



La lectura como proyecto político para el fomento del pensamiento crítico en
espacios interculturales

Juan David Soriano Murcia – Yamileth Valverde Rodríguez

Universidad Santo Tomás facultad de educación

Maestría en pedagogías críticas e intervención educativa

Bogotá 17 de noviembre de 2024

La Lectura Como Proyecto Político Para El Fomento Del Pensamiento Crítico En
Espacios Interculturales



Autores

Juan David Soriano Murcia –

Yamileth Valverde Rodríguez

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en pedagogías
críticas e intervención socioeducativa

Asesor:

Andrés Leonardo Rey Barbosa

Universidad Santo Tomás
Facultad De Educación
Bogotá 2024

“La educación sólo podría tener sentido
como educación para la autorreflexión crítica.

Theodor. Adorno

“Cuando alguien, con la autoridad de un maestro,
describe el mundo y tú no estás en él,
hay un momento de desequilibrio psíquico,
como si te miraras en el espejo y no vieras nada”.

Adrienne Rich

“Las literaturas para la identificación están llamadas a crear un clima espiritual y social”

Isabel Castillo

Resumen

A través de este trabajo investigativo se pretende promover espacios de construcción de pensamiento crítico y reflexivo, a través de la lectura en el contexto del Colegio bilingüe Lacordaire en el grado transición y la comunidad educativa del distrito escolar del condado de Hennepin y Ramsey. Para ello se ha construido un andamiaje conceptual que permitirá analizar la información recolectada desde cada una de las

realidades propuestas: por un lado, se ha ahondado en el concepto de pensamiento crítico y pedagogías críticas, de donde a su vez han emergido categorías de análisis como las de empatía, identidad y pedagogías del reconocimiento y literaturas para la identificación, elementos esenciales para la búsqueda de antecedentes que permitan entender la lectura como proyecto político emancipador.

A partir de estos elementos y desde el método de investigación acción participativa, se plantean una serie de instrumentos para acercarnos a los contextos, conocer sus retos y desafíos. La información recolectada permitió identificar discursos y dinámicas que muestran cómo el individuo se encuentra inmerso en una sociedad que limita su pensamiento crítico y afecta la construcción de identidades en espacios interculturales. Finalmente se plantea en el desarrollo de la investigación una estrategia pedagógica que permita llevar al aula ese universo conceptual y dar lugar a la acción transformadora. Empoderar a las futuras generaciones acerca de su propia identidad y en la práctica de su libertad.

Abstract

This research project aims to promote spaces for the development of critical and reflective thinking through reading within the context of Colegio Bilingüe Lacordaire (transition grade) and the educational community of the Hennepin and Ramsey County School Districts. To achieve this, a conceptual framework has been constructed to analyze the collected data from each of these contexts. On one hand, the study delves into the concept of critical thinking and critical pedagogies, from which analytical categories such as empathy, identity, pedagogies of recognition, and literature for identification have

emerged—key elements in exploring how reading can serve as an emancipatory political project.

Building on these elements and employing the participatory action research method, a series of instruments have been developed to engage with the contexts and better understand their challenges and opportunities. The collected data revealed discourses and dynamics that illustrate how individuals are embedded in a society that limits critical thinking and hinders the construction of identities in intercultural spaces. Finally, the research proposes a pedagogical strategy that brings this conceptual framework into the classroom, creating space for transformative action. The goal is to empower future generations to embrace their own identities and practice their freedom.

Introducción

Este trabajo de grado se inscribe en la línea de investigación Pedagogías y didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico de la universidad Santo Tomás, desde la cual se intentan develar las relaciones entre educación y acciones políticas con el fin de promover dinámicas de interpretación crítica en las diferentes comunidades, a partir de intervenciones educativas, en ese sentido la pregunta que orientara nuestro proyecto de investigación será: ¿De qué manera promover espacios de construcción de pensamiento crítico y reflexivo, a través de la lectura en el contexto del Colegio bilingüe Lacordaire en el grado transición y la comunidad educativa del distrito escolar del condado de Hennepin y Ramsey?, esta pregunta es en el fondo una reflexión en torno a la necesidad de orientar las

prácticas educativas desde un enfoque de interculturalidad crítica según lo propuesto por Ferrao (2013), que permita poner en cuestión las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre los diferentes grupos socioculturales. (pg. 145) y así, no solo darles herramientas de construcción de pensamiento crítico sino también voz y empoderamiento.

Cuatro serán los momentos clave de la investigación. Primero, para abordar la cuestión que nos planteamos se ha recurrido a diferentes conceptos de la tradición del pensamiento crítico y las pedagogías críticas. En uno de los textos fundacionales de dichas tradiciones Adorno se pregunta como educar después de Auschwitz (1966), ciertamente se refería al como educar después del horror, después de lo monstruoso. En ese mismo texto Adorno afirma que la educación solo podrá tener sentido como educación para la autorreflexión crítica. Comprende inmediatamente Adorno que el antídoto para evitar que lo monstruoso se repita es el pensamiento crítico y la empatía, en todo caso la lucha contra la frialdad. Es imperante entonces reconocer cómo el individuo se ve inmerso en una sociedad que limita o anula su capacidad para la identificación y la reflexión.

Segundo: estos y otros elementos aportan una visión crítica que, desde el análisis del discurso y la investigación acción participativa propuesto por Fals Borda (1989), facilita acercarse y conocer cada contexto, cada realidad. Así, mediante la observación y la inmersión, el uso de instrumentos de recolección de información, tales como: Guías de revisión documental, matrices de análisis conceptual, entrevistas a maestros, expertos, miembros de la comunidad, y la propia experiencia emerge una propuesta de intervención pedagógica en línea con lo propuesto por Elizabeth Castillo Hernández y las ideas de

Pedagogías del reconocimiento y literaturas para la identificación, por ser éste de algún modo el norte de esta investigación, ¿Cómo enseñar pensamiento crítico? ¿Cómo fomentar la interculturalidad, el respeto al otro y la empatía? Evitar a toda costa que el horror se repita.

Además de lo anterior, la propuesta se basa en el método de alfabetización del profesor Paulo Freire, llamado "educación liberadora" o "educación problematizadora" y el ABP, porque ambos se centran en empoderar a los estudiantes mediante un proceso de concienciación crítica en ciertas etapas en las que se construye un universo de palabras (Identidad, conciencia reflexiva, autonomía, empatía, amor...) a partir de las que se crea un espacio de diálogo. Tanto Freire como el enfoque ABP proponen conectar este universo de palabras con las relaciones hombre-mundo.

A medida que el sujeto, el niño, se siente más cómodo con estas palabras, comienza a expandir su vocabulario y su capacidad interpretativa de la realidad. En este sentido los dos enfoques abogan por problematizar la realidad a través de la palabra. Esto significa que se alienta a los estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre su entorno y las palabras en el contexto de sus vidas. Freire no sólo se centra en la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino que también promueve la acción transformadora, en el enfoque ABP esta etapa, es descrita como desarrollo de habilidades críticas y de solución de problemas. John Dewey, precursor del APB escribe: "El pensamiento reflexivo es el proceso activo, persistente y cuidadoso de considerar una creencia o forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones a las que tiende" (1910). Nuestra intención es que, a través de las barreras de raza, clase, género y

circunstancia, los niños experimenten al mundo de la maravilla y el lenguaje, consumidos por un deseo de autoconocimiento y descubrimiento. (Hooks, 2022).

Un tercer momento en el texto es el análisis de la información recolectada que emerge de estos dos contextos educativos. Este análisis se realiza desde lo planteado por Teun Van Dijk, Análisis crítico del discurso, en él se pretende poner en discusión y análisis los discursos, las interacciones de los sujetos participantes, y cómo las prácticas sociales, religiosas, culturales y políticas entre otras, afectan directamente en la construcción de identidades y en la subjetividad de los sujetos.

Un cuarto momento, a partir de los hallazgos y reflexiones finales, se enfatiza la urgencia de transformar las escuelas en espacios de interculturalidad que fomenten la empatía, el autorreconocimiento y la valoración de las identidades históricamente invisibilizadas. Este enfoque no solo permite combatir discursos excluyentes y prejuicios arraigados, sino que también plantea una pedagogía restaurativa que promueve el respeto por la diferencia y la construcción de una ciudadanía más ética. La propuesta de Adorno sobre la educación después de situaciones límite, el concepto de pedagogías dignificantes de Elizabeth Castillo y la visión de Paulo Freire sobre la lectura como acto político orientan este estudio hacia la creación de estrategias concretas para la transformación educativa y social. En síntesis, este estudio busca responder a los retos contemporáneos en la educación mediante la promoción del pensamiento crítico y la lectura como herramientas emancipadoras en contextos educativos diversos.

Capítulo I preliminares

1.1. Planteamiento del problema de investigación

En el ámbito social, las relaciones humanas están profundamente condicionadas por sesgos ideológicos que limitan la comprensión y el reconocimiento del otro como un ser diferente, valioso y digno. Estos sesgos perpetúan estereotipos que promueven la discriminación, el racismo, la exclusión social y otras formas de opresión que afectan tanto la construcción de las identidades individuales como las dinámicas de las comunidades. En palabras de Castillo (2020), resulta imperativo abordar estas dinámicas a través de pedagogías del reconocimiento, entendidas como proyectos educativos y políticos críticos que fomenten la interculturalidad y el respeto por la diversidad.

En este contexto, nuestra propuesta investigativa surge de la observación de dos entornos educativos específicos: el Colegio Bilingüe Lacordaire en Cali, Colombia, y la comunidad educativa de los condados de Hennepin y Ramsey en Minnesota, Estados Unidos. Aunque estos contextos son distintos en términos geográficos y culturales, comparten desafíos fundamentales que afectan la formación de la identidad, la autonomía, la empatía, el autorreconocimiento y la autorreflexión en espacios interculturales. Problemas como la desigualdad, los privilegios no reconocidos, los traumas históricos y la exclusión lingüística ponen en evidencia la necesidad de transformar los espacios educativos en lugares de inclusión, reconocimiento y diálogo intercultural.

A nivel global, las experiencias de racismo, segregación y exclusión evidencian la urgencia de reconstruir el tejido social y las narrativas que se reproducen desde la escuela.

Como agente clave de transformación social, la escuela tiene la responsabilidad de liderar procesos que permitan desmantelar relatos coloniales, eurocéntricos y discriminatorios, para reemplazarlos con nuevas narrativas basadas en la paz, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad cultural e histórica.

En los contextos estudiados, se identificó que los niños carecen de herramientas pedagógicas y narrativas significativas que les permitan construir su identidad, comprender su historia y valorar su contribución en la construcción de un entorno más justo.

Particularmente, la lectura crítica y la interpretación simbólica de textos, especialmente aquellos ilustrados, se presenta como una estrategia educativa clave. A través de estos enfoques, los niños y niñas pueden desarrollar habilidades para analizar conflictos humanos, comprender la diversidad de perspectivas y construir un sentido ético y reflexivo que valore las realidades y verdades de otros.

Por lo tanto, este estudio busca promover espacios de construcción de pensamiento crítico que utilicen la lectura y la reflexión como herramientas pedagógicas para la transformación social. Esto se alinea con la necesidad de educar ciudadanos capaces de emanciparse de discursos opresores, desarrollar un reconocimiento ético del otro y participar activamente en la creación de una sociedad más inclusiva e intercultural.

1.2. Pregunta de investigación

¿De qué manera promover espacios de construcción de pensamiento crítico, a través de la lectura y la reflexión, en el contexto del Colegio bilingüe Lacordaire en el grado

transición y la comunidad educativa del distrito escolar del condado de Hennepin y Ramsey durante el periodo escolar 2024-2025?

1.3 Objetivos de la investigación

Promover espacios de construcción de pensamiento crítico, a través de la lectura y la reflexión, en el contexto del Colegio bilingüe Lacordaire en el grado transición y la comunidad educativa del distrito escolar del condado de Hennepin durante el periodo escolar 2024-2025.

1. Identificar a partir de la teoría de la pedagogía crítica, áreas de intervención y mejoramiento de los procesos reflexivos en torno a temáticas como la identidad, alteridad y multiculturalidad.
2. Comprender el papel de la lectura como proyecto político en la construcción del pensamiento crítico.
3. Diseñar una estrategia pedagógica que permita usar la lectura crítica como vehículo emancipatorio, y a través de ella brindar herramientas que faciliten el ejercicio y la práctica de la libertad, identidad e interculturalidad.

1.4. Justificación

Este estudio se inscribe en la línea de pedagogías y didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Desde esta perspectiva, se busca develar las relaciones entre la educación y las acciones políticas, promoviendo dinámicas de interpretación crítica en las comunidades educativas a través de

intervenciones pedagógicas significativas. En un contexto global marcado por desigualdades históricas, racismo estructural, clasismo y exclusión, se hace urgente repensar los sistemas educativos como espacios que posibiliten la reconstrucción del tejido social mediante el respeto, la empatía y la tolerancia.

Elizabeth Castillo (2020) señala que la interculturalidad exige un ejercicio profundo de auto deconstrucción y autocrítica, ya que los sistemas educativos actuales, con frecuencia, reproducen ideologías racistas, clasistas y excluyentes. A partir de estas reflexiones, surge la necesidad de crear pedagogías críticas que desarticulen narrativas opresoras y contribuyan al desarrollo de identidades conscientes, autónomas y críticas. Este estudio propone abordar estas problemáticas desde la lectura como un proyecto político y emancipador que fomente espacios de diálogo, reflexión y pensamiento crítico en contextos educativos interculturales.

