entender y contribuir a la diversidad teniendo en cuenta los conocimientos y las opiniones que las niñas y niños tienen frente al tema. El proceso cultural de la diversidad como lo plantea la Unesco (2005) goza del ejercicio de diferenciar los aspectos distintivos de las comunidades entendiéndose como un derecho el cual debe ser reconocido en el convivir y el entender sin afectar las integridades personales. Desde este proyecto también se busca resaltar la diversidad aplicando algunas prácticas ancestrales que enriquecen el léxico intercultural a través del arte

generando una propuesta pedagógica alternativa que podría contribuir al ejercicio del reconocimiento del otro.

En la construcción de contenidos diversos para la propuesta pedagógica se abordaron tres ejes fundamentales enfocados particularmente desde las realidades cotidianas que afectan a los actores de la investigación:

1. Diversidad Étnica.
2. Diversidad de Género.
3. Discapacidad.

Desde allí se crearon elementos que contribuyeron a la construcción de conocimientos (diálogo de saberes) con el fin de atender las necesidades de reconocimiento a la diversidad como un derecho, acción pertinente para la creación de una propuesta abordada desde las voces de los sujetos que construyen desde los lenguajes comunes interacciones efectivas sin prejuicios tejiendo desde el pensamiento crítico nuevas sociedades que no discriminan la diferencia.

En el contexto cultural y moderno, pensar en diversidad no solo pretende abordar asuntos netamente étnico-raciales, ya que la multiplicidad de características enriquecen la concepción diversa representada desde las identidades individuales agrupadas por intereses y gustos particulares que, tomando en cuenta algunos elementos como los abordados en este proceso representan las realidades colectivas visualizadas en el contexto actual producto de la participación de las niñas y los niños construyendo conocimiento desde sus saberes y experiencias.

García (2011) explica que la escuela es el espacio donde la diversidad convive con fuerza ya que involucra diferentes comunidades educativas que transmiten experiencias y

conocimientos cotidianos más allá de las actividades académicas formales que se presentan en el aula de clases. Dichas nociones de diversidad encontradas en el ejercicio del diálogo fueron fundamentales para comprender las posturas que las niñas y los niños tienen frente al tema y trabajar desde ahí en la elaboración de una estrategia pedagógica extramuros que complemente y aporte desde la interculturalidad nuevos lenguajes incluyentes en la construcción de identidades que no afecten las individualidades.

En tal sentido, la interculturalidad no se trata entonces “simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles” (Walsh C., 2009, p. 45), más bien, busca transformar los espacios a través del diálogo, eliminando toda práctica de discriminación o desigualdad promoviendo una interacción positiva con todos los sujetos que confluyen en la escuela.

Con respecto a la relación de los diferentes grupos étnicos inmersos dentro de un espacio, se evidencian algunos elementos que según los actores son característicos de las culturas, estereotipos establecidos bajo unos parámetros que son evidenciados por diferentes medios directos e indirectos y que más allá del tono de la piel, son características que encasillan a los sujetos por su procedencia más que por sus identidades.

Las categorías o líneas de acción para la integración de poblaciones según la Unesco (2015) frente a la identidad de género, son tomadas desde cuatro frentes, el primero, es el cuidado y el autocuidado que aborda una educación para la sexualidad, el segundo, es la prevención en cuanto a la trata de personas y abuso infantil, el tercero, es la equidad de género y el cuarto, es la diversidad sexual. Tener en cuenta estos temas dentro de la escuela podría

facilitar la construcción de conocimientos sin discriminaciones, además de permitir la interacción natural de los sujetos desde el diálogo sin prejuicios, juegos de rol o heteronormatividades impuestas que trastocan la libertad de expresión y las identidades de género en las niñas y los niños.

La diversidad entendida desde la equidad implica comprender al otro desde todas sus particularidades, independiente de sus rasgos físicos, capacidades intelectuales y barreras de participación impuestas por el sistema. Un elemento que desde la normalidad no se tiene en cuenta es la autonomía para desarrollar con libertad los talentos individuales. Esta propuesta busca contribuir a procesos de aprendizaje alternativos que fortalezcan los procesos de equidad, autonomía y reconocimiento a la diversidad como derecho y que permita la construcción colectiva de saberes desde la diferencia en los procesos educativos incluyentes desde el diálogo y la interculturalidad donde por medio de una propuesta didáctica se pueda trabajar en la inclusión desde una educación sin barreras ni prejuicios.

Practica pedagógica

La construcción permanente de cambiar las practicas pedagógicas a otros escenarios de participación pensada como un proceso de negociación, donde el aprendizaje se constituya desde la comprensión de sus realidades contextuales, a través de la mediación de sujetos que considere importante la humanización, la comunicación y la participación en espacios diversos. Asimismo, las formas de enseñar, de indagar y responder a todos elementos presentes en las situaciones educativas dentro de las practicas, propone la apertura de procesos didácticos favorables para el

trabajo individual y colectivo que responda a las experiencias vividas para la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, el diseño de una maleta didáctica pensada desde la interculturalidad en el marco de la educación para la inclusión, busca fortalecer la construcción de una sociedad más justa y democrática, que permite encontrarnos en un espacio de significación entre las partes; esta significación nos conduce a la identificación de construcciones, saberes y experiencias de culturas propias de cada sujeto y la diferencia del otro.

Funcionará como una herramienta donde niños y niñas interactúen con ella y a través de ella encuentren la experimentación en la comprensión significativa de la realidad. El arte será un puente para el reconocimiento de las formas de representación y el uso de las imágenes y objetos que permiten expresar emociones, ideas y pensamientos.

Erwin Panofsky afirma que el arte no es una esfera aparte de la realidad, por el contrario, el arte es como un espejo de la sociedad en donde se reflejan las formas simbólicas, el espíritu y la cultura.

Por lo tanto, nuestro interés surge en la educación de niños y niñas, por lo que la maleta didáctica intercultural se convierte en una herramienta fundamental que ayuda a que los niños construyan su identidad basada en reconocer y aceptar al otro, desde la diversidad y las diferencias.

Las actividades artísticas y lúdicas ubicadas dentro de la maleta funcionarán como medio para la exploración diferencial, utilizando el arte como juego, recurso mediador en la construcción de una identidad colectiva y no individualizadora. En este sentido la maleta, va estar enfocada a trabajar la interculturalidad y la educación para la inclusión, por medio de

recursos didácticos, los cuales son interconectados por aquellas nuevas experiencias que permiten transformar y encontrar sus realidades.

Las maletas didácticas.

El término "maleta" puede referirse a la transferencia de conocimientos, un viaje efectivo y completo hacia un nuevo aprendizaje. Sus características incluyen (entre otras cosas) el transporte conveniente de un lugar a otro, que es llamativo y atrae a personas interesadas en el tema, lo que puede ser útil para varias personas al mismo tiempo. Por lo tanto, para los maestros, las maletas didácticas se convierten en un recurso aprovechable, generando espacios de participación para todos los actores del proceso educativo, rompiendo los esquemas de educación tradicional o sistemas homogéneos; esta ruta de navegación con factores alternativos, se adapta según las necesidades del ambiente educativo, donde los sujetos, emprenden un viaje armónico desde sus capacidades, lo cual son aprovechadas y empoderadas en beneficio propio.

Las maletas contienen mundos llenos de experiencias y buscan la exploración arqueológica y temas actuales, las maletas son aliados de los docentes desde el jardín hasta la universidad, además se extienden hacia los lugares donde normalmente la educación no puede llegar.

Dentro de los servicios que presta el Museo del oro se encuentran las maletas didácticas y cajas viajeras, las cuales son utilizadas por los docentes y mediadores de las instituciones educativas y culturales dentro y fuera de la ciudad llegando a los espacios donde normalmente los niños y jóvenes no pueden movilizarse para conocer los museos y sus artefactos patrimoniales. Las exposiciones interactivas contenidas en las maletas y cajas tienen un fin

educativo sugiriendo a través de cartillas diferentes actividades y lecturas que se enfocan en la indagación y profundización cultural y patrimonial de cada región colombiana.

Las maletas didácticas promueven la identidad, la diversidad, la convivencia y la investigación conteniendo en su interior los objetos de carácter ceremonial, artefactos orfebres y cerámicas precolombinas, fragmentos de antigüedad representados en huesos, piedras e historias que evocan la historia, nuestra historia (reconocimiento del entorno, realidad cotidiana, competencias ciudadanas).

Estas maletas y cajas brindan la posibilidad de aprender, conocer y palpar los objetos que normalmente se miran a través de un vidrio y que no son asequibles debido a su antigüedad o importancia, generando un ejercicio interactivo y didáctico donde los participantes tienen una experiencia significativa, interpretando un micro mundo en el cual están inmersos realidades subjetivas.

La maleta didáctica concebida desde lo pedagógico y didáctico.

La maleta es concebida como un recurso pedagógico, que, a través de opciones y recursos didácticos, logre consolidar en ambientes de la escuela, el alcance de las competencias dadas. La maleta didáctica se utiliza en el campo de la educación para la enseñanza de algún tema o campo disciplinar específico, viene diseñada para guardar objetos y es fácil de transportar, ya que su objetivo principal es ser trasladable e ir de un lado a otro, ya sea a casas, escuelas, territorios o cualquier otro espacio que se requiera (Tamayo, 2015).

Desde lo pedagógico y lo didáctico, la construcción de una maleta didáctica busca enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de interacciones que están más

relacionados con su historia, sus sueños, su cultura, abriendo los espacios de flexibilidad, sensibilización y adaptabilidad a la diversidad de lenguajes como: escritos, orales, visuales y corporales; Se ha intentado dar significación al proceso de aprendizaje que realiza el niño, y no al resultado de éste; puesto que va a ser la clave de la evolución del educando; por lo tanto, la maleta con un enfoque pedagógico, posibilidad la expresión y el descubrimiento a través de nuevas estrategias pedagógicas, dando así alternativas a la educación con una postura de trabajo colectivo, en donde las relaciones y las multiplicidades rompen la homogenización de la educación tradicional.

A continuación, se detallan los talleres a utilizar en la maleta intercultural.

Taller No. 1 – Para educandos.

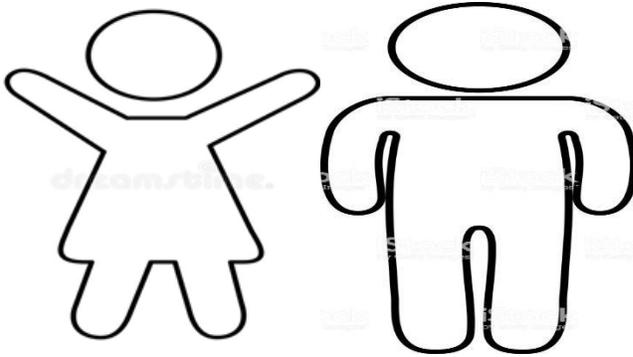
PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: Un color piel, muchos colores de piel
Población: niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva	TIEMPO: 1 hora y 30 minutos
NOMBRE DE FACILITADORES: Estefanía Torres, Wilson Losada	
Materiales: Pintura, papel cartulina, marcadores, lápices, plataforma virtual Google Meet, Padlet.	
Objetivo general del proyecto.	
<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar los conceptos de piel que tienen los niños y niñas del grado 404 de Escuela Normal Superior de Neiva. 	
Objetivo general del taller.	
<ul style="list-style-type: none"> ● Incentivar el lenguaje intercultural y reconocimiento de la diversidad en los niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva desde las artes. 	
Objetivos específicos del taller.	
<ul style="list-style-type: none"> ● Implementar la teoría artística del color con el fin de identificar los diferentes tonos de piel. 	

<ul style="list-style-type: none"> ● Estimular el reconocimiento del otro por medio de la teoría del color. ● Promover la diversidad identificando los diferentes tonos de piel colombiano
<p>Agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos. ❖ Momento 2: para explorar y compartir. ❖ Momento 2: espacio para la reflexión. ❖ Momento 4: construimos y aprendemos. ❖ Momento 5: evidencias de aprendizaje.
<p>Metodología Taller:</p> <p>La perspectiva pedagógica del encuentro tendrá como base el diálogo, asimilar en la acción y la expresión, aprendiendo a distinguir por medio del uso cromático los diferentes tonos de piel que existen en nuestro país.</p>
<p><u>DESARROLLO DE LA AGENDA</u></p> <p style="text-align: center;">MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p> <p>Objetivo: Promover los buenos valores a través del saludo.</p> <p>Actividad “PINTUCARITA”: cada niño y niña escoge un color de su preferencia; después, se ubicará frente al espejo y comenzará a pintarse dos círculos en cada mejilla con el color escogido. De esta forma, su color de piel estará asociado al utilizado en su cara.</p>
<p style="text-align: center;">MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Implementar la teoría artística del color con el fin de identificar los diferentes tonos de piel.</p> <p>Actividades: Se mostrarán diferentes imágenes de las culturas representativas de Colombia, cuáles son sus tonos de piel y un elemento representativo de dichas poblaciones.</p> <p>Se explicará por medio de uso de pintura los diferentes tonos de piel que existen</p> <p>Cada participante realizará una pintura teniendo en cuenta lo aprendido y los referentes</p>

estudiados a través de un cuerpo, deberá colorearlo respondiendo la pregunta:

- ¿De dónde viene ese otro?

