

Negociación Cultural

En La Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán (Popayán, Cauca) Desde La  
Perspectiva De Los Estudiantes Del Grado Quinto

Mónica Johana Mera Ramírez

Yurani Patricia Meneses Bolaños

Sonia Liliana Peña Peña

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencia Sociales y Humanas  
de la Universidad de Manizales para la Obtención del  
Título de Magister en Educación desde la Diversidad**

**Director:**

**JHON HARVY ARCIA GRAJALES  
Mg. en Educación Docencia**

Popayán, Colombia

2018

## Contenido

1. Resumen.....	5
2. Planteamiento del problema.....	8
3. Pregunta de investigación .....	20
4. Objetivos .....	21
4.1 Objetivo General.....	21
4.2 Objetivos específicos .....	21
5. Antecedentes .....	22
6. Referente teórico.....	30
6.1 La negociación cultural: un camino para la valoración de saberes propios.....	30
6.2 Diálogo de saberes: sustento de la negociación cultural.....	31
6.3 La educación popular como propuesta de emancipación y transformación social.....	35
7. Metodología .....	40
7.1 Técnicas de recolección de información.....	41
7.2 Procedimiento .....	43
7.3 Unidad de análisis .....	45
7.4 Unidad de trabajo.....	45
8. Análisis de información .....	46
8.1 Fase descriptiva.....	47
8.1.1 “...Cuando nos regaña nos quita la esperanza de que aprendamos más”.....	49
8.1.2 “... Se motiva el interés por aprender” .....	53
8.1.3 “para hacer sus sueños, debe estar ya adulto” .....	55
9. Fase interpretativa.....	59
9.1 Fase de construcción de sentido.....	65
10. Conclusiones y recomendaciones .....	71
11. Referencias.....	73
12. ANEXOS .....	76
12.1 Anexo 1: consentimiento Informado .....	76

12.2 Anexo 2: Tabla 1.....	77
12.3 Anexo 3. Tabla 2.....	80
12.4 Anexo 4. Tabla 3.....	83
12.5 Anexo 5. Tabla 4.....	85
12.6 Anexo 6. Codificación Artesanal.....	93
12.7 Anexo 7. Plano I.E Jorge Eliécer Gaitán, Técnica Mapa Parlante .....	94
12.7.1 Anexo Problemáticas encontradas en la intercepción de conjuntos (Patio y Restaurante) (Restaurante y Biblioteca) .....	96
12.7.2 Anexo Problemáticas encontradas en la intercección de conjuntos (Patio y Restaurante) .....	97
12.8 Anexo 8. Codificación expresiones Naturales de los niños y niñas en la aplicación de la técnica del mapa parlante.....	99
12.9 Anexo 9. Fases que permitieron organizar los resultados encontrados en la investigación .....	103
12.10 Anexo 10. Esquema de foco de estudio de la investigación con sus respectivas categorías de análisis.....	104

FIGURA 1 MATRIZ PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN EL TRABAJO DE CAMPO.....	47
FIGURA 2 DIBUJO REALIZADO PARA REPRESENTAR EL RESTAURANTE ESCOLAR IMAGINADO POR LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA IE JORGE ELIÉCER GAITÁN. FUENTE: AUTORÍA PROPIA .....	67
FIGURA 3 DIBUJO ESPACIO SEGURO QUE GARANTICEN EL BIENESTAR PARA TODOS LOS ESTUDIANTES. FUENTE: AUTORÍA PROPIA .....	67
FIGURA 4 DIBUJO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR DESCRITA POR LOS ESTUDIANTES CON RECURSOS QUE FACILITEN EL APRENDIZAJE DE TODOS. FUENTE: AUTORÍA PROPIA. ....	68

## 1. Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la negociación cultural desde la perspectiva de los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa (IE) Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Popayán (Departamento del Cauca). Este estudio está vinculado al *Macroproyecto Prácticas educativas situadas, negociación cultural y ciudadanía*, inscrito a la línea de Investigación en Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Metodológicamente la investigación se realizó con un enfoque cualitativo con carácter etnográfico desde el que se examinaron los discursos de los niños y las niñas, las relaciones que establecen entre ellos y el contexto que los rodea. A partir de ello, emergieron unos resultados que permitieron comprender las prácticas de negociación cultural establecidas entre los estudiantes. Por su parte, el análisis de dichos resultados evidenció que algunos ejercicios pedagógicos limitan la negociación cultural al obstaculizar la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento. También se concluyó que para los niños es importante mantener relaciones con sus compañeros y docentes sustentadas en los vínculos afectivos, pues de esta manera se motivan por aprender más.

**Palabras clave:** Negociación Cultural, Diálogo De Saberes, Diversidad, Solidaridad Epistémica.

### **Abstract**

Cultural negotiation from the perspective of the students of fifth grade “Jorge Eliécer Gaitán School”

This article summarizes a research project whose objective was to analyze the cultural negotiation from the perspective of 5<sup>th</sup> grade students from the Jorge Eliécer Gaitán School in Popayán city (located in the Department of Cauca). This study is linked to the located educational practices macroproject, cultural negotiation and citizenship signed up in the line of Education and Pedagogy Research Group: “knowledge”, Imaginary Knowledge, and intersubjectivity, in line with Human Development Research from the Faculty of Human and Social Sciences of the University of Manizales. Methodologically, it was carried out from a qualitative approach with an ethnographic character, from which the discourse of the children was tested as well as the relations among them and the context which surrounds them; from this, some results emerged that allowed to understand the practices of cultural negotiation established among the students. Such an analysis found that some pedagogical exercises limit the cultural negotiation by hindering the participation of students in the construction of knowledge. It was also concluded that for some students it is important to have good relationships with their classmates and teachers based on affective bonds, because in this way they are motivated to learn more.

Key words: cultural negotiation, knowledge dialogue, diversity, epistemic solidarity.



## **Agradecimientos**

Gracias a Dios por las bendiciones recibidas cada día de nuestras vidas. A nuestras familias por su apoyo incondicional, a los profesores de la Maestría en Educación desde la Diversidad por su loable labor y en especial a nuestro director de Tesis, John Harvy Arcia Grajales por su gran apoyo, consejos, paciencia y constante dedicación.



## 2. Planteamiento del problema

La acción educativa ha de procurar la construcción de caminos para la negociación cultural. Por ello, la pedagogía y el quehacer dinámico de los docentes precisa el reconocimiento de las diferencias sociales, la confrontación de conocimientos entre sujetos diversos y la valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad para permitir un diálogo de saberes en el que:

El conjunto de participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos le permite reconocerse como un ser humano que sabe diferente a otros y que desde su saber puede nombrar el mundo, en su diferencia y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente (Mejía, 2016 p 44).

Posibilitar el diálogo de saberes conduce a una solidaridad epistémica en tanto no se intenta que los saberes propios de las comunidades sean oprimidos por un sistema ideológico particular, sino que, surjan dinámicas dialógicas, encuentros e intercambios entre los sujetos que asignen nuevos significados a la existencia y que apuesten por la transformación social. La solidaridad epistémica implica un carácter emancipatorio que “radica en el principio bastante amplio de reconocimiento del otro como igual, reconocimiento recíproco que no es en nada distinto al moderno principio de solidaridad” (De Sousa, 2006, p. 27). En este sentido, la solidaridad epistémica permite reconocer y validar las diferentes formas de saberes, visibilizar los conocimientos de todos los sujetos, posicionar las distintas perspectivas de mundo humanas y minimizar las situaciones de desigualdad y discriminación.

La ausencia de aquella solidaridad epistémica conlleva a los grupos sociales a reclamar sus derechos, pues esperan que la esfera política y pública reconozca la diversidad cultural y valore las identidades diferenciadas. Por ello, el reconocimiento de lo público y lo privado

supone la valoración del “otro” y exige al Estado garantizar los valores y los derechos humanos a través de una democracia participativa. Además, las dinámicas dialógicas buscan generar conocimiento sobre las costumbres, experiencias de los educandos, del mismo modo comprender la apropiación que tienen de los tejidos sociales que los vinculan como el hogar, la escuela y la comunidad con el respectivo sentido de pertenencia que ellos evidencian.

En este sentido: El significado de las acciones sociales por el reconocimiento viene dado por las exigencias que permiten un disenso en el campo de lo público y una dinámica manifestación política y simbólica que nos lleva a considerar que es imposible homogenizar una constante como un modo general de vida, donde las colectividades tienen que reconocerse en un trasfondo que sea construido por un proyecto de Estado que se edifica sobre el acervo del antagonismo. Al respecto, la educación multicultural debe aportar en definitiva cómo pensar al otro y lo otro, la alteridad. (Grueso, 2005, p. 31).

El reconocimiento del otro implica asumir el diálogo como una herramienta natural, constructora, formadora e integradora que enlaza los conocimientos del contexto social, la simbología de las tradiciones, el lenguaje y las dinámicas populares. Desde la dialogicidad se construye un vínculo mutuo para el reconocimiento de las realidades del contexto social de los educandos. A través de las dinámicas dialógicas se busca generar conocimiento sobre las costumbres y experiencias de los educandos y comprender el modo en que se relacionan y se apropian de espacios como el hogar, la escuela y la comunidad.

En ese sentido, el diálogo-confrontación de saberes requiere una negociación cultural que constituye las bases comunes para la acción. Entendido así, estamos en un proceso que no

es lineal, sino que las tres dinámicas de saber y conocimiento se dan en los procesos de forma simultánea y debe utilizar dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupo, etc.), en coherencia con las dinámicas de saber y poder que las constituyen y se busca construir haciendo del ejercicio educativo un acto de empoderamiento. (Mejía ,2016, p. 48).

Para lograr un horizonte de acción educativo encaminado a posibilitar la negociación cultural, Freire (2014) en su texto *Pedagogía de los sueños posibles* se refiere a la responsabilidad de los educadores de contribuir a la formación de ciudadanos dispuestos a comprender sus realidades y a generar transformación social. Al respecto no sólo se asume al docente como un sujeto reflexivo y activo que desarrolla prácticas educativas encaminadas a formar estudiantes con una postura crítica, también se asume la educación como la posibilidad que “otorga a las personas mayor claridad para leer el mundo” (Freire, 2014, p.4) y esta claridad les facilita la intervención política y la lucha contra el neoliberalismo.

Según Freire (2014) un educador progresista es aquel que ayuda a construir sueños políticos en los estudiantes, que no los asume como seres pasivos disponibles para llenar de contenidos, sino como sujetos creativos y libres. Entonces, el horizonte de sentido se logra si la práctica educativa se desarrolla de manera crítica y aporta a la lucha política a través de la construcción de un cambio social que salvaguarde los derechos humanos de todos los individuos.

En virtud de lo anterior es válido afirmar que la tarea de los educadores es ayudar a los estudiantes a ser en el mundo, es decir, “transformar y retransformar el mundo y no adaptarse a él” (Freire, 2014, p.4). Ahora bien, es menester contar con un educador progresista capaz de orientar a los estudiantes hacia la intervención de sus realidades, a cuestionar sus entornos y a

participar como ciudadanos activos capaces de mejorar sus condiciones de vida y las de sus comunidades. En este sentido, Freire (2014) plantea la necesidad de mantener la pedagogía del deseo, orientadas por educadores dispuestos a seguir soñando con la realización de un mundo mejor.

En esta dirección, esta propuesta teórica tiene como foco de estudio la *negociación cultural* sustentada desde la perspectiva de Mejía (2015), quien la asume como “el ejercicio en el cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento por medio de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanentes, para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones” (p. 47). Así las cosas, la negociación cultural es un ejercicio que posibilita transformar las comunidades reconociendo desde el diálogo y la confrontación, las equivalencias culturales de los pueblos.

Mejía (2015) sostiene que la negociación cultural es una producción pedagógica que aborda el proceso educativo desde todos sus actores (educadores, aprendices, organizaciones sociales) para concebir la existencia de manera más integral, esto es, despojar al hombre de su individualismo y pensarse desde el bien común. Para Mejía (2015) la negociación cultural se produce en el trabajo mediado por la solidaridad epistémica porque implica un encuentro de saberes que sólo es posible a través del reconocimiento del otro como un interlocutor válido. Dicho de otro modo, la negociación cultural se sustenta en la educación popular que posibilita escenarios en los que el descubrimiento del otro es una práctica inacabada que se agencia a través del diálogo de saberes. Según Mejía (2011), en medio del diálogo se asumen posturas críticas ante las estrategias hegemónicas y universalistas de algunas prácticas educativas: “existencias propias del saber y los saberes en nuestras realidades diferenciadas de la manera eurocéntrica de esa constitución y que

hacia el futuro abren pistas de investigación importantes a la hora de consolidar su acumulado” (Mejía, 2011, p. 129)

El análisis de la negociación cultural como producción pedagógica en la presente investigación está soportado en tres categorías: educación popular, diálogo de saberes y reconocimiento del otro. En primera instancia, la *educación popular* desde su carácter transformador y emancipatorio propende por la formación de sujetos críticos capaces de cuestionar, aportar en la convivencia y organizarse en movimientos de cambio social. Los proyectos educativos que están atravesados por prácticas de educación popular buscan romper las cadenas de la opresión, haciendo frente a los modelos pedagógicos eurocéntricos por medio de un diálogo de saberes que potencia la educación propia y las epistememas producidas en los grupos humanos.

Es oportuno referirse a la educación popular en la medida en que para el saber común este tipo de educación se asocia a las calles, parques, gremios o sindicatos y se la considera alejada de la formación académica que ofrecen las instituciones educativas. Así las cosas, este estudio abordará tal temática, tomando como foco la negociación cultural, con el fin de argumentar que la educación popular trasciende a tales preceptos y se consolida como un camino educativo que apuesta por la formación de ciudadanos críticos, capaces de cuestionar diversas situaciones o fenómenos y posicionarse ante ellos para empoderarse y construir procesos de emancipación

La educación popular inició en América Latina desde 1780 con Simón Rodríguez, maestro del libertador Simón Bolívar, quien fue el primero en plantear este tipo de educación reconociendo que la emancipación de América del modelo eurocentrista pasaba por el hecho de que ésta construyera sus propios modelos de educación. Posterior a ello, con el marxismo emergente en Latinoamérica surge la teología de la liberación, basada en el desarrollo de capacidades para

cuestionar la realidad. Después se da el triunfo de la revolución cubana y luego aparecen los pensamientos del pedagogo Freire (1970), desarrollados a partir de una serie de situaciones vivenciadas en Brasil alfabetizando a personas adultas (educación liberadora); y posterior a ello, a finales de los años 70 y principios de los 80, se orienta hacia la educación popular.

Así como la negociación cultural se nutre de la educación popular, también se sustenta en el diálogo de saberes, a través del cual se facilita la construcción de espacios de encuentro y la disposición a realizar tareas conjuntas. El diálogo de saberes es:

El reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural da cuenta de cómo el saber popular lo es y como una forma de cultura en el reconocimiento de que en lo popular conviven multitud de formas culturales diferenciadas, es decir, no es homogéneo, las cuales entre ellas deben negociar para construir los elementos comunes y de diferenciación que les permita iniciar tareas conjuntas. (Mejía, 2015, p. 131)

Para conseguir un diálogo de saberes efectivo es pertinente comprender el contexto de los educandos y considerar que en la actualidad existen nuevas maneras de construir la identidad y de generar reconocimiento. Así, por ejemplo, los jóvenes son nativos digitales que a través de su corporalidad expresan nuevas formas de ser y sentir el mundo y por ello, es necesario comprender aquellos saberes del sentido común que usan en sus vidas cotidianas para relacionarlos con los saberes formalizados de la academia. (Mejía, 2005).

La construcción de realidad y de la vida cotidiana en los nativos digitales está relacionada con las interacciones entre el conocimiento de sentido común y los conocimientos formalizados cuya mixtura se concreta en acciones como la interacción en redes sociales, el uso frecuente de elementos tecnológicos, entre otros factores que han de ser analizados en el escenario escolar

para lograr una negociación cultural cimentada en el reconocimiento del otro. Mejía (2015) plantea sobre el reconocimiento del otro que:

Somos seres sociales en un mundo enmarcado por la diversidad, singularidad y diferencias, en el diálogo con el otro, y allí emerge la manera como somos sujetos de una realidad en la cual es en la relación con el otro que descubro que no soy único, que siempre estamos en escenarios de actuación donde debo llevar claro quién soy. El diálogo me da los elementos para no sólo reconocer al diferente, sino también a mí mismo, participando en un escenario en el cual actúo y reconozco quién soy y los sentidos de mi actuación; es decir, en el reconocimiento del otro me reconozco a mí mismo (Mejía 2014, p. 20)

Desde esta perspectiva, cabe decir que la educación es la oportunidad para ayudar a los sujetos comprender que no somos seres aislados, sino que requieren del diálogo con el otro, del encuentro de saberes y culturas para constituirse en el mundo como individuos inacabados que se complementan a medida en que interactúan en diversos ambientes. De esta manera, la formación de la identidad es el resultado de un encuentro, reconocimiento y discusión con otro que es igual a mí.

Es importante tener en cuenta los aspectos mencionados porque la educación que prescinde de la negociación cultural se petrifica en modelos y paradigmas educativos desgastados, en la preferencia de prácticas escolares que sólo apuntan a la satisfacción de unos indicadores de calidad que achatan el universo de prácticas educativas. En suma, sin negociación cultural la educación se transforma en una mera instrucción. Una educación que entorpezca la negociación cultural termina por privilegiar prácticas educativas en las que la recepción de contenidos se superpone a la diversidad de espacios-tiempos pedagógicos.

Al respecto Mejía (2011) se sustenta en los planteamientos de Freire (1970) refiriéndose a la *educación bancaria* como un proceso sistemático que invisibiliza los conocimientos de la vida cotidiana del docente y el estudiante. Por el contrario, en la negociación cultural se problematizan los saberes formalizados por medio de prácticas que producen los estudiantes y docentes a partir de los conocimientos de la vida cotidiana. A pesar de los dispositivos de control, o con ocasión de ellos, en las prácticas educativas de carácter formal, la educación popular se constituye como una de las prácticas que promueve la convivencia, la democracia y la justicia social.

De igual manera, las prácticas educativas sustentadas en mecanismos rígidos de control al diálogo de saberes, obstaculizan el impacto pedagógico de la negociación cultural porque impiden el reconocimiento del otro y de su contexto vital. En otras palabras cuando se entorpece el diálogo se ignora que los estudiantes están insertos en contextos culturales específicos, “la actividad educativa entonces no sólo debe tener claro el actor, sino también el horizonte de la acción (ámbito) en el que se mueve el actor participante en ella para desarrollar su práctica” (Mejía, 2005). De igual modo, cuando la educación niega el reconocimiento del otro se resiste a considerar que:

El reconocimiento de lo otro (la otredad) nos coloca frente a la necesidad de perder la certeza y entrar en el camino de verlo como lo que complementa, lo que construye más totalmente (en teorías, en instituciones, en personalidad) y nos empuja a reconocer la complejidad de la construcción y lo relativo de nuestra posición. (Mejía, 2001, p. 28)

Dada la importancia del reconocimiento del otro como elemento sustancial para lograr una negociación cultural, Mejía (2011) también se refiere a aquella negociación como un ejercicio



educativo que apuesta a la formación de ciudadanos con principios y valores que, enmarcados en un escenario social, desde un carácter emancipador sean capaces de aportar a la transformación y al bienestar de sus comunidades.

En esta dirección, el análisis de la negociación cultural se realizará en el contexto de la Institución Educativa (IE) Jorge Eliécer Gaitán, y con especial atención, en la dinámica grupal de los estudiantes de grado quinto, para describir las prácticas que contribuyen en su actitud crítica y en la capacidad del maestro para promover pedagogías donde la ética, el conocimiento de la vida cotidiana y la diversidad sean principios básicos de la educabilidad del ser.

La Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán está ubicada en la zona urbana de la ciudad de Popayán (Cauca), es de carácter público y tiene inscritos doscientos estudiantes entre los niveles de preescolar y básica primaria. El horizonte de dicha institución estriba en formar estudiantes con valores humanos que apuesten a la transformación social, teniendo en cuenta la diversidad cultural, el respeto por la vida y la conservación del medio ambiente, entre otros aspectos, los cuales ayuden a los educandos a formarse como seres sensibles, capaces de convivir en paz con los otros respetando las diferencias humanas.

Aunque el horizonte institucional del plantel educativo está encaminado a formar estudiantes con principios sociales que aporten al bienestar de sus comunidades, se consideró importante evaluar cómo se efectúan las negociaciones culturales entre ellos y relacionarlas con el cumplimiento o no del horizonte institucional. Ahora bien, la presente investigación se toma como una oportunidad de reflexionar sobre el acto pedagógico y asumir los procesos educativos de forma más integral, ayudando a los estudiantes a comprender su entorno, interpretar

situaciones o fenómenos y construir interacciones con sentido, pensadas desde lo individual y desde lo colectivo.