Los contextos elegidos, el Colegio Bilingüe Lacordaire en Cali, Colombia, y la comunidad educativa de los condados de Hennepin y Ramsey en Minnesota, Estados Unidos, presentan desafíos comunes a pesar de sus diferencias culturales y geográficas. En ambas comunidades se observa la necesidad de descolonizar las pedagogías predominantes y reconstruir narrativas que visibilicen y valoren las identidades individuales y colectivas. Siguiendo a Fanon y Freire (citados en Walsh, 2013), se destaca la importancia de la descolonización como un proceso de rehumanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que perpetúan la opresión y deshumanización.

Este estudio busca proporcionar a los estudiantes herramientas pedagógicas para desarrollar su pensamiento crítico, ejercer su libertad y contribuir a la construcción de un

nuevo tejido social. A través de la lectura crítica de textos, especialmente aquellos que integren elementos visuales y simbólicos, se espera fomentar en los estudiantes la capacidad de reconocer y respetar la diversidad de perspectivas, promoviendo relaciones basadas en la empatía y la alteridad.

Esta propuesta tiene como finalidad empoderar a los estudiantes para imaginar y construir una sociedad distinta, donde las diferencias puedan resolverse sin recurrir a prácticas violentas. La lectura, como vehículo emancipador, se plantea como la herramienta central para generar espacios de aprendizaje donde se valore la pluralidad de verdades y se forje un compromiso ético con la convivencia y el respeto por el otro. Así, el estudio aporta tanto al ámbito educativo como al social, proponiendo una transformación cultural que impacte las relaciones interpersonales y comunitarias desde una perspectiva crítica y reflexiva.

1.5. Antecedentes investigativos

En el amplísimo marco de las pedagogías críticas que hoy podemos encontrar, en los diferentes horizontes a los que parecen apuntar, siempre aparece una constante: la voluntad por la emancipación y libertad de los sujetos. En la pedagogía de Freire y Hooks y la visión filosófica, tal vez más política, de Adorno, tal emancipación pasa por un proceso reflexivo de autonomía y autoconciencia, mientras que la libertad pasa por un proceso de práctica política y socio cultural de la identificación y la empatía. En estos dos sentidos, toda pedagogía crítica debe ser entendida como aproximación a la formación de la conciencia a partir de experiencias personales que faciliten la construcción de nuevos conocimientos y transformaciones no solo personales sino sociales. La búsqueda de un

pensamiento libre, crítico y transformador ha sido un desafío en los contextos educativos contemporáneos. Bell Hooks concibe la educación no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como una herramienta fundamental para la transformación social. A lo largo de su obra Hooks defiende que el aula debe ser un lugar donde se promuevan valores de diversidad, igualdad y justicia social, reconociendo que el acto de enseñar y aprender es profundamente político y ético.

La pedagogía crítica de Freire, Giroux y McLaren, como se analiza en el estudio sobre su pertinencia en América Latina, La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. (2017), también es central en la construcción de una educación transformadora. Este enfoque se centra en la necesidad de desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes para que puedan identificar y resistir las formas de opresión que enfrentan. La pedagogía crítica tiene una relevancia particular en contextos socioeducativos donde las desigualdades históricas y estructurales siguen influyendo en el acceso y la calidad de la educación. Esta línea teórica destaca la importancia de que los estudiantes y las comunidades asuman un rol activo en la transformación social. Walsh (Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. 2013), por su parte, defiende también la necesidad de prácticas pedagógicas decoloniales que cuestionen las narrativas hegemónicas y promuevan el reconocimiento de saberes insurgentes. En su artículo sobre pedagogías decoloniales, argumenta que las prácticas educativas deben resistir y (re)existir frente a las formas de opresión colonial y capitalista, integrando las voces y experiencias de aquellos que han sido históricamente excluidos. Este enfoque busca no solo modificar los contenidos educativos, sino también transformar las

dinámicas de poder que estructuran la enseñanza, promoviendo una pedagogía basada en la justicia social.

Pues bien, la creciente diversidad cultural, étnica y lingüística en los diferentes espacios y contextos educativos ha impulsado la reflexión sobre la importancia de desarrollar pedagogías que promuevan el pensamiento crítico, la interculturalidad y la construcción de identidades de manera inclusiva y dignificante. Este proyecto se fundamenta en una revisión de los principales enfoques teóricos y prácticos presentados en la literatura sobre pedagogía crítica, educación multicultural y decolonial, con un enfoque en la intervención socioeducativa. En conjunto, estos estudios ofrecen una base teórica y práctica sólida para comprender cómo los enfoques educativos centrados en el pensamiento crítico, la interculturalidad y la decolonialidad pueden transformar las realidades socioeducativas. Además, subrayan la importancia de desarrollar espacios educativos donde las identidades culturales y políticas puedan expresarse y validarse de manera equitativa y empática.

Así, por ejemplo, Guillermo y Villanueva Barreto (2022) desarrollan la investigación titulada *Pensamiento crítico y filosofía intercultural. Utopía y praxis latinoamericana*, en ella proponen que la filosofía intercultural debe integrarse en el pensamiento crítico para desafiar las estructuras de poder que perpetúan la exclusión de ciertas culturas en los espacios educativos. Los autores argumentan que la pedagogía intercultural no sólo debe reconocer la diversidad cultural, sino también fomentar un diálogo transformador entre las culturas, donde los estudiantes desarrollen una conciencia crítica de las dinámicas de poder y de su papel en la construcción de una sociedad más justa. Este enfoque permite repensar las estructuras tradicionales de la enseñanza y

construir una educación que promueva la inclusión desde el reconocimiento de las diferencias.

En esta dirección apuntan Dewilde, Kjørven y Skrefsrud (2022) en *Multicultural school festivals as a creative space for identity construction – the perspective of minority parents*. Ellos examinan cómo los festivales escolares multiculturales pueden ser espacios creativos para la construcción de identidades, especialmente desde la perspectiva de padres de minorías étnicas. En su estudio sobre un festival escolar en Noruega, los autores destacan cómo estos eventos permiten a las comunidades minoritarias, como los kurdos, expresar sus identidades. Este análisis subraya que, a pesar de las críticas que consideran estos eventos superficiales, para muchas minorías, estos espacios representan oportunidades para conectar con sus tradiciones, reivindicar su cultura y buscar aceptación social. En el caso de los kurdos, los festivales también se convirtieron en una plataforma para abordar cuestiones políticas y generar solidaridad con otras comunidades desplazadas.

Por otra parte, en el ámbito de la literatura y la identidad, Poyas y Elkad-Lehman (2022) En *Facing the Other: Language and Identity in Multicultural Literature Reading Groups*, estudian cómo los grupos de lectura multicultural se convierten en espacios de negociación identitaria, donde los participantes reflexionan sobre sus propias experiencias y las de los otros a través de la literatura. Estos espacios, al centrarse en la comprensión de la otredad, permiten que los estudiantes interactúen con diferentes perspectivas culturales y promueven una mayor empatía y autocomprensión. El artículo enfatiza la importancia del lenguaje como herramienta en la construcción y negociación de identidades, sobre todo en contextos donde los estudiantes provienen de orígenes multiculturales.

Mendoza y Reese (2021) *Examining the Role of Multicultural Literature in Promoting Critical Thinking and Empathy in Children*, subrayan la necesidad de integrar más literatura infantil y juvenil que represente adecuadamente diversas culturas y orígenes étnicos en el aula. Este llamado se basa en la premisa de que la literatura no solo es un medio de entretenimiento, sino también una herramienta poderosa para la formación de identidades, el desarrollo de la empatía y la promoción de la autonomía entre los estudiantes.

La noción de autenticidad cultural se convierte en un tema central en la discusión sobre literatura multicultural. Lee y Mentzer (2021) en *Cultural Authenticity in Multicultural Children's Literature: Challenging Stereotypes and Promoting Complex Representations*, definen la autenticidad cultural como un término amplio que incluye la precisión de los valores culturales, los detalles culturales específicos y las imágenes positivas que se presentan sin percepciones despectivas. En el ámbito de la literatura infantil, Lee y Mentzer (2021) abordan la autenticidad cultural en los libros infantiles multiculturales, señalando la importancia de representar a las minorías étnicas de manera precisa y compleja.

Su análisis de la novela gráfica *Pashmina* muestra cómo los personajes de minorías étnicas, en este caso una adolescente india-americana, pueden romper con estereotipos arraigados, como el del "modelo de minoría sumisa". Estas representaciones literarias son cruciales para evitar percepciones distorsionadas sobre las identidades de las minorías y, a la vez, para que los niños vean reflejadas sus experiencias y luchas en la literatura. Lee y Mentzer (2021) critican el fenómeno del "multiculturalismo de boutique", donde las obras literarias abordan superficialmente la diversidad a través de elementos cosméticos, como

vestimenta y festivales, sin explorar las realidades complejas de la opresión, el racismo y la economía que enfrentan las minorías. Esta crítica resuena con la noción de que una comprensión profunda de las diferentes culturas es fundamental para que los estudiantes desarrollen una empatía genuina hacia los demás, así como un sentido de identidad propia.

El libro *Pashmina* de Nidhi Chanani es un excelente ejemplo de cómo la literatura puede desafiar los estereotipos culturales. La protagonista, Priyanka, es una adolescente india-americana que navega entre las expectativas culturales tradicionales y su deseo de encontrar su propia identidad. Chanani aborda temas de familia, pobreza, identidad y género, lo que permite a los lectores reflexionar sobre las complejidades de ser parte de una minoría étnica en la sociedad estadounidense contemporánea. Este enfoque en la autenticidad cultural ayuda a los estudiantes a verse reflejados en las historias que leen, lo que es crucial para fomentar la empatía y el sentido de pertenencia.

La falta de representación auténtica en la literatura infantil puede tener efectos perjudiciales en la percepción que los estudiantes tienen sobre sí mismos y los otros. Como señalan Nel y Paul (2011) *The Role of Multicultural Literature in Education: Challenging Stereotypes and Promoting Critical Thinking*, la literatura que no se adhiere a los valores fundamentales de la educación multicultural puede distorsionar la percepción hacia ciertos grupos étnicos y culturales, perpetuando estereotipos dañinos que afectan la autoidentidad de los estudiantes (Murff, 2020)

La literatura, cuando se selecciona cuidadosamente, puede ofrecer a los estudiantes una forma de cuestionar y afrontar las normas culturales, promoviendo así un sentido de autonomía. Esta autonomía es fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico que no solo les permita entender su identidad, sino también reconocer y valorar las experiencias

de otros. A través de la lectura de textos auténticos y diversos, los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de empatizar con los demás, lo que es esencial en un mundo cada vez más polarizado. La literatura tiene el potencial de ser un medio emancipador que permite a los lectores explorar diferentes perspectivas y realidades. En este sentido, el trabajo de Adichie (2009) *The Danger of a Single Story* sobre el peligro de una única narrativa resuena profundamente. Adichie advierte sobre los peligros de basar la comprensión de un evento o una cultura en una sola historia, lo que puede reforzar estereotipos y limitar la comprensión de la diversidad.

Por otro lado, Halse (2022) en *The Importance of Collective Multicultural Awareness in Education: Creating Spaces for Critical Dialogue*, destaca la construcción de una conciencia multicultural colectiva como esencial para fomentar un diálogo crítico en el aula. Esto implica no solo la representación de diversas culturas, sino también la creación de un espacio donde los estudiantes puedan discutir y reflexionar sobre su propia identidad y la de los demás. La combinación de estos enfoques proporciona un marco más robusto para la enseñanza de la diversidad cultural.

Una educación que aborde la diversidad cultural desde un enfoque crítico es esencial en un mundo donde las desigualdades persisten. A través de la literatura, los estudiantes pueden ser empoderados para cuestionar las narrativas dominantes y desarrollar un sentido crítico sobre su entorno. Como sugieren autores como Bell Hooks, la educación debe ser un acto de amor y cuidado que desafíe las estructuras opresivas y promueva el reconocimiento del otro. En este sentido, el enfoque de Halse también destaca que la conciencia multicultural colectiva puede servir como una herramienta poderosa para que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades e implica crear un

espacio en el aula donde las diferencias sean reconocidas y valoradas. Halse (2022) argumenta que este proceso requiere un esfuerzo consciente para involucrar a todos los estudiantes en la creación de un entorno inclusivo. Sin embargo, es fundamental que este enfoque se base en una selección cuidadosa de literatura que refleje las diversas experiencias y realidades de los estudiantes, como se sugiere en los trabajos de Lee y Mentzer (2021) y Dewilde (2021).

En resumen, la investigación sobre la diversidad cultural en la educación destaca la importancia de la literatura y la representación auténtica en el aula. Los estudios de Lee y Mentzer (2021), Dewilde (2021) y Halse (2022) subrayan la necesidad de adoptar enfoques inclusivos que fomenten la empatía, la autonomía y el reconocimiento de la diversidad. Nuestro proyecto se sitúa en este contexto, buscando crear un espacio educativo que no solo celebre las diferencias culturales, sino que también promueva el pensamiento crítico y el desarrollo de identidades seguras y positivas.