Figura para pintar y a ubicar en el mapa dentro del Padlet
(<https://padlet.com/estefaniatorres1/m7r1hi2pimlcx6mt>)



Nota. Adaptado de *Bambini*. <http://tuttodisegni.com/persone/bambini-persone/>

Mapa de Colombia.



Nota. Adaptado de *Mapa cultural de Colombia*, 2014.

<http://culturacolombian.blogspot.com/2014/02/mapa-cultural-de-colombia.html>

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Crear un espacio de dialogo donde cada participante podrá identificar los diferentes tonos de piel que componen el aula de clase, indagar de donde proviene su tono de piel.

Actividades: los participantes se sentarán en círculo donde mostrarán los diferentes tonos de piel que identificaron en el taller manual y se dialogará sobre de donde proviene el tono de piel de cada uno.

Preguntas para dialogar:

- ¿Quién es el otro?
- ¿Por qué el tono de piel nos hace diferentes?

MOMENTO 4: CONSTRUIMOS Y APRENDEMOS.

Tiempo: 25 minutos

Objetivo General: Buscar la reflexión en torno a los diferentes tonos de piel.

Actividades: Para finalizar, se intentará reflexionar sobre que no solo existen 2 tonos de piel, que todos somos diferentes y nuestra piel es nuestro sello personal, y eso no es malo.

A partir de unas imágenes de diversidad cultural expuestas en Power Point, cada niño y niña, escribe en un papel, porque todos somos diferentes y como nuestro sello personal es el color de piel.

Preguntas para responder y aprender:

- ¿Quién pone nuestro sello personal?
- ¿Nuestro color de piel hace parte de algún lugar especial de Colombia?
- ¿A qué etnia pertenece mi color de piel?

MOMENTO 5: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.

Tiempo: 10 minutos

Objetivo General: Recoger los instrumentos de información utilizados en cada uno de los momentos del taller.

Instrumentos:

- Observación a cada uno de los niños y niñas, cuando estén ubicados en el espejo pintándose la cara; video.
- Mapa; registro fotográfico de la creación de los muñecos y la ubicación en el mapa.
- Papeles dando respuestas a las preguntas de los momentos.
- Grabación de las respuestas.

Registro: *(Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)*

- *Listado de asistencia, fotos y Diario de campo.*

Roles y Responsables.

Facilitadores grupo 1: ESTAFANIA TORRES AMAYA

Facilitadores grupo 2: WILSON ANDRES LOSADA TRUJILLO

--

Taller No. 2 – Para educandos.

PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: La diversidad y la Expresión
Población: niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva	TIEMPO: 1 hora y 30 minutos
NOMBRE DE FACILITADORES: Estefanía Torres, Wilson Losada	
Materiales: La piedra, una sábana, plataforma virtual Google Meet.	
<p>Objetivo general del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Percibir el concepto diversidad de género que tienen los niños y niñas del grado 404 de Escuela Normal Superior de Neiva. 	
<p>Objetivo general del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar a los niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva sobre la diversidad sexual y de género. 	
<p>Objetivos específicos del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre las actitudes de los niños y niñas frente a la diversidad sexual y de género. ● Identificar con respeto las diferentes expresiones de diversidad sexual y de género. Promover actitudes positivas respecto a la diversidad sexual y de género. 	
<p>Agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos. ❖ Momento 2: para explorar y compartir. ❖ Momento 2: espacio para la reflexión. ❖ Momento 4: construimos y aprendemos. ❖ Momento 5: evidencias de aprendizaje. 	
<p>Metodología Taller:</p> <p>Un espacio para encontrarnos; a través de las diferentes actividades se logrará sensibilizar a los niños y niñas sobre la diversidad sexual y de género, buscando un equilibrio dentro de la</p>	

sociedad, para el desarrollo de comunidades más justas y democráticas, basadas en la equidad y la empatía.

DESARROLLO DE LA AGENDA

MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA

Tiempo: 5 minutos

Objetivo: Promover los buenos valores a través del saludo.

Actividad: un saludo de bienvenida, cantamos la canción: “Todos somos diferentes”

Link de la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=HgeTnFkpSIM>

MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.

Actividad No. 1: “La piedra expresiva”

Tiempo: 10 minutos

Favorecer la reflexión frente a las primeras impresiones y valoración de las diferentes formas de ser y sentir de otrxs

Lxs niñxs se saludarán mostrando una piedra que previamente escogieron por sus características especiales y hablarán de sus particularidades, en esta actividad se evidenciará que, así como las piedras todxs somos iguales pero diferentes, con historias y talentos únicos, que todxs podemos ser amigxs si dejamos de lado las primeras impresiones negativas.



Nota. Adaptado de *Painted Rocks edition*, Maize Hutton,
<https://co.pinterest.com/pin/530087818610545185/>

Preguntas de para dialogar:

1. ¿Dónde escogiste esa piedra?
2. ¿Por qué escogiste tu piedra y qué la hace única y diferente?
3. ¿Todos somos iguales, que nos hace diferentes?

Actividad No. 2: “La sábana imaginaria”

Tiempo: 15 minutos

Objetivo General:

- Generar reflexiones frente a los roles de género y crear espacios de reconocimiento a las diferentes identidades.

Lxs niñxs se disfrazarán utilizando una sábana creando desde su imaginación un personaje para jugar. En esta actividad se evidenciará las percepciones frente a los roles de género.



Nota. Adaptado de *Telas de colores ondeando*, 2016, https://www.freepik.es/foto-gratis/telas-colores-ondeando_937329.htm

Preguntas de para dialogar:

4. ¿Con qué personaje te identificas cuando juegas?
5. ¿Los niños pueden jugar con juguetes para niñas?
6. ¿Existen juguetes que se crean solamente para niñas, o sólo para niños?

Actividad No. 3: “Historias diversas”

Tiempo: 15 minutos

Conocer las percepciones de lxs niñxs frente a la diversidad sexual y de género.

Se leerán 3 historias con tema de diversidad y lxs niñxs crearán el final que ellos deseen.

Historia:

1. Natalia tiene 11 años, no le gustan las poleras ni los vestidos. Este fin de semana la invitaron a un cumpleaños de una amiga. Le dijeron que debía ir con ropa formal. Durante la cena, su madre intenta convencerla de que use vestido en vez de pantalones...
2. Julio juega a las muñecas con sus compañeros y compañeras de 1º año durante el recreo. Su hermano mayor, Sebastián, que está en 5º año lo ve jugando. Le grita y le dice que deje de

jugar a eso porque un hombre no puede jugar a las muñecas. Un amigo de Sebastián interviene y...

3. Gonzalo está en 6° año “A”. En la escuela se ríen de él porque va a danza y no le gusta jugar al fútbol. Sus compañeros le dicen “niñita”. Disfruta mucho estar con las chicas de la clase porque con ellas puede hablar tranquilamente. En el grupo de 6° año “B” hay una chica que le gusta mucho y no sabe cómo decírselo. Piensa que ella no va a querer salir con él porque todos se burlan de su forma de ser. Hoy decidió contarles lo que siente a sus amigas y pedirles que le aconsejen...

(Tomado de: Enseñando Diversidad, 2017, p. 33) https://todomejora.org/wp-content/uploads/2017/03/ensenando_diversidad_TM.pdf

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Promover un diálogo que construya nociones de equidad y aceptación a la diversidad sexual y de género.

Actividades: los participantes a través de la pregunta, expresaran sus opiniones respecto a las actitudes que se pueden percibir frente a la diversidad sexual y de género.

Preguntas para dialogar:

- ¿Qué actitudes podemos reconocer frente a la diversidad sexual y de género?

MOMENTO 4: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.

Tiempo: 10 minutos

Objetivo General: Recoger los instrumentos de información utilizados en cada uno de los momentos del taller.

Instrumentos:

- Grabación de las clases por Google Meet

Registro: (Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)

- *Listado de asistencia, fotos y Diario de campo.*

<p>Roles y Responsables.</p> <p>Facilitadores grupo 1: ESTAFANIA TORRES AMAYA Facilitadores grupo 2: WILSON ANDRES LOSADA TRUJILLO</p>

Taller No. 3 – Para educandos.

PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: la diversidad
Población: niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva	TIEMPO: 1 hora y 30 minutos
NOMBRE DE FACILITADORES: Estefanía Torres, Wilson Losada	
Materiales: Venda, lamina, hoja y lápiz.	
<p>Objetivo general del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Percibir el concepto de discapacidad que tienen los niños y niñas del grado 404 de Escuela Normal Superior de Neiva. 	
<p>Objetivo general del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar a los niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva sobre la discapacidad. 	
<p>Objetivos específicos del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre las actitudes de los niños y niñas frente a la discapacidad. ● Sensibilizar en el reconocimiento de las personas con discapacidad. ● Promover actitudes positivas respecto a la discapacidad. 	
<p>Agenda: <i>(Enuncie las actividades que desarrollarán para el cumplimiento de la actividad, indicar tiempo y responsable)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos. ❖ Momento 2: para explorar y compartir. ❖ Momento 2: espacio para la reflexión. ❖ Momento 4: construimos y aprendemos. ❖ Momento 5: evidencias de aprendizaje. 	
Metodología Taller:	

Un espacio para encontrarnos; a través de las diferentes actividades se logrará sensibilizar a los niños y niñas sobre la discapacidad, buscando un equilibrio dentro de la sociedad, para el desarrollo de sociedades más justas y democráticas, basadas en la equidad y la empatía.

DESARROLLO DE LA AGENDA

MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA

Tiempo: 10 minutos

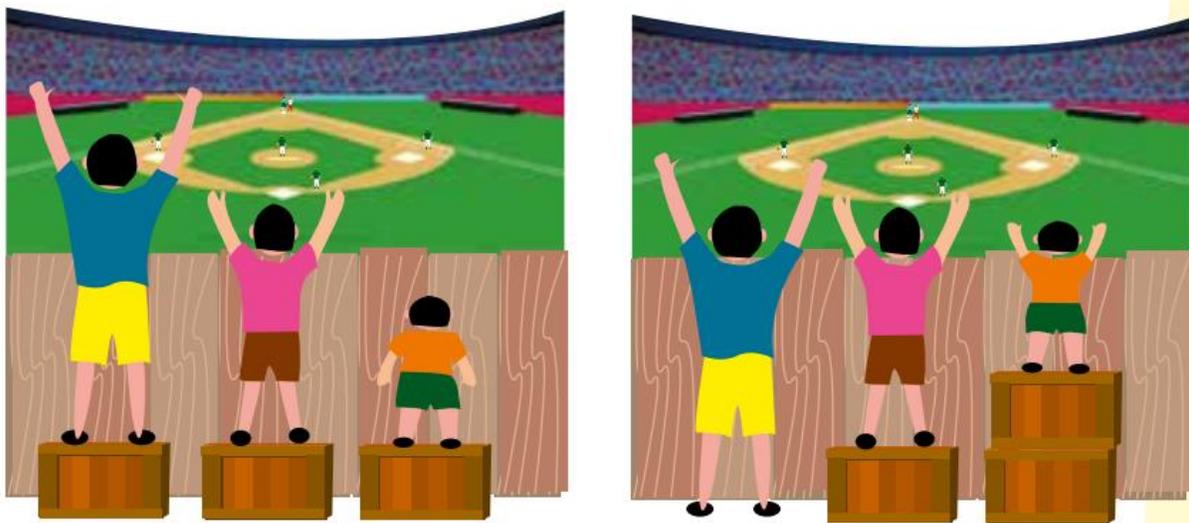
Objetivo: Promover los buenos valores a través del saludo.

Actividad “UN MUNDO OSCURO”: los niños y niñas realizaran un comentario a partir de las sensaciones que se dan con los ojos vendados.

MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.

Tiempo: 30 minutos

Actividad No. 1 - ¿Igualdad o equidad?



Nota: Adaptado de *¿Qué es un plan de igualdad?* Ayas, 2018, Cinde (<https://cinde.es/blog/que-es-un-plan-de-igualdad/>)

Preguntas de para dialogar:

- ¿Qué percepción te da la siguiente imagen?

- ¿Dónde hay igualdad y donde hay equidad?
- ¿Qué es más importante “la igualdad o equidad” para reconocer a todxs?
- ¿En qué situaciones se puede necesitar de la equidad?

Objetivo general:

- Generar sensibilización a los niños y niñas para la práctica de un enfoque inclusivo o equitativo.

Actividad No. 2

Objetivo General:

- Percibe la discapacidad y cada una de las diferencias que existe en cada persona.

Actividad: a través de una sábana de imágenes, cada niño y niña responde lo siguiente:



Nota. Adaptado de Child models with disabilities including Down's Syndrome and cerebral palsy star in a vibrant new River Island campaign celebrating diversity, River Island Kids Clothing, 2018, https://verne.elpais.com/verne/2020/06/10/articulo/1591799815_274864.html

Preguntas para la reflexión.