Por lo tanto, se asume que la negociación cultural no está en contra de la educación tradicional ni pretende competir o rivalizar con ella, sino que le brinda a los estudiantes más herramientas para potenciar las capacidades con las cuales puedan enfrentar su realidad, cuestionar su contexto, tener una visión propia del mundo y aportar al cambio social.

Desde esta dinámica, no es posible construir conocimientos con sentido si se ignora la negociación cultural. Por ello, es necesario aproximarse a los educandos para escuchar sus discursos y analizar cómo se relacionan con los otros y cómo desde los escenarios educativos se entretejen vínculos entre el conocimiento formalizado y el saber común que posibilitan la construcción de comunidad. De lo que se trata es de propender por:

Construir las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las más variadas tradiciones. Esas que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos construimos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriéndonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica. (Mejía, 2015, p. 47)

Propiciar la negociación cultural, por un lado, visibiliza las características y los conocimientos propios de las comunidades y posibilita valorarlos para comprender sus aportes sociales y, por otro lado, permite construir una realidad cimentada en procesos educativos en los cuales todos

sus actores sean educadores populares capaces de escuchar a los otros, desaprender y de reconocerse desde las diferencias. (Mejía, 2015, p. 46)

En síntesis, este estudio es oportuno porque analizará la importancia de la negociación cultural entre los estudiantes, establecida desde un diálogo de saberes que reivindica la apropiación de los saberes locales para evitar las prácticas de opresión e injusticia social, lo cual “implica una reflexión para la acción emancipadora, de sí, de la vida y de la sociedad a través de sus diferentes ámbitos de actuación. En ese sentido, el diálogo y la confrontación de saberes requieren de una negociación cultural”. (Mejía, 2015, p. 45).

### **3. Pregunta de investigación**

¿Cómo se configura la negociación cultural entre los estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Popayán (Cauca)?

## **4. Objetivos**

### **4.1 Objetivo General**

Interpretar las prácticas de negociación cultural que se configuran entre los estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Popayán (Cauca).

### **4.2 Objetivos específicos**

-Identificar las formas en las que se estructuran los diálogos de saberes entre estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán.

- Describir las situaciones educativas en las que emergen los diálogos de saberes entre estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán.

- Indagar las tareas comunes y el horizonte de sentido emergentes en las prácticas de educación popular en el grado quinto de la IE Jorge Eliécer Gaitán.

## 5. Antecedentes

Para apoyar este estudio en análisis previos que abordarán la negociación cultural entre los estudiantes se realizó una búsqueda de trabajos investigativos a nivel nacional e internacional con el fin de ampliar el bagaje temático respecto al tema a abordar. La bibliografía seleccionada se centró en dos tópicos: en primer lugar, se trabajaron estudios relacionados de manera específica con la negociación cultural, y en segunda instancia, se hizo uso de investigaciones enfocadas en la educación popular como camino educativo para aportar a la emancipación y al empoderamiento humano. Al respecto, un estudio de especial importancia es el de Mejía (2015) titulado *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur*, por cuanto en sus páginas se puede encontrar un recorrido histórico sobre la educación popular que tienen en cuenta elementos fundamentales que la configuran, tales como el diálogo de saberes y la negociación cultural.

Mejía (2015) plantea la necesidad de reestructurar los proyectos educativos institucionales para rebasar el mero cumplimiento de estándares y competencias homogenizantes hacia la configuración de un diálogo de saberes que conlleve a reconocer y repensar los quehaceres de las culturas y asignar valor a los contextos y a las tradiciones propias de cada grupo social. Finalmente, de lo que se trata es de plantear alternativas para asumir la pedagogía de manera crítica y explorar distintos saberes que han quedado ocultos detrás de discursos hegemónicos.

Desde la perspectiva de Mejía (2015) se asume el diálogo de saberes como un ejercicio resistente a los sistemas capitalistas, caracterizado por sustentarse en el respeto y valoración de las diferencias y por otorgar a los sujetos la posibilidad de comunicar sus realidades e historias desde sus contextos. La propuesta de Mejía (2015) también invita a una incorporación de distintos saberes (propios y formalizados) para alimentar la negociación cultural mediada por la

interculturalidad, donde se reconozca y se delibere sobre los conocimientos básicos y las características del contexto social de los estudiantes. Es preciso hacer hincapié en que el diálogo de saberes posibilita, desde las prácticas pedagógicas, observar experiencias del mundo real y vincular lo pedagógico y lo social, relacionar lo local, lo territorial, la escuela, el aula, el niño, el sujeto, el ciudadano, para enriquecer el quehacer pedagógico desde la diferencia.

De igual modo, Mejía (2015) examinó los inicios de la educación popular, originada por el afán de despojarse de los modelos educativos eurocentristas para construir modelos propios, coherentes con las necesidades, tradiciones y características de cada contexto. Por ello, la educación popular surge como propuesta pedagógica cuya apuesta más elevada apunta a permitir un diálogo de saberes “con miras a construir la acción transformadora y emancipadora”. (Mejía, 2015, p.39). Históricamente, la educación popular inició con los planteamientos de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, quien se oponía a patrones culturales opresores que negaban los saberes propios y homogenizaban a los individuos, por lo cual, “Simón Rodríguez propone un proyecto educativo que nos haga americanos y no europeos y una pedagogía que “sea para la vida” y nos permita ser constructores de ese proyecto. (Mejía, 2015, p.40)

De igual modo, el texto de Mejía (2015) también se refiere a la escuela “Warisata” creada por Pérez y Siñani en 1931 que, de forma similar a Rodríguez, planteaba un ejercicio pedagógico basado en la valoración de la identidad de los pueblos para reconocer los saberes y costumbres que habían sido soslayados por actos de opresión e injusticia. Según Mejía (2015), el proyecto “Warisata” propone “dar forma al desarrollo de identidades y culturas, por cuanto es a través de ella como la educación da forma a las naciones” (p.40). Finalmente, Mejía (2015), se refiere a Freire (1970), como gran exponente de la educación popular, quien propuso una educación liberadora adjetivada “con la palabra “liberación”, ya que está orientada a construir esas nuevas

relaciones y le exige implicarse para transformar las circunstancias que han creado esa condición de opresión” (Mejía, 2015, p.41)

En este sentido Freire (1970) expone una pedagogía sustentada en el diálogo construido desde la realidad del sujeto, de tal modo que la pedagogía se entiende fundamentalmente como un acto político que libera a todos de la opresión. Dicho de otro modo, “el ejercicio educativo permite la liberación de todos, por lo cual se desarrolla como una pedagogía de la libertad, “liberadora” del oprimido y del opresor” (Mejía, 2015, p.42). El dialogo de saberes es el sustento de una pedagogía freireana que valora el carácter diverso de lo humano y las epistemologías tradicionales para aportar a la construcción de un mundo mejor. En síntesis, la pedagogía popular se consolida desde la negociación cultural y el dialogo y la confrontación de saberes que conlleven al empoderamiento de los individuos.

Aparte del texto ya referenciado, otro estudio realizado por Mejía (2001) llamado *Construir educativamente el conflicto hacia una pedagogía de la negociación cultural*, se establece como un referente teórico de la presente investigación. En dicho estudio Mejía aborda el *conflicto* como una herramienta de construcción social inherente a la misma condición y configuración humana. Desde la perspectiva de Mejía el conflicto está lleno de necesidades, intereses, satisfactores, inconformismos en la cotidianidad de los contextos sociales, pues por ejemplo, la individualización de cada grupo social (homosexuales, afro descendientes, indígenas, entre otros.) atenta contra el trabajo colectivo de las comunidades.

Según lo dicho, la multiculturalidad es agobiada por la globalización mecánica y homogeneizadora que rompe con el ideal de cultura y propone una falsa democracia de poder económico. Existe una tensión entre los ideales dominantes y los dominados, en una dinámica



constante en la que los primeros procuran extinguir la particularidad de los segundos en beneficio de lo conveniente para los monopolios políticos de ideales capitalistas. En medio de esas tensiones cada minoría trabaja de manera aislada y se desvincula de los demás grupos sociales para resistirse a las hegemonías opresoras. De acuerdo con ello, “las múltiples manifestaciones étnicas, de clase, género, saberes, partidos políticos se estructuran asumiendo su rol de reconstruir la sociedad buscando también la dominación y el poder” (Mejía, 2001, p.28); un poder que niega y manifiesta a través del conflicto su inconformidad frente al eurocentrismo y falocentrismo como símbolos de dominación histórica.

Mejía (2001) plantea que el multiculturalismo ha de empoderarse desde las culturas y conformar una conceptualización de justicia para todos desde el consenso y aceptación del otro. De esta manera, se puede deconstruir el concepto de minoría desde la victimización para posibilitar la renovación social apoyada en una inclusión que desarraigue el conflicto, entendiendo que:

Entrar en el conflicto significa abandonar el dualismo descalificador que hace invisible a lo diferente, a lo desigual, a lo excluido, y a lo segregado, aspectos que siempre se presentan como conflictivos. Esto implica plantearnos de fondo la crisis del sujeto en el mundo globalizado. (Mejía, 2001, p.32)

Abordar de aquella manera el conflicto implica reconocer el carácter diverso de los sujetos y replantear la forma de establecer prácticas relacionales para educar desde el reconocimiento del otro, de sus historias, antecedentes y saberes propios. Si se efectúa un giro en el modo de establecer prácticas relacionales se puede consolidar una pedagogía solidaria de negociación, aceptación y respeto. La pedagogía de negociación cultural está respaldada por un nuevo

discurso que ampara la diferencia, se resiste a los modelos pedagógicos homogenizantes y da cabida a la heterogeneidad y a ideologías encaminadas al reconocimiento de las multiculturalidades.

Otro texto que ha sido considerado un antecedente de la presente investigación el libro de Salicru (2006) titulado *Más allá de la mediación de la palabra negociación de los infieles y mediación cultural en la baja edad media*. En este libro Salicru realiza un análisis de diversas civilizaciones que, a través de constantes movimientos migratorios, permitieron dinámicas de multiculturalidad. Con la emigración, cada grupo social llevaba consigo diferentes concepciones económicas, sociales, mentales, religiosas y culturales que, en algunos casos, eran bien recibidas por las instituciones presentes en el nuevo destino cuyo papel no se limitaba a brindar atención sanitaria y educación a los residentes, sino que además posibilitaban decodificar la comunicación entre ambas culturas.

Durante la edad media los mercaderes, peregrinos, diplomáticos y viajeros conformaban los grupos constantes de migración y tenían al mediador, llamado “trujamán”, como figura encargada de la relación lingüística. El trujamán interpretaba y posibilitaba una dinámica de comunicación con el otro (cristiano, musulmán, entre otros) y se caracterizaba por ser prudente y fiel a su realidad y cultura. No obstante:

En la negociación con el infiel no basta la mediación lingüística, se busca apelar y sacar partido de la mediación cultural, aunque para ello no haya que pagar el precio de tener que depositar la confianza en representantes de El otro y aceptar el riesgo de tener que poner a prueba su fidelidad (Salicru, 2006, p. 438)

La lengua se convierte en una herramienta que permite conservar la identidad de una cultura, religión o pensamiento. Sin embargo, en medio de las dinámicas de mediación se vulnera la fidelidad a la cultura previa, pues en la interacción constante se construye un nuevo sendero de reconstrucción cultural. Desde esta perspectiva, este texto aporta a esta investigación en virtud de dos razones. En primer lugar, el texto invita a los sujetos a relacionarse con los otros desde las diferencias existentes en cuanto a los idiomas, dialectos, formas de pensar, tradiciones y costumbres y, con ello, generar espacios de reflexión sobre la heterogeneidad de las comunidades y territorios. En segundo lugar, el texto impulsa a los individuos a ser mediadores o protectores que respeten, defiendan, conozcan, conserven y valoren las diferencias humanas.

Reconocer las diferencias posibilita la construcción de un sentido de pertenencia de lo cultural e invita a generar espacios educativos para relacionar los conocimientos teóricos con las experiencias propias de cada sujeto. Dichos espacios crean ambientes de mediación cultural que legitiman el carácter particular de los estudiantes, comprendiendo los factores innatos, familiares, psíquicos, físicos y sociales que definen su identidad y les asignan un sentido único y valioso a su existencia.

De igual modo, otro trabajo elaborado por Araujo, Betancourt, Del Socorro, González y Pareja (2015), denominado *La pedagogía crítica: el verdadero camino hacia la transformación social*, buscó identificar si los docentes en sus clases propician el pensamiento crítico de sus estudiantes, entendiendo que:

Atrevernos a romper esquemas e invitar a desaprender lo aprendido, es una tarea ardua pero placentera que requiere seriedad, compromiso, responsabilidad y pasión por lo que hacemos, pero sobre todo “amor por nuestra profesión”. Cuando logremos comprender que

una real actitud y un serio compromiso pueden dejar huella, habremos iniciado el verdadero camino hacia nuestra propia transformaci3n. (G3mez y Grijalba, 2014, como se cit3 en Araujo, 2015, p.8)

Para este estudio se utilizaron t3cnicas de recolecci3n de informaci3n como la observaci3n no participante, historia de vida y entrevista semi-estructurada, con las que se buscaba identificar si los docentes relacionaban los saberes previos de sus estudiantes, con la teor3a formalizada. El estudio concluy3 que, para lograr verdaderos procesos educativos, es necesario asumir una mirada cr3tica frente a las pr3cticas pedag3gicas, toda vez que se requiere superar paradigmas tradicionales que impiden la transformaci3n social. Por ello, el an3lisis sugiere la necesidad de:

Incluir saberes desde el desarrollo de un pensamiento cr3tico y reflexivo, abriendo as3 una puerta hacia la conciencia individual y colectiva, para alejarse de los contenidos academicistas y empezar a tener una visi3n de futuro diferente a la que existe alrededor. (Araujo, et, al. 2015, p. 54).

Lo anterior posibilitar3a contribuir a la formaci3n de estudiantes que aporten al bienestar social “a trav3s de la pr3ctica de una ciudadan3a responsable, una convivencia pac3fica y participaci3n proactiva en sus procesos educativos”. (Araujo, et al, 2015, p.55). No obstante, es claro que para que esto ocurra es preciso que en las pr3cticas pedag3gicas se valoren los saberes previos de los alumnos, su carga vital, y se relacionen con la formaci3n educativa que reciben en el campo escolar.

Finalmente, los estudios mencionados son importantes para este trabajo investigativo en la medida en que ampl3an la reflexi3n respecto a la necesidad de estructurar una negociaci3n cultural que trascienda los paradigmas de enseanza tradicionales hacia una educaci3n

transformadora, dinámica y participativa, en la que todos los actores educativos participen de la construcción de conocimientos coherentes con los contextos reales de los sujetos.

## **6. Referente teórico**

En este apartado se expondrán las categorías relevantes que sustentan la comprensión de la noción de negociación cultural. En otras palabras, se presentarán algunos postulados sobre la negociación cultural y se abordarán los elementos principales que la sustentan, tales como la educación popular, el diálogo de saberes y el reconocimiento del otro.

### **6.1 La negociación cultural: un camino para la valoración de saberes propios**

La negociación cultural es un ejercicio dialógico que, en primer lugar, posibilita el reconocimiento y la valoración de epistemologías propias de un grupo humano y, en segundo lugar, viabiliza la interacción entre conocimientos formalizados y saberes propios que requieren ser valorados para construir conocimientos que aporten a la transformación social. En este sentido, Mejía (2011) aborda la negociación cultural como un ejercicio facilitador de nuevos aprendizajes y saberes encaminados al empoderamiento y emancipación del sujeto. En la negociación intervienen todos los actores del acto educativo, sobre todo los educadores quienes, alejados de procesos educativos academicistas, dan paso a prácticas dialógicas que valoren los saberes previos de los estudiantes y al reconocimiento del otro.

La negociación cultural exige reconocer el contexto de los estudiantes y entender que sus configuraciones están mediadas por un mundo globalizado que trastoca sus formas de vida, de asumir la existencia, de relacionarse con los otros (desde lo corporal, gestual y emocional, entre otros), de expresar la cultura. Los individuos no se desarrollan de forma aislada sino que están inmersos en un contexto en el que, en este caso, priman las interacciones a través de las redes sociales, la tecnología, la moda, como formas de relación que no pueden ignorarse, sino que requieren ser atendidas, comprendiendo que:

El proceso básico pedagógico, esto es, la negociación cultural, busca crear nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y los saberes propios de las actuaciones derivadas de estos, así como en las capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y prácticas que se construyen. (Mejía, 2011, p.133)

En resumen, la negociación cultural es un instrumento de mediación que parte del diálogo, y que viabiliza las relaciones con los otros a través del reconocimiento de la identidad cultural que subyace a los saberes propios, cotidianos. Al respecto, en palabras de Mejía (2011), la negociación cultural posibilita el vínculo entre el aprendizaje tradicional y un tipo de aprendizaje asociado a las vivencias reales de los sujetos para desarrollar acciones de transformación social.

## **6.2 Diálogo de saberes: sustento de la negociación cultural**

Como se ha planteado, la negociación cultural reconceptualiza lo pedagógico para trascender hacia actos educativos que promuevan: en primera instancia, la construcción de espacios de diálogo de saberes como “forma de relación básica de cualquier mediación educativa”, (Mejía, 2011, p.130); en segunda instancia, el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural para llegar a negociaciones entre los saberes comunes y los saberes formalizados y, por último, la formación de una actitud crítica ante las prácticas homogenizantes que desconocen la pluralidad de saberes que se entrecruzan constantemente en la vida en comunidad.

El diálogo de saberes surge como ejercicio facilitador de la negociación cultural y de la interculturalidad, puesto que su accionar va dirigido hacia el establecimiento de una educación transformadora que empodera a las personas de sus conocimientos y de sus procesos de convivencia en el territorio. Por lo tanto:

El diálogo de saberes se hace político, en cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y da lugar en la confrontación a esa posibilidad de dotar de un estatuto propio desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías, permitiendo una contrastación que no sólo busca construir la complementariedad sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propio de lo subalterno.(Mejía, 2015,p.71)

De acuerdo con esta perspectiva, Mejía (2015) afirma que los sistemas de poder intentan, desde la época de la colonia, imponer modelos educativos eurocentristas dominantes que opacan los saberes propios de las comunidades y buscan un solo relato histórico basado en su hegemonía sobre “epistemologías, que en muchos casos tuvieron que sobrevivir como resistencias, las cuales evitaron el total desmantelamiento de las expresiones culturales y sus raíces más profundas”. (Mejía, 2015, p. 39)

El diálogo de saberes permite que la escuela viabilice las distintas epistemologías de las comunidades a través de propuestas pedagógicas populares que valoren la importancia del reconocimiento de las diferencias como vehículo para evitar la segregación. De esta manera, se asume la negociación cultural como una oportunidad de emancipación, como camino hacia la construcción de un mundo mejor, en tanto es un acto de resistencia frente a los proyectos educativos homogenizantes.

La negación de lo propio conlleva a la sumisión intelectual. La escuela no puede seguir siendo cómplice de una situación que da lugar a una desigualdad cultural, a un intercambio desigual entre culturas. Por el contrario, la escuela debe guiarse por proyectos coherentes con la heterogeneidad de culturas que habitan el espacio escolar. Ante ello, es necesaria una:



Pedagogía de la vida que le dé forma a los cinco valores sobre los cuales se han constituido las instituciones ancestrales, y ellos son: la organización comunal basada en el autogobierno; la producción de la vida espiritual y material; las identidades propias; la solidaridad, y la reciprocidad (Mejía, 2015, p.42)

Si se constituye una pedagogía de la vida y se comprende a los sujetos como seres constructores de su propia vida se da pie a la organización comunal, al trabajo colectivo, a la solidaridad, a la justicia social emancipadora. En este aspecto, Mejía (2015) apunta a la pedagogía freireana que toma como sustento el diálogo de saberes como posibilidad de transformación social que le permite al sujeto liberarse, leer de manera crítica el mundo y enunciarlo para intervenir en él de manera favorable. La educación planteada por Freire asume al educando como un sujeto capaz de enunciar su mundo y posicionar su voz para visibilizar sus saberes subyugados por la modernidad. Oponerse a la desigualdad cultural requiere del diálogo de saberes para propiciar un encuentro con lo distinto, originando una interculturalidad, complementariedad y la emergencia de saberes.