Por otra parte, la revisión de antecedentes que se presenta a continuación integra investigaciones sobre temas clave en la pedagogía crítica, la memoria histórica y las prácticas educativas, centradas en la resignificación y el cambio social. Estos estudios aportan una visión amplia sobre dichas temáticas y las prácticas educativas en la formación de sujetos críticos y empoderados, capaces de intervenir en la transformación social y cultural desde una perspectiva ética y política.

La pedagogía crítica y la lectura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. Así pues, Morales (La pedagogía crítica y la lectura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. 2021) plantea que, en el marco de la

pedagogía crítica, la lectura va más allá de la decodificación de símbolos. Se trata de un proceso dinámico de aprendizaje que fomenta el diálogo y el desarrollo de habilidades cognitivas, permitiendo a los sujetos resignificar los contenidos con los que interactúan. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en una herramienta interdisciplinaria que facilita el análisis profundo del conocimiento científico y la identificación de posturas ideológicas, contribuyendo al desarrollo de un pensamiento crítico capaz de cuestionar y reconstruir el conocimiento de manera significativa. Por su parte, Cure y otros (2023) en *La memoria histórica y la reconstrucción del tejido social en Colombia*, examinan la importancia de la memoria histórica en la reconstrucción del tejido social en el contexto colombiano tras el acuerdo de paz con las FARC-EP. A través de una revisión sistemática, los autores destacan cómo la memoria histórica puede reposicionar a los sobrevivientes del conflicto armado como sujetos de derechos, dignificando su condición humana. Su análisis concluye que las políticas de memoria deben ir más allá de la búsqueda de la verdad, proponiendo nuevas prácticas basadas en el empoderamiento y la mejora de la calidad de vida de las víctimas.

Gauta (2022) en *Políticas de memoria en Colombia: Tensiones institucionales y pedagógicas en el proceso educativo*, se centra en las políticas de memoria en Colombia y su implementación en el ámbito educativo. Analiza las tensiones entre las apuestas institucionales y las instituyentes en el abordaje de la memoria, proponiendo la memoria ejemplar como un enfoque educativo que dignifique a las víctimas. Asimismo, plantea que la pedagogía de la memoria es una herramienta ético-política fundamental para la construcción de una cultura del "Nunca Más", reforzando la necesidad de una educación

orientada hacia la paz. Finalmente, Camponovo (2021) en su trabajo *Protocolos de lectura en la escuela secundaria: Reflexiones sobre prácticas y enfoques pedagógicos*, explora las prácticas de lectura en la escuela secundaria desde la noción de “protocolos de lectura”. Su trabajo ofrece una reflexión sobre las formas en que los estudiantes se acercan a los textos literarios y cómo estos pueden influir en la formación de jóvenes lectores críticos. La complejidad de estas prácticas culturales y escolares revela diversas maneras de leer y comprender los textos literarios, lo que contribuye a la formación integral de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

1.6 Marco teórico (conceptos clave y referentes teóricos)

En este marco teórico se exploran los conceptos de *pensamiento y Pedagogías críticas* desde las perspectivas de Theodor Adorno, Bell Hooks, Paulo Freire y Elizabeth Castillo Guzmán estableciendo conexiones entre sus enfoques críticos y pedagógicos. Se abre la presentación de los conceptos clave de Adorno, definiendo el pensamiento crítico como una herramienta esencial para resistir y prevenir la barbarie, destacando conceptos como ‘la frialdad, la conciencia o reflexión crítica, la autonomía, la empatía y el reconocimiento del otro’, que son fundamentales para construir identidad no opresiva.

A partir de esta base, se abordará a Bell Hooks (2022), quien, en *Enseñar pensamiento crítico*, busca transformar las relaciones de poder en el aula, promoviendo la participación de los estudiantes. Igual que Adorno, Hooks enfatiza la autonomía y el reconocimiento del otro, pero con un enfoque más específico en la intersección de raza, género y clase social considerando el pensamiento crítico como un proceso de liberación.

Finalmente, se integran las ideas de Paulo Freire y su método de alfabetización y las ideas de Elizabeth Castillo a propósito de la educación intercultural y literaturas para la identificación donde la lectura y el diálogo se convierten en proyecto político, que pasa necesariamente por la individualidad, construcción de identidad, y permite dar lugar al reconocimiento de otro y sus múltiples identidades. A su vez, tanto Hooks como Freire utilizan el lenguaje como medio para que los estudiantes cuenten sus propias historias y, al mismo tiempo, lean el mundo de manera crítica, promoviendo así una educación que fomente la transformación social.

1.6.1. Pensamiento crítico

De acuerdo con Adorno, uno de los objetivos más importantes de la educación es evitar que lo monstruoso se repita, al respecto escribe “Si Auschwitz fue posible es porque a los hombres les falta calidez, empatía, y capacidad de identificación con los otros” (1973, p. #). En este sentido, el sociólogo de la escuela de Frankfurt nos dice que se deben abordar las raíces no solo sociales sino también psicológicas que permitieron que ese horror sucediera; esto incluye examinar críticamente cómo los individuos se ven inmersos en una sociedad que puede anular su capacidad para la empatía, la reflexión crítica y la autodeterminación, facilitando la crueldad y la obediencia ciega, en todo caso, situaciones límite que afectan los procesos de subjetivación y sus maneras múltiples de configuración. Hay, además en Adorno un elemento que se considera clave y tiene que ver con el énfasis que hace a propósito de la primera infancia cuando señala:

La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica. Pero cómo, según los conocimientos de la psicología

profunda, los caracteres, incluso los de quienes en edad adulta perpetúan tales crímenes, se forman en la primera infancia, la educación para impedir la repetición de dichos hechos monstruosos tendrá que concentrarse en ella. (Adorno, 1973 p.7)

Así el sociólogo de la escuela de Frankfurt inaugura toda una tradición crítica de la educación ¿Cómo educar después de Auschwitz? ¿Cómo educar después del horror, del impacto emocional que implica atravesar por situaciones de violencia, discriminación y opresión? ¿Cómo guiar al niño a través del dolor, la inseguridad, el perdón, a través de su proceso de autodescubrimiento, cómo mostrarle el camino a la práctica de su propia libertad? Adorno nos dirá que lo que hay que sembrar en el niño es un sentido de autorreflexión, identidad, y empatía que le ha sido arrebatado por la sociedad opresora o dominante. En la primera infancia y adolescencia, la educación debe centrarse en nutrir la capacidad de amor y la conexión emocional con los demás, de modo que los individuos desarrollen una resistencia natural contra la frialdad y la indiferencia, así lo expresa:

La autonomía, la conciencia reflexiva y el reconocimiento del otro puede prevenir que lo monstruoso se repita. Esta educación debe abordar las raíces de la frialdad [...] y debe comenzar desde la primera infancia, fomentando la capacidad de amor y empatía como respuestas al horror histórico (1973 pg. 12)

Ya en este punto el texto de la educación después de Auschwitz nos ha dado la definición de varios conceptos esenciales para el análisis como: frialdad y capacidad de identificación, conciencia reflexiva, autonomía, empatía, y el reconocimiento del otro todos ellos necesarios en la construcción de la identidad y del pensamiento crítico, como veremos más adelante.

Adorno describe la frialdad como la incapacidad para establecer vínculos afectivos auténticos, una condición fundamental para que algo como Auschwitz ocurriera. La sociedad moderna, basada en la competencia y el interés propio, produce individuos que están emocionalmente desconectados de los demás. Esta incapacidad para la identificación con el sufrimiento ajeno es lo que permite la indiferencia. Es importante notar acá que la lucha contra la frialdad no implica simplemente "predicar el amor" porque el amor no puede ser impuesto. Lo que se requiere es una educación emocional y crítica que permita a los individuos reconocer la frialdad estructural de la sociedad y oponerse a ella conscientemente. El amor y la empatía deben surgir de una comprensión profunda de las condiciones que las suprimen, no de una imposición externa.

La conciencia reflexiva es la capacidad de analizar críticamente no solo el mundo exterior, sino también los propios pensamientos y acciones. Para Adorno, esta conciencia es lo que protege a los individuos de convertirse en engranajes de sistemas opresivos. La conciencia reflexiva se refiere a la capacidad de auto distanciarse de las influencias externas (como los prejuicios, las ideologías y estructuras autoritarias) para cuestionarlas y analizarlas críticamente. Es un proceso por el que el sujeto puede examinar su propia acción y la lógica social que las sustenta. Esta conciencia crítica es indispensable para el ejercicio de la autonomía, ya que permite al individuo actuar con conocimiento y deliberación en lugar de simplemente reproducir las normas sociales de manera acrítica. La autonomía, entendida como capacidad de actuar según la propia reflexión crítica y no conforme a los dictados impuestos por la sociedad sin cuestionamiento. La autonomía se refiere a la libertad interior del individuo.

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y sentir su dolor como propio, es la habilidad de sentir con los demás y reconocer el sufrimiento ajeno. El reconocimiento de la humanidad del otro, -nos dice Adorno- es crucial para la construcción de identidad. “Solo una identidad que incluya la capacidad de empatía y de identificación con el sufrimiento ajeno puede resistir la barbarie” (Adorno, 1973). Es un antídoto contra la indiferencia y la deshumanización. Adorno entiende la empatía como una habilidad fundamental para el reconocimiento de la humanidad del otro. Cuando los individuos son incapaces de identificarse con los demás, se despojan de su responsabilidad moral y pueden participar en sistemas de violencia y opresión sin resistirse.

El reconocimiento del otro es la base de una sociedad justa y ética, donde los individuos se valoran mutuamente en su humanidad. Adorno argumenta que, sin el reconocimiento del otro, la empatía y la capacidad de identificación no pueden desarrollarse, lo que perpetúa estructuras de dominación y violencia. Lo que permitió que Auschwitz ocurriera fue la deshumanización sistemática de ciertos grupos, el no reconocerlos [...], el tratarlos como objetos. La educación debe combatir esta tendencia, inculcando en los jóvenes el respeto por el otro y la conciencia de su humanidad, “La única educación que puede tener sentido es la que busca impedir que lo monstruoso se repita, y para ello debe centrarse en despertar la capacidad de identificarse con los otros, de reconocer la humanidad en los demás. (Adorno, 1973)

1.6.2. Pedagogías críticas

Esto es verdaderamente la educación como práctica de la libertad;
Es el amor hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el acto de aprender.
Es una invitación a analizar críticamente un conocimiento en constante crecimiento,
un proceso que puede trascender desde los profesores a sus estudiantes
(Warren, año, p.)

Las pedagogías críticas, herederas del pensamiento crítico, se entenderán como ideas en torno a la práctica de la libertad y propuestas formativas enfocadas en la emancipación de los individuos. En este sentido, la educación - Nos dice Hooks (2023) - “debe ser un espacio donde la liberación pueda ocurrir” (pg. 34). Esta visión ha sido un pilar central en la lucha por la justicia social. Los movimientos de derechos civiles, obreros, estudiantiles y feministas marcaron un precedente, pero fue la conciencia sobre la colonización de la mente lo que permitió a los grupos oprimidos articular sus propias experiencias frente al dominio ideológico. Para la autora norteamericana, la descolonización, como proceso continuo, se manifiesta no solo en la superación de las estructuras de dominación, sino también en la resistencia diaria a la presión cultural que refuerza la sumisión, “si comprendemos que la liberación es un proceso continuo, debemos aprovechar todas las oportunidades para descolonizar nuestras mentes y las de nuestros estudiantes.” (Hooks, 2022 p.37). Freire, Fanon, Hooks, Dussel y otros intelectuales aportaron un lenguaje liberador que desafía estas estructuras colonizantes cuestionando, por ejemplo, Hooks y Castillo Guzmán desde contextos diferentes, cómo la educación perpetúa la supremacía blanca, el patriarcado y las narrativas dominantes.

El pensamiento crítico, de acuerdo con Bell Hooks y otros teóricos citados por ella, como Richard Paul y Linda Elder, es una herramienta fundamental para la reflexión, la autonomía y la empatía. Nos dicen:

Pensar es una acción. [...] El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida. Los niños están predispuestos de forma natural a ser pensadores críticos. Más allá de las fronteras de raza, clase social y género y de sus circunstancias concretas, los niños entran en el mundo de la maravilla y el lenguaje consumidos por el deseo de conocimiento. A veces están tan ansiosos por saber que no dejan de formular preguntas una y otra vez, exigiendo conocer el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el porqué de la vida. Buscando respuestas, aprenden de forma casi instintiva cómo pensar. (Hooks, año, p.)

Este tipo de pensamiento permite a los individuos distanciarse de influencias externas y analizar críticamente tanto el mundo como sus propias acciones, lo que es esencial para evitar la reproducción de sistemas opresivos. Hooks enfatiza que el pensamiento crítico fomenta el discernimiento y la capacidad de ver desde diferentes perspectivas, lo que fortalece la empatía y el reconocimiento del otro, componentes cruciales para una sociedad justa.