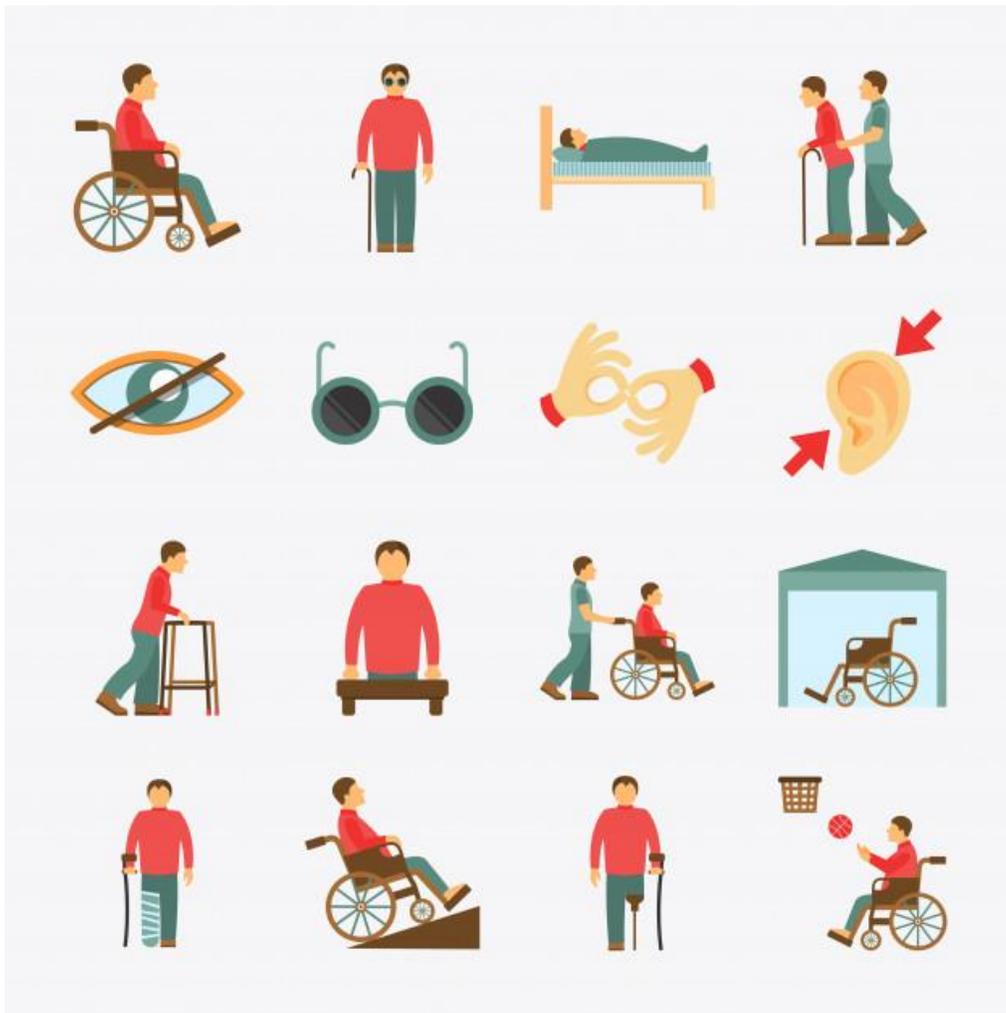
- a. ¿Qué entiende por discapacidad?
- b. ¿Conocen gente con discapacidad en su familia o comunidad?

Actividad No. 3

Objetivo general:

- Conocer los diferentes elementos que puedan servir a una persona con discapacidad para llevar una vida más independiente.

Actividad: identifica cada uno de los ajustes o ayudas técnicas y menciona que ayuda ofrecen.



Nota. Adaptado de *Ajustes de discapacidad*, 2017. https://www.freepik.es/vector-gratis/iconos-desactivados-fijados-planos_1531743.htm#page=1&query=discapacidad&position=5, Licencia de Freepik

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Objetivo General:

- Promover un diálogo que construya una persona social de las personas con discapacidad.

Actividades: los participantes a través de la pregunta, expresaran sus opiniones respecto a las actitudes que se puede percibir en la persona con discapacidad.

Preguntas para dialogar:

- ¿Qué actitudes podemos reconocer en una persona con discapacidad?
- ¿Qué actitudes podemos reconocer en nosotros cuando vemos a una persona con discapacidad?

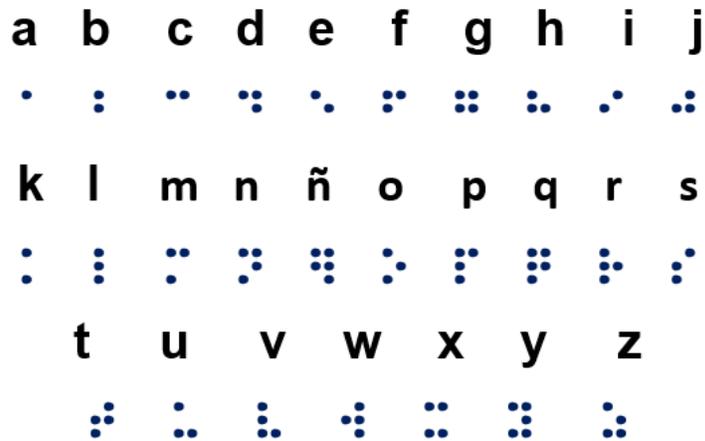
MOMENTO 4: CONSTRUIAMOS Y APRENDEMOS.

Tiempo: 10 minutos

Objetivo General: Buscar la reflexión en torno a la comunicación a través del braille.

Actividades: Para finalizar, cada niño realizara un mensaje de reflexión y respeto para las personas con discapacidad.

Se proyecta el Braille en una diapositiva que servirá como guía.



Elaboración propia

Preguntas para responder y aprender:

- ¿Qué pensaría, que sentiría y como actuaría si fuera un niño o niña con discapacidad?

MOMENTO 5: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.
Tiempo: 10 minutos
Objetivo General: Recoger los instrumentos de información utilizados en cada uno de los momentos del taller.
Instrumentos:
<ul style="list-style-type: none"> ● Grabación de las clases por Google Meet.
Registro: <i>(Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Listado de asistencia, fotos y Diario de campo.</i>
Roles y Responsables.
Facilitadores grupo 1: ESTEFANIA TORRES AMAYA
Facilitadores grupo 2: WILSON ANDRES LOSADA TRUJILLO

Taller No. 4 – Para educandos.

PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: color carne.
Población: niños y niñas de 4 grado de la Escuela Normal Superior de Neiva	TIEMPO: 1 hora y 30 minutos
NOMBRE DE FACILITADORES: Estefanía Torres, Wilson Losada	
Materiales: plataforma virtual (Google Meet)	
Objetivo general del proyecto.	
<ul style="list-style-type: none"> ● Percibir el comportamiento que tienen los niños y niñas del grado 4° de Escuela Normal Superior de Neiva, respecto a situaciones de la diversidad de étnica y racial. 	
Objetivo general del taller.	
<ul style="list-style-type: none"> ● Estimular el lenguaje propicio y adecuado en los niños y niñas del grado 4° de la Escuela Normal Superior de Neiva respecto a la diversidad étnica y racial. 	
Objetivos específicos del taller.	

- Promover el respeto y la tolerancia a las diferentes poblaciones desde la perspectiva étnica.
- Explorar situaciones de diversidad étnica para analizar la postura que se tiene como ciudadano.

Agenda: (Enuncie las actividades que desarrollarán para el cumplimiento de la actividad, indicar tiempo y responsable)

- ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos.
- ❖ Momento 2: para explorar y compartir.
- ❖ Momento 2: espacio para la reflexión.
- ❖ Momento 4: construimos y aprendemos.
- ❖ Momento 5: evidencias de aprendizaje.

Metodología Taller:

La perspectiva pedagógica del encuentro tendrá como base el diálogo, asimilar en la acción y la expresión, aprendiendo a distinguir, respetar, explorar las diferentes situaciones de reflexión que se presentan alrededor de la diversidad étnica y racial, logrando así, una sociedad co-construcción de múltiples expresiones de clase étnica, de raza y social, para el lugar de transformación y emancipación de la ciudadanía.

DESARROLLO DE LA AGENDA

MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA

Tiempo: 15 minutos

Objetivo: Promover los buenos valores a través del saludo.

Actividad: ¿Cómo es el color carne? Pregunta de sensibilización para los niños y niñas.

MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.

Tiempo: 20 minutos

Objetivo General: reflexionar sobre las siguientes situaciones.

Actividades:

Situación 1:

- Una menor utiliza expresiones como “esa es una gitana, es una sucia, es lo peor, etc...” para

insultar y descalificar a una compañera de clase, en presencia de otra compañera.

(Tomado de: Informe Anual Discriminación y comunidad Gitana, 2006, p.46).
<https://www.gitanos.org/publicaciones/discriminacion06/informe7.pdf>

Responde:

- a. ¿Qué piensas de la situación?
- b. ¿Qué harías si estuvieras presente en la escena?

Situación 2:

- Un hombre afrodescendiente se interesa por un anuncio de arriendo de un piso y contacta con su propietaria, quien, tras conocer su origen étnico, le comunica que no le va a alquilar el piso porque no quiere afros, y es ella la que decide.

Responde:

- a. ¿Por qué crees que la señora tomó la actitud de no arrendar a una persona afrodescendiente?

Situación 3:

- Con motivo de la fiesta de fin de curso de un colegio de Neiva, se realiza un acto público para hacer entrega de las menciones de honor de la clase, en la que aparecen todos menos el único indígena del aula, ya que sus padres no han podido pagar la cuota del evento. El padre de uno de sus compañeros intenta convencer a la profesora y al resto de familias para que paguen la cuota del educando con el dinero sobrante del material escolar, pero no se tiene en cuenta su propuesta, a pesar de que en otras ocasiones sí se han concedido ayudas similares a alumnos no indígenas.

Responde:

- a. Según la situación: ¿es igualdad, equidad o discriminación?

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Objetivo General:

Responde:

- ¿Dónde empieza la lucha contra la discriminación racial y étnica?

MOMENTO 4: CONSTRUIMOS Y APRENDEMOS.

Tiempo: 25 minutos

Objetivo General:

- Analiza la siguiente y que logras percibir.



Nota: adaptado de *Por Discriminación, personas indígenas son más propensas a no estudiar*, 2019, Carolina B. <https://difusionnorte.com/escenarios-de-discriminacion/>

MOMENTO 5: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.
Tiempo: 10 minutos
Objetivo General: Recoger los instrumentos de información utilizados en cada uno de los momentos del taller.
Instrumentos:
<ul style="list-style-type: none"> • Grabación de las respuestas.
Registro: <i>(Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Listado de asistencia, grabaciones.</i>
Roles y Responsables.
Facilitadores grupo 1: ESTEFANIA TORRES AMAYA
Facilitadores grupo 2: WILSON ANDRES LOSADA TRUJILLO

Taller No. 5 – para educandos.

PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: La diversidad y la Expresión
Población: niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva	TIEMPO: 1 hora y 30 minutos
NOMBRE DE FACILITADORES: Estefanía Torres, Wilson Losada	
Materiales: Plataforma virtual Google Meet.	
Objetivo general del proyecto.	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las percepciones de los niños y niñas del grado 404 de la Escuela Normal Superior de Neiva en el marco de la diversidad de género. 	
Objetivo general del taller.	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la sensibilización del otro en el encuentro con las diferencias. 	
Objetivos específicos del taller.	

- Promover el respeto y la tolerancia a las diferentes poblaciones desde la perspectiva de género.
- Explorar situaciones de diversidad de género para analizar la postura que se tiene como ciudadano.

Agenda: (Enuncie las actividades que desarrollarán para el cumplimiento de la actividad, indicar tiempo y responsable)

- ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos.
- ❖ Momento 2: para explorar y compartir.
- ❖ Momento 2: espacio para la reflexión.
- ❖ Momento 4: construimos y aprendemos.
- ❖ Momento 5: evidencias de aprendizaje.

Metodología Taller:

Un espacio para encontrarnos; a través de las diferentes actividades se logrará sensibilizar a los niños y niñas sobre la diversidad sexual y de género, buscando un equilibrio dentro de la sociedad, para el desarrollo de comunidades más justas y democráticas, basadas en la equidad y la empatía.

DESARROLLO DE LA AGENDA

MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA

Tiempo: 5 minutos

Objetivo: Promover los buenos valores a través del saludo.

Actividad: canción sobre la diversidad.

https://www.youtube.com/watch?v=4-kp_reDmU4

MOMENTO 2: ANALIZAMOS Y APRENDEMOS

Actividad 1:

Tiempo: 30 minutos

Situación No. 1

- *El color que más le gusta a mi hijo es el rosa, ¿y qué??* ¿Solo por ser niño está obligado a utilizar otros colores?

Situación No. 2

Opiniones a partir de las siguientes frases:

EL HOMBRE

- Un hombre nunca puede lavar ropa o loza, para eso está la mujer.
- El que manda en la casa es el HOMBRE.
- Dicen que los hombres no pueden llorar.

LA MUJER

- El hombre en la cocina huele a popo de gallina.
- La mujer siempre debe estar en la cocina.
- La mujer no puede liderar una casa.