En esta perspectiva educativa el diálogo de saberes es un encuentro donde educando y educador se fortalecen y se transforman. Cabe decir, en términos de Freire (2015), que “no hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (p. 71). De igual modo, así como el diálogo de saberes propicia la negociación cultural, también se sustenta en el reconocimiento del otro, como sujeto “otro” que merece ser valorado desde su diversidad. De lo anterior deriva la importancia de pensar la escuela como una oportunidad que tienen los sujetos para interactuar con otros, asumiendo las diferencias humanas de manera natural. En este sentido, ha de asumirse que:

La importancia de partir de lo que es el Otro para proponer una praxis de la transformación de la realidad una teoría del poder, una teoría de la pedagogía que posibilite o contribuya al proceso de transformación de la realidad, considerando que el Otro es cultura, una cultura diferente. (Freire y Faundez, 2013, p. 122)

Reconocer al otro implica pensarlo como un sujeto con características culturales diversas. Ahora bien, lograr el reconocimiento del otro está atravesado por posicionar a la escuela como un lugar facilitador de encuentros interculturales que reconozcan los saberes propios y los relacione con los saberes formalizados. Grueso (2005), por ejemplo, aborda el concepto reconocimiento desde una postura político social, cimentada en la justicia de la diversidad, asociada a una idea moral “entrelazada con el concepto de identidad, de la interpretación que cada persona tiene de sí misma, de quién es como ser humano.” (Grueso, 2005, p.23). En el reconocimiento planteado por Grueso es posible identificar dos niveles:

Primero, el campo íntimo, en el que lo importante es la formación de la identidad y del yo, lo que tiene lugar en un diálogo direccionado hacia otros significantes. El segundo es la esfera pública, para la cual la política apuesta a tener soluciones de reconocimiento igualitario. (Grueso, 2005, p.24).

La escuela como institución pública juega un papel importante en para propiciar el reconocimiento, toda vez que tiene la posibilidad de atender los saberes de los estudiantes, sus diferencias sociales, sexuales, étnicas, entre otros factores que propician su emancipación y minimizan prácticas de reproducción social dominantes para abrir “horizontes a otras significaciones sociales que la conviertan en generadora no sólo de información sino de reconocimiento social, que constituya una herencia sin un canon que excluya.”(Grueso, 2005, p.

33). En consecuencia, en cuanto a la “justicia de la diversidad“ expuesta por Grueso (2005) la escuela se convierte en un vínculo que entreteje la esfera de la identidad del yo y la esfera pública del reconocimiento del otro, por lo cual se ha de construir desde la base de la diversidad y el respeto por el otro, entendiendo que cada ser humano merece ser incluido en todos los ámbitos en los que se desarrolle su existencia.

### **6.3 La educación popular como propuesta de emancipación y transformación social**

*[...] lo más revolucionario que podemos hacer es empeñarnos en crear nuevas relaciones sociales al interior de nuestros territorios, relaciones que nacen en la lucha y se sostienen y expanden gracias a ella” (Zibechi, 2007, p. 34).*

La instauración del colonialismo como “una lógica totalizadora y una totalidad ontológica, desde donde se construyó-se construye-la empresa (neo)colonial” (Quijano, 2012, p. 29) propendió por la homogenización del pensamiento y las sociedades. Tal homogenización se impulsó tras instaurar modelos políticos, económicos y culturales que negaban los saberes locales. Ante el colonialismo surgió una postura crítica que se interroga respecto a:

Cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local (Europa) devino un conocimiento universal y como forma superior de la razón, les llevó a construir la idea de progreso con la cual esas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar. La lectura crítica y contextualizada conllevó a la denuncia de ese patrón de dominación y en ese contexto se puede apreciar cómo van emergiendo y materializando esos esfuerzos en propuestas investigativas, movimientos sociales, pedagógicos y culturales capaces de movilizar acciones por la transformación de la sociedad y salirse del predominio de la ciencia eurocéntrica. (Mejía 2011 p.26)

En aquel afán de emancipación del colonialismo emergen propuestas diversas, entre ellas la educación popular que considera “que hay un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos colonizados, subalternizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento” (Mejía, 2011, p.31). Estas propuestas surgen desde movimientos sociales, posicionándose con fuerza en el contexto latinoamericano.

La educación popular es liderada por Freire (1970) quien, desde procesos de alfabetización realizados en Brasil, propuso una lectura crítica de la realidad unida a un ejercicio de concienciación sobre la condición de dominación. La propuesta de trabajo de Freire fue acogida por muchos pensadores y críticos latinoamericanos que la replicaron en sus mismos países. Por su parte, según Cendales (2013), la educación popular llega a Colombia en los años 60, esto es, en una década marcada por el surgimiento del movimiento popular independiente y revolucionario en el que destaca la figura de Camilo Torres y su trabajo político.

La educación popular se incubó desde espacios educativos, culturales y comunicativos y se articuló con diversos sectores sociales, constituyéndose como un proyecto pedagógico y político identificado por la crítica al sistema dominante. En esta medida, la educación popular reivindica y resignifica subjetividades étnicas, culturales, de género, entre otras y se resiste al pensamiento eurocéntrico para configurar nuevos escenarios para la producción de conocimiento.

La educación popular como práctica educativa para la transformación social es analizada por Freire en sus textos *Pedagogía de la indignación* (1997) y *El Grito manso* (2003) en los que aborda la práctica educativa como un ejercicio que apuesta a romper paradigmas tradicionales de enseñanza, para formar estudiantes con una postura crítica y un carácter político que contribuya a la transformación social. En aquella nueva práctica educativa han de estrecharse vínculos entre

sus participantes, unidos desde la libertad y la autonomía asumiendo siempre una posición político-pedagógica, con sueños y esperanzas por un mundo mejor, teniendo en cuenta que:

La discusión en torno del sueño o del proyecto de sociedad por el que luchamos no es un privilegio de las élites dominantes ni tampoco de los líderes de los partidos progresistas. Al contrario, participar de los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden contentarse con ser solamente “guiadas” o empujadas al sueño por sus líderes. (Freire, 2005, p. 51)

Freire (2005) plantea la necesidad de liberarse de estructuras económicas y de seguir soñando por un mundo mejor. Para ello, es necesario contar con escenarios educativos en los que los educandos puedan indagar, cuestionar, dudar, en suma, leer el mundo de manera crítica y sentar una postura política coherente con sus inconformidades y necesidades. En este sentido “la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos”. (Freire, 2005, p. 50). Leer el mundo exige a los sujetos que comprendan su realidad y sean gestores de dinámicas transformadoras de la misma. Lo anterior implica asumir el ejercicio pedagógico desde una postura política, para que el sueño de lograr un mundo mejor sea posible desde la intervención de las clases populares, más que desde las élites.

Ahora bien, se precisa establecer prácticas educativas que posibiliten a todos los estudiantes (sin importar el nivel económico) crear conciencia de sus realidades, indagar respecto a sus entornos y luchar por conseguir un mundo distinto. Lograr este propósito exige promover desde los docentes y demás miembros de las instituciones escolares una coherencia entre el discurso y

el accionar, pues como afirma Freire (1997) “la palabra queda vacía de contenido si la práctica prueba lo contrario de lo que la palabra declara” (p. 58)

La educación popular plantea la necesidad de luchar por la transformación de un nuevo mundo, respetando la diferencia y movilizándolo desde el pensamiento crítico nuevas alternativas para una educación problematizadora capaz de construir y mantener la utopía como motor de intervención social. Para lograr un mundo posible, es necesario usar “todas las posibilidades a mi alcance, no sólo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella” (Freire, 1997, p. 40). Para promover la coherencia es oportuno propiciar desde los espacios escolares la democracia, la libertad y la justicia de tal modo que los sujetos comprendan que su existencia no está dada sólo para adaptarse al mundo, sino para intervenir en él y mejorarlo.

Respecto a lo dicho, Freire (2003) aborda la práctica educativa como ejercicio de progreso social, en el que la relación entre el educador y el educando debe estar mediada por el diálogo y el respeto. Las relaciones entre profesor y estudiante también han de establecerse en espacios y tiempos pedagógicos dignos para los educandos que merecen formarse en espacios adecuados, con recursos y estructuras físicas que suplan sus necesidades. Además de los espacios, un aspecto esencial es que la práctica educativa esté orientada por educadores que se asuman a sí mismos como seres curiosos, inacabados, acompañantes de un proceso que precisa de ellos una postura política clara sin que esto anule su capacidad de escuchar al otro. El docente debe trabajar en potenciar en los estudiantes sus capacidades generando escenarios creadores de saberes que constituyan la práctica educativa como una oportunidad de reflexionar y leer el mundo en procura de su mejoramiento.

Además, Freire (2003) señala que “no es posible ejercer la tarea educativa sin que los educadores y educadoras se pregunten cuál es su concepción de lo que significa ser hombre y ser mujer. “Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros”. (Freire, 2003, p. 19). Este interrogante posibilita al hombre asumirse como un ser inacabado que se constituye en la medida en que se relaciona con los otros y, es en esa medida que interviene la educación como oportunidad de potenciar la curiosidad de los educandos y ayudarlos a conocer el mundo e intervenir con sus acciones para mejorarlo.

En este sentido, Berger y Luckman (2003) se refieren a la vida cotidiana como “una realidad interpretada por los hombres” (p. 34), una cotidianidad que comparten con otros a través del lenguaje y que asigna coherencia a la existencia. Aunque aquel “otro” con el que se comparte la vida cotidiana es un sujeto distinto a mí, con proyectos y perspectivas de vida diferentes, se comparte con él una existencia en común. La vida cotidiana me relaciona con los otros, me expone a ellos “cara a cara”, pues cada ser humano se configura en la medida en que se relaciona con el otro, ese otro real que, aunque significa de manera distinta su existencia, tiene en común conmigo que comparte un mismo mundo que puede ser mejorado desde la negociación cultural.

## 7. Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo y tiene como propósito, por un lado, comprender asuntos o fenómenos educativos y sociales en profundidad y, de otro lado, aportar a la transformación educativa, “a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (Sandín, 2003, p. 32). Es menester mencionar que, en tanto estudio cualitativo, la presente investigación demandó la obtención de información a través de métodos o técnicas (entrevistas, narraciones, historias de vida, entre otras) que permitieran examinar las realidades cotidianas de los participantes para interpretar los significados de los fenómenos a estudiar.

A su vez, este estudio tiene carácter etnográfico, entendiendo que la etnografía es una “práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores” agentes o sujetos sociales, la etnografía es conjunto de actividades que se suelen designar como “trabajo de campo”)” (Guber, 2011, p.11), cuyo resultado permite conocer aspectos específicos de la población a estudiar. La etnografía posibilita familiarizarse con los participantes de un estudio para conocer de manera más precisa sus entornos, acciones, opiniones y discursos. Para cumplir con este propósito la etnografía exige interacciones dinámicas con la población, encuentros permanentes y reflexiones respecto a la información obtenida, teniendo en cuenta que:

La etnografía como enfoque no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, sino vincular teoría e investigación favoreciendo nuevos descubrimientos. (Guber, 2011, p.8)

Los descubrimientos que promueve la etnografía son el resultado del trabajo de campo que aproxima al investigador al conocimiento social porque parte de su interacción con la realidad de



los participantes, despojándose de saberes previos y de prejuicios para disponerse a recolectar nueva información que le permita entender el contexto que investiga. Por lo tanto:

Es tarea del investigador aprehender las formas en que los sujetos de estudio producen e interpretan su realidad para aprehender sus métodos de investigación. Pero como la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción, el investigador debe sumarse a dichas situaciones a condición de no creer que su presencia es totalmente exterior. (Guber, 2011, p. 18)

La etnografía exige permanencia y compromiso con los participantes. Para este caso puntual, un estudio etnográfico exige un constante acompañamiento a los estudiantes de grado quinto de la IE Jorge Eliécer Gaitán, con el fin de conocer cómo ellos establecen relaciones que posibiliten la negociación cultural.

### **7.1 Técnicas de recolección de información**

Para obtener la información que permitiera comprender la negociación cultural entre los estudiantes de grado quinto de la IE Jorge Eliécer Gaitán, se emplearon técnicas propias de la etnografía, tales como: entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales, diarios de campo y mapa parlante. A continuación se hará una breve explicación de por qué fueron usadas estas técnicas.

En primer lugar, la entrevista “es una situación en la cual una persona (el investigador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, informante)” (Guber, 2001. p.24). Las entrevistas semi-estructuradas no siguen un patrón cerrado de formulación de preguntas, sino que viabilizan el contacto con los participantes y exigen permanentes encuentros con ellos para comprender sus puntos de vista y actitudes frente a un tema determinado. Además,

posibilitan examinar “las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 23). En este caso, las entrevistas permitieron un acercamiento con los estudiantes de grado 5 de la IE Jorge Eliecer Gaitán, para que ellos de manera libre y espontánea expusieran hechos sobre su vida escolar, su cotidianidad y sobre las relaciones que establecen con los otros actores involucrados en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, la observación participante en tanto se desarrolla en el escenario en el cual se configuran los participantes permite apreciar su comportamiento más genuino. Es necesario hacer hincapié en que la observación participante exige al investigador poner en práctica sus habilidades interpersonales para lograr mayor familiaridad con ellos. (Sandoval 1996, p. 141). La observación participante también permite registrar y sistematizar con precisión los discursos expuestos por los sujetos y describir las formas en que se relacionan con los otros para examinar con detalle aquellas prácticas y determinar unos posibles resultados para el objetivo propuesto.

En tercer lugar, los grupos focales son “una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”. (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52). El propósito fundamental de un grupo focal es lograr que emerjan e identificar las opiniones, experiencias, sentimientos y reacciones en los participantes frente al tema propuesto (Escobar y Bonilla, 2009). Por medio de esta técnica se pretendió indagar las posturas de los niños y niñas frente a la negociación cultural para que expresaran de manera natural sus puntos de vista.

Finalmente, se empleó el mapa parlante, que es una técnica que permite a los niños expresarse respecto a distintos lugares de la institución. Esta herramienta promueve una participación activa

en la que los participantes “hablan por sí solos” (Gallardo, 2004, p.). Por tal razón, el mapa parlante fortalece el diálogo entre los participantes, quienes a través de representaciones gráficas de la comunidad y realizando dibujos o diferentes figuras representaron su espacio físico y plasmaron de manera gráfica sus percepciones respecto a la negociación cultural.

## **7.2 Procedimiento**

La investigación se desarrolló con los estudiantes del grado 5 de primaria de la I.E Jorge Eliecer Gaitán en la ciudad de Popayán, Cauca. Para empezar se solicitó la autorización de los administrativos del plantel con el fin de iniciar el respectivo trabajo de campo. Una vez otorgado el permiso, se socializó el proyecto con los padres de familia y los estudiantes para que aprobaran, mediante la firma de un consentimiento informado, la participación en el estudio.

Posterior a ello, se inició el primer taller con los estudiantes en el que se les propuso un tema de discusión y ellos tuvieron la oportunidad de deliberar y exponer sus ideas de manera espontánea en una mesa redonda. Organizar la discusión en una mesa redonda tenía como finalidad promover que cada uno de los estudiantes tuviera la opción de intervenir. Durante la mesa redonda se distribuyeron roles a cada estudiante con el objetivo de que ellos expusieran sus puntos de vista de manera ordenada. De este modo hubo moderador, secretario, relator, entre otros actores que asignaron orden a las participaciones y permitieron que los estudiantes comprendieran que un diálogo necesita de la participación de todos y del respeto tanto por las ideas que son distintas como por las mismas dinámicas en las que el diálogo se desarrolla.

Así se iniciaron los talleres, explicando a los estudiantes que todo acto de negociación, de conversación y de diálogo requiere ciertas habilidades comunicativas como saber escuchar al otro, intervenir de manera oportuna y dar apertura a opiniones diferentes. A partir de estas

actividades se buscaba que los estudiantes comprendieran la importancia de expresar sus opiniones, de pensar de manera crítica sus puntos de vista y de interactuar con los otros desde la diversidad que los caracteriza. Posteriormente, se entrevistó a los niños participantes de la actividad y se les formularon preguntas semi-estructuradas sobre asuntos cotidianos de su escuela, sus proyectos de vida, sus comportamientos y relaciones con los compañeros, entre otra serie de interrogantes que tenían como fin conocer cómo la negociación cultural está presente en sus dinámicas de vida.

También se realizaron grupos focales en los que los niños debatían sobre distintas preguntas relacionadas con la negociación cultural y con sus formas de asumir la escuela, de relacionarse en distintos ambientes, de interactuar con sus profesores y de aproximarse a los conocimientos disciplinarios. Toda la información obtenida se sistematizó para ser codificada para interpretar las posturas y prácticas de los estudiantes frente a la negociación cultural. Ahora bien, la información se examinó a partir de tres fases de análisis: una descriptiva, una interpretativa y otra de construcción de sentido.

En primera medida, la fase descriptiva permitió aproximarse a los discursos de los estudiantes relacionados con el foco de estudio de esta investigación, esto es, la negociación cultural emergente entre los niños de la IE Jorge Eliecer Gaitán, de la ciudad de Popayán, Cauca. Este tema de estudio se trabajó a partir de categorías de análisis que fueron expuestas en el marco teórico de esta investigación. Por su parte, las categorías de análisis se desplegaron en descriptores, frases textuales emergentes de los postulados teóricos expuestos, que permitieron formular preguntas para desarrollar el trabajo de campo.

Los datos obtenidos posibilitaron operacionalizar cada técnica de investigación empleada y codificar la información. Para esto último, la información se organizó etiquetando los temas recurrentes con diversos colores que permitieran relacionarlos con las categorías expuestas por los autores. Todo lo anterior permitió identificar las categorías emergentes que se detallarán más adelante.

Una vez realizada la fase descriptiva, se procedió a desarrollar la fase interpretativa en la que se analizaron los datos organizados a la luz de los fundamentos teóricos expuestos a lo largo de la investigación, específicamente, en relación con lo presentado en el contexto, todo esto a fin de encontrar conexiones que permitieran estructurar las prácticas de negociación cultural. Finalmente, en la fase de construcción de sentido se analizarán los datos organizados en relación con la teoría. La fase de construcción es crucial por cuanto posibilita relacionar la información con elementos conceptuales y con los respectivos aportes de los investigadores. Además, se cotejan las categorías iniciales con las emergentes del proceso investigativo y se exponen las prácticas de negociación encontradas entre los estudiantes de grado quinto de la IE Jorge Eliecer Gaitán.

### **7.3 Unidad de análisis**

La unidad de análisis de este estudio está relacionada con la negociación cultural existente entre los estudiantes de grado 5 de primaria de la IE Jorge Eliecer Gaitán de la ciudad de Popayán (Cauca).

### **7.4 Unidad de trabajo**

Este estudio se desarrolló con 15 estudiantes del grado 5 de primaria de la IE Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Popayán (Cauca).

## 8. Análisis de información

Una vez sistematizada y clasificada la información en las fases ya descritas, se intentará detallar de manera más precisa en categorías de análisis denominadas de la siguiente manera: 1) “...Cuando nos regaña nos quita la esperanza de que aprendamos más”, 2) “se motiva el interés por aprender”, 3) “para hacer sus sueños, debe estar ya adulto”.

Para dar mayor claridad a esta información se expondrá a continuación una muestra de la matriz elaborada para organizar los discursos de los niños, los cuales fueron coherentes con las preguntas planteadas teniendo en cuenta los descriptores procedentes de los planteamientos teóricos expuestos en este estudio:

DESCRIPTOR	EXPRESIONES NATURALES
Sistemas de poder.  “Cuando nos regaña nos quita la esperanza de que aprendamos más”	Karol: sociales me aburre porque <b>nos hacen copiar mucho</b> .  Juan Pablo: sociales, porque me duele la mano mucho y se me hace una bola.  Vanesa: es sociales, porque nos hacen copiar mucho.  Willie: sociales porque nos hacen copiar mucho.  Denis: es español, porque, <b>aunque no me guste, tengo que ponerle atención</b> .  Fabio: matemáticas, porque no entiendo algunos conceptos, y a veces es feo.  Jimmy José: español, porque casi no entiendo y toca leer.  Willie: <b>ella a veces nos hace una obra de teatro y nos hace un baile... otros niños se esfuerzan para hacerlo mejor y ella nos saca</b> .  Luigy: <b>a veces cuando estábamos en tercero, el profesor Víctor nos regañaba cuando no entendía, y le decíamos que nos explicara y él nos regañaba</b> .  Luigy: ella cuando nos regaña, nos quita la esperanza de que aprendamos más... <b>se preocupa, pero nos regaña y eso es feo, y a nosotros no nos gusta</b> .  Jimmy: sí, tiene preferencias por Juan Pablo, a ellos los anima y a nosotros no.  Cristian: sólo a los grandes, ella siempre elige para las actividades a Javier y a Vanessa.  Luigy: ella apoya a Vanessa y a Javier y nosotros somos invisibles.

