

# IX Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



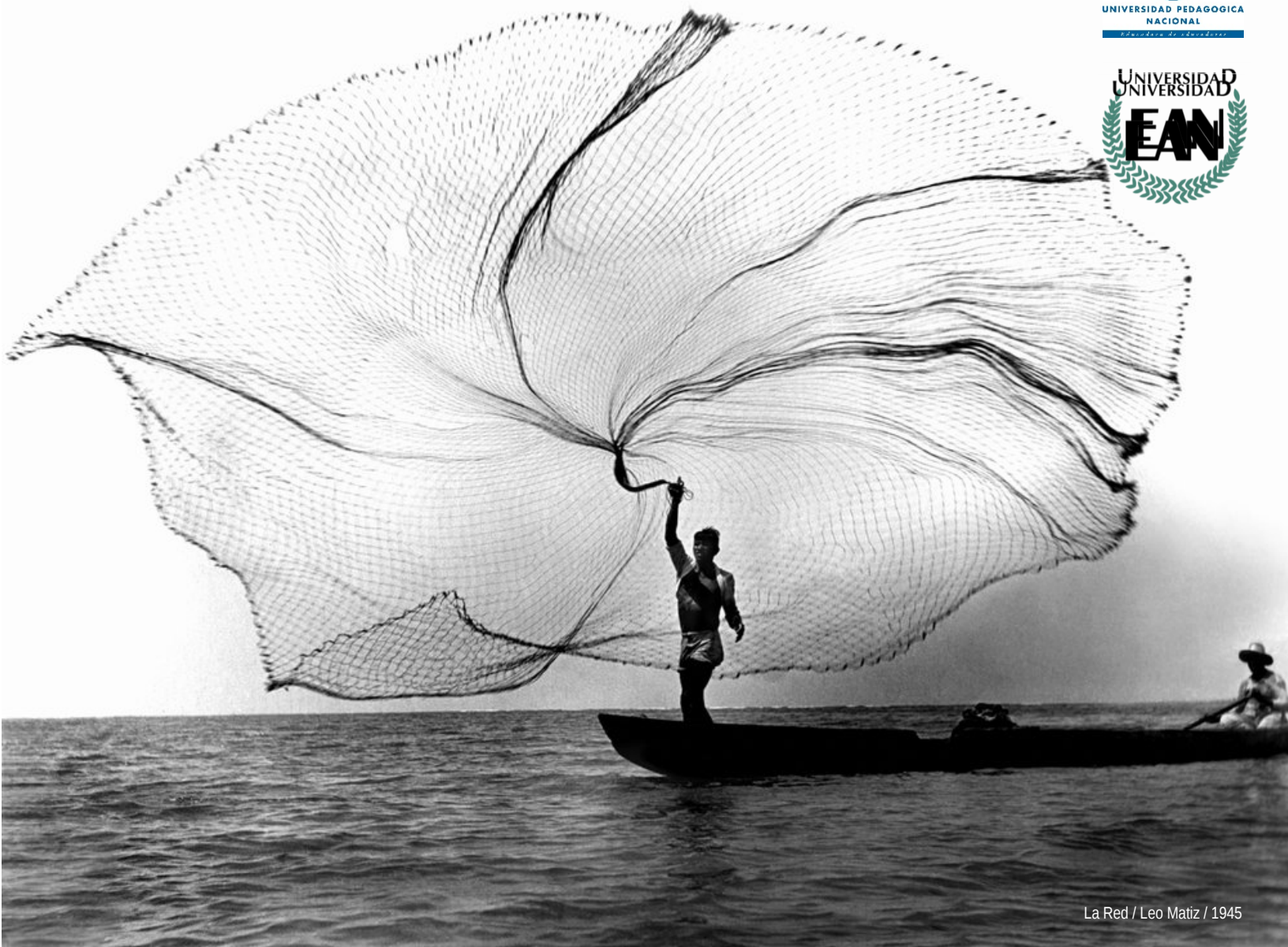
## *Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Enseñar disciplinas o enseñar desde problemas sociales relevantes?*



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Formando la conciencia*



La Red / Leo Matiz / 1945



**Rector**

Jaime Alberto Leal Afanador.

**Vicerrectora Académica y de Investigación**

Constanza Abadía García.

**Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas**

Leonardo Yunda Perlaza.

**Vicerrector de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria**

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

**Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados**

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz.

**Vicerrector de Relaciones Internacionales**

Luigi Humberto López Guzmán.

**Decana Escuela de Ciencias de la Salud**

Myriam Leonor Torres

**Decana Escuela de Ciencias de la Educación**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche.

**Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas**

Alba Luz Serrano Rubiano.

**Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Sandra Milena Morales Mantilla.

**Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería**

Claudio Camilo González Clavijo.

**Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente**

Julialba Ángel Osorio.

**Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios**

Sandra Rocío Mondragón.



# MEMORIAS IX ENCUENTRO RED COLOMBIANA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Enseñar disciplinas o enseñar desde problemas sociales relevantes?**

**Juan Carlos Ramos Pérez  
Alexander Cely Rodríguez  
Nubia Moreno Lache  
Carlos Zambrano Barrera**

**Compiladores**

ISSN: 2619-2772  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Calle 14 sur No. 14-23  
Bogotá D.C  
Septiembre 2018



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

# **IX ENCUENTRO RED COLOMBIANA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

## **Coordinación general del IX Encuentro**

Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Ciencias Sociales.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Ciencias Sociales.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Escuela de Ciencias de la Educación.

Universidad EAN. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

## **Comité organizador**

Nubia Moreno Lache. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Juan Carlos Ramos Pérez. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Alexander Cely Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional

Carlos Alberto Zambrano Barrera. Universidad EAN

## **Comité científico**

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo. Universidad Tecnológica de Pereira

Joan Pagès. Universidad Autónoma de Barcelona

Ruth Elena Quiroz Posada. Universidad de Antioquia

María Alejandra Taborda Caro. Universidad de Córdoba

Gustavo Alonso González Valencia. Universidad de Medellín

José Sidney Sánchez Vargas. Universidad del Tolima

Juan Carlos Ramos Pérez. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Alexander Cely Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional

Nubia Moreno Lache. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carlos Alberto Zambrano Barrera. Universidad EAN

## **Instituciones miembros de la Red**

Universidad de Córdoba

Universidad de Medellín

Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA

Universidad Autónoma de Manizales

Universidad Santiago de Cali

Universidad Industrial de Santander

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Universidad del Tolima

Universidad del Quindío

Universidad de Caldas

Universidad de Antioquia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Universidad Tecnológica de Pereira

Universidad EAN

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

## **Grupos de Investigación**

Grupo de Investigación Geopaideia

Grupo de Investigación en Etnoeducación y Estudios Raciales

Grupo de Investigación en Pedagogía y Ciencias Sociales

Grupo de Investigación Política y Sostenibilidad

## CONTENIDO

<b>Presentación</b>	<b>1</b>
¿Enseñar disciplinas y/o enseñar problemas sociales relevantes? Un reto para la formación de docentes <i>Joan Pagès</i> .....	<b>2</b>
Pensamiento espacial, formación docente y enseñanza de la geografía <i>Sonia Maria Vanzella Castellar</i> .....	<b>5</b>
<b>Eje Número I: La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales y la formación ciudadana</b>	
La investigación sobre la enseñanza de la historia del pasado reciente en Colombia: un campo en construcción <i>William Rojas Rincón</i> .....	<b>7</b>
Género espacio y vida cotidiana: una propuesta para la lectura del espacio inmediato de los estudiantes de la IED Bravo Páez <i>Daniel Mesa Pulido</i> <i>Sebastián Carranza Chocontá</i> .....	<b>17</b>
El fortalecimiento de la formación ciudadana a partir de la apropiación del espacio en los estudiantes de grado décimo de la IED Andrés Bello <i>Yasmin Aldana Vivas</i> <i>Diana Catherine Pachón Porras</i> .....	<b>28</b>
“Me gustas cuando hablas porque estás presente...” Una experiencia investigativa-interventiva sobre la participación en el aula de un cuarto medio humanista: “la argumentación como sustento para una participación activa de las estudiantes” <i>Alberto Colimán Huenchuquen</i> .....	<b>38</b>

<p>Concepciones de los estudiantes sobre diversidad cultural. Un estudio de caso  <i>Estefanía Flórez Villada</i>  <i>Carolina Franco Ossa</i>  <i>Leidy Yulieth Posada Torres</i> .....</p>	47
<p>¿La ciudadanía dentro de ciudades simuladas?  <i>Yina Paola Cruz Neira</i>  <i>Andrés Camilo Agudelo Bermúdez</i> .....</p>	56
<p>Más allá de la violencia urbana: el territorio como oportunidad de formación ciudadana  <i>Juan David Ramírez Arias</i>  <i>Oscar Pedraza Trujillo</i> .....</p>	64
<p>Evolución pedagógica, una necesidad inminente para las ciencias sociales  <i>Federico Leyton Mora</i> .....</p>	76
<p>Entre la música y la geografía. Enseñanza de la geografía a partir de la música vallenata tradicional: una propuesta pedagógica como estrategia en la formación de cultura, identidad y ciudadanía  <i>Jeimy Estefany Baraceta Sánchez</i> .....</p>	89
<p>El juego de rol como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales  <i>Jefferson Liz Montealegre</i> .....</p>	98
<p>El cuaderno escolar: Una radiografía de las ciencias sociales escolares  <i>Andrés Felipe Correa Ramírez</i>  <i>Juan Esteban Duque Higueta</i>  <i>Anderson Tabares Ospina</i> .....</p>	111
<p>El pensamiento del profesorado chileno sobre la formación ciudadana  <i>Marcela Altamirano Soto</i>  <i>Joan Pagès Blanch</i> .....</p>	125

Territorio en la enseñanza de la geografía <i>Daniel Clemente Ávila</i> <i>María Camila Espinosa</i> <i>Claudia Liliana Mora</i> <i>Olga Lucía Romero</i> .....	135
Sembrando territorio: una propuesta para fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales <i>Lucero Lozano Culma</i> <i>Cristian David Ladino Hernández</i> <i>Lauren Sofía Molina Prado</i> <i>Oscar Eduardo Gamboa Carvajal</i> .....	145
Aproximaciones al pensamiento de Simón Rodríguez: hacia una didáctica rodriguista <i>Edgar Gabriel García Rodríguez</i> .....	158
Subjetividad y fotografía: posibilidades en la didáctica de la geografía <i>Luis Guillermo Torres Pérez</i> .....	176
Las narrativas de la memoria como estrategia didáctica para la formación de la conciencia histórica en el aula <i>Javier A. Hernández Valderrama</i> <i>Luis Fernando Monsalve Socarras</i> <i>Gustavo A. González Valencia</i> <i>Iván Andrés Martínez Zapata</i> .....	189
Las prácticas de campo como herramienta de formación investigativa y de acercamiento a la ciudad <i>Rómulo Hernando Guevara Moreno</i> <i>Erika Parra</i> <i>Tatiana Guerrero</i> <i>Balentina Burgos</i> .....	201
Retos de la escuela en el ejercicio de la ciudadanía <i>Adriana Arbeláez Barrero</i> <i>Martín Humberto Román Cárdenas</i> .....	216
Giro icónico: andamiaje teórico y metodológico para la enseñanza de las ciencias sociales	



<i>Juan Carlos Patiño Prieto</i> .....	239
<i>La formación ciudadana como labor pedagógica de la geografía escolar</i> <i>José Armando Santiago Rivera</i> .....	241
La importancia de Enseñar Ciencias Sociales en la Formación de un Emprendedor <i>Óscar Iván Lombana Martínez</i> .....	242
Videojuegos y educación de la historia en educación superior en Colombia <i>Carlos Rojas Cocoma</i> .....	243

## **EJE 2: El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Escolarización, formación docente y pueblos del campo en Latinoamérica: percepciones de los alumnos brasileños <i>Marco Antônio de Carvalho</i> <i>Léia Adriana da Silva Santiago</i> <i>Maria Esperança Fernandes Carneiro</i> .....	246
El desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales: aportes de estudios de caso <i>Sonia Helena Castellanos Galindo</i> .....	255
Enfoques pedagógicos que guían las prácticas educativas de los docentes universitarios en ciencias sociales <i>Carolina Franco Ossa</i> <i>Leidy Yulieth Posada Torres</i> .....	265
Las concepciones de los docentes de enseñanza secundaria sobre el conflicto colombiano y la educación para la paz <i>Claudia Yaneth Aponte</i> .....	277

## **EJE 3: Políticas educativas para la formación del profesorado y para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el siglo XXI**

Una mirada a las licenciaturas en ciencias sociales desde la política educativa y las necesidades de formación del profesor universitario <i>Zaida Liz Patiño Gómez</i> <i>Laura Constanza Naranjo Villa</i> <i>Marggie Vanesa Serna Felipe</i> <i>César Andrés Guerrero Cuero</i> .....	286
La didáctica de las ciencias sociales y las tensiones presentes en los programas de formación de maestros <i>Esteban Montoya Marín</i> .....	296
La prueba saber de ciencias sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros <i>Nancy Palacios Mena</i> .....	305
Memoria y enseñanza de la historia reciente en Colombia <i>Juan Carlos Ramos Pérez</i> .....	318
Cumplimiento de las expectativas de los estudiantes de I y II semestre de la carrera Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima <i>Deissy Lorena Ávila</i> <i>Jhonatan Ruiz Ortiz</i> .....	320

## Presentación

La Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales es un colectivo de educadores y profesores investigadores, interesados en el intercambio de experiencias, conocimientos y trabajos relacionados con la enseñanza y aprendizaje y la formación docente en las Ciencias Sociales.

En esta ocasión, el IX Encuentro pretende discutir las implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales de políticas educativas recientes que procuran el restablecimiento de la Historia como disciplina. Con motivo de ello, surgen preguntas como ¿Qué papel pueden tener las políticas educativas en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Tiene algún efecto estas políticas en el trabajo educativo de los maestros y maestras de ciencias sociales? ¿Es adecuado recuperar una enseñanza centrada en las disciplinas? ¿Qué sucede con la enseñanza de la Geografía en este nuevo contexto? ¿En qué situación quedan las ciencias sociales en este contexto curricular en Colombia?

A la vez, el IX Encuentro continúa con su propósito de profundizar en el conocimiento del estado de la didáctica y su papel en la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente, la investigación, la innovación y la proyección social que debe asumir la Didáctica de las Ciencias Sociales frente a los retos de la sociedad actual y del futuro.

En los distintos encuentros, la Red promueve la participación de maestros de la educación básica y de docentes en formación inicial vinculados a los diversos escenarios y niveles educativos, para que sean parte de ella y que socialicen experiencias significativas, investigaciones o innovaciones didácticas valiosas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Los ejes temáticos en los cuales se desarrolló el encuentro fueron:

- Eje Número 1: La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales y la formación ciudadana.
- Eje Número 2: El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales
- Eje Número 3: Políticas educativas para la formación del profesorado y para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el siglo XXI

## **¿Enseñar disciplinas y/o enseñar problemas sociales relevantes? Un reto para la formación de docentes.**

**Joan Pagès Blanch**

Profesor emérito. Departamento de didáctica de la lengua, la literatura y las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona

joan.pages@uab.cat

### **Resumen**

“Le monde n’est pas disciplinaire, les élèves non plus! La présence de chacun dans la société, l’action citoyenne, ne mobilisent pas de connaissances disciplinaires au sens strict du terme. Cependant, les connaissances, les attitudes, les savoir-faire, construits peu à peu, patiemment, dans la durée de la scolarité, tout au long des leçons, des cours, des années, dans les différents champs disciplinaires, sont une contribution indispensable à la construction de compétences citoyennes, pour utiliser une formule très large. Quelle que soit l’entrée choisie, cela signifie que, par le monde ou par les savoirs déjà constitués, un travail de rapprochements, de mises en relation et en coopération de ces différents champs disciplinaires est indispensable pour faire se rencontrer les élèves et la connaissance, pour que celle-ci échappe à son inévitable fragmentation et contribue à construire une personne autonome”<sup>1</sup> (p. 50).

AUDIGIER, François. 2001. Le monde n’est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances? In BAILLAT, G. ; RENARD, J.-P. (eds.) et Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM. Actes de l’université d’automne. IUFM Reims 2 au 5 novembre 1999, 43-59

La selección de los contenidos sociales, geográficos e históricos ha sido uno de los campos curriculares donde más debates se han producido a lo largo de la historia de los sistemas educativos modernos a diferencia de lo que ocurre con otros saberes escolares. La razón es obvia: los saberes

---

<sup>1</sup> "¡El mundo no es disciplinar, tampoco lo son los estudiantes! La presencia de todos en la sociedad, la acción ciudadana, no moviliza el conocimiento disciplinar en el sentido estricto del término. Sin embargo, el conocimiento, las actitudes, las habilidades, construidos gradualmente, con paciencia, en la duración de la escolaridad, a lo largo de las lecciones, los cursos, los años, en los diversos campos disciplinares, son una contribución indispensable para la construcción de competencias ciudadanas, para usar una fórmula muy amplia. Sea cual sea la entrada elegida, significa que, a través del mundo o del conocimiento ya constituido, un trabajo de acercamiento, de puesta en relación y en cooperación de los diferentes campos disciplinares es esencial para hacer encontrar a los estudiantes y el conocimiento, para que éste escape a su inevitable fragmentación y contribuya a construir una persona autónoma "

sociales hablan de las personas y de las sociedades, de su historia, de su presente y de su futuro. ¿Qué contenidos hemos de seleccionar para las jóvenes generaciones?, ¿unos contenidos que las socialicen o unos contenidos que les permitan decidir cómo quieren ser y cómo quieren que sea su futuro?

La selección de contenidos es siempre un proceso ideológico y político en el que interviene la academia pero de la que es responsable en última instancia la política educativa, y quienes la protagonizan.

El debate que plantearé en mi ponencia no es nuevo. Se centra en plantear la procedencia de los contenidos sociales escolares. En decidir si han de proceder directamente de las disciplinas sociales, de la historia y de la geografía en primer lugar, o han de proceder de los problemas sociales que el mundo plantea, y planteará, a la ciudadanía.

El enfoque disciplinar ha constituido el enfoque tradicional en el currículo y en la enseñanza de las ciencias sociales en prácticamente todo el mundo. A él se han enfrentado, con un éxito relativo, otros enfoques. El principal ha sido el enfoque centrado en problemas sociales. Sobre este enfoque y sobre el enfoque centrado en cuestiones socialmente vivas (QSV) centraré mi intervención. El primer lugar contextualizaré el debate. A continuación presentaré las principales características de ambos enfoques y, para concluir citaré algunos ejemplos sobre maneras alternativas a las tradicionales para enseñar ciencias sociales y formar la consciencia democrática, geográfica e histórica de nuestro joven alumnado. Para formales para la justicia social.

## **Bibliografía**

Evans, R. W.; Warren Saxe. D. (ed). (1996). Handbopk On Teaching Social Issues. Washington: National Council for the Social Studies.

Gutiérrez Giraldo, M. C.; Pages Blanch, J. (En curso). Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira

Legardez, A.; Simonneaux, L. (coord.) (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Paris: ESF editeur

Ocampo Ospina, L. F.; Valencia Carvajal, S. (S.F). La enseñanza de las Ciencias Sociales desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquía

Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

## **Pensamiento espacial, formación docente y enseñanza de la geografía**

***Sonia Maria Vanzella Castellar***

Profesora titular. Facultad de Educación. Universidade de São Paulo (USP)

smvc@usp.br

**Eje Número 1: La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales y la formación ciudadana**



# **La investigación sobre la enseñanza de la historia del pasado reciente en Colombia: un campo en construcción**

## **The research on the teaching of the history of the recent past in Colombia: a field under construction**

William Rojas Rincón

Profesor de Ciencias Sociales I.E.D. Carlos Pizarro Leongómez – SED/Bogotá

Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO - Argentina

wrojasrincon@gmail.com

### **Resumen**

En el país el campo de estudios que se ocupa de la enseñanza de la historia del pasado reciente puede ser entendido como un campo en construcción. En esta ponencia presento una contextualización del origen del campo y de los motivos de su novedad, un estado de la cuestión sobre las investigaciones de la legislación educativa y curricular, y a partir de estos elementos, algunas conclusiones y preguntas sobre caminos posibles para su desarrollo: el Estado colombiano ha sostenido una política educativa frente al conflicto armado que puede ser entendida como una política de memoria, cuyos propósitos han sido el ocultamiento o la negación del conflicto, sin embargo, cabe preguntarse: ¿Se enseña, a pesar de esas políticas de memoria, el conflicto armado? ¿Existe alguna contradicción entre currículo oficial y la enseñanza del conflicto armado en las aulas? ¿Qué prácticas y qué saberes docentes existen en la enseñanza del conflicto armado?

Palabras clave: enseñanza del conflicto armado, historia del pasado reciente, memoria, currículo.

### **Abstract**

In the country, the field of studies that treat the teaching of the history of the recent past can be understood as a field under construction. In this paper present a contextualisation of the origin of the field and the reasons for its novelty, a state of the question about the research on educational and curricular legislation, and some conclusions and questions about possible ways for its development: The Colombian State has maintained an educational policy regarding of armed conflict that can be understood as a memory policy, whose purposes have been the concealment or negation

of the conflict. However, it is possible to ask: Is it taught the armed conflict, despite these policies memories? Are there any contradiction between the official curriculum and the teaching of armed conflict in the classroom? What practices and what teaching knowledge exist in the teaching of the armed conflict?

Keywords: teaching of the armed conflict, history of the recent past, memory, curriculum.

## **Introducción**

La denominación historia reciente hace referencia a las narrativas históricas que no hablan de un pasado remoto, hablan de un pasado anclado en el presente, de un pasado que no se ha cerrado, de un pasado latente, que tiene la particularidad de ser traumático y doloroso. Las Guerras Mundiales, el Holocausto judío, las dictaduras militares del Cono Sur o conflictos armados internos han sido experiencias que han impulsado la investigación y reflexión sobre la historia reciente. Un cuestionamiento fundamental puede resultar común a todas ellas: ¿Cómo fue que fue posible? (Levín y Franco, 2007). A las narrativas que se construyen sobre el conflicto armado colombiano les podemos atribuir esas características y realizarles esa misma pregunta.

En la investigación educativa a nivel internacional la enseñanza de esos pasados ha sido objeto de indagación en las últimas décadas en países como Alemania, España, Chile, Perú, Guatemala y particularmente Argentina. El tratamiento de estos temas en las escuelas es controversial, porque con el se pueden llegar a poner en cuestión los relatos de los pasados nacionales heroicos y gloriosos, a objetar el papel de los Estados en acontecimientos vinculados a las confrontaciones armadas, la violencia política, el genocidio y el terror, y, porque implica trabajar explícitamente una de las funciones fundamentales de la enseñanza de la historia -que en muchos casos aparece tan sólo de forma soslayada-: su rol cultural y político en la gestión del pasado (Carretero y Borrelli, 2010).

En Colombia algunos grupos de investigación interesados en temas como la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales han venido incorporando la preocupación por el problema de la enseñanza del conflicto armado y desarrollando la reflexión sobre la enseñanza de la historia reciente. Esos grupos han constituido una comunidad académica que en la actualidad produce y publica con cierta regularidad.

En el país este campo de estudios puede ser entendido como un campo en construcción. Un campo que ha ubicado una serie de problemas de importancia para disciplinas como la historia de la educación o la antropología de la educación, que dialoga con los estudios de las memorias y la historia oral; que ha venido avanzando en ubicar una serie de referentes teóricos y conceptuales, que ha desarrollado ciertas apuestas metodológicas para la indagación y que ha producido algunos resultados que sirven como premisas de nuevas investigaciones y que pueden ser objeto de debate.

Entre los temas y problemas de investigación que esta comunidad académica ha tratado están el análisis de la normatividad educativa existente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales -así como sus disposiciones curriculares-, los procesos de formación docente, los saberes y formas de representación del conflicto armado en estudiantes y las prácticas docentes. Así mismo, se han elaborado algunas propuestas pedagógicas y didácticas para la enseñanza del conflicto armado.

En esta ponencia me interesa presentar, a partir de una ubicación del origen del campo y de los motivos de su novedad, un estado de la cuestión sobre las investigaciones de la legislación educativa y curricular, y a partir de él, dejar planteadas preguntas sobre algunos caminos posibles para su desarrollo.

### **Investigaciones que ubican el origen de este campo de estudios y hacen los primeros balances de su desarrollo**

Sánchez y Rodríguez realizaron un primer estado del arte sobre el tema:

A pesar de la relevancia que tiene el conflicto armado colombiano en la producción académica, su tratamiento en el ámbito curricular es escaso. No son frecuentes los trabajos que analicen la manera cómo se han afectado las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en un contexto de confrontación armada, y son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como contenido curricular, que pueda ser estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en sus condiciones actuales. (Sánchez y Rodríguez, 2009. p. 203).

Pasados unos años, Jiménez, Infante y Cortés (2012) presentaron un nuevo estado de la cuestión. De acuerdo a sus indagaciones, entre finales de los años noventa y la primera década del siglo XXI el tema fue abordado, primero de manera tangencial y luego de manera explícita. Estos autores vinculan la emergencia del campo con la aparición de los procesos de verdad, justicia y reparación que se empiezan a visibilizar a partir del proceso de desmovilización de los grupos paramilitares en 2005<sup>1</sup>, así como, con un fenómeno cotidiano al que se deben enfrentar los docentes, la presencia de un importante número de estudiantes en la población escolar que ha padecido directa o indirectamente los procesos de desplazamiento forzado y de marginación en centros urbanos como Bogotá.

Amaya y Torres (2015) ubican la aparición del campo en fechas similares y señalan otros procesos a los cuales podría estar asociado su surgimiento. Entre ellos, la apertura de una serie de discusiones sobre los conocimientos producidos en la academia y transmitidos en la escuela (¿Qué historia se debe enseñar en la escuela?), la emergencia de memorias subterráneas (por ejemplo, memorias de las víctimas que son retomadas por el Grupo de Memoria Histórica<sup>2</sup>), de instituciones de memoria (centros de memoria<sup>3</sup>) y de la mano de procesos popular-comunitarios que tuvieron mayor difusión a partir de la normatividad del proceso de justicia transicional.

Estas investigadoras sostienen que las experiencias pedagógicas relacionadas con el tema siguen siendo escasas, lo que asocian a la dificultad de abordar el conflicto armado sin que este haya llegado a su fin. Amaya y Torres (2015) señalan que su inclusión es aún tangencial en los currículos escolares, por lo que “se convierte en un reto para las y los docentes comprometidos en la formación de ciudadanos para la paz” (p. 154).

Autores como Arias y Rocha plantean balances del campo cercanos a los anteriores, bien sea que la literatura sobre la enseñanza de la historia reciente es de escasa producción (Arias, 2015) o, que la

---

<sup>1</sup> Fruto de ese proceso de negociación con los grupos paramilitares se promulgó la Ley 975 de 2005, conocida como Ley de justicia y paz que incluye referencias a la memoria como derecho de las víctimas.

<sup>2</sup> El Grupo de Memoria Histórica que se creó a partir de la Ley de justicia y paz presentó en el año 2013 el informe ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Este informe y otros que el grupo ha presentado sobre el conflicto se elaboraron a partir de la categoría memoria histórica; según los investigadores con ella han buscado construir un relato que logre crear un sentido colectivo de pasado, una memoria del conflicto que incorpore las voces de las víctimas anónimas (GMH, 2013).

<sup>3</sup> Dos ejemplos de ellos son el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del distrito de Bogotá

producción pedagógica sobre la memoria es todavía una tarea pendiente en el país (Rocha, 2015). No obstante, ya se empieza a advertir que en la actualidad este campo de estudios despierta mayor interés y tiene más visibilidad (Herrera y Pertuz, 2016).

### **Algunas pistas sobre la novedad del campo**

La mayoría de los investigadores en este campo de estudios han sostenido que en Colombia no existe una política pública sobre memoria y educación, como sí la tienen otros países que también han pasado por periodos de violencia política o conflicto armado -Chile, Argentina, Uruguay, Alemania, España o Ruanda- (Rodríguez y Sánchez, 2009; Ortega, Sánchez, Díaz, y Vélez, 2015).

Tal inexistencia ha sido explicada a partir de distintas razones. La más general es de carácter político. Ubicar un determinado pasado como asunto de reflexión pedagógica supone una decisión política. Indagar sobre el pasado reciente, particularmente por los hechos de violencia política y el conflicto armado, no ha despertado interés estatal en Colombia (Ortega et al., 2015). El pasado reciente es un pasado traumático, como hemos advertido, puede llegar a poner en cuestión la actuación del Estado y su legitimidad, por ello resulta un pasado problemático, incómodo, que tensiona los órdenes morales de la sociedad y de las comunidades escolares (Arias, 2015).

Otra explicación que se ofrece parte de una reflexión hecha desde el punto de vista disciplinar, la inclusión de la historia reciente supone otorgar importancia a lo contemporáneo, lo cual entra en contradicción con las formas tradicionales de la historia escolar que se construyen con base en una historia aceptada, adaptada y justificada (Torres, 2016b).

Atendiendo al problema curricular se ha señalado que la dinámica de las más recientes reformas optaron por la integración de los conocimientos de las ciencias sociales en una sola área, con un marcado énfasis en planteamientos de carácter psicológico más que disciplinar, y, que tal enfoque sirvió para establecer una propuesta curricular de carácter más bien inductivo, flexible y abierto en la que el tratamiento del conflicto armado pasó a depender de la iniciativa de los profesores (Jiménez et al., 2012; Amaya y Torres, 2015).

Varios investigadores coinciden también en destacar que la preocupación por estos temas y por su enseñanza, a pesar de la apatía estatal, ha sido impulsada desde hace ya varios años por «emprendedores de memoria», sectores de la sociedad civil -organizaciones sociales y comunitarias,

asociaciones de víctimas y de derechos humanos-, interesados en construir una pedagogía de la memoria, que en su mayoría encontraron canales de circulación en escenarios de educación informal (Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2014; Ortega et al., 2015).

Lo que sugieren el origen y las circunstancias que marcan la novedad del campo es que el tratamiento escolar del conflicto armado supone una decisión política, bien sea del Estado colombiano, que decide no hacerlo, o de los docentes y demás «emprendedores de memoria», que desarrollan una lucha democrática silenciosa por incluirlo como tema y problema a discutir. Es en ese contexto de tensión que emerge este campo de estudios. Poniendo en cuestión el papel del Estado y reivindicando esa lucha democrática por la memoria del conflicto, en ese sentido es un campo de estudios que, con una apuesta académica, expresa un claro compromiso ético y político.

### **Investigaciones sobre la legislación educativa sobre la enseñanza del conflicto armado en Colombia**

Al igual que en el plano internacional uno de los temas de investigación con mayor producción en el campo ha sido el que se ocupa de indagar la normatividad sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, con la intención de reconstruir el proceso de inclusión curricular de la enseñanza del pasado reciente y la memoria.

Ortega, Sánchez, Díaz y Vélez (2015) encontraron que el conflicto armado no fue incluido como contenido del currículo entre los años 1994 y 2011:

En los lineamientos políticos legislados en materia de educación durante el periodo 1964–2011, no se enuncia, bajo ninguna denominación, el conflicto interno social, político y armado, sus factores, actores, dinámicas espaciales (geopolíticas en el contexto rural-urbano) y político–militares, ni sus efectos en relación con los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, con lo cual este es abstraído de un abordaje pedagógico por vía de la política educativa nacional. (Ortega et al., p. 68)

No obstante, Rodríguez y Sánchez (2009) sostienen que en la reforma curricular del año 2003 sí aparecen contenidos vinculados con el tema, pero: “Dichos contenidos describen aspectos relacionados con el conflicto armado en la perspectiva de desarrollar las competencias que se

requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender su realidad social y actuar en ella” (p. 25).

La mayoría de los investigadores del campo coinciden en tener una mirada crítica frente a los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002 y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas en 2004, pues lo que resulta común a ellos es que los contenidos relacionados con la historia reciente encontraron espacios reducidos pues se privilegiaron unidades temáticas que recordaban la historia tradicional y su sentido patrioterico (Herrera y Pertuz, 2016).

La promulgación en 2005 de la Ley 975 planteó la posibilidad de un quiebre en estas circunstancias. La llamada Ley de Justicia y Paz estableció el derecho de las víctimas y sus familias a contar sus historias y hacer públicos sus testimonios sobre el conflicto armado.

Seis años más tarde con la Ley 1448 de 2011 –Ley de Víctimas y Restitución de Tierras- la escuela empieza a ser interpelada como espacio de restablecimiento de derechos de las víctimas y lugar de memoria. Para Torres (2016a) la escuela se empieza a posicionar como lugar protagónico de la memoria, pues ya no sólo se le asigna la tarea de la reproducción y transmisión de verdades históricas, se le suma la de la promoción de políticas de la memoria, el tratamiento y acercamiento a los pasados recientes. Tal protagonismo se acentuaría aún más con la aparición de la ley 1732 de 2014, que estableció una Cátedra de la Paz -según la ley, la Cátedra es obligatoria en todas las instituciones educativas del país y debe desarrollarse de acuerdo a las características temporales y espaciales de cada una de ellas-.

No obstante, esta perspectiva positiva también ha sido matizada. Rodríguez (2016) encuentra una serie de constantes históricas en el marco normativo con el cual se convoca actualmente a pensar la paz, que tienden a mantener en el olvido el pasado reciente. La ley 975 de 2005, por ejemplo, no partió de reconocer la existencia del conflicto armado interno (posición política sostenida por el gobierno de Álvaro Uribe); los informes presentados por el Grupo de Memoria Histórica no fueron tenidos en cuenta como parte de la verdad jurídica, que se basó en las versiones libres de los victimarios. En la Ley 1732, que establece la cátedra de la paz, tampoco aparece como prioridad educativa la inclusión del pasado reciente.

Para Vélez, Ortega y Merchán (2017) el Decreto 1038 de 2015 que reglamente la Cátedra de la Paz desconoce el papel de la verdad y la memoria para hacer justicia y sujeta la formación para la paz a las competencias ciudadanas, con lo cual estandariza sus contenidos. Estos autores sostienen que con ello se renuncia a los imperativos éticos acordes al ¡Nunca Más! y ¡Basta Ya! de violaciones a los derechos humanos y de la violencia política. Con lo cual se postergaría la invitación a que la sociedad asuma una condena moral ante los hechos que han victimizado a sus integrantes.

Ante este estado de cosas, Ortega, Merchán, y Vélez (2014) concluyen: “(...) es evidente la ausencia de este tema (el conflicto armado) en textos escolares, programas educativos, currículos y leyes de educación. Esto nos lleva a inferir que formalmente no se enseña” (p. 62).

### **Algunas conclusiones provisionarias y algunas preguntas para trabajar en el campo:**

Las investigaciones sobre el pasado reciente están marcadas por el problema de la memoria. La memoria se corresponde con una serie de relatos que se construyen socialmente y que dan sentido al pasado de una comunidad o grupo y le ayudan a forjar su identidad (Jelín, 2002).

Los Estados sostienen políticas de memoria encaminadas a la construcción y mantenimiento de determinados relatos sobre el pasado nacional; la escuela y el sistema educativo en general son escenarios privilegiados para la reproducción o la resistencia a esos relatos, a esas memorias. El Estado colombiano ha sostenido una política educativa frente al conflicto armado que puede ser entendida como una política de memoria, cuyos propósitos han sido el ocultamiento o la negación del conflicto.

Las leyes que han aparecido en los últimos años -que subrayan la necesidad de conocer la memoria de las víctimas, sus relatos sobre el conflicto armado, y que ubican a la escuela como uno de los espacios sociales que debe servir de escenario para su expresión pública, no constituyen razón suficiente para colegir que ha existido un cambio en las políticas de memoria que inciden en los espacios escolares, puesto que en materia curricular se ha hecho poco y nada e iniciativas como la Cátedra de la Paz tienen límites estrechos desde el punto de vista conceptual y operativo.

Sin embargo, la escuela no es solo un lugar de reproducción de las políticas de memoria, las investigaciones a nivel internacional plantean que también puede ser un lugar de resistencia a ellas. Teniendo tales investigaciones como referente emergen una serie de cuestiones que considero poco



abordadas o débilmente tratadas en el campo: ¿Existe alguna contradicción entre el currículo oficial, las normas que lo rigen y la enseñanza del conflicto armado en las aulas? ¿Se enseña, a pesar de esas políticas de memoria, el conflicto armado? Si fuera de ese modo ¿Qué prácticas y qué saberes docentes existen en la enseñanza del conflicto armado? ¿Qué incidencia tienen los contextos institucionales y sus culturas escolares en la enseñanza del conflicto?

## **Bibliografía**

Amaya, F., & Torres, L. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Revista Ciudad Paz ando*, 8, (1) 142-162.

Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, (42), 29-41.

Carretero, M., & Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. (Ed.) *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J., y Olaya, V. (2014). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.

Jelín, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid, España: Siglo XXI.

Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia: un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista colombiana de educación*, (62), 287-314.

Levín, F., & Franco, M. (2007). *Historia reciente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ortega, P., Sánchez, C., Díaz, J., & Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En Pertuz, C. [et. al.] Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz. Bogotá: Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, S., & Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en Guerra. Reseñas de enseñanza de la historia - APEHUN, (7), 15-66.

Sánchez, M., & Rodríguez, S. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En Serna, A. y Gómez, D. (Comp.) El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torres, L. (2016a). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. Revista Colombiana de Educación, (71), 165-185.

Torres, L. (2016b). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. En Pertuz, C. [et. al.] Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz. Bogotá: Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Vélez, G., Ortega, P., & Merchán, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. Revista Latinoamericana de Educación, 8(1), 187-201.

## **Género espacio y vida cotidiana: una propuesta para la lectura del espacio inmediato de los estudiantes de la IED Bravo Páez**

### **Gender, space and daily life: a proposal for the lecture of the immediate space of the IED Bravo Paez students**

Daniel Mesa Pulido

dmesap@correo.udistrital.edu.co

Sebastián Carranza Chocontá

sebastian.carranzach@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

#### **Resumen**

La presente ponencia es resultado del cuestionamiento que como licenciados en formación surge a raíz de la lectura del espacio bajo una perspectiva de género de los y las estudiantes. Para ello se tuvo en cuenta la educación espacial como eje transversal y su incidencia en el entorno inmediato (la escuela y el barrio al que pertenece esta). Al tener en cuenta lo anterior, se pensó en una intervención pedagógica que permitiera a los y las estudiantes hacer una lectura geográfica, en donde pudieran identificar sus prácticas cotidianas espaciales, por lo cual se tuvo en cuenta tanto las percepciones de los estudiantes del espacio, como la forma en que estos lo apropian; con el fin de lograr una lectura (tanto escolar, como del barrio) que pudiera reconocer la incidencia del género a la hora de interactuar con el “otro”.

Palabras clave: Género, vida cotidiana, espacio, educación espacial, cartografía

#### **Abstract**

The following presentation is the result of the questioning, as professors in training, from reading of the space under a gender perspective of the students. For this, it was taken into account the spatial education as a transversal axis and its incidence in the immediate environment (The school and the neighborhood it belongs to). By saying the above, a pedagogic intervention was thought were the students were allowed to do a geographic lecture where they could identify their daily life spatial

practices, reason for the neighborhood and scholar perceptions of the students to be taken into account with the purpose of reaching an environmental lecture that could recognize the role of gender at the time of interacting with “the other”.

Key words:

Gender, Daily life, Space, Spatial education, Cartography

## **Introducción**

La presente ponencia busca exponer el resultado de un proceso investigativo que aborda la lectura del espacio de los y las estudiantes por medio de sus prácticas cotidianas bajo una perspectiva de género. Dicho proceso fue realizado en el marco del Ciclo de innovación e investigación y proyecto pedagógico Dinámicas Contemporáneas del Espacio Urbano versión II bajo la dirección de las profesoras Nubia Moreno y María del Pilar Marín de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La investigación se trabajó por medio de una intervención pedagógica que permitió a los y las estudiantes aportar elementos para poder hacer una lectura geográfica, y así conocer sus prácticas espaciales frente a los lugares relevantes en su cotidianidad. De esta manera, se tuvo en cuenta las percepciones desde lo femenino y lo masculino, obteniendo una lectura diferenciada que refuerza la configuración y producción espacial en relación con el género. En ese sentido, el trabajo realizado con los estudiantes no solo estuvo encaminado a llenar los vacíos que no tuvieran relación con la educación espacial, sino, de brindarles herramientas con las cuales ellos mismos dieran cuenta de la incidencia que tiene el “otro” dentro del espacio, su configuración y su producción en las escalas de la escuela y el barrio.

Teniendo en cuenta lo anterior y para poner en juego lo expuesto, esta investigación se trabajó a partir de tres categorías principales que se interrelacionan entre sí conformando una dialéctica; estas categorías son el espacio, el género y la vida cotidiana, que buscaron ser desarrolladas en todo el proceso investigativo y pedagógico.

La primera categoría, el espacio, será abordada desde su entorno escolar (el barrio y el colegio). La segunda categoría es la vida cotidiana, la cual tendrá como función evidenciar las posibles prácticas que se producen en el espacio, y que hacen parte del proceso de otorgar el carácter de natural a las prácticas excluyentes que el estudiante pone en práctica dentro del espacio. Por último, el

género, que se ocupa del deber ser del hombre y la mujer, mostrando aquellas asignaciones que se le impone culturalmente a cada género, estas vistas en función de la masculinidad y la femineidad impuestas culturalmente dentro del espacio cercano del estudiante.

### **Los espacios trabajados**

La investigación se lleva a cabo en dos espacios; la Institución Educativa Distrital (IED) Bravo Páez y el barrio Quiroga Sur (lugar en donde queda ubicada la institución educativa). En primera medida, el Barrio Quiroga Sur, ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, en la UPZ Quiroga al suroriente de Bogotá. Esta localidad limita al occidente con la localidad de Tunjuelito, al oriente con la localidad de San Cristóbal, al norte con la localidad Antonio Nariño y al sur con la localidad de Usme. Dentro de la localidad se encuentra el barrio Quiroga ubicado en la UPZ 39, el cual está dividido legalmente en cuatro barrios: Quiroga I, Quiroga, Quiroga Central, y Quiroga Sur; este último es donde queda ubicada la institución educativa.

Dichos escenarios se abordan a partir de la cotidianidad escolar (para el caso de I.E.D) y el segundo frente a la cercanía de los conceptos de ciudad y ciudadanía y su apropiación por parte de los y las estudiantes (para el barrio Quiroga Sur). Estos dos espacios son importantes debido a que están en constante interacción con el estudiante, lo que influye directa o indirectamente en la realización cotidiana de sus actividades en el espacio.

Es necesario mencionar que la IED Bravo Páez contó por seis años (2011 - 2016) con un modelo de coeducación, el cual refiere a la separación de cursos por género, lo que impulsó la necesidad de abordar la temática de género en su interacción social dentro del espacio. Por lo tanto, esta investigación trabajó con el curso 10-02 (2017), siendo éste el primer curso dentro del plantel educativo que hizo el tránsito de la coeducación a la educación mixta.

En ese sentido, dicho proceso potencializó las intenciones de trabajar el espacio y el género con los estudiantes bajo el trabajo investigativo, en donde, a través, de una intervención pedagógica, y un diálogo de saberes con los estudiantes del grupo anteriormente mencionado, se buscó que los y las estudiantes asumieran una postura que implicara reconocimiento de otro en el espacio de manera tal que considerara su producción, sus prácticas y la importancia de la carga simbólica de este en la constitución del espacio.

## **Base teórica de la investigación**

A continuación, se expondrá las tres categorías claves para la construcción del marco teórico de la investigación:

La primera categoría se trabaja desde el espacio y este es abordado a partir de Lefebvre (1974) en donde se concibe el espacio como una producción social que tiene en consideración la acción social, las experiencias sociales, y las relaciones sociales. En otras palabras, bajo la mirada de este trabajo el espacio se entiende como un producto de las experiencias y las relaciones que tiene el sujeto bajo su perspectiva de género, en donde se concibe no como algo neutro o vacío sino como un potencializador para las acciones sociales del sujeto, que cobran importancia a la hora en que éste interactúe con el otro desde su construcción identitaria, lo que entra a mediar con la cultura.

Por otro lado, también se abordó a Lynch (1960) en donde se tuvo en cuenta: la legibilidad, vista como la capacidad o propiedad para leer el espacio. La imaginabilidad, entendida como la imagen mental que poseen las personas de la ciudad. Las sendas, que consisten en las continuidades que espacializan y caracterizan el espacio. Los bordes que conforman los límites que diferencian áreas espacializadas. Los mojones, entendidos como puntos de referencia que las personas usan. Y como último, el barrio entendido como sección de la ciudad, concebidas bidimensionalmente e identificadas por el observador desde el interior o también desde fuera. Los atributos del espacio planteados por Lynch (1960), permitieron dar una lectura del espacio investigado dentro del presente trabajo, para poder así, tomar el espacio bajo una perspectiva de género en donde todos los elementos confluyen dentro del espacio escolar y urbano.

La segunda categoría trabajada es el género, el cual se entiende como una construcción cultural que da cuenta de unos rasgos comunes dentro de los sujetos, y con ello se define el hacer y el actuar de estos. En ese sentido, dichas características comunes tienen dos vertientes para el interés del trabajo: la masculinidad y la feminidad.