1.6.3. Pedagogías de reconocimiento: Perspectivas de la educación Intercultural

“Cuando alguien, con la autoridad de un maestro,
describe el mundo y tú no estás en él,
hay un momento de desequilibrio psíquico,
como si te miraras en el espejo y no vieras nada”.
(Rich, 1995)

Nuestra sociedad urge de unas pedagogías que hagan más dignificación y reconocimiento del otro, pues por procesos históricos y de configuración de las sociedades y los estados, se han perpetuado discursos e ideologías racistas y clasistas que invisibilizan a todos aquellos que viven, sienten piensan o se ven diferente, con respecto de los modelos

o estereotipos acuñados por el período de colonización o de líneas o modelos eurocenteristas, que buscan perpetuar en el poder o en la cima de la pirámide social, a aquellos que se acerquen más a ese modelo eurocéntrico que es reproducido y afianzado por los procesos culturales y pedagógicos.

Con respecto a esta problemática, Elizabeth castillo en su conferencia “Perspectivas para la educación intercultural” (2020), invita a reflexionar sobre varios puntos que son importantes, como la necesidad de romper paradigmas y prejuicios que están relacionados sobre la forma en que los maestros desde los primeros años de enseñanza abordan los temas de identidad, de respeto, de empatía, de reconocimiento del otro y de interculturalidad, pues afirma ella que los maestros siguen reproduciendo modelos e ideologías que invisibilizan a aquellos que históricamente han sido rechazados o excluidos., ella trae como ejemplo una metáfora del pedagogo Enrique Dussel, donde da a entender la necesidad de deconstruir los procesos, y los discursos pedagógicos que roban la identidad de las culturas menos favorecidas históricamente y que no resaltan la importancia de la diferencia y la diversidad interculturalidad que puede estar presente en las aulas:

“No es cuestión de hacer simplemente una nueva habitación para los excluidos en la antigua casa. Es necesario hacer una nueva casa con una nueva distribución; de lo contrario [las víctimas] irán a las habitaciones ‘de servicio’... como antes, como siempre” (Dussel 2007, p. 317).

En este punto, es necesario destacar la importancia que tiene la interculturalidad como proyecto político en las escuelas, pues es urgente quitar la premisa de “Eliminar y excluir al otro”, que se reproduce constante desde diferentes escenarios especialmente la

escuela, pues los maestros carecen de herramientas y estrategias pedagógicas que permitan a los niños y a las niñas de diferentes culturas y formas de vida, que se vean reconocidos en las dinámicas, los discursos, los recursos, la iconografías y las prácticas que circulan en escuela. Frente a la importancia de la interculturalidad como propuesta pedagógica López, Hurtado-Quiroz (2007: 21-22) dicen: “La interculturalidad supone ahora también apertura delante de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, busca de consenso y, al mismo tiempo, reconocimiento y aceptación del disenso, y en la actualidad, construcción de nuevos modos de relación social y mayor democracia”.

Desde este enfoque de interculturalidad la intervención pedagógica que se diseñó busca primero cumplir con ese derecho que tienen los niños y las niñas de crecer en sociedades más justas, donde se puedan educar sin racismo y exclusiones, donde sus voces y necesidades sean más visibles, donde puedan participar desde una postura crítica en la construcción de espacios abiertos al diálogo y al reconocimiento del otro. Por otro lado, brindar a los estudiantes herramientas para identificar situaciones o discursos que niegan la existencia y riqueza de la diversidad y la interculturalidad, que reconozcan que vivimos en sociedades muy marcadas por la desigualdad económica y por procesos de discriminación y prejuicios, que pueden convertirse en gestores de paz, algo que se necesita con urgencia, para crear puentes más solidarios y empáticos entre culturas o formas de vida.

1.6.4. La lectura como proyecto político emancipador

“En el interés por el lector como ser humano, como persona se construye su identidad desde las lecturas” (Llunch, 2010.p7)

El lenguaje es la habilidad que permite entender y conocer el mundo propio y el de los demás, porque interviene directamente en la formación del individuo y en la construcción de la sociedad, a través de las relaciones que se establecen con los otros y la forma como se percibe ante los demás. Esto exponen los Estándares básicos de competencia del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuando habla del doble valor que tiene el lenguaje en el individuo pues posee un valor subjetivo y otro social:

Este valor subjetivo del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y sociocultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta. (MEN, 2006, p.2).

En esta investigación, uno de los puntos de estudio, es la habilidad del lenguaje y el componente relacionado con la lectura, pues será la herramienta que nos permitirá interpretar críticamente los diferentes textos y apropiarnos de los conceptos de identidad, alteridad e interculturalidad. En cuanto a la experiencia de leer, se desea resaltar la lectura cómo el vehículo emancipatorio y proyecto político que permita ver los procesos de educación como un acto político, de acuerdo con lo que aporta Freire “No hay práctica social más política que la práctica educativa, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alineación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos convirtiéndose así en una herramienta emancipadora.” (1969, p.18). Para ampliar la experiencia de la lectura, se tendrá en cuenta los aportes de Gadamer cuando habla de la

necesidad de ver la lectura como una tarea que implica un esfuerzo, un encuentro con el otro, una tarea que implica esfuerzo y dedicación. Él habla de la importancia de sumergirse en el texto, de familiarizarse con él, de habitarlo, de comprenderlo (Gadamer, 1993, p.8). En esta perspectiva de lectura, se pretende entonces que el lector logre encontrar los sentidos ocultos que hay en el texto y pueda pasar del proceso de decodificar los signos lingüísticos, a interpretarlos desde un enfoque significativo- semiótico, de este modo logre encontrar los elementos inscritos en el texto y pueda ocurrir en él “la transformación en un acto de libertad” (Gadamer, 1993. p. 81).

Desde este enfoque, entenderemos entonces la lectura, como un acto de libertad donde el lector logra un encuentro con el texto, un encuentro con el “otro” y logra con su historia (presaberes) portar de nuevo significados ese acto de lectura, pues se convierte está en un intercambio de significados y sentidos que están mediados directamente por la cultura o el contexto donde emerge el texto. Los lineamientos curriculares de lengua castellana del MEN, hacen un gran aporte en cuanto al acto de leer y su importancia:

En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (MEN, 1994, p.25).

Otra esfera que se desea resaltar en el proyecto, como ya se había mencionado antes es el poder que tiene la lectura como proyecto político emancipador, pues el encuentro con el texto le permite al lector tomar distancia de la realidad desde un enfoque de pensamiento crítico, y transformar la realidad a la cual pertenece. La lectura puede entenderse en este sentido como una herramienta de emancipación, como un poder que nos permite contar nuestra historia y releernos en las historias de otros.

De este modo, cuando se logra transformar desde la lectura, surgen cambios trascendentales en el interior, hay cambios en la forma cómo se entiende y percibe el mundo y se empieza a construir una nueva identidad forjada por el encuentro con las voces presentes en los textos con los cuales se interactúa, cabe resaltar en este punto lo que dice Madriz, respecto al momento de encuentro con los textos y la apertura que se debe tener en el momento de enfrentarse a un texto “No puede haber transformación cuando leo queriendo que nada me pase, cuando escucho lo que el texto tiene a bien decirme” (Madriz, 2009, p. 33).

Para concluir, es importante reflexionar que la práctica de la lectura debe trascender los muros de la escuela, y no entenderse como una simple experiencia de obligatoriedad, sino que debe asumirse como un acto político transformador, para que desde esa perspectiva pueda haber un ejercicio vital de la liberación del pensamiento.

1.6.5. Freire “método de alfabetización”

¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Sólo cuando descubren que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora... (Freire, 1974.p 33)

Al hablar de Freire, es necesario pensar en la necesidad que tiene la escuela como motor de la sociedad, en la formación de individuos autónomos, libres y con capacidad crítica de decidir su futuro. Es así como para Freire la educación no debería estar pensada para reproducir o mantener modelos o ideologías políticas que oprimen al individuo y que engendran más violencia en los opresores, por el contrario, debería ser una educación emancipadora “Que libere a los oprimidos y al opresor, es un proceso de transformación permanente, de liberación de construcción de una sociedad justa en la que la vida de cada persona se hace digna” (Carceglia & Cejas, 2021, p.34).

Así pues, desde estas reflexiones nace su pedagogía de la liberación, donde el eje central es sujeto activo, el cual debe empoderarse a través de un proceso de reflexión usando como herramienta la alfabetización, no vista como el proceso de repetir palabras desde un enfoque de “educación bancaria”, donde el énfasis del aprendizaje estaba en los contenidos y es totalmente asistida, sino vista la alfabetización, como la oportunidad que a través del diálogo, la problematización y la reflexión, tiene el sujeto de replantear críticamente las palabras que emergen en su contexto y a partir de este momento empoderarse de ellas, sentirlas como la fuerza que puede liderar grandes cambios y transformaciones en su comunidad, desde una mirada crítica que no busque convertir en oprimidos a los opresores, sino que desde la concientización y humanización se logre crear un nuevo sistema y orden social, donde se apunte al fortalecimiento de la sociedad y se logre transformar la realidad en función de los intereses de todos sin exclusiones o preferencias.

A continuación, se profundizará en el método de alfabetización del profesor Paulo Freire, método conocido como "educación liberadora" o "educación problematizadora" y el ABP, puesto que ambos se centran en empoderar a los estudiantes mediante un proceso de concienciación crítica a través de ciertas etapas en las que se va construyendo todo un universo de palabras que emergen del propio individuo y partir de las cuales se crea un espacio de reflexión. Tanto Freire como el enfoque ABP proponen conectar este universo de palabras con las relaciones hombre-mundo. A medida que el sujeto se siente más cómodo con estas palabras, comienza a expandir su vocabulario y su capacidad interpretativa de la realidad. En este sentido los dos enfoques abogan por problematizar la realidad a través de la palabra. Esto significa que se alienta a los estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre su entorno y las palabras en el contexto de sus vidas. Freire no sólo se centra en la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino que también promueve la acción transformadora, en el enfoque ABP esta etapa, es descrita como desarrollo de habilidades críticas y de solución de problemas. Los estudiantes son alentados a tomar medidas para cambiar su realidad.

Cabe resaltar en este punto a John Dewey, precursor del APB escribe: “El pensamiento reflexivo es el proceso activo, persistente y cuidadoso de considerar una creencia o forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1909, citado por Fisher, 2001, p. 2). Dándonos a entender, que es necesario pasar las creencias o verdades por un filtro, que se debe tomar el tiempo para analizar y procesar la información, así desde esta reflexión se puede hallar la información relevante y llegar a sus propias conclusiones. Esta es así la base del modelo de alfabetización del profesor Paulo Freire, quien a toda costa luchó por una educación que

pudiese empoderar a los individuos oprimidos y se lograrán develar las situaciones invisibilizadas y ocultas por los opresores. En su modelo como un proyecto político emancipador, buscó despertar el interés y la integración del hombre teniendo como punto de partida sus experiencias personales, y a través del dominio del lenguaje este pudiese tener una aproximación crítica de la realidad.

Según estas consideraciones, nace la propuesta de intervención, donde, mediante la apropiación de la palabra, el estudiante busca convertirse en un ser activo y participativo en la construcción de este nuevo aprendizaje. Siguiendo la propuesta de Freire en su método, se brindará la oportunidad a los estudiantes para que logren a través del diálogo, definir y decidir cuáles serán las palabras significativas o generativas que le darán rumbo a la propuesta didáctica, esto se motivará a través de diferentes textos en especial literarios ilustrados, enfocados en las temáticas de identidad, alteridad e interculturalidad. En este momento surgirá un espacio de concientización donde ellos logren definir las problemáticas presentes en sus entornos escolares y las posibles soluciones que ellos deben enfrentar para remediarlas.

Finalmente, se desea motivar el interés de los estudiantes para que logren visualizar situaciones relacionadas con la exclusión racial, religiosa, sexual o cultural, llegando a interesantísimas conclusiones como la necesidad de construir espacios más abiertos al diálogo y la aceptación de otros sin importar su procedencia. Este momento invita a reflexionar sobre la propuesta de Elizabeth Hernández y su necesidad de mostrar desde los primeros años de enseñanza, que existen otras formas de vida, que es necesario el acercamiento a otras culturas y que en ese intercambio de saberes se pueden construir



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

sociedades más justas y equitativas, “La interculturalidad nos hace un llamado a reconocer, respetar y valorar la diversidad como un elemento que nos enriquece mutuamente y desde allí ser sujetos políticos desde la primera infancia”. (Hernández, 2020)

Capítulo II Diseño Metodológico

2.1. Contexto y población

Este estudio se pretende enfocar en el Colegio Bilingüe Lacordaire de Santiago de Cali, en el grado transición y la población estudiantil de grados K-7 del condado de Hennepin y Ramsey en el estado de Minnesota, las edades del primer contexto oscilan entre los 5 y los 6 años y en segundo contexto sus edades van de los 11 a los 12 años. Se eligieron estos grados porque es aquí donde se consolidan las bases para el aprendizaje, por una parte, en la construcción de su lenguaje escrito como señala Emilia Ferreiro (1979) sobre las habilidades que tienen para aprender: “Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo” (p.100), pues muchos no necesitan tener una maestra al frente para empezar a adquirir habilidades tan complejas como el sistema de la lectura y la escritura.