	Joseph: ella ve a Javier como invisible porque Javier dibujó, pero la profesora miró a Willie y dijo: mejor que dibuje Willie.
“ Se motiva el interés por aprender más”	Zuleimy: sí, nos deja opinar para aprender más, pero a veces unos se quedan callados. Santiago: sí, se motiva el interés por aprender más porque uno debe preguntar por aprender más y a veces hacemos unos talleres divertidos.
Lectura de mundo. “Porque uno todavía está pequeñito para hacer sus sueños debe estar ya adulto para poder hacerlo”	Sí, porque me puede servir en la vida en los momentos difíciles. Porque uno todavía esta pequeñito, porque uno para hacer sus sueños debe estar ya adulto para poderlo hacer. Un mundo mejor sería que no hubiera contaminación. El mundo podría ser mejor que no haiga delincuencia. Que los profesores sean divertidos, sin regaños. Un mundo mejor es que no hayan tantos viciosos.
Tareas comunes. ... nos dejan hacer lo que estábamos haciendo, a nosotros nos gusta hacer cosas nuevas	Lenni: Algunas veces respetan los compañeros las opiniones, pero algunas veces porque a los que no les gusta lo cogen y lo cambian por lo que estaban haciendo, no nos dejan hacer lo que estábamos haciendo, a nosotros nos gusta hacer cosas nuevas. karol: A veces cuando uno está hablando algunos compañeros comienzan a conversar y hacen demasiada bulla y no lo dejan hablar o hablan mal de uno.

Figura 1 Matriz para organizar la información obtenida en el trabajo de campo.

## 8.1 Fase descriptiva

Para desarrollar esta fase primero se formularon una serie de preguntas que mantenían la coherencia con las categorías de análisis expuestas a lo largo de este estudio. Estos interrogantes se abordaron a partir de las técnicas de investigación empleadas para obtener la información necesaria que permitiera cumplir con el objetivo propuesto. Luego se elaboró una matriz para organizar las preguntas con sus respectivos descriptores y soportes teóricos. Para compilar el discurso de los estudiantes, sistematizarlo y codificarlo se usaron herramientas como grabadoras de audio, videocámaras y diarios de campo. Una vez transcritas todas las expresiones naturales de los estudiantes, se imprimieron y se organizaron en carteleras<sup>1</sup> para viabilizar el análisis de los

<sup>1</sup> Para analizar el procedimiento de manera más detallada, se anexan fotografías de las carteleras realizadas con el fin de organizar la información suministrada por los estudiantes.

datos. Las respuestas fueron marcadas con diferentes colores y se asignó un código o etiqueta para cada una, a través de una codificación abierta, que consiste en abordar el texto “con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos” (San Martín, 2014, p. 1) expuestos por los participantes.

Este tipo de codificación exige un análisis detallado por parte del investigador para examinar cada concepto e intuir los posibles significados que ellos contengan. Tal es así que todas las expresiones naturales de los estudiantes se organizaron en segmentos relacionados con las temáticas comunes; luego se utilizaron códigos *in vivo*, que son frases literales empleadas por los participantes. Posteriormente, se compararon los códigos de acuerdo con los significados y características comunes y se clasificaron en categorías que se titularon teniendo en cuenta las frases más representativas expuestas por los niños de grado quinto.

De esta manera, la primera categoría nombrada de acuerdo a las expresiones de los niños es: “cuando nos regaña nos quita la esperanza de que aprendamos más”. En esta categoría se encontrará una serie de afirmaciones expuestas por los estudiantes que señalaron que la profesora los desmotiva en su proceso de aprendizaje pues tiene preferencias con algunos compañeros, de tal suerte que el aula de clase no es un espacio democrático, y ello les genera malestar y los hace sentir rechazados.

La segunda categoría se denominará “(...) se motiva el interés por aprender más”, en esta los estudiantes argumentan que, si bien es cierto, hay prácticas de los docentes que los desmotivan, también hay ejercicios que despiertan su curiosidad. Sobre estos últimos los estudiantes reconocen como potenciadores de su curiosidad los ejercicios relacionados con la tecnología, los cuales los impulsan a ampliar los conocimientos adquiridos en clase.



Finalmente, se expondrá otra categoría titulada “para hacer sus sueños, debe estar ya adulto”. Esta categoría fue nombrada así porque los niños afirmaron que los sueños sólo pertenecen a los adultos y que ellos por su etapa infantil no están listos para soñar. A continuación, se describen de manera más precisa cada una de las categorías emergentes.

### **8.1.1 “...Cuando nos regaña nos quita la esperanza de que aprendamos más”**

Al primer conjunto de expresiones naturales expuestas por los estudiantes se le denominó “Cuando nos regaña nos quita la esperanza de que aprendamos más” porque muchos niños del grado quinto de primaria de la IE Jorge Eliecer Gaitán, refirieron que el trato de su docente los desmotiva, los hace sentir intranquilos y genera situaciones excluyentes.

En primera medida, se les preguntó a los alumnos por su vida cotidiana y escolar. Así, por ejemplo, al interrogarles sobre sus materias favoritas ellos exteriorizaron su incomodidad afirmando que muchas clases se tornan tediosas porque consisten solamente en transcribir datos de manera mecánica. En este sentido encontramos algunas afirmaciones de los niños<sup>2</sup>:

Karol: sociales me aburre porque nos hacen copiar mucho.

Juan Pablo: sociales, porque me duele la mano mucho y se me hace una bola.

Vanesa: es sociales, porque nos hacen copiar mucho.

Willie: sociales porque nos hacen copiar mucho.

Denis: es español, porque, aunque no me guste, tengo que ponerle atención.

Fabio: matemáticas, porque no entiendo algunos conceptos, y a veces es feo.

Jimmy: español, porque casi no entiendo y toca leer.

Así mismo, para la mayoría de los estudiantes resulta desagradable la manera en que se orientan las clases, pues aparte de etiquetarlas como “aburridas” también señalaron que algunos

---

<sup>2</sup> Los nombres de los niños fueron cambiados para preservar su identidad.

docentes los tratan de manera inoportuna, no los valoran y los excluyen de ciertas actividades. Con frecuencia los estudiantes se sienten inferiores a sus compañeros, tal como lo señalan a continuación:

Willie: ella a veces nos hace una obra de teatro y nos hace un baile... otros niños se esfuerzan para hacerlo mejor y ella nos saca.

Luigy: a veces cuando estábamos en tercero, el profesor Víctor nos regañaba cuando no entendía, y le decíamos que nos explicara y él nos regañaba.

Los niños también confesaron que la educadora a menudo los regaña, los desanima y desconfía de su capacidad para aprender e intervenir en distintas actividades. Según los niños, no todos pueden participar en las clases, pues la profesora siempre demuestra preferencia por algunos alumnos a quienes considera más inteligentes. Esta invisibilización genera malestar entre ellos que se sienten desmotivados por su propia docente, como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Luigy: ella cuando nos regaña, nos quita la esperanza de que aprendamos más... se preocupa, pero nos regaña y eso es feo, y a nosotros no nos gusta.

Jimmy: sí, tiene preferencias por Juan Pablo, a ellos los anima y a nosotros no.

Cristian: sólo a los grandes, ella siempre elige para las actividades a Javier y a Vanessa.

Luigy: ella apoya a Vanessa y a Javier y nosotros somos invisibles.

Joseph: ella ve a Javier como invisible porque Javier dibujó, pero la profesora miró a Willie y dijo: mejor que dibuje Willie.

Aunado a lo anterior, para los estudiantes los discursos y el trato que reciben de la profesora no es alentador, pues no sólo los invisibiliza negando su participación sino que también emplea frases imprudentes, con tono de voz fuerte:

Jimmy: a veces cuando ella les dice a las personas “usted sólo viene a calentar puesto” y a veces ella nos desanima, uno se desmotiva cuando ella desconfía de uno. Cuando uno dice una cosa más, ella dice que venimos a calentar puesto, por ejemplo, a Luigy, uno se siente mal, como si fuéramos los más pequeños.

Javier : cuando le dice: “usted no hace nada”

Zuleimy: cuando ella nos dice que venimos a calentar puesto, uno piensa que ya uno no quiere seguir con ella.

Desde el punto de vista de los estudiantes la docente los maltrata de manera física y psicológica puesto que los regaña con frecuencia, la grita y hasta los coge fuerte de la mano. Para ellos la clase se torna un poco injusta, pues no todos reciben el mismo trato, lo cual afecta su tranquilidad e influye en su motivación al sentir que los esfuerzos realizados para aprender y ganar la estimación de su profesora son insuficientes, como lo señalan a continuación:

Luigy: sí, a veces hay injusticias, porque hay veces que un niño me está peleando, le digo a la profesora y ella no dice nada y cuando yo hago por mi propia cuenta, luego me regañan a mí y uno lo hace porque se quiere defender, así que es una injusticia...

Zuleimy: hay veces que a uno lo tratan mal... bueno, lo digo porque ayer yo traté a una niña mal. Hay veces a uno le dan menos y a otro más. Solo porque lo quiere más... y eso... porque estudian más, porque se esfuerza más y además y porque son tiernos como Juanpis:... y siempre los elije y según qué Vanesa no pelea y si ella si pelea y se cree dueña de este salón porque se hace adelante y dice este es mi puesto y no deja que nadie se le arrime y pelea...yo le digo a la profesora, pero ella no hace nada.

Jimmy: Hay injusticia porque cuando nosotros teníamos una receta para hacer una pintura el otro grupo no la robaron le dijimos a la profesora y ella no hizo nada.

Otro aspecto señalado por los estudiantes es que la profesora siempre apoya a las mujeres pues les permite mayor intervención en las actividades, sobre todo, en las lúdicas. En cambio, a los niños los ignora un poco debido a que son muy indisciplinados. Las opiniones de los niños revelan que esta exclusión hace que se sientan mal, como lo expresan en los siguientes relatos:

Luigy: cuando nos sacan a la cancha ella saca a uno no más y también siempre dicen que van a ganar las mujeres; como ella es mujer por eso siempre las apoya a ellas, sabiendo que nosotros damos todo el esfuerzo. Entonces siempre nos desanima porque dice las niñas son lo mejor y que las niñas son más juiciosos y todo eso.

Karol: ¡Ay, sí! la profe siempre dice eso, que las niñas somos las más juiciosas y que los niños son desordenados...

Jimmy: Sí, por tres compañeros que son desordenados pagamos todos y dicen que somos desobedientes...yo sé que no me van a sacar así que no tengo esperanza de que me saquen.

Según lo estudiantes, la relación dialógica con su profesora no les satisface. Los niños manifiestan que ella aparte de tener las preferencias ya mencionadas, se refiere a ellos con un discurso cargado de expresiones negativas, ignorándolos cuando presentan alguna incertidumbre o relacionándose de buena manera sólo con algunos estudiantes, excluyendo a los otros; de esta manera, lo expresaron los menores:

karol: Nos da miedo que nos regañe.

Willie: Nosotros nos esforzamos, a veces tenemos al menos un error, ella nos regaña mucho, a veces no nos pone atención cuando alzamos la mano para participar.

Willie: Ella no nos quiere por igual.

Jimmy: Sí, tiene preferencias por Juan Pablo, a ellos los anima y a nosotros no.

Cristian: Sólo a los grandes, ella siempre elige para las actividades a Javier y a Vanessa.

Luigy: Ella apoya a Vanessa y a Javier y nosotros somos invisibles.

Todos los asuntos mencionados por los estudiantes, relacionados con las preferencias de la docente, la poca participación que tienen en el salón de clase, la escogencia de los niños más inteligentes, entre otras acciones, han generado en los niños una sensación de inconformidad con su maestra porque sienten que ella los invisibiliza e ignora sus esfuerzos por aprender.

### 8.1.2 “... Se motiva el interés por aprender” ...

Este apartado se denominó de esta forma porque, a pesar de las inconformidades que los estudiantes expresaron respecto a algunas prácticas pedagógicas, ellos resaltaron que existen actividades académicas que los motivan y despiertan su curiosidad por aprender. En este sentido, consideran importante los ejercicios en los que pueden opinar y manifestar dudas ante un tema nuevo, como lo señalan a continuación:

Zuleimy: sí, nos deja opinar para aprender más, pero a veces unos se quedan callados.

Joseph: sí, se motiva el interés por aprender más porque uno debe preguntar por aprender más y a veces hacemos unos talleres divertidos.

Los niños enunciaron que para ampliar los conocimientos adquiridos en la escuela tratan de aprender en ambientes como los virtuales. De esta forma, los niños usan, por ejemplo, las redes sociales y el correo electrónico para realizar tareas o ampliar lo visto en clase. Además, precisaron que el uso de la tecnología les resulta favorable, pues les permite mejorar la comunicación con los demás, sobre todo, con los compañeros de clase, estar al día con los medios de comunicación, mantenerse informados o consultar diversas temáticas:

Juan Camilo: es importante porque uno con el correo electrónico puede mirar cosas que uno busca y también algunos que lo usan para mal porque ahí les hacen bullying a algunos o suben cosas cochinas.

Cristian: Para mí sería como a un compañero que, si yo no tengo una tarea para decirle a él para entender, si me puede explicar para eso lo utilizo; pero no como las demás personas que utilizan para para hacerle bullying o así amenazándolo.

Jimmy: Las redes sociales también sirve para noticias como si uno no tiene televisor uno puede buscar y ahí aparecen todas las noticias y lo que está pasando...

A pesar de los argumentos que los niños presentaron para justificar las ventajas de la tecnología y de las redes sociales, ellos también son conscientes de los riesgos a los cuales se exponen. Incluso, los niños afirmaron que deben ser precavidos, principalmente, al establecer relaciones con los otros, pues algunas personas pueden usar estos medios para burlarse, discriminar y amenazar a los demás:

Luigy: uno puede usar las redes sociales bien o mal porque a veces unas personas mandan algunas solicitudes como de amistad para hacerle cosas malas o todo eso bien porque cuando uno se enferma puede avisar por las redes sociales que no puede venir.

Julián: Yo uso las redes sociales como para chatear con mi familia o con mi tío que él vive en un lugar y también para chatear con unos amigos que tengo por ahí y también si uno tiene tareas y para mal porque también hay que personas que hacen el bullying por ahí a uno y también salen cochinadas.

Ahora bien, aunque la mayoría de los niños expusieron las ventajas y desventajas del uso de las tecnologías y las redes sociales, ellos también señalaron que durante las clases la docente les impide utilizar dispositivos tecnológicos. Las razones por las que la docente considera oportuno restringir el uso de estos dispositivos estriban en que a través de ellos pueden hacer trampa al presentar evaluaciones o que aquellos elementos pueden extraviarse y generar conflictos entre compañeros, como lo comentaron los niños:

Lennin: la profesora no nos deja usar aquí los celulares porque de pronto se pueden perder y ella dice que no se hace responsable porque luego pueden hacer trampas y pueden mirar en el celular y responden todo.

Julián: en realidad la profe no nos deja traer celulares porque cuando ella está haciendo clases nosotros estamos viendo y ella no permite porque nosotros vemos el celular y no le prestamos atención, nos desconcentramos y podemos ver otras cosas como que no son aptas.

Jimmy: no, ella no nos permite eso aquí porque si no, no le vamos a prestar atención.

En síntesis, para los estudiantes las ventajas de las redes sociales radican en la facilidad que tienen para comunicarse con los compañeros y profesores, también les viabiliza el uso de herramientas como el correo electrónico y la consulta de diversos temas. Sin embargo, les gustaría que la profesora promoviera el uso de los dispositivos tecnológicos en la clase, con el fin de hacerlas más agradables y motivarse para aprender más.

### **8.1.3 “para hacer sus sueños, debe estar ya adulto” ...**

Esta categoría se nombró de esta manera teniendo en cuenta que los estudiantes afirmaron que ellos son muy pequeños para soñar. Para los niños soñar sólo corresponde a la etapa de la adultez cuando han estudiado muchos años y pueden ingresar a la universidad, tal como lo señalaron:

¿Por qué crees que tus sueños no se han concretado o hecho realidad?

Cristian: Porque uno todavía está pequeñito; porque uno para hacer sus sueños debe estar ya adulto para poder hacerlo.

Jimmy: porque uno todavía está pequeñito. Todo a su debido tiempo.

Julián: los sueños míos todavía no se han cumplido porque soy muy pequeñito, pero tengo que seguir estudiando, pero uno tiene que seguir adelante para poder cumplir sus sueños porque para ser doctor uno tiene que estudiar mucho, pero a veces uno por meterse en los vicios y en las drogas no los cumple, si uno se lo propone, lo puede cumplir.

Juan Camilo: los sueños todavía no se pueden cumplir como dijo Julián, todavía estamos muy niños; cuando uno está ya más grande ya puede mirar y valorar para cumplir los sueños que uno tiene y también la que más va a servir para seguir adelante con los sueños que uno tiene de estudiar...

Luigy: yo quiero ser un científico; voy a esperar a que sea mayor y luego estar en la universidad y voy a estudiar; voy a esforzarme estudiando aquí o sea repasando lo de los científicos y todo eso; como dicen en la propaganda de Blu radio: ¡los sueños se alcanzan

cuando estás despierto ¡y luego dice que el plan le cambió a Camilo que le fue cogiendo pereza a todo y se olvidó de su familia ¡métele mente y decide!

A pesar de que los niños reiteraron que son muy pequeños para soñar, ellos sí expresaron su visión sobre un mundo mejor y consideran que es necesario reducir los niveles de contaminación, tener conciencia ambiental y cuidar el planeta para salvaguardar no sólo la vida de ellos, sino también la de la humanidad. En consecuencia, los menores señalaron que podrían inventar artefactos para proteger la naturaleza, como se evidencia en los siguientes relatos:

Jimmy: Yo hice un carrito para ayudar el mundo porque usa como aire y viento y en cambio los carros grandes usan gasolina y ese humo de la gasolina contamina...

Juan Camilo: pues lo que más importa es no tirar basura al suelo...

Luigy: Entonces nosotros estamos talando árboles para hacer viviendas y todo eso; pero los árboles son los que nos dan oxígeno, o sea, que, si nosotros talamos los árboles, luego vamos a morir porque luego no va a haber aire y el dióxido de carbono.

Los niños también profirieron que un mundo mejor se lograría sin violencia, sin consumo de drogas, sin peleas, sin ladrones y, además, con una escuela agradable en la que los profesores sean más divertidos y regañen menos para que todos puedan aprender en paz, como lo señalan en el siguiente relato:

Juan Camilo: pues también me gustaría cambiar el mundo; es como que no hubiera tantos viciosos, que no existiera esa cosa y tampoco tantos ladrones.

Zuleimy: sin peleas, sin guerras con otros países, con más naturaleza, sin contaminar, pensando en los demás, que haya paz, siempre tener armonía, fe y todo eso, y nunca agarrarse a pelear con los vecinos por una cosita.

Andrea: Un mundo mejor sería sin cortar las flores, sin cortar los árboles, las plantas, todos seríamos felices, todos tendrían una posibilidad de entender la naturaleza.



Valentina: Sin peleas, sin pelear el uno con el otro, que los profesores sean divertidos, sin regaños, que no estén alzando la voz a los que no estén haciendo nada, y cuando alguien esté haciendo algo, que no lo regañen por eso y no me gustaría que regañaran por nada a mis amigos.

Para los estudiantes es importante habitar en un mundo tranquilo y establecer buenas relaciones con los otros. De hecho, ellos piensan la escuela como un espacio primordial en el que es importante mantener vínculos afectivos sanos con sus compañeros y profesores que propicien un ambiente de paz y armonía. También señalaron que es fundamental “ser alguien en la vida”, que ellos relacionan con “salir adelante”, es decir, tener acceso a una universidad, resolver problemas, alcanzar sus logros, mejorar su calidad de vida y asegurar un buen futuro, como lo señalan a continuación:

Andrea: yo quiero ser alguien en la vida...

Cristian: Para llegar a la universidad y ser alguien.

Jimmy: Lo que me enseñan en la escuela sí me sirve para poder salir adelante y para ganar puntos y estar en una buena universidad.

Karol: Para poder tener un buen futuro y ser alguien en la vida.

Dennis: Me puede ayudar a resolver los problemas, para más adelante.

Zuleimy: Yo pienso lo mismo que los dos amigos Denis y Andrea, porque es necesario aprender más para uno ser una mejor persona.

Angie: Sí, porque me puede servir en la vida en los momentos difíciles.

Cabe destacar que para los estudiantes ser alguien en la vida es una condición corelacionada con los estudios. Según los niños si avanzan en aspectos académicos lograrán ser mejores personas, tener un mejor futuro y solucionar sus problemas con mayor facilidad. Para terminar esta fase descriptiva es oportuno reiterar que estas categorías fueron el producto de las expresiones de los mismos estudiantes, obtenidas a través de las técnicas de recolección de

información empleadas en el trabajo de campo. También cabe decir que las categorías son coherentes con los objetivos planteados en este estudio. Así, por ejemplo, el primer objetivo que era identificar las formas en las cuales se estructuran los diálogos de saberes entre estudiantes de grado quinto, es coherente con la primera categoría que revela que las prácticas dialógicas entre los niños están mediadas por la forma en la cual la docente oriente el ejercicio pedagógico.