Para ello se abordó a Lamas (1995) y Santos (2009) que definen el papel de la identidad sexual dentro la cultura y como este funciona dentro los cánones que se establecen en la sociedad frente a lo masculino y lo femenino. Para trabajar como se entiende la feminidad se tuvo en cuenta a Bourdieu (2000) en donde se plantea a la feminidad como una construcción social que sirve a la complacencia de las expectativas masculinas. En cuanto a la masculinidad se abordó a Connell y Messerschmidt

(2005) los cuales desarrollan el concepto a partir de la distinción de lo femenino dejando al descubierto el discurso del poder hegemónico sexista dentro la sociedad. En el aspecto espacial y en relación con las geografías del género se trabajó a McDowell (1999), la cual aporta el concepto de sexualización del espacio, y hace referencia a la asignación de género a un espacio específico, lo que determina a su vez la forma de apropiar el lugar y concebirlo, marcando diferencias de género en él de una manera diferenciada.

En esta categoría se incluyó la ciudad y la formación ciudadana, en ellos, el papel de la escuela es importante, al ser esta la que propicie la acción ciudadana (De Souza, 2009). Viéndola como una institución que opera bajo las lógicas del Estado, y se convierte en un escenario fundamental para que los individuos se configuren como sujetos ciudadanos desde sus prácticas políticas ciudadanas (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008). De igual manera se resalta la educación geográfica, en donde en palabras de Souto (1998) su deber ser es definir críticamente los problemas de la población para trabajarlos a nivel local (el barrio en este caso) bajo un contexto global, dotados de todas las emociones, actitudes y sentidos que componen la desigualdad en el espacio.

La tercera categoría fue la vida cotidiana desde el enfoque geográfico y fue tomado desde Lindón (2006) que busca dar claridad por medio de la expresión de las “otras” geografías, a la nueva tendencia de estudio del espacio que se ha venido desarrollando en las últimas décadas. En ella Lindón (2006) propone que se debe recurrir a las prácticas sociales, enfocándose en el “hacer” social del ser humano. Para esto es importante tener en cuenta que el sujeto adquiere un punto central dentro del estudio. La centralidad del sujeto permite el divisar las prácticas que este tiene con el espacio, mostrando de este modo, distintos planos. También se retoma a Lefebvre (1981) citado por Lindón (2004) que evidencia que la vida cotidiana no puede ser reducida a la suma de las acciones aisladas, sino que es necesario tener en cuenta el contexto de éstas y las relaciones sociales que se dan, logrando producir en su conjunto el espacio y el tiempo social.

## **Resultados de la investigación**

Como resultados se lograron realizar mapas del colegio y del barrio a partir de las cartografías subjetivas que hicieron los estudiantes. Dichas cartografías fueron enriqueciéndose con cada sesión de la intervención pedagógica, estas sesiones buscaban por un lado acercar al estudiante al lenguaje

cartográfico y desarrollar en ellos habilidades espaciales para que así pudieran hacer una lectura y acercarse al espacio como concepto geográfico, y por el otro, hacer consciente al estudiante de las relaciones de género que se producen en este. Gracias a ello se lograron encontrar percepciones del espacio dejando en evidencia que las prácticas en muchos casos excluyen al otro y no permiten potenciar una formación espacial en el estudiante.

Muestra de ello, las cartografías (véase *mapa 1 y 2*) evidencian distintas percepciones del colegio, que se alimentan de las prácticas que se le da al espacio. En ellas se encuentran desde espacios sexuados hasta una posible caracterización del espacio que adquieren significados de rechazo o agrado por parte de los estudiantes.

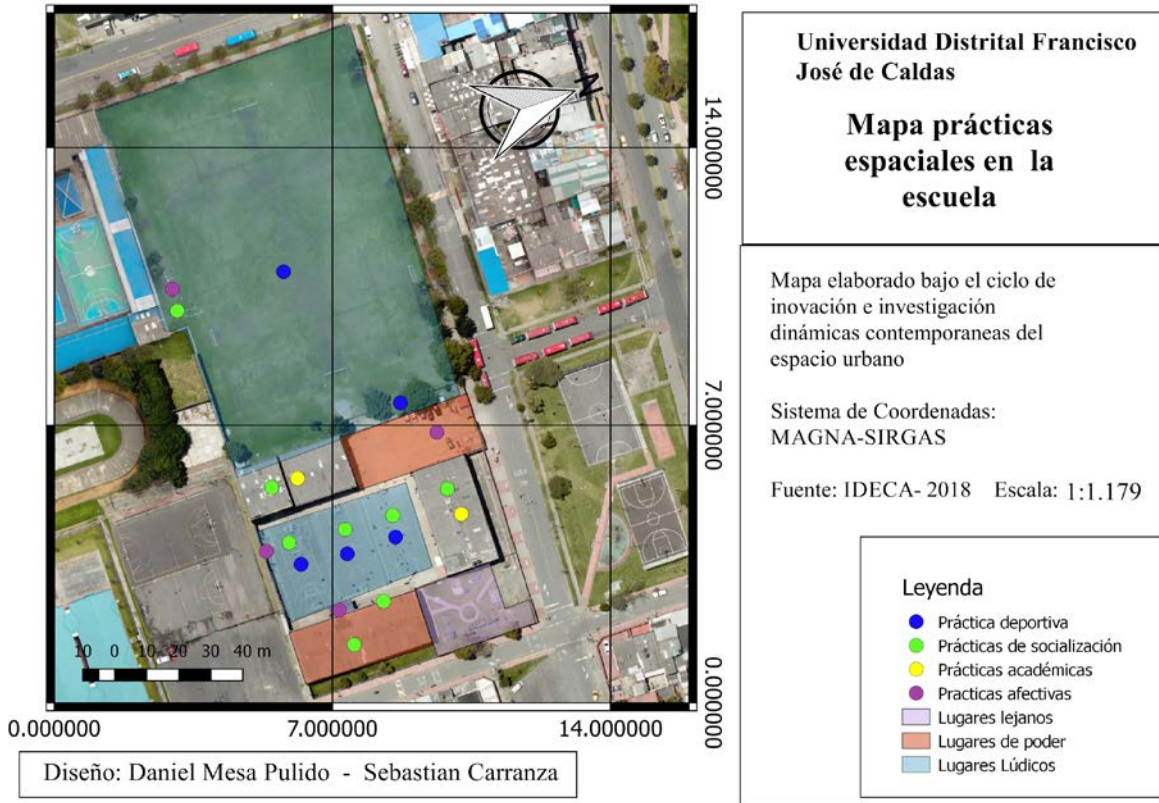
Como se puede observar en el *mapa 1* se crean lugares dentro del espacio escolar, los cuales tienen una relación con las prácticas que allí identifican los y las estudiantes. Sólo con el *mapa 2* y en diálogo con el primero, se pueden hallar aquellas relaciones que se establecen gracias a la mirada que otorga el género frente a la configuración del espacio, en donde se le asignan los roles masculinos a los espacios que fomentan las prácticas deportivas, o las femeninas en donde el hablar es relacionado con la mujer. Es importante ya que, si bien los estudiantes comparten un espacio en común, con prácticas y objetivos comunes, el género y lo que la cultura implica sobre este, tienen alcances tan significativos como la carga simbólica sobre los espacios en los cuales los y las estudiantes se desenvuelven, lo que reafirma los cánones culturales mencionados por Lamas (1995) y Santos (2009), ya que estos se reproducen en la representación del espacio, que determina el accionar de un género u otro.

Frente a las lecturas sobre el barrio que ellos mismos realizaron (véase *Mapa 3*), se pudo hallar un trabajo menos detallado en cuanto al *mapa 1 y 2*, y esto es debido a varios aspectos. El primero tiene relación a que algunos estudiantes no tienen claro las divisiones oficiales del barrio y su habitar dentro del barrio Quiroga Sur se ve delimitado muchas veces por su actividad escolar, la segunda tiene relación con el miedo que el barrio representa para los estudiantes, el borde que se demarca en el mapa representa un grado de peligro debido a que la inseguridad incrementa y el hurto se permea al barrio, lo que convierten a los espacios como el polideportivo como un lugar en donde el intercambio ilegal de mercancía y hurto son las prácticas predominantes. En ese sentido, debe considerarse el miedo como un reflejo de la práctica cotidiana en el barrio y que como afirma Lefebvre (1981) y Lindón (2004) al ser este hecho un reflejo recurrente y por lo tanto, no aislado,

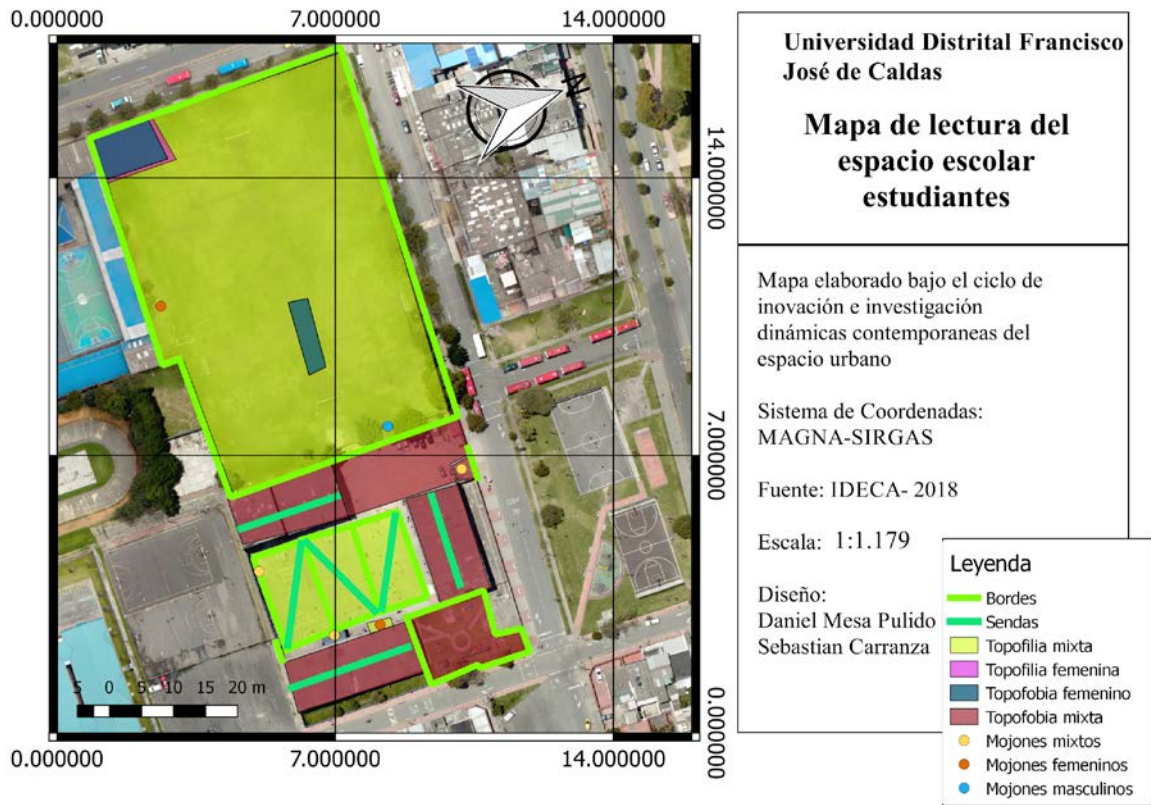


se convierte en un factor que influye en la apropiación espacial cotidiana de los estudiantes. En cuanto a la mirada del género en el barrio, se les dificulta a los estudiantes identificar la relación de este con el espacio y solo lo manifiestan al sexualizar el espacio como femenino o masculino según la práctica, como son las barberías de uso masculino y la peluquería de uso femenino, por lo tanto, se puede decir que bajo la mirada del estudiantado el espacio se ve relacionado con la asignación cultural del género representado en el lugar, trayendo a colación lo antes mencionado por McDowell (1999). En cuanto al mapa 3 frente al género la única relación que los y las estudiantes lograron identificar son las del uso de transporte público, debido a la gran afluencia de ambos y en donde el conflicto de género se intensifica.

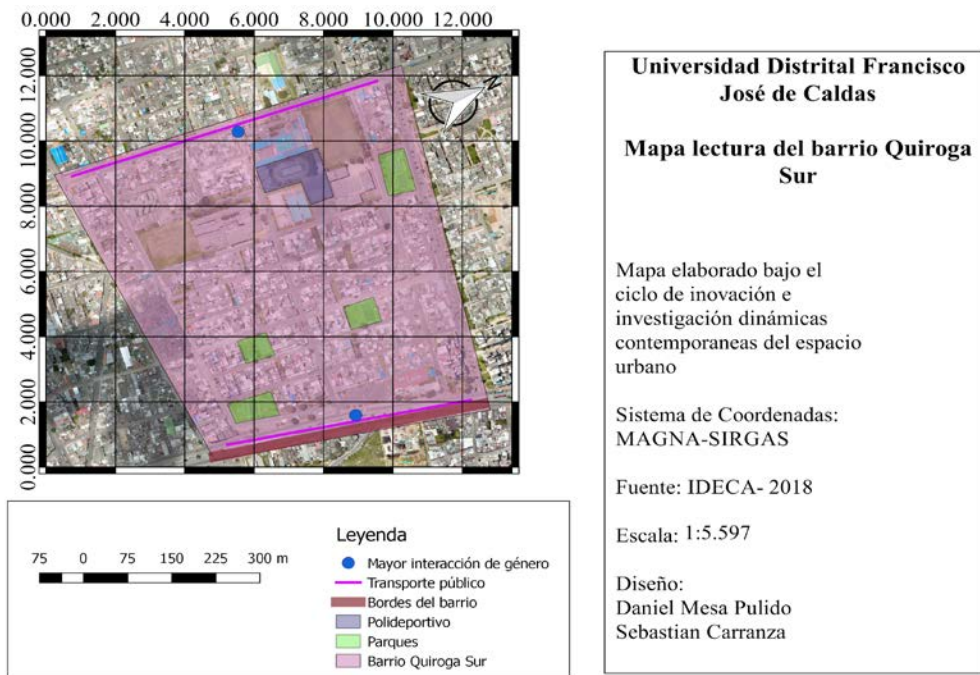
En relación a lo anterior, se puede decir entonces que la problematización del ámbito escolar a partir de unos tópicos establecidos (los elementos de la legibilidad de Lynch (1960) ya mencionados) permitió la realización de una transposición didáctica en donde los estudiantes con los conceptos trabajados en clase realizaron un levantamiento cartográfico cognitivo para dar cuenta del contexto en el que se encuentran inmersos, dejando en evidencias aquellas prácticas que invisibiliza la incidencia del otro en el espacio. Como menciona Souto (1998) por medio de ello, la enseñanza geográfica posibilitó que los estudiantes realizaran lecturas geográficas bajo una mirada de género, al dejar al descubierto las dinámicas espaciales que se presentan en su colegio y barrio, que permitió no solo trabajar bases geográficas desde el discurso epistemológico sino desde su relación con la vida cotidiana escolar del estudiante.



Mapa I: Prácticas espaciales en la escuela. Fuente propia



Mapa 2: Lectura del espacio escolar estudiantes. Fuente propia.



Mapa 3: Lectura del Barrio Quiroga Sur. Fuente propia

## **Conclusiones**

A partir de las prácticas espaciales y su lectura en el espacio, se pudo encontrar una reproducción cultural hegemónica en donde los espacios se apropian desde la diferenciación por género, dejando en evidencia que la coeducación no sólo se experimenta en el aula de clase sino en la vida cotidiana escolar del estudiante. Así también exponer la importancia de la educación espacial y la mirada que la escuela debe tener en cuanto al uso y apropiación del espacio, ya que los lugares de poder o los lugares lejanos, representan en la realidad escolar la prohibición y la negación del otro, los cuales deberían ser trabajados no desde la norma que excluye sino como una posibilidad de formación espacial, en donde el estudiante puede habitar el lugar desde las prácticas adecuadas pensando en el otro, respetando y entendiendo el uso adecuado del espacio.

En cuanto a lo pedagógico se pudo concluir que la escuela trabaja la ciudad y la ciudadanía desde el discurso y no hay una reflexión sobre su entorno escolar, el barrio. La ciudadanía no pasa por el barrio o las interacciones de género que se dan, muestra de ello es que el barrio es reconocido por las practicas violentas ajenas a la institución, de igual manera, que la reducida visibilización del género en el mismo, en donde pareciera casi inexistente. Como aporte didáctico, cabe resaltar el papel de la trasposición didáctica frente a la realidad cercana del estudiante, en donde la cotidianidad de éste, puesta en juego con la mirada de la dialéctica, pudo hacer visible los factores de género que confluyen en la producción del espacio.

## **Bibliografía**

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: anagrama S.A.

Connell, R., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 829-859.

De Souza, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Revista de investigación en la Escuela*, 51 - 61.

Lamas, M. (1995). Cuerpo e identidad. En L. Arango, M. León, & M. Viveros, *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (págs. 62- 79). Bogotá: Tercer Mundo.

Lefebvre, H. (1974). La producción social del espacio. Madrid: Capitán Swing.

Lindón, A. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Veredas: Revista del pensamiento sociológico*, 39-60.

Lindón, A. (2006). La espacialidad de la vida cotidiana: hologramas socio-territoriales de la cotidianidad urbana. En J. Nogué, & J. Romero, *Las otras geografías* (págs. 425-446). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Mcdowell, L. (1999). Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas. Madrid: Cátedra.

Ocampo, A., Méndez, S., & Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas psychologica*, 837-851.

Santos, L. (2009). Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Souto, X. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.

## **El fortalecimiento de la formación ciudadana a partir de la apropiación del espacio en los estudiantes de grado décimo de la IED Andrés Bello.**

**The strengthening of citizenship training based on the appropriation of space by tenth grade students of the IED Andrés Bello.**

Yasmin Aldana Vivas

yassaldana@gmail.com

Diana Catherine Pachón Porras

dianacatherinepachonporras@gmail.com.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

### **Resumen**

Se presenta la reflexión derivada de la intervención pedagógica con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital (IED) Andrés Bello, en la ciudad de Bogotá, que corresponde al ejercicio de sistematización del Proyecto de Innovación Pedagógica (PIP)<sup>1</sup>, en el proceso de formación como Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta investigación se centra en el reconocimiento de la significación espacial de los estudiantes para comprender los procesos de apropiación del espacio (emocional, cultural, social) a través de una estrategia didáctica que fortalezca el reconocimiento del sujeto en el espacio, los procesos y fenómenos que componen la realidad social, para favorecer la formación de un ciudadano activo.

---

<sup>1</sup> Docentes a cargo Nubia Moreno - Docente de planta de la UDFJC adscrita a la Facultad de Ciencias y Educación. María del Pilar Marín - Docente de vinculación especial FCE – UDFJC, en el marco de la asignatura Ciclo de Innovación e Investigación y proyecto Pedagógico Dinámicas Contemporáneas del Espacio Urbano II.

Palabras clave: Apropiación del espacio, formación ciudadana, educación, usos de suelo, territorio.

## **Abstract**

The purpose of this project is to present the reflection resulting from the pedagogical intervention on tenth grade students of the Andres Bello public Institute, in Bogota city, as part of the exercise of systematizing the Pedagogical Innovation Project (PIP). This in the process of formation as Graduate Students in Basic Education emphasized on Social Sciences of the District University Francisco José de Caldas. This investigation focuses on the recognition of spatial significance of students in order to understand the different manners of spatial appropriation (emotional, cultural, social) through an educational strategy which strengthens the self-recognition of the subject in the space, the processes and phenomena that compose his/her social reality, to favor the personal development of an active citizen.

Key Words: Spatial appropriation, citizenship education, education, land use, territory.

## **Introducción**

Comprender la manera en que los sujetos entienden y cargan de sentido su espacio en la vida cotidiana es un tema de gran interés actualmente, puesto que permite entender la constitución y configuración social del espacio. El valor y sentido de pertenencia que le otorga el sujeto a los lugares, favorece interpretar como estos se identifican, transforman y organizan su entorno, ello no solo posibilita conocer las escalas de construcción ciudadana, sino como propicia la formación de un sujeto político y su vínculo con la sociedad. El interés en el reconocimiento de la apropiación espacial de los estudiantes de la IED Andrés Bello surge como una estrategia para entender cómo se constituye el entorno escolar cotidiano y las prácticas que lo componen para realizar aportes a la formación ciudadana.

Esta investigación pedagógica se enfocó en la comprensión de la relación sujeto-espacio para potenciar la organización de escenarios posibles en la construcción integral de los estudiantes, con condiciones éticas para incidir en sus contextos cercanos desde la educación geográfica. Se realiza la presentación del sustento teórico, pedagógico y metodológico, que posibilitó la construcción de una estrategia didáctica que se basa en los procesos de aprendizaje del estudiante y la reflexión del docente en el aula. Luego se realiza el análisis de la experiencia en el aula y el nivel de apropiación

logrado. Y por último las reflexiones que suscitan en torno a la significación espacial y formación ciudadana, como se relacionan y su vínculo con la escuela.

### **Fundamento teórico**

El fundamento teórico fue la geografía Humanista; este enfoque se ha centrado en el estudio del sujeto como principal fuente de conocimiento de la espacialidad, permitiendo entender la relación que el sujeto posee con el espacio que habita, un espacio cargado de significados los cuales permiten comprender los procesos que en él se desarrollan.

Alicia Lindón (2006) realiza un análisis de la relación entre el espacio y la sociedad a partir de la interacción del sujeto con el medio, en el que la exploración y comprensión de los significados y sentidos otorgados al espacio implica el reconocimiento del lugar como constructo social, y su apropiación y diversidad dependen de las experiencias con el mismo. Tuan (2007) señala que la significación del espacio se relaciona con sentimientos y emociones de cercanía y lejanía en el que la experiencia cotidiana es fundamental, ya que ejerce procesos de transformación a partir de la praxis en el espacio lo que favorece el desarrollo de identidad individual y colectiva. Haciendo visibles las subjetividades y territorialidades presentes en este.

Esta construcción de identidad con el lugar permite interpretar el valor simbólico y el espacio vivido, el cual está cargado de percepciones, pertenencias y representaciones (imagen del espacio) que se materializan en la acción del sujeto con el espacio que habita. Potenciando la implicación y corresponsabilidad con este.

### **Fundamento pedagógico**

Para el desarrollo y ejecución de la estrategia didáctica se hizo uso de la pedagogía dialogante, que favorece el desarrollo de competencias integrales, a través de una enseñanza geográfica contextualizada. Fundamentada en un diálogo entre estudiante-saber-mediador que construya el sujeto a **nivel cognitivo, emocional y práctico**, generando así un sistema interdependiente en el cual intervienen y participan distintos medios, mediadores y contextos.

En el uso del modelo dialogante De Zubiría (2006) plantea que se debe diagnosticar el nivel de desarrollo conceptual de los estudiantes, por ello fue fundamental el reconocimiento de los



conocimientos previos para detectar fortalezas y falencias que facilitará el quehacer pedagógico del docente y el aprendizaje del estudiante. Es así que los conceptos se establecen como un punto clave en el aprendizaje significativo que le permiten al estudiante modificar sus estructuras cognitivas, relacionar el conocimiento con los fenómenos y llegar a un pensamiento crítico, esto favoreció que la relación sujeto medio fuera más activa y se gestara una conciencia del rol que desempeña el estudiante en el lugar que habita y las relaciones sociales que construye.

### **Metodología: Enfoque investigativo cualitativo. Investigación acción-educativa**

La investigación es de carácter cualitativo que tiene como propósito la comprensión y sentido a partir del sujeto, considerándolo como productor de conocimiento. Se parte de los postulados de la investigación-acción educativa (IAP) caracterizada por desarrollar estrategias para el fortalecimiento del sistema educativo, la transformación de problemáticas en la escuela y la práctica docente. Lo cual enmarca el objetivo central de la investigación realizada.

Los métodos para la recolección de información en el momento inicial fueron la observación no participante, diario de campo, representaciones gráficas (previas) y encuesta cerrada. La población con la que se realizó el trabajo fue de 53 estudiantes entre los catorce y dieciocho años (14-18), a partir de ello se estableció el plan de trabajo y la unidad didáctica. En el segundo momento se procede a la implementación de la unidad didáctica diseñada, la cual fue planteada a partir del enfoque epistemológico y pedagógico. Los instrumentos utilizados fueron: representaciones gráficas (planos), esquemas gráficos (mapa conceptual), cine foro, juego de roles y conversatorio. A partir de estos se procede en el momento final a la sistematización de la experiencia, para esto se crea una matriz de análisis, con categorías que favorezcan la interpretación de esta.

### **Resultados**

Se realiza el análisis de la experiencia a la luz de los objetivos planteados con el fin de aportar y generar conocimientos pertinentes para la escuela y la sociedad, que permitan contribuir a la práctica docente en el aula y reivindicar la importancia de la enseñanza de la geografía en función de la formación del ciudadano.

## **Una aproximación a las construcciones previas de la significación del espacio**

Los conocimientos previos de los sujetos son importantes para comprender el nivel de construcción conceptual y apropiación espacial en el que se encuentran, y se distancia de la percepción de estudiante como tabula rasa y favorece el aprendizaje significativo.

La construcción de organizadores gráficos en la indagación de conceptos previos logró vislumbrar las construcciones que poseían los estudiantes de los conceptos a trabajar, hizo evidente que las redes conceptuales que poseen son débiles en la aproximación del su concepto y su argumentación. Lo que determinó la limitada relación entre el conocimiento y los fenómenos espaciales.

Las representaciones gráficas (previas) ayudaron a exponer la relación y significación que posee el sujeto con el espacio, lo que permitió analizar que existe poco desarrollo de habilidades espaciales dado el desconocimiento de la posición del sujeto en el lugar (localización-ubicación), estableciendo que los estudiantes poseen una débil imagen geográfica del entorno escolar, por esto el aprendizaje significativo de conceptos geográficos básicos y su relación con el entorno se ve limitada.

Los conocimientos y las significaciones previas del espacio posibilitan comprender que el lugar puede tener una relación con los estudiantes de carácter dual, un espacio puede ser lejano para uno y para otro cercano; esta es una de las formas de hacer visible su apropiación del espacio en un momento inicial, basado en las funciones de abandono o permanencia que se le otorgan al lugar en la experiencia y que se constituye en la práctica.

En las representaciones cartográficas se hacen visibles diferentes construcciones simbólicas del espacio a partir de las maneras en que los sujetos apropian y han generado procesos de identidad con este. Según plantea Tuan (2007) las topofobias y las topofilias son las relaciones que construyen los sujetos de desagrado o agrado con el lugar respectivamente. Los estudiantes asocian las figuras de autoridad y el abandono de espacio con topofobia y las relaciones de gusto, tranquilidad y bienestar con topofilias. Estas relaciones están basadas en las interacciones y prácticas que allí se realizan. Lo cual evidencia que los sentimientos de arraigo espacial están determinados por las experiencias fijas en el lugar.

**Las representaciones gráficas como herramienta para el análisis de la relación entre el sujeto y el espacio.**

Realizar representaciones gráficas de su colegio surge como estrategia para comprender cómo los estudiantes apropian, interpretan y utilizan el espacio escolar y por medio de estas es posible visibilizar las relaciones de cercanía y lejanía, las construcciones simbólicas que desarrollan con diferentes espacios y la relación entre el estudiante y el conocimiento.

Las construcciones socio simbólicas están relacionadas con el reconocimiento del espacio y uso determinado para este, las representaciones como un símbolo en el cual los estudiantes expresan su relación con el espacio y su identidad en el mismo, evidencian que existe una diversidad de vínculos (sociales, emocionales, personales, etc.) con el colegio. Se hicieron visibles por medio del nivel de detalle y elaboración, además de las funciones de socialización, participación o mayor permanencia que les fue asignado, dotando de importancia aquellos espacios en los que se desarrolla el sujeto. Por otro lado, los espacios que son de desinterés para los estudiantes se identifican en términos de no uso, de abandono y de no acceso. Ello evidencia que las experiencias de los estudiantes dentro de su espacio escolar permean la concepción de lugar y la forma de vivir en ellos.

A partir del vínculo que establece el estudiante con el espacio es posible ver relaciones de poder, una de carácter “vertical-institucional” (estudiantes- coordinador - rector), en la que la autoridad otorga una visión negativa de lugares específicos y los sujetos que lo conforman. Y otra de carácter horizontal (estudiantes-estudiantes) donde la territorialidad genera procesos de identidad, pertenencia y emoción, lo que favorece la dominación de diferentes espacios (canchas, zonas verdes). Esto permite interpretar que los roles sociales son determinantes en la organización y construcción del espacio, en función de las relaciones sociales que allí se dan, puesto que ejercen influencia y control sobre los espacios significados.

Generar relaciones entre el conocimiento y el espacio del estudiante se planteó como una alternativa para fortalecer los niveles conceptuales, el reconocimiento del sujeto en el espacio y su implicación en el mismo. La relación entre usos de suelo y territorio con su espacio, visibilizó la organización y el aprovechamiento de este en función de las acciones, costumbres y hábitos de los estudiantes. Ello contribuyó a la problematización del espacio escolar desde las prácticas de los sujetos, lo que posibilitó identificar un ciudadano pasivo que es consciente de fenómenos o problemáticas que se generan a partir de la relación sujeto-entorno.

Las apropiaciones que suscitan de la relación sujeto entorno revelan que existen diferentes dinámicas de significación del espacio por parte de los estudiantes. Se identifican prácticas de orden I.

**Individual y colectivo;** el sujeto y el grupo se reconocen en el entorno y generan relaciones a partir de esto, que están determinadas por las percepciones e intereses y que son negociados al producir relaciones sociales en el espacio. 2. **Local o interior** del espacio, puesto que el proceso de significación está vinculado a los lugares o entornos que habita, pertenece e interactúa constantemente. Y 3. **Acción y transformación**, entendida como las acciones que se desarrollan en el lugar, en las cuales los sujetos y los grupos modifican el espacio de acuerdo con sus intereses y prácticas, dejando en él una “huella” marcada por cargas simbólicas.

### **Estrategia didáctica con miras hacia la enseñanza de la geografía y la formación ciudadana**

Para el desarrollo de una estrategia didáctica es necesario realizar el análisis e interpretación de las categorías e instrumentos que surgieron de la implementación del PIP. Según la intervención se establece que hay una necesidad de conocimientos geográficos que permitan involucrar o relacionar a los estudiantes con su entorno, que los dote de habilidades espaciales y críticas para ejercer sus funciones de ciudadano. Alderoqui (2002) establece que la consulta de conocimientos previos es importante y es importante el diseño de estrategias a partir de estas. Esto permitió mediar entre el conocimiento previo y el concepto nuevo, para que el estudiante tuviera una relación activa con la construcción de sus conocimientos y pudiera conceptualizar de manera más articulada.

Fue visible el nivel de conciencia al ejercer una acción sobre los lugares y como esta determina la construcción de las relaciones sociales en el territorio. Es decir, “la acción sobre el territorio es la que permite la incorporación del sujeto en el entorno, es esta acción la que no solo dota de significado el espacio tanto social como individual, sino que lo transforma dejando huellas” (Vidal y Pol, 2005, p. 284)

### **Fortalezas:**

El abordaje de conceptos en el aula en relación con el análisis de las prácticas o rutinas cotidianas, permitió la movilización de estructuras conceptuales y la contextualización del saber en el entorno del estudiante, favorece la reflexión sobre la implicación que tiene el sujeto en el espacio.

Reconocer las dinámicas en su entorno y relacionarlas con categorías les permitió generar relaciones de cercanía con los conceptos. El abordaje del concepto de territorio se entiende como una posible estrategia para la formación ciudadana, pues propicia una tensión en las formas y las prácticas que poseen los sujetos y así comprender la manera en que apropian y dominan el territorio.

### **Limitaciones:**

El conductismo sigue presente en la relación docente-estudiante, usando el método de estímulo-respuesta como forma de “generar” procesos cognitivos; Hernández (2008) plantea que el aprendizaje sigue haciendo énfasis “en los productos de aprendizaje y no en los procesos, [...] interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, sin intentar ir más allá en búsqueda de los procesos” (p. 58), lo que es reforzado a través de la valoración cuantitativa. Ello fue una barrera para el aprendizaje significativo.

Es importante que los estudiantes reconozcan las instancias de gestión y participación local, puesto que posibilita la toma de decisiones en los espacios públicos, dotando de capacidades a la comunidad para la resolución de conflictos.

El poco desarrollo de las habilidades argumentativas en los estudiantes hace visible la importancia que tienen estas en el aprendizaje. Estas favorecen la formación de una postura crítica y reflexiva, que permita al sujeto mantener un diálogo abierto y consciente. El uso de debates surge como una herramienta que permite el desarrollo de su capacidad argumentativa.

### **Conclusiones**

El espacio cercano permite entender cómo se desarrollan los procesos de interacción y construcción social, favoreciendo la generación de actitudes frente al lugar que se habita y para este propósito es fundamental la relación de los contenidos, los temas y los conceptos con el contexto del sujeto.

El tipo de ciudadano que se hizo visible se caracteriza por ser consciente de la existencia de problemáticas, pero que no ejerce ninguna acción al respecto, implica que la escuela proyecte un ciudadano activo que contribuya a generar procesos de identidad a partir de lo cercano, con el fin

de reflexionar sobre el territorio y las territorialidades que se constituyen a partir del accionar, la apropiación y las dinámicas de poder en el espacio.

Se fortaleció la relación de los conceptos de uso de suelo y territorio con su entorno cercano; este fue lento por la falta de reconocimiento de su espacio y las débiles bases conceptuales previas del estudiante. Reconocieron su capacidad de construir y transformar el espacio que habitan y percibieron que la construcción del territorio está relacionada con afinidades culturales y sociales; esto atravesado por relaciones de semejanza y gustos.

El análisis de la intervención pedagógica permite evidenciar que el desarrollo de habilidades, como la representación espacial, fortalece la apropiación del espacio de los estudiantes, porque visibiliza al sujeto en este y genera conciencia sobre sus significaciones y las implicaciones de sus acciones y omisiones, además facilitó comprender que está determinado y configurado por unas condiciones geográficas y unas prácticas socioculturales, interacciones, comportamientos, rutinas, etc., y que la percepción e interpretación espacial que hace el sujeto en su cotidianidad, propicia abordar y problematizar la misma.

## **Bibliografía**

Alderoqui Silvia; Penchansky Pompei (2002). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Editorial: Paidós Iberica.

De Zubiría, Julián. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Segunda Edición. Cooperativa Editorial Magisterio.

Hernández Rojas, Gerardo. (2008) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.

Lindón Alicia (2006) *Tratado de Geografía Humana*. España: Editorial Anthropos.

Tuan Yi-Fu, (2007) *Topofilia*. España: Editorial Melusina.

Vidal Tomeu y Pol Eric, (2005) *La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares*. España: Anuario de Psicología. Vol. XXXVI, núm. 3, pp. 281-297.



**“Me gustas cuando hablas porque estás presente...”**

**Una experiencia investigativa-interventiva sobre la participación en el aula de un cuarto medio humanista: “la argumentación como sustento para una participación activa de las estudiantes”**

**"I like you when you speak because you are present..."**

**An investigative-interventive experience about the participation in the classroom of a humanist twelfth grade: "the argumentation as a support for an active participation of the students"**

Alberto Colimán Huenchuquen

Profesor Colaborador Universidad Alberto Hurtado, y Profesor de Aula en Fundación Educacional Liceo Carmen Arriarán.

albertocoliman@gmail.com

## **Resumen**

Este escrito muestra el recorrido de una Investigación-Acción en el área de Formación Ciudadana con un curso del último nivel de educación media del sistema educacional chileno. El problema nació de un análisis cualitativo sobre la Calidad en la Participación que poseían las estudiantes, tanto a nivel verbal como escrito. Luego se diseñó un marco conceptual que respondiera a las necesidades de las variables del problema y de propuestas didácticas que alimentaran el plan de acción. El procedimiento utilizado para tratar las evidencias fue el análisis documental de distintas producciones del proceso de enseñanza-aprendizaje como guías de trabajo, interacciones de clases (grabaciones-transcripciones), entre otras. Los principales hallazgos de la investigación fueron la verificación de la incidencia que generan las modificaciones en la enseñanza, como fue la creación de una problemática socio-histórica y la secuencia procedimental. Estas permitieron que un número



significativo de estudiantes pudiera mejorar la calidad de su participación por medio de la creación y uso de argumentos socio-históricos, permitiendo el ejercicio como ciudadanas críticas, participativas y activas en el espacio Aula.

Palabras clave: Participación y Competencia Ciudadana, Argumentos Socio-Históricos.

### **Abstract**

This paper shows the development in an Action Research in the area of Civic Education with a grade of the last level of secondary education of the Chilean educational system. The problem was born of a qualitative analysis about the Quality in the Participation that the students had, both verbal and in writing. Then, a conceptual framework was designed to respond to the needs of the variables of the problems and didactic proposals that would feed the action plan. The procedure used to analysis the evidences was the documentary analysis of different productions of the teaching-learning process such as work guides, class interactions (recordings-transcriptions), among others. The main findings of the research were the verification of the incidence that the modifications in the teaching generate, as it was the creation of a socio-historical problematic and the procedural. These allowed that a significant number of students could improve the quality of their participation through the creation and use of socio-historical arguments, allowing the exercise as critical, participatory and active citizens in the classroom space.

Keywords: Participation and Civic Competence, Socio-Historical Arguments.

El presente escrito da cuenta de manera sintética de los resultados de la investigación que se realizó el año 2016 en el contexto del proceso de titulación del programa de Magíster en Didáctica de la Historia y las CCSS de la Universidad Alberto Hurtado. Esta indagación corresponde a una Investigación-Acción, donde el docente se convierte en investigador de su propia práctica pedagógica dentro de un contexto específico y situado: “el Aula”. En este caso fue el Cuarto Medio Humanista de un liceo de la comuna de Peñalolén de la ciudad de Santiago.

El eje central de la investigación está enmarcado en la Formación Ciudadana y específicamente en la Participación de las estudiantes en el espacio común del aula. ¿Pero por qué intervenir sobre este ámbito? La respuesta nace de un análisis didáctico donde destaca, en primer lugar el impulso

desarrollado por el Estado de Chile, por medio del Mineduc, para promover la formación ciudadana en los establecimientos educativos; un segundo componente fue el propio contexto educativo en el cual se efectuó la investigación, puesto que desde el Proyecto Educativo Institucional se señala que “El Cambio de Sociedad vendrá por la Mujer” (PEI, 2015, p.1)”, es decir se espera que desde el Aula se formen estudiantes como ciudadanas activas que sean capaces de intervenir en su entorno social; el tercer componente fue la enseñanza, es decir se miró crítica y analíticamente la práctica pedagógica y didáctica del docente, al hacer este ejercicio se logró establecer que en el aula existía un protagonismo de este y un predominio en su discurso de tipo explicativo (Benejam, 1998) y donde las actividades de enseñanza contaban con problematizaciones con uso del presente, aunque habían falencias porque no tenían una secuencia procedimental clara; el último y más importante elemento considerado fue el aprendizaje de las estudiantes, aquí se logró establecer que tenían una participación ocasional (al menos 10 de ellas silentes, desde lo escrito como de lo verbal) y con profundas deficiencias en la calidad pues muchas tenían cierta opinión y posición frente a los temas que planteaba el profesor, pero sus sustentos carecían de calidad, es decir se alejaban de argumentos basados en información socio-histórica.

A partir de este análisis didáctico y bajo el diseño de una investigación-acción (Latorre, 2003) se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se podría mejorar la participación y argumentación en las estudiantes del Cuarto Medio B, para que puedan ejercer como ciudadanas activas en los procesos de aprendizaje?

Para poder intervenir sobre el problema se tuvo que generar algunas conceptualizaciones teóricas que permitieran mirar las variables del Problema desde una determinada perspectiva, además que alimentara y fundamentará el Plan de Acción. Para esta investigación “el enfoque de Educar PARA la ciudadanía, (...) supone un desarrollo de los/las estudiantes y la comprensión crítica y autónoma de la política, la sociedad y la construcción constante de la Democracia” (Mineduc, 2014, p. 31). Para que este ideal se pueda cumplir se necesita de ciudadanas activas que tienen “capacidades y habilidades que le permitan participar de un modelo de democracia donde su presencia es considerada necesaria” (Cerdea, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004, p. 32). ¿Pero qué significa una ciudadanía activa en el aula? A Partir de distintos autores como Cerde et al. (2004), Delva (2012) y Mineduc (2014) se comprenderá que sé está en presencia de ella cuando existan “distintas formas o expresiones de participación, tanto sean estas verbales o escritas, en los

diferentes escenarios, contextos y momentos de las clases” comprendiendo que las clases no necesariamente se circunscriben al espacio físico del aula, sino que serán considerados todos aquellos donde se lleven a cabo las dinámicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Colimán, 2018, p. 57). Como queda demostrado la Participación de la Ciudadanía es fundamental y requiere según Sartori (como se citó en PNUD, 2014) “de una formación sistemática y de posibilidades de ejercicio en espacios tan importantes como lo es la escuela o liceo”. En el espacio del Aula la Participación se entenderá como:

“todo acto voluntario e involuntario (desencadenado o no por el docente por medio de preguntas abiertas y cerradas, contra respuestas, dilemas, etc.) de una o más estudiantes donde expresen su parecer, opinión, cuestionamiento frente alguna situación relacionada con el curso y las distintas temáticas que estén siendo abordadas en clases. Estas manifestaciones pueden ser ejercidas por medio de preguntas abiertas o cerradas en el colectivo o de manera individual al profesor, además de las distintas opiniones, juicios, argumentaciones y soluciones que establezcan tanto de manera verbal como escrita”. (Colimán, 2018, p. 66).

Con una claridad conceptual básica es prudente preguntarse ¿Cómo se pueden introducir estos elementos en la clase de Historia y Ciencias Sociales? Es aquí donde emerge el Plan de Acción, que como se muestra en la figura N° 1. el eje central es una Competencia Ciudadana. Su importancia radica en lo planteado por Pagés:

“(…) la finalidad última (de la competencia social y ciudadana) es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla” además señala que “La competencia social y ciudadana y los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la concretan cobran sentido cuando se utilizan en la comprensión de los problemas de la vida y en su resolución, es decir, cuando implican reflexión y acción.”. (Pagés, 2009, p. 10)

Como se logra leer optar por esta vía es factible y necesaria, por esta misma razón es que aquí están anclada la Secuencia Argumentativa Socio-Histórica, comprendida está como el trabajo procedimental con distintas habilidades pasando por la descripción, la explicación, la interpretación, la justificación y la argumentación (Casas, Bosch y González, 2005). Esta secuencia permitiría ir supliendo las dificultades que tenían las estudiantes entorno a la Participación y su calidad, en concreto se comprenderá la Argumentación como:

“una capacidad de las estudiantes basada en una habilidad cognitivo-lingüística que produce razones/fundamentos basados en fuentes de información provenientes desde las ciencias sociales con el objetivo de participar con calidad y sustento en las discusiones y las demandas que genera el abordaje de problemas sociales contemporáneos en el aula”. (Colimán, 2018, p. 69).

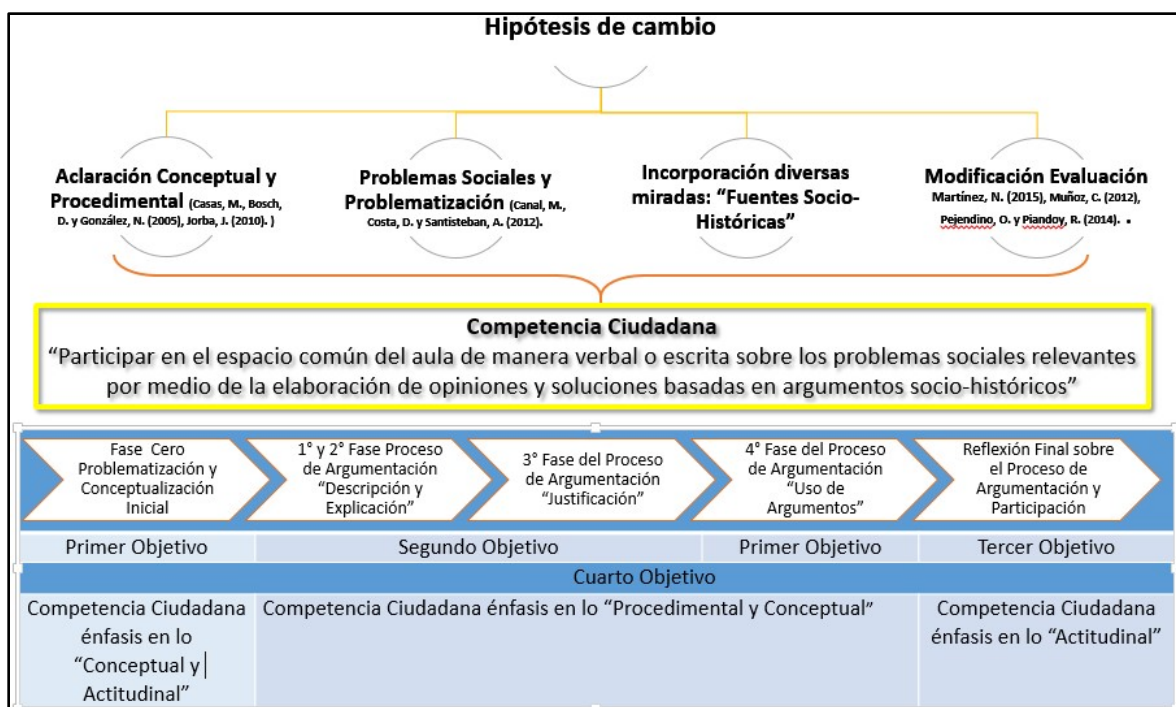


Figura 1. Plan de Acción.