Situación No. 3

- ¿Un gay puede jugar futbol?

Historia de la vida real.

"Hay gente que dice que los gays no podemos practicar deportes, pero eso no es así. Yo era el capitán de mi equipo. (...) Cuando salí del armario a nadie le importó", señala Michael, quien asegura tiene como referente al jugador de los LA Galaxy Robbie Rogers, uno de los primeros futbolistas profesionales en reconocer públicamente su homosexualidad.

"Me alegra poder decir que ser gay ya no es un problema como antes. No me gustaría que otros jóvenes tengan que pasar por lo mismo que yo y tengan miedo".

"Espero que mi caso sirva de ejemplo para otros adolescentes gays. No importa tu condición sexual. Tienes que ser tú mismo".

(Tomado de:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/05/150504eeuubailesgraduacioncambioslgbtpromsgaysjg>)

Actividad 2:

Tiempo: 7 minutos

Objetivo: Conocer las percepciones de lxs niñx frente a la diversidad de género

Lxs niñxs mirarán una imagen y mostrarán sus reacciones frente a ella, se analizarán sus opiniones, expresiones corporales y comportamientos.



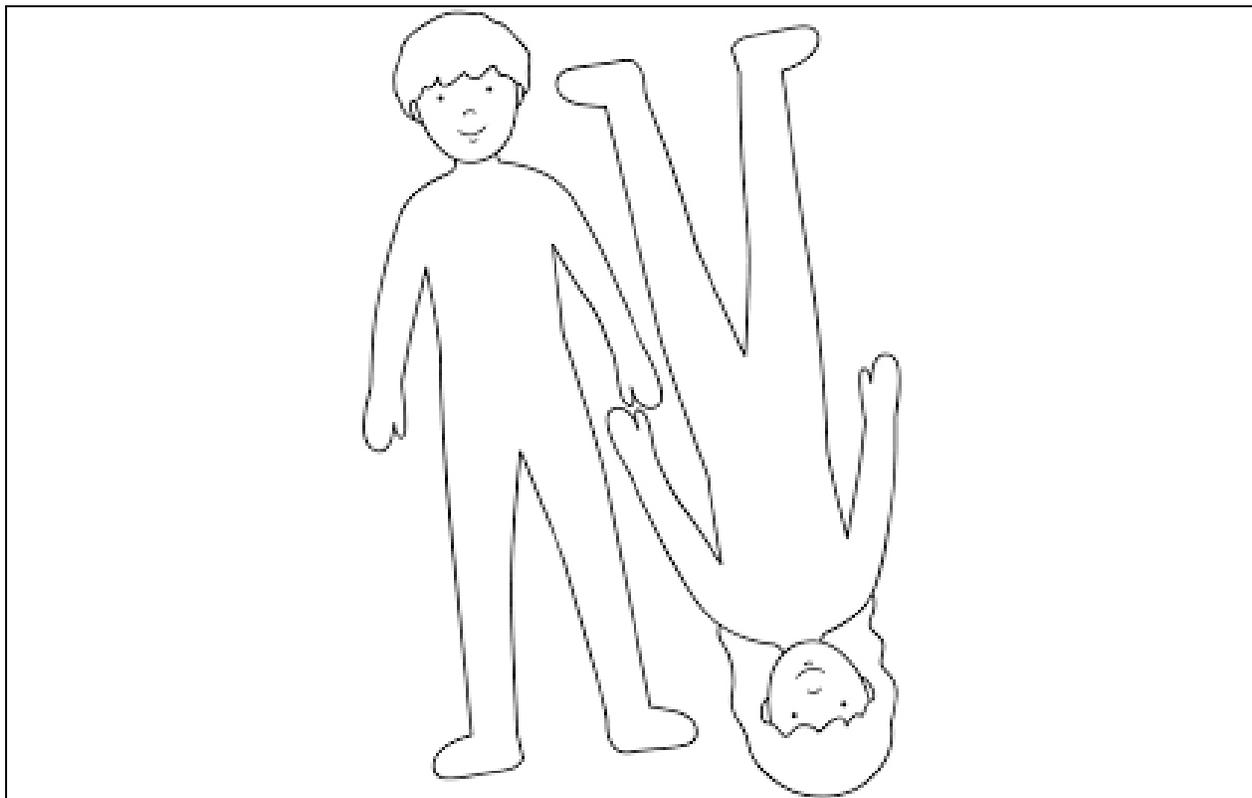
Nota. Adaptado de *Grandpa Is A Beauty*, 2020, Charley Frank.
<https://www.noteabley.com/culture/walmart-shoppers-yh/>

Actividad 3:

Tiempo: 15 minutos

Conocer las percepciones de lxs niñx frente a los roles de diversidad sexual y de género

Lxs niñxs dibujarán ropas y accesorios a las figuras femenina y masculina y explicarán porqué los vistieron así.



Nota. Adaptado de *silueta del cuerpo humano para colorear*.
<https://co.pinterest.com/pin/314266880242743950/>

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Responde:

- ¿Por qué el color rosa causa polémica en los niños?
- ¿Cómo es la familia ideal?

MOMENTO 4: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.

Tiempo: 10 minutos

Recoger los instrumentos de información utilizados en cada uno de los momentos del taller.

Instrumentos:

- Grabación de las clases por Google Meet.

<p>Registro: <i>(Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Listado de asistencia, grabaciones.
<p>Roles y Responsables.</p> <p>Facilitadores grupo 1: ESTEFANIA TORRES AMAYA Facilitadores grupo 2: WILSON ANDRES LOSADA TRUJILLO</p>

Taller No. 6 – para educandos.

PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: la diversidad
Población: niños y niñas de 4º grado de la Escuela Normal Superior de Neiva	TIEMPO: 1 hora y 30 minutos
NOMBRE DE FACILITADORES: Estefanía Torres, Wilson Losada	
Materiales: Venda, lamina, hoja y lápiz.	
<p>Objetivo general del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocer las percepciones sobre la discapacidad que tienen los niños y niñas del grado 4º de Escuela Normal Superior de Neiva en situaciones cotidianas. 	
<p>Objetivo general del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Concienciar a los niños y niñas del grado 4º de la Escuela Normal Superior de Neiva sobre la discapacidad. 	
<p>Objetivos específicos del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer las actitudes de los niños y niñas frente a la discapacidad. ● Promover una actitud respeto hacia las personas con discapacidad. 	
<p>Agenda: <i>(Enuncie las actividades que desarrollarán para el cumplimiento de la actividad, indicar tiempo y responsable)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos. ❖ Momento 2: para explorar y compartir. ❖ Momento 2: espacio para la reflexión. ❖ Momento 4: construimos y aprendemos. ❖ Momento 5: evidencias de aprendizaje. 	

Metodología Taller:

El diálogo no solo es entre la palabra y la escucha, entre voces y oídos, sino que implica además todo tipo de lenguajes: señas, símbolos, textos, imágenes, webs, experiencias, mentalidades, culturas diferentes que implican idiomas étnicos y hablas regionales.

DESARROLLO DE LA AGENDA**MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA**

Tiempo: 10 minutos

Objetivo: Promover los buenos valores a través del saludo.

Actividad: respondemos la siguiente pregunta entre todos.

- ¿Cómo es un niño normal, anormal y/o especial?

Un dialogo de aciertos y desaciertos, para aquellos que se sitúan desde la frontera, ocultos y aislados.

MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.

Tiempo: 30 minutos

Objetivo General:

Situación No. 1

- Un niño de 10 años del municipio de Zuazua tuvo que interponer un amparo para poder acceder sin dificultades a su escuela. La razón: los directivos se rehúsan a cambiar el salón de clases al primer piso para que el pequeño pueda cursar su tercer grado de primaria sin impedimentos. El alumno de la escuela primaria Mariano Abasolo está en silla de ruedas, por lo que su madre debe ayudarlo todos los días a subir a su aula para que pueda continuar con su educación.

(Tomado de: <https://www.milenio.com/estados/alumno-con-discapacidad-denuncia-discriminacion>)

Situación No. 2

- “Ya no voy a la escuela porque los demás niños se burlan de mí y dicen que soy una persona a medias. Sí, incluso ahora, me encantaría ir a la escuela, pero mis amigos se burlan de mí y me dicen que soy incompleto. Precisamente por esa razón mi padre me sacó de la escuela.”

(Testimonio de un niño con una discapacidad - ‘Outside the Circle’)

Responde:

1. ¿Qué es una persona a medias?
2. ¿Qué es una persona completa?

Situación No. 3

Colegio religioso San Antonio de Padua.

- Hace unos días un grupo de madres decidieron no enviar más a sus hijos de cuarto grado al colegio San Antonio de Padua, en Argentina, hasta que la institución no expulsara a un niño con el síndrome de asperger. Ante la presión de las familias, el colegio cambió al pequeño de curso. Pensaron que el hecho no tendría mucha importancia. Pero no fue así. Días después se conoció una conversación en la que algunas madres celebraron la decisión de las directivas del colegio, manifestaciones que hicieron a través de un grupo de *WhatsApp*. “Al fin una buena noticia”, decía una mujer llamada Viviana quien a su mensaje agregó un gran número de emojis de celebración: Caras felices, aplausos, campanas y botellas de champagne. ¡Otras respondieron con frases como “Ya era hora de que se hagan valer los derechos del niño para 35 y no para uno solo!”. “Ojalá sea una buena noticia para ese nené y una buena noticia para todos los que peleamos para que nuestros hijos tengan una primaria como se merecen”. “Qué bueno para los chicos, que puedan trabajar y estar tranquilos”. “Un alivio para los nuestros”.

Rosaura Gómez, la tía del menor, compartió la historia en su cuenta de *Facebook* y además publicó las imágenes de la conversación de este grupo de mujeres. “Las mamás de los compañeritos hacían paro: no llevaban a sus hijos hasta que no sacaran a mi sobrino del colegio; eso no pasó, pero lo cambiaron al otro 4°. Se supone que es un colegio religioso y esta fue la reacción de las mamás al enterarse”, escribió.

(Tomado de: <https://pruebas.semana.com/vida-moderna/articulo/discriminacion-a-un-nino-con-asperger/538913>)

Situación No. 4

- Samuel Andrés, un año en la escuela con un comportamiento disruptivo (afirmación desde el área de la psicología); un año escolar, con un buen rendimiento académico, pero en lo comportamental, no tanto, viviendo escenas de exclusión, aislándolo de todas las actividades que realizaba la escuela, logrando en el niño, a la apatía de volver, demostrando un

comportamiento desafiante y negativista de realizar las acciones e incluso, perdiendo educación física. Al finalizar el año escolar, la directora del grado le manifiesta a la acudiente: “es la primera vez que tenía un año de esa “condición”, por lo tanto, nunca supo cómo tratarlo.

(Elaboración propia)

Situación No. 5

Opiniones de acuerdo a la siguiente frase:

- En ciertas ocasiones, los padres de familia dicen lo siguiente: “no importa que nazca un niño feo pero que nazca sano”; refiriéndose al deseo que nazca sin discapacidad.

Responde:

1. ¿Qué puede generar en una familia un niño con discapacidad?
2. ¿Por qué la mamá se siente culpable cuando nace el niño con discapacidad?

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Objetivo General:

- ¿Por qué la gente se comporta de esa manera con las personas con discapacidades?

Imágenes de reflexión:



Nota. Adaptado de *Gobierno y empresas obligadas a tener vacantes disponibles para personas con discapacidad*, 2018, Javier Salas, <https://www.masnoticias.mx/gobierno-y->

[empresas-obligadas-a-tener-vacantes-disponibles-para-personas-con-discapacidad/](#)



Nota. Adaptado de *Historia* de un ciego mendigo, 2011,
<http://www.marketinghumanitario.com/2011/02/historia-de-un-letrero-micromarketing.html>



Nota. Adaptado de *Cermi, discapacidad, escuela inclusiva, LOMCE, Aula Intercultural*, 2015,
<https://aulaintercultural.org/2015/09/11/el-cermi-lamenta-que-este-ano-tampoco-hay-educacion-inclusiva-para-las-personas-con-discapacidad/>



Nota. Adaptado de *Viejo solitario sentado en una silla de ruedas mientras mira por la ventana mientras anhela su libertad y amigos*, Rusyanto, P. 2018.

https://es.123rf.com/profile_ximagination

Preguntas para dialogar.

- ¿Por qué algunas personas con discapacidad logran estudiar, entrenar deportes, trabajar?
- ¿Qué sucede con las personas con discapacidad que no lo pueden hacer?

MOMENTO 4: CONSTRUIMOS Y APRENDEMOS.

Tiempo: 10 minutos

Objetivo General:

Los niños y niñas describirán: características, tipo de discapacidad, habilidades, gustos, intereses y como lo ven en el futuro de las siguientes personas con discapacidad.

MOMENTO 5: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.

Tiempo: 10 minutos

Objetivo General: Recoger los instrumentos de información utilizados en cada uno de los momentos del taller.

Instrumentos:

- Grabación de las clases por Google Meet.

<p>Registro: <i>(Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Listado de asistencia, grabaciones.
<p>Roles y Responsables.</p> <p>Facilitadores grupo 1: ESTAFANIA TORRES AMAYA Facilitadores grupo 2: WILSON ANDRES LOSADA TRUJILLO</p>

Taller No. 7 – Para padres y madres de familia, docentes e invitados.

PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller:
Población: niños y niñas de 4 grado de la Escuela Normal Superior de Neiva	TIEMPO: 1 hora y 30 minutos
NOMBRE DE FACILITADORES: Estefanía Torres, Wilson Losada	
Materiales: Pintura, papel cartulina, marcadores, lápices.	
<p>Objetivo general del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analizar los conceptos de piel (etnia), diversidad (genero) y discapacidad que tienen los padres y madres de familia, invitados, docentes de la Escuela Normal Superior de Neiva e invitados. 	
<p>Objetivo general del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Percibir el concepto de interculturalidad de los padres y madres de familia, invitados y docentes de la Escuela Normal Superior de Neiva. 	
<p>Objetivos específicos del taller.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocer las nociones de la diversidad desde el enfoque étnico, poblaciones y de género. ● Analizar las situaciones de reflexión que se dan en el marco de la diversidad poblacional. 	
<p>Agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos. ❖ Momento 2: construimos y aprendemos. ❖ Momento 3: espacio para la reflexión. ❖ Momento 4: evidencias de aprendizaje. 	

Metodología Taller:

La perspectiva pedagógica del encuentro tendrá como base el diálogo, asimilar en la acción y la expresión, aprendiendo a convivir en una sociedad más tolerante con el otro, basado en la empatía de lo que se siente y poder generar identidad en cada uno de nosotros.

DESARROLLO DE LA AGENDA**MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA**

Tiempo: 5 minutos

Objetivo: Promover los buenos valores a través del saludo. Cada persona realiza una presentación corta y expone una reflexión a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo nos vemos y como vemos a los otros?

MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.

Tiempo: 40 minutos

Actividades No. 1

A partir de unas imágenes de diversidad cultural expuestas en Power Point, cada padre y madre, invitados y docentes escribe en un papel, porque todos somos diferentes y como nuestro sello personal es el color de piel.

Nota. Adaptado de *Mujeres indígenas resignificamos el liderazgo desde lo propio*. González Aguilar, C. 2017. <https://opiac.org.co/mujeres-indigenas-resignificamos-el-liderazgo-desde-lo-propio/>



Nota. Adaptado de *AN desconoció reglamento del CNE de la dictadura que viola los derechos políticos de los pueblos indígenas*. Asamblea Nacional, 2020. <https://albertonews.com/nacionales/an-desconocio-reglamento-del-cne-de-la-dictadura-que-viola-los-derechos-politicos-de-los-pueblos-indigenas/>



Nota. Adaptado de *Hablemos de racismo, género y clase en el día internacional de la Mujer Afro latinoamericana, Afrocaribeña y de la Diáspora*. 2018, Foto de roatan.online.

<https://afrofeminas.com/2018/07/26/hablemos-de-racismo-genero-y-clase-en-el-dia-internacional-de-la-mujer-afro-latinoamericana-afrocaribena-y-de-la-diaspora/>



Nota. Adaptado de *El importante rol de la mujer campesina y la necesidad de reivindicar su trabajo*. Chacón, L. 2020. <https://www.actualidadambiental.pe/el-importante-rol-de-la-mujer-campesina-y-la-necesidad-de-reivindicar-su-trabajo/>



Nota. Adaptado de *Hasta la Sierra llega la ayuda de Bogotá*. HUELLA SOCIAL, 2013.
https://www.eltiempo.com/Multimedia/especiales/huellasocial/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_MULTIMEDIA-12748056.html



Nota. Adaptado de *Conocer la vestimenta gitana*. Okdiario, 2018.
<https://okdiario.com/curiosidades/conoce-vestimenta-gitana-2483063>



Nota. Adaptado de *Vladimir Franz, el excéntrico político checo que tiene el 90% del cuerpo tatuado*. INFOBAE, 2017. <https://www.infobae.com/mix5411/2017/04/26/vladimir-franz-el-excentrico-politico-checo-que-tiene-el-90-del-cuerpo-tatuado/>



Nota. Adaptado de *Daila: la gitana que liberó a las mujeres de su pueblo*. Las2orillas, 2019. <https://www.las2orillas.co/dalila-la-gitana-que-libero-las-mujeres-de-su-pueblo/>



Nota. Adaptado de *Colombia celebra sus diversidad etnica y cultural en el Día Nacional de las Lenguas Nativas*. Colprensa, 2017. <https://www.radionacional.co/noticia/mincultura/colombia-celebra-sus-diversidad-etnica-cultural-dia-nacional-las-lenguas-nativas>

Preguntas para reflexionar:

- ¿Quién es el otro?
- ¿Por qué el tono de piel nos hace diferentes?
- ¿Quién pone nuestro sello personal?
- ¿Nuestro color de piel hace parte de algún lugar especial de Colombia?
- ¿A qué etnia pertenece mi color de piel?
- ¿Por qué llamamos a los negros gente de color?

Actividad No. 2

Se leerán 3 historias con tema de diversidad y los padres y madres de familia crearán el final que ellos deseen.

Historia:

- Natalia tiene 11 años, no le gustan las poleras ni los vestidos. Este fin de semana la

invitaron a un cumpleaños de una amiga. Le dijeron que debía ir con ropa formal. Durante la cena, su madre intenta convencerla de que use vestido en vez de pantalones...

- Julio juega a las muñecas con sus compañeros y compañeras de 1° año durante el recreo. Su hermano mayor, Sebastián, que está en 5° año lo ve jugando. Le grita y le dice que deje de jugar a eso porque un hombre no puede jugar a las muñecas. Un amigo de Sebastián interviene y...

- Gonzalo está en 6° año "A". En la escuela se ríen de él porque va a danza y no le gusta jugar al fútbol. Sus compañeros le dicen "niñita". Disfruta mucho estar con las chicas de la clase porque con ellas puede hablar tranquilamente. En el grupo de 6° año "B" hay una chica que le gusta mucho y no sabe cómo decírselo. Piensa que ella no va a querer salir con él porque todos se burlan de su forma de ser. Hoy decidió contarles lo que siente a sus amigas y pedirles que le aconsejen...

(Tomado de: Enseñando Diversidad, 2017, p. 33) https://todomejora.org/wp-content/uploads/2017/03/ensenando_diversidad_TM.pdf

Actividad No. 3

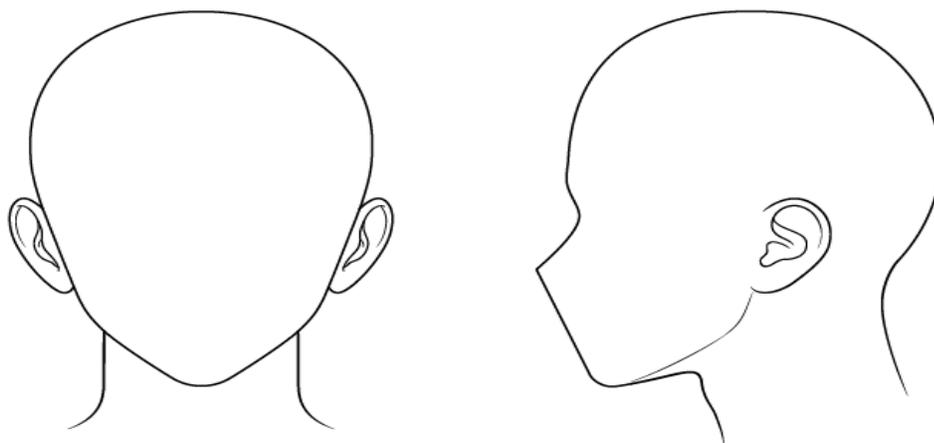
Objetivo General: Conocer una de las prácticas afrodescendientes relacionadas con el cabello que, tras las presiones sociales, se ha transformado a través del blanqueamiento o el alisamiento.

Una historia en el cabello:

Por medio de una presentación fotográfica se explicará la tradición codificada de los peinados afrodescendientes donde las mujeres expresan sus luchas, esperanzas, sus éxitos y sus emociones, el cabello les ayuda a superar la violencia cotidiana y resignificar su cultura y tradición. Los participantes podrán dibujar y escribir sus historias en unas cabezas neutras.



Nota. Adaptado de *Cuando las mujeres negras ocultaban los mapas de escape de la esclavitud en sus peinados*. Afrofeminas, 2019. <https://afrofeminas.com/2019/06/17/cuando-las-mujeres-negras-ocultaban-los-mapas-de-escape-de-la-esclavitud-en-sus-peinados/>



Silueta de la cabeza para pintar sus historias.

Actividad No. 4

- ¿Por qué el color rosa causa polémica en los niños?
- ¿considera usted que la homosexualidad es una enfermedad? Y ¿existe un tratamiento que pueda cambiarlo?

Nuestra cultura familiar se ha caracterizado por tener un modelo de familia (monógama, patriarcal y católica), la cual ha tenido el pleno reconocimiento de derechos por parte de la sociedad. En estos tiempos las organizaciones sociales, culturales y familiares se basan en la diversidad y expresión, comprendiendo el concepto de familia un poco más extenso y que no depende exclusivamente de un contrato y tampoco de la procreación; por lo tanto, para usted:

- ¿Cómo es la familia ideal?
- ¿los homosexuales son aptos para adoptar?

Actividad No. 5

¿Igualdad o equidad?

Preguntas de para dialogar:

- ¿Qué percepción te da la siguiente imagen?
- ¿Dónde hay igualdad y donde hay equidad?
- ¿Qué es más importante “la igualdad o equidad” para reconocer a todxs?



Nota: Adaptado de *¿Qué es un plan de igualdad?* Ayas, 2018, Cinde (<https://cinde.es/blog/que-es-un-plan-de-igualdad/>)

Actividad No. 6

- “Ya no voy a la escuela porque los demás niños se burlan de mí y dicen que soy una persona a medias. Sí, incluso ahora, me encantaría ir a la escuela, pero mis amigos se burlan de mí y me dicen que soy incompleto. Precisamente por esa razón mi padre me sacó de la escuela.”

(Testimonio de un niño con una discapacidad - ‘Outside the Circle’)

Responde:

- ¿Qué es una persona a medias?
- ¿Qué es una persona completa?

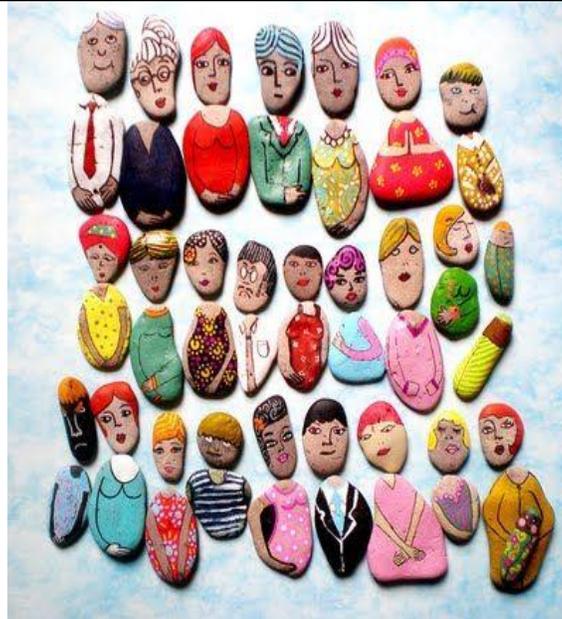
Actividad No. 7

“La piedra expresiva”

Tiempo: 10 minutos

Favorecer la reflexión frente a las primeras impresiones y valoración de las diferentes formas de ser y sentir de otrxs

Los papitos y mamitas se saludarán mostrando una piedra que previamente escogieron por sus características especiales y hablarán de sus particularidades, en esta actividad se evidenciará que, así como las piedras todxs somos iguales pero diferentes, con historias y talentos únicos, que todxs podemos ser amigxs si dejamos de lado las primeras impresiones negativas.



Nota. Adaptado de *Painted Rocks edition*, Maize Hutton,
<https://co.pinterest.com/pin/530087818610545185/>

Preguntas de para dialogar:

7. ¿Dónde escogiste esa piedra?
8. ¿Por qué escogiste tu piedra y qué la hace única y diferente?
9. ¿Todos somos iguales, que nos hace diferentes?

Actividad No. 8

Tiempo: 15 minutos

Objetivo General:

- Generar reflexiones frente a los roles de género y crear espacios de reconocimiento a las diferentes identidades.

Lxs participantes se disfrazarán utilizando una sábana creando desde su imaginación un personaje para jugar. En esta actividad se evidenciará las percepciones frente a los roles de género.



Nota. Adaptado de *Telas de colores ondeando*, 2016, https://www.freepik.es/foto-gratis/telas-colores-ondeando_937329.htm

Preguntas de para dialogar:

- ¿Con qué personaje te identificas cuando juegas?
- ¿Los niños pueden jugar con juguetes para niñas?
- ¿Existen juguetes que se crean solamente para niñas, o sólo para niños?

Actividad No. 9

Situación.

Opiniones de acuerdo a la siguiente frase:

- En ciertas ocasiones, los padres de familia dicen lo siguiente: “no importa que nazca un niño feo pero que nazca sano”; refiriéndose al deseo que nazca sin discapacidad.