Respecto al segundo objetivo que consistía en describir las situaciones educativas en las que emergen los diálogos de saberes entre estudiantes de grado quinto de la IE Jorge Eliecer Gaitán, no todas las respuestas se vincularon con los descriptores propuestos, es decir, no fueron suficientes para tener criterio interpretativo respecto al concepto tal. Por ello fue necesario unir el descriptor denominado “emergencia de saberes” con otro nombrado “intercambio desigual entre culturas”. La razón para esto es que, teniendo en cuenta lo expresado por los estudiantes respecto al trato impartido por la docente, se limitó un poco el conocimiento de los saberes emergentes en el aula escolar ya que los niños centraron más su discurso en la relación establecida con la profesora.

Y finalmente, en relación con el tercer objetivo, que era indagar las tareas comunes y el horizonte de sentido emergentes en las prácticas de educación popular en el grado quinto, se encontraron pocas expresiones de los niños respecto al tema. La mayoría de los estudiantes se refirieron al gusto por la tecnología y a la necesidad de proyectarse para asegurar un futuro académico. En síntesis, los objetivos descritos ofrecen herramientas para continuar con el proceso investigativo y seguir en la búsqueda de respuestas para aproximarse a la forma en la cual los estudiantes establecen prácticas de negociación cultural.

## 9. Fase interpretativa

En esta fase se analizaron las prácticas de negociación cultural establecidas por los niños de 5 grado de la IE Jorge Eliecer Gaitán. Ahora bien, para complementar la información obtenida se hizo uso de otro instrumento metodológico llamado mapa parlante que permitió a los niños expresarse respecto a cómo se relacionaban con distintos lugares de la institución. Es preciso recordar que la técnica de mapa parlante permite:

hacer hablar a la gente y expresa por sí misma toda la información que en ella plasma la comunidad, “hablan por sí solos”. Permite establecer un diálogo mediante la utilización de una representación gráfica de la comunidad y los recursos con los que cuentan, utilizando dibujos, figuras y objetos naturales; así como obtener información socioeconómica y cuantificar mediante el uso de diversos objetos locales. (Gallardo, 2004, p.)

Con la implementación del mapa parlante los estudiantes representaron su espacio físico y plasmaron de manera gráfica sus percepciones sobre el espacio. Este trabajo conllevó un ejercicio colaborativo entre los estudiantes, toda vez que la elaboración de mapas conlleva a “la representación de la proyección colectiva del desarrollo deseado para la vida y el espacio comunitario (cómo deseamos que sea nuestra comunidad, municipio, región, etc.)”. (Cox, 1996, p. 23)

El mapa parlante facilitó la interpretación de las opiniones de los estudiantes respecto a los distintos lugares que conforman su escuela. Las respuestas de ellos<sup>3</sup> permitieron comprender que tienen muchas inconformidades con los espacios escolares. Por ejemplo, señalaron que no están de acuerdo con la estructura de su escuela, los espacios tan reducidos, el desorden, la falta de

---

<sup>3</sup> Estas respuestas están consignadas en una matriz que se encuentra en Anexos.

limpieza y las incomodidades que surgen cuando quieren divertirse durante el recreo o realizar actividades dinámicas.

Los niños también manifestaron que la escuela comete injusticias como las relacionadas con el servicio ofrecido por el restaurante escolar, puesto que solo pueden alimentarse los niños de los primeros grados y ellos solo observan sin entender por qué no se realiza una distribución más equitativa de los alimentos para que todos puedan comer. Al respecto, cabe decir que la escuela no es la única culpable de tales situaciones ni tampoco la alcaldía, como lo afirmaron los estudiantes, sino que estas acciones son sistemáticas y afectan a todo el país. Las problemáticas expuestas por los menores respecto a la alimentación escolar son un asunto complejo en Colombia, ya que los programas de alimentación escolar (PAE) carecen de cobertura. Cabe señalar que “en 2016, ochenta años después de haber tomado la decisión histórica de destinar de manera permanente recursos públicos para los restaurantes escolares, - apenas un 58% de los niños y adolescentes matriculados en colegios oficiales son beneficiarios del PAE” (Perdomo, 2017, p. 1).

Lo anterior significa que, mientras algunos estudiantes tienen acceso a la alimentación escolar, otros solo deben observar cómo los demás se alimentan. A pesar de que los departamentos de Cauca y Tumaco, en contraste con departamentos como Mitú y Montería, tienen mayor cobertura alimentaria, en la IE Jorge Eliecer Gaitán no todos los niños tienen la posibilidad de beneficiarse de este tipo de programas ya que, como lo afirmaron los estudiantes, no alcanza para todos.

Al analizar todos los elementos plasmados por los estudiantes en el mapa parlante<sup>4</sup> fue reiterativa la inconformidad que ellos expresaron respecto a diversos lugares, sobre todo, frente al restaurante sobre el cual anunciaron incomodidades similares a las que experimentan en el patio de recreo. Al identificar datos comunes entre ambos lugares, los estudiantes coincidieron en que a ellos les gustaría contar con más recursos para su diversión, con más juegos y lugares adecuados para hacer deporte, pues así evitarían ser víctimas de la inseguridad vivida en el contexto externo a su escuela.

Es evidente entonces que el sistema educativo y el Estado, a través del restaurante escolar, genera un intercambio desigual entre personas puesto que los niños de 5° grado observan a los alumnos de transición, primero, segundo y tercero, accediendo al restaurante escolar y votando la comida que no desean. Tal situación conduce a reflexionar si es posible que un niño comprenda por qué a sus compañeros de menor grado les permiten comer y a ellos les quitan aquel privilegio. Para Piaget (1932) no sería posible tal comprensión, pues surge una oposición entre los menores; además, la situación cuenta con un agravante: es respaldada por la escuela que, en conjunto con el Estado, promueve un intercambio desigual entre personas, a través del uso inadecuado de los recursos de los programas de alimentación escolar.

En consecuencia, se aprecia cómo el Estado y el sistema educativo despliegan un intercambio inequitativo entre las personas, un ejemplo de ello son los restaurantes escolares. Además, a ello se suma la indiferencia de la escuela que no realiza un ejercicio de formación en el restaurante escolar, pues permite que los estudiantes actúen de maneras inadecuadas (e. g. votando la comida).

---

<sup>4</sup> Estos elementos se plasmaron en conjuntos expuestos en los anexos.

Es explícita una educación hegemónica que promueve la desigualdad y va en contravía de un verdadero proceso de paz, pues los diálogos surgen entre personas que han sido tratadas dignamente y se les garantiza sus derechos básicos, como en este caso, el de la alimentación. No obstante, como ya se mencionó, no se trata de culpar a la institución, pues este es un problema sistemático, que ingresa a través de la educación popular, usada por el gobierno para su beneficio. Además, los niños a través de su discurso muestran cómo los están educando en diferentes escenarios para el intercambio injusto entre ellos.

Por otro lado, al analizar el mapa parlante enfocado en lugares como los baños y relacionarlo con el patio de recreo para examinar elementos comunes, se vislumbró que los estudiantes asignan importancia a estos sitios y por ello reclaman mayor seguridad. Ante estas inconformidades de los niños es necesario tener en cuenta que:

La mejora de las condiciones físicas de las escuelas tiene una relación tan estrecha con el aprendizaje como la que tienen otros insumos educativos incluyendo el ambiente familiar, la motivación, los buenos maestros, bibliotecas, las tecnologías o los servicios para los estudiantes. (2016, Rivera, p.1)

Las condiciones físicas inadecuadas de los espacios afectan el bienestar de los niños quienes manifestaron que los baños se encuentran en pésimas condiciones y que el patio de recreo no es seguro para ellos pues está a la vista de las personas del barrio que tienen acceso a la escuela y representan un peligro para la comunidad educativa. De esta manera se está ignorando que:

La escuela es sin duda un espacio donde la mayoría de los seres humanos pasan largas horas de su vida pues en ella no sólo se aprenden lecciones, sino también experiencias de vida, logros y contrariedades. Por ello, desde el instante en que se elige un centro educativo se toma en cuenta la calidad y el nivel del mismo, pero, además, la seguridad se vuelve un factor esencial para considerarla una “buena escuela”. (Cárdenas, 2007, p.1)

De tal modo que los niños se manifestaron respecto a los lugares de su institución y permitieron vislumbrar que ellos se sienten incómodos con muchas situaciones de su escuela. Debido a estas incomodidades los estudiantes no comprenden la institución como un espacio libre y democrático, sino que, por el contrario, la asumen como un lugar en el que aprenden de manera mecánica y en el que en muchas ocasiones se sienten excluidos. Al parecer el ejercicio pedagógico se aleja de las realidades de los estudiantes y desconoce que es imposible construir escuela sin tener en cuenta el contexto de los alumnos. (Mejía, 2011).

Los niños no reflejaron un concepto de escuela asociada a los preceptos de la educación popular, asumida como un espacio posibilitador de ideales y utopías en los que ellos pueden ser conscientes de su capacidad para ayudar a construir un mundo mejor. Por el contrario, como se describió, ellos consideran que los sueños corresponden a la etapa de la adultez. Al respecto, Araujo (2015) también reitera la necesidad de que los espacios escolares se configuren como la opción que tienen los estudiantes de soñar y despertar su curiosidad, para lo cual requiere entender que:

Como educadores progresistas, tenemos la responsabilidad ética de denunciar las situaciones de opresión. Estoy convencido de que es nuestro deber crear medios que ayuden a comprender las realidades políticas e históricas y originen posibilidades de cambio. Pienso que nuestro papel es desarrollar métodos de trabajo que, poco a poco, permitan a los oprimidos y las oprimidas denunciar su propia realidad. (Araujo, 2015, p. 489)

De igual modo, Freire (2014-2015) en textos como *Pedagogía de los sueños posibles* o *Pedagogía de la esperanza* señala la importancia de soñar, hasta el punto de afirmar que es inadmisibles existir sin sueños, puesto que es la única manera de lograr un mundo mejor. Ahora bien, Freire (2014) aclara que esos sueños necesitan unas bases que los impulsen a su

materialización, de este modo, la actividad pedagógica se constituye como un ejercicio que ha de ser liderado por docentes progresistas, alejados de cánones tradicionales que limiten el pensamiento crítico y utópico de los estudiantes. Freire (2014) también alude a las tareas comunes y al horizonte de sentido que ha de ayudarse a perfilar en los estudiantes, para lo cual afirma que es necesario que la postura del docente se asuma desde una mirada utópica, que facilite a los niños denunciar sus realidades, enfrentarlas y proponer cambios que favorezcan su contexto inmediato y aporten al bienestar de la sociedad en general.

Para lograrlo, el pedagogo se constituye en una alternativa para evitar que los estudiantes consideren que soñar es parte de la adultez. El pedagogo debe impulsar la conciencia política de los educadores, pues si se posicionan como la docente descrita por los niños de la IE Jorge Eliécer Gaitán, se convierten en sujetos con poder, opresores, arrogantes y excluyentes con los estudiantes. Al respecto, Freire (2014) señala:

Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no sólo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella. (p. 39)

Por tal motivo, es necesario cambiar no solo el discurso docente, sino la manera en la que establecen relaciones con sus estudiantes. Vale la pena preguntarse si es admisible o sano que unos niños consideren que soñar es solo para los adultos; ¿acaso este pensamiento contribuye a la salud mental de un colectivo? ¿favorece a una sociedad formar estudiantes sin sueños ni esperanzas?

También fue evidente que los niños de la IE Jorge Eliécer Gaitán en su horizonte de acción revelan que sus sueños son obstaculizados por las cosas que podrían ocurrirles en el futuro. Por



tanto, resaltaron de manera enfática en su discurso, que deben cuidarse del consumo de drogas, de la violencia, de las pandillas, entre otra serie de problemas sociales, que si bien aquejan a la sociedad actual, también se han sembrado en los ideales de los menores y les truncan su derecho a soñar con una sociedad diferente y mejor para ellos.

Los estudiantes requieren un educador progresista, puesto que “si somos progresistas, si realmente estamos abiertos al otro y a la otra, debemos esforzarnos, con humildad, para disminuir al máximo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos” (Freire). Además un educador con este perfil estará comprometido con los contextos de los estudiantes y dispuesto a promover sueños políticos, a despertar una conciencia revolucionaria que denuncie actos de opresión y que posibilite a los niños soñar con un mundo más justo, mediado por el afecto y el respeto por el otro.

### **9.1 Fase de construcción de sentido**

Con el objetivo de identificar las negociaciones culturales que se configuran entre los estudiantes de grado 5° de la IE Jorge Eliécer Gaitán, se analizaron las expresiones naturales expuestas por los niños y se agruparon en distintas categorías; la primera se denominó: ‘cuando nos regaña nos quita la esperanza de que aprendamos más; la segunda, nombrada “se motiva el interés por aprender”; y, por último, una llamada “para hacer sus sueños, debe estar ya adulto”.

En la primera categoría pudo evidenciarse la desigualdad que existe dentro del aula escolar, sobre todo, propiciada por parte de la docente, quien, según la versión de los niños, tiene preferencias por algunos de ellos, por ejemplo, por quienes rinden más en la parte académica; al respecto, cabe señalar que estos comportamientos resultan incómodos para los estudiantes, puesto que “el preferir a alguien en perjuicios de otros en una aula produce malestar: todos los

alumnos tienen la esperanza de que sus esfuerzos serán valorados y los malos comportamientos inhibidos a todos por igual”. (Cámere, 2009, p. 4).

De tal modo, que los educandos evidenciaron que entre ellos y su maestra no existen prácticas dialógicas, puesto que en el aula de clase prima un estilo tradicional de enseñanza en el cual ellos no tienen participación, demostrando que aún en la actualidad existen actos pedagógicos en los cuales:

el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy en día, por lo que se le reconoce como escuela tradicional. (Arcken, 2012, p. 1).

Los niños son silenciados por el discurso predominante de la docente que no les permite expresar con libertad sus opiniones, lo cual ha derivado en que ellos se sientan rechazados e invisibilizados. Estas prácticas educativas posicionan al docente como el dueño del conocimiento y con el poder de infundir temor en los alumnos. No obstante, los niños fueron propositivos y plantearon el ideal de escuela que ellos anhelan. Así, por ejemplo, se refirieron a un espacio escolar inmerso en un ambiente de armonía, en donde todos tengan acceso al restaurante escolar, cuenten con espacios físicos adecuados y con recursos para desarrollar sus prácticas pedagógicas y deportivas.



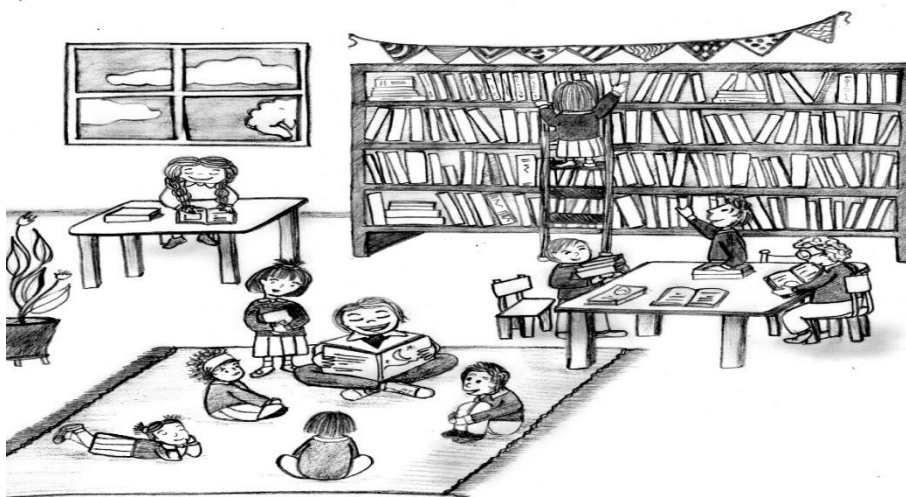
Figura 2 Dibujo realizado para representar el restaurante escolar imaginado por los estudiantes del grado quinto de la IE Jorge Eliécer Gaitán. Fuente: autoría propia

En cuanto a la segunda categoría denominada “se motiva el interés por aprender” se identificó que existen ciertas prácticas pedagógicas que motivan e impulsan a los estudiantes por aprender más. Es claro que fomentar la curiosidad depende, en gran medida, de los estímulos que reciban en el aula de clase, pues sin duda, “la motivación es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que esta es el punto de inicio para que el alumno pueda abrir su mente hacia nuevos conocimientos”. (Arias, 2016 p. 1)



Figura 3 Dibujo espacio seguro que garanticen el bienestar para todos los estudiantes. Fuente: Autoría propia

En este sentido, es menester de los docentes generar estrategias innovadoras que impulsen la capacidad creativa de los educandos para que ellos sean los protagonistas de su propia construcción de conocimiento. El propósito principal de la educación radica en ayudarle al otro a comprender que él es el gestor de todos sus procesos. Para el caso de los niños esto traduce en promover una educación desde la autonomía y no desde la coacción, desde el asombro y no desde el miedo. De ahí la importancia de reconfigurar los espacios escolares y abrirlos al cambio. Por ejemplo, bibliotecas pensadas como espacios agradables para leer sobre distintos temas, trascendiendo la idea clásica de la biblioteca como un lugar de silencio rígido lleno de libros de texto escolares. De hecho, son los mismos estudiantes los que plantean la necesidad de estructurar espacios como el de la biblioteca de maneras en que ellos se sientan incluidos y tengan libertad para explorar con tranquilidad.



*Figura 4 Dibujo de la biblioteca escolar descrita por los estudiantes con recursos que faciliten el aprendizaje de todos. Fuente: autoría propia.*

Aparte de ello, los educadores pueden usar distintos recursos de aprendizajes relacionados con el contexto, los gustos y las necesidades de los educandos; así, por ejemplo, pueden valerse de las herramientas tecnológicas las cuales resultan agradables para los estudiantes y facilitan su aprendizaje pues casi siempre están en contacto con ellas; por ello:

el componente digital es cada vez mayor como apoyo a la labor que realiza el docente en el aula. Las herramientas de la web cada vez ofrecen nuevas alternativas, ahora el reto está en involucrarlas dentro de las prácticas pedagógicas y explorar su uso en el trabajo con estudiantes para validar cada una de sus potencialidades. (Cobo, 2007, p. 103)

Es necesario que el docente se mantenga en permanente actualización de sus saberes, con el fin de que pueda acoplar a su práctica educativa diversas estrategias novedosas que le permitan conectar mejor con sus estudiantes, entendiendo que ellos están insertos en un mundo globalizado. Tal apreciación fue evidente en los estudiantes partícipes de este estudio, quienes afirmaron sentirse atraídos por las tecnologías y por las clases en las cuales se empleen recursos de este tipo, pues sienten que de esa manera se viabilizan sus procesos de construcción de conocimiento y se motivan por aprender más.

En esta dirección, es oportuno vislumbrar que las nuevas generaciones van “asimilando de manera natural ésta nueva cultura que se va conformando y que para nosotros conlleva comprender que muchas veces es necesario “desaprender” muchas cosas que ahora se “hacen de otras formas” o que simplemente ya no sirven” (Márquez, 2000, párr. 2), para dar cabida a nuevas formas de enseñanza, acordes al entorno en el que se desarrollan los estudiantes. Finalmente, la tercera categoría nombrada “para hacer sus sueños, debe estar ya adulto” refleja cómo los niños a su corta edad consideran que soñar es un asunto que no les pertenece pues la concreción de los sueños es una posibilidad destinada solo para los adultos. En este punto se vislumbra que las prácticas pedagógicas han sido coercitivas de alguna manera y han limitado al estudiante sus posibilidades de soñar, de construir utopías y de imaginar mundos diferentes, olvidando que:

Debemos soñar con un mundo lleno de paz y armonía donde gobierne el amor y la esperanza de un nuevo día, que nos guíen a la consecución de seres humanos humanizados para el mejoramiento integral, camino para forjar nuestro futuro con nuestras manos y sueños. Para reconocernos a nosotros mismos. (Bohan, 2016, p. 1)

Desde este planteamiento, la escuela ha de convertirse en la oportunidad que tienen los niños para construir sueños, inventar nuevos mundos, fantasear con una mejor sociedad. El aula de clase es la posibilidad que tienen los menores de configurar distintas formas de vida, múltiples maneras de asumir las cosas y sobre todo, infinitas formas de crear una sociedad basada en la justicia y el amor. Por tal razón, la escuela es el camino para soñar y para contribuir a formar “ciudadanos capaces de tomar decisiones que les permitan abrirse paso en la vida participar en la sociedad con espíritu crítico y comportamientos democráticos y solidarios”. (Murillo, 2012, p.4)

## 10. Conclusiones y recomendaciones

Realizar este estudio demandó un acercamiento a los estudiantes de grado quinto en la IE Jorge Eliécer Gaitán de Popayán (Cauca), con el fin de identificar desde sus voces cómo son las prácticas de negociación cultural que establecen con los otros. En tal sentido, un aspecto a resaltar está asociado a las inconformidades expuestas por los niños, sobre todo, asociadas a la relación que mantienen con algunos profesores. Los estudiantes señalaron que en muchas ocasiones ellos se sienten invisibilizados por su docente, pues es ella quien tiene el dominio en el salón y los silencia prefiriendo a los estudiantes que muestran más éxito académico o a quienes reflejan un comportamiento más disciplinado.