A continuación, se presentan algunos resultados de la Investigación. La Evidencia I da cuenta de la 3ra fase del proceso de Argumentación “justificación” y corresponde a la Guía de aprendizaje titulada “Problemas sociales derivados del proceso de inserción de Chile a la Globalización: El caso de la producción del Cobre, cuya Pregunta tensionante fue: *¿La Producción y Exportación de Cobre conlleva (genera) un Crecimiento Económico y/o un Desarrollo Social? ¿Por qué?* Aquí se puede apreciar con claridad las modificaciones efectuadas desde la enseñanza donde se levantó un problema social que pone en tensión la inserción a la economía globalizada por medio de la producción y exportación de la principal materia prima que tiene Chile en la actualidad: el “cobre”, a su vez el problema se traduce en una pregunta concreta que busca el posicionamiento de las estudiantes por medio de la primera interrogante y una construcción y uso de argumentos basados en seis fuente distintas con información socio-histórica sobre los beneficios y perjuicios del cobre en distintas escalas (local,

regional y nacional). Uno de los resultados positivos, que se mostrara a modo de ejemplo (figura 3), es de una estudiante que tenía serias dificultades en su participación (calidad) escrita, pero con fortalezas desde lo oral.

NIVEL DE LOGRO (1)	DESEMPEÑO DE ESTUDIANTE ACTIVA DESDE LO ORAL PERO CON DIFICULTADES DESDE LO ESCRITO
<p>Elabora un posicionamiento/postura (esta podría ser a favor, en contra o en una postura intermedia sobre la primera y/o segunda variable. Lo importante es apreciar un posicionamiento) frente a la producción y/o exportación del cobre, específicamente si este mineral genera un crecimiento económico y/o desarrollo social. Además, es capaz de sustentar su posicionamiento por medio de argumentos contruidos de manera personal en base a la información de las fuentes socio-históricas trabajadas (justificación). Finalmente, es posible apreciar una coherencia entre el posicionamiento y los argumentos contruidos.</p>	<p>“Mi posición es intermedia ya que estima que la producción de cobre genera un desarrollo social y un crecimiento económico, pero no siempre es ni será así, puede variar, ser relativo” (...) “¿Por qué? desarrollo social. Debido a que las empresas mineras ofrecen alta empleabilidad y buenas condiciones laborales a sus trabajadores se puede inferir que existe un crecimiento laboral del 53% entre el 2012 y 2020” (...) “crecimiento econ. Hay un notable crecimiento económico ya que Chile se posiciona como un país minero que está al servicio de otras naciones como China, Asia Europa, entre otros, donde la mayoría de las ganancias se generaron por la exportación de cobre y además en términos económicos es un aporte para sostener el correcto desarrollo del libre mercado” (...) “la explotación minera no siempre beneficio a un crecimiento econ. (fuente 3) ya que la producción de cobre necesita abastecerse de agua, recurso vital para la población y que las empresas mineras la ocupan gratuitamente y en abundancia perjudicando a las personas que viven de la agricultura” (...) “En otros casos existe un crecimiento económico y a la vez un desarrollo social ya que gracias a la producción del cobre y al precio en que se vende este mineral es los últimos años ha beneficiado notablemente al sector (...) también se ve beneficiado el ámbito laboral ya que cada empleo que genero la minería se crean 3,9 empleos en otros sectores. Fuente 5.” (C.CH.)</p>

Figura 2. Desempeño Activa Escrita dificultades en lo Oral.

En el desempeño se puede observar con claridad (primer elemento destacado con línea roja) un “Posicionamiento” claro en torno a las dos variables, pero con una “Postura relativa”, esto da cuenta de una interiorización de las fuentes leídas “contraposición de las tesis” de un pensamiento crítico donde es capaz de cuestionar, seleccionar y tomar postura frente a la información recibida. El segundo elemento destacado da cuenta de manera directa de la construcción de argumentos socio-históricos coherentes y sólidos porque los fabrica en función de la información que extrae de las fuentes consultadas y logra amalgamar con sus propias ideas y posturas frente a la temática. Un segundo elemento destacable es que los argumentos son absolutamente coherentes con el posicionamiento “relativo” expuesto al inicio de su respuesta.

En la etapa cuatro del proceso argumentativo las estudiantes debían poner en práctica los aprendizajes logrados en la etapa anterior, es decir debían ser capaces de participar de manera activa del espacio común del aula por medio de la exposición de posicionamientos en torno a la problemática ofrecida por el profesor y a la vez debían utilizar argumentos para sustentar sus

posturas. A continuación, se presenta un extracto (Figura 3) de una de las dos discusiones llevadas a cabo, aquí participaron 18 estudiantes de un total de 20; 11 de ellas exponen de manera clara sus posicionamientos y utilizan argumentos para sostenerlos (de ambas discusiones se contabilizó una participación de más de la mitad del curso, tanto en posicionamientos, uso de argumentos, intervenciones y discusiones espontáneas, entre otras).

(...)“**nosotras creemos que si hay un crecimiento económica**, ya que existe una alta demanda de este producto a nivel mundial y se vende a un precio considerable, pero no es una ganancia tan grande, ya que al centralizarse tanto en este **producto dejan otras grandes exportaciones de lado, como las frutas, que también Chile exporta** harto pero en un menor porcentaje que el cobre, porque en el 2010, **un 57% de las exportaciones en Chile eran de cobre**, entonces eso hace que haya un crecimiento económico en el país, pero igual como decían mis compañeras en el desarrollo social se ve perjudicado por la contaminación, pero igual genera dinero” (Estudiante n°6).

“(…) es cuando se extrae cobre, va a generar un crecimiento en otro ámbito, no solo los que trabajan en el cobre, porque tienen que traer maquinarias para extraer el cobre y así **pueden ser obreros para sacar el agua, se van a necesitar personas para una constructora que haga casas** para ellos, personas para la exportación, entonces se hace un **crecimiento social**, porque tiene nexos con otros trabajos” (Estudiante n°4)

Figura 3. Discusión Argumentada.

En la figura cuatro se aprecia con color rojo como una estudiante se posiciona ante la interrogante que expuso el profesor “¿La producción y exportación de cobre genera un crecimiento y/o un desarrollo social?”, de color amarillo se puede apreciar que existe una “utilización de información de las Fuentes Socio-Históricas” para construir el sustento entregándole una “calidad” al Argumento. A pesar de estos importantes avances, cualitativos y cuantitativos, igualmente existe ciertas deficiencias en la calidad de los sustentos puesto que la estudiante n°4 lo hace en base a sus creencias personales sin mayor apoyo en las fuentes socio-históricas (color verde), adicionalmente se presentan ciertos errores conceptuales como el destacado en azul donde confunde crecimiento social con desarrollo social.

Conclusiones: Las evidencias expuestas anteriormente son solo una pequeña muestra de la intervención de 28 hp, han quedado excluidas muchas evidencias, pero igualmente se pueden establecer ciertas conclusiones generales obtenidas del proceso investigativo. En primer lugar, se cree que es muy importante que las investigaciones didácticas sean realizadas por profesoras/es que estén en ejercicio en espacios “reales-aulas” donde se confluyan distintas variables que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se estima que de esta manera se puede acumular

conocimiento que emerja desde la praxis y que permita alimentar las políticas y decisiones educativas en distintos espacios locales, regionales e inclusive nacionales. En segundo lugar, sé está convencido que la experiencia del diseño de investigación-acción, basada en competencia, permitió mejorar significativamente la práctica educativa del docente investigador (Latorre, 2003), que repercutió de manera directa en los aprendizajes y experiencias ciudadanas de las estudiantes “ciudadanía activa”. Esto queda demostrado en los avances que se obtuvo en los “Posicionamientos”, en “la Creación y Uso de Argumentos” basado en información Socio-Histórica de distintas Fuentes Sociales, estos desempeños considerados fundamentales para lograr construir una Ciudadanía Participativa, Empoderada y Crítica que es la finalidad de las CCSS (Santisteban, 2004 y 2009).

### **Bibliografía.**

Benejam, P. (1998). La concepción del discurso de las ciencias sociales y las humanidades y el discurso didáctico que comporta. Las ciencias sociales entendidas como una interpretación. En Benejam, Pilar (coordinadora) “Psicopedagogia de les ciències socials y de les humanitats”. Universitat Oberta de Catalunya. Edició experimental.

Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Revista de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Casas, M., Bosch, D. y González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, Explicar, Justificar, Interpretar y Argumentar. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127616006.pdf>

Cerda, A.; Egaña, L.; Magendzo, A.; Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes. Lom Ediciones.

Colimán, A. (2018). “Me Gustas Cuando Hablas Porque Estás Presente...” Una Experiencia Investigativa-Interventiva sobre la Participación en el Aula de un Cuarto Medio Humanista: “La Argumentación como sustento para una Participación Activa de las Estudiantes”. (Tesis de Magíster). Universidad Alberto Hurtado. Santiago

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao.

Mineduc (2016). El plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. En <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Mineduc (2014). Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Formación Ciudadana.

Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. En revista Aula De Innovación Educativa N°187. Grao Ediciones.

PNUD (2014). Manual de Formación Ciudadana para Estudiantes de Enseñanza Media. En [http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/gobernabilidad/undp\\_cl\\_gobernabilidad\\_Manual\\_formation\\_ciudadana.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/gobernabilidad/undp_cl_gobernabilidad_Manual_formation_ciudadana.pdf)

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar la competencia social y ciudadana. En revista Aula De Innovación Educativa N°187. Grao Ediciones.



## **Concepciones de los estudiantes sobre diversidad cultural. Un estudio de caso.**

### **Conceptions of students on cultural diversity. A case study.**

Estefanía Flórez Villada

Estudiante Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de Básica primaria de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac (Dosquebradas- Risaralda)

efv\_stefa@utp.edu.co

Carolina Franco Ossa

Estudiante Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Profesional de apoyo de la Vicerrectoría Académica. Universidad Tecnológica de Pereira.

carofranco@utp.edu.co

Leidy Yulieth Posada Torres

Estudiante Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de Básica primaria de la Institución Educativa Patio Bonito (La Celia-Risaralda)

lyposada@utp.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0579-8731>

### **Resumen**

Las sociedades actuales se caracterizan por ser diversas en su ámbito cultural, económico, político, entre otros. Por ello, formar ciudadanos capaces de comprender y actuar en un mundo globalizado,

debe llevar a repensar las formas de enseñar a respetar y valorar la diversidad como un concepto social de la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas (Benejam, 2002). Lo anterior, demanda indagar qué piensan y saben los estudiantes sobre la diversidad como punto de partida para el diseño de propuestas pertinentes y adecuadas en la formación de la ciudadanía global. Por esta razón, la presente investigación busca comprender las concepciones de diversidad cultural de un grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria de una institución educativa pública de Dosquebradas. La metodología del estudio es de enfoque interpretativo, cuya estrategia de investigación es el estudio de caso simple (Yin, 2009), la cual permite comprender la particularidad de un contexto complejo y cambiante como el aula de clase.

Palabras clave: Diversidad cultural, Didáctica de las ciencias sociales, Ciudadanía global, Concepciones.

### **Abstract**

The current societies are characterized by diverse in their cultural, economic, political, among others. Therefore, train citizens able to understand and to act in a globalized world, should lead to rethink the ways to teach respect and appreciate the diversity as a social concept for the teaching of social sciences in the educational institutions (Benejam, 2002). The foregoing, demand investigate what they think and know the students about diversity as a starting point for the design of proposals relevant and appropriate in the formation of the global citizenship. For this reason, the present investigation seeks to understand the concepts of cultural diversity of a group of students of degree per second of basic primary of an educational institution city public Dosquebradas. The methodology of the study is of interpretative approach, whose strategy of research is the study of simple case (Yin, 2009), which allows us to understand the special feature of a complex and evolving context as the classroom.

Keywords: Cultural diversity, Didactics of the social sciences, Global citizenship, Conceptions

## Introducción

Actualmente, son innumerables los problemas económicos, ambientales, políticos, religiosos, sociales y culturales que deben afrontar los ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado. Situaciones como el racismo, la discriminación, los enfrentamientos entre grupos sociales por el no reconocimiento de la diversidad, entre otros, son algunos de los casos que se pueden citar para ejemplificar las mutaciones constantes del entorno. Este panorama exige a los diversos campos de conocimiento generar nuevas dinámicas que respondan a las necesidades y retos que afloran en la sociedad. La educación, como principal promotor de cambio social y lucha contra las desigualdades, juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse y actuar en un medio cada vez más diverso de manera que promueva “la cohesión social y la coexistencia pacífica” (UNESCO, 2006, pág. 8).

En este contexto, la enseñanza de las ciencias sociales debe atender a estos y otros cambios y transformaciones, ya que desde la didáctica propia de esta disciplina se busca que los estudiantes transformen su sociedad a través de la participación en su entorno (Martínez y Quiroz, 2012). En otras palabras, la finalidad principal de la enseñanza de las ciencias sociales es propiciar una formación en la que los estudiantes puedan intervenir y transformar la realidad de una manera crítica y responsable, con el fin de construir sociedades más justas y equitativas capaces de valorar y respetar la diversidad (Pagés y Santisteban, 2011).

Martínez y Quiroz (2012) mencionan que la enseñanza de las ciencias sociales posee nuevos retos, ya que no se trata de formar alumnos que memoricen contenidos conceptuales o temas disciplinares aislados, sino de propiciar la construcción de una nueva sociedad, a partir de una forma crítica de asumir la ciudadanía, enmarcada en la diversidad.

Sin embargo, la lectura y análisis de investigaciones llevadas a cabo en el plano nacional en centros educativos de básica primaria, ponen de manifiesto que la diversidad cultural ha sido trabajada desde un enfoque sociológico - inclusivo con una mirada generalista (Morillo, 2014; Barrera y Silva, 2014; Paredes, Valencia y Cuero, 2015; Ortiz y Vargas, 2015, y Velásquez, 2016), desconociendo así que la diversidad es un concepto social transversal a desarrollar desde la didáctica de las ciencias sociales (Benejam, 2002). Orozco & otros (2012) mencionan además, que de las pocas investigaciones en el campo de las concepciones de diversidad cultural, la mayoría han sido abordadas desde lo que

piensan los docentes, y las concepciones de los estudiantes por el contrario, ha sido un campo poco abordado.

Desde esta perspectiva, indagar por las concepciones de diversidad cultural que poseen los estudiantes constituye un interesante campo de estudio enfocado desde la pregunta ¿cuáles concepciones de diversidad se identifican en una práctica de enseñanza de las ciencias sociales basada en problemas socialmente relevantes con un grupo de estudiantes de grado segundo de una institución educativa pública de Dosquebradas?

### **Referente conceptual**

En la actualidad, las ciencias sociales se ven enfrentadas a cambios y transformaciones que emergen de las interacciones sociales y de los comportamientos humanos presentes en la sociedad, aspecto que no es inherente a la escuela. López (2005) señala que las instituciones educativas se enfrentan a la urgente tarea de actualizar y renovar sus procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que así lo demanda la evolución de la sociedad, sus múltiples cambios y la presión cada vez más constante de vivir en la incertidumbre. Ante este panorama, se evidencia la necesidad, hoy más que nunca, de transformar y renovar las prácticas educativas con los ánimos de atender y formar ciudadanos capaces de comprender el mundo de manera holística e integrada, e intervenir en ella.

En tal sentido, la enseñanza de las ciencias sociales deberá orientarse a la formación de estudiantes con competencias, habilidades y actitudes que le permitan comprender la realidad social próxima y lejana, formar el pensamiento crítico y creativo para aprender a discernir la información circulante, y fomentar la intervención y participación social como fin último de la enseñanza de las ciencias sociales (Pagés y Santisteban, 2011) (Alba, García & Santisteban, 2012).

Esta participación deberá estar encaminada a comprender y solucionar aquellos problemas socialmente relevantes (PSR) presentes en el entorno. El abordaje de PSR en la clase de ciencias sociales sirve, en primer lugar, para adquirir “conocimientos específicos de historia, geografía y otras ciencias sociales” (López, 2011, p. 9) y, por otro lado, para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, que potencien, entre otros aspectos, el respeto por la diferencia y la diversidad.

Es preciso mencionar que la tarea de elegir entre múltiples PSR no constituye una tarea fácil, por la naturaleza misma de los problemas que aquejan la humanidad: desigualdades, inequidad,

discriminación, pobreza, hambrunas, desnutrición, contaminación, entre otros. En este sentido, Benejam (2002), considera que “la didáctica de las ciencias sociales, para realizar su función, debe intentar seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinarios que den cuenta de la realidad del mundo de hoy” (p. 7). Entre estos conceptos transversales se encuentra *la diferenciación*.

Benejam (2002) y Casas (1998), conciben este concepto desde dos aspectos esenciales: la desigualdad y la diversidad, “entendemos la diversidad como riqueza cultural y entendemos la desigualdad como injusticia social” (Benejam, 2002, p. 11). La brecha entre estos dos conceptos parece ser muy difusa. En países de América Latina y específicamente en Colombia, donde existe gran diversidad cultural generalmente se traduce en términos de desigualdad: discriminación, bullying, malos tratos, racismo, y bajas oportunidades laborales, sociales y estudiantiles.

La diversidad cultural “constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2002, p. 3). Siguiendo esta línea, UNESCO (2005), define la diversidad cultural como la pluralidad de comunidades culturales que coexisten en el mundo; es decir, los reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, etc.). Sin embargo, la diversidad cultural, desde una mirada más amplia, abarca el pluralismo de puntos de vista y el pluralismo de ideas que permiten las interacciones al interior de los grupos sociales. Estas interacciones están mediadas entre otros aspectos, por las creencias o concepciones que las personas tienen sobre la diversidad, es por ello que, en muchas ocasiones, el término diversidad se convierte en desigualdad.

Las concepciones le permiten al ser humano comprender el mundo que lo rodea en la medida que puede preguntarse acerca de lo que sucede en su contexto, interpretar las diferentes situaciones, resolver problemas, elaborar explicaciones, hacer predicciones, entre otros. Desde la perspectiva de Giordan y de Vecchi “el alumno a través de sus concepciones, selecciona la información relevante, la comprende y la integra con otros conocimientos y así aprende” (Giordan, 1996, p.10). A este proceso se le conoce como “cambio conceptual” (Giordan, 1996; Pozo, 2006).

Dentro de este cambio conceptual intervienen dos tipos de concepciones, las implícitas y las explícitas. Las primeras, hacen alusión al aprendizaje y a la enseñanza de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo... Como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje culturalmente organizadas en las que se repiten ciertos patrones (Atkinson citado por

Pozo, 2006, p.48). Las segundas, se refieren al metaconocimiento, ya que se acerca, como lo dice Pozo (2006), al “conocimiento declarativo”. Esto es, lo que el individuo logra verbalizar, explicar, redescubrir y reconstruir en un momento determinado.

Ambas concepciones están presentes en los individuos y guían frecuentemente su actuar ante diversas situaciones. Conocer las concepciones de diversidad de los estudiantes ayudará, entre otros casos, a comprender por qué estos actúan de cierto modo ante situaciones en las que la diversidad cultural cobra protagonismo.

## **Metodología**

El objetivo de la investigación es comprender las concepciones de diversidad que poseen los estudiantes de grado segundo de básica primaria de una institución educativa pública de Dosquebradas. Para cumplir tal propósito, se plantea la metodología desde un enfoque interpretativo, cuya estrategia de investigación es el estudio de caso simple (Yin, 2009) en el que se analizan las concepciones de diversidad cultural que poseen los estudiantes en el aula de clase, antes y durante la intervención de una unidad didáctica.

El grupo de estudio lo conforman 38 estudiantes de grado segundo de básica primaria de una institución educativa pública de Dosquebradas, cuyas edades varían entre los 7 y 8 años, y los estratos socioculturales, según el DANE, están entre el medio-bajo y el medio-alto.

El procedimiento de la investigación se enfoca en tres momentos:

*Antes de la práctica educativa*, se hace la elaboración, validación y aplicación de un cuestionario sobre concepciones de diversidad cultural; además, se realiza la planeación de la unidad didáctica que aborda el concepto de diversidad cultural desde un enfoque intercultural (Sagastizabal, 2004) a través un problema socialmente relevante.

*Durante la práctica*, se hace observación participante de la práctica educativa específicamente desde la enseñanza de las ciencias sociales, y se recolecta la producción de los alumnos.

*Después de la práctica educativa*, se analizan las concepciones de diversidad cultural identificadas en el cuestionario inicial mediante la codificación temática (Flick 2012); por otro lado, se analiza las

concepciones de diversidad cultural durante la práctica educativa por medio de la codificación teórica (Corbin y Strauss, 2012). Y, por último, se contrasta lo analizado antes y durante la práctica educativa a la luz de la teoría a través de la triangulación mixta (Flick, 2012).

### **Resultados esperados**

A partir de esta propuesta de investigación se espera:

Analizar y comprender las concepciones que poseen los estudiantes de grado segundo ante situaciones que ponen en juego la discriminación como problema social relevante para trabajar la diversidad.

Comprender la manera en que los problemas socialmente relevantes fortalecen las prácticas educativas en ciencias sociales, y aportan al desarrollo del pensamiento social en el estudiante.

Establecer las bases para reflexión en y sobre las prácticas educativas en ciencias sociales, de las docentes participantes en la investigación.

Fomentar el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes, y el desarrollo de una consciencia y una interpretación crítica de su realidad, de su entorno, y de los problemas sociales que se dan en el lugar donde viven.

Aportar al estado del arte sobre el estudio de las concepciones de los estudiantes sobre la diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias sociales.

### **Conclusiones**

Con base en los postulados anteriores se puede concluir que:

Con el fin de formar ciudadanos comprometidos con la transformación social, es menester cambiar las actuales formas de enseñar ciencias sociales en el aula de básica primaria. Lo anterior requiere reflexionar sobre qué, para qué y por qué se enseña ciencias sociales.

Atendiendo a un mundo cada vez más plural, diverso e inequitativo, es imperante desde la enseñanza de las ciencias sociales, abordar la diversidad como un concepto relevante en la formación de ciudadanos del siglo XXI con competencias interculturales para respetar y valorar la diversidad.

Con el fin de estructurar propuestas educativas pertinentes ante las nuevas dinámicas sociales y culturales que permean los centros educativos, es necesario conocer aquello que piensan y conciben los estudiantes sobre diversidad, para partir de las necesidades y requerimientos de la población.

## **Bibliografía**

Alba, N.; García, F.; y Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. II. Montequinto: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En Benejam, P.; Berges, L.; Martorell, J.; Hernández, X.; Iglesias, J.; Loste, M.; Martínez, R.; Oller, M.; Pujol, R.; Rijiz, J.; Serra, J.; Solé, M.; Yáñez, M.; *Las ciencias sociales, concepciones y procedimientos*. Barcelona: Graó.

Casas, M. (1999). Los conceptos sociales clave, una opción ideológica para la selección de contenidos. En T. García, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (págs. 155-162). España: Díada Editora.

Corbin J., & Strauss, A (2012). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la escuela*, 28. Recuperado de <http://www.andregiordan.com/espagnol/4.%20La%20utilizacion%20didactica%20de%20las%20concepciones.pdf>

López, F. (2011). Los conflictos sociales candentes. En Pagés, J.; Santisteban, A (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona, 65-76

López, J. (2005). *Currículum Global*. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga: Ediciones Aljibe.



Martínez, I., y Quiroz, R. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, 85-109

Morillo, O. (2014). *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el Colegio Vasco Núñez de Balboa* (tesis de maestría). Manizales: Universidad de Manizales

Orozco, A.; Valladares, A.; Cajibío, I.; López, J.; & Sevilla, E. (2012). *Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria* (tesis de Maestría). Manizales: Universidad de Manizales.

Ortiz, P., & Vargas, V. (2015). *Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente al segundo grado de primaria en el contexto educativo en la "Institución Educativa Municipal Ciudadela*. Manizales: Universidad de Manizales.

Pagés, J., y Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. España: Editorial síntesis.

Silva, R., & Barrera, L. (2014). *Sentidos y significados que han construido los estudiantes de Quinto grado de básica primaria sobre la diversidad en la Institución Educativa* (Tesis de Maestría). Manizales: Universidad de Manizales

UNESCO (2002). *Declaración universal de la diversidad cultural*. Johannesburgo: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.

UNESCO (2005). *Diversidad cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula*. Santiago de Chile: Unesco.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **¿La ciudadanía dentro de ciudades simuladas?**

### **Citizenship within simulated cities?**

Yina Paola Cruz Neira

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ypcruzn@correo.udistrital.edu.co

Andrés Camilo Agudelo Bermúdez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

acagudelob@correo.udistrital.edu.co

### **Resumen**

Esta ponencia emerge del ciclo de innovación e investigación y proyecto pedagógico dinámicas contemporáneas del espacio urbano segunda versión de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas orientado por las docentes Nubia Moreno Lache y María del Pilar Rivas, pertenecientes a la Facultad de Ciencias y Educación.

Dentro de este ciclo, nosotros buscamos ampliar el eje de reflexión en torno a la formación ciudadana teniendo como sustento un proyecto que estamos desarrollando y que está orientado a las prácticas socio-espaciales de un centro comercial de Bogotá. En efecto, este camino es una experiencia valiosa para el aprendizaje de nuevos escenarios que pueden ser pensados como espacios de aprendizaje y discusión para docentes y estudiantes del área de Ciencias Sociales contribuyendo a las discusiones frente a la formación ciudadana.

Palabras clave: Centro Comercial, Ciudadanía, Prácticas Socio-espaciales, Ciudad.

## **Abstract**

This paper emerges from the innovation and research cycle and pedagogical project: contemporary dynamics of urban space, second version of the bachelor's degree in basic education with emphasis in social sciences from the Francisco José de Caldas Distrital University, led by teachers Nubia Moreno Lache and María del Pilar Rivas, belonging to the faculty of Sciences and Education. Within this cycle, we seek to broaden the axis of reflection around citizenship education having as a basis a project that we are developing and that is oriented to the socio-spatial practices of a commercial center in Bogotá. In effect, this path is a valuable experience for learning new scenarios that can be thought of as spaces for learning and discussion for teachers and students in the area of Social Sciences, contributing to discussions about citizenship education.

Keywords: Shopping Mall, Citizenship, Socio-spatial Practices, City

Para lograr el objetivo de reflexionar como los centros comerciales se convierte en espacios que ayudarían a orientar la formación ciudadana planteamos tres grandes momentos que llevarán de la mano al lector por la discusión, el primero, titulado *tránsito de la calle al encierro*, nos contextualiza de los orígenes y características de los centros comerciales; el segundo, titulado *salir del bunker*, nos convoca a pensar en la necesidad de saltar del encierro que plantean estos centros comerciales y finalmente un tercer momento, *la ciudadanía de nuevo en la calle*, que buscará gracias al recorrido hecho con antelación reflexionar y posicionarnos ante la idea de volcar de nuevo la vista a la calle para lograr mediante la acción una formación ciudadana.

### **Tránsito de la calle al encierro**

El contexto en el que surge el centro comercial moderno responde a la era de la globalización y el consumo. Yory (2003) afirma que la globalización se basa en la creación de un Estado mundial pensado en una sociedad empresarial que busca internacionalizar la economía, es decir, internacionalizar los mercados. Pero además de esto, la globalización es considerada como un proceso dentro de otro proceso mayor, que es el capitalismo quien pretende la homogenización del valor y el espacio, siendo el primero la consideración de la primacía del valor de uso sobre el

valor de cambio. En esta era, el consumidor está por encima del ciudadano ya que es el mismo consumo el que se encarga de construir lo social.

La segunda pretensión de homogenización, la espacial, pretende una indiferenciación espacial, en la que los espacios no adquieren valor por sus características socio-espaciales, sino por su ubicación estratégica. Clara muestra de esta pretensión, son las franquicias que, regularmente, muestran la misma organización espacial y los mismos signos en cualquier parte del planeta.

La globalización y el consumo han generado que los diferentes espacios de la ciudad se vuelvan genéricos, es decir, que estos se “imiten” sin importar el lugar en el que este se ubique y que por tanto, los habitantes de los espacios también entren en esta lógica de lo genérico, es decir de la simulación y la disimulación. Así pues, es en este marco es que se define el concepto de ciudad como el de una “ciudad genérica”.

La ciudad genérica se concibe como una ciudad, en la que la identidad no es un elemento que necesariamente significa los espacios, sino que esta puede ya estar dada por el mismo sistema globalizado; es además una ciudad que abandona la idea de un solo centro, por lo que crea multiplicidad de centros dentro de sí. Los habitantes de este tipo de ciudad tienen como principal ocupación el ir a comprar, por esto la vida pública se da sobre todo en los centros comerciales, lo que implica que se sacrifique el espacio público para crearlos y la preocupación por la construcción de vías que sirvan de acceso a los mismos. (Koohlas, 2006)

Para comprender más a profundidad lo anterior, es necesario comprender los avances progresivos del comercio que desde el neolítico ha ido incursionando en nuevas formas de organización y adicionando nuevos elementos que llevaron al centro comercial como lo conocemos hoy día. Una de las primeras apuestas, fue la calle comercial que se ubicaba generalmente en las plazas o lugares circundantes de las ciudades, donde los ciudadanos podían no solo proveerse de los bienes que suplían necesidades primarias sino también de otros servicios como la venta de libros, herramientas, etc. De forma progresiva estas pequeñas tiendas dispuestas al aire libre y acompañadas de escaparates, mostradores y vitrinas terminaron siendo menos eventuales (varios mercados se programaban en días y horarios específicos de la semana) y más permanentes, de allí que dieran paso a las galerías como un “ espacio cubierto y dominado por el peatón, que sugiere una condición intermedia entre el espacio público y privado, promoviendo además nuevas relaciones en la

verticalidad” (Rossi, 2016,p.53) es decir, que se alza en la búsqueda de espacios nuevos donde se piensa el avance y el progreso de la actividad comercial y de las relaciones comerciales.

Seguidamente como lo expresaría Rossi (2016) y Hernández (2012) en sus investigaciones llegaron los pasajes, siendo tiendas que conectaban dos calles paralelas y que motivaban el vagabundeo por su interior. Las tiendas por departamento que aprovecharon al máximo las mejoras del aire acondicionado, la iluminación, los ascensores y escaleras eléctricas para generar un mayor impacto en los consumidores siendo también la primera arquitectura comercial que “se cierra por completo y logra la posibilidad de albergar un gran número de personas dentro de una edificación autónoma” (Rossi, 2016, p. 56) principal referente de los centros comerciales, sumado a ser pioneras en aplicar ideas como: establecer una política de precios bajos, etiquetar el precio en los artículos -para evitar el regateo-, especializar las tiendas - tiendas de deporte, tiendas para damas, etc.- y finalmente la posibilidad de encontrar una sucursal de una marca (fábrica) que ofrece un producto en particular en otra parte del país.

Todas las anteriores evoluciones arquitectónicas conllevan a una definición de centro comercial como un “conjunto de establecimientos comerciales independientes, planificados y desarrollados por una o varias entidades, con criterio de unidad, cuyo tamaño, mezcla comercial, servicios comunes y actividades complementarias están relacionadas con su entorno, y que disponen permanentemente de una imagen o gestión unitaria”. (Cerdá, 2002, p.43) envuelta en una infraestructura cerrada.

Pero, los centros comerciales están siendo en sí mismos, un contenedor de cuestiones que sobrepasan al simple comercio de mercancías; cuestiones como la fantasía de vender necesidades creadas dentro de un consumismo acelerado e individualizado, o la creación de un nuevo espacio simulado para la vida pública pero de carácter privado Margaret Crawford (2004) ya lo exponía en su artículo *El mundo en un centro comercial* “ A esta enciclopédica aglomeración de actividades en el centro comercial sólo le hace falta que se le añada la vivienda, que ya existe en las megaestructuras de otros centros comerciales urbanos, para que sea completamente habitable: un mundo perfecto en sí mismo” (p.18) una ciudad simulada que responde desde dentro a unas lógicas que sacaron la formación ciudadana de la calle y la llevaron al encierro dentro de un lugar privado, que convoca a la exclusión y la vigilancia constante.

## Salir del búnker

Convocar al centro comercial en el análisis de la formación ciudadana es pensar como este ha imitado la construcción de la casa bunker que como señala Lindón (2006) contiene unos sucesos que se ven expuestos en la deconstrucción de la ciudad, tales como la hostilidad del medio urbano, el automóvil como un segundo hogar, los espacios públicos circulatorios, la casa hiperconectada y la desaparición de la noción de vecindario.

Para Lindón “la hostilidad de la ciudad encierra a su habitante en la casa y en otros espacios obligados, como los de trabajo, educación, consumo, que de una forma u otra intentan recrear el espacio de la casa.” (2006, p.28) es decir, el espacio seguro donde se interactúa con personas conocidas y no se siente rechazo. De allí que el automóvil funcione como un medio de protección contra ese ambiente hostil que representa la ciudad de inseguridad, desconocimiento y miedo, convirtiéndose a su vez en un vehículo que circula por la ciudad de un bunker a otro.

Lo anterior, se liga con la imagen de los espacios públicos usados únicamente para la función de circulación “la calle como el espacio público por excelencia deviene, en este modelo, en un espacio del “pasar”, y no del “estar ahí”. (Lindón, 2006, p.) Permitiendo que las viviendas o demás bunkers (Centros educativos, oficinas o centros comerciales, entre otros) conlleven a una pérdida de la noción de vecindario. Para Lindón (2006) “la desaparición del vecindario trae consigo la disolución de una trama de relaciones sociales, que no necesariamente eran profundas pero existían” (p.30) En el contexto urbano, las estructuras fortificadas de los centros comerciales suburbanos reprodujeron literalmente sus significados, privatizando y controlando unas funciones y unas actividades que hasta entonces se habían desarrollado en la calle. (Crawford, 2004, p.35) pero que ahora gracias a su infraestructura se desarrollarían aparentemente en un lugar cerrado y seguro que simula la vivienda.

Se pensaría a primera vista que lo correcto sería volver a poner las tiendas en las calles y quitar la estructura de bunker del centro comercial volviendo así a unas prácticas que obliguen el tránsito por las calles y la formación ciudadana ideal dentro de estos contextos pero no es algo tan sencillo; prueba de esto aparecen también, haciendo contrapeso, los Business Improvement Districts (BID) o centros comerciales abiertos que “opera en la intersección entre lo público y lo privado, y genera una gran controversia en relación con los riesgos de segregación socio-espacial y amenazas para la cohesión social” (Galende, 2008, p.101) presentes ya en los centros comerciales cerrados.

Dichos BID pretenden crear espacios “basados más en la seguridad que en la libertad y la interacción social, más en el entretenimiento que en la discusión política, más en la limpieza y en la esterilización que en la vitalidad de las calles, más en la homogeneidad que en la diferencia, más en el consumo que en el encuentro y la convivencia. (Galende, 2008, p. 114) es decir que de nuevo convocan al comercio como eje relevante en los espacios de confluencia y no a la interacción social para la formación ciudadana, siendo otra especie de bunker que confluyen en el entramado urbano.

### **La ciudadanía de vuelta a la calle**

Pensar pues, en sacar la vida pública de estos bunkers y llevarla nuevamente a las calles, implica reflexionar en torno a estas como el lugar para la realización de la acción política, ya que esta pertenece enteramente a la esfera pública. La acción política, estando constituida por la praxis y lexis (prácticas y discursos) es la que permite que los sujetos inmersos en las calles sean reconocidos por sus pares como iguales, pero también como individuos distintos que interactúan a través del lenguaje (Arendt, 2009).

Esta acción, requiere la condición de la pluralidad, que permite que los sujetos se presenten en la esfera pública. Ahora bien, es importante aclarar que (a diferencia de la pretensión existente en los centros comerciales, en tanto completa racionalización del espacio), el universo de lo público no es predecible, es contingente, nada es del todo definitivo y no hay predeterminaciones, al contrario, es objeto de cambio constante, se reconstruye o se adecúa a través de la acción política (Arendt, 2009) realizada por los sujetos que habitan el espacio.

En este sentido, Jane Jacobs (1961) considera la acera como el lugar público por excelencia o donde se puede dar de una manera más óptima la vida pública, incluso más allá de los parques o lugares especializados para tal fin. Es la calle entonces el lugar donde se encuentra la esfera pública a la que Arendt hace referencia, ya que es allí donde se encuentra la condición de la pluralidad.

Jacobs (1961) afirma que el urbanismo que denomina “ortodoxo” propende por alejar la calle de las personas, con el precepto de ser un lugar inseguro; esto ocasiona que se creen interiores exclusivos para ciertos sectores de la sociedad como lo son los conjuntos cerrados y los centros comerciales. Esta situación conlleva que a posteriori, las calles se constituyan como un lugar olvidado y convocado a diferentes prácticas no deseadas como el vandalismo y la delincuencia. En la acera ocurre lo que

Jacobs(1961) denomina “ballet” de prácticas que solo se dan si estas cobran una real e intensa vida pública; es decir, mientras las personas habiten no solo las casas que se encuentran ubicadas allí, sino también las mismas calles.

Por ello al decir que las instalaciones de bunkers conllevan a una pérdida de la noción de vecindad se debe comprender que “esa noción de vecindario al ampliarse se conectaba con la noción de espacio público; y que en estos ambientes se jugaba buena parte de lo urbano.” (Lindón, 2006, p.30) porque convocaba a un constante encuentro con el otro, de allí que la educación ciudadana desde la geografía no puede dejar de analizar las desigualdades de acceso, derivado de los servicios imprescindibles para adquirir una condición de vida digna; una evolución que implica un análisis en diferentes escalas y con diferentes indicadores.

Según Souto (2011) otro de los ámbitos de trabajo de una educación geográfica para la ciudadanía busca “definir los criterios que permitan analizar críticamente los problemas de la población, relacionando el medio local con el contexto global. Y dotando de sentido, emociones y actitudes a los números que describen las desigualdades” (p.16). La capacidad de desarrollar ideas que fomenten proyectos comunes y el desarrollo de la personalidad autónoma del individuo en este ámbito de relaciones donde se construye el espacio público escolar, entendido como el lugar en el cual se efectúa el aprendizaje.

Y para dicho espacio público escolar es que nosotros convocamos en esta oportunidad al centro comercial como un referente de análisis que puede movilizar la reflexión en torno al volver a la calle como un lugar de encuentro y aprendizaje “que no tiene horarios de apertura y cierre, ni tampoco derecho de admisión” (Galende, 2008, p.114) y que sin duda extrapola los discursos de la escuela (otro bunker) a prácticas que se redimen en espacios públicos construidos con desconocidos y orientados hacia la convivencia.

## **Bibliografía**

Arendt, H. (2009) *La Condición Humana*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Cerdá Suárez, L. M (2002). *Tipología y evolución de los centros comerciales*. Distribución y consumo, (66) p. 43 - 59.



Crawford, M (2004) *El mundo en un centro comercial. Variaciones sobre el parque temático. La nueva ciudad americana y el fin del espacio público*, Barcelona: Gustavo Gili, 15 - 45

Galende, H. V. (2008). Espacios públicos gobernados privadamente. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, (101), 101-116.

Jacobs, J. (1961) *Muerte y Vida de las Grandes Ciudades*. Navarra, España. Capitán Swing Libros.

Koolhaas, R. (2006). *La ciudad genérica*. Editorial Barcelona

Lindón, A. (2006). La casa bunker y la deconstrucción de la ciudad. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 4(2).

Rossi C. (2016) *Mutaciones urbanas en Bogotá*. Universidad de los Andes. Facultad de arquitectura y diseño. Bogotá: Uniandes

Souto, X. M. (2011). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica geográfica*, (9), 11-32.

Yory, C. M. (2003). *Topofilia, ciudad y territorio: una estrategia pedagógica de desarrollo urbano participativo con dimensión sustentable para las grandes metrópolis de América Latina en el contexto de la globalización: " el caso de la ciudad de Bogotá"* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

## **Más allá de la violencia urbana: el territorio como oportunidad de formación ciudadana**

### **Beyond urban violence: the territory as an opportunity for civic education**

Juan David Ramírez Arias

Estudiante Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

juandramireza@hotmail.com

Oscar Pedraza Trujillo

Estudiante Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ozkarp8@gmail.com

### **Resumen**

En el presente documento, se exponen los principales hallazgos encontrados en la intervención pedagógica realizada en el marco del proceso de formación como licenciados en ciencias sociales. La sistematización de experiencias buscó la interpretación de los sentidos y representaciones de los estudiantes de grado décimo del colegio Jaime Quijano Caballero sobre los conceptos de territorio y de violencia. La información recopilada se organizó de la siguiente manera: primero, se exploró la apropiación de los estudiantes sobre el concepto de territorio, a partir de su experiencia del lugar; esto permitió vislumbrar que los jóvenes perciben el territorio como espacio de control y dominio, que además es artificial, instrumentalizado, fragmentado y desigual. Segundo, la exploración del fenómeno de violencia urbana, a partir de las problemáticas del entorno cercano, lo que arrojó como resultado a la agresión y al 'bullying' como principales manifestaciones de violencias, así como la aparición de problemáticas urbanas tales como la segregación, la exclusión, la marginalidad y la criminalidad. Finalmente, se buscó evidenciar la forma en que la experiencia aportó a la formación ciudadana de los jóvenes. Esto permitió encontrar debilidades a la hora de leer el espacio y

contextualizar las problemáticas del mismo, además de la ambigüedad a la hora de abordar los conflictos: de un lado el diálogo y el reconocimiento del otro, pero por otro lado la aniquilación.

Palabras clave: Violencia urbana, territorio, territorialidad, usos del suelo, formación ciudadana.

## **Abstract**

This document expose the main results found in the pedagogical intervention made in the process of formation as teachers of social science. The systematization of the experience searched the interpretation of senses and representations about concepts like territory and violence in the tenth grade students of Jaime Quijano Caballero School. The information collected was organized in the next way, first of all was explored the appropriation of the students about the concept territory, from their human experience of place; this allowed to perceive that the students understand the territory like space of control and dominion, also is artificial, instrumentalized, fragmented and unequal. In second place, the exploration of the urban violence phenomenon, through the problematics of the immediate environment, that gave results about aggression and bullying like mains manifestations of violence also urban problematics like segregation, exclusion and marginality. Finally, the purpose of this work was to show how this intervention contributed to the civic education of the students. This allowed to find weaknesses to read the space and contextualize the problematics of this one, Also the problem to approach the conflicts; for one side the dialogue and recognition of the other and for the other side the annihilation.

Keywords: Urban violence, territory, territoriality, land use, civic education.

## **Introducción**

Este documento recoge los resultados de la sistematización del Proyecto de Innovación Pedagógica (PIP) titulado “La influencia de los usos del suelo en la generación y consolidación de violencia urbana”, surgido en el marco del espacio académico “Ciclo de Innovación e investigación y proyecto pedagógico Dinámicas Contemporáneas del Espacio Urbano- segunda versión”, de la Facultad de Ciencias y Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con la asesoría y acompañamiento de las profesoras Nubia Moreno Lache y María del Pilar Marín Rivas. Durante la planificación del proyecto, se consideró la importancia de la relación de los conceptos paz y

territorio para la comprensión del contexto actual nacional e internacional, debido a que son esenciales en la evolución de conflictos como el colombiano. Esta relación resulta beneficiosa para aproximarse a las múltiples formas de violencia que se evidencia en la localidad de Kennedy, en Bogotá. En ese sentido, la intervención pedagógica tuvo como fin desarrollar una estrategia didáctica que permita el fortalecimiento de los conceptos de territorio y violencia urbana, entendiendo que esto incluye todo un entramado de relaciones, tensiones y decisiones que afectan a un determinado espacio, y que se constituyen en fuente de conflictos debido a los intereses divergentes de los actores que interactúan en él. Este proyecto tuvo como intención aportar a los participantes el desarrollo de competencias que permitan una lectura más compleja del espacio urbano y una actuación ciudadana más cualificada, crítica y propositiva.

### **Contexto de la investigación**

El Proyecto de Innovación Pedagógica (PIP) se llevó a cabo en el colegio Jaime Quijano Caballero, ubicado en la localidad de Kennedy, en el sur de Bogotá, específicamente en la Unidad de Planeamiento Zonal –UPZ- 17. Kennedy es la localidad número 8 de Bogotá; está ubicada en el suroccidente de Bogotá. En particular, la UPZ Kennedy Central, que es en la que se ubica el colegio, tiene una extensión de 337,17 hectáreas.

En particular el colegio está emplazado al suroccidente de la ciudad de Bogotá en la UPZ Kennedy Central, entre la Transversal 78b #40 y la Calle Sur-41. Se trata de un sector de estrato socioeconómico 3. Es una institución de carácter privado que empezó sus actividades académicas en 2001, con énfasis en ciencias sociales, con población mixta, jornada única y de calendario A. Nació a raíz de la intención de la universidad INCCA por rendir homenaje a su fundador, quien dio nombre al colegio, reabriendo las puertas del antiguo colegio Politek, que prestó sus servicios desde 1964 hasta 1984. Da un énfasis pedagógico en las teorías constructivistas y cree en la construcción de conocimiento de manera colectiva.

La institución tiene un enfoque especial deportivo en el taekwondo, porque cree que el deporte es un medio socializador importante y se pretende usarlo como herramienta para mitigar los conflictos. Sin embargo, durante la observación realizada para formular el Proyecto de Intervención Pedagógica, se evidenció que no todos los estudiantes ven en estos proyectos deportivos como estrategias

eficientes para transformar los conflictos. Por el contrario, opinan que siguen presentándose riñas como sucede, por ejemplo, durante los partidos de microfútbol.

En concreto, la población con la cual se llevó a cabo el proyecto fue el curso de grado noveno. Para ese momento, en la institución había dos grupos: noveno y noveno A. Se escogió realizar la práctica con este grado dado que en este se trabaja la geografía urbana y el bagaje conceptual facilita el diálogo de saberes. Cada curso cuenta con 30 estudiantes y el rango de edad se encuentra entre los 14 y los 18 años, encontrándose el mayor porcentaje de los jóvenes con 14 años (el 41%), y particularmente con pocos casos de estudiantes en extra edad. Su lugar de residencia es muy próximo a la institución: el 31% de los estudiantes habitan en la misma UPZ del colegio y, en general, todos los jóvenes se encuentran dentro de la localidad de Kennedy. Esto nos indica que los estudiantes no son sólo población flotante en la zona de estudio, sino que son habitantes del sector.