Por otra parte, durante estas edades también se consolida lo psicológico, afectivo emocional y crítico como veíamos en Adorno y Hooks, y que también observamos en la evolución de la psicología del desarrollo con teorías como las de Erikson (desarrollo psicosocial), Piaget (desarrollo cognitivo) y Bowlby (teoría del apego) entre otras que nos enseñan la importancia de concentrar esfuerzos en estas edades. Aquí los niños tienen la oportunidad de construir desde sus primeros años de escolaridad relaciones con sus pares; relaciones que se verán mediadas, interrumpidas, o potencializadas según diversos factores. Como se intentará evidenciar.

Las problemáticas de los contextos mencionados, pese a su distancia en el espacio, reflejan una serie de similitudes. Lo que nos permitirá señalar desafíos compartidos, como

el de diversidad y sociedad, los sujetos y sus subjetividades, el fomento de la identidad y el pensamiento crítico. Los condados de Hennepin y Ramsey, ubicados en Minnesota, conforman una de las áreas metropolitanas más diversas y densamente pobladas del estado. Estos condados no solo representan un centro económico y cultural, sino también un espacio de complejas dinámicas sociales y desafíos educativos. La población de ambos condados es notablemente multicultural, con una significativa presencia de comunidades afroamericanas, asiáticas, hispanas, somalíes y de nativos americanos en el condado de Minnesota, lo que contribuye a un entorno rico en diversidad, pero también marcado por desigualdades y tensiones históricas.

Varios problemas importantes contribuyen a las disparidades educativas, y comprender estas razones puede proporcionar una visión más clara de los desafíos que enfrentan maestros, padres y estudiantes. En 2020, Minnesota implementó una normativa administrativa que exige a todos los educadores, como requisito para la renovación de su licencia, completar un curso de competencia cultural aprobado por el Departamento de Educación del estado. La implementación del curso de competencia cultural en Minnesota responde a una realidad compleja: las aulas están conformadas por estudiantes de orígenes diversos, con identidades que abarcan distintas etnias, religiones, géneros y experiencias de vida, y que en ocasiones enfrentan desigualdades socioeconómicas y barreras lingüísticas. En este contexto, es fundamental que los educadores tengan la sensibilidad y el conocimiento necesario para reconocer y valorar las diferencias culturales de sus estudiantes, comprender sus desafíos y fomentar un entorno de respeto mutuo y aprendizaje inclusivo.

Las temáticas abordadas en el curso —racismo sistémico, diversidad cultural y socioeconómica, identidad de género, y el impacto de los prejuicios y estereotipos, el impacto del trauma histórico en la comunidad, la inclusión en el aula, la salud mental, la crisis de opioides y la educación religiosa o espiritual que se asocia a la falta de sentido existencial, — reflejan problemáticas presentes en el sistema educativo y en la sociedad en general. Estos temas, al evidenciar los obstáculos a los que muchos estudiantes y sus familias se enfrentan, destacan la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan la empatía y el respeto por las distintas identidades. El reconocimiento de estas diferencias no solo implica aceptar la diversidad, sino también abordar los sesgos y estereotipos que pueden limitar las expectativas y el potencial de cada estudiante.

Por otra parte, suele haber una falta de representación en el personal educativo. Ciertamente, como veíamos cuando los estudiantes no ven educadores que reflejen sus propios orígenes y experiencias, pueden sentirse alienados y desconectados del proceso educativo. Esta falta de conexión puede impedir que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos en su entorno de aprendizaje.

Así pues, los condados de Hennepin y Ramsey representan un contexto educativo y social complejo y diverso, que requiere enfoques pedagógicos sensibles y adaptativos para atender las necesidades de sus habitantes. Desde el racismo sistémico, la discriminación y las desigualdades económicas, hasta el trauma histórico, que deviene crisis identitaria, las aulas de estos condados reflejan los desafíos y potencialidades de una sociedad multicultural. Los esfuerzos por implementar competencias culturales, junto con estrategias de inclusión y apoyo a la salud mental, son un paso en la dirección correcta. Sin

embargo, la necesidad de un compromiso institucional más fuerte y una capacitación más profunda en estas áreas es esencial para construir una educación que promueva la equidad y el respeto en cada aspecto de la vida estudiantil.

El colegio Bilingüe Lacordaire una institución privada, mixta, católica, con una pedagogía dominicana, cuyo servicio consiste en formar integralmente a sus estudiantes con liderazgo crítico, propositivo y trascendente, mediante la búsqueda de la verdad como proyecto realizador de la persona humana y posibilitador de la transformación social. Con esta misión el colegio Bilingüe Lacordaire emerge en un contexto donde se pueden ver claramente diferenciadas una amalgama de culturas y clases sociales, pues está ubicado en la entrada de un contexto donde confluyen varios estratos socioeconómicos, con diferentes modos de vida y necesidades puntuales.

Estos contextos tan variados y multiculturales se pueden ver reflejados en las aulas de clase, donde las visiones, modos de vida e ideologías, formas de ver el mundo afectan directamente la subjetividad de los niños, pues reproducen de forma mecánica muchos de los discursos racistas, excluyentes y opresores, que roban la dignidad de las personas en especial aquellos grupos sociales menos favorecidos y excluidos por la historia eurocentrista.

El grado que se desea intervenir es el grupo de transición, quien cuenta con una población de 15 niños, 10 son hombres y 5 son mujeres, dentro del grupo se observar 2 niños afrodescendientes, 1 niño con ascendencia indígena y el resto del grupo son mestizos. Dentro de sus dinámicas y la forma como se relacionan se observa que presentan inconvenientes para respetar las diferencias culturales y sociales de sus pares, otro aspecto

importante es que se les dificulta reconocerse e identificarse como un ser portador de una historia y riqueza cultural, pues siempre buscan como referentes y prototipos los modelos enseñados e instaurados desde la educación tradicional con un enfoque euro centrista

2.2. Perspectiva epistemológica

La perspectiva epistemológica de este estudio se enmarca en la convergencia de enfoques críticos y participativos, fundamentados en las pedagogías críticas y la teoría de la educación intercultural. Se apoya en el análisis del discurso para desentrañar las dinámicas de poder, identidad y alteridad presentes en el contexto educativo del Colegio Bilingüe Lacordaire y en los condados de Hennepin y Ramsey. Este enfoque permite examinar críticamente los textos, discursos y prácticas educativas, revelando significados subyacentes y cómo estos perpetúan estructuras de desigualdad y exclusión. Al adoptar este enfoque, se busca visibilizar las narrativas de los estudiantes y las comunidades marginadas, reconociendo su papel activo en la construcción de conocimiento.

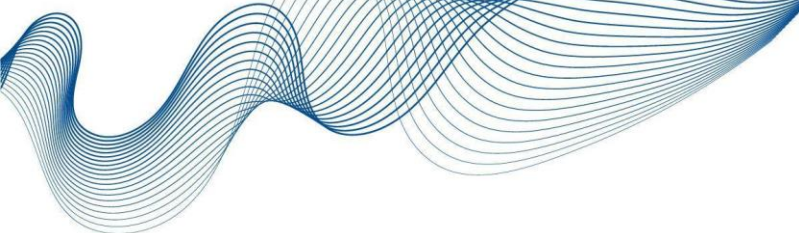
2.3. Método de investigación educativa

El método de investigación que se empleó para el desarrollo del proyecto es la Investigación acción participativa (IAP) desde la perspectiva del sociólogo Fals Borda, quien en su propuesta resalta el papel que tienen las comunidades a las cuales se les debe dar voz y otorgarles la oportunidad de participar activamente en su proceso de transformación, emancipación y liberación de estructuras o problemáticas que afectan su desarrollo social, cultural, económico o político: “La IAP, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y

estructural de la cultura”(Rahman y Fals Borda, 1989 p:23). Desde esta premisa se diseña esta propuesta que busca empoderar a los sujetos participantes, en dinámicas que les permitan establecer con sus pares relaciones mediadas por el respeto, la empatía, la solidaridad y la alteridad.

Siguiendo las fases de la propuesta de la IAP, se percibe un primer momento que Borda llamó inmersión en la realidad, aquí se genera la reflexión del contexto y sus problemáticas, en esta etapa se utilizaron herramientas propias de la investigación cualitativa como diarios de campo, observación directa, grupo focal, entrevistas a docentes, a estudiantes y a expertos en las temáticas de lectura, el lenguaje como vehículo emancipatorio, la empatía, la alteridad y los procesos de aprendizajes en contextos interculturales. Esta información permitió diseñar estrategias concretas para abordar los problemas identificados y luego la elaboración de un plan de trabajo, donde se plasmaron tareas, responsables y plazos.

Un segundo momento según la propuesta de Borda es la implementación, donde una vez que se identifican los problemas, se concretan unas líneas de acción generales y se crean o se diseñan estrategias que permitan generar los cambios en las realidades de los sujetos. En esta fase se diseñó una estrategia didáctica que diera respuesta a la problemática encontrada en el primer momento y es la necesidad de crear espacios de reflexión crítica que les permita a los sujetos de estos contextos usar la lectura crítica como vehículo emancipatorio, y a través de ella encontrar herramientas que les faciliten el ejercicio y la práctica de la libertad y la identidad en espacios interculturales.



Y el último momento o fase propuesta por el sociólogo, es la reflexión y el aprendizaje, aquí se analizan los resultados y las acciones implementadas, se reflexiona sobre el proceso y los aprendizajes obtenidos y finalmente se sistematiza la experiencia para generar conocimiento y compartirlo con otros, aquí los actores implicados asumen un papel protagonista en el desarrollo del proceso. En esta última etapa de cierre se generaron espacios de reflexión para revisar los alcances de la intervención y los aprendizajes obtenidos, también se trazó una ruta de los nuevos desafíos que se tendrán que abordar en este proceso de construcción colectiva.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos empleados durante el proceso de recolección de la información, a partir del método de investigación acción participativa, que permite analizar y comprender mejor la realidad de cada contexto educativo, sus problemas, necesidades, capacidades y recursos, a partir de este ejercicio se planificarán acciones y medidas de transformación, que ayudaron a dar respuestas y soluciones a las problemáticas o fenómenos educativos que afectan a los contextos intervenidos el Colegio Bilingüe Lacordaire y los condados de Hennepin y Ramsey. Es importante señalar que estas respuestas surgen de la participación y trabajo en equipo de la comunidad educativa, pues se encargarán de alzar su voz y participar en la construcción de propuestas para responder a las situaciones que afectan su entorno.

Diario de campo: “Este instrumento permite una representación de la realidad de los fenómenos en un estudio...” (Rodríguez, Flores y Jiménez, 1996, p. 45) a través de la observación se recogieron, las voces, acciones y dinámicas que se tejían en los dos contextos educativos, y como estas afectaban y anulaban la identidad de los sujetos inmersos en estas dos poblaciones, pues en sus discursos y formas de relacionarse se evidencia dificultad para reconocerse y reconocer al otro desde su particularidad, esta situación en especial genera discursos racistas y clasistas que ponen en riesgo la construcción de los individuos en espacios donde el encuentro con otras culturas es inevitable, otro elemento importante que se logró revisar y observar, son las herramientas y estrategias pedagógicas que emplean los docentes y los discursos que usan, para lograr desarrollar en los estudiantes aspectos tan importantes como lo son la identidad, la empatía,

la autocrítica, la autenticidad, el autorreconocimiento y la autorreflexión. A partir de este ejercicio surge la pregunta de investigación que será la brújula en esta investigación.

El mapeo etnográfico: Esta técnica de investigación cualitativa se utilizó para explorar, documentar y analizar las relaciones y dinámicas de los entornos seleccionados. En el mapeo etnográfico, se intentó identificar no solo las estructuras físicas, sino también las sociales y políticas y como influyen en la vida cotidiana de los sujetos de la comunidad educativa y sus interacciones. En el mapa se documentaron aspectos como lugares de interacción, las áreas de conflicto o cooperación, las prácticas y rituales, y otros factores sociales y culturales relevantes.

La revisión documental: esta técnica se realiza a través de la consulta de (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios y registros, códigos, constitucionales, etc.) (Rebollo, Ávalos 2022). Esta técnica de la investigación cualitativa permitió recopilar y seleccionar información en torno a las temáticas que podrían ayudar a encontrar las posibles respuestas en torno a la pregunta de investigación. La información encontrada se analizó y se organizó en una matriz categorial, que iría nutriendo el proceso de investigación. En este momento encontramos dos documentos importantes que emergen de los dos contextos, el proyecto educativo institucional en el colegio Bilingüe Lacordaire y una manual de “Competencia Cultural” en el condado de Minnesota, dichos documentos son esenciales en este proceso de investigación, pues permiten entender las bases pedagógicas, los discursos, la filosofía y el horizonte institucional en las cual se fundamenta y se diseñan sus propuestas pedagógicas.

Matriz de articulación conceptual: Esta herramienta proporciona un marco estructurado para organizar y relacionar conceptos clave que emergen durante la investigación según lo expresa Medina (2023) “Es una herramienta valiosa que permite evaluar, resumir y organizar información contenida en documentos escritos de manera eficiente. Esta ficha es esencial para investigadores, estudiantes y profesionales que buscan evaluar la información relevante para sus proyectos o intereses”.

En el contexto análisis del discurso, la matriz de articulación conceptual permitió identificar conexiones significativas entre ideas, teorías y prácticas educativas, promoviendo así una comprensión más holística y profunda de los fenómenos estudiados. Esta matriz se trabajó de forma transversal en cada momento de la investigación, pues sirvió primero, para resumir la información encontrada y a su vez sirvió como una guía flexible para la interpretación y el análisis crítico de los datos recopilados, facilitando la identificación de patrones, categorías de análisis y relaciones en la información recolectada.