Responde:

- ¿Qué puede generar en una familia un niño con discapacidad?
- ¿Por qué la mamá se siente culpable cuando nace el niño con discapacidad?

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Observa las siguientes imágenes; que lectura puedes hacer de cada uno de los sujetos desde la perspectiva propia y social, en el ejercicio de las diferencias (etnia, género, discapacidad)

Actividad No. 1



Nota: adaptado de *Por Discriminación, personas indígenas son más propensas a no estudiar*, 2019, Carolina B. <https://difusionnorte.com/escenarios-de-discriminacion/>

Actividad No. 2



Nota. Adaptado de *Grandpa Is A Beauty*, 2020, Charley Frank.
<https://www.noteabley.com/culture/walmart-shoppers-yh/>

Actividad No. 3



Nota. Adaptado de *Gobierno y empresas obligadas a tener vacantes disponibles para personas con discapacidad*, 2018, Javier Salas, <https://www.masnoticias.mx/gobierno-y->

[empresas-obligadas-a-tener-vacantes-disponibles-para-personas-con-discapacidad/](#)



Nota. Adaptado de *Historia* de un ciego mendigo, 2011,
<http://www.marketinghumanitario.com/2011/02/historia-de-un-letrero-micromarketing.html>



Nota. Adaptado de *Cermi, discapacidad, escuela inclusiva, LOMCE, Aula Intercultural*, 2015,
<https://aulaintercultural.org/2015/09/11/el-cermi-lamenta-que-este-ano-tampoco-hay-educacion-inclusiva-para-las-personas-con-discapacidad/>



Nota. Adaptado de *Viejo solitario sentado en una silla de ruedas mientras mira por la ventana mientras anhela su libertad y amigos*, Rusyanto, P. 2018.

https://es.123rf.com/profile_ximagination

Preguntas de dialogo:

La reflexión alrededor de la discapacidad, nos invita a hacer una lectura real de cada uno de los sujetos desde sus historias de vida.

- ¿Por qué algunas personas con discapacidad logran estudiar, entrenar deportes, trabajar?
- ¿Qué sucede con las personas con discapacidad que no lo pueden hacer?

MOMENTO 4: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.

Tiempo: 10 minutos

Objetivo General: Recoger los instrumentos de información utilizados en cada uno de los momentos del taller.

Instrumentos:

- Papeles dando respuestas a las preguntas de los momentos.
- Grabación del encuentro virtual (plataforma: Google Meet)

Registro: (Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)

- **Listado de asistencia, grabaciones.**

Roles y Responsables.

Facilitadores grupo 1: ESTEFANIA TORRES AMAYA

Facilitadores grupo 2: WILSON ANDRES LOSADA TRUJILLO

Conclusiones

En esta etapa del proceso investigativo, se establecieron actividades puntuales como el alcance de los objetivos a través de la relación de los resultados obtenidos, comparando y analizando la información.

Por lo tanto, el primer objetivo se basó en identificar las nociones de diversidad desde las practicas pedagógicas del grado 404 de la ENS de la sede principal de la ciudad de Neiva, donde se pudo concluir lo siguiente:

La diversidad.

De acuerdo a las narrativas de los actores de la investigación se pudo constatar en la necesidad de pensar en espacios diversos, donde surjan diálogos de aceptación, el reconocimiento de la identidad género, la discapacidad y los grupos étnicos (diversidad poblacional), para la relación de los distintos grupos inmersos en un mismo espacio, para transformar esa escuela tradicional en el marco de la diversidad y pensarla en paralelo a las nuevas realidades presentes en la sociedad, para generar las libertades expresivas de cada uno de los sujetos, recobrando la historia particular y la construcción de su tejido social, lo que ayudaría escuchar las voces desde los símbolos, señas, imágenes, culturas, mentalidades, entre otras, para reconocer y comprender a las otras y otros, en espacios de concienciación.

La escuela ensimismada y descontextualizada, permite a la construcción y promoción de tabúes en lo que concierne a la diversidad poblacional; estas particularidades fueron visibles cuando los niños y niñas, padres y madres de familia complejizan la educación como un espacio netamente académico, percibiendo las prácticas pedagógicas como el escenario ideal para el alcance de competencias o estándares básico, donde la relación educando-educador es medida

por un camino sin la posibilidad de desviación, desconociendo la historia propia y el poder que ejerce la educación como base de la sociedad; como bien lo decía Olivella (1989): “las mentes ya no están en los pies, sino en las mentes” . La escuela debe situarse en las realidades propias, en el reconocimiento del sujeto que es diferente y me complementa como persona, donde sea considerado todos los saberes que ofrece la sociedad para la formación de posturas críticas y transformadoras.

Esta reflexión de escuela, posibilita un encuentro para niño y niña que va más allá de lo intelectual y/o comportamental; de esta forma, las transformaciones rompen los muros de la escuela para persuadir en el otro: un reconocimiento de la diversidad (étnico), multiplicidad de formas (discapacidad) y una manifestación de voluntad y deseo (orientación sexual), construcciones desde la subjetividad, un espacio de emociones, cargado de empatía en lo individual y colectivo, donde las expresiones de vida o las maneras de sentir no se centre en lo hegemónico.

Para el alcance del segundo objetivo, que se dio alrededor de la comprensión desde la perspectiva de la interculturalidad los procesos comunicativos de los actores de la investigación, identificando elementos puntuales como: la etnia, el tono de piel, la diferencia, la raza, la cultura, la igualdad, los colores, las características físicas y otras dinámicas que proporcionan la relación y el entendimiento de los diferentes grupos poblaciones que construyen sus identidades a partir de sus territorios.

Adenda a lo anterior, los antecedentes revisados junto a los referentes teóricos, deja evidenciado que la interculturalidad cuestiona las formas de socialización en la que se ha estado forjando la sociedad, en un escenario de tolerancia y respeto, pero que no es capaz de confrontar

las formas de discriminación. De ahí surge la importancia de propender canales comunicativos desde la escuela que giren desde la concepción de reconocer al otro desde sus bases como persona, rescatando sus particularidades desde los contextos que son propios y tejen al otro.

Por lo tanto, la necesidad de una escuela para comprenderse desde la interculturalidad, como un pluriverso de oportunidades cobra una particular identidad de todos y todas (docentes, padres y madres de familia)

La interculturalidad.

La interculturalidad en la escuela es una apuesta educativa con énfasis en la inclusión, que busca la constitución de sujetos colectivos, para que sean reconocidos desde las características sociales y culturales. Desde esta perspectiva y en los resultados encontrados en los talleres, la escuela debe enfocarse en el marco de la interculturalidad, creando las condiciones de visiones particulares, priorizando el respeto por las diferencias y a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Los actores participantes de la investigación reflexionaron sobre la concepción de la interculturalidad como una noción que radica en la multiculturalidad, esa apreciación que no cuestiona las bases de las desigualdades, y que sólo trasciende a las operaciones elementales del mundo occidental, ese espacio colonizado, esa mezcla de raza que tiene su origen en la historia, conveniente a otras realidades y que se aleja del contexto diverso y propio.

Si bien, la interculturalidad pensada en el pensamiento crítico, fuera de lo abstracto, contribuye a que los niños y niñas reconozcan todas las múltiples realidades que están fuera de la escuela, que en ocasiones se convierte en un dispositivo mecánico y paralelo a las imposiciones

sociales; cómo lo considera Cabrera (2013) trabajar la interculturalidad en la escuela permite una labor educativa distinta.

Para el trabajo educativo con un enfoque de la interculturalidad, construye y reconstruye a partir diálogos propositivos, reflexivos a los sujetos capaces de demostrar sus subjetividades sin importar la diferencia, dando lugar al empoderamiento y la participación activa de todos. Legado Freireano: poder sobre la vida al recuperar la historia. La urgencia de una educación alternativa en las escuelas, recogen los nuevos paradigmas y relaciones de poder liberadores.

Además, dentro del espacio pedagógico, el papel protagónico en el desarrollo de lenguajes interculturales efectivos dentro de la sociedad la tienen los docentes, que asumen una responsabilidad importante para atender la diversidad que coincide en los espacios educativos y diversos, además de trabajar con creatividad para transformar mentalidades y actitudes que los medios de comunicación y el sistema han moldeado con un único beneficio capitalista.

La docencia tiene el gran privilegio de forjar alianzas y permitir espacios de diálogo con la comunidad educativa y sirve como puente en el fortalecimiento de las relaciones familiares, es por esto que es importante actualizarse con respecto a los temas contemporáneos con el fin de entender que los contextos cambian así como las(os) estudiantes van transformando sus realidades, es entonces necesario tener la voluntad para comprenderlos además de permitir una convivencia sana donde todos los universos se encuentran y pueden sentir que son libres de expresarse.

Ahora, los padres y madres de familia deben tener un poco más conciencia y aceptación con el otro, sin desconocer sus historias y posibilidades de vida, por lo que es necesario navegar en la dirección distinta al que nos hemos venido atravesando; otras posibilidades de encuentro y

lecturas a los otros y otras, que constituyen la subjetividad más acertada a la realidad, un compromiso de lo que está marcado en la diversidad, para no concebir la discapacidad como una enfermedad, las acciones de un sujeto que hace parte de la comunidad LGTBI como un ser extraño y a los grupos étnicos como un referente de raza, que refuerza todas las formas de exclusión y segregación al otro; la tarea es reflexionar y analizar rigurosamente los dispositivos de control que han sido creados en la sociedad y que se han convertido en canales de comunicación para los niños y niñas; de esta forma, los padres y madres de familia como un complemento del acto educativo, deben trascender a nuevos aprendizajes para el curso de la vida, posibilitando a los otros sujetos inmersos en los mismos contextos para el reconocimiento de la diferencia.

El último objetivo de la investigación basado en el diseño de una estrategia pedagógica que promueva el reconocimiento de la diversidad y las prácticas interculturales en los niños y niñas, donde la diferencia se convierta en un espacio de sensibilización para reconocer al otro desde su propia historia. En este marco, la maleta como estrategia pedagógica es el camino que propone andar todos los saberes que se pueden dentro y fuera de la escuela, ante la perspectiva de los cambios presentes en la sociedad, buscando explorar en los otros sujetos, un abanico de oportunidades que permite ser, estar, compartir y construir sobre las bases dadas una transformación reflexiva sobre las practicas pedagógicas.

La estrategia pedagógica.

La maleta como un recurso didáctico y pedagógico se convierte en una alternativa para el aula de clase, donde los maestros pueden hacer uso de la misma, para guiar procesos de interculturalidad, diversidad y de género en la formación de los niños y niñas; si bien, la maleta

es un diseño que nace desde las voces de los niños y niñas de la Escuela Normal Superior de Neiva, en un espacio netamente pedagógico, este instrumento trasciende los muros de la escuela, posibilitando la participación en otros escenarios sociales, culturales y democráticos.

Explorar la maleta con los educandos y otros genera un apoyo de reconocimiento, beneficiando y privilegiando con procesos de formación acorde a las realidades que buscan y permitan la comprensión de una educación para la inclusión, donde otros lenguajes, otras formas de ser, otras culturas tengan cabida en una sociedad diversa, los derechos sean para todos y todas enriqueciendo un concepto de nación.

De esta manera, la maleta pretende aportar experiencias de comunicación y de expresión artística, los lenguajes expresivos y creativos a través de la lectura, interpretación y creación didáctica en garantía a la participación y la accesibilidad al conocimiento atendiendo a toda la población en la resignificación de los conceptos de patrimonio, identidad y diversidad cultural.

Con el fin de transformar el saber y quehacer pedagógico en los diferentes contextos educativos y sociales, esta propuesta puede ser usada por mediadores de cultura, docentes, artistas, animadores pedagógicos de todo el país, los cuales facilitarán la comunicación entre culturas con los participantes e implementarán espacios y experiencias que permitan la construcción de diversos aprendizajes y la interculturalidad.

Recomendaciones

La educación en su esencia es interpretada como el espacio donde se forman los educandos a partir de unas competencias básicas de aprendizajes, deslegitimizando otra parte esencial que comprende la formación de pensamientos críticos, transformadores y alternativos, que profundiza la historia como un curso de vida; por esta razón, la educación es un compromiso donde todos los actores establecen aportes significativos donde la escuela surge como el escenario pertinente para la emancipación de los conceptos tradicionales.

Por tal razón, esta investigación que se enmarco en el escenario escolar, con las categorías conceptuales de la interculturalidad, la diversidad, las prácticas pedagógicas, expone las siguientes recomendaciones:

Para la institución.

La Escuela Norma Superior con su metodología de aprendizaje: Los proyectos pedagógicos de aula dentro de un contexto flexible y participativo para todos y todas, permite dimensionar un aprendizaje significativo que orienta una ruta desde la realidad de sus contextos de cada uno de los sujetos que están inmersos en el mismo. El reconocimiento del otro y de su medio según sus particularidades culturales, étnicas, sociales, religiosas, familiares y personales, promueven unos objetivos y metas claras que son alcanzables desde la intención de tomar la vida del niño como currículo y un curso de vida.