### **Planeación de la experiencia**

En el trabajo de observación y caracterización del colegio, se evidenció que el concepto de suelo se aborda principalmente desde el aspecto biofísico y el carácter cultural, social y político; que lo determina; esto debido a que la institución educativa tiene un énfasis en Ciencias Sociales; sin embargo, no se visibiliza como escenario de tensión. La relación entre el territorio y los diferentes tipos de violencia no es contemplada dentro del plan de estudios, impidiendo que los estudiantes hallen conexión alguna entre estos conceptos, lo que ayudaría a que tengan una perspectiva crítica de las dinámicas territoriales que se configuran en su espacio cercano. Además, no se identifican la actividad espacial de los actores dentro del espacio y las transformaciones que realizan en su contexto, de modo tal que los estudiantes no se ven como protagonistas en la configuración del espacio. Teniendo en cuenta lo anterior, surgió la pregunta motivadora de la intervención pedagógica: ¿Cómo estimular la apropiación de los conceptos de territorio y violencia en los estudiantes de grado décimo del colegio Jaime Quijano Caballero, mediante la reflexión de la influencia de los usos del suelo en la generación de violencia urbana, como contribución al fortalecimiento de su formación ciudadana?

En ese sentido, la intervención pedagógica, realizada durante los meses de octubre y noviembre de 2017, tuvo como objetivo desarrollar contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales con los

estudiantes de noveno grado del Colegio Jaime Quijano Caballero que permitieran conocer el territorio, los usos del suelo y su relación con la consolidación de diferentes tipos de violencias urbanas para fortalecer su formación ciudadana.

Para lograr esto, se tuvieron en cuenta tres objetivos específicos: primero, reconocer las representaciones previas de los estudiantes sobre los conceptos de espacio geográfico, suelo, territorio, conflicto y violencia con el fin de fortalecerlos; segundo, analizar desde la perspectiva de los estudiantes los diferentes tipos de violencia urbana que se manifiestan en la zona de estudio y su relación con los usos de suelo; y finalmente, como elemento transversal del proyecto de innovación pedagógica, fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes, mediante el fortalecimiento de la educación geográfica.

### **Sistematización de la experiencia**

La sistematización de la experiencia pedagógica se da a partir del reconocimiento e interpretación de los sentidos y representaciones de los estudiantes de grado noveno del colegio Jaime Quijano Caballero sobre los conceptos de territorio y de violencia recopilados a lo largo del proceso de intervención, para buscar la construcción de conocimientos colectivos, en este caso teniendo como objeto la reflexión de la relación entre el territorio y la generación de violencia urbana, como contribución al fortalecimiento de su formación ciudadana. Para orientar la organización de la información se plantearon tres ejes que se relacionan entre sí, y cuyo elemento transversal es la formación de ciudadanía, a saber: *experiencia de lugar, violencia urbana y la formación en competencias ciudadanas mediante educación geográfica.*

### **Experiencia de lugar**

El primer eje empleado, tiene como interés el hecho de explorar la interpretación de los estudiantes sobre el espacio y cómo los elementos teóricos y prácticos sobre el territorio y los usos del suelo que fueron trabajados durante la intervención, aportaron a su formación ciudadana, o a su misma vida cotidiana. Es necesario mencionar que el territorio es entendido ante todo como la dialéctica entre espacio y sociedad. En el territorio, y a través de él, se articulan las relaciones de poder. En él se expresa la apropiación subjetiva-colectiva del espacio: apropiar el espacio involucra acciones

materiales como ocuparlo o transformarlo, pero también incluye manifestaciones menos tangibles como proyectar identidad, dibujarlo, nombrarlo o representarlo (Granero, 2017). Si bien está atravesado por el poder, el control o el dominio, es al mismo tiempo un objeto de representación y de apego afectivo, lo que se conoce como la apropiación social del espacio, en donde juega un papel importante lo significativo y los procesos de construcción de identidades territoriales (Sosa, 2012). Por ende, y para llegar a esta forma de apropiación, es pertinente la categoría de experiencia de lugar, pues se consideró importante enfocar la sistematización en las emociones, las vivencias y la cotidianidad del estudiante en su entorno para identificar sus representaciones acerca del mismo, utilizando la representación gráfica, en la cual, bajo la guía de trazar el recorrido que hacen a diario desde sus casas hasta el colegio Jaime Quijano Caballero, dibujaron libremente el espacio concreto que es la UPZ Kennedy Central, incluyendo en su representación todos los elementos que espontáneamente acudieron a su propio conocimiento del lugar, sin consultar previamente planos o mapas, a fin de comprender cómo se ven y leen el sector, además de identificar las situaciones de violencia que desde su perspectiva se manifiestan. mediante la experiencia de lugar, se pretendió comprender la forma los estudiantes asumían la territorialidad, concepto definido por Montañez y Delgado (1998) como el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de Estados; la territorialidad también es la acción que consolida la pertenencia y el desarrollo de identidad de un Estado o de una persona sobre un espacio, se trata del nivel de dominio y de poder que es posible ejercer sobre el mismo, “se asocia con apropiación, con identidad y afectividad espacial, se combina definiendo territorios apropiados: de derecho, de hecho y afectivamente” (Montañez. Pp. 127. 1998). Como resultado se pudo vislumbrar que los jóvenes perciben el territorio como espacio de control y dominio, que además es artificial, instrumentalizado, fragmentado y desigual. Entonces, se percibe la ciudad, primero como una ciudad del control en la que están presentes relaciones de poder alrededor del dominio del suelo urbano. En segunda instancia, se perciba una ciudad fragmentada, en donde hay territorios de desigualdad, separados por límites<sup>1</sup>, en este caso por la frontera es trazada por clase, manifestada en el estrato socioeconómico; esta fragmentación del espacio de la que habla Lefebvre (1974), se vincula a “fronteras invisibles” a nivel de la localidad, que determinan territorios, que en el imaginario son

---

<sup>1</sup> Para este caso, se abstrae que la noción de límites corresponde a lo explicado por Lynch (1960) quien los define como aquellos elementos lineales que rompen la continuidad entre las diferentes superficies que conforman el espacio.

vinculados a la criminalidad, lo que supone que sean percibidos como espacios inseguros. También se ve como una ciudad de servicios, en los que la educación, el empleo y la salud determinan el desenvolvimiento de los sujetos en el espacio. Finalmente una ciudad del “rebusque”, particularmente, en el espacio público dado que en el sector hay puntos neurálgicos que por la fuerte actividad comercial construyen condiciones de centralidad, en términos de Zárata (1984) gracias al magnetismo funcional en relación a la distancia y el prestigio que tienen esas calles que atraen la actividad comercial, de modo tal que los comerciantes, tanto formales como informales, buscan el máximo aprovechamiento económico de ese espacio, recurriendo a la ocupación ilegal del espacio público, en este caso particular de los andenes o las vías peatonales.

## **Violencia Urbana**

Como segundo eje, se decidió explorar cómo los jóvenes entienden la violencia urbana, partiendo de la problemática de violencia que pueden percibir en su entorno cercano. Esto permitió identificar cómo los estudiantes entienden el concepto de violencia en general y en su entorno cercano. ya que en primera instancia caracterizaban la violencia como comportamiento agresivo de las personas o expresión de sentimientos agresivos, es decir violencia directa manifestada a través de efectos visibles, en donde predomina el maltrato hacia el otro y se asocia el concepto de violencia como un sinónimo de conflicto (Galtung, 1985), mientras que la paz se entiende como la ausencia de violencia, es decir, paz negativa. Es necesario mencionar que, según Gascón (2001), el conflicto es una disputa que no siempre es violenta, depende de cómo se aborde y se transforme. Se trata de un antagonismo (dos o más partes) resultado de necesidades, pulsiones, afectos o creencias, expresado en insatisfacción o desacuerdo que puede afectar los comportamientos y actitudes de los involucrados (Fisas, 2004). En ese sentido, se intentó poner de manifiesto poner en juego la noción de violencia estructural, que según Galtung (1985) “...está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus relaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de las realizaciones potenciales” (Galtung, 1985, p, 30), es decir, que, por motivos ajenos a nuestra voluntad, no somos lo que podríamos ser o no tenemos lo que deberíamos tener. De acuerdo con Carrión (2008), la violencia urbana es una relación particular del conflicto social y, por lo tanto, una compleja construcción social y política que se cristaliza en un territorio y en un tiempo específico, en este caso las ciudades, que al ser por naturaleza densas, reúnen la mayor diversidad posible de



población en un territorio relativamente reducido, donde hay todo un entramado de relaciones y, en consecuencia, más probabilidades de potenciar los conflictos sociales, que si no son procesados de manera adecuada, pueden desembocar en hechos de violencia. En ese sentido, el fenómeno de violencia urbana implica entender que las ciudades son segregadas, y en ellas la riqueza se acumula en ciertas zonas en detrimento de otras, generando desigualdad socio-espacial. Estas desigualdades son expresión de la violencia estructural producida por la especulación inmobiliaria, los recortes o la falta de oportunidades para la juventud, entre otras causas. En particular, la exploración de las nociones de violencia urbana en los jóvenes se hizo a partir de las problemáticas del entorno cercano. Esto arrojó como resultado a la agresión y al ‘bullying’ o matoneo como principales manifestaciones de violencia directa; los estudiantes identifican en los colegios los más recurrentes casos de ‘Bullying’, agresiones verbales y riñas. También mencionan la presencia de violencia cultural, en la medida que perciben que hay una organización elitista de la sociedad a la hora de recibir servicios básicos, esto lo relacionan con la presencia de violencia estructural, que visibiliza en la condición de pobreza de aquel que no cuenta con recursos económicos para acceder a la salud o a la educación. De esto forma, se puede ver que la violencia urbana vista desde la perspectiva de los estudiantes, es identificada a partir de la aparición de problemáticas urbanas tales como la segregación, la exclusión, la marginalidad y la criminalidad.

### **Formación en competencias ciudadanas mediante educación geográfica.**

Como tercer eje central de la intervención, se apostó por aportar elementos para fortalecer las competencias ciudadanas de los estudiantes, a partir de la propuesta de reflexión sobre la relación entre la violencia y territorio. En ese sentido se recurrió a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, cuyo concepto de ciudadanía se basa en la premisa básica de ‘vivir en sociedad’ como característica principal de las sociedades humanas (Ministerio de Educación, 2004). Las personas desde edades tempranas deben aprender a relacionarse con otras y entender qué significa vivir en sociedad. El problema radica en que muchas veces los intereses individuales no coinciden con los de los demás, lo que genera tensiones que dificultan la convivencia y la organización social. Desde el Ministerio de Educación (2004), se proponen competencias ciudadanas con el objetivo de “(...) construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas” (Ministerio de Educación, 2004. p.149), esto se hace a partir del desarrollo de competencias

aplicables a las relaciones humanas individuales y colectivas, por lo que es necesario el fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, con el fin de resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, evitando que se impongan puntos de vista y que estos conflictos se desvíen por caminos violentos. Así las cosas, este punto de la sistematización se orienta a explorar cómo la intervención aportó a la formación de ciudadanía, a partir de la educación geográfica y la transformación de conflictos. Para ello, se analizó la forma en que los estudiantes entienden su contexto y cómo construyen conocimiento desde su cotidianidad, para lo cual se indaga sobre su forma de leer el espacio urbano y su capacidad de argumentar las relaciones espaciales y de poder presentes en las situaciones conflictivas. Esto permitió encontrar debilidades a la hora de leer el espacio y contextualizar las problemáticas del mismo, además de la ambigüedad a la hora de abordar los conflictos: de un lado, el diálogo y el reconocimiento del otro; pero, por otro lado, la aniquilación.

Como posible solución, los jóvenes proponen repensar en aquellas pautas o normas de comportamiento implícitas del ejercicio ciudadano, estableciendo un “pacto social” en el espacio público donde todos cuidan de todos y donde el ejercicio de apropiación del espacio pasa primero por el cuidado y por el respeto hacia el otro. Se encontró en los estudiantes capacidad propositiva para la transformación de espacios conflictivos, teniendo en cuenta la definición de paz positiva que, a diferencia de la paz negativa, no solo se trata de la ausencia de violencia física, sino que también implica justicia social, satisfacción de las necesidades básicas, autonomía, diálogo, solidaridad, equidad, entre otros.

## **Conclusiones**

La intervención permitió identificar diferentes problemáticas pedagógicas alrededor de la representación de conceptos claves en la educación geográfica y la violencia, fundamentales para una formación ciudadana que promueva la transformación social y, por ende, del espacio. A partir de esto, es fundamental entender que para formar ciudadanos la educación geográfica debe ser un elemento principal, estas les permiten analizar, identificar, ser propósitos y críticos con la manera en que se configura el espacio en sus territorios.

Desarrollar conceptos o habilidades que promuevan el entendimiento de la configuración desigual de la sociedad y promover la capacidad propositiva y crítica de los estudiantes es también lograr transformación social. Esto es de suma importancia porque la fragmentación espacial evidenciada por los estudiantes genera unos imaginarios colectivos que fomentan la segregación urbana que dificultan la capacidad propositiva para la transformación de conflictos. Hay que recalcar que para los estudiantes el bullying es la problemática que más evidencian en su cotidianidad y ven con más frecuencia en las instituciones educativas.

Por último, también predominan las instituciones educativas como puntos violentos, lo que invita a una reflexión respecto a la manera en que se trata el tema de la transformación de conflictos en las instituciones y los retos que los docentes deben enfrentar para trabajar con estas problemáticas. El reto está en movilizar a los estudiantes, entendiendo que la ciudadanía es transformación, dejando de lado el miedo infundido por la agresividad de la cultura violenta; educar para la vida, es comprender el mundo, para lo que es necesario ver el contexto cercano a diferentes niveles (barrio, localidad, ciudad) a fin de evidenciar necesidades y problemáticas; asumir una conciencia crítica frente a la configuración desigual de la sociedad y tomar una actitud propositiva y transformar las lógicas e imaginarios normalizados como el tema del “bullying ” o la relación pobreza-criminalidad y evitar a toda costa que se siga reproduciendo un pensamiento de transformación del conflicto de maneras violentas y sin conciencia primordialmente a los jóvenes desde la escuela.

## **Bibliografía**

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, Volumen 9, pp 187-202.

Cárdenas, L. (2009). Las emociones y la experiencia humana del lugar. *Acta fenomenológica latinoamericana*, Volumen III, pp. 691-703.

Carrión, F. (2008). Violencia urbana: un asunto de ciudad. *Revista EURE - Revista De Estudios Urbano Regionales*, Volumen 34, pp. 111-130

Consejo Red Buen Trato (2014). Diagnóstico local de violencias en la localidad de Kennedy 2013. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de Integración social Sitio web: <http://old.integracionsocial.gov.co/>

- Gascón, P (2001) Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos
- Galtung, J. (1985), Sobre la paz. Barcelona: Fontamara.
- Giroux, H. & SHANNON, P. (Eds.). (1997). Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practic. Nueva York/Londres: Routledge.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu.
- Granero G. (2017) Territorios de la Desigualdad Política Urbana y Justicia Espacial. Realini. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Guadalupe Granero Realini, 2017. Libro digital, PDF - (Investigaciones latinoamericanas).
- Gutierrez. A. (2010). El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. Uni-Pluriversidad, Volumen 10 No.3, pp 1-13
- Fisas, V. (2004). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria.
- Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing.
- Lynch, K. (1959) La imagen de la ciudad. Buenos Aires. Infinito.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Colombia: IPSA
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, Volumen 7, Pp. 120-134.
- Sosa V. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Ciudad de Guatemala: Cara Parens.
- Soja, E. (2008). Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Madrid: Traficantes de Sueños.

# **Evolución pedagógica, una necesidad inminente para las ciencias sociales**

## **Pedagogical evolution, an imminent need for social sciences**

Federico Leyton Mora

Licenciado en Ciencias Sociales

Universidad del Quindío

feylemor@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4631-0306>

### **Resumen**

Los pasos agigantados que caracterizan el andar de las actuales sociedades vienen acompañados de una invitación un tanto difusa y malograda, en especial cuando de pasar de la conceptualización a la práctica se trata. Los rumbos pedagógicos de las nuevas generaciones requieren un replanteamiento metodológico en lo que a su formación educativa respecta, presentando una propuesta al ámbito docente, de modo tal que no solo se fundamenten los procesos de enseñanza – aprendizaje en la indivisible interrelación de los agentes formadores, contando como primero la familia y luego la academia, sino que además se incita a renovación didáctica de las diversas disciplinas que llegan a enriquecer el pensum curricular de las instituciones educativas.

Dicha modificación progresiva requiere la implementación de nuevas posturas en lo que respecta a la educatividad, llegando a caracterizarse por sus postulados humanizados, a la par que los contenidos disciplinares se brindan en concordancia con el actuar reflexivo y analítico de los discentes. Es esta la labor del profesorado en general, independiente de la disciplina en la que se desempeñe, pero debe ser indispensable para todos aquellos maestros que fungen en las ciencias sociales, pues es a dicha área académica a la que se le ha confiado la investigación y auditoria de las diversas fenomenologías que llegan a constituir y distinguir a la sociedad. Las ciencias sociales en su carácter de ciencia inexacta, a causa del dinamismo propio de su objeto de estudio, han de encaminar su fuerza pedagógica a una reestructuración que responda de manera previsiva a dicha fluctuación,

en aras de construir una mejor sociedad, conformada por seres íntegros, idóneos y proactivos, sin desligar los conocimientos estructurales de sus disciplinas, por el contrario, encaminándolas al enriquecimiento del ser humano, desde una neo-perspectiva.

Palabras claves. Pedagogía, Ciencias sociales, Historia, Geografía

## **Abstract**

The giant steps that characterize the current companies trends are accompanied by an invitation to both diffuse and ill-fated, especially when going from conceptualization to practice. The pedagogical courses of the new generations require a methodological rethinking regards their educational training, presenting a proposal to the teaching field, in such a way that not only the teaching-learning processes are based in the indivisible interrelation of the training agents, counting as first the family and then the academy, It also encourages didactic renewal of the various disciplines that come to enrich the curriculum of educational institutions.

This progressive modification requires the implementation of new positions in regard to education, coming to be characterized by its humanized postulates, at the same time that the disciplinary contents are offered in accordance with the reflective and analytical behavior of the students. This is the work of teachers in general, independent of the discipline in which they work, but it must be indispensable for all those teachers who work in the social sciences, it is to that academic area that has been entrusted the investigation and audit of the different phenomenology that come to constitute and distinguished society. The social sciences in their character of inaccurate science, because of the dynamism of its object of study, they must direct their pedagogical force to a restructuring that responds in a predictable way to said fluctuation, for the sake of building a better society, conformed by integral, suitable and proactive beings, without separating the structural knowledge of their disciplines, on the contrary, directing them to the enrichment of the human being, from a neo-perspective.

Keywords. Pedagogy, Social Sciences, History, Geography

## Introducción

*Muy seguramente la escuela es la institución social más detenida en el tiempo, la que más se resiste a cambiar y adaptarse a los tiempos que vivimos (De Zubiría Samper, 2017), y no es una equivocación dicha afirmación, pues cuando se realiza una retrospectiva de los procesos pedagógicos a lo largo del tiempo, se hace evidente la forma en la cual en el devenir histórico los procesos educativos, hoy mejor conocidos como procesos de enseñanza – aprendizaje, han permanecido casi intactos en su estructuralismo metodológico, pareciendo incluso impermeables a los postulados teóricos respecto a nuevos modelos pedagógicos, pensados en la realidad de los aprendices. Podría parecer absurda tales afirmaciones de resistencia, más aún cuando se contrasta con una realidad atestada de planteamientos enriquecidos con afirmaciones propias de los acontecimientos psicológicos del ser humano, aunados con los ritmos de aprendizaje, significancia educativa y demás, que resultan bastante interesantes, pero que han llegado a convertirse en un compendio teórico, que al parecer encuentra una brecha tortuosa a la hora de llevarse a la praxis.*

Quienes ostentan el privilegio de dedicarse a la docencia, o en mediana medida, de haber recibido o estar recibiendo formación encaminada a dicha práctica, han logrado escuchar, e incluso pueden conocer a profundidad, referente al constructivismo, un modelo actualizado en miras a la renovación educativa, que llega con el ánimo de derrocar los continuismos verticalistas y rígidos de la educación tradicional, con propuestas serias, edificantes y frescas, lo que ha llevado a que sea implementado en una significativa cantidad de planteles educativos; pero parece ser que se ha olvidado la proyección que permita entender que con el paso del tiempo podría llegar a considerarse un régimen unitario y permanente, que por ende lo lleve a ser entendido como una nueva postura de tradicionalismo, no tan anticuado, pero si estático a los cambios, que debería tener de forma integrada con el avance de la sociedad.

La pedagogía en su esencia, llega entonces a entenderse como el proceso menos evolutivo en lo que a formación respecta, incluso podría aseverarse una involución al ser confrontada con lo propuesto por la civilización griega en la antigüedad, recordando que dicho termino, en etimología, llega a significar y practicarse bajo la derivación *paidos que significa niño y agein que significa guiar, conducir. (Así pues) se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños, (...) se le llamó así (pedagogo) al que sacaba a pasear a los niños al campo y por ende se encargaba de educarlos (Picardo Joao, 2005, pág. 288), esencia que trata de rescatar Phillipe Meirieu, al postular su teoría sobre*

pedagogía diferenciada, que según referencia Armando Zambrano Leal, no es más que comprender que *un modelo pedagógico es aquel sistema que integra tres grandes componentes: el polo de las finalidades —axiológico—, el polo de la acción —psicológico— y el polo de las herramientas —praxeológico—, que permiten interrogar hasta qué punto la fascinación por la herramienta impide que los docentes alcancen la altura de pedagogos* (Zambrano Leal, 2006, pág. 42), llegando entonces tal vez a entender gracias a dicha reflexión la causa por la cual, y aun tratando de innovar aspectos metodológicos, se continúa edificando seres humanos desde las estructuras escolásticas, en el medioevo, las mismas que derivan del aleccionamiento, por no denominar adiestramiento, de aquellos tiempo de educación patristica.

Es por esta razón que las ciencias dispuestas como materia de enseñanza en los colegios han de ser renovadas desde su postura, de modo tal que solo se haga inminente la necesidad de una reformación pedagógica, en cuanto a lo procedimental, la cual se adapte a los nuevos enfoques disciplinares y académicos que se dan a los contenidos, renovados, en los cuales han de prevalecer la reflexión, el análisis, y las posturas crítico-reflexivas, que permitan desarrollar nuevos niveles de comprensión, aprehensión y acción en los niños, niñas y jóvenes, a quienes se debe entender como los agentes reguladores y estructuradores de las sociedades venideras. Dentro de dicha invitación primero han de incluirse las ciencias sociales, y sus disciplinas, al ser estas, como ya se mencionaba, las encargadas de identificar los cambios e impulsos emotivos de las sociedades actuales, y por lo tanto de los hombres que las configuran.

### **Contexto histórico de la enseñabilidad de las ciencias sociales**

Vale la pena recordar que las ciencias sociales proceden de las ciencias humanas, que a su vez provienen de la filosofía, la cual llega a encontrarse en disidencia de las ciencias conocidas como puras, pasado el siglo XVIII. A su vez lo que se empieza a conocer como ciencias sociales, es la asociación de otras ciencias, o sub-ciencias, o lo que en materia educativa se identifica como disciplinas, entre las cuales se encuentra la historia, la geografía, la economía, la política, la sociología, entre otras. De esta forma logra entonces entenderse que el surgimiento de las ciencias sociales, conocidas como tal y con un rigor científico, se da a finales del siglo mencionado, y toman gran auge en el siglo XIX, al buscar *ser no solamente una forma de experimentar el mundo y de hablar de él. Se proponen fundamentalmente ser capaces de producir un conocimiento sistemático sobre la realidad social* (Hintze, pág. 3). De igual forma, con la consolidación y reconocimiento de las ciencias sociales, al



igual que con los avances de la sociedad, se empieza a ver la necesidad y productividad favorable de incluir a las ciencias sociales en los planes de estudio, volviéndose cátedra universitaria, pasada la segunda guerra mundial, cuando se modificó *la manera de concebir lo social; (donde) los profesionales que se ocupaban de ello comenzaron a demandar criterios científico-técnicos y no ideológicos para reordenar la vida política* (Álvarez Gallego, 2014, pág. 51), siendo entonces necesaria la formación profesional de aquellos que habrían de buscar interpretación y organización a los aspectos sociales y políticos de las comunidades.

En América Latina de manera concreta, se considera necesario incluirla en el momento en que las naciones constituyentes empiezan a ser consideradas como subdesarrolladas, lo que lleva, según Álvarez Gallego, 2014, a dar un cambio de perspectiva, impulsado por los ánimos que poseían las agencias de crédito internacional de la época, quienes solicitaban informes respecto a las cuentas nacionales, así como la iglesia católica, que buscaban la instrucción civil con miras a la pastoral social, al igual que la acción gubernamental y sus planes de asistencia rural, agrícola y civil, pretendiendo una reconstrucción del tejido social. Todo esto se da finalizando la primera mitad del siglo XX. Aun así, Colombia desde la segunda mitad del siglo XIX, al igual que otros países, ya empezaba a interesarse en formar una escuela que promoviera la identidad nacional, hecho confirmado por Arias Gómez al hacer mención a Lenis, cuando expresa que en 1826 se empieza a *adaptar un plan de estudios para las escuelas parroquiales, los cantones y las instituciones de formación profesional, que incluían principios de geografía, cronología e historia, aunque no especificaban estructura, extensión o énfasis* (Arias Gómez, 2015, pág. 136). Es de esta forma entonces que las ciencias sociales, en especial sus disciplinas, llegan a engrosar las mallas curriculares que pretenden un direccionamiento en los procesos formativos de la sociedad.

A pesar del noble interés a la hora de presentar la acedemización de las disciplinas que componen las ciencias sociales, se encuentra que terminaron por convertirse, al igual que muchas otras, en una transmisión de conocimientos, en los cuales era tal el radicalismo, que pareciera identificarse por el sesgo temático de las mismas, por lo cual la historia se convirtió en el espacio para la narrativa de los acontecimientos sucedidos en el pasado, la geografía la encargada de la identificación exacta de relieves y climas, mientras lo que conocemos en la actualidad como democracia, pretendía la memorización de las normativas, derechos y deberes del ciudadano, principios constitucionales, entre otras características, lo que podría entenderse más bien como un adoctrinamiento social, que impedía el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los discentes. La llegada de las nuevas

propuestas pedagógicas, permiten evidenciar como a lo largo de la historia, las diversas ciencias han presentado evolución en lo que respecta a metodología y conocimiento, lo que permite apreciar que el mismo hombre en sus pluridimensionalidad ha experimentado procesos evolutivos, de manera concreta al interés educativo, en sus áreas psicológicas, neuronales, sociales, culturales, cognitivas, por ejemplo. Lo descrito de manera previa pretende una contextualización con los motivos que llevan a entender las razones por las cuales se plantea la necesidad inminente de una reestructuración conceptual de las disciplinas de las ciencias sociales que hacen parte de los procesos formativos del ser humano, a la luz de la pedagogía.

### **De la transmisión histórica al fomento del pensamiento histórico**

Ha sido común encontrar en los recintos académicos la instrucción en acontecimientos históricos de orden mundial, nacional y local, basándose en la transmisión de datos concretos referentes a personajes, fechas, causas y consecuencias, fundándose estos en la reproducción de relatorías dadas por aquellos que ostentan la capacidad de recopilar información, gracias a su posible experiencia vivida en los sucesos o la investigación a posteriori, que les permite presentar parte de ciertas efemérides simbólicas y representativas. Dicha práctica ha dado como resultado un cúmulo de datación histórica, que en el mejor de los casos logra continuidad a lo largo de algunas generaciones. La posible problemática no radica en la memorización de los contenidos difundidos de forma tecnócrata, sino que fomentan la habilidad propia del ser, en cuanto a raciocinio, interpretación y reflexión de dichos acontecimientos. De otro lado es posible encontrarse frente a los procesos retóricos que inquietan sobre la importancia de dicho cambio, restando importancia a la formación del pensamiento histórico y desconociendo la importancia del mismo.

Formar en competencias de pensamiento histórico, debe estar acompañado de *la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente* (Santisteban Fernández, 2010, pág. 35), logrando con esto identificar cómo los sucesos previos han impactado, de forma positiva o negativa, las realidades del mundo contemporáneo. Además de dicha comprensión analítica sobre las causales y el impacto inmediato y a lo largo del tiempo, el pensamiento histórico debería llevar a que cada individuo a poseer la

facultad de interpretar las fenomenologías actuales, como resultado del actuar personal y social, y de esta forma realizar el comparativo con lo que en antaño ha sucedido y que ya conoce, para poder analizar las posibilidades a futuro, en un acto de proyectivo, que le permita encaminar de una manera más favorable su accionar.

En la medida que se logre entender que la sociedad actual es el resultado de los hechos del pasado, los discentes lograrán entender la incidencia de los actos propios en las demás personas y temporalidades, a la par que se consigue una formación de la integralidad del hombre, que ahora se presenta en su temprana edad, pero que ha de cumplir un rol social importante, al ser un próximo constructor y edificador de sociedad y civilización. De esta forma se estará cumpliendo la función propia de los procesos de enseñanza – aprendizaje, en cuanto a contenido histórico, permitiendo una retroalimentación de posturas y reflexiones, que han de edificar tanto a aprendices como maestros, promoviendo la formación de sociedades distinguidas por sus aspectos positivos, mientras se continua con la razón de ser de las ciencias sociales.

Aun así, no es un proceso fácil la inculcación del pensamiento histórico, pues dicha labor debe afrontar diversidad de factores, los cuales sintetiza Zaragoza, mencionado por Agüera Pedrosa, 2014, en problemáticas de tipo político, ideológico, científico, profesional y didáctico, entendiendo de esta forma que la historia ha facilitado la instauración de regímenes políticos, lo cual podría incidir en la comprensión de los acontecimientos históricos. De igual forma los referentes ideológicos, llegan a dar cabida en ocasiones a apasionamientos subjetivos, distorsionando o acomodando la información al parecer de quien lo expresa, lo que invita a la objetividad docente. La base científica, en algunos casos no da credibilidad a la totalidad de los hechos por su alejamiento al positivismo, olvidando que en la variación propia del ser humano se hace difícil la exactitud propia del científicismo. El profesionalismo de los docentes llega a ser otro condicionante a la hora del ejercicio de su quehacer, limitándose a la transmisión de conocimientos adquiridos de forma previa, sobre los cuales, en algunas ocasiones, tampoco se han detenido a analizar de manera reflexiva. Por último, se menciona como agente problematizador a la didáctica, la cual se ve un tanto obstruida en la medida que todos los aprendices manejan ritmos y metodologías de aprendizaje diferente, sumado a la variación en los conocimientos previos adquiridos. De todas formas, los procesos de enseñanza – aprendizaje no resultan siempre muy dóciles, razón por la cual estos impases que pueden encontrarse no deben convertirse en causa de desmotivación ni en excusa para no avanzar en el mejoramiento continuo y constante.

## **De lo estructural a la percepción geográfica**

A lo largo del tiempo la formación académica en geografía ha solido caracterizarse por la significancia propia de la palabra en relación a su etimología, una descripción de la tierra, los espacios y relieves, basándose de manera concreta en definiciones preestablecidas, así como también se ocupa de la representación verbal, y en algunos casos grafica o mediática, del universo, o de la diversidad cartográfica de orden mundial, continental o regional. De otro lado también se le ha asignado a dicha disciplina la función de transmitir conocimientos sobre climatología y meteorología, a fin que los estudiantes logren identificar las diversas estaciones del año y sus causantes, mientras logran encontrar con esto sentido al uso de líneas imaginarias, llamadas paralelos y meridianos, pues ahora además de propiciar los cambios de las zonas horarias, dan razón de ser a los diversos climas que se hallan en el planeta, dependiendo la ubicación en relación a los trópicos o círculos polares, conocimiento que se hace complejo y de difícil animalización, cuando se enriquece con información sobre los grados de inclinación de la tierra, los equinoccios, solsticios, y demás fenómenos de tipo naturales que ocurren, los que hacen variar los tipos de vientos y climas, conocimiento que poco contribuye a la formación del ser humano y que por su nivel de complicación acaba por olvidarse.

La geografía ha de ir más allá de montañas y valles, ha de trascender en los viajes imaginarios sobre el planeta tierra, para adentrarse en la racionalización y concienciación del papel que el ser humano desempeña en el planeta. La geografía en la actualidad llega a componerse de atributos muy variados y fructíferos para la formación de los individuos, en los cuales se encuentra la geopolítica, que permite interpretar los comportamientos políticos, como vertiente humana, en relación a los territorios; o la geoeconomía como disciplina analítica de los recursos naturales que representan un valor económico a las naciones; o la que suele confundirse con la anterior, la geografía económica, que busca comprender la manera económica, de oferta y demanda, o consumo y producción, de las determinadas regiones del mundo. Esto permite apreciar como dentro de los aspectos geográficos siempre se encuentra la interacción del hombre, entendiéndose entonces que la geografía *intenta explicar cómo las distintas sociedades, pueblos y civilizaciones han modificado los paisajes que han habitado a lo largo de la historia y cuáles han sido las consecuencias de dichas modificaciones en su entorno y a nivel global* (Barrera Bassols & Palma Ruiz, 2008, pág. 11), que en otras palabras no es más que basar su campo de acción en la relación del hombre y su entorno.

Desde la reflexividad propia del ser, debe llevarse a una nueva postura frente a la geografía, la misma que ha de permitir al ser humano el reconocimiento de su importancia en la formación de espacio geográfico, en la modificación de los territorios, en los acontecimientos de orden provocado a la naturaleza, consiguiendo de esta forma una sensibilización en cuanto al actuar propio, y contrarrestando lo que la globalización y masificación ha provocado en las sociedades actuales, lo que se puede llamar como *perversa actividad formativa al distanciar a los ciudadanos de su realidad inmediata y de la compleja realidad ambiental, geográfica y social, originada por la ruptura del equilibrio ecológico* (Santiago Rivera, La enseñanza geográfica tradicional, la renovación pedagógica y didáctica de su práctica escolar cotidiana, 2014, pág. 18). El hombre de hoy ha de entender que los procesos geográficos no se basan en la identificación de paisajes, sino por el contrario en entender la manera en que su proceder deteriora los ecosistemas y por ende desestabiliza el normal curso del planeta, poniendo en riesgo su misma integridad. De igual forma desde la geografía ha de procurar modificar las concepciones económicas convencionales, que han generado su estructura piramidal ubicando como base la monetización, para llegar a contemplar las nuevas propuestas resultantes de las investigaciones financieras actuales, que ponen a primar el valor del medio ambiente, a la luz de los discursos de la economía ambiental.

En la medida que el hombre empiece a reconocer el impacto provocado por sus actos en la naturaleza y el planeta, dejando como resultado, por ejemplo, el calentamiento global, logrará replantear su proceder y mitigar de alguna medida la nocividad causada hasta el momento, para entonces afianzarse en las nuevas propuestas de las ciencias sociales, que invitan a centrar su estudio en el *hombre y su compleja existencia, (y en) la preocupación de sus comportamientos y su intervención como ser existente en la proximidad de todo cuanto le rodea, (buscando) examinar la construcción "imaginaria" de la realidad, el lugar, la región, como instancias de relación entre el medio y los individuos en la vida cotidiana* (Tibaduiza Rodríguez, 2009, pág. 29).

### **Formación ciudadana acertada, resultado de la renovación disciplinar**

La formación ciudadana, entendida como el proceso que favorece y capacita para la vida en sociedad, conocido con anterioridad como educación cívica, o desde los actuales estándares educativos como

la formación en competencias ciudadanas, ha de buscar mecanismos que permitan una sana convivencia, desde la integridad del colectivo social, entendida en los actuales discursos sociológicos como intersubjetividad, a fin de retroalimentarse en pro del crecimiento personal y comunitario, basándose en el respeto a la otredad y entendiendo la multiplicidad cualitativa de todas las personas, lo que llega a favorecer el crecimiento social desde el cooperativismo, fundado en principios axiológicos. En dicha labor entran de manera directa a desempeñarse los agentes formativos del ser humano, teniendo como fuente primaria a la familia, responsable de la educación inicial en valores y principios, acogándose a los principios de ejemplificación desde la reproducción de este núcleo familiar, entendido como pequeña sociedad. De la mano de este agente primordial se encuentra la escuela, que viene a conceptualizar y afincar dichas enseñanzas desde las posturas académicas en el desarrollo cognoscitivo del individuo; para concluir en el tercer eje, conocido como sociedad, la misma que no solo educa, sino que recibe en gran medida el resultado del esfuerzo que al unísono se realiza a favor del desarrollo integral del ser humano, entendiendo que todos, como miembros de dicha sociedad, tenemos el deber de promover las buenas prácticas que edifiquen al hombre del mañana.

Lo anterior da crédito a los diversos postulados que manifiestan que *la formación ciudadana debe instituirse a lo largo de la vida escolar, (y que) no es suficiente por tanto establecer una sola asignatura en un curso único al término de la educación media, cuando los alumnos ya tienen formados sus esquemas de pensamiento* (Ministerio de educación, República de Chile, 2004, pág. 17). La formación ciudadana es entonces un proceso iniciado a temprana edad y continuado a lo largo de la etapa adolescente desde la academia, lo que una vez más invita al replanteamiento de los contenidos ofrecidos al interior de las instituciones educativas. La totalidad de las disciplinas impartidas en los espacios académicos, en especial las ciencias sociales por su carácter humanista, han de procurar la integralidad de los aprendices, a fin de constituir sociedades más sólidas, que se caractericen por un desarrollo evolutivo y potencial.

Por desdicha, al pasar de la teorización propuesta al campo de acción, se notan grandes vacíos en dicho proceso formativo, lo que ubica al borde de la claudicación a aquellos docentes que se esfuerzan por conseguir dicho propósito. El reto tras dicha dificultad se encuentra entonces en buscar las acciones necesarias que permitan alcanzar el ideal pedagógico, llevando a considerar la posibilidad de la interdisciplinariedad, en la cual todas las áreas del conocimiento impartidas en los centros de aprendizaje se acoplen para trabajar en conjunto por la formación ciudadana, antes que

centrarse en la mecanización y memorización de contenidos, que no han de tener sentido en un colectivo vacío de principios, postulado ratificado al expresarse que *la formación ciudadana de los niños y los jóvenes tiene poco impacto en lo que respecta a la vinculación y compromiso con lo colectivo y “común”*. Es un contexto lleno de matices y multiplicidad de formas e intenciones que requieren ante todo de educación muy sólida de los profesores para afrontar el reto de formar ciudadanos en el siglo XXI (Peralta Duque, 2009, pág. 174)

## **Conclusión**

Entendiendo la importancia de los procesos de enseñanza – aprendizaje basados en los nuevos modelos pedagógicos, pero de igual forma, en la reestructuración de los contenidos disciplinares contenidos en los pensum educativos, se logrará el esclarecimiento y por ende el cumplimiento de los procesos educativos, llegando de esta forma a una renovación disciplinar que irradie sus resultados de forma positiva en la formación y desempeño de los aprendices. Es de gran importancia entender que esta labor no se logra desde el aislamiento de los agentes formativos, sino por el contrario desde la complementariedad y la unificación de esfuerzos, promoviendo siempre mejores prácticas al interior del aula de clase, que terminen por impactar de manera positiva a todos los miembros de la comunidad educativa.

La renovación social que tanto clama el mundo de hoy, encuentra su origen en el replanteamiento de las ciencias, de la pedagogía, pero sobretodo en la capacidad de entenderse cada uno como un educador, más que un docente, pues este último centra su desempeño al salón de clase, mientras el educador va por la vida educando a los que con él comparten una realidad espacio temporal y convivencial. Las nuevas sociedades se gestan en la actualidad, dicho proceso está en manos de todos, pero debe empezarse por tomar conciencia que, sin renovación personal y profesional no lograrán alcanzarse el resto de procesos que han de llevar al ideal poseído.

## **Bibliografía**

Agüera Pedrosa, S. (2014). *El pensamiento histórico: problemas, competencias y modelos de aprendizaje*. España.

- Aínsa, F. (2006). *Del topos al logos. Propuesta de geopoética*. Madrid, España: Editorial Iberoamericana.
- Álvarez Gallego, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Revista Nómadas*, 45 - 61.
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, 134 - 146.
- Barrera Bassols, N., & Palma Ruiz, A. (2008). *Geografía*. Veracruz, México: Secretaría de educación de Veracruz.
- Cuellar Laureano, R. (2012). Geopolítica. Origen del concepto y su evolución. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, 59 - 80.
- De Zubiría Samper, J. (2017). ¿Qué no es necesario enseñar hoy día en la escuela? *Revista semana, Opinión*.
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A., & García, F. J. (2016). Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: Primeros resultados de una prueba piloto. En R. López Facal, *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 176 - 187). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Egea Vivancos, A., & Arias Ferrer, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educación y pesquisa*.
- Giacalone, R. (2016). *Geopolítica y geoeconomía en el proceso globalizador*. Bogotá: Ediciones universidad cooperativa de Colombia.
- Hintze, S. (s.f.). *El surgimiento de las ciencias sociales. Contexto histórico y fundamentos teóricos*.
- Ministerio de educación, República de Chile. (2004). *Formación ciudadana*. Santiago de Chile.
- Peralta Duque, B. d. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 165 - 178.
- Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. San Salvador: Colegio García Flamenco.



- Sáiz Serrano, J., & Gómez Carrasco, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 175 - 190.
- Santiago Rivera, J. A. (2013). La educación geográfica y el cambio pedagógico de su trabajo escolar cotidiano. *Revista Entorno geográfico*, 8 -27.
- Santiago Rivera, J. A. (2014). La enseñanza geográfica tradicional, la renovación pedagógica y didáctica de su práctica escolar cotidiana. *Revista Terra nueva etapa*, 13 - 36.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clio & asociados*, 34 - 56.
- Siso Quintero, G. J. (2010). ¿Qué es la Geografía? *Revista Terra nueva etapa*, 147 - 182.
- Tibaduiza Rodríguez, O. (2009). La construcción del concepto de espacio geográfico a partir del comportamiento y la percepción. *Revista tiempo y espacio*, 25 - 44.
- Wallerstein, I. (1997). *La historia de las ciencias sociales*. México: Universidad nacional autónoma de México.
- Zambrano Leal, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista educación y pedagogía*, 33 - 50.

**Entre la música y la geografía. Enseñanza de la geografía a partir de la música vallenata tradicional: una propuesta pedagógica como estrategia en la formación de cultura, identidad y ciudadanía.**

**Between Music and Geography. Teaching of geography based on traditional vallenato music: a pedagogical proposal as a strategy in the formation of culture, identity and citizenship.**

Jeimy Estefany Baraceta Sánchez

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional

jeimyestefany@gmail.com

## **Resumen**

El texto presenta un resumen de los resultados obtenidos en el proyecto investigativo “*Entre la Música y la Geografía*”, cuyo contenido explora el vínculo entre la música tradicional vallenata y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía. Aborda un análisis acerca del paisaje geográfico y el proceso de construcción sociocultural de la región norte de Colombia, a través de la historia del vallenato tradicional y el uso de sus canciones como fuente de análisis e información. Culmina con la elaboración de una propuesta didáctica que toma como base los preceptos de la geografía cultural y el enfoque didáctico de la enseñanza para la comprensión, aplicada durante la experiencia docente con estudiantes del ciclo III de formación en la Institución Educativa Distrital Heladia Mejía de la ciudad de Bogotá.

Palabras clave: espacio geográfico, enfoque musical, enseñanza para la comprensión, geografía cultural.

## **Abstract**

This is a summary of the research project "Between Music and Geography", that explores the link between traditional vallenato music and the teaching-learning process of geography. The project addresses an analysis on the geographical landscape and sociocultural construction process of the northern region of Colombia, through the history of traditional vallenato and using their songs as source for analysis and information. The project culminates with the elaboration of a didactic proposal based on the precepts of the cultural geography and the didactic approach of the teaching for the understanding, applied during the educational experience with students of the cycle III of formation in the Heladia Mejía District Educational Institution of the city of Bogota.

Keywords: geographical space, musical approach, teaching for understanding, cultural geography.

## **Introducción**

La presente ponencia expone los argumentos centrales y resultados del proyecto-investigativo "*Entre la música y la geografía*" elaborado con el objetivo de encontrar alternativas a la enseñanza de la geografía que superen las dificultades del aprendizaje memorístico no comprensivo, el cual imposibilita el reconocimiento cabal del espacio geográfico y a su vez ocasiona que se debilite el desarrollo de la identidad y pertenencia territorial.

Tomando como alternativa el interés del mundo musical y las herramientas que otorga, se construye una propuesta didáctica que toma como base los preceptos de la geografía cultural y el enfoque didáctico de la enseñanza para la comprensión, resaltando el proceso de construcción social, física y cultural del territorio colombiano, generando en el estudiante un sentido de identidad frente a su espacio, el reconocimiento de diversas culturas y la aprehensión del concepto de ciudadanía.

La ponencia constará de cinco secciones: (1) Introducción (2) Hacia la Geografía Cultural y su enfoque musical (3) La música dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía (4) Enfoque didáctico y enfoque investigativo (5) Metodología aplicada: Experiencia educativa.