La Entrevista semiestructurada: esta herramienta facilitó la interacción directa con diversos participantes, como educadores, estudiantes miembros de la comunidad y especialistas en las temáticas de lectura e identidad. Ella permitió acercarse a las voces de los participantes y encontrar elementos claves que aportaban en dar respuesta a las problemáticas encontradas en las técnicas o instrumentos anteriores. Cabe señalar que la efectividad de la entrevista depende en gran medida de la habilidad y destreza del entrevistador, incluyendo su capacidad para hacer preguntas claras y precisas, establecer una relación de confianza con el entrevistado y escuchar atentamente sus respuestas.

Medina (2023, p 27).

Grupo focal: Para acercarse más a las necesidades, problemáticas, desafíos y voces de los grupos intervenidos, en especial a los niños de la primera infancia del colegio Bilingüe Lacordaire, se realizó un grupo focal, en torno a la lectura y las habilidades que esta les brinda para el desarrollo del pensamiento crítico, en torno a las temáticas de identidad, empatía, autonomía e interculturalidad. Según Abraham Korman (2001), define al grupo focal como una reunión de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal una temática o hecho social que es objeto de una investigación. De este modo el Grupo focal permitió recolectar datos sobre las temáticas anteriormente señaladas, donde los niños daban sus respuestas u opiniones a través de preguntas orientadas por un moderador.

Capítulo III Análisis y discusión

3.1. Método de análisis

Teun A. van Dijk: Es uno de los principales teóricos en análisis del discurso crítico. Análisis del discurso fundamentado en el pensamiento crítico puesto permite un acercamiento más profundo, a la realidad y a la información, en la medida en que se propone develar estructuras de poder, identidad y autenticidad cultural. Hemos considerado que una vez recolectada la información, como veremos a continuación, el método nos ayudaría a analizar como el lenguaje refleja, y reproduce relaciones de poder e ideologías y desigualdades sociales. Relaciones de poder que denuncian, entre otros autores, Elizabeth Castillo en el contexto colombiano y Bell Hooks en el contexto estadounidense.

Puesto que nuestro problema de investigación es ¿De qué manera promover espacios de construcción de pensamiento crítico y reflexivo, a través de la lectura, en el contexto del Colegio bilingüe Lacordaire en el grado transición y la comunidad educativa del distrito escolar del condado de Hennepin y Ramsey? Nos planteamos también, los siguientes objetivos: 1. Identificar a partir de la teoría de la pedagogía crítica, áreas de intervención y mejoramiento de los procesos reflexivos en torno a temáticas como la identidad, alteridad y multiculturalidad. 2. Comprender el papel de la lectura como proyecto político en la construcción del pensamiento crítico.

3.2. Sistematización, interpretación y análisis de la información

A continuación, presentamos el análisis de la información que se encuentra recolectada en: una matriz de articulación conceptual, guías de revisión documental, mapeo etnográfico, diarios de campo, grupos focales, entrevistas a diversos actores educativos como maestros y estudiantes, expertos y miembros de la comunidad en general tanto del colegio en Cali como en Minnesota.

La revisión documental y en general los instrumentos empleados proponen, por una parte, identificar categorías claves de análisis provenientes de la tradición del pensamiento crítico, de las pedagogías críticas y de la realidad, para así, a partir de allí identificar áreas de intervención y mejoramiento de los procesos reflexivos y críticos. Las categorías seleccionadas fueron: educación como práctica de libertad, pensamiento crítico, reflexión, empatía, reconocimiento del otro, construcción de identidades. Por otra parte, hemos asociado esas categorías a las de lectura y literatura como herramientas para la formación de identidades críticas. Lectura crítica, la lectura como proyecto político, literatura y diálogo, como herramientas transformadoras, integradoras y de formación de identidades.

Todos estos elementos serán esenciales para la elaboración de la propuesta. La caracterización de la realidad, por medio de los instrumentos, a la luz del pensamiento crítico y las pedagogías críticas deviene en una serie de intervenciones y actividades que quieren ser emancipadoras, que quieren sembrar, allí donde se forjan muchas de las habilidades del futuro, la niñez, elementos que les ayuden a fortalecer y afianzar su identidad y la empatía, que más tarde se les intentará arrebatar. A continuación, la lectura y el análisis, propuesta, hallazgos y conclusiones.

Las dinámicas de los contextos seleccionados, pese a su distancia, reflejan una serie de similitudes que se irán matizando y que nos permitirán señalar y abordar desafíos compartidos en el ámbito de la diversidad y la sociedad, los sujetos y sus subjetividades, el fomento de la identidad, la empatía, el pensamiento crítico. Son múltiples las situaciones que hoy día continúan poniendo en riesgo la idea de sujeto autónomo, crítico y reflexivo; Las múltiples cadenas de los prejuicios raciales, lingüísticos, culturales, entre otros y las disparidades económicas y de oportunidades afectan directamente la identidad de los sujetos y su libertad de expresarla.

De manera más directa, algunas respuestas de los participantes revelaron situaciones que amenazan la capacidad de identificación, conciencia reflexiva, empatía y reconocimiento del otro. Así la participante 4 señala, a propósito de la población inmigrante, cómo el ambiente y el lenguaje influyen en la capacidad propia y de los individuos para expresarse abiertamente sobre su identidad (Entrevista, experta 4, 2024). Una primera desconexión cultural que pone en una situación límite la consolidación de identidad, o más bien la expresión múltiple y diversa del rizoma social. *"Nobody or at least myself, I'm not gonna talk about my identity if I don't feel safe"* expresa la participante tres (Entrevista, participante 3, 2024). Aquí la falta de un espacio seguro como consecuencia de diversos prejuicios raciales y culturales afectan la capacidad de reflexión crítica, ya que el miedo a no ser comprendido o aceptado limita la expresión auténtica del yo, promoviendo así una forma de frialdad o indiferencia hacia las identidades diversas. Por otra parte, la Participante uno plantea el impacto que tiene la falta de conexión con la identidad cultural, en la vida de los niños inmigrantes, mencionando cómo el rechazo al idioma materno afecta su sentido de pertenencia: *"My kid...they don't want to speak Spanish anymore, and that's*

part of my identity" (Entrevista, participante 1, 2024), esta segunda desconexión entre idioma e identidad cultural afecta directamente al sujeto y su entorno, ya que invisibiliza las raíces y experiencias de las familias que son parte de su propia historia, lo que puede llevar a una erosión de la empatía y a un distanciamiento social.

Los diarios de Campo permitieron establecer una primera aproximación a cada uno de los contextos y ofrecer una descripción de las dinámicas cotidianas en las que se evidencian las diferentes prácticas que fomentan o anulan el desarrollo de la identidad, de la frialdad y de la empatía, así como también de las diferentes prácticas en torno a lo diverso e intercultural. Los diarios de campo dan cuenta de cómo subrepticamente legados coloniales niegan y anulan la formación de identidades diversas; Se observa que los niños y niñas, al no encontrar referentes donde ellos puedan reflejarse como son en realidad, entran en conflicto al realizar una actividad como dibujarse y luego colorearse, tienen una fijación por el color piel que ha sido perpetuado y reconocido por discursos eurocentristas y que invisibilizan y niegan la posibilidad de aceptar otros colores y tipos de piel, expresa la participante 2 (Entrevista docente, 2024). Este conflicto tiene una gran carga semántica pues nos hablan de la falta de identidad y de autorreconocimiento que debe ser trabajado y abordado desde los primeros años, pues como lo plantea Adorno, es en la primera infancia donde se deben realizar los cambios trascendentales que van a orientar la subjetividad de las futuras generaciones.

Sumado a lo anterior, la revisión documental da cuenta de que no solo la inmigración y la diversidad lingüística se presentan como factores relevantes en cuanto a la identidad y el pensamiento crítico; la revisión de alrededor de 15 fuentes asociadas al

contexto (blogs, entrevistas, documentales y artículos) pone en evidencia que también legados coloniales como: el racismo sistémico, la reproducciones de relaciones de poder en la educación, como se demuestra en los estudios sobre cómo el racismo estructural está presente en las instituciones, incluso en la disciplina escolar y el trato hacia los estudiantes afroamericanos, así lo demuestran los artículos escritos por Ben & Jerry's. (2016) y el portal web *Race forward* (2021) en una serie de documentales en donde se explica como la discriminación y el racismo está presente en la mayoría de los ámbitos cotidianos.

Esto se conecta con la problemática de privilegio y racismo en el aula, ya que el “privilegio” blanco y los sesgos implícitos afectan el comportamiento y las expectativas hacia los estudiantes de diferentes orígenes raciales, particularmente en el caso de los estudiantes afroamericanos e inmigrantes como evidencian los estudios presentados por Young, Y. (2016) y Sean McCollum (2017). El impacto del racismo en el bienestar de los estudiantes afro es claramente visible, investigaciones y diferentes expertos nos muestran que el trauma racial afecta de manera negativa el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes, exacerbando las brechas en la educación, así lo expresa la profesora de psicología Dr. Maryam Jernigan-Noesi:

So, it is important to understand the specific situations that may promote or serve as barriers to student achievement. Emerging research continues to demonstrate the fact that experiences of racism and racial discrimination are associated with experiences of post-traumatic stress symptoms. The consequences of racial trauma can lead to a variety of negative cognitive (i.e., flashbacks),

emotional (i.e., numbing) and behavioral (i.e., avoidance) outcomes, which inevitably affect student learning and performance. (2019)

Las disparidades en la disciplina escolar y los prejuicios implícitos continúan siendo un desafío. Estudios recientes muestran cómo estos sesgos contribuyen a la sobredisciplinación de los estudiantes afroamericanos desde una edad temprana. Según el artículo escrito por Erica L. Green "*Black students are disciplined at a disproportionate rate, reflecting the racial biases that still exist in educational institutions*" (2019). Este fenómeno no solo perpetúa la inequidad educativa, sino que limita sus oportunidades de éxito académico. Además, como se señala LaToya Morrison "las microagresiones y los prejuicios implícitos de los maestros hacia los estudiantes afroamericanos alimentan un ciclo de castigo" (2018), creando una desconexión frente al sistema escolar. Estas prácticas disciplinarias reflejan prejuicios implícitos.

En cuanto a la educación y cultura nativa americana, las políticas históricas de asimilación y las escuelas de internado han tenido efectos graves en la identidad cultural y espiritual de las comunidades indígenas, según Becky Little, las escuelas de internado eran "herramientas de un sistema diseñado para borrar la identidad cultural indígena" (2023), obligando a los niños a renunciar a su lengua y tradiciones, y sometiéndolos a un proceso de asimilación forzada. Además, Katrina Boone argumenta que "las escuelas de internado fueron utilizadas como un mecanismo de control y opresión, destruyendo las raíces culturales de los niños indígenas"(2018). Estas instituciones no solo separaron a los niños de sus familias y comunidades, sino que también buscaron borrar sus lenguas y tradiciones,

lo que dejó heridas profundas que siguen afectando a estas comunidades en la actualidad.

La imposición de valores culturales ajenos y la erradicación de los propios, incluso mediante el uso de la violencia, son un ejemplo claro de cómo las estructuras educativas fueron utilizadas como herramientas de opresión y alienación cultural.

El multiculturalismo y la participación familiar en contextos educativos se enfrentan a barreras significativas, particularmente cuando las escuelas no logran integrar adecuadamente a las familias de estudiantes multilingües y de comunidades diversas. Este desafío se agrava por la falta de espacios que reconozcan la riqueza cultural y lingüística de estas familias, lo cual dificulta su participación en el proceso educativo. Como argumentan los estudios, cuando las escuelas no ofrecen un entorno acogedor ni recursos accesibles para estas comunidades, los padres se sienten excluidos y, en muchos casos, perciben que su involucramiento es innecesario o incluso no bienvenido. Según Sarah Said “las barreras lingüísticas y la falta de un entendimiento cultural por parte de los docentes pueden llevar a los padres a sentirse invisibles o ignorados en la dinámica escolar” (2019), lo que limita su capacidad para apoyar efectivamente a sus hijos. Además “las escuelas que no adoptan enfoques inclusivos y que no valoran la diversidad como un recurso pedagógico, tienden a crear un ambiente de exclusión, no solo para los estudiantes, sino también para sus familias” (2019).

Así pues, como vimos, las múltiples cadenas de los prejuicios raciales, lingüísticos, culturales, religiosos etc. afectan directamente a los sujetos y sus subjetividades. Creemos que los conceptos de reflexión crítica, autonomía, identificación y empatía que se conjugan todos en la identidad y el pensamiento crítico nos ayudarán a enfrentar estas situaciones

límites. En esa dirección apuntan no solo el esfuerzo de académicos y universidades sino también de políticas que buscan cambiar y mejorar todas esas situaciones.