Es importante identificar la viabilidad de los proyectos de aula desde la orientación y su fácil adaptación a cada uno de los educandos que lo integran para satisfacer las necesidades de la población desde una educación inclusiva pasando de ser un concepto de integración a convertirse en una escuela para todos. Esta aceptación de la diversidad a través del currículo oculto, una

apuesta más inclusiva, permite diseñar un modelo pedagógico más integrador, comprensivo y contextualizado, que genere la garantía de la de igualdad de oportunidades en espacios que sean de mayor acogida para cada uno de las personas que se encuentran en el medio socializador.

Para los padres y madres de familia

La comprensión de los sujetos, los prejuicios y la falta de conceptualización aportan a la marginalización de lo diferente, para lo cual es necesario desnaturalizar ciertos comportamientos de caridad a los otros que no se parecen a mí, transgresión a los “anormales”. Por lo tanto, es necesario que los padres y madres de familia estén involucrados en la transformación educativa, cultural y social, para fortalecer las normas de respeto y tolerancia, y que estos espacios sean constante reflexión a través de las escuelas de padres.

Muy bien lo decía un padre de familia: “ *Gracias por compartir esos momentos con nosotros ese proyecto, que es muy interesante, ojala que este proyecto se realice pues con todos los niños de la escuela y que están en las nuevas generaciones, para que acepten al otro, pues el bullying que se da en cada esquina se fuera todo, y pues los niños están en una edad aprendan de una forma de pensar diferente, y no la que ya hemos asumido nosotros las personas grandes*” P12.

Uso de la maleta didáctica.

Este elemento es de préstamo gratuito, contenido por distintos dispositivos que detonaran la creatividad y el pensamiento creador, ya que se usará generando propuestas libres, más allá de las actividades propuestas en la maleta. En ella encontrará una bitácora de procesos creativos y unas tarjetas con preguntas y frases orientadoras que sugieren acciones además de contener elementos provocadores.

Esta maleta es una herramienta interactiva con actividades novedosas que el mediador lleva a su salón de clases, contiene diferentes piezas y elementos patrimoniales y de diversidad las cuales están dispuestas para interactuar con todos los participantes, además contiene diferentes soportes como cartillas y juegos que complementan el aprendizaje y van guiando al mediador en su uso e implementación.

Este material puede ser utilizado por diferentes entidades públicas, privadas y mixtas, además, es útil para la implementación en actividades culturales y educativas, que busca fortalecer en los educandos el reconocimiento del otro en el marco de la diversidad, promoviendo la noción de interculturalidad como eje transversalizador. Lo que se pretende es que este servicio beneficie al máximo la formación integral de las personas generando confianza, cuidado del patrimonio y la comprensión de la diversidad cultural, además de generar espacios de respeto y aceptación desde la interacción y el dialogo reflexivo.

Referencias Bibliográficas.

Alavez, R. A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México, Ediciones de mesa directiva. Primera edición.

Alavez, R. A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México, Ediciones de mesa directiva. Primera edición, p. 2.

Alavez, R. A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México, Ediciones de mesa directiva. Primera edición, p. 14.

Alavez, R. A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México, Ediciones de mesa directiva. Primera edición, p. 15.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 267-279, p. 15.

Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Art 26. 10 diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección:

<https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>.

Barragán Giraldo, D. F., & Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimientos y re-pensar en la educación. *Itinerario Educativo*, pp. 127-141.

Bello Olivares, C. J. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Bosker, J. (2010). "Multiculturalismo", en *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías*, Araceli Mondragón y Francisco Monroy (Coords.). México: Plaza y Valdés, p. 14.

Botero Gómez, P. (2015). Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia. En *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*, pp. 295-312.

Bravo Gallegos, J. S. (2015). *Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso y su*

relevancia en la gestión de la convivencia. Valparaíso, Chile: Universidad Autónoma de Barcelona.

Bravo Moreno, C. R. (2012). *Caracterización de las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes del área de inglés que influyen en el dominio del idioma inglés de los estudiantes de básica secundaria y media de Neiva*. Neiva, Huila: Universidad Surcolombiana.

Burckhart, T. R. (2015). América Latina, Derechos Humanos e Interculturalidad: Para una perspectiva emancipadora. *Derecho y Cambio Social*, p. 21.

Caballero, A. (2018). *Historia de Colombia y sus oligarquías*. Bogotá: Planeta Colombiana S.A.

Cabrera, E. A. (2013). *Interculturalidad desde el Aula, sugerencia para trabajar a partir de la diversidad*. Lima, Perú: Biblioteca Nacional del Perú, p. 12.

Campos, R. C. & Villagómez R. M. S. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, pp. 35-42.

<https://doi.org/10.17163/alt.v9n1.2014.03>

Carrillo González, D., & Patarroyo Rengifo, N. S. (2009). Una propuesta de resistencia epistemológica. En D. Carrillo González, & N. S. Patarroyo Rengifo, *Derecho Interculturalidad y Resistencia Étnica*. Bogotá: Digiprint Editores EU, pp. 9-19.

Castañeda Ramírez, L. J. (2018). *Imaginario sobre la cosmovisión del Buen Vivir (Sumak Kawsay) desde la interculturalidad de la Educación para la Paz*. Bogotá.

Castellano Gómez, K. J., & Vega Vargas, L. M. (2018). *Prácticas pedagógicas en procesos de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila*. Universidad Surcolombiana.

Castro Lesmes, S. L., Duque Montoya, M. C., & Quilindo Salazar, P. A. (2017). *Tejidos que resuelven los asuntos cotidianos: nociones interculturales sobre el Buen Vivir*. Manizales, Colombia.

Cícero, M. L. (2017). *Prácticas pedagógicas e inclusión de estudiantes sordos de Básica Secundaria de la Escuela Normal Superior de Neiva*. Neiva, Huila: Universidad Surcolombiana.

Clotilde Araoz, E. (2015). *Estrategias Participativas Interculturales En La Elaboración De Un Proyecto Curricular Contextualizado De La Institución Educativa Del Nivel Primario 56131 Del Distrito De Langui 2012*. Arequipa, Perú.

Cohen Montoya, A. E. (2016). *Investigación Evaluativa Para El Diseño De Una Propuesta De Intervención En Edu-Comunicación Para La Ciudadanía Activa*. España.

Colombia, U. P. (2 de marzo de 2018). *Los colombianos Somos Así*.
<https://www.colombia.co/pais-colombia/los-colombianos-somos-asi/colombia-un-pais-plurietnico-y-multicultural/>

Contreras Baspineiro, A. (2015). *La Palabra Que Camina Comunicación Popular Para El Vivir Bien / Buen Vivir*. Quito, Ecuador.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art 27. 44. 67 de julio de 1991. (Colombia).
Culturales, R. I. (2002). *El concepto de interculturalidad: definición de interculturalismo*.
https://206.191.7.19/meetings/2002/newissues_s.shtml.

Chanchi, S. & Muñoz, L. R Muñoz (2018). *De la narrativa fábula a la narrativa propia: diálogos para el reconocimiento de la diversidad cultural en los educandos del grado 4 de la institución educativa Gabriela mistral, sede los Uvos, de la ciudad de Popayán*. Manizales, Colombia.

DANE. (16 de 03 de 2020). <https://www.dane.gov.co/>

Decreto 804 de 1995. Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995. D.O No. 41853. 18.

Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. 18 de junio de 1998. D.O No. 43325. 23.

Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. D.O. No. 49523. 26.

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Dewey, J. (2005). Educación tradicional versus educación nueva o progresista. En M. Gadotti, Historia de las ideas pedagógicas. En M. Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*. Sao Paulo: Ática, p. 154.

Díaz, M. (2015). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Red Académica. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

Díaz, Y. P. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular "se hace camino al andar"*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Discriminación y comunidad Gitana (2006). *Informe Anual Discriminación y comunidad Gitana*. Editorial FSG. <https://www.gitanos.org/publicaciones/discriminacion06/informe7.pdf>

Duque Muñoz, L. F. (2015). *La Interculturalidad Colombiana: Mirada Necesaria para Comprender el Territorio y Superar Conflictos*. Colombia.

Barriga, M. Fernanda y Salinas, M. Pablo. (2017). *Enseñando Diversidad*. Santiago de Chile. Edición: Fundación Todo Mejora. https://todomejora.org/wp-content/uploads/2017/03/ensenando_diversidad_TM.pdf

Escarbajal-Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica*, pp. 29-43.

Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales. *Revista de Antropología*, p. 32.

Espectador, E. (18 de enero de 2019). *El 30% de los indígenas sin educación formal*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-30-de-los-indigenas-sin-educacion-formal-articulo-834731>

Espinosa Cajibío, J., Cruz Fajardo, A., Ruiz Daza, H., & Pino Muñoz, Y. C. (2014). *Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad*. Popayán, Cauca: Universidad de Manizales.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Uruguay: Siglo veintiuno, p. 77.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Uruguay: Siglo veintiuno, p. 120.

Freire, P. (1998a). *Cartas a quién pretende enseñar*. México. Siglo XXI editores, p. 521.

Freire, P. (2003b). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 31.

Freire, P. (2003b). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 33.

Freire, P. (2003b). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 36.

Freire, P. (2003b). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 45.

Freire, P. (2004c). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo. Paz e Terra SA, p. 20.

Freinet, C. (1994). *Por una escuela del pueblo*. Distribuciones Fontamara 11. Segunda Edición, p. 23.

Freinet, C. (1994). *Por una escuela del pueblo*. Distribuciones Fontamara 11. Segunda Edición, p. 27.

Freinet, C. (1994). *Por una escuela del pueblo*. Distribuciones Fontamara 11. Segunda Edición, p. 30.

Fuentes, G. (2013). *Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural*, Madrid.

Fuente Salgado, A. P., & Mercado Salgado, E. P. (2017). *Estrategias pedagógicas para favorecer la interculturalidad en los niños del grado 3° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Escobar Arriba*. Sucre, Colombia.

Gallo Restrepo, N. E., Meneses Copete, Y. A., & Minotta Valencia, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Revista Investigación y Desarrollo*, p. 42.

Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Paulo, 1ª edición, Publisher Brasil, p. 10.

Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Paulo, 1ª edición, Publisher Brasil, p. 9.

García, C. (2011) Travesías de Paz a la escuela. *Save the Children en Colombia*.

Gómez, P. B. (2016). Escuela y transformación desde las luchas por el buen vivir en Colombia. En D. L. María Verónica Di Caudo, *Interculturalidad Y Educación Desde El Sur* (pág. 351). Quito, Ecuador: CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., & Vila-Fagundes, C. (2015). *La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: una experiencia práctica hacia la educación intercultural*. España, Brasil y Chile.

Guadarrama, P. (2013) Condición Humana, Valores Éticos, Derechos Humanos Y Democracia: La Filosofía Política Latinoamericana. *Cultura Latinoamericana*, 2(18).

Guadarrama, P. (2013) Condición Humana, Valores Éticos, Derechos Humanos Y Democracia: La Filosofía Política Latinoamericana. *Cultura Latinoamericana*, 2(18), p. 70.

Guibernau, M. (2009). *La identidad de las naciones*. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.

Homad, G. E. (2008). Inclusión Educativa. *REICE*, p. 1-8.

Jaurena, I. G. (2008). El enfoque intercultural en la educación primaria; una mirada de la práctica escolar. *Ediciones desde abajo*, p. 18.

Ley General de Educación 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O No. 41.214.

Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 27 de agosto 1993. D.O. No. 41013. 31.

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 20 de marzo de 2013. D.O No. 48733. 15.

López Cadavid, D. P. (2008). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto Patio 13 de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

López Jiménez, N. L. (2003). Retos para la construcción curricular. *Mesa Redonda Magisterio*, p. 48.

Los colombianos como así. (02 de marzo de 2018). *Colombia, un país pluriétnico y multicultural*. Obtenido de El proceso del mestizaje en Colombia desde la conquista y la colonia española dio como resultado una cultura diversa y rica en manifestaciones y costumbres de distintos orígenes. <https://www.colombia.co/pais-colombia/los-colombianos-somos-asi/colombia-un-pais-plurietnico-y-multicultural/>

Machado, A. L. (2005). *Calidad y diversidad en la educación chilena*. Chile: Educarchile.

Magendzo, A. (1.991). Curriculum y cultura en América Latina. *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.*, pp. 50-62.

Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 208.

Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica José María Córdova*, pp. 205-228.

Marchesi, A. Tedesco, J.C., Coll, C. (2015). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana. p. 154.

Marchesi, A. Tedesco, J.C., Coll, C. (2015). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana. p. 144.

Martínez, S. P. (2018). Derechos Humanos e interculturalidad retos y perspectivas desde América Latina. *Analéctica*, p. 12.

McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Mejía, M. R. (2016). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Mejía, M. R. (2016). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur*. Bogotá: Ediciones desde abajo, p. 232.

Méndez, A., Rojas, S. & Castro, J. M. (2016). *Prácticas pedagógicas para la atención a la Diversidad*. Neiva, Colombia.

Ministerio de Cultura. (2013). *Diversidad Cultural*.
<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla20Diversidad20Cultural.pdf>

Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular*. Quito, Ecuador: Don Bosco.