## **Hacia la Geografía Cultural y su enfoque musical**

El siglo XX ingresa en medio de discusiones lideradas por geógrafos y pensadores de gran reconocimiento en el orbe académico como Carl Ortwin Sauer (2000), Philippe Pinchemel, George Francis Carter entre otros, que entraban de lleno en esta corriente de pensamiento donde el concepto de cultura tendrá un peso relevante en la lectura, transformación y construcción del paisaje, se instaura la Geografía Cultural como una rama de la Geografía Humana cuyo enfoque está asociado al estudio de las diferentes formas en que la sociedad se relaciona con su entorno y representa sus expresiones culturales en el espacio geográfico.

Para la época de 1930, comienzan a surgir científicos sociales que muestran interés por las consideraciones del sonido como indicadores para definir las regiones climáticas y las áreas culturales, mientras que otros mencionaron la eficacia educativa de la utilización de la música para la enseñanza de la geografía (Guiu, 2007). Sin embargo, no es sino hasta la década de 1970 cuando los geógrafos humanistas deciden acercarse al sonido como una experiencia y la música como fuente histórica: se multiplica la investigación transdisciplinaria en el paisaje y el sonido en el mundo, resaltando el papel de la música en la promoción y estructuración de los territorios.

Lo anterior representa una serie de arquetipos culturales que juegan en el establecimiento de una identidad territorial en la música. Esta afirmación es la evidencia del encuentro entre la música y la geografía, ya que la identidad regional normalmente está acompañada por la música “tradicional”, las cuales son aceptadas como la representación de la autenticidad y la identidad de un territorio, son “vectores emocionales de filiación ideológica” (Guiu, 2007).

### **La música dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía**

Buscando realizar un balance acerca del estado en el que se encuentra la investigación en relación al arte como recurso didáctico para la enseñanza de saberes en la educación colombiana y de Latinoamérica, se realiza una exploración de documentos que denotan los temas con mayor relación al tipo de información que se pretende analizar, bajo el interés de enriquecer esta investigación con experiencias del uso de estos mismos en el aula.

Dentro de las experiencias docentes exalto inicialmente los trabajos de Bladimir Aguilera (1996) y (2005), Ernesto Valenzuela (2004), Mayra Correa (2012), Iván Andrés Martínez Zapata y Ruth Elena Quiroz Posada (2013) y Sircarlos Molina Retamozo (2012).

Analizando los pros y los contras de esta invitación y su implementación, se esclarecen las bases para mi propuesta didáctica: como elemento de identidad regional y nacional, la música vallenata tradicional contiene dentro de sus líricas una serie de temáticas que guardan gran fidelidad a la descripción de su territorio: “el aficionado a la música vallenata acaba por conocer de memoria los nombres de los pueblos, ríos, montes y haciendas de la región” (Tafur & Samper Pizano, 1998).

Por esta razón y siguiendo la idea de Polanco: “la dimensión fundamental de la música como estrategia pedagógica, en sintonía con la enseñanza geográfica es educar para la vida en la construcción de la ciudadanía” (2015), supone una intervención que permita enriquecer el acervo cultural y científico, al mismo tiempo que logre proporcionar en el alumno el dominio de dicho patrimonio.

### **La música como concepto emergente en el ámbito geográfico**

Las bases necesarias para la introducción de la música en la Geografía se sentaron en la década de 1970 con los trabajos de Jean-Pascal Vauchey y Jacques Lévy, y algunos mencionados en el artículo de Canova (2015), los cuales exploraron los orígenes de los géneros musicales, diseñando numerosos mapas que focalizaron la localización de los productores, la migración, ubicación de las salas de espectáculos y lugares de origen de los repertorios musicales.

En el año 2002 hacen apariciones una serie de artículos en la revista *L'Espace Géographique*, los cuales afirman que el espacio está interpretado de manera similar por los músicos y los geógrafos contemporáneos. Guiu explica que al ser la música una construcción social, está intrínsecamente asociada a un territorio, por lo tanto, el geógrafo puede realizar una serie de categorizaciones de los géneros musicales comerciales, políticos y sociales.

La unión entre la música y la identidad de los territorios, influye en gran medida en la formación de los estereotipos territoriales, desempeña un papel de evocadora en sentimientos de pertinencia, de imaginario territorial y representaciones sociales (Guiu, 2007), son “*puissants vecteurs émotionnels de l'appartenance idéologique*”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Poderosos vectores emocionales de la filiación ideológica.

## **Enfoque didáctico y enfoque investigativo**

El enfoque didáctico designado para el desarrollo del proyecto, se basó en la metodología que propone la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en el desenvolvimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. La EpC dota a los estudiantes de herramientas para facilitar la comprensión de contenidos y la configuración de nuevas formas de reflexión, entendiendo la comprensión como el proceso durante el cual el individuo puede pensar y actuar flexiblemente con su conocimiento, es decir que puede ir más allá de una acción memorística y rutinaria no reflexiva.

Basta analizar la estructura del enfoque didáctico, para percibir que el enfoque investigativo debe estar intrínsecamente ligado a sus objetivos. Para lo cual el enfoque investigativo que se propone es el de la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) como proyecto que ofrece un mar de posibilidades en la búsqueda de los objetivos en futuras investigaciones o prácticas pedagógicas.

La IAPE se define como una propuesta de investigación participativa y alternativa que ofrece elementos para estudiar el pensamiento crítico en toda su complejidad. Se muestra como una alternativa de intervención para el mejoramiento de la práctica docente en Colombia, ha sido trabajada mayormente por Bernardo Restrepo (2003) entre otros representantes, los cuales han venido incursionando en la transformación del maestro como investigador.

Para desarrollar esta metodología es indispensable el uso de la sistematización de experiencias como forma de investigación cualitativa la cual se fundamenta en la incidencia sobre la realidad para luego cualificarla, elaborando una reflexión acerca de la experiencia docente.

## **Metodología aplicada: experiencia educativa**

Para el desarrollo de la propuesta educativa, elijo varios compositores popularizados durante la década de los cincuentas hasta los setentas, entre ellos: Rafael Escalona, Alejandro Duran, Chema Gómez, Calixto Ochoa, Carlos Huertas, Juan Polo Valencia, Adolfo Pacheco, Freddy Molina y Santander Durán Escalona.

El proyecto contó con la participación de 63 estudiantes, y la sistematización de la experiencia<sup>2</sup> se realizó por medio del diseño de tres planes de aula, elaborados desde cada uno de los tópicos generadores planteados para el proyecto. Los planes de aula, se dividen en los propósitos específicos, las metas de comprensión, los hilos conductores y la evaluación general de los planeamientos.

En el desarrollo de las actividades se construye una estructura organizativa de la clase: inicialmente, antes de abordar una canción, se hace necesaria la introducción a la temática, se realiza la presentación de la canción como texto escrito para posteriormente escucharla con detenimiento.

Seguido a esto, se elabora un análisis de la canción por medio de una representación ya sea escrita, artística u oral, se describe la problemática, su historia y características singulares (lugares, nombres o palabras desconocidas), se ubican las canciones en un espacio y un lugar geográfico haciendo uso de mapas y fotografías, para luego profundizar en el territorio y la problemática central, de acuerdo a las categorías o metas de comprensión seleccionadas.

La unidad didáctica general posee una estructura de cuatro niveles: en el primero se ubican los aprendizajes esenciales y el objetivo del proyecto, en el segundo nivel los tópicos generadores del ciclo. En un tercer nivel, se establece la unión entre el propósito general del proyecto y el del área de estudio en relación al grado escolar, se dan a conocer las metas de comprensión, los contenidos que hacen parte de las actividades realizadas y el aporte para la vida de los estudiantes, fin último del proyecto.

Finalmente se desenvuelve un cuarto nivel en el que se encuentra las tres líneas fundamentales divididas en los componentes espacial, temporal y ético-político del proyecto, los dominios conceptuales, los desempeños de comprensión del periodo y las estrategias de evaluación para cada uno. La construcción de esta última unidad es tan solo una lectura general de los planes de aula anteriormente descritos y la materialización de la experiencia docente, de esta forma se otorga una mirada más amplia y objetiva del proyecto, la cual logra presentarse como una propuesta con unas bases sólidas en relación a sus objetivos, planeamiento y justificación.

---

<sup>2</sup> La cual puede ser ahondada en la tesis “*Entre la música y la geografía*” documentada digitalmente en el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

## **Consideraciones y recomendaciones finales**

Propuestas y experiencias como las que se resumen en este texto, aún están construyendo sus bases para formarse sólidamente en el sistema educativo colombiano, necesitan más de un solo proceso de investigación para arrojar resultados contundentes dentro de la didáctica como disciplina pedagógica y más aún, corregir sus posibles falencias a partir de una constante actualización investigativa.

Por tal motivo, esta propuesta finaliza como un proyecto abierto a nuevas reflexiones, aportes académicos y cambios en su estructura; considero su versatilidad una ventaja dentro del campo investigativo pues es a causa de su flexibilidad lo que posibilita que, a pesar de estar dirigido para unos grados de formación en específico, puede aplicarse como estrategia didáctica a cualquier ciclo escolar adecuando las metas de comprensión y los hilos conductores a los objetivos pertinentes.

Es un proyecto que si bien utiliza el recurso de la música vallenata como medio alternativo para la enseñanza de la geografía, no obstaculiza ni niega la posibilidad de aplicar este método a las ciencias sociales o naturales, ni tampoco obliga al docente a hacer uso del vallenato simplemente. Una de las ideas centrales del proyecto es establecer la conexión entre el área geográfica y la música, es decir, no se está desconociendo la posibilidad de trabajar otros géneros musicales que al hacer parte de nuestra cultura y del folclore nacional/tradicional de Colombia, cumplen la misma función inicial.

Uno de los motivos por los que es aconsejable el uso de este tipo de propuestas con música como texto en el aula, es el hecho de trabajar con material de procedencia local y autóctona. Pues al momento de poner en práctica el proyecto, se evidencia que, en la mayoría de los estudiantes, a razón de su desconocimiento, existe una generalización geográfica y espacial tanto de la región Caribe como de otras zonas pertenecientes al territorio colombiano.

Los resultados de la experiencia son reconfortantes, se demuestra un aumento en el uso e interés por la geografía y las ciencias sociales en el aula. Existe un reconocimiento de la región Caribe, una ampliación de su conocimiento en relación a la geografía, la cultura, lugares, poblaciones y demás temáticas abordadas en el aula, una lectura diferente acerca del vallenato tradicional y por qué se considera patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad.

Esta experiencia logra abrir la puerta y dar la bienvenida a las nuevas alternativas dentro del ámbito pedagógico, resaltando la importancia de la música como fuente histórica de amplio valor cultural



que influye en otros aspectos relevantes para la sociedad, al igual que el arte, el cine, el teatro o la literatura.

## **Bibliografía**

AGUILERA, B. (1996) *Alternativas para Activar la Educación Musical en los Niveles de Preescolar y Educación Básica del Sector Urbano*. Municipio Benítez, Estado Sucre. Venezuela: Tesis de Grado. Barcelona: U.G.M.A.

AGUILERA, B. (2005) *La canción como recurso didáctico*. El Pilar, Venezuela: Centro de Investigación, Difusión y Educación de Benítez (CINDIEB).

BARACETA, J. (2017) *Entre la música y la Geografía. Enseñanza de la Geografía a partir de la música vallenata tradicional: una propuesta pedagógica como estrategia en la formación de cultura, identidad y ciudadanía*. TE-20967 (Licenciada en Ciencias Sociales). Bogotá - Universidad Pedagógica Nacional.

CANOVA, N. (2015) *La música como objeto geográfico*. Estado de la cuestión y perspectivas de Tratamiento. *Revista de Antropología Experimental*, pp. 465-482.

CORREA, M. S. (2012) *Uso de historietas y canciones como herramientas didácticas para la enseñanza de la geografía en la educación secundaria*. Escuela Normal Superior, Chihuahua. México.

GUIU, C. (2007). *Cafés Geographiques*. Recuperado el 16 de agosto de 2016, de Espaces sonores, lieux et territoires musicaux: les géographes à l'écoute: <http://cafe-geo.net/wp-content/uploads/espaces-sonores.pdf>

POLANCO, E. A. (Enero-Junio de 2015) *La música como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la geografía*. Ed. Perspectivas. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 113-141.

RESTREPO, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores* (6), 91-104.

RETAMOZO, S. M. (2012). *Tesis: La música vallenata como estrategia didáctica para el aprendizaje de la química inorgánica en la Educación Media*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

- RUIZ, R. (2015). *Sistematización de la cultura artística para fortalecer el pensamiento crítico. La obra de los maestros Débora Arango y Santiago García en contexto. Experiencia docente*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- SAMPER, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- SAUER, C. O. (2000). Geografía Cultural. En *geografía cultural: Um século*. Rio de Janeiro: Roberto Lobato Correa y Zeny Rosendahl.
- SILVEIRA, M. L. (2006). *Indagaciones y senderos de la geografía*. Brasil: Universidad de Sao Paulo: Cuadernos de geografía Vol. 15.
- TAFUR, P. & SAMPER Pizano, D. (1998). *100 años de vallenato*. Bogotá: Ed. Aguilar.
- VALENZUELA, E. (2004). *La geografía en la música tradicional mexicana como estrategia didáctica*. Universidad Simón Bolívar, México.: Revista Investigación Universitaria Multidisciplinaria.
- ZAPATA, I. A., y POSADA, R. E. (2013). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? Universidad Autónoma del Estado de México: Revista Tiempo de educar. Número 25.

# **El juego de rol como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**

## **The role play as a didactic strategy for teaching and learning of social sciences**

Jefferson Liz Montealegre

Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales

Universidad La Gran Colombia

jlizm@ulagrancolombia.edu.co

### **Resumen**

La presente ponencia pretende dar a conocer la experiencia en cuanto al diseño, creación y pilotaje del juego de rol titulado: *Pro-Post Terra*, como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de conceptos geográficos a partir del fortalecimiento y desarrollo de competencias orientadas a reconocer y analizar la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano. El juego toma como excusa una situación problema ficticia futurista ubicada geográficamente en el territorio colombiano cientos de años después de un gran desastre ambiental a nivel mundial, así como una atractiva combinación entre narrativa oral, personajes, cartas de entornos geográficos y retos. Durante el pilotaje se evidenció como las acciones y decisiones de los jugadores afectan al medio ambiente y cómo el entorno (naturaleza) en mayores o iguales proporciones afecta al ser humano.

Palabras clave: Juego de rol, competencias, espacio geográfico, ser humano.

### **Abstract**

This paper aims to present the experience in the design, creation and piloting of the role play entitled: *Pro-Post Terra*, as a strategy for the teaching and learning of geographical concepts from the strengthening and development of skills aimed at recognizing and analyze the permanent

interaction between the geographical space and the human being. The game takes as an excuse a futuristic fictitious problem situation located geographically in the Colombian territory hundreds of years after a great environmental disaster worldwide, as well as an attractive combination between oral narrative, characters, letters from geographical environments and challenges. During the piloting it was evident how the actions and decisions of the players affect the environment and how the environment (nature) in greater or equal proportions affects the human being.

Keywords: Role play, competitions, geographical space, human being.

## **Introducción**

A pesar del agigantado avance tecnológico de las últimas décadas y muy a pesar de los intentos por generar innovación en el aula haciendo uso de dicha tecnología, la enseñanza de la Geografía pareciera haberse congelado en el tiempo, haberse estancado en el mismo carácter y enfoque en ocasiones memorísticos de conceptos. Para Santiago (s.f), por ejemplo, el objetivo de su enseñanza no sale de la reproducción mediante la memoria de la mayor cantidad de nociones y conceptos que como parcelas conceptuales generan datos aislados e inconexos.

Como si se tratara de un anacronismo el papel de la Geografía en la escuela pareciera entonces preservar el mismo carácter militante de hace cuarenta años, el cual según Lacoste (1977) no tenía otro objetivo que el de “enmascarar, mediante unos procedimientos que no son evidentes, la utilidad práctica del análisis del espacio, tanto fundamentales para la dirección de la guerra como para la organización del estado y la práctica del poder”. (p. 9)

Y aunque en los currículos nacionales no se explicita dicho objetivo militante, la concepción del porqué de la enseñanza de la Geografía sigue teniendo el mismo carácter poco útil y poco significativo dentro de las ajetreadas vidas de los estudiantes como la tarea hoy en día de dirigir una guerra.

Las anteriores y otras dificultades identificadas en el momento de llevar a cabo el ejercicio didáctico de la enseñanza de la Geografía como lo son: la falta de ofertas de actualización permanente para los docentes, la falta de reflexión y retroalimentación pedagógica en las prácticas de enseñanza (Zenobi, 2009), la falta de material didáctico acorde y pertinente, entre otras; ameritan el planteamiento y desarrollo de estrategias didácticas que generen cambios de fondo, que involucren

tanto la investigación como la formación docente y desde luego las características de la población a la que se dirigen dichas propuestas.

Es aquí donde los juegos de rol nos ofrecen una gran variedad de alternativas y potenciales herramientas tanto didácticas, como de carácter socio-afectivo. Al respecto Sevillano (como se citó en Martínez 2012) afirma que:

“los juegos de rol son muy buenas herramientas que ayudan a desarrollar la empatía, la socialización, la cooperación, además de fomentar valores como la responsabilidad y la tolerancia”

Además, permiten lo que según Santiago (s.f.) debería caracterizar el proceso de enseñanza de la Geografía:

“incentivar el pensamiento crítico y creativo que deslinda al educando de la memorización y repetición de nociones y conceptos, para promover el desciframiento de las situaciones cotidianas a partir de preguntas que desencadenen acciones didácticas hacia la transformación de las ideas previas con las que en forma común los alumnos interpretan su realidad” (p.7-8)

Razón por la cual la estrategia a continuación descrita pretende lograr de una manera diferente a la convencional, enseñar los conceptos más relevantes de la Geografía que todo ciudadano durante su formación escolar, estaría en la capacidad de aprender (territorio, ubicación, fenómenos naturales, entre otros), según lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias sociales (MEN, 2006), en específico lo referente a grados octavo y noveno.

## **Objetivos**

Objetivo General:

Generar una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía a partir del diseño y creación de juegos de rol.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las fortalezas de vincular los juegos de rol a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en específico de la Geografía.
2. Establecer la metodología en el diseño y construcción de un juego de rol que propenda por el fortalecimiento de las competencias referentes a reconocer y analizar la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano.
3. Identificar las competencias de pensamiento crítico emergentes durante el desarrollo del juego.

## **Marco Teórico**

Las ciencias sociales desde su nacimiento se han preocupado por esclarecer procesos específicos de la sociedad, de acuerdo con esto, procesos económicos, políticos, sociales, culturales; son su objeto de estudio. La didáctica de las ciencias sociales aparece con un eminente carácter práctico, el cual se enfoca en procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la mera acumulación de datos, y llevada a una reflexión de la naturaleza de su especificidad.

Una didáctica de las ciencias sociales que, en tanto teoría social es ella misma una forma de la práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas. (Camilloni, 1993, p.41)

Para poder dar respuesta a la pregunta ¿cómo generar una estrategia de aprendizaje de la geografía que contribuya al fortalecimiento de las competencias, referentes a reconocer y analizar la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano? Se comienza por la indagación de diferentes referentes conceptuales que de la base teórica a la experiencia, partiendo del concepto de la Didáctica de las ciencias sociales.

Pasando por lo que culturalmente se conoce como juego de rol:

“El juego de rol es una actividad lúdica en la que los participantes asumen un papel fantástico que difiere de su quehacer cotidiano” (Gonzalez, 2008, p. 27).

y las posibilidades didácticas que nos ofrece:

Utilizar los juegos de rol en el aula, al igual que en los cines fórums o con el uso didáctico de los vídeos, requeriría un trabajo previo y posterior (plantear cuestiones o lecturas previas, recoger

reflexiones sobre la partida), examinando nuestros valores, prejuicios... y evidentemente (si nos ceñimos a los JdR tradicionales, “en mesa”) un fraccionamiento de la clase de manera que cada grupo juegue con un director de juego (uno de los alumnos). Podría ser recomendable que estos directores de juego hubiesen jugado previamente la partida, un espacio amplio o varias clases adyacentes, así como un grupo no demasiado numeroso, sería recomendable (Prado, 2010, p.74).

Concluyendo con la definición de espacio que está formado:

“por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (Santos, 2000 p. 54).

Es decir, el espacio es donde se concentran todas las relaciones existentes entre los sistemas de objetos (Espacio geográfico) y los sistemas de acciones (Acción humana).

## **Descripción de la Experiencia**

*Fase 1: Identificación del grado y las competencias a fortalecer (MEN, 2008).*

Estándar: Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.

Competencias:

1. Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas.
2. Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia.
3. Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas).
4. Comparo las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país).
5. Explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y lo comparó con los de la actualidad.

El objetivo del juego no versa sobre la idea de que los estudiantes adquieran estas competencias después de haber participado, de acuerdo con esto, lo que se plantea por medio de esta estrategia, es que el aprendiz comience a interiorizar conceptos básicos, que le permitan generar preguntas y por consiguiente las lleve al aula, con el propósito de hallar una respuesta adecuada. Por lo tanto, la función del docente es acompañar y guiar los cuestionamientos de los estudiantes, con el fin de construir un conocimiento significativo, con el cual los estudiantes desarrollen dichas competencias. Dicho de otra manera, la finalidad del juego es brindar a los estudiantes motivación para aprender con más profundidad los conceptos que les da durante actividad.

## **Historia del juego**

*Hacia el año 2.080 las guerras en el planeta fueron insostenibles, dejando territorios destruidos por doquier. Las grandes potencias en su afán de quedarse con todo el petróleo disponible propiciaron la tercera guerra mundial, siendo los primeros en caer los países que aún poseían pequeños yacimientos del preciado oro líquido.*

*Los ataques más destructivos fueron los químicos seguidos por los biológicos, las explosiones se sucedían en todas las grandes ciudades del mundo. Los menos favorecidos no les quedaba más alternativa que refugiarse en las montañas o allí donde todavía hubiera algo de vegetación. Los pocos nacimientos que aún lograban suceder fueron diferentes, las mutaciones se empezaron a ver con más frecuencia, al ver semejante monstruosidad los dirigentes y los más ricos prepararon la evacuación del planeta dejando aquí los más pobres que terminaron refugiándose en cuevas destinados a morir y muchos efectivamente murieron, los más viejos.*

*Pasaron muchos años, ya nadie sabía decir cuantos y los humanoides surgidos de las mutaciones, aburridos de vivir en cuevas, escondidos empezaron a explorar su nuevo y modificado entorno. En esos años que pasaron los pocos humanos escondidos, la naturaleza azotó la superficie de todas las formas para recuperar el control y el equilibrio del planeta, pero extrañamente el primer territorio en empezar a lograr una recuperación significativa fue un antiguo país al norte de Sudamérica al que llamaban Colombia, aunque su forma nunca volvería a ser la misma.*

*Al mismo tiempo surgieron otros cambios en la naturaleza, se materializaron los cuatro elementos, esperando no tener que tomar medidas extremas cuando los humanoides salieran de nuevo a la superficie,*



estos elementos en su forma básica se volvieron guardianes y dioses y decidieron patrullar cada uno una parte del territorio que se había salvado, así no se podían hacer daño entre sí, firmando un pacto de no agresión entre ellos para poder restaurar poco a poco el equilibrio en el planeta entero.

Pero el momento que temían llegó más pronto de lo que esperaban y los humanoides empezaron a surgir de nuevo en la superficie, ¿Qué pasará con esta nueva raza de humanos? ¿Recordarán su anterior tragedia causada por la avaricia y el ansia de poder? ¿Los elementos recordarán su pacto? O, por el contrario; ¿Aprenderán a convivir con su entorno manteniendo un equilibrio justo para todos?

El juego plantea un mundo post-apocalíptico donde se deja en evidencia que el mundo va por mal camino, si las prácticas de los seres humanos no cambian, se establece aquí ya el concepto principal de la propuesta como es la relación sujeto-entorno. Los personajes principales son cinco: Los cuatro elementos materializados en 4 dioses Figura 1 a la 4.



Figura 1. Fraika: diosa del agua.  
Fuente. Autor.



Figura 2. Lettario: dios del fuego.  
Fuente. Autor.



Figura 3. Cove: dios de la tierra.  
Fuente. Autor.



Figura 4. Gorin: dios del aire.  
Fuente. Autor.

Humanoide: un experimento que quedó sobre la tierra y fue evolucionando (Figura 5).



Figura 5. Humanoides.  
Fuente. Autor.

El objetivo principal del juego es derrotar al humanoide, en vista de que está recreando las mismas prácticas, con las cuales los humanos llevaron a la casi aniquilación del planeta, acciones como la

extracción de petróleo, producción de gases efecto invernadero, tala indiscriminada, entre otras, son las acciones que los cuatro dioses tendrán que detener.

Se planeó combinar este juego de rol con un juego de cartas considerando que, este último le da un carácter innovador, rapidez al juego de rol. Una particularidad importante en el desarrollo del juego, es la información otorgada por cada una de las cartas, la cual cumple dos objetivos diferentes: 1. Dar información relevante para la dinámica del juego y 2. Ofrecer significados a los diferentes procesos sociales y naturales inmersos en el juego, revelando su carácter educativo. En la figura 6 se presenta un ejemplo de las cartas utilizadas en el juego.



Figura 6. Cartas  
Fuente. Autor

Cada personaje cuenta con puntos de vida, un poder intrínseco, 3 niveles (1-15-30) los cuales tendrán que ir subiendo, al llegar al nivel 15 los jugadores adquieren dos guerreros que pueden recorrer el tablero con ellos. El tablero establece un territorio para cada jugador que deberá ir reconociendo a medida que lance los dados, además cuenta con la posibilidad de hacer negociaciones

con los demás jugadores por cartas, puntos de vida, o el mismo territorio, que le favorecerá en el transcurso del juego.

El proceso de creación exigió el trabajo continuo de aproximadamente 4 semanas, siendo estas insuficientes para lograr un desarrollo más exhaustivo con ideas que a futuro serán implantadas del juego, lo que logrará de esta experiencia ser más significativa, con mayor información, para ejemplificar algunas de esas ideas: un desarrollo más profundo de la historia de cada personaje, la creación de misiones que se llevarán a cabo en el recorrido del territorio entre otras; es decir el juego puede conducirse a ser más detallado, con más herramientas y por consiguiente extender la duración de la partida.

Se necesitó de una recolección de información específica para establecer las habilidades de cada personaje, basadas en los fenómenos naturales que afectan significativamente al ser humano, y viceversa: acciones humanas que afectan directamente al medio ambiente.

Al finalizar el curso de didáctica general, se realizó una exposición donde todos los juegos creados por los estudiantes fueron presentados al público. Fue llevada a cabo dentro de las instalaciones de la universidad, y los evaluadores hacían parte del público, en esta ocasión estudiantes y profesores de la universidad (Figura 7).

Las impresiones del juego han sido muy buenas, por parte de los evaluadores, donde advierten que es muy útil como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. No solo la utilidad fue destacada sino también su carácter, práctico, diferente, entretenido entre otros factores. Cabe destacar que el diseño de las cartas, los personajes principales, el tablero y los guerreros son creaciones propias, además de haber sido todo hecho de forma manual, lo que le da una originalidad al juego. (figura 8 a la 10).



Figura 7. Exposición de las reglas de juego.



Figura 8. Guerrero de Cove (Dios de la tierra)



Figura 9. Guerreros de los diferentes personajes.

Figura 10. Tablero,, cartas y personajes.

Fuente. Autor.

## Resultados

En definitiva, se pueden destacar la experiencia obtenida con niños de 8 a 12 años con lo que se realizó el pilotaje y las observaciones que se tienen luego del proceso de indagación, planeación, diseño y creación del juego. Al jugar Pro-post Terra, los participantes generan un interés por el juego a medida que van avanzando, donde se destacan la formulación de preguntas tales como: ¿Qué es un Tsunami? ¿Cómo se produce? ¿Por qué los gases efecto invernadero (poder del humanoide) les hace daño a todos los demás jugadores? Son cuestionamientos directamente relacionados a la enseñanza de la geografía, permitiendo así materializar un conocimiento adquirido por medio del juego y la diversión. También se ha logrado observar que en los niños empieza a surgir la intención de socializar con los demás jugadores a medida que avanza el juego, las opciones de negociación le dan un carácter atractivo e importante al transcurso de la partida, en la cual la creación de una estrategia es fundamental para lograr el objetivo de derrotar al humanoide.

Cabe aclarar que la realización del juego se logra gracias a la búsqueda de una estrategia didáctica que ayude a explicar conceptos geográficos, a estudiantes de octavo y noveno grado, lastimosamente no se ha logrado tener un acercamiento con ningún grupo de estos grados, que por consiguiente, gracias a la observación y al análisis del desarrollo del juego en su público objetivo, revelara si logra cumplir con los metas propuestas. Sin embargo, los resultados de esta experiencia han sido satisfactorios debido a las opiniones dadas tanto por profesores, compañeros, y la emoción demostrada por el grupo de niños con los que se realizó el juego piloto.

## **Conclusiones**

Durante el proceso de la creación del juego de rol, se llega a diferentes conclusiones, por un lado, permite reconocer la necesidad de llevar nuevas herramientas al aula de clases con el fin de que los estudiantes se apropien de métodos diferentes que ofrecen otra mirada diferente de cómo poder aprender, de cuestionarse y de motivarse acerca de los conceptos geográficos inherentes al juego.

Asimismo, el juego de rol, per se, permite a los participantes, fortalecer procesos cognitivos y sociales como la creatividad, la atención y la memoria, he incluso genera competencias que se plantean diferentes áreas de las humanidades.

Por otro lado, la conclusión final va más allá de llevar esta herramienta al aula, lo cual es necesario. Sin embargo, la creación de este tipo de material didáctico de una manera conjunta entre estudiantes y docentes de diversas áreas, con el fin de darle interdisciplinariedad al juego, da como resultado una contextualización coherente al estudiante, en el cual es posible relacionar las diversas áreas del conocimiento no solo conceptos Geográficos. de manera que para poder plantear un proyecto de tal magnitud es indispensable que los docentes estén dispuestos a generar este tipo de espacios de creación y trabajo en equipo para generar en los estudiantes un verdadero aprendizaje significativo y realmente adquieran las competencias necesarias al finalizar su año escolar.

## **Bibliografía**

Camilloni, A. (1993). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Ed.) Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones. (pp.25-41) Buenos aires. Paidós.

González. Henry. (2008) Literatura y juegos de rol: Una propuesta didáctica basada en el minicuento. Bogotá. Universidad pedagógica nacional.

Grande de Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula, en Orejudo González, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 56-84 [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466)

Lacoste, Y. (1977). La geografía: un arma para la guerra. México Editorial anagrama.

Martínez, D. (2012). La Potencialidad Didáctica De Los Juegos De Rol Para La Enseñanza Aprendizaje De Las Ciencias Sociales. Desarrollo de un caso práctico en Educación Secundaria Obligatoria. Universidad de Almería.

SANTOS, M. (2000), La Naturaleza Del Espacio, España. Editorial Ariel,

Zenobi. V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En Insaurralde, M. (Ed.) Ciencias sociales: Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. (pp. 93-118). Argentina. Noveduc.

Santiago, J. (s.f). Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. Venezuela. Universidad de los Andes-Táchira.

MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. Colombia. Editor Ministerio de Educación Nacional.

## **El cuaderno escolar: Una radiografía de las Ciencias Sociales escolares**

### **The school Notebook: A radiography of the school social sciences**

Anderson Tabares Ospina

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia  
atabaresospina@gmail.com

Andrés Felipe Correa Ramírez

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia  
andres.correa6@udea.edu.co

Juan Esteban Duque Higueta

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia  
juanerebo24@gmail.com

### **Resumen**

El presente trabajo, en un primer momento esboza la ruta de investigación seguida para posteriormente describir y contextualizar la problemática objeto de estudio, asimismo, se exponen los diferentes referentes teóricos que posibilitan esta lectura de la escuela, la cual se da a partir del análisis de tres cuadernos escolares del área de Ciencias Sociales correspondientes a los grados 4°, 8° y 10°. Posterior a esto se presenta el modelo metodológico para finalmente exponer los principales hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones para desarrollar futuros estudios en esta línea.

Palabras clave: Escuela – Cultura escolar – Disciplina escolar – Ciencias Sociales – Cuaderno escolar – Práctica discursiva escolar (PDE).



## **Abstract**

The present paper, at first, outlines the research route followed to later describe and contextualize the problematic object of study, also, the different theoretical referents that make this reading of the school are exposed, which is given from the analysis of three school notebooks from the Social Sciences area corresponding to grades 4, 8 and 10. After this, the methodological model is presented to finally expose the main findings, conclusions and recommendations to develop future studies in this line.

Keywords: School discipline – School culture -Social Sciences – Schoolbooks – School discursive Practice (SDP).

## **Introducción**

En este artículo se abordan los cuadernos escolares como fuente de estudio para comprender las Ciencias Sociales escolares en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Bello, con el fin de dar cuenta de estas como producto de la cultura escolar y de la práctica discursiva que las configura. Esta perspectiva permitió estudiar la escuela desde su interior como un espacio autónomo que tiene sus propias dinámicas, sin embargo, esto no significa que sea un lugar que se encuentra aislado de otros ámbitos sociales, sino que, por el contrario, allí confluyen esferas culturales como son la académica, la política y la artesanal, constituyéndose esta última en la práctica y la reflexión de los profesores. Todo esto conlleva, entonces, que la escuela emerja como un objeto de poder

En este contexto, y producto del acercamiento a la enseñanza de las Ciencias Sociales, se observa que las diferentes prescripciones emanadas desde los ámbitos políticos y académicos no se corresponden completamente con las Ciencias Sociales que circulan en la institución, esto se hace evidente en la particularidad de la práctica de cada profesor reflejada en aspectos como las prioridades que tienen, sus estrategias y la primacía de los contenidos históricos y geográficos en el desarrollo de sus clases.

Así, en este escrito, se contextualiza acerca de la problemática que orientó el trabajo y los postulados teóricos que permitieron abordar la escuela como un espacio singular. Para esto se parte

de la categoría Cultura Escolar, de la cual se desglosan otras como Cultura Material, Cuadernos Escolares y Práctica Discursiva Escolar.

Posteriormente se presenta la ruta metodológica que dirigió el proceso de investigación, retomando un enfoque cualitativo que permitió acercarse a la vivencia de los sujetos y el significado que otorgan a esta. Luego se presentan los resultados que permiten ver la disciplina escolar de Ciencias Sociales como producto de la cultura escolar que se configura al interior de la Institución Educativa. Finalmente se plantean las conclusiones y recomendaciones para seguir trabajando desde esta perspectiva teórica.

### **La escuela: una caja negra**

Históricamente la escuela ha sido un campo receptor de diversas demandas realizadas desde la exterioridad, específicamente desde el ámbito político y académico, estas han abogado principalmente por unas Ciencias Sociales integradas donde prima una mirada interdisciplinar, en el primer ámbito, y la primacía de la historia o la geografía en el segundo. No obstante, al momento de llevar a cabo dichas prescripciones normativas a la práctica, estas no se materializan de manera inalterada, y en algunas ocasiones, las prácticas que se han presentado tradicionalmente en la escuela generan una suerte de resistencia frente al cambio que representan las nuevas directrices. De acuerdo con esto es evidente que la escuela se constituye en un objeto de poder en el cual confluyen, siguiendo a Viñao (2008), tres niveles culturales, a saber: la cultura política, la cultura académica y la cultura artesanal, siendo esta última la producida por los propios maestros al interior de la escuela y que a su vez se constituye en objeto de interés de este trabajo.

En la actualidad, gracias al contacto con la escuela y al análisis de cuadernos escolares llevado a cabo en el contexto de esta investigación, se encontró que en la escuela se dan dinámicas que distan de las prescripciones ya mencionadas. Así, al parecer, las Ciencias Sociales tienen una composición particular al interior de la escuela, es decir, se constituyen desde el seno de la escuela misma como producto de la cultura escolar, a la cual, de acuerdo con Chervel (1991), se le reconoce una capacidad productora de distintos saberes, entre los cuales se encuentra lo que en este caso es la disciplina escolar de Ciencias Sociales.

Desde los planteamientos de Masschelein y Simons (2014) la escuela es un espacio que no está destinado a ser únicamente receptor de las demandas sociales. Esto pone de relieve el hecho de asumir la escuela como un espacio autónomo en el que se entretujan relaciones entre los actores que en ella convergen, dando lugar así a dinámicas particulares de este lugar y constituyendo por consiguiente unas prácticas culturales. Pese a reconocer la escuela como un espacio de producción de conocimiento, esto no implica que esté aislada del contexto que la circunda, sino que por el contrario se encuentra en interacción con este y establece relaciones recíprocas, de esta manera, si bien a la escuela llegan los discursos de las disciplinas científicas, estos al entrar en contacto con las dinámicas de la misma, se reinscriben dentro de sus lógicas a través de lo que Gvirtz (1996) ha denominado prácticas discursivas escolares, en las que tanto profesores como estudiantes administran los distintos saberes circundantes a la escuela. De esta manera el saber administrado se transforma en otro producto, en otra práctica discursiva, es decir, en una práctica discursiva escolar, en un conocimiento otro.

Lo anteriormente mencionado, lejos de ser un cuestionamiento hacia las prácticas educativas que se presentan en la escuela, lo que constituye es una ejemplificación y un llamado a reconocer que este es un espacio autónomo en el cual se configuran dinámicas y prácticas propias, por lo que se torna necesario ir a su interioridad y explorar esa caja negra como Viñao (2008) la ha denominado. En este sentido vale reconocer la escuela como un espacio singular en el cual se dan sucesos de naturaleza única, configurando la cultura escolar.

Dentro de esta cultura escolar, Viñao (2008) asume los cuadernos escolares como elementos de la cultura material, que para efectos del presente estudio ayudaron a reconstruir la disciplina escolar de Ciencias Sociales, retomando las voces y los discursos de los propios maestros y alumnos.

En vía de lo anterior resultó pertinente preguntarse ¿Cuáles son las Ciencias Sociales que circulan en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del Municipio de Bello, como producto de la cultura escolar que se configura en su interior, a partir del análisis de cuadernos escolares del área entre los años 2014 y 2016?

### **Abriendo la caja negra**

De acuerdo con la intencionalidad del este estudio, se optó por un enfoque de investigación social cualitativo, el cual de acuerdo con Galeano (2004:16) es un modo de hacerle frente al mundo y de esta manera lograr una comprensión de la interioridad de los sujetos sociales y las relaciones que

estos establecen con los contextos y con otros actores sociales, es así como también contribuye a comprender las lógicas de esa caja negra que es la escuela y la forma cómo los sujetos configuran dinámicas y saberes que son propios de dicho espacio.

En concordancia con este enfoque de investigación, desde Galeano (2004) se asumió como estrategia el estudio de caso, ya que busca comprender a través de los cuadernos, las Ciencias Sociales escolares en la Institución Educativa con el fin de dar cuenta de estas como producto de la cultura escolar.

De esta manera, se eligieron técnicas de investigación como la revisión documental y la entrevista semi - estructurada a profesores, toda vez que la primera permitió indagar y analizar los cuadernos escolares del área de Ciencias Sociales, y la segunda hizo posible conocer la práctica discursiva, logrando un panorama más amplio de la disciplina escolar.

Para esto, el corpus documental a partir del cual se sustentó este trabajo está constituido por tres cuadernos escolares correspondientes a los grados cuarto (4), octavo (8) y décimo (10), los cuales permitieron una mirada panorámica de la disciplina escolar de acuerdo con los tres niveles de escolaridad que ofrece la institución. Con esta misma intencionalidad las entrevistas fueron realizadas a tres profesores, es decir, uno por cada grado.

Todo esto arrojó información que fue necesario ordenar mediante instrumentos como fichas de análisis para sistematizar los datos, fichas de descripción iconográfica para las imágenes encontradas en los cuadernos y por último un formato de sistematización para categorizar la información obtenida tras las entrevistas con los profesores.

### **El interior de la caja negra**

Como resultados de este estudio se encontró que la circulación de la disciplina escolar de Ciencias Sociales en la Institución Educativa está caracterizada por la presencia de la historia y la geografía en los tres grados, sin embargo, en la básica secundaria y en la media aparecen otras disciplinas sociales, pues en el primer caso, se integra la antropología y en el segundo emergen la demografía y la Ciencia Política. De igual forma mientras en el grado cuarto el abordaje de estas disciplinas se enfoca al reconocimiento de lo local, en los grados octavo y décimo, se trasciende a una esfera continental y

mundial, esto deja ver algunas de las finalidades que se persiguen en relación con la ubicación histórico - espacial.

La configuración de la identidad es otro de los rasgos característicos en los tres grados. En cuarto, se aborda desde la geografía, a partir del reconocimiento de las regiones culturales y folclóricas y la identificación del estudiante con una de estas; por su parte en décimo grado se hace por medio de la Ciencia Política a través de conceptos como el nacionalismo y el patriotismo, los cuales se ponen en contacto con la experiencia del estudiante.

En cuanto a la organización del cuaderno se encontró que en los tres grados está dada por la presencia de actividades de tres variables, es decir, un enunciado u orientación dada por el profesor, un desarrollo de esta orientación llevado a cabo por el estudiante y una calificación por parte del profesor. Estas actividades de tres variables se encuentran anteceditas en su gran mayoría por dictados (actividad de una variable); cabe anotar que, de acuerdo con el grado de escolaridad, estas cambian, ya que en cuarto grado las actividades están caracterizadas por preguntas y respuestas concretas, mientras que en los grados octavo y décimo buscan que el estudiante proponga, analice y argumente. De acuerdo con el seguimiento del profesor a estas actividades mediante la revisión reflejada en el cuaderno, es posible ver que en cuarto grado hay un mayor acompañamiento por parte de este, mientras que, en octavo y décimo grado, se evidencia un nivel de autonomía en el estudiante, pues no todas las actividades son revisadas y las que hay se acompañan de correcciones concretas.

En lo concerniente a la iconografía como elemento constitutivo de la disciplina escolar se encontró que esta juega un papel importante en la medida en que permite ver la forma en que la disciplina se representa, por ello en el marco del trabajo se analizó la iconografía de los cuadernos, haciendo uso de fichas de descripción iconográfica en las cuales, partiendo de los postulados de Álzate (1999), se han revisado aspectos como: el tipo de imagen, es decir, si se trata de un dibujo o de una lámina, la temática a la que esta corresponde y por último, siguiendo la categorización de funciones planteada por la autora se buscó si la imagen cumplía una función de motivación, decoración, información, reflexión o de ejemplo. De igual manera, se tuvieron en cuenta los datos proporcionados por los profesores entrevistados.

Al analizar la iconografía, se encontró en el grado cuarto una presencia de imágenes, principalmente dibujos y láminas, empleadas en actividades y lecciones de clase, las cuales cumplen en la mayoría de

los casos una función de información y de ejemplo (siendo éstas últimas una cantidad menor con respecto a las imágenes que cumplen una función de información), así, la imagen es empleada principalmente en los contenidos geográficos mediante el dibujo del mapa, no obstante también se encontraron diferentes dibujos y láminas alusivas a aspectos históricos, económicos y culturales, principalmente aspectos alusivos a la cultura del Departamento de Antioquia, por ello en este grado de escolaridad es posible afirmar que la iconografía se concentra en el reconocimiento del espacio y la configuración de la identidad.



Imagen 1: Mapa de la "Región folclórica andina" y Traje y plato típico del Departamento de Antioquia. Grado cuarto.

Con respecto al grado octavo se evidenció que la cantidad de imágenes fue menor en relación con lo que se encontró en cuarto, en este grado la imagen es usada en su mayoría con la intencionalidad de lograr la comprensión en términos concretos y tangibles de los diferentes procesos trabajados, posibilitando acercar a los estudiantes al conocimiento por una vía diferente a la conceptual, lo cual representa una ventaja en la medida en que las Ciencias Sociales, al tener un carácter conceptual, se tornan abstractas para el estudiante, de esta manera la imagen es un puente que acerca al estudiante a los conceptos y a los diferentes procesos espacio-temporales que se abordan. Por lo tanto, es posible percibir que los dibujos emergen como la representación que plasma gráficamente lo abordado en el aula, creando vínculos que explicitan los procesos y los fenómenos tratados, ejemplo de ello es lo concerniente al proceso de independencia de los Estados Unidos.

Por otro lado, se representan situaciones de la cotidianidad como la discriminación por diferentes motivos (racial, sexual, religiosa, entre otras), aspectos que en términos teóricos podrían resultar densos y abstractos para los estudiantes, pero que logran ser más cercanos gracias al uso de la imagen.



Imagen 2: Representación de la independencia de los Estados Unidos y Diferentes tipos de discriminación Grado octavo.

Finalmente, en el grado décimo es notoria la disminución de imágenes en relación con los otros grados analizados. Vale mencionar que en el cuaderno de décimo no fue posible encontrar una imagen que se ajustara a la opción teórica que asumió el estudio, ya que ésta se entendió como una representación de la realidad que participa del dominio lingüístico e icónico (Álzate, 1999, p. 118).

Lo encontrado en este grado se asocia con esquemas y gráficos, específicamente se alude a una pirámide poblacional y un esquema de movimientos migratorios; a partir de estos se llevan a cabo ejercicios de análisis para reconocer variables y fenómenos demográficos.

Ante la escasez de imágenes que se evidenció, es posible ver el desplazamiento de las mismas, dando paso a una enseñanza centrada en conceptos, donde el análisis, la interpretación y la comprensión son el foco de interés; así, a medida que se avanza en el proceso se busca el desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento, en este caso, un pensamiento abstracto donde la imagen figurativa comienza a ser desplazada por elementos como los mapas de ideas o los esquemas conceptuales acompañada de algunas figuras que refuerzan lo textual.