Las apreciaciones de los estudiantes también indicaron que ellos han perdido la ilusión y el sentido utópico de la vida. Esto en concordancia con que algunos de ellos señalaron que los sueños pertenecen a los adultos y que por lo tanto los niños no tienen que crear fantasías ya que ello se hará a una determinada edad, sobre todo, cuando sean adultos. Tales manifestaciones de los menores permiten pensar que la escuela está limitando de alguna manera la capacidad imaginativa de los estudiantes pues no les posibilita espacios en los cuales ellos puedan imaginar otros mundos u otras formas de vida.

Por otra parte, los estudiantes también indicaron que para ellos son importantes las relaciones que establecen con sus docentes pues éstas les generan confianza y libertad para participar en clase y construir conocimientos. Además, argumentaron que los vínculos afectivos que se generen con sus profesores son fundamentales para permanecer motivados, aprender con ánimo y estar en armonía. Por ello se refirieron a ciertas prácticas que motivan su interés por aprender, tales como aquellas relacionadas con la tecnología pues sienten que estas actividades les agradan y los impulsan a continuar sus estudios.

En vista de lo manifestado por los niños, es oportuno precisar que la escuela requiere profundas transformaciones que la posicionen como un lugar que: por un lado, viabilice el intercambio cultural y de saberes entre los estudiantes, es decir, les ofrezca a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas y, de otro lado, la escuela debe constituirse como un espacio de comprensión y para ello debe contar con docentes capaces de entender sus diferencias, sus entornos y su forma de asumir la vida.

Otra forma de abordar la escuela como un espacio posibilitador de prácticas culturales tiene que ver con el compromiso que establezcan los docentes con sus alumnos, entendiendo que ellos son los protagonistas de la institución y que por ello requieren ser escuchados, atendidos en adecuadas condiciones y, sobre todo, tratados con respeto y afecto.

En síntesis, puede concluirse que en la IE Jorge Eliécer Gaitán, existen prácticas de negociación cultural que limitan la participación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje y que por ello es importante evaluar ciertos ejercicios pedagógicos desde los cuales el docente se aleje de métodos mecánicos de enseñanza y se acerque un poco más a los estudiantes. El docente debe aproximarse al estudiante desde un vínculo más humano, acercándose a ellos para entablar prácticas dialógicas, para escucharlos, valorarlos y conocer sus formas de vida para a partir de ellas generar un intercambio cultural.



## 11. Referencias

- Araújo D. Socorro. (2015) La pedagogía crítica: el verdadero camino hacia la transformación social. Recuperado de:  
[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2230/Gonzalez\\_Francis\\_co\\_Javier\\_2015.pdf?sequence=](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2230/Gonzalez_Francis_co_Javier_2015.pdf?sequence=)
- Arcken, H. (2012). Pedagogía didáctica, competencia y evaluación para docentes. Recuperado de: <https://pedagogiadocente.wordpress.com>
- Arias, M. (2016) Sin motivación no hay aprendizaje. *Elige Educar*. Recuperado de:  
<http://www.eligeeducar.cl/sin-motivacion-no-hay-aprendizaje-mira-como-los-profesores-motivan-a-los-alumnos>
- Bohan, W. (2016). Soñar con un mundo mejor lleno de paz y armonía donde gobierne el amor. Recuperado de: <https://www.cronica.com.ec/opinion/columna/columnista/item/10024-soñar-con-un-mundo-lleno-de-paz-y-armonia-donde-g gobierne-el-amor>
- Cámere, E. (2009). La relación profesor – alumno en el aula, por entre educadores. Recuperado de: <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>
- Cárdenas, I. (2007). El reto de la seguridad en las escuelas. Recuperado de  
<http://www.seguridadenamerica.com.mx/reportaje/noticia-4177-el-reto-de-la-seguridad-en-las-escuelas>.
- Cendales, L. y. (2013). Antecedentes de la presencia de la CEAAL en Colombia. Elementos para la reconstrucción de la Educación Popular en Colombia. Editores desde abajo Entretejidos de la Educación Popular en Colombia (págs. 27-50).
- Cobo, R. (2007). Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. Recuperado de: <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>
- Cox, R. (1996). El saber local: metodologías y técnicas participativas. Recuperado de  
[file:///C:/Users/22b0061a/Downloads/EI%20saber%20Local%20PDF%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/22b0061a/Downloads/EI%20saber%20Local%20PDF%20(2).pdf)
- De Sousa, S.(2006), Conocer desde el sur, Ed, UNMSM Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, cap.1 hacia una teoría crítica posmoderna, p. 26.

- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 9 No. 1. (pp. 51-67). Bogotá: Universidad El Bosque.
- Freire, P. (2006). El grito manso. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la indignación. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). Pedagogía de los sueños posibles. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gallardo A, (2004) Ejercicio Participativo de Ordenamiento Territorial: Consideraciones Metodológicas y Ambientales. Recuperado de:  
[http://fundaciondemuca.com/public\\_files/70/guia\\_cpotm\\_9.pdf](http://fundaciondemuca.com/public_files/70/guia_cpotm_9.pdf)
- Grueso, D. I. (2005). Convergencia entre reconocimiento y cultura. El Hombre y la Máquina. No. 24. Cali: Programa Editorial Universidad del valle.
- Márquez, P. (2000) Impacto de las Tic en educación: funciones y limitaciones. Recuperado de:
- Murillo, D. (2012) Los maestros deben mirar el aula como realidad social, tendencias de la educación. Recuperado de [https://www.tendencias21.net/Los-maestros-deben-mirar-el-aula-como-realidad-social\\_a11005.html](https://www.tendencias21.net/Los-maestros-deben-mirar-el-aula-como-realidad-social_a11005.html)
- Mejía, M. R. (2001). Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. Bogotá, Colombia: Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3990628.pdf>
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. Reflexión Pedagogía y Saberes. No. 43. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.pgs38-42.
- Mejía, M. R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografía de educación Popular). Lima, Perú.
- Mejía, M.R. (2014). Urgencias de la Educación Latinoamericana. EL buen vivir antes y después del Desarrollo. Education Global Research. Recuperado de:  
<http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02-EGR-5-Mejia-Castellano.pdf>
- Mejía, M. R. (2015). Educación popular en el s. XXI. Boyacá, Colombia: Ediciones desde abajo.

- Quijano, Valencia, O. (2012). Hegemonías y proliferación de la multiplicidad: Los Cerramientos del pensamiento moderno/imperial y el valor de la diversidad epistemológico/existencial. *Diálogo de Saberes*. No 5, (pp. 28-43).
- Rivera D. 2016 La importancia de tener una buena infraestructura escolar. Recuperado de: <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/10/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/?parent=14258>
- Sandín Esteban, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Zibechi, R. (2007). *Dispersar el Poder: Los movimientos sociales como poderes anti estatales*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

## 12. ANEXOS

### 12.1 Anexo 1: consentimiento Informado

**PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**(Para estudios con participantes menores de edad)**

Mónica Johana Mera, Yurani Patricia Meneses, y Sonia Liliana Peña, Investigadoras del Proyecto denominado : **Negociación cultural en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, de la ciudad de Popayán, desde la perspectiva de los estudiantes del grado quinto, han informado a través de la documentación que se adjunta (Anexo) a: copia del Proyecto. Socialización a los padres de familia.**

Padres de familia / tutores del menor de edad, sobre el procedimiento general del presente estudio, los objetivos, duración, finalidad, criterios de inclusión y exclusión, posibles riesgos y beneficios del mismo, así como sobre la posibilidad de abandonarlo sin tener que alegar motivos\* y en conocimiento de todo ello y de las medidas que se adoptarán para la protección de los datos personales de los / las participantes según la normativa vigente.

**LOS PADRES DE FAMILIA, OTORGAN su consentimiento para la participación del / la citado/a menor en la actual investigación : **Negociación cultural en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, de la ciudad de Popayán, desde la perspectiva de los estudiantes del grado quinto.** Este Proyecto requiere la utilización y manejo de datos de carácter personal que, en todo caso, serán tratados con las exigencias requeridas por la legislación de protección de datos vigente garantizando la confidencialidad de los mismos.**

  
Mónica Johana Mera,  
Investigadora Principal del Proyecto.

En Popayán , a 2 de Mayo de 2017

*\*Esta información que se dará por escrito a los participantes en el estudio se puede incluir en el presente documento o adjuntarla de forma adicional*

## 12.2 Anexo 2: Tabla 1

*Negociación cultural en la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán (Popayán, Cauca) desde la perspectiva de los estudiantes del grado quinto.*

### ¿Cómo se configura la negociación cultural entre los estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Popayán (Cauca)?

**Objetivo General:** Interpretar las prácticas de negociación cultural que se configuran entre estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Popayán (Cauca)

FOCO DE ESTUDIO	CATEGORIA	DESCRIPTORES	EXPRESIONES NATURALES
Negociación cultural			
Objetivo específico: Identificar las formas en que se estructuran los diálogos de saberes entre estudiantes del grado 5 de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán.	DIÁLOGO SABERES	SISTEMA DE PODER  Ella cuando nos regaña, nos quita la esperanza de que aprendamos más.	Luigy: Ella cuando nos regaña, nos quita la esperanza de que aprendamos más, se preocupa, pero nos regaña y eso es feo, y a nosotros no nos gusta. Yimmy: Sí, tiene preferencias por Juan Pablo, a ellos los anima y a nosotros no. Cristian: Solo a los grandes, ella siempre elige para las actividades a Javier y a Vanessa. Luigy: Ella apoya a Vanessa y a Javier y nosotros somos invisibles. Joseph: Ella ve a Willie como invisible porque Javier dibujó, pero la profesora miró a Willie y dijo: mejor que dibuje Willie.  Yimmy: A veces cuando ella les dice a las personas usted sólo viene a calentar puesto, y a veces ella nos desanima, uno se desmotiva cuando ella desconfía de uno. Cuando uno dice una cosa más, ella dice que venimos a calentar puesto, por ejemplo, a Luigy, uno se siente mal, como si fuéramos los más pequeños.  Javier.: Cuando le dice: usted no hace nada. ¿En qué momento la profesora los desmotiva? Zuleimi: cuando ella nos dice que venimos a calentar puesto, uno piensa que ya uno no quiere seguir con ella.  Diana: Nos da miedo que nos regañe. Willie: Nosotros nos esforzamos, a veces tenemos al menos un error, ella nos regaña mucho, a veces no nos pone

atención cuando alzamos la mano para participar.

Willie: Ella no nos quiere por igual.

Yimmy: Sí, tiene preferencias por Juan Pablo, a ellos los anima y a nosotros no.

Cristian: Sólo a los grandes, ella siempre elige para las actividades a Javier y a Vanessa.

Luigy: Ella apoya a Vanessa y a Javier y nosotros somos invisibles.

Joseph: Ella ve a Willie como invisible porque Javier dijo, no ellos no quieren, yo estoy cansado y ella dijo, miró a los demás, esperó un rato y después dijo, miró a Willie y dijo: mejor que dibuje Willie.

COMPLEMENTARIEDAD:  
INTERCAMBIO  
DESIGUAL ENTRE  
CULTURAS,  
EMERGENCIA DE  
SABERES

Todos empiezan a burlarse cuando uno hace algo malo.

Y empezó a decir: quien apoya a Vanesa y quien a Javier, y entonces todos empezaron a decir eso, y yo no me podía meter ahí, y le dije a Julián que se metiera ahí para ayudarlos y no los dejaron y todos empiezan a burlarse cuando uno hace algo malo.

Entonces por ahora voy a estudiar para llegar a la universidad.

Si se nos despierta la curiosidad por aprender más y cada día aprender más, o sea que cada día para ir a otro colegio y estar preparados para llegar a ser alguien.

## EMERGENCIA DE SABERES

Por ahora voy a estudiar para llegar a la universidad y porque eso me puede servir lo que me han enseñado en tecnología.

Luigy: Pues yo sí creo que tengamos más oportunidades en la vida porque yo estudio y como yo dije hace ratito cuando llegue a la universidad entonces por ahora voy a estudiar para llegar a la universidad y porque eso me puede servir lo que me han enseñado en tecnología como la otra vez que tuvimos que hacer un experimento yo y Jimmy hicimos un carrito y todos esos del Ulloa tenía unas cosas todas bacanas y unos tenían un carro que se controlaba por medio del celular y otro tenía un avioncito que funcionaba con luz eléctrica y luz artificial.

Willie: A mí sí, porque me gusta mucho opinar y aprender más.

Luigy: Sí se nos despierta la curiosidad por aprender más y cada día aprender más, o sea que cada día para ir a otro colegio y estar preparados para llegar a ser alguien.

Zuleimi: Si nos deja opinar para aprender más, pero a veces unos se quedan callados y no han entendido nada.

Nicol: Yo creo que sí porque, si nosotros necesitamos saber más uno debe de buscar en los libros.

Zuleimi: La profesora siempre nos pone cuidado y además cuando nosotros sentimos curiosidad por algo, ella nos mira como si tuviéramos algo para darle, como cuando nos hace examen o talleres, nosotros sentimos curiosidad por preguntar. Y algunos que tienen dificultad, se quedan callados.

## DIVERSOS AMBIENTES

Luigy: A veces la profesora en clase no deja usar los celulares, a veces los decomisa, pero los podemos utilizar en el recreo y un día Juanpis se enfermó y con el uso de él pudo ver el número de teléfono y con el celular llamar a la mamá y la mamá luego se lo llevó porque él está muy enfermo.

Zuleimi: La profesora sí nos prohíbe el uso de los celulares en clase porque cree que nosotros estamos hablando con mayores de edad que nos pueden estar haciendo daño.

No, porque si necesitamos más aprender de las materias, que aprender de un celular, y a veces si se pierden, y a veces aparecen, a veces.

La profe, ella responde por el daño, y a nosotros es que nos toca más duro

### 12.3 Anexo 3. Tabla 2

*Negociación cultural en la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán (Popayán, Cauca) desde la perspectiva de los estudiantes del grado quinto.*

FOCO DE ESTUDIO :	DE	CATEGORIA	DESCRIPTORES	EXPRESIONES NATURALES
Negociación cultural		EDUCACION POPULAR.	LECTURA DE MUNDO.	Un buen futuro y ser alguien en la vida.
			Objetivo específico: Describir las situaciones educativas en las que emergen los diálogos de saberes entre estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán.	<p>Porque uno todavía esta pequeño, porque uno para hacer sus sueños debe estar ya adulto para poderlo hacer.</p> <p>Sí, porque me puede servir en la vida en los momentos difíciles.</p> <p>Porque uno todavía esta pequeño, porque uno para hacer sus sueños debe estar ya adulto para poderlo hacer.</p> <p>Un mundo mejor sería que no hubiera contaminación.</p> <p>El mundo podría ser mejor que no haiga delincuencia.</p> <p>Que los profesores sean divertidos, sin regaños.</p> <p>Un mundo mejor es que no hayan tantos viciosos.</p>
			CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS	
			Sociales, porque me duele la mano mucho y se me hace una bola.	<p>Juan Pablo: Sociales, porque me duele la mano mucho y se me hace una bola.</p> <p>Diana: Artística, porque yo no sé dibujar y algunos compañeros se me burlan.</p> <p>Camilo: Educación física porque me canso mucho. Y la que no me gusta es matemática porque es muy dura, pero hago el esfuerzo por entenderla y para poder explicar.</p> <p>Julian: Educación física porque siempre nos toca en el sol.</p> <p>Cristian: Español: porque hay muchas cosa complicadas en la escritura.</p>
			ACTITUD CRITICA	
			Los profesores deberían estudiar psicología para ayudar a los niños que están en un mal camino.	



---

Yo creería que los profesores deberían estudiar psicología para ayudar a los niños que están en un mal camino.

Hay unos profesores, que nos preguntan cómo estamos, qué problemas tenemos en la casa, pero otros no, sólo nos dan las materias.

---

#### EDUCABILIDAD DEL SER

Profe nos enseña a respetar a los profesores, los compañeros, saber para donde uno va, saber qué es lo que uno quiere y esforzarse.

Yimmi: Sí porque la profesora el día de ayer dijo que todas las preguntas eran válidas, pero no hay que ser tímido. La profesora si valoras las respuestas de uno.

Cristian: En la escuela nos enseñan valores a respetar a los padres y además personas, pero más importante respetar a las personas mayores.

Breiner: Profe nos enseña a respetar a los profesores, los compañeros, saber para donde uno va, saber qué es lo que uno quiere y esforzarse.

Julián: Sí, nosotros si reflexionamos, una vez que la profe explica un tema y nosotros hablemos, todos hablamos del tema que dice la profe.

Luigy: Sí, porque la profe en ética y valores nos deja participar y respeta nuestras opiniones.

Leidy: Si nos deja participar, lo que nosotros aprendimos en religión.

Uuuuy si, porque podrían hacer que eso dos niños no me molesten, yo ya he cambiado arto. Yo antes ocupaba los primeros puestos, pero ya no me gusta. El otro año me voy a la García

---

---

**SOLIDARIDAD EPISTEMICA**

Si porque, cuando uno opina pues lo otros compañeros reacciona a los que dice el otro con lo que está participando y con eso mismo se va conformando todo lo que está haciendo la clase y así empiezan a participar todos los compañeros.

Paredes y voy a ajuiciarme y no meterme con nadie y que ojalá nadie se meta conmigo, y volver hacer como antes.

Willy: si porque, cuando uno opina pues lo otros compañeros reacciona a los que dice el otro con lo que está participando y con eso mismo se va conformando todo lo que está haciendo la clase y así empiezan a participar todos los compañeros.

Lenny: Hay que llegar a un acuerdo que nos guste a todos.

Sara: Sí porque a veces uno no entiende la pregunta y le preguntamos a la profesora y nos ayuda, aunque a veces no sabe dar razón, pero entonces buscamos a los compañeros y nos explican entonces aprendemos de los compañeros y de la profe también.

Yudy: Sí, porque a uno le enseñan para estar en la universidad, le podemos enseñar a los que no saben.

Willie: Es español, porque a uno le enseñan varios idiomas y puedo viajar a diferentes países, como en la universidad, en Europa, ya puedo hablar con las gentes.

Yonier: Más grande yo puedo ser un gran profesor, me sirve para reforzar, enseñar digamos las materias que yo me acuerdo de lo que me daban los profesores en la escuela.

---

### 12.4 Anexo 4. Tabla 3

*Negociación cultural en la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán (Popayán, Cauca) desde la perspectiva de los estudiantes del grado quinto.*

FOCO DE ESTUDIO	CATEGORIA	DESCRIPTORES	EXPRESIONES NATURALES
Negociación cultural			
Objetivo específico : Indagar las tareas comunes y el horizonte de sentido emergentes en las prácticas de educación popular en el grado quinto de la IE Jorge Eliecer Gaitán.	RECONOCIMIENTO DEL OTRO	TAREAS COMUNES ... nos dejan hacer lo que estábamos haciendo, a nosotros nos gusta hacer <u>cosas nuevas</u>	<p>Lenni: Algunas veces respetan los compañeros las opiniones, pero algunas veces porque a los que no les gusta lo cogen y lo cambian por lo que estaban haciendo, no nos dejan hacer lo que estábamos haciendo, a nosotros nos gusta hacer cosas nuevas.</p> <p>Diana: A veces cuando uno está hablando algunos compañeros comienzan a conversar y hacen demasiada bulla y no lo dejan hablar o hablan mal de uno.</p> <p>Cristian: Los profesores si respetan pero los compañeros no porque cuando hablamos empiezan a hablar . Hay niños que se cree mejor que otros, porque bailan y ellos les buscan peleas y luego uno sale regañado.</p> <p>Yonier: Sí, porque a veces en las materias, uno tiene que repasar para que no se le olvide y para poder hacer una evaluación también. Sí se necesita reforzar más para aprender más a veces los niños que son muy pilosos si necesitan.</p> <p>Julián: Uno tiene que repasar, porque de pronto un día que no repasemos, la profe hace un examen sobre eso.</p>
		HORIZONTE DE ACCIÓN Bueno yo hablaría mucho con los niños para que me cuenten los problemas que tienen en la casa y así ayudar. De esa forma lograría un mundo nuevo.	<p>Julián: Pues para mí pues yo sí creo que uno tiene que estudiar más para poder seguir adelante y cumplir sus sueños, así como mi hermano mayor que él siempre estudió . Maryury: porque todavía soy pequeña y tengo que repasar mucho para que se vuelvan realidad. Zuleimi: yo pienso lo mismo que Maryury, pero es mejor estudiar más para ser una mejor persona y tener un buen trabajo para alcanzar sus sueños. Cristian: lo logramos estudiando, portándonos bien en la escuela. Sara: si, porque nos puede funcionar en los momentos difíciles que nosotros no podamos entender o cosas así, porque también hay errores con los profesores y nosotros los estudiantes, deberíamos estudiar más para aprender más que ellos. Valentina: si, para que ellos aprendan más y nos enseñen más a nosotros, cuando estemos en la universidad y</p>

tengamos un futuro mejor, para enseñarle a nuestros hijos o a niños por ahí, y a los niños que están en la calle.