Morales Largo, M. L. (2018). *Comunicación Intercultural: Una Apuesta Por Las Competencias Ciudadanas Para La Inclusión En Ambientes De Diversidad*. Pereira, Colombia.

Morales Largo, María Liliana. (2018). *Comunicación Intercultural: Una Apuesta Por Las Competencias Ciudadanas Para La Inclusión En Ambientes De Diversidad*. Pereira: Universidad Tecnológica De Pereira.

Moscoso Loaiza, L. F. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, pp. 51-67.

Motta, G. (2015). *Una mirada a través del arte: vinculación del pasado y el presente del patrimonio cultural colombiano en la educación*. Madrid, España.

Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. En C. Barbolla Diaz, N. Benavente Martínez, T. López Barrera, C. M. Almagro Gómez, L. Perlado Sotodosos, & C. Serrano de Luca, *Investigación Etnográfica*, p. 9.

Olivares, H. (2016). *Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva*. Madrid, España.

Olivieri, F. (2016). Los Cines De África: Textos, Pretextos Y Contextos Para La Interculturalidad. Sevilla, España.

Onyejiuwa, C. (15 de junio de 2017). *Comités de Solidaridad con el África Negra*. Obtenido de Comités de Solidaridad con el África Negra: <https://umoya.org/2017/06/15/ubuntu-una-cultura-africana-de-solidaridad-humana/>

Ortega, A. A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En D. L. María Verónica Di Caudo, *Interculturalidad y Educación desde el Sur*, Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, p. 56.

Ortega, A. A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En D. L. María Verónica Di Caudo, *Interculturalidad y Educación desde el Sur*, Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, p. 59.

Pablo González Casanova. (s.f.). *Lecturas insumisas*. Obtenido de Lecturas insumisas: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Los%20caracoles%20zapatistas%20de%20Gonzalez%20Casanova.pdf>

Palacios, M. (2002). Colombia: país fragmentado, sociedad dividida, su historia. *Ediciones Uniandes*.

Patzi, F. (2000) Etnografía estatal. Modernas formas de violencia simbólica. La Paz: Instituto de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefebvre”, p. 157.

Proyecto Educativo Institucional PEI. (2018) Escuela Normal Superior de Neiva.

Peña Martínez, S. (2018). Derechos humanos e interculturalidad: retos y perspectivas desde América Latina. *Analéctica*, p. 7.

Perdomo Mosquera, A. G., Herrera Cabrera, N., Virguez, R., & Garzón, Z. B. (2016). *Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa*. Neiva, Huila: Universidad de Manizales.

Pérez, E. (1985). *La escuela ayllu de warisata*. La Paz. Papeles. 1985.

Pérez Murcia, L. T., & Garzón García, J. C. (2012). La Interculturalidad Como Ejercicio De Asimilación, Aceptación Y Respeto De La Diversidad A Través De La Enseñanza Del inglés. Bogotá, Colombia.

Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica. En H. Cucuza, Historia de la Educación en debate. *Argentina: Miño y Dávila Editores*, p. 115.

Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *El giro decolonial* (pág. 131). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ramírez Flores, M. Á. (2015). *Significado que atribuyen a la práctica pedagógica de los docentes los estudiantes de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de San Agustín de la ciudad de Arequipa – Perú*. Arequipa, Perú: Universidad de Chile.

- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá. Envi3n Editores, p. 16.
- Rivera Quintero, D. (2016). *Hacia Una Escuela Urbana Intercultural*. Bogot3, Colombia.
- Rodr3guez Cruz, M. (2017). *Construir la interculturalidad. Pol3ticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador*. Ecuador.
- Rodr3guez G3mez, G., Gil Flores, J., & Garc3a Jim3nez, E. (1996). *Metodolog3a de la Investigaci3n Cualitativa*. Granada, Espa3a: Ediciones Aljibe.
- Rodr3guez, S. (1992). *Luces y virtudes sociales*. Caracas, Venezuela: Monte 3vila Editores.
- Rosas, R. &. (2008). Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. *Buenos Aires: Aique*.
- Ruiz, A. A. (2014). Interculturalidad: concepto, alcances y derecho. En A. A. Ruiz, *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho* (p3g. 301). M3xico: Mesa Directiva, C3mara de Diputados.
- S3nchez Melero, H. (2018). *Espacios y Pr3cticas de Participaci3n Ciudadana An3lisis y Propuestas Educativas desde un Enfoque Intercultural*.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigaci3n Cualitativa*. Bogot3: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sassen, S. I. (1999). *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Editorial Eudeba.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad, una introducci3n a las teor3as del curr3culo*. Belo Horizonte: Aut3ntica Editorial.

SIMAT, S. d. (2019). *Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media - SIMAT*. Neiva: Secretaria de Educación de Neiva.

Skljar, C. (2010). Los Sentidos Implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, p. 105.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una Introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una Introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial, p. 6.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una Introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial, p. 9.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una Introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial, p. 10.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una Introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial, p. 30

Tamayo, L. (2012). *Educación y bien vivir, reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador: Edición. Comité Editorial: Francisco Cevallos, Laura de Jarrin, Milton Luna y Cecilia Viteri.

Tapia, M. L. (2010). Formas de interculturalidad. En construyendo interculturalidad crítica. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, p. 63.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós, España: La búsqueda de los significados, p. 46.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Paidós, España: La búsqueda de los significados, p. 85.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós, pp. 20-21.

Tejerina, J. M. (1998). Ensayo. Discurso de los zurdos. *Desde Abajo*, 14.

Tenorio, M. C. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de estudios sociales*, pp. 57-71.

Tomlinson, J. (2007). Globalization, the media and cultural diversity.

Torres Aldana, M. A., & Torres Guerrero, E. Y. (2018). *Transformación de la práctica pedagógica a partir de la experiencia de articulación curricular y planeación colaborativa*. Chía, Cundinamarca: Universidad de la Sabana.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC Editorial, p. 295.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC Editorial, p. 300.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC Editorial, p. 305.

Trujillo Echeverry, C., Fierro Caupas, C. I., Sánchez Espinosa, D., Ángel Gómez, L. M., Osorio Ardila, L., Lara Rebolledo, M. A., & Trujillo Villegas, N. C. (2018). Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes para la atención a la diversidad desde la actividad rectora

del arte para promover la lectura y la escritura emergente en el grado Transición en 15 instituciones educativas de carácter público en Neiva. 2018: Universidad Surcolombiana.

UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa/PDF/127162spa.pdf.multi

UNESCO (2005). Volumen 3 Diversidad cultural Materiales para la formación docente y el trabajo de aula.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226/PDF/151226spa.pdf.multi>

Valencia Salas, A. P. (2017). *Practica Racistas en la escuela: un análisis desde las prácticas de maestros y maestras de matemáticas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Varela Zambrano, G. M. (2012). *Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional José de Anchieta de Fe y Alegría de la ciudad Manta durante el año 2012*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

Vargas-Manrique, P. J. (2016, enero-junio). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 14(17), pp. 205-228.

Villa Rojas, Y. P., & Rodríguez Díaz, P. A. (2016). Normalidad-anormalidad: polaridad propia de las escuelas colombianas en los discursos sobre inclusión educativa. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular "se hace camino al andar"* (pp. 63-82). Bogotá: Desde Abajo.

Walsh, C. (2002). *Construir la interculturalidad: consideraciones críticas desde la política*. <https://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>.

Walsh, C. (2002). El giro decolonial. En S. Castro Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 305). Bogotá: BIBLIOTECA UNIVERSITARIA Ciencias Sociales y Humanidades. Obtenido de Interculturalidad: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Walsh, C. (2002). *Interculturalidad, conocimiento y (de) colonialidad; en política e interculturalidad en la educación*. Lima: Norma Fuller, Lima.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas.*, pp, 102-113.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, p. 45.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Clacso.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: HUROPE, S.A.

Zapata Olivella, Manuel (1989). *Las Claves mágicas de América*, Bogotá, Plaza y Janés.

Zerpa, J. (2016). *Acciones Para El Abordaje De La Diversidad Cultural En Educación Media General. Una Propuesta Para La Unidad Educativa Popular Santa Ana*.

Anexos

Anexo A. Declaración de consentimiento informado
autorización de toma de registro y difusión de imágenes audiovisuales

Fecha: _____ Municipio: _____ (Huila)

Yo, _____, mayor de edad identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____ de _____, en uso de mis plenas facultades, consiento la participación de mi hijo(a) _____ identificado(a) con número de registro civil y/o tarjeta de identidad _____, en la investigación, que se desarrollará por los estudiantes Wilson Andrés Losada Trujillo y Estefanía Amaya Torres de la Universidad Surcolombiana de la Maestría en Educación para la Inclusión. Por ende, autorizo el uso de derechos sobre su nombre, imagen, declaraciones, retrato fotográfico, archivo audiovisual, fotografías, composición, interpretación, producción musical, edición musical, documentos, voz y procedimientos análogos y/o digitales a la fotografía, o producción audiovisual (video), y derechos conexos, los cuales se regirá por las normas legales aplicables, para los exclusivos efectos de emitir, publicar, divulgar, y promocionar en cualquier lugar del mundo y en cualquier momento las imágenes tendientes a la promoción del Programa Ondas y como resultado de encuentros y actividades de investigación. Lo anterior, conforme a lo estipulado en el artículo 7 de la Ley 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales y conforme al artículo 12 del Decreto 1377 de 2013 "Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012”

Manifiesto, que esta autorización la otorgo con carácter gratuito, declaro que he sido informado y que conozco los propósitos de las entidades mencionadas, referidos a impulsar el uso y apropiación de la ciencia y el conocimiento con fines educativos.

Atentamente,

Nombre del padre y/o madre que autoriza:

C.C No:

Teléfono:

Anexo B. Consentimiento informado para Padres y/o Madres de familia

Yo, _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____ de _____, en pleno uso de mis habilidades y capacidades cognitivas y sin obligación alguna; como condición de _____ y acudiente responsable del menor _____ identificado(a) con tarjeta de identidad No. _____ de _____ lo autorizo y acepto su participación de

forma voluntaria en la realización de la investigación titulada **LA INTERCULTURALIDAD, UN ESPACIO PARA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN EL MARCO DE LA DIVERSIDAD**, realizada por los investigadores Wilson Andrés Losada Trujillo y Estefanía Amaya Torres, estudiantes de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Hago visible mediante este documento que he sido explicado y dado a conocer los objetivos de la investigación, y toda la información correspondiente a la misma; nuestras preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria, aclarando y despejando las dudas inquietudes. Hemos sido informados y entendemos que la información dada será bajo criterios íntegros y con responsabilidad; será transcrita y develada en el proyecto de investigación, dejando claro que no será utilizada para otro fin más que lo académico.

He aceptado de forma consiente y voluntaria que el nombre de _____, así como sus fotos y grabaciones demás serán relevadas y dadas a conocer, de igual forma; se deja claro que en ningún momento se nos ha ofrecido ni pretendido recibir algún tipo de beneficio económico producto de los hallazgos de la respectiva investigación, además los resultados de la misma nos serán mostrados oportunamente una vez se haya sustentado en la universidad.

Nombre del padre y/o madre que autoriza:

C.C No:

Teléfono:

Anexo C. Consentimiento informado para participantes de investigación (docentes, invitados, padres y/o madres de familia)

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por _____, de la Universidad _____. La meta de este estudio es _____.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente _____ minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es _____

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

-

Nombre del Participante (en letras de imprenta)	Firma del Participante	Fecha
--	------------------------	-------

Anexo D. Protocolo del taller

PROCOLO DE ACTIVIDADES

Temática:	Nombre del Taller:
Población:	TIEMPO:
NOMBRE DE FACILITADORES:	
Materiales:	
Objetivo general del proyecto. ●	
Objetivo general del taller. ●	
Objetivos específicos del taller. ●	
<p>Agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Momento 1: un saludo de bienvenida para conocernos. ❖ Momento 2: para explorar y compartir. ❖ Momento 2: espacio para la reflexión. ❖ Momento 4: construimos y aprendemos. ❖ Momento 5: evidencias de aprendizaje. 	
Metodología Taller:	
<p><u>DESARROLLO DE LA AGENDA</u></p> <p style="text-align: center;">MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA</p> <p>Tiempo:</p>	
<p style="text-align: center;">MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.</p> <p>Tiempo:</p> <p>Actividades:</p>	

<p style="text-align: center;">MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN</p> <p>Tiempo:</p> <p>Actividades:</p>
<p style="text-align: center;">MOMENTO 4: CONSTRUIMOS Y APRENDEMOS.</p> <p>Tiempo:</p> <p>Actividades:</p>
<p style="text-align: center;">MOMENTO 5: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.</p> <p>Tiempo:</p> <p>Objetivo General:</p> <p>Instrumentos:</p>
<p>Registro: <i>(Indicar cómo y quiénes van a recoger evidencias: Listas de Asistencia, Audio, Video, Fotos, Diario de Campo etc.)</i></p> <ul style="list-style-type: none">● <i>Listado de asistencia, fotos y Diario de campo.</i>
<p>Roles y Responsables.</p> <p>Facilitadores grupo 1:</p> <p>Facilitadores grupo 2:</p>