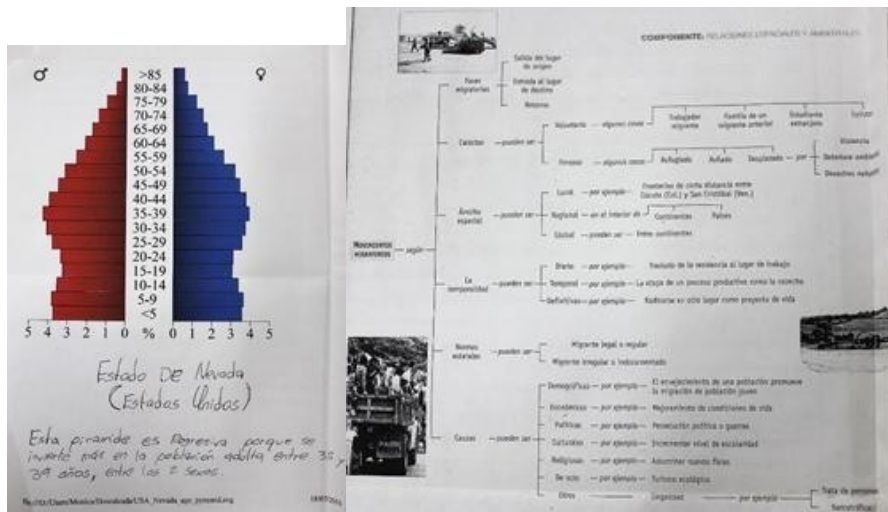


Imagen 3: Pirámide poblacional y Esquema de movimientos migratorios. Grado décimo.

De acuerdo con lo expuesto, es posible concluir que la imagen tiene gran importancia en los primeros grados de escolaridad donde es usada como un medio para acercarse al conocimiento, pues contribuye a que el estudiante represente contenidos que le resultan abstractos, cumpliendo la imagen, de esta manera, una función de información y de ejemplo (Álzate: 1999). Por otro lado, a medida que se avanza en los grados de escolaridad van disminuyendo de manera progresiva, ya que se da primacía a actividades como el análisis de textos y la realización de ejercicios escriturales.

### De la práctica discursiva a la práctica discursiva escolar: La escolarización del saber

Se puede decir que la práctica discursiva escolar (PDE) de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Marco Fidel Suarez, se configura como un dominio discursivo propio de la escuela, dirigiendo esta disciplina hacia la consolidación de aspectos como la identidad, la ubicación histórico - espacial, y el reconocimiento de las condiciones del contexto social. De esta manera la PDE en la institución se puede ver a través de los enunciados, los cuales son vistos como huellas, es decir, resultado del proceso de escolarización de las disciplinas sociales; en este sentido en el cuaderno se encuentran expresiones como: “Descubrimiento de América” o “El clima de la región pacífica es malsano, por lo tanto su población es escasa”, esto obedece a concepciones disciplinares sobre a la historia y la geografía, los cuales dan cuenta de la presencia en la escuela de una visión de corte eurocéntrico en relación con estas disciplinas.



En clave de la cultura escolar, -concepto central en esta investigación-, no se cuestiona lo anacrónico que pueda ser el contenido que orienta las prácticas de enseñanza, todo lo contrario, se las valora y analiza con el fin de comprender las razones por las cuales, pese a que la producción académica pareciera haber superado estos modos del pensamiento colonial hace ya algunas décadas, siguen sin entrar al aula de clase. Lo anterior, quizá a modo de hipótesis, ya que la escuela tiene otras lógicas y funcionamientos que la hacen refractaria a la influencia de algunos discursos provenientes de la exterioridad.

Por otro lado, se observó un discurso escolar atravesado por problemáticas sociales contemporáneas como la discriminación y la situación actual de poblaciones históricamente excluidas como la afrocolombiana, la indígena y la LGBTI. A diferencia de los enunciados referidos al descubrimiento de América y el clima malsano de la región pacífica, estos últimos llegan a la escuela como problemáticas sociales de la actualidad.

Otros de los elementos discursivos que pueden dar pistas de las Ciencias Sociales como disciplina escolar, gira alrededor de la identificación que logra el estudiante con el espacio, ya sea con el contexto regional o nacional, este último se enuncia como patria, se trata entonces, de la creación de un sentido de pertenencia.

Además de las disciplinas ya mencionadas, la Ciencia Política integra la práctica discursiva para generar este proceso de identificación a través de enunciados referidos al patriotismo, como, por ejemplo: *“hay que estar orgulloso de su bandera, símbolos patrios y adorar sus creencias”*; *“defender el territorio y lo que se considera propio del país, todo esto es por un sentimiento casi obsesivo”*. De esta manera, se generan lecturas desde el interior del país a través de conceptos como patria, pero a su vez, existen miradas desde el exterior donde se considera que *“los países de América Latina se encuentran en vía de desarrollo”*; se trata, entonces, de enunciados en una doble vía, pues se presenta tanto una visión política desde el interior como desde el exterior del contexto colombiano, ambas confluyendo en una misma práctica discursiva escolar; lo anterior mostró cómo al interior de la institución se administran las prácticas discursivas que circulan por fuera de la escuela, creando una nueva (la práctica discursiva escolar), pues como lo plantea Zuluaga citando a Foucault (1987), hay *“prácticas que nacen en prácticas o en discursos diferentes de aquellas prácticas o discursos en los que finalmente se inscriben como elementos de una discursividad”*. La práctica discursiva escolar integra, entonces, además de discursos de disciplinas sociales exteriores, también problemáticas

contemporáneas, discursos políticos internacionales, medios de comunicación, esto es posible rastrearlo a partir de la discursividad presente en los cuadernos.

Así las cosas, la práctica discursiva escolar es el resultado del proceso de administración de los saberes que confluyen en la escuela, convirtiéndose esta en una institución que gobierna discursividades des índole social, política, histórica y geográfica que entran a adherirse a la disciplina escolar de Ciencias Sociales, y al llevarse a cabo este proceso, los saberes se transforman en otros productos.

### **A modo de cierre: Un camino por transitar**

Después de realizar este estudio se puede afirmar que las ciencias sociales son una disciplina escolar en la que confluyen diferentes intereses. Por un lado, la noción de integración sugerida por las prescripciones de política pública se ve reflejada en el cuaderno de octavo y décimo grado con la inclusión de temáticas referidas a la antropología, la demografía y la ciencia política. Por otro lado, a pesar de que sectores académicos critican la ausencia de la enseñanza de la historia como una asignatura independiente en el plan de estudios, se puede sustentar que en los tres grados estudiados fue visible el predominio de la disciplina histórica.

En este sentido, los cuadernos escolares reflejan los contenidos, las actividades y las formas en que los estudiantes elaboran sus trabajos, y es a partir de éstos que se puede hablar de una escuela que produce un saber, en este caso la disciplina escolar de las Ciencias Sociales, pues las prescripciones emanadas desde la exterioridad, al ingresar en el espacio escolar, se transforman para dar lugar a un conocimiento otro.

De esta manera se puede afirmar que en la escuela se produce un nuevo conocimiento de lo social donde circulan disciplinas como la historia, la geografía, la ciencia política y la demografía, al igual que problemáticas contemporáneas como la discriminación; estas discursividades se reconocen a través de los enunciados encontrados en los cuadernos, denotando mediante estos la concepción de Ciencias Sociales en la Institución y las finalidades que persigue, las cuales se centran básicamente en la formación de la identidad orientada a la consolidación del ser nacional, a través de la iconografía y la práctica discursiva.

En este punto los imaginarios juegan un papel preponderante en la medida en que es a través de ellos que se logra realizar una caracterización del territorio nacional y todas sus regiones, lo cual se hace visible en los diferentes enunciados que se encontraron en los cuadernos; además existe la presencia del discurso de orden político que circula en la sociedad y que ha servido para clasificar distintos lugares del mundo. Es el caso, por ejemplo, de enunciados como “*países de primer mundo*” para aludir a potencias principalmente europeas y norteamericanas, y “*países de tercer mundo*” para referirse a los países del hemisferio sur.

De igual modo otra de las finalidades que resalta es la ubicación en el tiempo y en el espacio en diferentes escalas de acuerdo con el grado de escolaridad, de esta manera en la primaria se trabaja a partir del entorno cercano y en secundaria y media se abordan contextos globales.

Si bien se puede concluir que las Ciencias Sociales adquieren unas finalidades similares en los tres grados, las divisiones por los niveles de escolaridad demandan de los estudiantes unas habilidades distintas de acuerdo con las actividades y contenidos enseñados. En la educación primaria, estas son más concretas y puntuales, los estudiantes son evaluados clase a clase y el acompañamiento por parte del profesor es más cercano, además la imagen también ayuda a que los estudiantes puedan entender de forma más precisa la información.

En los grados octavo y décimo por su parte, se produce un cambio, se espera que los estudiantes se ubiquen en un pensamiento abstracto y esto lleva a que realicen este proceso con cierta autonomía. Se trata de una progresión en la extensión de contenidos y a su vez en la profundización que sobre estos se realiza. A pesar de la preeminencia de la historia y la geografía en los tres grados analizados, es en el grado octavo donde puedo vislumbrarse un pequeño abordaje de la antropología y en décimo donde hacen aparición otras disciplinas sociales como la Ciencia Política y la Demografía que sólo se encuentran presentes en los niveles superiores.

Cabe aclarar, que si bien las ciencias sociales en los grados analizados se enmarcan principalmente en la Historia y la Geografía, se encontró que estas son un campo abierto, toda vez que allí se le da cabida a diversas problemáticas que atraviesan la sociedad contemporánea, y en este sentido es donde se puedo vislumbrar el papel del docente al

momento de tomar decisiones con respecto a lo que se enseña y las estrategias que utiliza de acuerdo a su propia concepción de la asignatura, denotando así la relativa autonomía del docente al interior del aula.

Finalmente, es preciso resaltar que esta investigación es el inicio de un camino en el que hay mucho que recorrer, pues esa caja negra que es la escuela ha sido poco explorada y los cuadernos escolares, fuente potencial para explorarla, han sido poco consultados en nuestro medio, desconociendo su riqueza para conocer la escuela desde adentro. Asimismo, vale destacar que los cuadernos, al combinarse con el análisis de otros elementos como las normativas gubernamentales, los libros de texto, los diarios de campo, las planeaciones de profesores permiten realizar un contraste entre las exigencias emanadas desde la exterioridad de la escuela y lo que ocurre al interior de esta.

Igualmente, el cuaderno escolar como una herramienta investigativa, puede ser retomado no solo por los estudiosos de la educación al interior de los espacios universitarios, sino por el mismo profesor, que se encuentra en la escuela, para estudiarlo juiciosamente y rigurosamente y por esa vía, reconocer su propia práctica discursiva (práctica discursiva escolar) con el fin de comprenderla e incidir en su misma práctica de enseñanza. Además, al ir un poco más allá, el cuaderno como herramienta investigativa ¿no podría constituirse también en un instrumento que le permita al propio estudiante reflexionar en torno a la manera en que está llevando su proceso de aprendizaje e incluso replantearlo y empoderarse del mismo?

## **Bibliografía**

Álzate, M. V. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, 20, 114-122.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59-111.

Galeano Marín, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.

Gvirtz, S. (1996). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970.

Larripa, S., & Oría, Á. (2004). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. *Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares*.

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Histórica da Educada*. Pelotas: ASPHE, 12(25).

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Foro Nacional por Colombia.

# **El pensamiento del profesorado chileno sobre la formación ciudadana**

## **Chilean teachers' thinking about citizenship education**

Marcela Altamirano Soto

Universidad Autónoma de Barcelona

[maltamirano@userena.cl](mailto:maltamirano@userena.cl)

Joan Pagés Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona

[joan.pages@uab.cat](mailto:joan.pages@uab.cat)

### **Introducción**

A partir de la Reforma Curricular iniciada en los años '90 en Chile, se suceden una serie de ajustes curriculares, que incorporan la formación ciudadana de manera transversal en las asignaturas del Plan de Estudios, con énfasis en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En 2012 se generan las nuevas Bases Curriculares que suponen la integración de la Formación Ciudadana como un eje central en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En 2016 se promulga la ley que crea el Plan de Formación Ciudadana para todos los establecimientos reconocidos por el Estado. En 2017 se incorpora la asignatura de Formación Ciudadana a los planes de estudio de tercero y cuarto medios. Para ello, los colegios cuentan con las Orientaciones Curriculares y los Guiones Didácticos como herramientas para la implementación curricular, pero no existe un Programa de Estudio de Formación Ciudadana.

Para Cox (en García y Flores, 2011) la formación ciudadana en Chile ha vivido dos momentos fundamentales durante las últimas décadas: en los primeros años de los 90 aún era concebida como educación cívica, y se basaba fundamentalmente en la transmisión de

contenidos institucionales. En cambio, a partir de 1997 es definida como educación para la ciudadanía, orientada a formar ciudadanos activos que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para participar en la democracia y comprometerse con la sociedad.

### **Un enfoque para la formación de una ciudadanía socialmente activa**

En esta investigación se asume la perspectiva que plantean Santisteban, Pagés y Bravo (2018: 457), cuando afirman que es deseable: “que las nuevas generaciones asuman papeles de liderazgo en la construcción de una democracia mundial, equilibren desequilibrios y desigualdades, guerra, violencia e intolerancia, y establezcan un sistema democrático real que permita la paz, el diálogo y el entendimiento mutuo entre todos los hombres y mujeres de la tierra”.

En un sentido similar, Costa-Lascaux (2000: 125) señala que: “La educación para la ciudadanía debe trabajarse sobre los conflictos, las tensiones y las violencias, las desigualdades y la injusticia”.

El derecho ciudadano a elegir y el deber de comprometerse deben traspasar significativamente los límites de la elección política. Es necesario que la formación ciudadana desarrolle en los y las estudiantes la capacidad de pensar y decidir cómo resolver los problemas de su vida cotidiana y contribuir a la superación de los problemas sociales.

Es necesario dirigir la formación ciudadana hacia la educación de sujetos soberanos, capacitados para construir su propia ciudadanía en un marco democrático. Pagès y Santisteban (2013) señalan que la finalidad más importante hoy de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación para la ciudadanía democrática. Una enseñanza orientada a que niños y jóvenes puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser.

Ser ciudadano es estar comprometido con los problemas de la comunidad a la que se pertenece, construyendo una identidad propia y contribuyendo a construir la identidad de otros (Cox, Madgenzo, Muñoz y Redón, 2016). Creemos que la identidad debe conformarse

a partir de la cultura local, pero bajo valores supranacionales, que trasciendan las propias nacionalidades.

### **El rol del profesorado y su pensamiento sobre la formación ciudadana**

“Quien cambia el currículo son los prácticos, los profesores y profesoras cuando toman conciencia de que algo de lo que están haciendo puede dejar de hacerse, hacerse de otra manera o sustituirlo por otro tipo de conocimientos” (Pagès y Santisteban, 2013: 19).

Los resultados del estudio realizado por Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme (2010) evidencian que el profesorado considera que un ciudadano es quien está informado de los acontecimientos sociales y expresa de manera activa su ciudadanía por medio de la participación en las elecciones. Además, define la formación ciudadana como la entrega de información al estudiante para que participe activamente en su entorno. Para estos autores los docentes poseen una concepción limitada de la ciudadanía y sus acciones en el aula no son coincidentes con su pensamiento.

La formación profesional, y las experiencias de los y las docentes, muestran que la formación ciudadana se entiende más como una instrucción cívica, relacionada con la gobernabilidad (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013), que como la educación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social.

Dada esta situación, hemos investigado el pensamiento y las prácticas del profesorado chileno sobre la formación ciudadana. La presente comunicación reporta una parte de esta investigación. El objetivo de esta fase es describir e interpretar el pensamiento de 20 docentes sobre la formación ciudadana, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas que permiten, desde un enfoque metodológico cualitativo, exponer una clasificación emergente del pensamiento docente.



## Resultados

La información obtenida permite establecer, siguiendo a Westheimer y Kanne (2002), tres enfoques sobre la formación ciudadana: el de la ciudadanía política y cívica, el de la ciudadanía socialmente participativa y el de la ciudadanía crítica y comprometida activamente con la justicia social.

### Ciudadanía Política y Cívica

En el primer grupo se encuentran 6 docentes, lo que equivale al 30% de los entrevistados, para quienes la formación ciudadana es un proceso orientado a la educación política y cívica del estudiante como un sujeto individual. Esto se refleja en que ponen el acento en la institucionalidad y no hacen referencia a un compromiso del estudiante con la sociedad en que vive.

En el pensamiento de Eduardo, por ejemplo, la ciudadanía política y cívica consiste en respetar las instituciones y legitimar el modelo político y social:

Yo creo que (...) ser ciudadano implica tener derechos (...) Formación ciudadana quiere decir que yo sea un buen ciudadano en votar, en respetar la institucionalidad, legitimar el modelo de la sociedad. Pero yo creo que es un concepto cuya apropiación adquiere un compromiso (...) porque implica en términos de pensamiento actuar siendo una buena persona”.

El compromiso del que habla es un compromiso consigo mismo, se debe ser una “buena persona “y cumplir los deberes y derechos constitucionales: “ser buen ciudadano es votar”.

Las definiciones de este profesorado al concepto de ciudadano se limitan a sus derechos y deberes civiles y políticos. Para la profesora Paulina, ciudadano es: “Toda persona mayor de 18 años que ejerce derechos civiles”. Mariana lo define en la misma línea: “Es aquel habitante de un territorio que puede ejercer su poder político”. Se aprecia como ambas docentes se refieren únicamente a los derechos, la primera alude a los civiles y la segunda a los políticos.

Camila incorpora la visión de las dos profesoras anteriores y se refiere al estado y la constitución política de la república como las instituciones que otorgan los derechos al ciudadano. Para ella: “Un ciudadano es aquel individuo activo que se encuentra al interior

de un estado y presenta derechos civiles y políticos bajo la constitución que organiza a un estado determinado”.

### **Ciudadanía Socialmente Participativa**

El segundo enfoque está centrado en la interrelación del estudiante con el entorno e incorpora el trabajo colectivo y comunitario como elemento clave para mejorar su sociedad. Considera que la formación ciudadana debe orientarse a desarrollar un sentido de compromiso con las necesidades de otros y contribuir a la resolución de problemas en su comunidad.

La visibilización del otro es una de las características de este enfoque. La profesora Drina lo explica de la siguiente forma: “Cuando no hay formación ciudadana todos nos centramos sólo en el yo, en mis necesidades, no me doy cuenta de mi alrededor, de las necesidades de las otras personas, no sé cómo ayudar ni se me ocurre cómo ayudar”. Y agrega:

Es la formación de un ciudadano en el contexto de una comunidad que todos compartimos (...) Debemos ser claros en nuestra formación de personas no sólo desde el voto, sino de cosas tan sencillas como el cuidado de espacios comunes. Es hacer visibles espacios que son invisibles, problemáticas y necesidades. Nos ayuda a formar ciudadanos responsables que nos hacemos cargo de los problemas, no sólo quejarnos.

Una concepción similar es expresada por Karen. La profesora señala que la formación ciudadana: “Tiene mucha importancia porque nos permite estar en comunicación con nuestra sociedad y desenvolvernos en ella a través de la participación en el trabajo colectivo y la cooperación en comunidad”.

Estos y estas docentes creen que la formación ciudadana ha de considerar al estudiante como ciudadano desde su infancia. Esto se diferencia de la ciudadanía política y cívica, en la cual el sujeto se convierte en ciudadano cuando cumple la mayoría de edad y adquiere su derecho a voto. Daniela lo manifiesta de la siguiente forma: “Para mí es el desarrollo integral que va a tener una persona, no desde los 18 años, sino desde mucho antes cuando comienza a formarse una opinión... “. Drina cree importante que los estudiantes se conciben a sí

mismos como ciudadanos: “Que entiendan que no sólo son ciudadanos quienes ejercen el voto o quienes son autoridades”.

Para este grupo de 9 docentes, equivalente al 45% de los entrevistados, el ciudadano no es aquel con derecho a votar. Es el que participa y se compromete con la sociedad. La responsabilidad social aparece como centro de este tipo de ciudadanía y se materializa cuando el ciudadano toma decisiones. Es un ciudadano que desarrolla un sentido de pertenencia con su comunidad y éste lo lleva a desarrollar acciones que permitan mejorarla.

Enfatizan como muy importante la mejora social y consideran que ésta se consigue cuando el ciudadano asume un rol y funciones en organizaciones sociales de base.

Para Daniela ser ciudadano es: “Una persona que está comprometida con el bienestar de un país a través de la participación en organizaciones, por ejemplo, Green Peace”. El ciudadano como sujeto social también es mencionado por otra de las profesoras: “Concibo a un ciudadano desde una perspectiva comunitaria, que no sea solo la idea legal de la ciudadanía, que no sea una ciudadanía individualista. Somos ciudadanos a medida que nos juntamos con otros y otras, desde el club de barrio, junta de vecinos, etc”. (Debora)

Otro de los elementos de este enfoque es la importancia de formar a los estudiantes en valores como la colaboración, el respeto, la responsabilidad, la identidad, la solidaridad, la participación y la integración. Esto se revela en lo afirmado por la profesora María Olga: “Formación Ciudadana es la posibilidad de ayudar en el proceso de enseñanza aprendizaje en valores sociales como la ayuda mutua, el respeto y la responsabilidad consigo mismo como integrante de una comunidad y con sus pares (...)”. También se aprecia en las palabras de Paulina: “Es un tipo de formación que (...) tiene que ver con fomentar en los jóvenes valores sociales como solidaridad, responsabilidad, respeto participación e integración”.

En síntesis, el pensamiento del profesorado partidario de una ciudadanía socialmente participativa se caracteriza por: a) Una concepción del ciudadano como todo sujeto sin distinción de edad b) Un sentido comunitario de la ciudadanía c) La importancia de formar a los estudiantes en valores democráticos y d) La toma de decisiones y la resolución de problemas por parte de los ciudadanos para mejorar la sociedad en que viven.

### **Ciudadanía Crítica y Comprometida con la Justicia Social**

Este tipo de ciudadanía incluye todos los elementos de la ciudadanía socialmente activa, pero además incorpora un componente decisivo: la transformación social. Los y las docentes que están clasificados en este grupo son 5, el 25% de la muestra. Manifiestan que la formación ciudadana debe desarrollar en los y las estudiantes un pensamiento crítico respecto del sistema político y social existente.

Esta concepción trasciende la mera participación del ciudadano, más bien busca la justicia social a partir de reformas y cambios estructurales. Karla expresa que: “La formación ciudadana es formar sujetos críticos que tengan organización y que sean capaces de hacerse cargo de cambiar la cosa pública desde la transversalidad y cotidianeidad (...). Pero no cambios superficiales, sino realmente lograr un sistema más justo”.

En la misma dirección, Emilia expone la idea de transformación social: “La formación ciudadana tiene que ver con nuestras responsabilidades, es cómo nosotros siendo personas responsables, informadas y críticas podemos contribuir a cambiar la sociedad o la comunidad donde vivimos”.

Deborah habla de formar a los estudiantes como sujetos políticos, que sean capaces de comprender la relevancia de hacer política y transformar la sociedad a partir de ello. Para esta docente la formación ciudadana es: “... Un proceso que debe empezar a articularse desde las escuelas hasta las universidades, que sirva como herramienta para volver a politizar a la sociedad”. Esta concepción implica recuperar espacios públicos a través del debate ideológico y la acción del ciudadano.

El pensamiento de Karen reúne algunos de los elementos principales que caracterizan a la ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. Postula que ser ciudadano significa:

Ser un individuo activo con un pensamiento crítico sobre el acontecer nacional, que interviene en la vida política y social del país (...) El ciudadano actual es un actor social activo que está constantemente participando, no mira desde lejos, no oye desde lejos, está de alguna u otra manera participando activamente para transformar la sociedad, no sólo el espacio de su entorno.

## **Conclusiones**

A la luz de los hallazgos, es posible afirmar que el pensamiento del profesorado sobre la formación ciudadana es heterogéneo. Se reconocen tres enfoques con predominancia del que hemos denominado ciudadanía socialmente activa. Además, en el pensamiento de cada docente se reconocen contradicciones que indican que sus ideas sobre el tema están en un estado de construcción incipiente.

Para parte del profesorado el desafío está en superar la visión de educación cívica y el anclaje en la historia como disciplina de referencia para enseñar la formación ciudadana. Deben conocer y comprender que ésta posee un cuerpo propio de conceptos y teorías, que pueden ser adaptados a cada uno de los contextos para trabajar en la resolución de los problemas vividos por los y las estudiantes.

Las declaraciones del profesorado nos permiten sostener que poseen un escaso conocimiento sobre los cambios curriculares que han afectado a la formación ciudadana en Chile, desde 1990 en adelante. Esto implica una importante tarea para el Mineduc, que deberá impulsar acciones que favorezcan la apropiación curricular de los profesores.

Unido a lo anterior, aparece la necesidad de la creación de un Programa de Estudio de Formación Ciudadana por parte del Ministerio de Educación, porque documentos como las Orientaciones Curriculares para la Formación Ciudadana y los Guiones Didácticos son vistos por el profesorado como insuficientes para instalar la asignatura.

Por último, surge el desafío para las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía de incluir en sus mallas curriculares una formación ciudadana específica, ya que el profesorado declara haber recibido una escasa formación académica al respecto. De no acontecer este cambio, el fenómeno se repetirá con los futuros y las futuras docentes.

## **Bibliografía**

Cox, C., Madgenzo, A., Muñoz, G. y Redón, S. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Revista Docencia*. 21(58), 4-17. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/05/docencia-n58.-liviana.pdf>

Costa-Lascoux, J. (2000). L'éducation civique peut-elle changer l'école? *Questions pour l'éducation civique*. Hachette. 115-133.

Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D. y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última Década* 18(33), 115-137. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362010000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362010000200007&script=sci_arttext)

García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Revista Estudios Pedagógicos*. 37(2), 229-344. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art20.pdf>

Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En Pagès, J.; Santisteban, A. eds. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. I Universitat Autònoma de Barcelona: Servei de Publicacions, 17-39

Reyes, L., Campos, J., Ossandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Revista Estudios Pedagógicos*. 39(1), 217-237. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071807052013000100013>

Santisteban, A., Pagés, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. In DAVIES, I et al. (ed.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave, Macmillan, 457-472 [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5\\_29](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29)

Westheimer, J. & Kahne, J. (2002). *Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programs*. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). Boston



## **Territorio en la enseñanza de la geografía**

### **Territory in the teaching of geography**

María Camila Espinosa Sánchez

Semillero Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del Tolima

mcamilaespinosa@ut.edu.co

Claudia Liliana Mora Suaza

Semillero Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del Tolima

clmoras@ut.edu.co

Karen Tatiana Sánchez Sánchez

Semillero Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del Tolima

ktsanchez@ut.edu.co

Olga Lucia Romero Castro

Docente. Universidad del Tolima

### **Resumen**

El territorio como categoría permite explicar el papel de los entornos en que están insertas las comunidades y del espacio social como factor de desarrollo, con una connotación menos instrumental y directamente relacionada con la discusión de la proyección espacial del poder en varias escalas y dimensiones.

Como es sabido, el concepto de territorio está ausente de los currículos de las escuelas; partiendo de lo anterior, se busca desde el semillero de investigación en didáctica de las ciencias sociales y aplicando el método territorii mediante la cartografía social generar



estrategias didácticas para iniciar los diálogos y análisis del territorio en diferentes ámbitos de escolarización

Palabras clave: territorio, enseñanza, cartografía social

### **Abstract**

Territory as a category allows us to explain the role of the environments in which communities and the social space are inserted as a factor of development, with a less instrumental connotation and directly related to the discussion of the spatial projection of power in various scales and dimensions.

As is well known, the concept of territory is absent from the curricula of schools; starting from the above, we are looking from the seedbed of research in social science didactics and applying the territorial method through social cartography generate teaching strategies to initiate the dialogues and analysis of the territory in different areas of schooling

Keywords: territory, education, social cartography

### **Introducción**

La enseñanza del territorio, hace parte del proceso social y puede llegar a ser el mejor pretexto para generar conocimiento geográfico, al estudiar el territorio, se adquiere identidad y relaciones recíprocas espacio – hombre, además es posible conocer las interrelaciones que se presentan en el espacio en la dinámica social.

Desde el semillero de didáctica de las ciencias sociales en relación a la formación en territorio<sup>1</sup>, se ha fortalecido el concepto, generando procesos de investigación que tengan impacto en la práctica pedagógica, permitiendo análisis en las problemáticas del territorio.

---

<sup>1</sup> Como espacios de formación y discusión, que propenden por el fortalecimiento de procesos investigativos en ámbitos universitarios pero que llegan a tener impacto en ámbitos escolares y en producción de conocimiento colectivo, además pueden fortalecer fines de la UT como la búsqueda de producción, sistematización y socialización del conocimiento en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte y las humanidades (Proyecto educativo LCS, p. 10)

De acuerdo con lo anterior, este ejercicio investigativo otorgará un acercamiento a la problemática que es evidenciada dentro del aula de clase<sup>2</sup>, Es decir que se logra comprender la realidad cercana del estudiante y su percepción del territorio de sus escuelas mediante el método territorio

### **Discusión teórica**

La geografía mediada por tendencias y paradigmas, ha sido testigo de la evolución del territorio como categoría conceptual, el territorio se concibe como un concepto que se ha alimentado de diferentes ciencias, según Bozzano (2009), el territorio es un concepto híbrido, que se ha construido con el aporte de diferentes saberes

Otro concepto de territorio “es el espacio delimitado por los grupos humanos en términos políticos y administrativos; refiere a las formas de organización de los pueblos y sus gobiernos, e incluye el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, el mar territorial y el mar patrimonial. Se reconoce por sus límites políticos y puede ser el municipio, el estado o el país, entre otros” (Llancavil, 2014; p. 72). Este concepto hace referencia a una perspectiva del espacio físico sobre el cual el estado ejerce soberanía

Desde una perspectiva no tan legal “Territorio se refiere (Geiger, 1996) a una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o un grupo social” (Montañez y Delgado et al., 1998; p.123 – 124). Por tal motivo, el territorio se convierte en centro de poder sociopolítico, pero a la vez cultural que no maneja significado y significancia para los que realizan este ejercicio.

Desde la propuesta de investigación no se busca reconocer la soberanía que se ejerce sobre el territorio sino los procesos identitarios y transformadores que se generan desde la territorialidad

---

<sup>2</sup> La problemática referenciada se materializa en la fragmentación del pensamiento espacio- temporal, desconocimiento conceptual y manejo de nociones experienciales. Lo anterior, se profundizará en el desarrollo de la investigación

Asimismo, el análisis del territorio es importante para los estudiantes y la comunidad en general, ya que permite comprender como están conformados socio-espacialmente los territorios desde la escala más cercana al estudiante, puesto que se reconoce que desde los entornos próximos se logra una apropiación más contextualizada de las dimensiones que inciden en la transformación del territorio

Las relaciones entre el territorio – sociedad, pueden ser armónicas o no, con la afirmación de que “los sujetos producen sus propios territorios y la destrucción de estos territorios significa el fin de esos sujetos” (Santos; 2000, p.10), se infiere que el despojo destruye sujetos, identidades, grupos sociales y clases sociales. Las disputas territoriales son, por tanto, de significación, de las relaciones sociales y del control de los diferentes tipos de territorios por las clases sociales. Aunque lo anterior no es muy reflexionado en la escuela, puesto que se ha alejado el territorio de la enseñanza y cuando se aplica es desde la estructura legal y soberana

Lo señalado, lleva a comprender la definición del territorio como “una porción del espacio geográfico construido social e históricamente donde se establecen relaciones sociales, económicas, culturales, y de poder, donde se construyen prácticas y expresiones tanto materiales como simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado espacio a través de procesos de identificación y de representación” (Montañez, 1998; p. 198). Es decir, que a través del dinamismo que el espacio representa el cual obtiene un sentido para quien lo percibe, ya que cuenta con algo que lo caracteriza y a la vez lo hace diferente a los demás, porque se le otorga un sentimiento, significado, símbolos o memoria, por medio de actos y actividades que generan emociones de odio, amor o tristeza de un determinado espacio.

De otra manera, se caracteriza el territorio como parte del espacio geográfico que se relaciona con la identidad individual y colectiva, pero a su vez adecuado en las diferentes escalas evidentes en la variedad de capacidad territorial, además también un territorio que se relaciona entre sí, que crea fronteras naturales o artificiales entre los distintos territorios. El sentido de la disputa está en la esencia del concepto de territorio, que contiene como

principios: soberanía, totalidad, multidimensionalidad, pluriescalaridad, intencionalidad y conflictualidad<sup>3</sup> (Mançano, 2009, p.40).

El territorio está compuesto por múltiples lugares que desagregados no generan identidad territorial, la unión de estos lugares a través de ejercicios de poder que forjan tensiones hace surgir unos significados colectivos frente al espacio soportados en procesos identitarios y de diferenciación social a los cuales se les denomina territorialización (Romero 2014. P. 26), entendida como “el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de estados” (Montañez, 1998, p. 124), en otras palabras, la territorialización es la apropiación física de un territorio por parte de un individuo, grupo o sociedad.

La importancia del concepto, en tanto categoría analítica se expresa al considerar que en el mundo (enmarcado en la globalización) de hoy no se puede concebir si no es a partir del conocimiento de lo que es Territorio, en especial desde la escala más cercana. El Territorio es el lugar donde desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, todas las debilidades, es donde la historia del hombre plenamente se realiza a partir de las manifestaciones de su existencia. La geografía pasa a ser aquella disciplina que es más capaz de mostrar los dramas del mundo, de la nación, del lugar. (Santos, 2000, p. 9).

A lo sumo, Gurevich señala (2005. p, 50) “...los territorios están formados por dos componentes relacionados, no independientes entre sí: el conjunto de elementos naturales, más o menos modificados por la acción humana, y el conjunto de relaciones sociales que definen una sociedad en un momento dado”, esta concepción consolida la complejidad del territorio en cuanto a hombre – naturaleza y espacio – tiempo.

---

<sup>3</sup> Mançano define la soberanía como la construcción histórica de los pueblos y sus naciones, pero también es una construcción de las clases sociales y sus grupos internos; la totalidad se refiere a que el territorio es un todo y es parte de la realidad; la multidimensionalidad refiere a las esferas en las cuales el territorio puede tener influencia o que co ayudan a la construcción del territorio, a saber la dimensión política, social, económica y cultural; las escalas por su parte hacen referencia al grado o amplitud de la esfera territorial, nacional, regional, provincial, municipal y distrital

Estas disputas son producto de la multidimensionalidad (Mançano, 2009) en esta, se conjugan las dimensiones sociales, económicas y políticas, de las anteriores, la dimensión política tiende a ser dominante sobre las otras, por el hecho de que en los territorios se ejerzan relaciones de poder. Las dimensiones permiten reconocer la totalidad del territorio.

Como se evidenció con anterioridad, el territorio es un concepto muy importante para establecer relaciones en el espacio, por esta razón es necesario que se realice una revisión a la enseñanza del mismo. En espacios universitarios se debe fortalecer la enseñabilidad<sup>4</sup> del territorio “la educación geográfica pretende que los alumnos y alumnas comprendan la organización del espacio o sus equivalentes conceptuales: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico – ambientales, económicos, sociales y culturales y desde la definición de sus estructuras, para así comprender e insertarse en la dinámica de los cambios de los adelantos de la ciencia, la tecnología y la globalización exigen en las distintas escalas territoriales.” (Araya, 2009, p.341)

Es necesario estructurar, desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas, facilitando al estudiante y al docente las herramientas para apropiación de conceptos y cambios actitudinales favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que aplicados a un contexto generan mejores actitudes frente al territorio y por ende más apropiación e identificación con el mismo.

Según Rodríguez (2008), los conceptos fundamentales en la enseñanza de la geografía para grado 5 son: distribución espacial, relaciones espaciales e interacción espaciales y para grado 7 son: ciudad y proceso urbanos en América Latina, Plano urbano y estructura de la ciudad y jerarquía urbana y proceso de conformación de metrópolis

Específicamente, la enseñanza de las ciencias sociales requiere cambios para que se amplíen otras dimensiones de su saber, como la dimensión social, cultural, política y económica dentro del marco del territorio. Ahora bien, las escuelas han estado distantes de la

---

<sup>4</sup> Se concibe la enseñabilidad como la particularidad que tiene cada ciencia para ser enseñada, en la que se articula epistemológica, teórica y prácticamente. No solo se refiere al acto de socializar el conocimiento sino al pensar como se hace. Para el caso específico, la enseñabilidad del territorio se estructura desde la geografía

enseñanza del territorio, pero una de las formas de acercarnos es fomentar la investigación en aula a cargo de los docentes en formación, de esta forma se posibilita una relación más directa de la universidad y las escuelas. “podría decirse entonces, que se crece personalmente con los otros. Un proyecto personal, una identidad personal se consigue, no sin dificultades, junto a otros. Estos otros que muestran caminos posibles, que acompañan, al mismo tiempo que permite que los jóvenes puedan elegir, decidir y hacerse responsables de sus palabras y acciones” (Gurevich, 2005, p, 36)

### **Ejercicios de territorialidad**

Es importante señalar que la territorialidad se concibe como el proceso de apropiación subjetiva y simbólica del espacio geográfico. Este proceso de territorialidad fue conversado y aplicado en 3 escuelas (una de carácter rural y dos urbanas)

Se realizó un ejercicio de cartografía social, en el cual las convenciones<sup>5</sup> fueron determinantes para que los niños comprendieran y plasmaran en sus representaciones lo que querían dar a conocer. La actividad se realizó en grupos donde se apreció los diferentes conceptos perceptivos que los niños tenían en su cotidianidad como es la ruta casa-colegio y viceversa. En esta ruta según la leyenda de convenciones se marcó sitios agradables, sitios desagradables, lugares peligrosos, lugares importantes, límites, recorridos frecuentes, lugares planeados, lugares colectivos, donde por medio de símbolos identificaban un rol a cada actividad cotidiana

En la actividad en la cartografía social<sup>6</sup>, se evidenciaron 4 cartografías euclidianas y 1 cartografía topológica. Cabe resaltar que con relación a la cartografía euclidiana según Bozzano (2009) basada en la espacialidad absoluta donde se evidencia los elementos y tributos físicos construidos en el mismo espacio geográfico basado desde su percepción en este caso los estudiantes realizaron una relación con los puntos fijos (casa y colegio). Es importante resaltar la localización que los niños perciben ante las ubicaciones que realizan

---

<sup>5</sup> Las convenciones fueron creadas por los estudiantes en las que se reconocieron sujetos (relacionados con una acción vivencial), lugares y percepciones

<sup>6</sup> Instituciones Educativas Boyacá y Santiago Vila en el sector urbano de la ciudad de Ibagué

en sus dibujos donde se detecta que se apropian muy bien las direcciones de las cuales se les dio en las directrices ante los docentes en la actividad solicitada. Se demuestra que en los niños se encuentran sitios muy marcados como representativos, las imágenes los plasman y los categorizan como parte de las convenciones para poder comprender sus representaciones gráficas.

Por último en la segunda institución en el ejercicio de la cartografía social se realizaron 20 representaciones euclidianas en donde los estudiantes plasmaron la ruta de la casa al colegio y viceversa, observando en la mayoría de estas una fuerte presencia de lugares representativos como lo son la iglesia, polideportivo y la biblioteca, los cuales pueden evidenciarse en la mayoría de dibujos realizados, también se puede observar en la mayoría de mapas una relación entre las rutas que se debían tomar hacia la casa de cada integrante las cuales fueron representadas con el nombre de cada uno de ellos y el dibujo de su casa. Con respecto a esta institución podemos ver cómo la concepción euclidiana está fuertemente evidenciada en estas representaciones.

Según Bozzano (2009) hay un espacio relativo, que parte de las relaciones entre objetos y que existe solamente por el hecho de que esos objetos existen y están en relación unos con otros y por último lugar está el espacio relacional, donde el espacio es percibido como contenido, y representa en el interior de sí mismo otros tipos de relaciones que existen entre objetos (Mabogurje: 1980:52. citado por Santos).

En el caso de la cartografía social topológica prescinde del cálculo de dimensiones precisas, es decir, establece posiciones, se apoya en las relaciones que en el diario vivir lo realizamos de manera involuntaria como los chicos en lo evidencian en sus dibujos realizados como ejemplo claro la intervención del ser humano y la relación importante que ellos le dan a cada sujeto y que Bozzano lo denomina la espacialidad relacional.

La misma cartografía social se aplica en una escuela rural<sup>7</sup>, allí se evidenciaron factores como: los niños relataron varios conceptos de territorio que si bien no eran tan abstractos tenían mucha coherencia con sus percepciones de territorio y lugar, en relación a la teoría

---

<sup>7</sup> Institución Educativa Francisco de Paula Santander, sede Chembe.

explicada en una sesión anterior. Para Bozzano la territorialidad rural se entiende al espacio integrado por parcelas o fracciones rurales destinadas a actividades primarias, principalmente ganadería, agricultura, forestación y minería, así mismo, registran una notoria variación en la densidad de población.

También se evidencio que un grupo no señaló ninguna convención que ellos representaran como peligro a diferencia del otro grupo. A pesar de su corta edad ellos sabían los lugares colectivos de su entorno como por ejemplo la gallera, y nos contextualizaron la problemática que sucede en el sector la palmilla donde claramente definen lo que significa invadir un terreno de índole privado y lo que allí emerge cada vez que la fuerza pública interviene este terreno para desterritorializan a estas personas que tienen ese predio de manera ilegal.

Por ultimo en la tercera institución en el ejercicio de la cartografía social se realizaron 20 representaciones euclidianas en donde los estudiantes plasmaron la ruta de la casa al colegio y viceversa, observando en la mayoría de estas una fuerte presencia de lugares representativos como lo son la iglesia, polideportivo y la biblioteca, los cuales pueden evidenciarse en la mayoría de dibujos realizados, también se puede observar en la mayoría de mapas una relación entre las rutas que se debían tomar hacia la casa de cada integrante las cuales fueron representadas con el nombre de cada uno de ellos y el dibujo de su casa. Con respecto a esta institución podemos ver como la concepción euclidiana está fuertemente evidenciada en estas representaciones.

## **Conclusiones**

Desarrollar en los Semilleros de Didáctica de las Ciencias Sociales, la investigación en aula, fortaleciendo redes de semilleros locales y regionales, así como las líneas y sub líneas de investigación propuestas por los grupos de investigación interinstitucional GEOPAIDEIA y Espacio Tiempo en Sociedad ha permitido generar discusiones sobre la importancia de incluir el concepto de territorio en los currículos escolares.

La cartografía social es una herramienta que permite reconocer percepciones desde la cotidianidad de los estudiantes, pero se ha revisado en el presente proyecto que una



variación de esta metodología es relacionarla con el método territorial y las diferentes espacialidades que se han tomado como base (absoluta y relativa).

## **Bibliografía**

Araya F. (2009). Perspectivas en la enseñanza de la geografía escolar y universitaria. EN: Delgado. O y Garrido. H. globalización y territorio: reflexiones geográficas en américa latina. Bogotá: Universidad nacional.

Bozzano, H. (2009). Territorios posibles. Procesos, lugares y actores. Buenos Aires. Lumiere

Gurevich. R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos aires: Fondo de cultura económica.

Lancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. Diálogos Educativos, 64 - 91.

Manzano, B (2009). Territorio, teoría y Política. En: Lozano, F y Ferro, JG. (Editores) Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI. Bogotá: Universidad Javeriana.

Montañez, G. Delgado, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. Contendida en: Cuadernos de Geografía. Revista del departamento de geografía de la universidad nacional de Colombia Vol. VII, No. 1-2. Edit. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Romero. O.L. (2014). Enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio en licenciados de ciencias sociales. EN: Revista ANEKUME, Número 8 / ISSN: 2248-5376 / pp. 20-31

Santos, M., (2000). La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona: Editorial Ariel.

Universidad del Tolima. (2012). Proyecto educativo del programa licenciatura en ciencias sociales. Ibagué: Facultad de Ciencias de la Educación.

## **Sembrando territorio: una propuesta para fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales**

### **Sowing territory: a proposal to strengthen the teaching of social sciences**

Lucero Lozano Culma

Investigadora del Grupo de Investigación Espacio Tiempo en Sociedad – Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del Tolima

llozanocul@ut.edu.co

Cristian David Ladino Hernández

Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales. Semillero de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad del Tolima

Lauren Sofía Molina Prado

Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales. Semillero de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad del Tolima

Oscar Eduardo Gamboa Carvajal

Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales. Semillero de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad del Tolima

## **Resumen**

La propuesta reconoce el concepto de territorio desde una visión geográfica, explorando realidades del mundo contemporáneo en el contexto actual de la globalización, destacando la relevancia de la dimensión espacial del territorio, siendo una categoría a través de la cual es factible comprender múltiples procesos que surcan el complejo mundo social. Se busca que la relevancia del territorio abarque las esferas de la educación desde el ámbito universitario y escolar, desde el desarrollo disciplinar, enseñabilidad y materialización en el mundo escolar, para esto, se busca desde el análisis de las realidades educativas, a partir de la Investigación Acción Educativa, irradiar procesos de enseñanza – aprendizaje en torno al concepto del territorio para transformar las prácticas educativas y así mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Territorio, Territorialidades, Enseñabilidad.

## **Abstract**

The proposal recognizes the concept of territory from a geographical perspective, exploring the contemporary world's reality in the current context of globalization, highlighting the relevance of the spatial dimension of the territory, being a category through which it is feasible to understand multiple processes that furrow the complex social world. It is sought that territory's relevance covers the education's spheres from the university and school ambit, from the disciplinary development, teaching and materialization in the school world, for this, it is sought from the analysis of educational realities, from the Educational Action research, irradiate teaching - learning processes around the concept of territory to transform educational practices and thus improve the teaching of Social Sciences.