Uno de los primeros hallazgos que nos permitió establecer y validar algunas situaciones límite con relación a propuestas educativas de cambio fue la resolución de 2020 de que todos los maestros del estado de Minnesota deben completar una serie de entrenamientos denominados “Competencia Cultural” ([Minnesota Administrative Rule 8710.0310](#)) que son a su vez diseñados de acuerdo con las necesidades, retos y problemáticas. De acuerdo con *Think cultural health* y *National Standards for Culturally and Linguistically Appropriate Services (CLAS)*, solo 10 de los 50 estados del país han implementado como obligatorio dicho curso de *cultural competency*. Esta propuesta pretende en este sentido vincularse a dichas iniciativas de cambio y conciencia cultural. Algunos de los lineamientos clave que deben seguir estos cursos abarcan: La diversidad y la inclusión, el privilegio y la equidad, relaciones trauma y educación, inclusión cultural, educación multicultural, legado de pueblos nativos, memoria y presente e inclusión lingüística.

En este sentido, también fue importante la revisión de documentos institucionales como el PEI (Proyecto educativo institucional) del colegio Bilingüe Lacordaire, que nos permitió rastrear en su horizonte institucional, cuál era su filosofía y sobre qué elementos se encuentra fundamentada su propuesta educativa. Esta revisión nos facilitó entender, de qué forma los docentes plantean sus prácticas educativas y cuáles son los parámetros o subjetividades que orientan las dinámicas y discursos en el contexto escolar, cabe resaltar que en el análisis de este documento encontramos que el colegio desde su enfoque

humanista busca formar integralmente a sus estudiantes con liderazgo crítico, propositivo y trascendente, mediante la búsqueda de la verdad como proyecto realizador de la persona humana y posibilitador de la transformación social.

Dándonos a entender que su propuesta se enmarca en brindar a sus estudiantes herramientas que, desde el pensamiento crítico les permitan establecer con los otros relaciones mediadas por el respeto, la tolerancia y la empatía. Frente a esto la (Docente 2, 2024) nos dice que, desde su práctica pedagógica, los textos que se aborden desde los primeros años deben permitir ese encuentro con el otro, que le permitan entender que él hace parte de universo donde existen otros individuos con situaciones, deseos y luchas propias que lo hacen diferente y especial.

Al comparar esta visión del documento (PEI), con las prácticas educativas extraídas del diario de campo, entrevistas y documentos observamos que los maestros tratan de brindarles a los estudiantes herramientas que le permitan establecer con sus pares, relaciones mediadas por el respeto, la empatía y la tolerancia, pero todo se queda sesgado a un momento o a algo coyuntural como un acto cívico o cultural, pero no hace parte de la cotidianidad escolar, por lo tanto los niños y niñas tienen dificultad para reconocerse como ser político que tiene una identidad propia y desde ese reconocimiento y valor por su historia, puedan reconocerse como un ser con la capacidad de interactuar desde el respeto por la diferencia, ya que esta nos enriquece como lo indica Elizabeth Castillo (2020) en su propuesta de pedagogías interculturales y de dignificación.

Las entrevistas y los grupos focales buscaron acercarnos a las prácticas y didácticas de los docentes en torno a la lectura crítica y la lectura como proyecto político y

herramienta emancipadora. En este sentido, los niños de transición del colegio Bilingüe Lacordaire en el grupo focal, lograron dar respuesta frente a su manera de entender y disfrutar la lectura y cómo está se convierte en un vehículo emancipatorio cuando le permite reflexionar sobre su vida y la de sus compañeros; durante este ejercicio los estudiantes lograron alzar su voz en un ejercicio de pedagogía dialogante como lo propone Freire, y expresar lo que sienten cuando se enfrentan al encuentro con un texto, que tipos de lecturas disfrutaban más y cómo a través de este ejercicio logran el desarrollo de su pensamiento crítico pues “Los niños encuentran en las historias enseñanzas para su vida, porque les hablan de la amistad y de los conflictos que en la cotidianidad deben resolver”.(estudiantes,2024).

Ante esto, el (Experto escritor 1, 2024) nos dice que el encuentro con el texto nos puede llevar a un viaje de autodescubrimiento pues “Leer es conocerse a uno mismo a través de las palabras de la historia”. La lectura en este sentido se convierte en acto político, en una herramienta emancipadora que permitirá al individuo construir su identidad y subjetividad desde los discursos y textos que emergen en el contexto donde se encuentre, por eso es necesario erigir espacios educativos seguros que le permitan al individuo construir su identidad sin prejuicios, y teniendo en cuenta nuestro norte de investigación perimirle a los niños, textos donde él o ella se vean reflejados, como lo afirma Castillo (2020) “El mayor peso que tiene la educación tiene que ver con la identificación y el reconocimiento, debemos permitirles que las historias lo reconozcan a él o a ella tal como es”

En el análisis de las entrevistas, notamos que algunas maestras en el colegio Bilingüe Lacordaire (Docente 1, 2024) afirma que los niños por su edad tan temprana no pueden desarrollar procesos de pensamiento crítico mediados por la lectura, porque está en construcción su cuadro fonológico, por lo tanto, no pueden decodificar los diferentes signos lingüísticos que les permiten interpretar o construir un texto, sin embargo, Ferreiro (1979) nos dice los niños desde temprana edad son capaces de hacer lectura simbólica de los diferentes textos que emergen de la cultura, pues tienen la habilidad de interpretar y producir escrituras mucho antes de ser un escritor o un lector ‘en el sentido convencional del término’.

Esta divergencia, nos lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene el lenguaje y en este caso la lectura como vehículo que permite el desarrollo del pensamiento crítico sin importar las edades, pues los niños antes de adquirir y apropiarse del alfabeto pueden hacer lectura simbólica de los diferentes textos que circulan en su contexto y tomar postura frente a lo que leen desde un enfoque de pensamiento crítico orientado por estrategias pedagógicas que vayan en armonía con la práctica de su libertad, como lo propone Paulo Freire (1970) desde el método de alfabetización, una pedagogía de libertad “que les permita a los sujetos pensar críticamente, de aprender a ser mismo en relación con y contra su propio ser”. (p. 64)

Por otra parte el Mapeo etnográfico, nos brindó la posibilidad de entender el contexto donde emergen estos procesos educativos, pues la escuela se convierte en una muestra de lo que pasa en el exterior, la escuela es un micro mundo que replica de manera exacta las prácticas y discursos que existen en una comunidad, al observar y rastrear el

contexto donde se ubica el colegio Bilingüe Lacordaire se puede notar que es una zona donde confluyen varios grupos sociales con características bien diferenciadas y definidas, proyectando así un abanico multicultural donde se visualizan diferentes formas de ser y pensar, trayendo consigo discursos racistas y clasistas que excluyen a aquellos grupos sociales menos favorecidos históricamente.

Esta realidad permea las prácticas educativas, pues los niños y maestros replican frases o expresiones que desconocen la dignidad humana en contextos interculturales. Por otra parte, los comentarios y análisis de expertos en torno a lo multicultural y diferentes procesos de lectura nos ayudaron a profundizar en la idea de perspectivas de la educación intercultural como proyecto político que permite dar lugar al reconocimiento desde la categoría de pedagogías dignificantes y literaturas para la identificación, ante esto el (experto 1, 2024) señala:

“Es bueno que no se hegemonice el salón de clase con una sola manera de ver y entender el mundo. Los estudiantes deben poder compartir su diversidad de ideas, vivencias y culturas; sus músicas, intereses y hasta orientaciones sexuales. El salón debe ser un espacio seguro para la libre expresión y para que todos aprendan de los demás”.

En este punto queremos resaltar el análisis que nos arrojó la intervención pedagógica, pues la selección de textos se realizó de forma minuciosa y detallada para no caer primero, en el cliché de ‘multiculturalismo de *boutique*’ que amplía el sociólogo norteamericano Stanley Fish (1999), donde se presenta una diversidad cultural en aspectos comparativamente superficiales, tales como la vestimenta, la comida o la música, “Es la

diversidad exhibida en una vitrina en un centro comercial, pero no en la diversidad del día a día en cada una de las culturas de origen”. Y en segundo, lograr que los estudiantes desde los primeros años de escolaridad entendieran y comprendieran el significado del texto a partir de la imagen, estos libros álbum que se utilizaron en la primera infancia, cumplieron este papel fundamental, permitieron a los niños y niñas descifrar y descubrir los mensajes ocultos que expone el autor, sin necesidad de decodificar los signos lingüísticos. De esta forma se cumplió el objetivo de brindarles a los estudiantes la oportunidad de utilizar la lectura crítica como vehículo emancipatorio, pues a través del abordaje de los textos, los estudiantes lograron entender y apropiarse de temáticas enfocadas a la identidad, el reconocimiento del otro, la multiculturalidad, la interculturalidad, y la práctica de la libertad en las relaciones que establecen con sus pares.

Cada una de la actividades planteadas al grupo, tenía un objetivo central que estaba orientado a la apropiación de temáticas que desde las pedagogías dignificantes y del reconocimiento planteadas por Elizabeth Castillo, permiten que los niños y niñas logren identificarse y reconocerse desde su particularidad en los discursos y textos que emergen en los contextos educativos, desde la riqueza literaria y la metáfora del lenguaje, estos libros ayudaron a los niños y niñas comprender la riqueza cultural que está presente en nuestras aulas y que reconocerla nos permite aislarnos y blindarnos de discursos que roban nuestra historia y nuestra verdadera identidad.

Capítulo IV 4.1. Hallazgos investigativos Durante el trabajo de investigación, se logró ampliar la perspectiva frente a la necesidad de crear espacios donde los grupos humanos sin importar los contextos, puedan interactuar y compartir experiencias no sólo desde un

enfoque multicultural, sino desde una perspectiva más amplia y es la que nos propone el término intercultural teniendo en cuenta lo planteado por Elizabeth Fernández, este enfoque extendió nuestro horizonte sobre la necesidad de crear en los espacios educativos, contenidos y perspectivas en el currículo, que promuevan el reconocimiento y la apreciación de todas las culturas presentes, esto ayudará a cerrar la brecha en cuanto a los discursos racistas y excluyentes que siguen perpetuando los modelos eurocentristas.

Los resultados muestran cómo afecta la cuestión de la interculturalidad, con relación a la identidad. Pues durante la investigación se logró evidenciar como los sujetos en los diferentes contextos tienen que enfrentar situaciones límites en cuanto a los prejuicios que han sido perpetuados desde la subjetividad de las comunidades en las cuales están inmersos, el espejo de los prejuicios ha negado la identidad y la historia de muchas comunidades y ese espejo les recuerda constantemente que han sido formados en ideologías prejuiciosas que históricamente a los grupos invisibilizados les han añadido adjetivos negativos relacionado con lo malo y lo feo.

Otro hallazgo importante es la riqueza intercultural que debe reflejarse en los textos que circulan en los entornos educativos, pues estos carecen de referentes donde los estudiantes puedan reflejarse y encontrar modelos que les permitan reconocerse y construir su identidad en espacios interculturales. Todo esto articulado con procesos y estrategias pedagógicas que ayuden a romper estereotipos y nos ayuden a deconstruirnos y a desaprender muchas cosas que niegan nuestra propia autoidentificación. La falta de autenticidad en la literatura puede afectar la identidad.

El estudio también resaltó el papel que juegan las emociones y como estas afectan directamente el aprendizaje. La lectura crítica como vehículo sanador, se implementó para conseguir que los niños en especial durante la intervención pedagógica lograran resaltar y reconocer sus emociones en cuanto a la forma como se relacionan con los otros y como estas afectan directamente en la construcción de su identidad.

Otro aspecto para tener en cuenta es que las problemáticas a pesar de que son distantes en el espacio no lo son en la naturaleza humana, pues los sujetos en los diferentes contextos donde se encuentran son permeados por los discursos e ideologías que son perpetuados desde los modelos educativos, políticos, socio económicos, culturales y religiosos, estos modelos afectan directamente en la construcción de su subjetividad y en el caso puntual de los contextos intervenidos, notamos como las dimensiones de identidad, autorreconocimiento, empatía, autorreflexión y autonomía son afectadas desde la visión eurocentrista que niega la riqueza y el valor de otras culturas.

También encontramos en los instrumentos, como algunos maestros desconocen el valor que tiene el lenguaje en la construcción del pensamiento crítico y minimizan las habilidades que tiene los niños para realizar lectura simbólica desde los primeros años. Esto es principalmente porque muchos maestros carecen de herramientas pedagógicas que les permitan entender cómo es el proceso de aprendizaje en los primeros grados de escolaridad, carecen de una formación en la enseñanza de la primera infancia, razón por la cual no tienen de herramientas que les permitan crear y proponer estrategias pedagógicas idóneas donde el desarrollo del pensamiento crítico sea un propósito fundamental en sus propuestas educativas.

Otro hallazgo importante es, el pensamiento crítico es anterior al proceso de la decodificación de signos lingüísticos, pues los niños en la primera infancia pueden desarrollar su pensamiento crítico a través de la lectura simbólica que pueden realizar de los textos que emergen en su contexto.

Finalmente, la carga histórica de los sujetos afecta directamente su subjetividad, pues las emociones están directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje; mientras no se cierren las brechas de exclusión y discriminación en los establecimientos educativos, tendremos estudiantes que carezcan de elementos que les ayuden a formar su identidad desde el reconocimiento y la autoidentificación.

4.2. Respuesta a la pregunta de investigación

¿De qué manera promover espacios de construcción de pensamiento crítico, a través de la lectura y la reflexión, en el contexto del Colegio bilingüe Lacordaire en el grado transición y la comunidad educativa del distrito escolar del condado de Hennepin y Ramsey durante el periodo escolar 2024-2025?