Zuleimi: yo pienso lo mismo que Sara, pero en vez de que nosotros les enseñemos a nuestros hijos, enseñarles más de lo que nos enseñaron los profesores, y para eso hay que ir bien en clase, estudiar mucho.

Yoccer: Siii, Bueno yo hablaría mucho con los niños para que me cuenten los problemas que tienen en la casa y así ayudar. De esa forma lograría un mundo nuevo.

---

RELACIONES ENTRE  
LO ÍNTIMO Y LO  
PÚBLICO

Santiago: Mmmmm bueno creo que los profesores tendrían que hablar más con los niños y preguntarles qué les pasa, para evitar que uno le de rabia y no pegarle a nadie, porque uno con rabia jaaaaa se va a los golpes.

Guillen: Cuando estamos en problemas, ella nos da ejemplos, en la casa, da solución para estar bien.

Camilo: Cuando me regaña es porque quiere que yo me comporte bien.

Joseph: Ella nos regaña es porque nosotros tenemos un error y nosotros tenemos que corregirlo, pedir perdón y partir del presente.

Santiago: Mmmmm bueno creo que los profesores tendrían que hablar más con los niños y preguntarles qué les pasa, para evitar que uno le de rabia y no pegarle a nadie, porque uno con rabia jaaaaa se va a los golpes.

Zuleimi: Mis compañeros a veces si respetan lo que uno dice, ehheh pero no especialmente porque les coge rabia, les coge como si no estuvieran aquí, los hacen sentir mal y lloran.

Cristian: a veces a uno se le burlan, cuando yo hago mala ortografía, Javier se me burla.

Andrea: sí, porque cuando ella nos regaña, entonces nosotros no participamos

---

## 12.5 Anexo 5. Tabla 4

## Matriz preguntas y citas textuales.

FOCO DE ESTUDIO	DE	CATEGORIA	DESCRIPTORES	CONCEPTOS	PREGUNTAS
			SISTEMA DE PODER		
		DIALOGO DE SABERES		<p>1. “El diálogo de saberes se hace político, por cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y da lugar en la confrontación a esa posibilidad de dotar de un estatuto propio desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías. Así da lugar a una contrastación que no solo busca construir la complementariedad, sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propios de lo subalterno” (Mejía, 2015, p.47)</p> <p>2. Esas diferencias de poder dejan ver que el diálogo de saberes no es un ejercicio didáctico sino un dispositivo que pone en tensión de la manera en que los supuestos de las cosmovisiones siempre están implícitos, y con contadas excepciones se cuestionan. (Mejía, 2015, p.46)</p>	<p>1. ¿te sientes feliz en tu escuela?</p> <p>2. ¿crees que tus cosas, tu vida, lo que tú piensas es importante en tu escuela, para tus profesores, para tus compañeros?</p> <p>3. ¿puedes expresarte con facilidad en tu escuela, decir lo que piensas, contar tus emociones o sentimientos?</p> <p>4. ¿puedes hablar con tus compañeros y profesores sobre las cosas que ocurren en tu hogar?</p> <p>5. ¿crees que para los profesores y para la escuela en general es importante lo que tu vives en tu casa o en tu barrio?</p> <p>6. ¿crees que lo aprendes en la escuela es importante para tu vida, para tu familia, para tu barrio?</p>
			COMPLEMENTARIEDAD: INTERCAMBIO DESIGUAL ENTRE CULTURAS	<p>1. “La vida se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckman, 2003, p.36)</p> <p>2. “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (Berger y Luckman, 2003, p.40)</p> <p>3. “La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y</p>	<p>1. ¿Crees que en tu escuela se tratan temas que están relacionados con tu vida diaria?</p> <p>2. ¿Lo que aprendes en la escuela te sirve para tu vida?</p> <p>3. ¿Te gusta tu escuela o crees que lo que te enseñan está muy alejado de tu vida?</p>

“tratados” en encuentro “cara a cara”. De este modo. Puedo aprehender al otro como “hombre”, como “europeo”, como “cliente, como “tipo jovial” (Berger y Luckman, 2003, p.49)

Este reconocimiento de complementariedad y diferencia nos lleva a ver en la teoría crítica del norte una comprensión limitada y por lo tanto no suficiente para dar cuenta de las sabidurías, visiones y tradiciones en las cuales nos inscribimos desde el Sur. (Mejía, 2014, p.14)

Este hecho va a abrir un campo de reflexión más profundo, en cuanto nos coloca a los educadores populares desde las diferencias y la diversidad cultural con un principio de complementariedad, lo cual va a permitir el ejercicio de diálogo y confrontación, la necesidad de realizar negociaciones culturales, en las cuales nos enriquecemos social, cultural, políticamente, convirtiendo la actividad educativa y pedagógica en un ejercicio permanente, donde los tres procesos están presentes, para poder llegar a acuerdos que nos permitan una praxis donde la intra e interculturalidad toman forma en la transculturalidad crítica, como principio de complementariedad”. (Mejía, 2014, p.13)

4. ¿Te relacionas bien con tus compañeros?

5. ¿aprendes de tus compañeros?

6. ¿crees que eres diferente de tus compañeros?

7. ¿Consideras que esas diferencias les causan problemas?

8. ¿crees que tus compañeros pueden aprender de ti?

#### EMERGENCIA DE SABERES

1. Todos estos cambios replantean los procesos de homogeneización cultural y ponen en evidencia la emergencia de una nueva institucionalidad social — organizaciones sociales— que desplaza a la escuela como agente socializador por excelencia, ampliando y poniendo en aprietos a todas las instituciones de socialización anteriores, obligándolas a reflexionar sobre la manera cómo estas nuevas realidades afectan su quehacer. (Mejía, 2011, p.72)

1. ¿Te gustan las clases o preferirías que cambiaran ciertas cosas?

2. ¿Puedes participar en clase o no tienes la oportunidad de intervenir cómo deseas?

3. ¿Cuándo participas en clase, tu profesor y compañeros respetan tus ideas?

4. ¿sientes que las clases se desarrollan con la participación tuya y la de tus compañeros?

2. Por ello, trabajar experiencias que tienen prácticas con este tipo de joven que es el común y corriente, también va a ser significativo, en cuanto va a mostrar la manera cómo estas realidades los impactan a ellos y por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de generar reconocimiento, identidad, agrupación, sentidos de lo personal y de lo público con particularidades específicas. (Mejía, 2011, p.124)

3. La emergencia de estas miradas permite recoger la tradición de saber y conocimiento trabajada en la educación popular, para reposicionar la idea de saber, así como los procesos metodológicos diseñados en la sistematización como proceso investigativo para hacer visibles las epistemes de la práctica. De igual manera, la forma cómo los grupos populares y el público en general se relacionan con la ciencia y sus producciones, mostrando una idea de apropiación de ella. (Mejía, 2011, p.191)

FOCO DE ESTUDIO	DE CATEGORIA	DESCRIPTORES	CONCEPTOS	PREGUNTAS	
NEGOCIACIÓN CULTURAL EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE PRIMARIA	EDUCACIÓN POPULAR	LECTURA MUNDO	DE	<p>1. Ese proceso educativo, cultural y pedagógico no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven, generando capacidades no sólo cognitivas, sino también afectivas, valorativas y de acción sobre la sociedad, construyendo su campo público popular para colocar allí sus intereses. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de “leer el mundo” (Mejía, 2011, p.171)</p> <p>2. “El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que</p>	<p>1. ¿Qué crees que es lo más importante que aprendes en tu escuela?</p> <p>2. ¿Cuál es tu materia favorita?</p> <p>3. ¿Cuál es la materia que casi no te agrada y por qué?</p> <p>4. ¿Crees que todo lo que aprendes en las distintas materias es importante para tu vida?</p> <p>5. ¿Te gusta la educación que te brindan tus profesores?</p> <p>6. ¿en las clases se reflexiona y se dialoga sobre los temas</p>

está sustentado como real por estos. (Berger y Luckman, 2003, p.37)

orientados por el profesor?

7. ¿En tu clase debes pensar sobre los temas vistos o no es necesario hacerlo?

#### INTELIGIBILIDAD

1. Muchos siglos antes de saber leer y escribir los hombres y las mujeres han estado inteliendo el mundo, captándolo, comprendiéndolo/ "leyéndolo". Esa capacidad de captar la objetividad del mundo, proviene de una característica de la experiencia vital que nosotros llamamos curiosidad. (Freire, 2004)

1. ¿Crees que, en las clases, se despierta tu curiosidad por aprender más?

2. ¿Para qué crees que te sirve lo que aprendes en la escuela?

2"Todo educando, todo educador se descubre cómo ser curioso, como buscador, indagador inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad. Es en el propio proceso de inteligibilidad de la realidad que la comunicación lo que inteligido se vuelve posible. Ejemplo: en el momento mismo que comprendo, que razono cómo funciona un micrófono, voy a poder comunicarlo, explicarlo. La comprensión implica la posibilidad de la transmisión. En lenguaje más académico la inteligibilidad encierra en sí misma la comunicabilidad del objeto inteligido" (Freire, 2004, p.25)

3. ¿Te gusta aprender más de lo que te enseñan en la escuela o crees que con eso es suficiente?

4. ¿Siempre tienes curiosidad por aprender más?

5. ¿Cuándo vas a casa, complementas lo aprendido en la escuela? ¿Te informas más, sobre los temas vistos?

**2. "La simplicidad hace inteligible el mundo** y la inteligibilidad del mundo trae consigo la posibilidad de comunicar esa misma inteligibilidad. Es gracias a esta posibilidad que somos seres sociales, culturales, históricos y comunicativos." (Freire, 2004, p.26)

#### SABERES POPULARES

1. El proceso básico pedagógico, esto es, la negociación cultural, busca crear nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y los saberes propios de las actuaciones derivadas de estos, así como en las capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y prácticas que se construyen. (Mejía, 2011, p.133)

1. ¿Crees que tu profesor valora tus conocimientos?

2. ¿Tus compañeros respetan tu forma de pensar?

3. ¿Siempre tienes la posibilidad de participar en clase?

4. ¿Tus aportes son importantes para las clases?



CONOCIMIENTO DISCIPLINARIOS	Como se ha planteado, la negociación cultural, reconceptualiza lo pedagógico para trascender hacia actos educativos de actitud crítica ante prácticas homogenizantes y conseguir espacios de diálogo de saberes como “forma de relación básica de cualquier mediación educativa”, (p.130) que permitan reconocer la diferencia y la diversidad cultural para llegar a negociaciones entre los saberes comunes y los saberes formalizados.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Generalmente, ¿cómo se desarrolla una de tus clases?</li> <li>2. ¿Todos los estudiantes pueden participar de las clases, o unos intervienen más que otros?</li> <li>3. ¿El profesor les pregunta sobre los temas que se trabajarán o ustedes no tienen nada que ver con esa elección?</li> </ol>
UTOPIA ANUNCIA DENUNCIA	Pedagogía de la indignación “Sin sueños y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, sólo resta el entrenamiento técnico al que la educación queda reducida”. (Freire, 1997, p. 160)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es la clase que más te gusta y por qué?</li> <li>2. ¿Qué te gusta del profesor que orienta tu clase favorita?</li> <li>3. ¿Tu profesor te motiva para participar en clase?</li> </ol>
EDUCABILIDAD DEL SER	El Grito Manso “La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos “educabilidad del ser” La educación es entonces una especificidad humana”. (Freire, 1997,p. 20)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Aparte de la explicación que te da tu maestra buscas otras alternativas para entender mejor los temas?</li> <li>2. ¿Cuáles son los recursos que más aportan para tu entendimiento?</li> <li>3. ¿Tu maestra se preocupa por que sus estudiantes aprendan? ¿de qué manera lo hace?</li> <li>4. ¿Cuándo no entiendes bien algún tema, es fácil preguntarle a tu maestra? ¿Por qué?</li> </ol>
SOLIDARIDAD EPISTEMICA	La solidaridad epistémica contiene un carácter emancipatorio el cual “radica en el principio bastante amplio de	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Tu maestra trata por igual y cordialmente a</li> </ol>

reconocimiento del otro como igual, reconocimiento recíproco que no es en nada distinto al moderno principio de solidaridad” (De Sousa, 2006, p. 27)

todos los niños del salón?

2. ¿Existe solidaridad entre tus compañeros?

3. ¿Eres solidario cuando un compañero no entiende un tema o presenta un problema?

4. ¿Para ti qué es la solidaridad?

FOCO DE ESTUDIO	CATEGORIA	DESCRIPTOR ES	CONCEPTOS	PREGUNTAS
<b>NEGOCIACIÓN CULTURAL EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE PRIMARIA</b>	RECONOCIMIENTO DEL OTRO.	TAREAS COMUNES	<p>La construcción de realidad y de la vida cotidiana en los nativos digitales, está relacionada con las interacciones entre el conocimiento de sentido común y los conocimientos formalizados y se concretan en tareas conjuntas, como la interacción en redes sociales, el uso frecuente de elementos tecnológicos entre otros factores que han de ser analizados en el escenario escolar para lograr una negociación cultural cimentada en el reconocimiento del otro. (Mejía, 2015)</p> <p>“Paulo nos invita a soñar, a osar y a luchar. A soñar sueños posibles. A osar hacer posibles los sueños imposibles de hoy. A luchar siempre por concretar los sueños de transformación hacia un mundo mejor y más justo” (p. 16). Sueños</p> <p>Por ello la pedagogía de los sueños posibles “encierra en sí misma la posibilidad de superar las prácticas tradicionalmente</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Con qué propósito utilizas las redes sociales?</li> <li>2. ¿Tienes correo electrónico? ¿Crees que es importante hacer uso de el, por qué?</li> <li>3. ¿La maestra promueve el uso de los dispositivos digitales? ¿con qué frecuencia lo hace y cuál es su propósito?</li> <li>4. ¿Consideras que las redes sociales son un medio adecuado para conocer a una persona? ¿Por qué?</li> <li>5. ¿Qué sueños tienes en la vida?</li> <li>6. ¿Por qué crees que tus sueños no se han concretado o hecho realidad?</li> <li>7. ¿Crees que si estudias</li> </ol>

instituidas y usualmente incuestionadas” (pp. 38-39); abona a la reinención de la educación y torna posible lo imposible.		tendrás mejores posibilidades en la vida?
Entender la educación como formación y no como entrenamiento, por lo que pugnó por la preparación permanente del profesorado. Ésta, decía, no ha de ser tan sólo profesional, científica y técnica, debe ser ética y política; y como consecuencia, utópica y esperanzadora.	8.	¿Crees que es posible un mundo mejor? ¿Cómo te lo imaginas?
	9.	¿Crees que es importante que tus maestros se capaciten? ¿Por qué?
	10.	¿Consideras que tus maestros promueven los valores?

## HORIZONTE DE ACCIÓN

La negociación da forma a la posibilidad de organizar agendas, luchas, para hacer posible una acción compartida por los diferentes que buscan transformar las condiciones de injusticia y desigualdad en que se encuentran para que emerja la transformación y la emancipación como parte del proceso social, político o educativo planteado. (Mejía, 2005, p.130)	1.	¿Existen injusticias en la escuela, me puedes dar un ejemplo?
	2.	¿La maestra promueve el diálogo en la escuela, me puedes dar un ejemplo?
	3.	¿Crees que los estudiantes tienen la posibilidad de participar libre y activamente en la escuela?
La E.P. plantea la actividad de la escuela en un horizonte axiológico, y recoge como intención de responsabilidad social construir autonomía y participación en los diferentes actores involucrados. (Mejía, 2011, p.46)	4.	¿Crees que la escuela brinda los espacios para que los estudiantes participen?
	5.	¿Te sientes rechazado la escuela por alguien?
“la actividad educativa no sólo debe tener claro el actor, también el horizonte de acción en el que se mueve el actor participante, en ella para desarrollar su práctica (Mejía, 2005)	6.	¿Cómo es la relación de diálogo con tus compañeros y maestros en la escuela?
“la educación otorga a las personas mayor claridad para “lee el mundo” y esa claridad abre la posibilidad de	7.	¿Consideras que en el salón de clases hay compañeros que poseen culturas diferentes a la

intervención política. Es esa claridad la que presentara un desafío al fatalismo neoliberal.

tuya? ¿Qué sabes al respecto?

Una pedagogía que rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación.

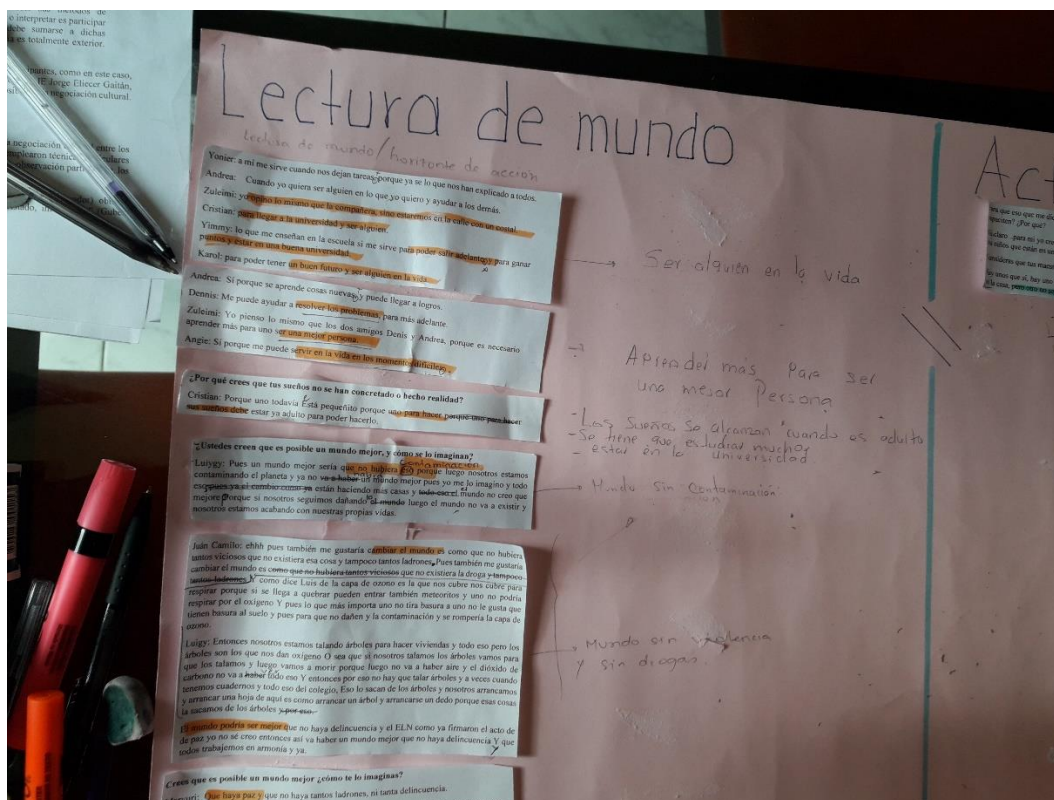
## RELACIONES ENTRE LO ÍNTIMO Y LO PÚBLICO

El significado de las acciones sociales por el reconocimiento viene dado por las exigencias que permiten un disenso en el campo de lo público y una dinámica manifestación política y simbólica que nos lleva a considerar que es imposible homogenizar una constante como un modo general de vida, donde las colectividad es tienen que reconocerse

1. ¿Crees que es fácil estar en el lugar de otro compañero en una determinada situación?
2. ¿Te has sentido excluido en algún momento? ¿por qué?
3. ¿Cuál crees que es el papel más importante de la escuela como institución pública?
4. ¿Cómo trabaja la escuela la homogenización, teniendo en cuenta la diversidad?

en un trasfondo que sea construido por un proyecto de Estado que se edifica sobre el acervo del antagonismo. Al respecto, la educación multicultural debe aportar en definitiva cómo pensar al otro y lo otro, la alteridad. (Grueso, 2005, p. 31)