Keywords: Territory, Territorialities, Teaching.

**Sembrando territorio. Propuesta metodológica.**

En diferentes contextos se clama por la modificación de los conocimientos de la geografía, impulsados notablemente por la existencia de una nueva realidad resultante de la renovación disciplinar y la re-organización del espacio geográfico, dados a partir del conocimiento mismo desde la cotidianidad de las personas. Sumado a lo anterior, la apatía con la que se percibe el acelerado ritmo de transformaciones del entorno, la falta de visión hacia el cambio social, la vigencia de la práctica transmisiva, convierten la enseñanza de la geografía en una necesidad para comprender las dinámicas del territorio, pero a la vez exigen la comprensión de la espacialidad geográfica, como lo indica Mendoza (2012) el conocimiento geográfico es fundamental para la sociedad porque es el acuerdo y el esfuerzo común lo que garantiza el ordenamiento territorial, la prosperidad de la población y la libertad de la nación.

A pesar de esta necesidad, según Mendoza (2012), permanecen irresueltas una serie de problemáticas en la geografía que desdibujan su enseñanza e investigación, presentando una crisis disciplinar y pedagógica debido a su desfase con las emergentes realidades de signo complejo, los avances teóricos metodológicos de la labor académica y el reto de contribuir con una formación más social y humana,

Lo anterior, genera el cuestionamiento: ¿Cómo fomentar la reflexión sobre el concepto de territorio y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en general y la geografía en particular?

Así, es necesario fortalecer la enseñanza de la geografía, superando posturas fragmentarias y lineales para comprender las situaciones complejas y cambiantes del territorio, estableciendo vínculos entre la teoría y la práctica con el avance de los logros del mundo académico–científico, además de disminuir la brecha entre el pensamiento académico, la práctica docente, la producción científica y los contenidos escolares. Para el caso específico, se busca relación con la misión, visión y propósito de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima en cuanto a la formación de un docente capaz de apropiarse de las gramáticas básicas de las disciplinas de la enseñanza escolar; la comprensión de la epistemología de las Ciencias Sociales; las formas de construcción del conocimiento; el desarrollo de la inteligencia espacio temporal; el reconocimiento de la geo diversidad; la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica y de producir saber pedagógico y;

capacidad para generar y fomentar una nueva ciudadanía para una sociedad en paz y convivencia (2012,p.47)

El propósito es fomentar la reflexión del concepto de territorio en relación a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía en particular, a partir de la investigación con el semillero de didáctica de las Ciencias Sociales para generar propuestas didácticas y pedagógicas en el aula.

La propuesta utilizará para el estudio la investigación cualitativa enfocada hacia estudios educativos y utilizará una metodología orientada a analizar y reflexionar sobre el concepto de territorio y su relación con el aprendizaje – enseñanza de las ciencias sociales.

Para la realización de la investigación se hace necesario señalar que desde el trabajo activo del semillero de investigación en Didáctica de las ciencias sociales, los participante del mismo además de intervenir en la investigación de la práctica pedagógica, estén involucrados en los procesos de: planificación-acción-observación de la acción- reflexión; así construir una praxis crítica, basada en una continua reformulación teórico-práctica que generen acciones informadas del proceso de enseñanza desde sus necesidades, problemáticas e iniciativas, que tendrán como interés la sistematización y desarrollo de material didáctico que fortalezca la enseñanza y aprendizaje del territorio

Para el desarrollo metodológico se proponen las siguientes fases:

- Fase 1: fortalecer el concepto de territorios desde el dialogo en reuniones con el semillero de didáctica en ciencias sociales. Se realizaron en total 5 reuniones de socialización entre los miembros del grupo, en las cuales se discutieron los textos: SAQUET. MARCOS. (2015) por una geografía de las territorialidades y las temporalidades; BOZZANO HORACIO. (2009). Territorios posibles. Procesos, lugares y actores; NOGUE JOAN (2006). Las otras geografías; LINDON ALICIA, HIERNAUX DANIEL (2012). Geografías de lo imaginario.
- Fase 2: Consolidar desde el semillero de didáctica de las ciencias sociales propuestas didácticas y pedagógicas para la enseñanza del concepto de territorio desde el método territorii, propuesto por Bozzano (2017), a partir de la investigación en aula en los grados 5 y 7 de cinco Instituciones Educativas de la ciudad de Ibagué (Boyacá, Santiago

Vila, Francisco de Paula Santander - sede Chembe, Nueva Esperanza La Palma y Ciudad Ibagué). Para el desarrollo de esta fase se realizará un proceso de contextualización y caracterización en las escuelas con las que se va a trabajar

- Fase 3 implementación de investigaciones junto con estrategias didácticas y pedagógicas en espacios escolares
- Fase 4: proyección a nivel nacional e internacional mediante la integración a redes de enseñanza de la geografía.

A continuación, se pone de manifiesto el trabajo realizado en la primera fase cuya experiencia se ha estado desarrollando como cátedra abierta del grupo de investigación Espacio Tiempo en Sociedad, mediante la socialización de lecturas y trabajo compartidos desde la red internacional de territorios posibles.

### **La emergencia de visiones diversas sobre el territorio**

En su llamado y propuesta por “Por una geografía de las territorialidades”, Saquet, (2015): asume la necesidad de recuperar la experiencia territorial del animal-hombre-social-espiritual, en tanto ella la hace diferente a la que se debe reconocer para los demás animales. Otra observación inicial importante se refiere a los niveles escalares y temporales con los cuales se trabaja. En la noción de Saquet, las escalas espaciales se conciben de manera trans-multiescalar, o sea, a nivel local (calle, barrio, “comunidad” rural, etc.); a nivel municipal, estatal, regional, nacional, internacional y global; en tanto la dimensión temporal también debe asumirse desde una perspectiva transtemporal, en la que se expresan tiempos instantáneos, períodos, fases, ritmos lentos y rápidos sincrónicos. La realidad es por lo tanto no solo transescalar sino transtemporal y, consecuentemente debe serlo también pluridimensional.

Para entender el Territorio, según Saquet, hay que diferenciarlo del Espacio, pese a ser distintos epistemológicamente y ontológicamente, no están separados. Para ello Saquet (2015:35), referencia tres procesos para su diferenciación: “a) las relaciones de poder en una comprensión pluridimensional, constituyendo campos económicos, políticos y culturales; b) la construcción histórica y relacional de identidades; c) el movimiento de

territorialización, desterritorialización y reterritorialización. (...) Esta diferenciación es cuestión de método”.

“El territorio es resultado del proceso de producción del y en el espacio. [...] Para nosotros, espacio y territorio se confunden y se revelan mutuamente. Uno está en el otro. Ambos se efectivizan por las actividades de los hombres, son sociales, por lo tanto, producidos. [...] Creemos que no es posible separar lo inseparable, lo uno, y pensar el territorio separadamente del espacio (Saquet, 2001/2003, pp. 26-27).”

En este sentido, el territorio es producto de las relaciones sociedad-naturaleza y condición para la reproducción social; campo de poder que involucra edificaciones y relaciones sociales (económicas-políticas-culturales-ambientales) históricamente determinadas. El territorio es resultado y determinante de la reproducción de la relación sociedad-naturaleza y de la concomitante territorialización. Los territorios son producidos espacio-temporalmente por el ejercicio del poder por determinado grupo o clase social y por sus respectivas territorialidades cotidianas. La (in)materialidad está tanto en el resultado-producto como en la condición-devenir. (Saquet, 2015, p.40).

En lo referente a la territorialidad, esta es el resultado de las relaciones sociales, las apropiaciones y las demás prácticas espacio-temporales; es decir que las territorialidades determinan cada territorio, influyendo, al mismo tiempo, en su propia reproducción (con rupturas y permanencias) a partir del territorio formado; esto es, son influidas por el territorio en cada relación espacio-tiempo. Saquet reconoce tres dominios de territorialidad. “Uno, en el nivel de la vida social (por lo general denominado de territorialidad humana), predominante en la geografía; otro, en la vida animal no humana, casi inexplorado en esta ciencia; y por último, un dominio espiritual, prácticamente tampoco considerado en la geografía, cada uno con relaciones y elementos específicos.” (Saquet, 2015, p.17).

La territorialidad (humana) significa relaciones de poder, económicas, políticas y culturales; diferencias, identidades y representaciones; apropiaciones, dominios, demarcaciones y controles; interacciones y redes; degradación y preservación ambiental; prácticas espacio-temporales y organización política, que involucran, evidentemente, las apropiaciones, las

técnicas y tecnologías, la preservación, el manejo, las pertenencias, etc. Relaciones, apropiaciones y prácticas construidas y redefinidas a lo largo del tiempo, a partir de la síntesis unitaria existente entre nuestra sociabilidad -animalidad- espiritualidad cotidiana.

Las territorialidades son materializadas en las familias, las universidades, las acciones del Estado, las fábricas, la iglesia, las calles, los barrios, los mercados, los partidos políticos, las asociaciones de residentes; en fin, en nuestra vida cotidiana. Relaciones que son vividas concomitante y diferentemente con ritmos e intensidades distintas; que son sentidas y, normalmente, percibidas y comprendidas en forma diversa. Así son las territorialidades y también las temporalidades: vividas, percibidas y comprendidas de formas distintas; son sustentadas por relaciones, heterogeneidades, superposiciones, interacciones, conflictualidades, movimientos, lenguajes, mercaderías, instituciones y redes, sin despegarse de la naturaleza interior y exterior al hombre. Cuando vivimos relaciones, procesos y características comunes, sustentamos elementos identitarios en medio de una miríada de territorialidades.

Del llamado de Saquet por una geografía de las territorialidades, hasta aquí comentado, transitamos a los aportes de Nogue Romero (2006) y Lindon & Hiernaux (2012), interesados en promover una lectura de “otras geografías”, si por ello asumimos que para estos autores es necesario comprender una relación mucho más que intrínseca entre espacio y tiempo, mediada por la dimensión territorial. Tiempo, territorio, espacios efímeros y fugaces, corresponden a experiencias concretas de los individuos que condicionan al mismo tiempo sus percepciones sobre las mismas.

En la constante relación que el autor plantea en cuanto el espacio y el tiempo, con el territorio como mediador, surge la relación del tiempo del territorio y los territorios del tiempo, una dinámica que siempre está presente en la cotidianidad de las personas y que en artículo es abordada desde la urbanidad, de ello se plantea que en función de sus características demográficas, sociales y estilos de vida las personas viven en el día a día tres tiempos de manera simultánea; el Tiempo Histórico, dado por la continuidad del paso de los eventos que conforman la historia; el Tiempo Laboral, establecido y pautado en función de criterios de productividad; y el Tiempo Digital, introducido por las nuevas tecnologías de la comunicación. A su vez, los cambios de naturaleza del espacio urbano durante el día



y la noche, en los días laborales y en los fines de semana, y las diferentes cualidades que presentan el territorio, al constatar como las segundas residencias o el turismo rural modifican los usos y atributos del espacio en momentos determinados y específicos, generando percepciones del territorio no solo a partir de los tiempos simultáneos, sino que también de la hora del día.

De igual manera, Daniel Hiernaux ofrece cuatro tipos de tiempo y su relación con la sociedad: Los Tiempos de Larga Duración, es el tiempo de las sociedades en su devenir histórico; Tempo Efímero, es el tiempo de los eventos de la vida cotidiana de los individuos, el tiempo del evento, lo que construye el presente, lo cotidiano. Tiempo Fugaz, es la aparición/desaparición repentina de sujetos y objetos, el evento de extrema corta duración, que atraviesa con suma rapidez la cotidianidad; y, Ausencia del Tiempo, es la simultaneidad espacio-temporal cada vez más buscado por la tecnología.

Algunas generalidades que se pueden rescatar a modo de síntesis son que las nuevas formas de gestión del tiempo, vinculadas con la tecnología o la economía, continúan afectando la percepción y la construcción cultural del mismo. La gestión colectiva del tiempo mantiene, sin embargo, matices diferentes según los individuos, de forma que las diferencias sociales no solo se expresaban en relación al uso del territorio. La persecución de sociedades urbanas más integradas pasará entonces no solo por la buena planificación del territorio o el buen diseño de la ciudad sino por el reparto y la gestión del tiempo.

Los autores muestran así la existencia de una “Geografía de los Imaginarios y rescatan la inclusión de lo imaginario como parte de la relación de las sociedades con su espacio, constituyendo una innovación en el pensamiento espacial y social y por lo mismo se orienta hacia caminos poco transitados. Los seres humanos a partir de las imágenes perciben el espacio, el lugar, el paisaje, el territorio y la cartografías, lo tangible e intangible, a través de los sistemas de percepciones y sistemas cognitivos se capta el entorno y se generan Imaginarios espaciales. Para el análisis geográfico, lo imaginario representa una forma de visibilizar lo que siempre estuvo presente, pero visibilizado por la forma en que se abordaba.

Por su parte Bozano (2017), apoyado en los aportes de Santos (2000), Boaventura de Sousa Santos (2009), Fals Borda (1986, 2009), entre otros muchos autores, centra sus reflexiones

en la categoría central de territorio y a partir de él busca construir un escenario en el que lugares y actores construyen el territorio mediante disímiles procesos que buscan en todo caso que éste sea posible. A diferencia de Saquet, Lindon & Hiernaux, Bozzano se involucra en la relación militante con diversos actores sociales de la academia, los sectores populares, la institucionalidad estatal y no estatal, para intentar probar sus hipótesis y la existencia de esta triada territorio, procesos, actores y lugares cobran existencia.

Bozzano aborda su teoría desde Los Territorios Posibles como episteme y como Teoría de la Transformación y se van fortaleciendo con aportes de teóricos de la transformación como Boaventura de Sousa Santos y Erik Olin Wright, se van nutriendo de otros maestros –Milton Santos, Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Jean-Jacques Girardot y muchos más- y se van operacionalizando durante las últimas dos décadas con los territorios reales, pensados y posibles, para ir evolucionando e incorporando otras perspectivas de territorios pasados, vividos, legales, concertados e inteligentes. Ello se materializa en la propuesta de creación del Método Territorii (Bozzano, 2000, 2009, 2013) el cual mediante Investigación-Acción-Participativa (Fals Borda, op.cit.) articula unas 12 a 15 técnicas espaciales y sociales, como veremos a continuación.

Frente a la pregunta de ¿Por qué territorios?, Bozzano propone una definición simple: “El territorio es simultáneamente una coconstrucción y una codestrucción social-natural y natural-social permanente donde poderes de la naturaleza, la sociedad y de ambos en conjunto despliegan procesos con actores en lugares, hibridan objetos y acciones, tiempos y espacios, culturas y dinero, identidades, necesidades y sueños, y proyectan transformaciones subjetivas, sociales, ambientales y decisionales para producir unas Geografías del Amor, el Poder y las Miserias”. También hay una definición ampliada: “El territorio es al menos y simultáneamente quince conceptos y praxis. 1) Es coconstrucción, codeconstrucción y codestrucción social-natural y natural-social permanente y simultánea, (2) en lugares donde el poder de la naturaleza, el poder de la sociedad y el poder de ambos en procesos complejos de interacción (complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa), (3) en variadas escalas espacio-temporales: micro, meso, macro, (4) entretejidos por actores (públicos, privados, ciudadanos, otros) que ponen en marcha (5) los stlocus, sistemas de acciones (formas de apropiación) y sistemas de objetos (formas de

ocupación). Los stlocus (lugares de algo y de alguien) están constituidos por (6) un sinnúmero de técnicas (híbridos naturales y artificiales), (7) son identificables en instancias de un proceso de organización territorial en particulares acontecimientos (en tiempo-espacio representativos de procesos), (9) con diversos grados de inserción en las relaciones de poder local-meso-globales, y (10) generalmente se despliegan en una tensión perpetua entre símbolos, significados, vivencias y representaciones (capital cultural) por un lado, y dinero, materialismo y corrupción (capital económico), por otro. 11) El territorio son procesos, lugares y actores. 12) El territorio son identidades, necesidades y sueños. 13) El territorio son transformaciones subjetivas, sociales, ambientales y decisionales. 14) El territorio es clara y evidente manifestación de las Geografías del Amor, el Poder y las Miserias; cuanto mayor sea el Poder de las relaciones naturaleza-sociedad (Geografías), de nuestro Amor y de nuestras Miserias, mayor será el proceso concernido; estaremos asistiendo a micro, meso o macro procesos según los casos, siempre con actores en lugares. 15) Cada territorio se redefine, reconstruye y/o deconstruye siempre. Por ello los territorios son siempre posibles, a excepción que como Humanidad -con nuestros procesos sociales- los volvamos imposibles hasta hacerlos desaparecer como territorio o bien que el Universo -con sus procesos naturales- lo haga desaparecer y nos recicle en otra manifestación de energía hoy desconocida.”

También frente a la pregunta acerca de ¿Por qué posibles?, el autor expresa que el universo que nos rodea debe ser entendido a partir de lo posible, no a partir de un estado inicial cualquiera del cual pudiera de alguna manera deducirse.” (Prigogine, 1996, p.65). Si coincidimos con Prigogine que el fin de las certidumbres ha llegado, se hace necesario construir y aplicar conocimiento para neutralizar las aberrantes tendencias de injusticia social, desigualdad económica, corrupción, degradación ambiental. Los territorios posibles siempre convivirán con los territorios imposibles, porque siempre convivirán en cada uno de nosotros nuestras Geografías del Poder del Amor y nuestras Geografías del Poder de las Miserias –en proporciones complementarias a aquel- como se concluye en este texto.

Comenzamos reconociendo que entre lo real y lo posible hay otras situaciones o circunstancias; al menos se encuentran lo vivido (percepciones, representaciones, símbolos), lo pasado (evocado y constatado en un presente) y lo pensado (analizado o interpretado).

Estas cinco fases del Método Territorii expone sintéticamente -lo real, lo vivido, lo pasado, lo pensado y lo posible, junto a la fase de lo legal- conforman tanto círculos virtuosos, como círculos viciosos de transformación, que nos ofrecen mejores condiciones para conocer cómo traccionar las dos últimas fases de Territorii: los territorios concertados y los territorios inteligentes.

En definitiva, un territorio posible –referido a cualquier aspecto que se desee transformar, sea pequeño, mediano o mayúsculo- deberá ser representativo de acuerdos mínimos entre los sujetos que conforman territorios reales, vividos y pensados, valorizando lo más rescatable de los territorios pasados y promoviendo en la medida de lo posible los territorios legales. Rescatando lo esencial de lo real, lo vivido y lo posible, estaremos en mejores condiciones de entender que desde hoy, desde cada momento, todos los lugares son posibles. En la medida que continuamente los lugares son cruzados por la flecha del tiempo, cambian, se transforman, se redefinen.

El territorio posible se refiere simultáneamente a procesos posibles, lugares posibles y actores posibles en sociedades posibles y en naturalezas en transformación o transformadas posibles. El territorio posible alude a tendencias emergentes de relaciones probables -no verificadas- sin alejarse de las inercias territoriales, de la situación y de las tendencias investigadas para el presente. Sin embargo, el territorio posible no necesariamente es una prolongación lineal espacio-temporal del pasado y el presente. La proximidad entre lo probable y lo estudiado -tanto lo real como lo vivido y lo pensado- debería tener un mínimo consenso en la sociedad involucrada -políticos, grupos sociales, actores económicos locales- como para producir transformaciones en el territorio.

El Método Territorii, planteado por Bozzano (2017), es un método de aplicación flexible con una visión integral de los territorios. Territorii en latín significa la tierra de algo y de alguien: hay una relación entre sociedad y naturaleza, entre identidades comunitarias e identidades territoriales. Se trata de un método con base científica, ejecutable mediante IAP (Fals Borda, op.cit.) para incorporar en objetos de investigación básica y aplicada referidos a la Gestión Integral del Territorio, a la Gobernanza Territorial Integrada, a Procesos de Intervención y Transformación con Inteligencia y Justicia Territorial y objetos afines, vale decir que no aplica sólo a objetos de estudio, sino a objetos de intervención y de

transformación, donde cada una de las tres fases del objeto supone una triangulación ascendente. En resumen, ellas son procesos, lugares y actores (objeto de estudio), ideas en proyectos, espacios banales en territorios sustentables y personas en sujetos (objeto de intervención) e identidades, necesidades y sueños (objeto de transformación).

Territorii se hace con dos objetivos centrales: 1) conocer y reconocer el territorio mediante el tránsito de ocho momentos: territorios reales, vividos, pasados, legales, pensados, posibles, concertados e inteligentes; y 2) generar un espacio científico participativo de formación de la comunidad, instituciones y empresas, orientado a aprender a concebir, formular y concretar proyectos y micro-proyectos con resultados palpables por la gente insertos en una problemática más amplia que la de cada proyecto. El método aplica, con diversas técnicas, los conceptos mencionados que coinciden con ocho fases, que resumen respectivamente y en buena medida, instancias y lecturas descriptivas, perceptivas, históricas, prescriptivas, explicativas, propositivas, inteligentes y transformadoras de los territorios.

### **La puesta en escena de los aportes teórico conceptuales y metodológicos al proyecto de investigación “Sembrando territorios”.**

En respuesta a la preocupación del grupo de investigación por la necesidad de confrontar los aportes de los autores hasta aquí referenciados, estos se han colocado como su soporte y se trabaja en la aplicación de los mismos al proyecto, no solo como base de la discusión al interior del grupo sino en la búsqueda de la aplicabilidad de las categorías expuestas al propósito central de mejorar la enseñabilidad de las ciencias sociales en la escuela. No hay duda que la noción de la transterritorialidad, la transescalaridad, la transtemporalidad y la multidimensionalidad en Saquet, las geografías de lo imaginario en Lindon y Hiernaux y la reflexión epistemológica y la apuesta metodológica de Bozzano con los territorios posibles y la inteligencia territorial, en estudio y aplicación crítica actualmente, contribuirán a la tarea siempre presente de contribuir a co construir una mejor geografía escolar.

### **Bibliografía**

Bozzano, H. (2009). Territorios posibles. Procesos, lugares y actores. Buenos Aires. Lumiere.

Bozzano, H. (2017). Territorios posibles e inteligencia territorial. Una fórmula entre la Gente, la Ciencia y las Políticas Públicas. Casos en Argentina y Colombia. 7ª Semana Geomática Internacional 2017: las tecnologías de la información para la consolidación ambiental y productiva del territorio 14-18 de agosto de 2017, Bogotá, Colombia

Lindon, a. & Hiernaux, D. ( 2012). Geografía de lo Imaginario. Barcelona. Anthropos.

Mendoza, A. Geografía Enseñanza – Aprendizaje. Contenido en: boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia. Extraído el día 25 de septiembre de 2013 de:

<http://www.sogeocol.edu.co/documentos/01pano.pdf>

Nogue, J, & Romero, J. (2006). Las otras geografías. Valencia. Tirant lo Blanch

Saquet, M. A. (2015). Por una geografía de las territorialidades y de las temporalidades. La Plata, Argentina. Universidad de la Plata.

Universidad del Tolima. (2012). Proyecto educativo del programa licenciatura en ciencias sociales. Ibagué: Facultad de ciencias de la educación.

## **Aproximaciones al pensamiento de Simón Rodríguez: hacia una didáctica rodriguista**

### **Approximations to the thought of Simón Rodríguez: towards a didactic rodriguista**

Edgar Gabriel García Rodríguez

Investigador del grupo Historia de la Ideas: O inventamos o erramos (Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel del Valle, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales).

Licenciado en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón). Maestría en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras).

[gabriel.garod@gmail.com](mailto:gabriel.garod@gmail.com)

#### **Resumen**

Simón Rodríguez (1769-1854) fue un filósofo caraqueño que legó en su obra *Sociedades Americanas en 1828* un importante proyecto político-pedagógico para las nacientes repúblicas americanas de la época. El estudio de su vida y obra ha sido ocupación de biógrafos como Fabio Lozano y Lozano, Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, Arístides Rojas, Augusto Orrego Luco y Jules Mancini, entre los más importantes. La recuperación de sus trabajos ha servido para construir una imagen de Rodríguez que en la actualidad sigue siendo paradigmática, lo que permite volver a rastrear en esos registros sus ideas de educación y con ello, la didáctica que previsiblemente podremos construir.

Palabras clave: Simón Rodríguez, pedagogía, educación popular, didáctica, historia.

## **Abstract**

Simón Rodríguez (1769-1854) was a philosopher who was born in Caracas and inherited an important political-pedagogical project called *Sociedades Americanas en 1828* for the nascent american republics. The legacy of his life and work has been the occupation of some biographers such as Fabio Lozano y Lozano, Miguel Luis and Gregorio Víctor Amunátegui, Arístides Rojas, Augusto Orrego Luco and Jules Mancini and others. The recovery of his work has helped to build an image of Rodríguez that is still paradigmatic, which allows us to trace back in those pieces of his idea of education. With this, we can build the didactic of Rodríguez foreseeably.

Keywords: Simón Rodríguez, pedagogy, popular education, didactic, history.

## **(Primera parte)**

*La América debe considerar hoy la lectura de las obras didácticas (especialmente las que tratan de la sociedad) como uno de sus principales deberes. Si, por negligencia, da lugar á la internacion de errores extranjeros, y permite que se mezclen con los nativos, persúadase que su futura suerte moral, será peor que la pasada.*  
Simón Rodríguez, 1840.

## **Presentación**

En el extenso mundo que compone el estudio del pensamiento latinoamericano del siglo XIX son famosas algunas referencias de la vida del filósofo caraqueño Simón Rodríguez (1769-1854), mundialmente sólo conocido como el *Maestro del Libertador*. Estas anécdotas van desde un supuesto viaje de juventud, realizado a Europa, antes de regresar y ser preceptor del niño Simón Bolívar (1783-1830); que básicamente con el *Emilio o de la Educación* de Rousseau educó a Simoncito y que sobre de las ideas del ginebrino descansa todo su ideario educativo, pedagógico y ético-político; la sospecha de participación en la conspiración independentista de Gual y España; la famosa sentencia libertaria del juramento en el Monte Sacro entre los dos Simones; el banquete ofrecido en excusados a Antonio de Sucre y su comitiva; la desnudez en su práctica docente para enseñar ciertas asignaturas,



entre otras. Y a pesar que algunas anécdotas no están sustentadas en fuentes y documentos corroborables, fueron creadas con una gran inventiva literaria y narrativa para intentar dilucidar históricamente quién fue el hombre detrás de las ideas escritas de *Sociedades Americanas en 1828*.

La intención de este documento es rastrear aquellos apartados que los biógrafos de Simón Rodríguez aluden a la forma en que enseñaba, los modos de su práctica escolar y no escolar, así como los métodos utilizados para lograr aprendizajes. Con todo lo anterior, podremos acercarnos y reconstruir el camino de lo que llamamos *didáctica rodriguista* como parte del proyecto educativo al que fue consecuente hasta su muerte.

Para dicho cometido, recuperamos fragmentos de antes de 1917<sup>1</sup> porque siguiendo una hipótesis de trabajo sobre su vida y obra<sup>2</sup>, los trabajos biográficos posteriores a esta fecha se sustentan en los escritos que citaremos a continuación y que completan un cuadro con los ejercicios narrativos que también mantienen su respaldo en las biografías.

Sobre el uso de citas realizadas, advertimos el respeto de la ortografía en que fueron escritas, corregirlas a la gramática actual sería un error porque se les quitaría la materialidad de la época en que fueron concebidas, además de ser un despropósito para la gramática practicada por Rodríguez, pues, según sus palabras: “*leer es resucitar ideas, y para hacer esta especie de milagro, es menester conocer los espíritus de las difuntas, ó tener espíritus equivalentes qué subrogarles*” (1834, p. 19). Así las cosas, avanzaremos no sin antes citar otra gran idea<sup>3</sup> que utiliza como epígrafe en el *Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales* en sus

---

<sup>1</sup> Año de publicación del trabajo de Augusto Orrego Luco.

<sup>2</sup> Hipótesis planteada en el Seminario “Simón Rodríguez, pensador americano. Introducción al estudio de las fuentes sobre su vida” impartido por el Dr. Rafael Mondragón en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM durante febrero, marzo y abril de 2018.

<sup>3</sup> Se menciona también en el 7º artículo de Simón Rodríguez escrito en febrero de 1840 en la publicación *Partidos del Mercurio de Valparaíso*, antecedida por el siguiente párrafo “Sobre cada palabra de esta sentencia podrá hacerse un diálogo muy largo: hágalo cada uno según su modo de pensar; pero ántes de emprenderlo advierta que así como, en el *comercio de cosas*, hay monedas que representan los *valores*—así, en el *de ideas*, hay signos establecidos que tienen *sus valores también*. Ni los muchachos dan una moneda por otra en sus compras—no puede asegurarse que suceda otro tanto con las *palabras* y con las *expresiones*. Por eso se ha puesto al tratado sobre LAS LUCES Y SOBRE LAS VIRTUDES SOCIALES, el epígrafe siguiente *El conocimiento de las palabras es obligación del que escribe como . . . . . del que lee.*” en Pedro Grases. 1954. *Escritos de Simón Rodríguez*. p. 284.

ediciones de 1834 y 1840, pues además de ligarse con la idea anterior, interpela al autor/lector en el uso y significación de las palabras, siempre acompañadas de un gesto irónico del también conocido como Samuel Robinson o:

*por S.R.*

es decir, por cuantos empiecen sus nombres y apellidos por estas dos letras

ó por

***SIMON RODRIGUEZ***

paraque los lectores pierdan ménos tiempo en adivinar

*El conocimiento de las palabras  
es obligacion del que escribe  
como . . . del que lee.*

Figura 1. Fragmento de la página titulada “Tratado” de Sociedades Americanas en 1828, edición de 1834.

Si escribiéramos una nueva biografía de Simón Narciso de Jesús Rodríguez Carreño, ¿qué diríamos?, ¿qué idea nos interesaría construir de un hombre vilipendiado por muchos y respetado por muy pocos?; no es nuestra intención repetir y reescribir las interpretaciones de historiadores e investigadores del pensamiento *rodriguista* o *rodrigueano* como también se le conoce, sino, insistir con nuestras inquietudes la posibilidad de conocerlo a través de sus obras e ideas en paralelo con su vida, porque el ejemplo y la práctica dice más de una persona, que ella misma de si o lo que puedan decir otros; ser consecuente en una realidad azarosa como era la construcción de la nueva vida para Nuestra América, le valió a Rodríguez ser llamado *loco* por unos y *el Maestro del Libertador* por otros, pero como él mismo decía, fuera de estos títulos, tenía otros para pasar con honra a la posteridad.

A conveniencia, cada uno se inventa a Rodríguez, puede ser todos o ninguno, sin embargo, apenas estaremos acercándonos a lo que fue y a lo que podría ser en los siglos venideros. Mirar la vida para ligar con la obra es juzgar para hacer justicia; en términos rodriguistas

significa atender a la razón y declarar el descubrimiento. Entonces, abrimos este entrometimiento (meterse dentro) y entremetimiento (meterse entre), a decir de Rodríguez:

[10]

El ENTROMETIMIENTO } arguye cierta fuerza para *introducirse*  
que es *meterse dentro* }  
i  
el ENTREMETIMIENTO, } tiene algunos visos de *derecho*  
que es *meterse entre* }

Se necesita mas poder para *penetrar* que para *colocarse* :  
segun esto ,

un AUTOR { es ENTROMETIDO , porque se mete EN la materia que trata ,  
i  
. ENTREMETIDO , porque se mete ENTRE otros autores :

para meterse EN una materia , es menester que la materia { lo pida  
ó  
lo consienta :

para meterse ENTRE autores basta { llegar a la biblioteca  
i  
tomar lugar en un estante :

la materia es un INDIVIDUO ,

Figura 2. Fragmento de la página [10] de Sociedades Americanas en 1828, edición de 1842.

porque la intención es mostrar algunas claves que han permitido saber quién fue él y cómo a través de ello podríamos conocer las formas y modos de su práctica de enseñanza y conduzcamos esa información a la construcción de la *didáctica rodriguista*.

La recuperación de lo dicho por los biógrafos de Simón, hasta antes de 1917, se encontrará mediada por esa dirección, sugerimos ir directamente a los textos si se quieren conocer otras ideas que no expresaremos aquí. Siguiendo la máxima rodriguista “o Inventamos o Erramos”, entremos y adentrémonos en materia con el periodista e historiador uruguayo Eduardo Galeano (1940-2015), que a través de la forma creativa en que escribe ha recuperado y difundido mucho de la historia no oficial de Nuestra América, como lo hace en esta descripción de Rodríguez:

**1796**  
**San Mateo**

## Simón Rodríguez

Orejas de ratón, nariz de borbón, boca de buzón. Una borla roja cuelga, en hilachas, del gorro que tapa la temprana calva. Los anteojos, calzados por encima de las cejas, rara vez ayudan a los ojos azules, ávidos y voladores. Simón Carreño, Rodríguez por nombre elegido, deambula predicando rarezas.

Sostiene este lector de Rousseau que las escuelas deberían abrirse al pueblo, a las gentes de sangre mezclada; que niñas y niños tendrían que compartir las aulas y que más útil al país sería crear albañiles, herreros y carpinteros que caballeros y frailes.

Simón el maestro y Simón el alumno. Veinticinco años tiene Simón Rodríguez y trece Simón Bolívar, el huérfano más rico de Venezuela, heredero de mansiones y plantaciones, dueño de mil esclavos negros.

Lejos de Caracas, el preceptor inicia al muchacho en los secretos del universo y le habla de libertad, igualdad, fraternidad; le descubre la dura vida de los esclavos que trabajan para él y le cuenta que la nomeolvides también se llama *myosotis palustris*. Le muestra cómo nace el potrillo del vientre de la yegua y cómo cumplen sus ciclos el cacao y el café. Bolívar se hace nadador, caminador y jinete; aprende a sembrar, a construir una silla y a nombrar las estrellas del cielo de Aragua. Maestro y alumno atraviesan Venezuela, acampando donde sea, y conocen juntos la tierra que los hizo. A la luz de un farol, leen y discuten *Robinson Crusoe* y las *Vidas* de Plutarco. (1990, p.80-81)

### **A propósito del Simón desconocido**

Es verdad que Simón Rodríguez fue maestro del infante Simón Bolívar en la Caracas de fin de siglo XVIII, como también lo fueron Andrés Bello (1781-1865), Miguel José Sanz (1756-1814) y Guillermo Pelgrón, entre los más destacados; de si le enseñaba con el *Emilio* bajo el brazo no hay algo fidedigno para atestiguarlo aunque sea probable; el naturalismo pedagógico propuesto por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) estaba en boga y Rodríguez no desconocía la obra del ginebrino como si lo constatará en las menciones hechas en su

obra después de 1828, no obstante, parece hacer más referencias a las ideas políticas sobre las pedagógicas.

El médico y literato chileno Augusto Orrego Luco (1849-1933) destaca las “manías” de Simón Rodríguez, sin embargo, entreluce la grandilocuencia expresada en la profundidad de sus ideas e intenciones, así como la forma de pensar sustentada en sus escritos:

Su predominio arranca exclusivamente de su carácter, de su seguridad imponente, de su resolución i enerjía inquebrantables, de su confianza comunicativa, de sus pasiones francas activas i siempre prontas para entrar en movimiento.

Su manera de raciocinar i de escribir, que a primera vista parecen estravagancias caprichosas, veremos que son la lójica del delirio i la tipografía del loco, i debajo de esa superficie en que se refleja una perturbación intelectual encontraremos un conjunto de ideas sanas i de nobles propósitos, de observaciones finas, reflexiones sagaces i pájinas cuya burlesca ironía no ha sido muchas veces superada. (1917, p. 251-252)

Siguiendo al historiador venezolano Fabio Lozano y Lozano, se refiere a la intención del joven Simón Rodríguez de la siguiente manera:

(...) desde muy joven concibió un plan de «educación popular libre», con el cual se proponía preparar al pueblo para la República en corto tiempo. Este plan fué su sueño dorado, su idea fija. Por realizarlo luchó la vida entera, en todas las latitudes, bajo todos los cielos. (1913, p.34)

y le atribuye la siguiente expresión, pero sin consignar la fuente de referencia:

«Educar es enseñar al hombre una industria que asegure su subsistencia y una moral que regle sus acciones con los demás. Y como, en efecto, estaba dotado de un verdadero genio para la enseñanza, á ella se dedicó arduosamente. Amaba la educación del pueblo porque ella significa liberación del pueblo. (1913, p. 34-35)

Lozano y Lozano conoció las obras biográficas anteriores a la suya, también algunos textos de Simón Rodríguez, y además, un epistolario al que no se había tenido acceso, eso le permitió tener una visión panorámica de las ideas rodriguistas, sin embargo, a partir de esa

información aseverar que desde joven ya tenía el plan de educación popular para hacer repúblicas y liberar al pueblo, entra en un desfase temporal, debido a que será hasta 1828 que mostrará esos planteamientos.

Simón Rodríguez hará diferentes referencias y caracterizaciones de los sujetos en distintos años siendo enfático en *cómo han sido y cómo se pretende que sean*, mostrando rupturas y continuidades que deben rastrearse en cada texto publicado por Simón, ejemplo de ello puede seguirse cuando habla de los pueblos, las sociedades y las repúblicas.

Las circunstancias de Rodríguez nunca fueron las mismas y aunque la sombra de Simón Bolívar lo siguió en sus andanzas, para bien y para mal, cada uno formó sus propias ideas. Que si Simoncito mamó todos los preceptos del joven Simón, aún no eran ni los más fecundo ni los más libertarios y radicales. Cuando en 1794 Rodríguez presenta al Cabildo caraqueño el informe intitulado “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el estado actual de la Escuela y nuevo establecimiento de ella” (Jorge y Rosales, 2016), Rodríguez todavía no estructuraba sus críticas más férreas, aunque ya en él se logra vislumbrar un atisbo de lo que posteriormente sería.

### **Samuel Robinson regresa a Colombia**

En 1823, después de un periplo de más de 25 años, el joven que había partido con el nombre de Samuel Robinson desde La Guaira en Venezuela, regresa y desembarca en Cartagena, Colombia y retoma su nombre original, *S.R. o Simón Rodríguez para que pierdan menos tiempo en adivinar*.

El 21 de marzo de 1824, el doctor Miguel Peña le anuncia a Bolívar que Samuel Robinson está en la ciudad, copiamos totalmente la carta de época:

«Mi venerado General y apreciado señor:

«Por diferentes conductos he escrito á usted participándole que he cumplido su encargo de librar á Angostura los 1.000 pesos a favor de la familia del Coronel Héres.

Ahora me mueve á hacerlo otro asunto de importancia, y es la Casa de industria pública que se ha propuesto levantar en esta ciudad el señor Simón Rodríguez ó Carreño. Nada digo á usted sobre su persona, caracter, constancia y conocimientos para el caso, porque usted le conoce bajo todos estos aspectos mejor que yo. De lo que usted tal vez no está informado es que una Casa con este fin, donde se da educación á los jóvenes y se les hace aprender un oficio mecánico, fuera de los primeros indispensables conocimientos para vivir en sociedad, como escribir, contar, la gramática de su lengua, etc., es todo el objeto de sus más ardientes deseos. Mucho ha trabajado desde que llegó aquí por establecerla, y sólo á su infatigable constancia se debe el que le hayan concedido el edificio público, comunmente llamado Hospicio, donde ha hecho algunos reparos y tiene algunos muchachos: pero le faltan fondos para montar su proyecto como quisiera, y según tengo entendido estos no exceden de 2 a 3.000 pesos: él suspira constantemente por usted, persuadido que si estuviera aquí, él llenaría su objeto.

«Tal vez sería una obra digna de usted el que tomase el establecimiento de estas Casas bajo su protección. Los productos del trabajo, aplicados por terceras partes á las operaciones, Casa y Director, pueden reembolsar en breve las sumas invertidas, y sin hacer ningún gasto, sino temporal, pueden conseguirse muchos bienes para el Estado. Si el señor Rodríguez hubiese querido escoger otro modo de vivir, le hubieran sobrado acomodos de donde sacar más utilidad; pero él quiere servir á la Patria con los conocimientos que ha adquirido en su larga mansión en Europa, y cree que no puede aplicarlos mejor que empleándolos en instruir y formar miembros que después de algunos años sean útiles á la sociedad. Él goza de de buena salud, tiene robustez y una actividad muy superior á sus años. Si este hombre se pierde por falta de protección, no hallaremos otro». (Lozano, 1913, p. 82-84)

Simón Rodríguez no perdió el tiempo para modificar las cosas, toma un hospicio y lo vuelve una escuela-taller, toma a los jóvenes y niños para enseñarles español y matemáticas a la par que artes mecánicas, constante que permanecerá en sus posteriores intentos; instruir a los jóvenes en oficios para construir literalmente las nacientes repúblicas, ejercicio que le

ayudará a criticar a los *letrados, doctores y literatos*, que aunque también hagan sociedad, no aportan a formar ciudadanía, como lo dirá explícitamente en 1828.

Después que le llegó a Bolívar la carta de Peña, escribe éste la respuesta desde Pativilca, Perú, en esa misiva expresa los más grandes epítetos hacia su maestro, “títulos” con los que actualmente suele referirse a Robinson. Simón Rodríguez le escribe desde Guayaquil, Ecuador, el 30 de noviembre de 1824, expresándole que iba en camino, pero además, nos ofrece pistas de “cosas” que llevaba escritas (quizá el borrador de Sociedades Americanas), citémoslo:

(...) Pero... Volviendo á mis viajes... Los soldados me han dejado, por mucha gracia, el pellejo: con ellos no sigo. El General me proponía enviarme recomendado en barco donde no fuesen tropas, pero temo. Si me cogen los realistas, hacen fiestas con mis papeles, y por amigo de usted (que siempre se sabe á bordo, por alguno que lo ha oído decir en tierra) me llevarán qué sé yo dónde, y nunca nos veríamos. Tengo muchas cosas escritas para nuestro país y sería lástima que se perdiesen: he decidido, pues, ir por tierra. (Lozano, 1913, p. 85-86)

El 7 de enero de 1825, Rodríguez seguía en Guayaquil, suponemos que aún no recibía respuesta de Bolívar para saber dónde podían encontrarse, sin embargo, nos vuelve a dar más pistas sobre su proyecto educativo, hablará de ensayar en el sentido de ejecutar un plan y porque la circunstancia americana ameritaba quienes pudieran poner manos a la obra:

«Amigo: «Yo no he venido á la América porque nací en ella, sino porque tratan sus habitantes ahora de una cosa que me agrada, y me agrada porque es buena, porque el lugar es propio para la conferencia y para los ensayos, y porque es usted quien ha suscitado y sostenido la idea. (Lozano, 1913, p. 87)

Entre Febrero y Abril, por fin se encontrarían los dos Simones en Lima, Perú, consumándose el tercer encuentro en los albores del proyecto de educación rodriguista.

### **Chuquisaca y su detracción.**



Eduardo Galeano nos narrará sobre el retorno de un hijo de América, su expresión sintetiza extraordinariamente los avatares rodriguistas, contándonos su inmersión en la ciencia y la política sin dejar de hacer escuela. Más allá de mostrar los descabros rodriguistas, expresa la terquedad de colonizadores y colonizados, nos asoma a la intención de Rodríguez por juntar niñas y niños sin distinción clasista o racista, nos ayuda a escuchar el eco de los talleres lúdicos y escolares. Y aunque el clero, letrados y la nueva élite gubernamental le cerrarán su *escuela modelo* en Bolivia, queda un dejo de esperanza:

**1826**

### **Chuquisaca**

Maldita sea la imaginación creadora

Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, ha regresado a América. Un cuarto de siglo anduvo don Simón al otro lado de la mar: allá fue amigo de los socialistas de París y Londres y Ginebra; trabajó con los tipógrafos de Roma y los químicos de Viena y hasta enseñó primeras letras en un pueblito de la estepa rusa.

Tras el largo abrazo de la bienvenida, Bolívar lo nombra director de educación en el país recién fundado.

Con una escuela modelo en Chuquisaca, Simón Rodríguez inicia su tarea contra las mentiras y los miedos consagrados por la tradición.

Chillan las beatas, graznan los doctores, aúllan los perros del escándalo: horror: el loco Rodríguez se propone mezclar a los niños de mejor cuna con los cholitos que hasta anoche dormían en la calle. ¿Qué pretende? ¿Quiere que los huérfanos lo lleven al cielo? ¿O los corrompe para que lo acompañen al infierno? En las aulas no se escucha catecismo, ni latines de sacristía, ni reglas de gramática, sino un estrépito de sierras y martillos insoportable a los oídos de frailes y leguleyos educados en el asco al trabajo manual. ¡Una escuela de putas y ladrones! Quienes creen que el cuerpo es una culpa y la mujer un adorno, ponen el grito en el cielo: en la escuela de don Simón, niños y niñas se sientan juntos, todos pegoteados; y para colmo, estudian jugando.