Para acercarnos a la respuesta de la pregunta nos enfocamos en dos categorías: Pensamiento crítico y la lectura como proyecto político emancipador, en este orden de ideas para abordar la categoría de pensamiento crítico se remitió a lo planteado por Adorno (1966), en cuanto la necesidad que surge en su texto ¿Cómo educar después de Auschwitz, ¿Cómo educar después del horror?, trayendo esto a nuestros contextos ¿cómo educar después de una situación límite? Teniendo en cuenta lo observado, recolectado y analizado en los diarios de campos y a través de los diferentes instrumentos que permitió recolectar y analizar la información, cómo crear espacios donde se promueva el respeto por la diferencia, donde no existan prejuicios que dividan al ser y que le nieguen la posibilidad de interactuar con libertad en ambientes interculturales, pues los elementos encontrados en la propuesta de Adorno, invitan a revisar en la necesidad de permitirle a los niños y adolescentes de estos dos contextos, espacios donde puedan pensar críticamente, donde puedan reflexionar sobre sus propios prejuicios, donde logren pensar autocriticamente y lleguen a adoptar posturas éticas en sus vidas, que sean capaces de reconocer la humanidad en los demás en especial con aquellos que son diferentes y que por procesos históricos han sido invisibilizados y a partir de ese respeto y reconocimiento hacia el otro, se puedan

fomentar actitudes éticas que valoren la dignidad humana y puedan denunciar o rechazar cualquier forma de opresión o discriminación.

Todo esto nos lleva a pensar en otro referente importante y es Elizabeth Castillo con su propuesta de pedagogías dignificantes y de identificación, pues ella nos habla de la necesidad de crear espacios donde la interculturalidad sea la brújula o el motor de los currículos escolares, pues ella afirma que el mayor peso que tiene la educación es lograr la identificación y el reconocimiento, para romper el espejo de los prejuicios y así, se permita reconocer otras voces y otras historias desde la educación, con esto se tumbará poco a poco en un proceso de deconstrucción la premisa de la educación colonial eurocentrista “Eliminar al otro”.

La segunda parte que tiene que ver con la lectura como proyecto político emancipador, para entenderlo tomamos como referente a Freire cuando nos dice que todo acto educativo es político, porque permite la transformación del ser, en este sentido la lectura como un acto educativo transformador debe permitir la mutación de los sujetos y que estos logren emanciparse y tomar postura crítica frente a los textos que circulan a su alrededor, la lectura será vista como la habilidad que le permite al sujeto encontrar los mensajes ocultos o implícitos que hay en el texto y pueda pasar del proceso de decodificar los signos lingüísticos, a interpretarlos desde un enfoque significativo-semiótico, de este modo logrará encontrar los elementos inscritos en el texto y pueda ocurrir en él “la transformación en un acto de libertad” (Gadamer, 1993. p. 81).

En este punto, teniendo ya claridad sobre estas dos categorías sobre las cuales se soporta la pregunta de investigación, se proponen las siguientes estrategias, para lograr espacios de pensamiento crítico a través de la lectura y la reflexión:

-Promover espacios de capacitación docente donde se les permita adquirir herramientas que les permitan indagar y entender sobre los procesos de lectura en los primeros grados en especial la primera Infancia y cómo desarrollar el pensamiento crítico con esta lectura.

-Festivales multiculturales en torno a la palabra o la oralidad de las culturas: Esta actividad permite explorar y apreciar diferentes culturas, fomentando la empatía, el respeto y la diversidad, en torno a esta actividad se pueden reconocer y celebrar tradiciones, idiomas, relatos, vestimenta, música, arte y comidas de diversas culturas representadas en el aula.

-Grupos de lectura multiculturales que inviten a los estudiantes de diferentes orígenes a compartir sus perspectivas, enriqueciéndose mutuamente. Esta actividad además de promover el pensamiento crítico través del ejercicio de la lectura, permite el aprendizaje sobre diferentes cultural, valores y tradiciones, destacando la importancia de la diversidad el respeto mutuo.

-Claridad a la hora de definir que es pensamiento crítico desde las prácticas pedagógicas, y aclarar que va más allá de la adquisición de conocimientos como se plantea en una educación bancaria, es formar individuos que sean autónomos y reflexivos de su realidad.

-festivales culturales y talleres de lectura popular.

-Selección de textos diversos y significativos, que permitan reconocer la riqueza intercultural en cada uno de los contextos y no estén enmarcados en el “multiculturalismo de *boutique*”

-Revisión de los currículos, para incluir metodologías que permitan ver la interculturalidad como una experiencia que dinamiza y fortalece las prácticas educativas, para que no sea esta temática algo coyuntural, sino que obedezca a los discursos y relaciones que constantemente se tejen en las escuelas.

4.3. Conclusiones y recomendaciones

La escuela debe convertirse en un espacio donde la interculturalidad sea el eje de las propuestas pedagógicas, pues así se crearán espacios más abiertos al diálogo a la comprensión, la empatía, la alteridad, la tolerancia y el respeto hacia los grupos humanos diferentes, en especial, invisibilizados por la historia.

2. La educación sigue enfrentando muchas situaciones límites que ponen en juego la subjetividad de los sujetos, en cuanto a la necesidad de blindar de estereotipos y sesgos ideológicos las dimensiones de identidad, el autorreconocimiento, la empatía, el reconocimiento, la autorreflexión y la autonomía en contextos interculturales.

3. Desde el mismo poder del lenguaje, el arte de la literatura debe ser un vehículo emancipador y un proyecto político que nos permita tomar distancia de aquellos discursos que ponen en juego la identidad y el valor de las personas, la riqueza del lenguaje puede llevar a los niños desde las primeras edades a un viaje donde ellos puedan ir construyendo su subjetividad partiendo del reconocimiento y la empatía, las historias pueden reflejar la identidad de los diferentes grupos sociales, solo así lograremos sociedades alejadas del racismo y la exclusión.

4. Lograr que las temáticas de identidad y reconocimiento del otro en contextos interculturales no sea algo coyuntural, sino que se convierta en discursos que permeen constantemente las prácticas educativas.

5. Fortalecer la comprensión del lenguaje como algo que va más allá de la simple decodificación de signos lingüísticos, a una tarea que nos permita el ejercicio y el desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias

- Adorno, T. W. (1973). *La educación después de Auschwitz* (R. Bilbao, Trad.). Buenos Aires: Amorrutu Editores.
- Albán Achinte, A. (2013). *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I (pp. [páginas del artículo]). Ediciones Abya-Yala.
- American Councils Editorial Staff. (2016, March 17). *How American schools can empower multilingual students*. American Councils for International Education.
<https://www.americancouncils.org/news/language-news/how-american-schools-can-empower-multilingual-students>
- Ben & Jerry's. (2016). *7 ways we know systemic racism is real*.
<https://www.benjerry.com/whats-new/2016/systemic-racism-is-real>
- Boone, K. (2018, December 12). *America has always used schools as a weapon against Native Americans*. EdPost. <https://www.edpost.com/stories/america-has-always-used-schools-as-a-weapon-against-native-americans>
- Carceglia, D., & Cejas, A. (2021). *Alfabetización y educación popular: una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia. RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes:
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3725>

- Castillo, E. (2020, octubre 20). Perspectivas de la educación intercultural. Ministerio de Educación Nacional. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=7VCJ6IOFV5g&t=1032s>
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., & Skrefsrud, T.-A. (2021). Multicultural school festivals as a creative space for identity construction – the perspective of minority parents. *Intercultural Education*, 32(2), 212-229.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851173>
- Dussel, E. (2007a). *Materiales para una política de la liberación*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- Esteva, G. (2013). Aprender libertad. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I (pp. [páginas del artículo]). Ediciones Abya-Yala.
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I (pp. [páginas del artículo]). Ediciones Abya-Yala.
- Freire, P. (s.f.). *La pedagogía del oprimido [Pedagogy of the Oppressed]*. URL
- Gadamer, H. G. (1993). “Oír-ver-leer”. En H. G. Gadamer, *Arte y verdad de la palabra* (pp. 69-81). Barcelona: Paidós.
- Guillermo, C., & Villanueva Barreto, J. J. (2022). Pensamiento crítico y filosofía intercultural. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de Filosofía y Teoría Social*, 27(99), 1-16.

- Green, E. L. (2018, March 18). Why are Black students punished so often? Minnesota confronts a national quandary. The New York Times.
<https://www.nytimes.com/2018/03/18/us/politics/school-discipline-disparities-white-black-students.html>
- Halse, C. (2022). Building a collective multicultural consciousness. *Multicultural Education Review*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2022.2040144>
- Hooks, B. (2022). Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom [Enseñar pensamiento crítico: Sabiduría práctica] (V. Sabaté, Trans.). Rayo Verde Editorial S.L.
- Jernigan-Noesi, M. (2019, January 31). A psychology professor explains how racial trauma impacts students of color. <https://www.edutopia.org/article/psychology-professor-explains-how-racial-trauma-impacts-students-color>
- Kareem Nittle, N. (2021, February 28). How racism affects children of color in public schools. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/how-racism-affects-public-school-minorities-4025361>
- Lee, W., & Mentzer, F. (2021). Identifying authenticity in children's multicultural books. *Multicultural Perspectives*, 23(1), 56-59.
<https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1886565>
- Little, B. (2023, July 11). How boarding schools tried to "kill the Indian" through assimilation. History. <https://www.history.com/news/how-boarding-schools-tried-to-kill-the-indian-through-assimilation>

- Martínez Reyes, N. R. (2023). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diá-Logos*, (9), 47–53. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v1i9.15651>
- Ness, M., & Schimmel, N. (2017). The effects of oral and silent reading on reading comprehension. *Reading Psychology*, 38(4), 390-416. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278416>
- Poyas, Y., & Elkad-Lehman, I. (2022). Facing the Other: Language and Identity in Multicultural Literature Reading Groups. *Journal of Language, Identity & Education*, 21(1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777868>
- Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche O., R. L., Gallego Quiceno, D. E., & Aristizábal Muñoz, L. Y. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. [Título de la revista]. Recibido el 4 de noviembre de 2017, aprobado el 3 de diciembre de 2017.
- Villa, W., & Villa, E. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I (pp. [páginas del artículo]). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I (pp. [páginas del artículo]). Ediciones Abya-Yala.

Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche O., R. L., Gallego Quiceno, D. E.,

& Aristizábal Muñoz, L. Y. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. [Título de la revista]. Recibido el 4 de noviembre de 2017, aprobado el 3 de diciembre de 2017.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.

Lynch, M. (2016, September 18). Don't miss this quick (yet important) guide to multiculturalism in the United States. The Ed Advocate.
<https://www.theedadvocate.org/dont-miss-this-quick-yet-important-guide-to-multiculturalism-in-the-united-states/>

Martínez Reyes, N. R. (2023). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diá-Logos*, 9, 47–53. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v1i9.15651>

Medina, a. (2023). Metodología de la investigación. Técnicas e instrumentos de la investigación. <http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1539>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lenguaje*.
Ministerio de [https : //www.mineduc.ir.co](https://www.mineduc.ir.co)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje: Leer, escribir y conversar*. <https://www.mineduc.gov.do>

Minnesota Revisor of Statutes. (2024). *Minnesota Administrative Rules: Teacher licensure standards* (Rule 8710.0310). <https://www.revisor.mn.gov/rules/8710.0310/>

McCollum, S. (2017, Spring). Expelling Islamophobia: Anti-hate and anti-bullying policies aren't enough in the fight against Islamophobia. Learning for Justice.
<https://www.learningforjustice.org/magazine/spring-2017/expelling-islamophobia>

Morrison, L. (n.d.). Microaggressions to misbehavior: How school to prison pipeline begins. The Educator's Room. <https://theeducatorsroom.com/microaggressions-to-misbehavior-how-school-to-prison-pipeline-begins>

Race Forward. (2021). What is systemic racism? [Video series].
<https://www.raceforward.org/resources/video-series/what-systemic-racism>

Rebollo, A y Ávalos, E. (2022). Metodología de la investigación/recopilación.
<https://books.google.com.co/books>

Rodríguez-Gómez, Gregorio & Gil-Flores, Javier & Garcia-Jimenez, Eduardo. (1996).
Metodología de la investigación cualitativa / Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez

Rosario, B. (2019, February 8). White teachers three times more negative with Black students, Rutgers study finds. The Daily Targum.
<https://dailytargum.com/article/2019/02/white-teachers-three-times-more-negative-with-black-students-rutgers-study-finds>

Said, S. (2019). Why they didn't come to your multicultural potluck: Five mistakes that schools and districts make with English learner family engagement. ELL Students. <https://ellstudents.com/blogs/the-confianza-way/why-they-didn-t-come-to-your-multicultural-potluck-five-mistakes-that-schools-and-districts-make-with-english-learner-family-engagement>

The University of Michigan. (2020, September 23). An instructor's guide to understanding privilege. <https://sites.lsa.umich.edu/inclusive-teaching/an-instructors-guide-to-understanding-privilege/>

Young, Y. (2016, October 4). Teachers' implicit bias against Black students starts in preschool, study finds. The Guardian. https://www.theguardian.com/world/2016/oct/04/black-students-teachers-implicit-racial-bias-preschool-study?CMP=share_btn_url