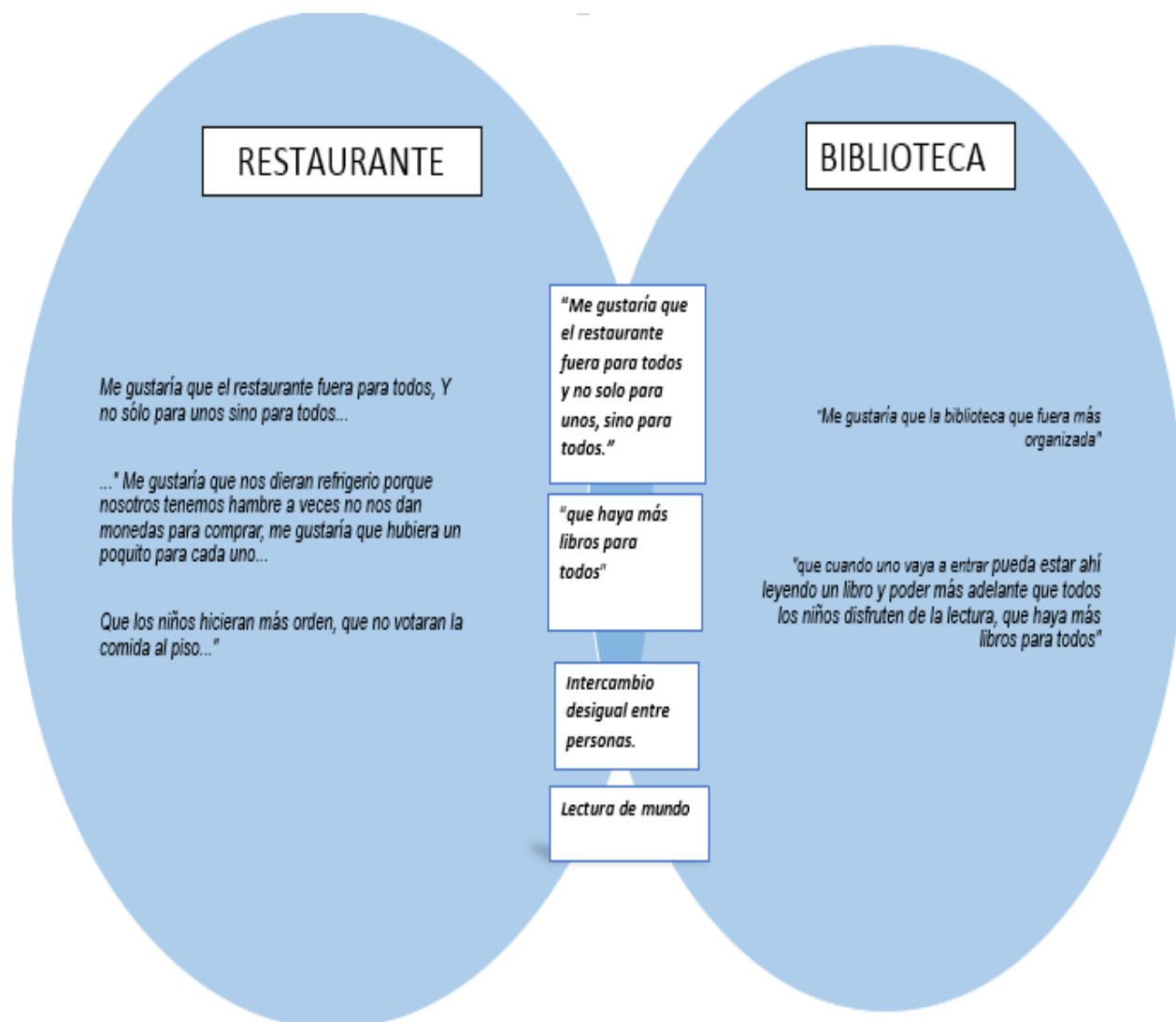
## 12.6 Anexo 6. Codificación Artesanal





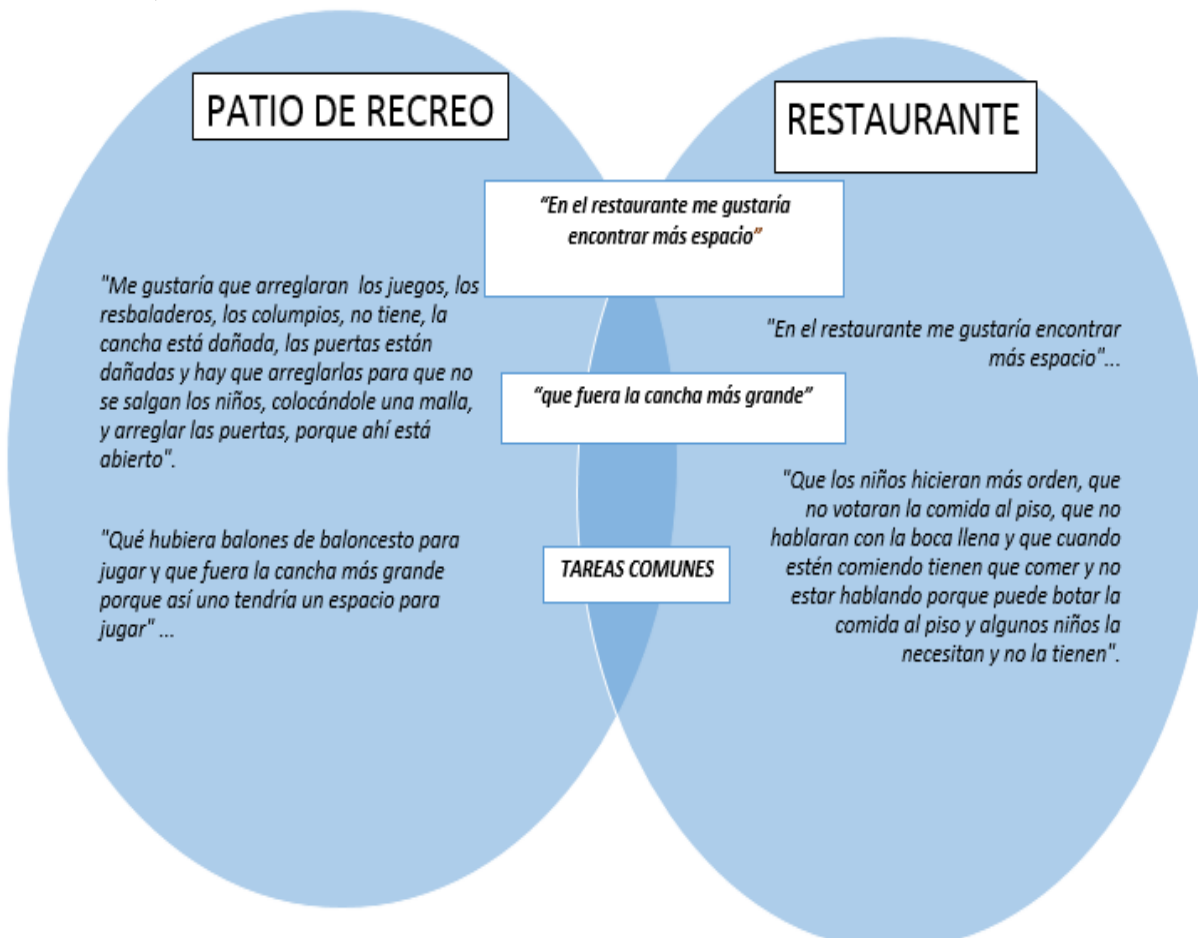


### 12.7.1 Anexo Problemáticas encontradas en la intersección de conjuntos (Patio y Restaurante) (Restaurante y Biblioteca)

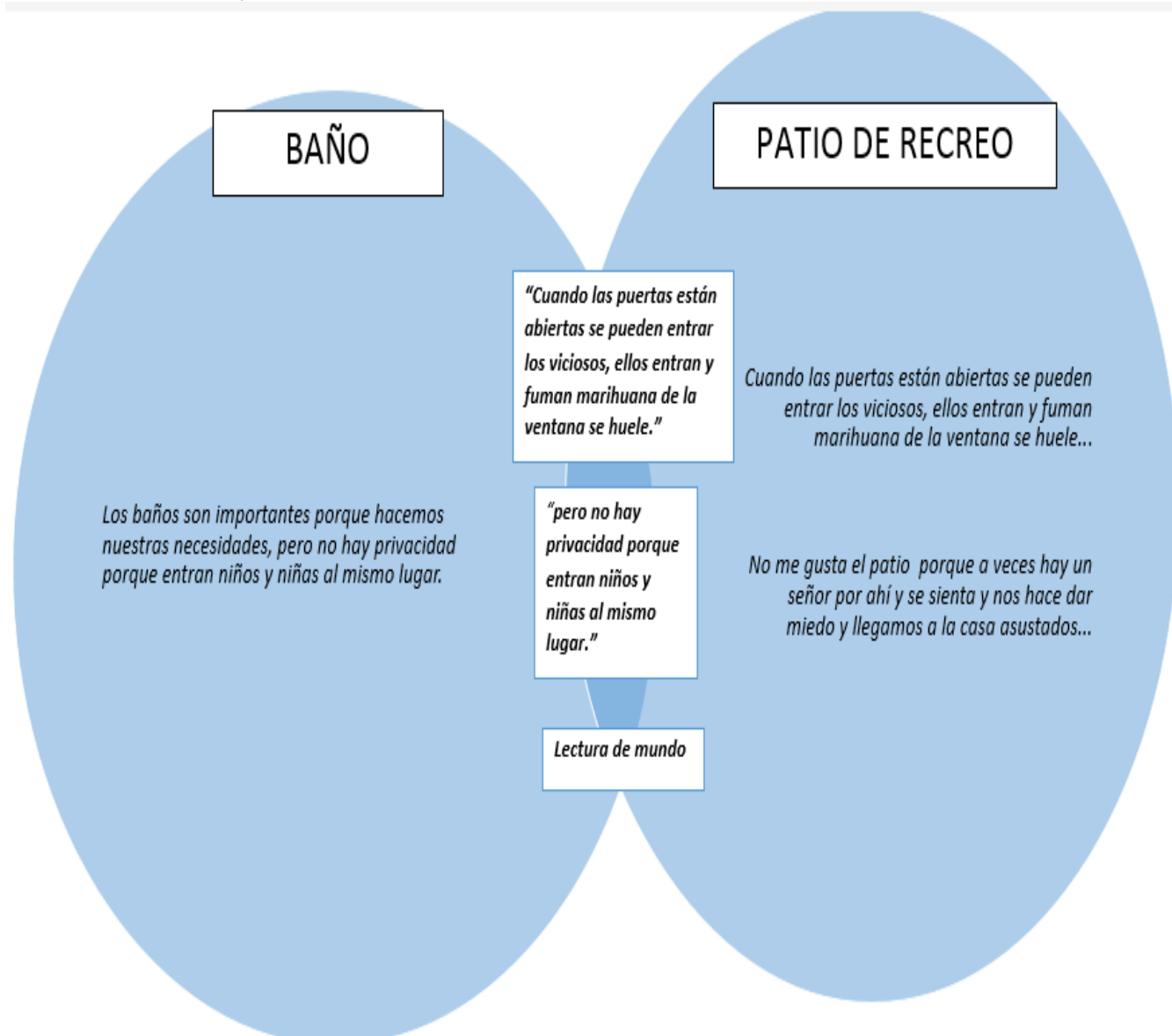




### 12.7.2 Anexo Problemáticas encontradas en la intersección de conjuntos (Patio y Restaurante)



### 12.7.3 Problemáticas encontradas en la intersección de conjuntos (Patio y Restaurante) (Baño y Patio de recreo)



ESPACIOS	EXPRESIONES NATURALES	DESCRIPTORES
RESTAURANTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el restaurante me gustaría encontrar más espacio, no nos van a dar comida, que haya, la profe dijo que era algo así de la alcaldía (L.M)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de mundo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Me gustaría cambiarle que el restaurante fuera para todos, Y no sólo para unos sino para todos. (S.P)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema de poder</li> <li>Tareas comunes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pues que hace mucho calor ahí, me gustaría que nos dieran refrigerio porque nosotros tenemos hambre a veces no nos dan monedas para comprar, me gustaría que hubiera un poquito para cada uno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema de poder</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que los niños hicieran más orden, que no votaran la comida al piso, que no hablaran con la boca llena, Y que cuando estén comiendo tienen que comer y no estar hablando porque puede botar la comida al piso y algunos niños la necesitan y no la tienen. me gustaría tener restaurante hubiera fruta, arroz, caldito, y jugo. (T.C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tareas comunes</li> <li>Intercambio desigual entre culturas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nosotros no nos dan refrigerio Porque dijeron que el refrigerio sólo va a ser para los de primero segundo y los de transición.</li> </ul>	

## 12.8 Anexo 8. Codificación expresiones Naturales de los niños y niñas en la aplicación de la técnica del mapa parlante.

ESPACIO	EXPRESION NATURAL	DESCRIPTOR
BAÑOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que hicieran aseo todos los días, que a veces uno cuando va a los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de Mundo</li> </ul>

	<p>baños los encuentra sucios, son muy cochinos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pues que los niños ahí a veces entran sucios y dejan el barrial, algunos niños dejan el bombillo prendido, o las llaves abiertas. yo les digo con mis amigas ella se van y nosotros cerramos las llaves.</li> <li>• Que hubiera papel en el baño porque dejan las paredes sucias.</li> <li>• Hay veces los niños los dejan sucios y están dañadas las llaves. Me gustaría que las arreglaran.</li> <li>• Los baños son importantes porque hacemos nuestras necesidades, pero no hay privacidad porque entran niños y niñas al mismo lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas comunes</li> <li>• Lectura del mundo</li> <li>• Tarea comunes</li> <li>• Tareas comunes</li> </ul>
ESPACIO	EXPRESIONES NATURALES	DESCRIPTORES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué hubiera columpios resbaladeros que todas las puertas estuvieran cerradas para que así los niños no se salgan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de Mundo</li> <li>• Tareas comunes</li> </ul>
PATIO DE RECREO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué hubiera columpios, las canchas están un poco Partidas, los niños pueden ir corriendo y pueden tropezar, y caer</li> <li>• Cuando las puertas están abiertas se pueden entrar los viciosos, ellos entran y fuman marihuana de la ventana se huele, Nosotros le dijimos a los profes que estaban fumando marihuana, y cierran las ventanas no más y esas puertas siguen abiertas.</li> <li>• Me gustaría que arreglaran los juegos, los resbaladeros, los columpios, no tiene, la cancha está dañada, las puertas están dañadas y hay que arreglarlas para que no se salgan los niños, colocándole una malla, y arreglar las puertas, porque ahí está abierto.</li> <li>• Qué hubiera balones de baloncesto para jugar y que fuera la cancha más grande Porque si uno no tiene tendría un espacio para jugar, y el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de Mundo</li> <li>• Tareas comunes</li> <li>• Horizonte de acción.</li> </ul>

---

<p>parque está bien pero si cambiarle los juegos, el resbaladero porque está dañado, Qué hubiera unos bancos, y un coso de uno pararse ( trampolín)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas comunes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué hubiera columpios, que no entraran personas así con los perros dejan allá el popo, y algunos niños cuando ya entramos quedan untados de popo y dejan todos los pasillos sucios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas comunes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• me gustaría encontrar sube y baja, que colocaran unas rejas bien, para que sólo pasen los niños de la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de mundo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No me gusta el patio porque a veces hay un señor por ahí y se sienta y nos hace dar miedo y llegamos a la casa asustados. ayer estaba por allí y Se tiró al piso, y a nosotros Nos estaba dando miedo mirándolo desde acá, yo le digo a mis papás y ellos a veces nos vienen a recoger, o a veces un tío.</li> </ul>	

---

ESPACIO	EXPRESIONES NATURALES	DESCRPTORES
<b>BIBLIOTECA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La biblioteca que fuera más organizada, hay un letrado que dice que cada libro debe estar así pero no los dejan en el mismo orden y los ponen en diferentes puestos.</li> <li>• Me gustaría que hubiera más libros y fuera más ordenado, Qué hubiera libros de animales de historias, le hemos dicho a la coordinadora porque la otra vez le escribimos en unos papelitos. Pero dijeron que algunas cosas no se podía que nos iba era a cambiar el timbre, y que nos iban a dar unos ventiladores.</li> <li>• que hubiera más libros, que cuando uno vaya a entrar voy a estar ahí leyendo un libro y poder más adelante que todos los niños disfruten de la lectura, que hayan más</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de mundo</li> <li>• Intercambio desigual entre culturas.</li> <li>• Horizonte de acción</li> </ul>

---

---

colchonetas para todos y que cambien las sillas y el escritorio y que colocaran el tablero más grande, Qué hubiera video Beam y que haya más estantes también. Por ejemplo yo cuando quiero un libro lo busco y me gustaría que hubiera más libros.

- cuando llego a la biblioteca me siento feliz porque voy a leer un libro y voy a analizarlo, y voy a ver qué es lo que pasa en el cuento. De esta manera sé que dice y le puedo compartir a mis compañeros

- Algunos libros no hay, pero si hay algunos que me gustan, me gustaría colocarle más libros, y hacerla más grande para que los niños se motiven y vayan a leer.

- vamos con la profesora escogemos un libro, lo leo y después escribo lo que analicé.

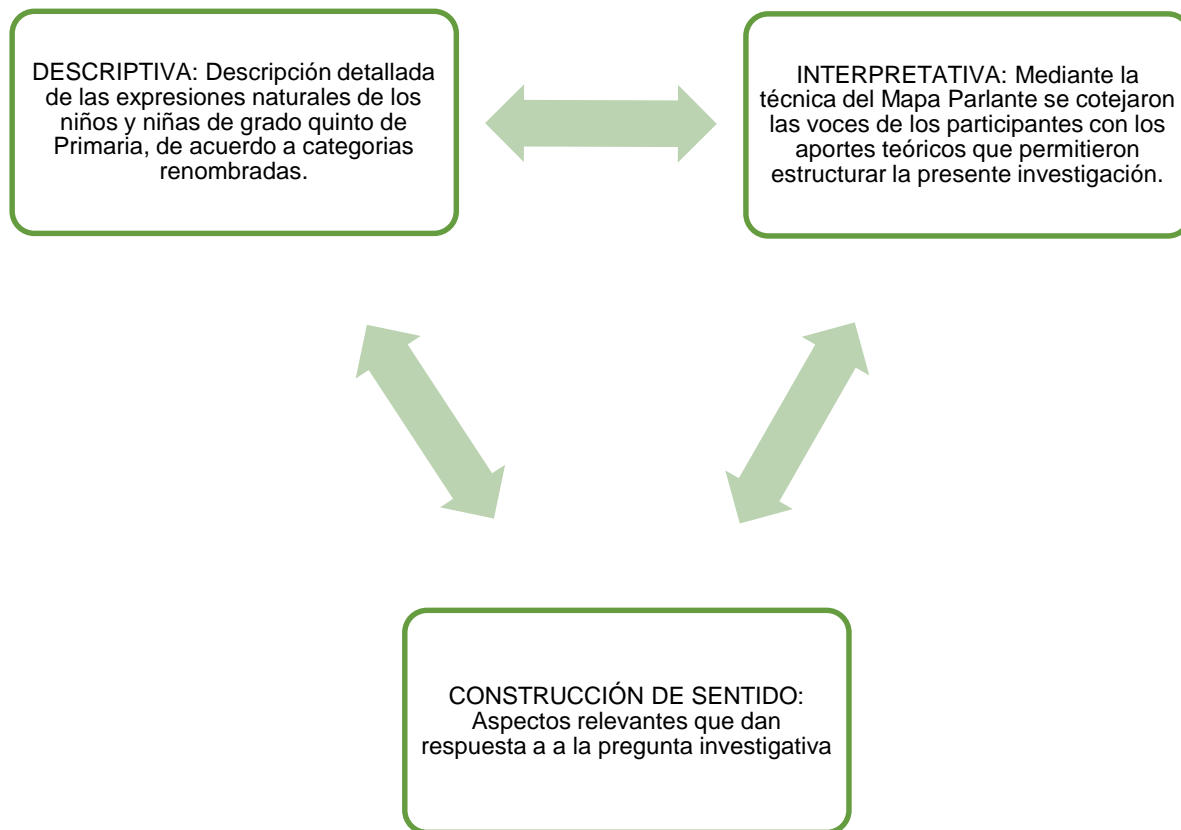
- Solidaridad epistémica

- Horizonte de acción

- Conocimiento disciplinario.

---

### 12.9 Anexo 9. Fases que permitieron organizar los resultados encontrados en la investigación



### 12.10 Anexo 10. Esquema de foco de estudio de la investigación con sus respectivas categorías de análisis