El prefecto de Chuquisaca encabeza la campaña contra el sátiro que ha venido a corromper la moral de la juventud. Al poco tiempo, el mariscal Sucre, presidente de

Bolivia, exige a Simón Rodríguez la renuncia, porque no ha presentado sus cuentas con la debida prolijidad. (1990, p. 121-122)

Una vez que se reúnen por tercera y última vez, Rodríguez y Bolívar salen en caravana el 11 de abril de 1825, Don Simón lleva la encomienda educativa para las tierras recién liberadas. Establecidos el 1 de enero de 1826 en Chuquisaca, Bolivia, apunta Lozano las dos constantes de la educación rodriguista, la innovación y el fracaso:

(...) comenzó á funcionar, en efecto, con todas las apariencias de estabilidad, lo que pudiéramos llamar la Escuela Modelo, y en menos de cuatro meses llegó á tener más de 200 alumnos. Desgraciadamente, el tan meditado y acariciado proyecto encalló allí también. Era el espíritu del señor Rodríguez demasiado innovador para el medio y para la época (...). (Lozano, 1913, p. 97)

El proyecto duró menos de cinco meses hasta que el coronel Antonio José de Sucre (1795-1830) lo mandara a cerrar<sup>4</sup>. Luis y Víctor Amunátegui apuntan también sobre el proyecto de Simón Rodríguez en Chuquisaca:

Durante sus viajes por el viejo i nuevo mundo habia perfeccionado aquel malhadado plan de educación popular que tantos sinsabores le habia costado en Venezuela. La realización de este plan era para él la inauguracion del reinado de la paz, de la libertad, de la justicia. La América no podia ser feliz sino cuando adoptara el sistema que habia ideado, i era ya tiempo de que ella fuera pensando en ejecutarlo.

El proyecto de don Simón se reducía a formar ciudadanos que tuvieran costumbres republicanas para cumplir los fines sociales i una industria para asegurar su subsistencia. Abrazaba la educación de los niños i el cultivo de la tierra que debía proporcionar a éstos trabajo o materiales para los oficios manuales o mecánicos. (1854, p. 242)

En el colofón de lo sucedido en este experimento rodriguista, tenemos la narración que hace Don Simón en una carta dirigida a Bolívar, con fecha del 15 de julio de 1826, en

---

<sup>4</sup> Las razones que da Sucre pueden revisarse en las cartas dirigidas a Simón Bolívar. No las referiremos aquí, pues no hemos encontrado en ellas elementos que hablen del sistema educativo de Rodríguez.

Chuquisaca, Bolivia. Después de que Sucre acusara a Rodríguez en cartas al *Libertador*, le cancelará el proyecto y le cerrará las escuelas. Simón escribe algunas pistas sobre su trabajo educativo en América desde su llegada “*Mea culpa*; el haberme encargado del hospicio de Bogotá. *Mea culpa*; el haber sido Comisario bizcochero. *Mea máxima culpa*; el haberme metido de Director de Charcas.” (Rojas, 1890, p. 285); y continúa en la carta fechada el 30 de septiembre de 1827 en Oruro, Bolivia:

Dos ensayos llevo hechos en América, y nadie ha traslucido el espíritu de mi plan. En Bogotá hice algo y apenas me entendieron; en Chuquisaca hice más y me entendieron menos; al verme recoger niños pobres, unos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo por los huérfanos,... y otros que conspiro á desmoralizarlos para que me acompañen al infierno. Sólo usted sabe, porque lo ve como yo, que para hacer repúblicas, es menester gente nueva; y que de la que se llama *decente* lo que más se puede conseguir es el que no ofenda. [...] Viéndome comprometido con usted, conmigo mismo y con Bolivia en la obra que usted me confió....procedí. Mis conocimientos se descubrieron en las primeras providencias que tomé –mi actividad hizo aparecer, en el corto espacio de cuatro meses, el bosquejo de un plan ejecutado ya en sus primeros trazos- y mi prudencia venció las dificultades que opinan, por una parte las gentes con quienes obraba, y por otra las que por sostener sus opiniones ó por ejercitar su malignidad, se empleaban en desanimar, desaprobar, ridiculizar, etc. (Rojas, 1890, p. 291)

Se puede notar el compromiso con el que Rodríguez asume las consecuencias de sus actos sin dejar de señalar la irresponsabilidad de los personajes que se sustentaban como administradores del encargo de Bolívar. Terminará diciendo: “Estando yo en Cochabamba para establecer las escuelas, un abogado indecente que hacia de Prefecto en Chuquisaca, deshizo cuanto yo habia hecho.” (Rojas, 1890, p. 291).

Después de esa carta, Simón Rodríguez no volverá a ver a Simón Bolívar y no se sabe si fueron entregadas las cartas que le remitió, sellándose entonces su destino como lo anota Arístides Rojas: “Don Simón estaba sentenciado á ser víctima de la *pedagogía*” (Rojas, 1890, p. 283).

Eduardo Galeano en una referencia más de Simón Rodríguez, recoge textualmente las ideas planteadas en *Sociedades Americanas en 1828* en su edición de 1828, 1840 y 1842, la *Defensa de Bolívar* de 1830, además, algunas citas de otros textos, que no mencionamos en este escrito, pero que también abordan el proyecto educativo, tales como *Crítica a las Providencias del Gobierno* de 1843 y *Consejos de amigo dados al Colegio Latacunga* de 1851.

**1826**

### **Chuquisaca**

Las ideas de Simón Rodríguez:

«Para enseñar a pensar»

*Hacen pasar al autor por loco. Déjesele transmitir sus locuras a los padres que están por nacer.*

*Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores. No nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad.*

*Instruir no es educar. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga.*

*Mandar recitar de memoria lo que no se entiende, es hacer papagayos. No se mande, en ningún caso, hacer a un niño nada que no tenga su «porque» al pie. Acostumbrado el niño a ver siempre la razón respaldando las órdenes que recibe, la echa de menos cuando no la ve, y pregunta por ella diciendo: «¿Por qué?». Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les manda hacer, se acostumbren a obedecer a la razón: no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre como los estúpidos.*

*En las escuelas deben estudiar juntos los niños y las niñas. Primero, porque así desde niños los hombres aprenden a respetar a las mujeres; y segundo, porque las mujeres aprenden a no tener miedo a los hombres.*

*Los varones deben aprender los tres oficios principales: albañilería, carpintería y herrería, porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias. Se ha de dar instrucción y oficio a las mujeres, para que no se prostituyan por necesidad, ni hagan del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia.*

*Al que no sabe, cualquiera lo engaña. Al que no tiene, cualquiera lo compra.* (1990, p. 122)

### **Consideraciones para la siguiente travesía rodriguista (segunda parte)**

Hasta aquí hemos pasado revista a los biógrafos de Simón Rodríguez hasta antes de 1917 (Orrego Luco, Jules Mancini, Arístides Rojas, Fabio Lozano y Lozano, Luis y Víctor Amunátegui), pudimos presentar y comentar algunas cartas de Bolívar y de Rodríguez. También incluimos las referencias narrativas de Eduardo Galeano y algunas citas de las ediciones de *Sociedades Americanas* de 1834 y 1840.

La forma, los modos y los métodos de hacer educación de Simón Rodríguez durante su vida y obra serían la suma que construye su *didáctica rodriguista*, apenas en esta recuperación pueden reconocerse algunos aspectos. Como decíamos desde el principio, aproximarnos a ello implica conocer todo lo que se ha escrito al respecto, queriendo decir que lo expuesto no agota la empresa, apenas son atisbos que se dirigen hacia dicha reconstrucción de su didáctica; ya en otros textos hemos estudiado algunas partes con las ideas de educación y escuela, pudiendo sumarse a este esfuerzo<sup>5</sup>.

Falta por revisar exhaustivamente la edición de 1828, donde comienza a proponer los modos en que se tiene que enseñar, destacando el paralelo entre Lengua y Gobierno. En la edición de 1834 también da cuenta un poco de lo sucedido a su llegada a Colombia y en Chuquisaca, además desde el principio anota en el Programa “los medios que se deben emplear en la reforma, métodos, y modos de proceder en los métodos”. En la edición de 1840 destaca “la FORMA que se le da al DISCURSO” donde explicará todo el fundamento y teoría respecto al lenguaje y su enseñanza. En la edición de 1842 ampliará las características de la educación social que promulga. Todas estas ediciones estarán mediadas por la parte Económica y Política, pues la educación no puede desentenderse ni desarticularse de estas como proyecto y plan de educación popular para el gobierno de las Repúblicas en América.

---

<sup>5</sup> Ver Daniela Rawicz Morales (coord.). *Leer a Simón Rodríguez. Proyecto para América.* (en prensa); y “Simón Rodríguez. Pensamiento, educación y utopía” en *Cultura Urbana*. Año 10. Invierno. Núm. 58-59. México: UACM. 2016. pp. 5- 44.

María del Rayo Ramírez Fierro presentó en 2017 un ensayo inédito titulado “Pensar desde el cuerpo: hacia la reconstrucción de la didáctica rodriguista” en el marco de *las jornadas rodriguistas* que se realizan en México<sup>6</sup>, donde reflexiona y expone sobre el pensamiento de Rodríguez en su obra *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*<sup>7</sup> de 1851, así como en la edición de S.A. de 1840. Y aunque avanza con dirección de poner en práctica las propias instrucciones de Rodríguez para entender su obra, comprendida esta como una didáctica rodriguista que interpela un lector activo y una experiencia estética a través del cuerpo<sup>8</sup>, todavía falta por cruzar el texto *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*<sup>9</sup> de 1849.

Además, es importante decir que será a partir de mediados del siglo XX que se retomarán los trabajos por recuperar la obra de Simón, destacando los estudios realizados por Jesús Antonio Cova Cabello (1898-1864), Pedro Grases González (1909-2004) y Alfonso Rumazo González (1903-2002). Posterior a ellos, se producirán un centenar de artículos que destacarán la base educativa y pedagógica.

Ejemplo de ello es el grupo interinstitucional e interdisciplinar “Historia de las ideas: O inventamos o erramos” adscrito al Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, coordinado por María del Rayo Ramírez Fierro<sup>10</sup>, Daniela Rawicz<sup>11</sup> y Rafael Mondragón<sup>12</sup>, que participaron en la reciente edición

---

<sup>6</sup> Las Jornadas Rodriguistas se llevan a cabo en México desde octubre de 2013 para conmemorar el natalicio de Simón Rodríguez, siendo en octubre de 2017 su octava edición.

<sup>7</sup> Publicado por Aurelio Espinosa Pólit en el Boletín de la Academia Nacional de Historia de Quito, Ecuador, N° 83, enero-junio de 1954.

<sup>8</sup> Véase *El Mercurio Rodriguista. Periódico lúdico y de transgresión académica*. Números 00, 01 y 02. México: UNAM-Colegio de Filosofía. 2016-2017.

<sup>9</sup> Artículos publicados por Simón Rodríguez en el “Neo-Granadino” de Bogotá, números 39,40 y 42, en abril y mayo de 1849.

<sup>10</sup> María del Rayo Ramírez Fierro. *Simón Rodríguez y su utopía para América*. México: UNAM. 1994.

<sup>11</sup> Daniela Rawicz Morales. *Ensayo e identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento*. México: UCM. 2003.

<sup>12</sup> Rafael Mondragón. “Hacia una edición crítica de Sociedades americanas en 1828 de Simón Rodríguez: claves para la reconstrucción de un proyecto editorial” en *Utopía y praxis latinoamericana*. Revista internacional de filosofía y teoría social. Año 21, N°. 75, octubre-diciembre. Venezuela: Universidad de Zulia-CESA-FCES. 2016. pp. 113-137.

*Sociedades americanas en 1828 de Simón Rodríguez. Edición facsimilar documentada y anotada de los cinco impresos que conforman el proyecto editorial*<sup>13</sup>.

No queda más que esperar la segunda entrega de este trabajo y como dijera Simón Rodríguez, mejor en francés que en español “RIRA BIEN QUI RIRA LE DERNIER” (1830, p. 175).

## **Bibliografía**

Amunátegui, L. M. y Amunátegui, G. V. (1854). *Biografías de americanos*, Chile: Imprenta Nacional.

Galeano, Eduardo. (1990). *Memoria del fuego II. El fuego y las máscaras*. España: Siglo XXI.

Jorge, C. H. y Rosales, J. J. (comp.). (2016). *Simón Rodríguez. Obras completas*. República Bolivariana de Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

Lozano y Lozano, Fabio. (1913). *El Maestro del Libertador*. París: Librería Paul Ollendorf.

Mancini, Jules. (1914). *Bolívar y la emancipación de las colonias españolas desde los orígenes hasta 1815*. Traducción de Carlos Docteur. Paris-México. Librería de la Vda de C. Bouret.

Orrego, Augusto. (1917). *Retratos*. Primer volumen. Chile: Ediciones de la Revista Chilena.

Rodríguez, Simón. (1828). *Sociedades Americanas en 1828. Cómo serán y Cómo podrían ser en los siglos venideros*. Arequipa.

Rodríguez, Simón. (1830). *Defensa de Bolívar*. Arequipa. Imprenta Pública.

Rodríguez, Simón. (1834). *Sociedades Americanas en 1828. Cómo serán y Cómo podrían ser en los siglos venideros. 4ª Parte. Luces y Virtudes Sociales. Primer Cuaderno*. Concepción: Imprenta del Instituto.

---

<sup>13</sup> María del Rayo Ramírez, Rafael Mondragón y Freja Cervantes. *Sociedades americanas en 1828 de Simón Rodríguez. Edición facsimilar documentada y anotada de los cinco impresos que conforman el proyecto editorial*. México: UAM-Iztapalapa. 2018.

Rodríguez, Simón. (1840). *Sociedades Americanas en 1828. Cómo serán y Cómo podrían ser en los siglos venideros. Luces y Virtudes Sociales*. Valparaíso: Imprenta del Mercurio.

Rodríguez, Simón. (1842). *Sociedades Americanas en 1828. Cómo serán y Cómo podrían ser en los siglos venideros*. Lima: Imprenta del Comercio por J. Monterola.

Rojas, Arístides. (1890). *Leyendas históricas de Venezuela. Historia patria. Primera serie*. Caracas: Imprenta de la Patria.

Rojas, Arístides. (1907). "El equipaje de Bolívar" en *Obras escogidas*. París: Garnier Hermanos-Libreros Editores. pp. 602-607.



# **Subjetividad y fotografía: posibilidades en la didáctica de la geografía<sup>1</sup>.**

## **Subjectivity and photography: possibilities in the didactics of geography.**

Luis Guillermo Torres Pérez

Doctorando en Educación – DIE Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Didácticas Específicas – Universidad de Valencia. Integrante - Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Integrante – Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (Estudios Urbanos). Docente del Departamento de Ciencias Sociales - Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias Sociales - Secretaría de Educación del Distrito (Colegio General Santander IED).

lguitope@gmail.com - lgtorresp@pedagogica.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0669-8668>

### **Resumen**

Los cambios epistemológicos y metodológicos que trajo consigo la implementación de la subjetividad como categoría analítica en el campo de estudio de las ciencias sociales, han permitido crear puentes en la interpretación del espacio como producción social y del lenguaje desde sus funciones de representación y de significación. Estas relaciones han contemplado nuevos temas de estudio que explican las dinámicas sociales asociadas al espacio geográfico, y con ello, se plantean alternativas didácticas que, desde la interpretación de lenguajes diferentes al verbal, permiten comprender el espacio como una construcción

---

<sup>1</sup> Reflexión que hace parte de la investigación: *Ciudad Imaginada: educación geográfica a través de la fotografía*, adelantada por el autor en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

social. Desde este enfoque se presenta una propuesta didáctica que reconoce la subjetividad de los estudiantes y potencializa el uso de la imagen fotográfica como forma de representación espacial y como estrategia para estudiar las realidades sociales espacial y temporalmente situadas.

Palabras clave: Ciencias sociales, Geografía, Didáctica, Lenguaje, Subjetividad, Fotografía.

### **Abstract**

The epistemological and methodological changes brought about the implementation of subjectivity as an analytical category in the field of study of the Social Sciences, have allowed for creating bridges in the interpretation of space as social and language production from its functions of representation and meaning. These relationships have taken into account new topics of study that explain the social dynamics associated to the geographical space, and with this, didactic alternatives are proposed, which, from the interpretation of non-verbal languages, allow us to understand space as a social construction. From this approach a didactic proposal is presented, which recognizes the subjectivity of the students and potentiates the use of the photographic image as a form of spatial representation and as a strategy to study spatially and temporally situated social realities.

Keywords: Social Sciences, Geography, Didactics, Language, Subjectivity, Photography.

### **Introducción**

El documento que se presenta se estructura en cuatro partes. Primero se busca reconocer la importancia de la subjetividad para comprender la realidad social y como insumo para generar procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales, principalmente de la geografía, explicando para ello, cómo la didáctica de la geográfica permite sistematizar los procesos de enseñanza sobre el espacio geográfico. Posteriormente se expone cómo desde la subjetividad se plantean nuevas formas de estudiar la representación y significado del lenguaje a partir de lo que se conoce como giro semiótico, desde el cual se reconocen formas diferentes al verbal para representar la realidad. En un tercer apartado se desarrolla

la idea de cómo la fotografía, como un lenguaje que trasciende lo verbal, se convierte en una categoría de análisis en la representación de la realidad social. Finalmente se presenta la pertinencia de la fotografía como estrategia didáctica para la enseñanza de la geografía y las fases que se proponen para su implementación en el aula.

### **La subjetividad en la didáctica de la geografía**

La subjetividad como categoría que permite conocer e interpretar la realidad social, se convierte en una alternativa para la reflexión pedagógica y didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. Establecer procesos educativos desde la subjetividad implica, además de reconocer el contexto social y los intereses de los estudiantes, involucrar diferentes tipos de estrategias y lenguajes que sobrepasen el ámbito de lo verbal para construir procesos pertinentes frente al desarrollo de las habilidades temporales, espaciales y sociales, propias de los estudios sociales.

Desde esta idea, se plantea para la enseñanza de las ciencias sociales una relación dialéctica entre *tiempo-espacio-sociedad* con el ideal de interpretar las dinámicas sociales y generar desde ellas la construcción individual y colectiva del conocimiento. Teniendo en cuenta que la educación es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, el crecimiento en sus miembros y por tanto, es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre (Lucio, 1898, p.36), se plantea la necesidad de involucrar para la didáctica de las ciencias sociales los aspectos subjetivos e intersubjetivos de los estudiantes, acudiendo a lo que Rodríguez Moreno (1997) entiende por educación: un *proceso social e intersubjetivo* que debe propender por rescatar las experiencias propias de los actores que hacen parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades y proyecciones, para rescatar en los individuos “lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, [para] potenciarlos como personas” (p.214).

Así se plantean alternativas que potencien los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los estudiantes desarrollan en un contexto socio-cultural determinado desde sus vivencias y la socialización de sus experiencias. Para el caso de las ciencias sociales, de

manera particular, en la enseñanza del espacio geográfico, estas premisas son relevantes al evidenciar el ideal de sujeto que se pretende formar y al reconocer las necesidades de los alumnos, como puntos centrales para la interpretación y transformación de las realidades contextuales.

Esta apuesta, desde la didáctica, conlleva, retomando a Lucio (1989), a tematizar los métodos y las estrategias que contribuyen y facilitan la enseñanza y el aprendizaje de un campo específico de conocimiento, que para el caso de la didáctica de la geografía, reconoce “...el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado [teniendo en cuenta] la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos” (Souto, 1999, p.47), generando al mismo tiempo una reflexión en torno a:

la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa [lo cual involucra] la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, procesos de evaluación, etc. (Rodríguez de Moreno, 2000, p.47).

De esta forma, la didáctica de la geografía es entendida como una sistematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permiten comprender las relaciones que se generan en el espacio geográfico, siendo para ello pertinente recurrir a los aspectos de la subjetividad e intersubjetividad para proponer no solo los contenidos, recursos, actividades y procesos evaluativos, sino también estrategias que respondan de una manera efectiva a las necesidades e intereses de los estudiantes en el marco de sus características cognitivas, sociales y afectivas, aplicadas a la realidad del estudiante y reduciendo el abismo existente entre teoría y práctica.

Con esta intención, la educación geográfica en las últimas décadas ha entrado en un proceso de renovación conceptual y metodológica, conducente al desarrollo de las habilidades en los estudiantes que les permitan identificar y problematizar las realidades de su contexto

contemplando las relaciones espaciales, temporales y sociales que a nivel local, regional y global se construyen. Lo anterior desde el análisis crítico de las dinámicas espaciales, donde los estudiantes estén en la capacidad de articular los conceptos y los métodos que propone la geografía escolar con miras a proponer alternativas de solución ante las problemáticas del espacio geográfico y potenciar aquellas prácticas que posibilitan la valoración y apropiación espacial, desde la formulación de preguntas respecto a lo que Castellar (2014) entiende como el mundo de la vida o la realidad sentida.

### **Subjetividad, lenguaje y semiótica.**

Durante la segunda mitad del siglo XX, la subjetividad se convirtió en una importante categoría de análisis, estableciendo nuevos paradigmas epistemológicos y metodológicos en las ciencias sociales. Así, la influencia de esta categoría dio una visión renovada al estudio del lenguaje como sistema de representación y significación. De allí, que el giro semiótico permitiera abrir nuevas posibilidades interpretativas al integrar al campo de estudio del lenguaje conceptos como el valor, la eficacia, la creencia y la pasión, centrándose en:

estudiar los recorridos de sentido a través de las sustancias de expresión. [Sin] separar los distintos significantes (visuales, auditivos etc.), sino [tomando] en consideración su carácter sincrético, y mostrar las transferencias y los pasos de discursivos entre distintas manifestaciones sensibles (Fabbri, 2000, p.15).

Con lo anterior se destaca la existencia de diferentes elementos y aparatos de significado, que permiten contemplar diferentes canales sensoriales y diversos medios de comunicación, desde los cuales la lengua deja de ser un conjunto de palabras y los sistemas de significación se entienden más allá de un cúmulo de signos verbales. Por lo tanto, se reconoce la existencia de otros sistemas sígnicos diferentes al verbal que involucran categorías como la narratividad y la pasionalidad para analizar la configuración de significados.

Desde la narratividad, se analiza el significado de distintas formas expresivas que involucran imagen, sonido, gestos... formas organizadas en patrones de sentido que relacionan las acciones y las pasiones humanas. Respecto a la pasionalidad, se genera un acercamiento entre dos categorías separadas por la modernidad: la razón y la pasión. Para ello, se

establece el análisis de los niveles de afectación que se dan en el proceso comunicativo, entendiendo que “alguien actúa sobre otro, que le impresiona, le afecta, en el sentido de que el afecto es una afección. Y el punto de vista de ese otro, el punto de vista de quien padece el efecto de la acción, es una pasión [...] la pasión es el punto de vista de quien es impresionado y transformado con respecto a una acción” (Fabbri, 2001, p.61).

En este punto, el giro semiótico adquiere un sentido importante al establecer una “relación narrativa entre acción y pasión [...] para introducir la dimensión de la afectividad, ausente por completo de en el análisis semiótico anterior” (Fabbri, 2000, p.49). El involucrar la afectividad dentro de la teoría de la significación semiótica, permite incluir elementos las configuraciones sociales, emocionales y perceptivas de quien está expuesto a cierto signo para dar cuenta de la experiencia, y partir de ella, interpretar las inferencias, valores y resultados de la cultura, que se traducen conocimiento.

### **La fotografía como categoría de análisis**

Al involucrar la subjetividad como referente analítico en la didáctica de las ciencias sociales y como sustento para reconocer lenguajes diferentes al verbal y su potencialidad narrativa y pasional, se presenta una reflexión en torno a los paradigmas teóricos y metodológicos de la geografía, y con ello, una visión renovada de la enseñanza del espacio geográfico. En este contexto emergen campos de estudio que involucran las percepciones, las vivencias y las concepciones que los sujetos construyen respecto al espacio, invitando a comprender la realidad espacial a partir de la cotidianidad de sus habitantes. Lo anterior evidencia la reciente preocupación por involucrar dentro del análisis espacial las imágenes. Esta importancia estriba en que:

Las imágenes siempre han formado parte de la relación del ser humano con el mundo, con su entorno, con el medio. Así es que las imágenes surgen de la condición humana de estar provistos de sistemas perceptivos y cognitivos por los cuales captamos el entorno y lo hacemos nuestro. Estos procesos de percibir y procesar mentalmente el entorno –es decir, todo lo que es externo a nuestro cuerpo- son

los que nos permiten elaborar imágenes mentales de esos entornos” (Hiernaux & Lindón, 2012, p.9).

Para efectos de una propuesta didáctica que involucre la subjetividad para comprender el espacio geográfico partiendo de las imágenes, se toma como referente la fotografía, entendiendo que ésta no solo permite registrar un lugar, un sujeto, un instante, sino también coleccionar el mundo que circunda, condiciona y que se vive en la cotidianidad. De esta manera es pertinente ver la fotografía como categoría que enmarca la posibilidad de capturar e interpretar el mundo.

Sontag (2010), entiende la fotografía como la experiencia capturada, al tiempo que se inscribe dentro de un proceso de aprobación y significado que permite construir el conocimiento. Así la fotografía es vista como un medio que redefine la realidad al exponerla, estudiarla y, si se quiere, controlarla a partir de en la fragmentación y acumulación de continuidades temporales y espaciales a los cuales se puede volver en cualquier momento para reconstruir la realidad subjetiva.

Bajo esta línea Marzal (2010) indica que la fotografía “no es, pues, solo una imagen sino, el resultado de un hacer y de un saber-hacer; es un verdadero acto icónico, es decir, debe entenderse como un trabajo en acción. En este sentido la fotografía no puede ser separada de su acto de enunciación” (p.76) y por lo tanto involucra al ser, quien desde una apuesta subjetiva, interactúa con su medio, con su realidad, sus representaciones y sus imaginarios.

Por su parte Freund (1993) indica como la fotografía se relaciona con “la necesidad de representarse a si mismo” (p.13), necesidad que se refleja en los cuatro existenciales básicos de la fenomenología, la temporalidad, la espacial, la corporeidad y la relacionabilidad. Lo anterior permite analizar la fotografía como un elemento que trasciende su lugar como herramienta o como registro, para convertirse en una categoría desde la cual se puede analizar la realidad social y los significados que los sujetos le dan a esta.

Barthes (2010) por su parte, enuncia la existencia de una relación entre la fotografía y las reacciones de los sujetos. Desde una mirada intersubjetiva, en la fotografía se relaciona tanto el fotógrafo como con el sujeto o espacio fotografiado al mediar en su composición e interpretación la pasión y el deseo, a partir de los cuales se crean y exteriorizan sistemas

de significación y simbolismo. En su análisis, Barthes señala como la foto se convierte en un lenguaje a partir de los elementos retóricos que engloba y de la reproducción análoga de la realidad que establece. Por lo tanto la fotografía posee una doble experiencia: “la del sujeto mirado y la del sujeto mirante” (Barthes, 2010, p.31), siendo una representación de si mismo pero también una representación de si mismo se da hacia al otro que trasciende el tiempo, “la fotografía ataña no al objeto, sino al tiempo” (ibíd. p.102). De este modo, la fotografía involucra el espacio, el tiempo y el sujeto a partir de los sentimientos que lo vinculan a estos últimos y a la composición de la imagen.

### **Posibilidades didácticas**

Ante de lo anterior se plantea la posibilidad de interpretar el espacio geográfico de una manera semiótica a través de la fotografía a la luz de la subjetividad, sabiendo que “la imagen posee una sustancia expresiva específica, su forma particular de expresión que transmite cierto tipo de organización de contenidos. [...] La imagen tiene características semióticas y está más o menos dotada de sentido” (Fabbri, 2000, p.74). Bajo esta premisa, la imagen a partir de la fotografía, esta revestida de una potencia expresiva y de sentido importante, ya que, desde ella, además de involucrase medios por los cuales se hace posible la comunicación, se supera la concepción verbal del signo y permite un análisis contextual al ser ubicada dentro de un universo particular, donde adquiere un sentido cultural, espacial y temporal.

Ahora, desde la perspectiva de la narratividad, la intención de generar una relación entre acciones y pasiones, involucra diferentes escenarios, en su mayoría materializados en espacios dotados de sentido sígnico y emocional. Es así como se pretende recrear una narratividad espacial, que involucre la creación e interpretación de diferentes lenguajes, los cuales están mediados por la experiencia y la emocionalidad. De esta forma el espacio geográfico es susceptible a ser narrado, a partir de los sistemas de significados.

Respecto a la pasionalidad se entiende que tanto las imágenes como los espacios, revisten un proceso de afectividad. La imagen fotográfica, para quien la capta, genera significados de sentido distintos en comparación con quien la observa y trata de significarla. Sin embargo,



entendiendo que, desde el análisis semiótico, los signos no son solo representaciones, este proceso de comunicativo, deriva en una serie de relaciones que pueden llegar a transformar.

El análisis fotográfico en relación con el espacio, posibilita entonces dos momentos: uno metodológico, en el cual la fotografía es tomada como una herramienta interpretativa que permite hacer registro de la realidad espacial. El otro momento reconoce la fotografía como categoría de análisis que permite construir relaciones espacio-temporales a partir de la experiencia e intencionalidad del sujeto. Esto significa que la temporalidad representada en una imagen espacialmente capturada por la fotografía, se asocia con un momento histórico, unas construcciones discursivas y la subjetividad (narratividad y pasionalidad). En este sentido, la experiencia que permea la creación de una fotografía, dota a la imagen de significado el cual se puede volver para reconstruir el pasado y del sujeto mismo. Pero además la fotografía presenta unos lugares de enunciación donde interactúan los imaginarios, las representaciones y las interacciones.

La fotografía entonces se convierte en estrategia que permite documentar las relaciones entre los sujetos y el espacio al ser expuestas a través de una imagen. Pero además es una categoría que posibilita evidenciar la multiplicidad de lenguajes con los cuales se puede interpretar la realidad social y analizar el significado de lo que los sujetos imaginan y recrean del espacio geográfico.

Álvarez (2007) plantea tres elementos importantes al momento de proponer la fotográfica como recurso didáctico en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía: el valor de la fotografía como recurso didáctico, la capacidad y las actitudes del alumnado ante la fotografía y las estrategias didácticas para su uso en el aula (p.29). Desde estas premisas didácticas, la fotografía permite evidenciar las ideas previas de los estudiantes, prever situaciones de enseñanza y aprendizaje y establecer fases metodológicas para su interpretación. Desde la perspectiva de Flonneau (1995), citado por Álvarez (2007) la fotografía se convierte en “intermediaria entre el espacio vivido y el espacio representado”, pero, además, Bailey (1981) citado también por Álvarez señala como objetivos didácticos desde la fotografía:

- Las fotografías ayudan a asimilar mejor el vocabulario geográfico.

- Permiten recordar y repasar contenidos trabajados con anterioridad de forma directa o indirecta.
- Mediante su uso en serie o a través de la comparación de imágenes se consigue la observación de secuencias de un proceso, de la dinámica del medio o el análisis de la diversidad de la realidad natural y social.
- Su visión puede repetirse el número de veces que se considere oportuno para alcanzar los objetivos propuestos.
- Con ellas es más fácil trabajar nociones conceptos, porque concretan visualmente algunos de los conceptos que en su expresión escrita resultan muy abstractos para los niños y las niñas, a veces por no haberlos percibido u observado en su entorno (p.30).

Desde estas premisas, la experiencia didáctica que busca involucrar las categorías subjetividad, lenguaje y fotografía para la enseñanza de la geografía, ha permitido evidenciar un importante avance en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Como primera herramienta metodológica se diseña y aplica una encuesta que dé cuenta de elementos como las topofilias, topofobias, sendas, bordes, sentimientos, entre otros, para caracterizar las percepciones y la apropiación que los estudiantes poseen de su centro escolar, del barrio y la ciudad. De este ejercicio se evidencia un bajo sentido de apropiación por los lugares próximos, asociándolos con sentimientos negativos como la inseguridad, miedo, tristeza, desagrado. Sin embargo, es importante anotar como cobran importancia lugares de socialización en cada uno de estos espacios como zonas verdes, parques, centros comerciales, dando un lugar prioritario a la afectividad que genera la intersubjetividad expresada en sentimientos como alegría, agrado, tranquilidad.

A partir del insumo de la encuesta, se plantean talleres de fotografía donde se familiariza a los estudiantes con las técnicas fotográficas con el propósito de utilizar estas herramientas en la composición de la imagen de los espacios próximos. Una vez se realiza el acercamiento con el lenguaje fotográfico, se realizan mapas mentales con los cuales los estudiantes localizan los lugares que producen los sentimientos antes mencionados, este ejercicio se plantea tanto para la institución educativa como para la ciudad de Bogotá. En el contexto escolar, se procede a hacer el registro fotográfico buscando que la composición de imagen refleje los sentimientos y sensaciones que genera el espacio, para el caso de Bogotá, se

establece una descripción a partir de fotografía existentes y se comparan los cambios socio-espaciales utilizando imágenes del mismo espacio en diferentes años. Estas estrategias permiten evidenciar las características del espacio, además de interpretar situaciones asociadas a las experiencias espaciales de los estudiantes, ya que al utilizar la fotografía como medio expresión y al socializar el ejercicio, se da cuenta de las situaciones subjetivas e intersubjetivas que intervienen en la relación *tiempo-espacio-sociedad*. Al tiempo se realiza un ejercicio cartográfico que logra ubicar al estudiante en su colegio, barrio y ciudad.

La socialización de las actividades, la encuesta, la construcción cartográfica, la composición fotográfica y la comparación de imágenes, permiten a los estudiantes conocer las percepciones, imaginarios y representaciones del espacio a nivel subjetivo e intersubjetivo, generando una mayor comprensión y apropiación del espacio. Al mismo tiempo se evidencian dinámicas sociales, económicas, políticas y ambientales propias de los espacios objeto de estudio, las cuales son analizadas desde los conceptos propios de la geografía, permitiendo establecer alternativas de transformación. Así entran en relación la subjetividad, desde la narratividad y la pasionalidad, y la fotografía, como lenguaje no verbal, en los procesos didácticos para la construcción del conocimiento espacial temporal y social de contexto próximo al estudiante.

De esta manera la propuesta didáctica para la enseñanza de la geografía a partir de la fotografía implica las siguientes fases:

- Evidenciar ideas previas y problemas socio-espaciales: mediante la aplicación de cuestionarios donde se indagaran las percepciones, sensaciones y sentimientos asociados al espacio en tres niveles: escuela, barrio, municipio o ciudad.
- Captura de la realidad espacial: composición fotográfica por parte de los estudiantes, previo estudio de técnica fotográficas, donde den cuenta de las problemáticas y potenciales espaciales de su escuela y barrio, socializando la producción e intencionalidad del ejercicio.
- Comparación temporal: observación, comparación y descripción de fotografías de un mismo espacio de la ciudad o municipio, que evidencien cambios en el espacio a través del tiempo, desarrollando habilidades temporales como la sucesión y la causalidad.

- Construcción cartografía: Realización de planos y mapas donde ubiquen las problemáticas y potencialidades espaciales en tres niveles: escuela, barrio y ciudad o municipio, utilizando la fotografía como fuente primaria y medio de expresión.
- Análisis relacional: desde la interpretación de las fotografías y su potencial cartográfico, se generan ejercicios de análisis espacial, donde los estudiantes reflexionen temas como contaminación ambiental, densidad de la población, prestación de servicios básicos, patrimonio, conservación urbana, transporte público, entre otros.

## **Bibliografía**

Álvarez, M (2007) *La fotografía en el conocimiento del medio geográfico*. Madrid: Editorial CCS

Barthes, R. (2010) *La cámara lúcida*. Barcelona: Editorial Paidós.

Castellar, S. (2014) *Geografía Escolar, contextualizado a sala de aula*. Curitiba: Editora CRV.

Fabbri, P. (2000) *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa editorial.

----- (2001) *Tácticas de los signos*. Barcelona: Gedisa editorial.

Freund, G. (1993) *La Fotografía como documento social*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Hiernaux, D. y Lindón, A. (2012) Renovadas intersecciones: la espacialidad y los imaginarios. En A. Lindón y D. Hiernaux (Dir.) *Geografías de lo imaginario* (pp. 9-28) Barcelona: Antropos.

Lucio, R. (2017). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista De La Universidad De La Salle*, (17), 35-46. Recuperado en: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/4712>

Marzal, J. (2010) *Cómo se lee una fotografía, interpretación de la mirada*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Rodríguez de Moreno, A. (1997) Geografía y Educación. En María Cristina Franco *Geografía y ambiente, enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Rodríguez de Moreno, A. (2000) *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Bogotá: Tercer mundo editores.

Souto, X. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serval.

Sontag, S. (2010) *Sobre la fotografía*. Barcelona: Editorial de Bolsillo.

## **Las narrativas de la memoria como estrategia didáctica para la formación de la conciencia histórica en el aula**

### **The narratives of the memory as a didactic strategy for the formation of historical conscience in the classroom**

Javier A. Hernández Valderrama

Historiador. Magister en Educación. Docente Institución Educativa Ciudad Cartago

[javiernandez82@gmail.com](mailto:javiernandez82@gmail.com)

Luis Fernando Molsave Socarras

Magister en Educación. Docente Institución Educativa Santa Sofía

[lfmonsalve@utp.edu.co](mailto:lfmonsalve@utp.edu.co)

Gustavo A. González Valencia

Doctor en Didáctica de las Ciencia Sociales. Profesor Universidad de Medellín

[gustavoalonsogonzalez@yahoo.com](mailto:gustavoalonsogonzalez@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8718-417X>

Iván Andrés Martínez Zapata

Doctor en Didáctica de las Ciencia Sociales. Profesor Inem José Feliz de Restrepo (Medellín)

### **Resumen**

La propuesta es el resultado de una intervención interdisciplinar de las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales, que empleó las cuestiones socialmente vivas para activar procesos de narración de memorias del barrio, permitiendo el desarrollo de la conciencia histórica. Los ejercicios de Memoria Histórica, son fundamentales en la manifestación del pensamiento histórico y la conciencia histórica. El estudio se enmarcó en la investigación–acción y se concretó en una propuesta didáctica que se implementó con estudiantes de la enseñanza

media de dos instituciones públicas. La construcción de crónicas para la reconstrucción de la Memoria Histórica, permitió un proceso dialógico entre contenidos escolares, saberes sociales y habilidades de pensamiento. Los hallazgos muestran que la construcción de crónicas tuvieron tres efectos: primero, los estudiantes reconocen las memorias del barrio. Segundo, propicio habilidades de escritura de un texto que presentaba las memorias. Y tercero generar procesos de desarrollo de la conciencia histórica.

Palabras clave: Discurso histórico escolar, memoria histórica, tipologías textuales, crónica barrial

### **Abstract**

The proposal is the result of an interdisciplinary intervention in the areas of Language and Social Sciences, which used socially active questions to activate processes of narration of neighborhood memories, allowing the development of historical awareness. The Historical Memory exercises are fundamental in the manifestation of historical thought and historical consciousness. The study was framed in action research and materialized in a didactic proposal that was implemented with middle school students from two public institutions. The construction of chronicles for the reconstruction of the Historical Memory, allowed a dialogical process between school contents, social knowledge and thinking skills. The findings show that the construction of chronicles had three effects: first, the students recognize the memories of the neighborhood. Second, propitious writing skills of a text that presented the memories. And third, generate processes of development of historical consciousness.

Keywords: historic school speech, historical memory, text typologies, neighborhood chronicle

La presente investigación, conformada por docentes de Lenguaje y Ciencias Sociales (CCSS) del grado noveno de las instituciones públicas educativas Ciudad Cartago y Santa Sofía sede Villa Fanny del Valle del Cauca y Risaralda. Se centró en que la escritura y la lectura del

discurso histórico en el aula, fueran un proceso de producción creativa, motivadora y reflexiva que permitiera el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico, basado en las cuestiones socialmente vivas (CSV) como elemento constitutivo de la motivación hacia el aprendizaje, como posibilidad de acceso a la conciencia sobre los fenómenos sociohistóricos.

El objetivo central de la investigación fue analizar el régimen de historicidad como un elemento articulador que permita entender cómo se construyen los hechos históricos, al tiempo que evidencia la modalidad de la conciencia. En Colombia se habla de un renacer de la memoria, gracias a la coyuntura histórica que vivimos, esto se debe en gran medida a que la memoria está vinculada con el presente configurándose en procesos diferentes según el contexto sociohistórico. Es por ello, que la memoria en el aula se presenta como una alternativa a la **Historia** con h mayúscula, es decir, esa historia erudita, positivista y decimonónica (Silva, 2012). La investigación da protagonismo a los estudiantes y a las narrativas de sus comunidades, ya que el propósito es contribuir en la construcción del pensamiento reflexivo; donde los docentes somos llamados a investigar como los jóvenes piensan su realidad y donde la intervención didáctica permite evidenciar desarrollo del pensamiento crítico.

**Nuestro ámbito problema:** El alto nivel de reprobación académica, que responde a la desmotivación y apatía en el aprendizaje de la historia, así como un incipiente desarrollo de competencias básicas y habilidades cognitivas-lingüísticas, las cuales dificultaban el acceso al discurso histórico escolar, por otro lado, la visión del pensamiento histórico presente en el currículo oficial es fragmentaria, no es interdisciplinaria y se distancia de las problemáticas contextuales que determinan sujetos históricos y finalmente el abordaje en el aula de textos con contenido histórico, expone las dificultades de los estudiantes al relacionar los contenidos teóricos de las áreas con las narrativas expuestas en el discurso de clase y en sus realidades más cercanas.

Es por ello que basados en lo Camilloni (2007) comenta sobre la formación del pensamiento crítico en las aulas, parte de la comprensión contextualizada de la memoria en la narrativa, obligando al fortalecimiento de la conciencia histórica para formar sujetos capaces de transformar su realidad; la reflexión de la historia, permite construir referentes espaciales,



temporales y conceptuales, mediante narrativas y textos que subyacen a las prácticas individuales y colectivas, transformado el auto reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos.

## **Fundamento teórico**

### **Las tipologías textuales**

Las concepciones en torno al texto implican el reconocimiento de formas o estructuras que son visibles y que son susceptibles de ser sistematizadas para su empleo, comprensión e identificación de los asuntos sociales relevantes que allí subyacen. En dichas concepciones son latentes múltiples miradas como las que realizan los currículos escolares, donde se observa como aún prevalece el currículo tradicional de la lengua; en el caso de la literatura en la escuela se observa la divulgación de un canon oficial, de un paradigma de la producción textual que se materializa mediante el recurso de las tipologías textuales (González y Pàges, 2014).

Se considera que las visiones de memoria y narrativa son complementarias dentro de las CCSS y las humanidades. Estas narrativas se manifiestan en tipologías, es decir, modelos o estructuras que muestran la funcionalidad del lenguaje, en palabras de Isenberg (1987), “una tipología textual es un complejo de enunciados sobre textos, que posee una estructuración interna articulada en múltiples aspectos” (p.314).

Si bien se podría considerar al cuento como la tipología narrativa por excelencia, existen otras formas textuales como la crónica, a la que la historiografía antaño recurría, y la cual desarrolla de forma más dinámica e intencional el asunto del tiempo, de la memoria y de la incorporación narrativa mencionada por Jelin (2002),

### **Las tipologías textuales y la memoria histórica**

Plá (2005) indica que para desarrollar el conocimiento histórico en los estudiantes y sobre todo escribir explicaciones históricas, éstos deben leer a los historiadores, porque el conocimiento histórico se representa a través de una forma de escritura propia. En este

sentido, los estudiantes podrán alcanzar interpretaciones complejas a nivel histórico, siempre y cuando pueda ser capaces de escribir de forma argumental, que va más allá de la escritura narrativa, es decir que el desarrollo del pensamiento histórico dentro de la escuela, es necesario contextualizarlo dentro de la institución educativa, quienes reglamentan las significaciones sobre el pasado para divulgar la memoria narrativa del pasado común.

### **La memoria histórica**

Carretero y Limón (1995), comentan que no hay una sola concepción de historia, y que se debe pretender que el alumno observe, analice, explique e interiorice los sucesos históricos desde diferentes perspectivas. Esta forma de abordar la historia y la memoria histórica, permite construir valores como la tolerancia, el respeto a la diferencia y sobre todo la argumentación de nuestras propias perspectivas, que en muchos casos no coinciden con la de otras personas. Esto mediante un ejercicio de reflexión crítica, no solo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino de la misma formación como ciudadanos democráticos, que buscan el desarrollo de competencias ciudadanas.

La memoria en el aula se convierta en el centro del reconocimiento de los estudiantes, docentes, y miembros de la sociedad como sujetos históricos que poseen una temporalidad, donde son agentes activos, reproducen y producen los elementos estructurales de la sociedad (Rubio, 2007). Como lo comenta Ricoeur (2004), la memoria no son los hechos acontecidos, sino las palabras creadas por el hombre sobre esos hechos históricos. Le Goff (1991), muestra la memoria histórica como la capacidad que tienen los sujetos históricos de conservar determinados hechos del pasado, es una construcción reflexiva, que trasciende de lo individual a lo colectivo.

Según Ethier, Demers, y Lefrancois (2010) la memoria histórica debe ser entendida como un constructo social producto de la interacción de los sujetos históricos y el lenguaje como marco de la actividad humana. En este punto la conciencia histórica se puede entender como una estructura final del pensamiento sociohistórico, que se desarrolla de forma técnica con la narrativa (Rüsen, 1997), de tal manera que la narración, dotan de un sentido que va más allá de lo descriptivo y profundiza en lo reflexivo. Por lo anterior, el objetivo de enseñar historia y más la memoria histórica es la de formar una conciencia crítica, ya que busca

superar la idea de ver en la historia no solo los hechos históricos como la vida del Estado y la de los hombres de la patria, sino de todas las personas que piensan su devenir histórico (Arteaga y Camargo, 2013). En tal sentido la memoria histórica es la herramienta en la cual los sujetos históricos -estudiantes- se reconocen como sujetos activos de su pasado, presente y su devenir, que a través de las tipologías textuales expresan esa historia con h minúscula, una historia viva, que se encuentra interconectada de forma infinita a las memorias de sus congéneres dentro de la sociedad.

La memoria no es un contenido concreto, sino la construcción de voces y significados de diversos grupos sociales, es decir el reconocimiento de la otredad, de los actores sociales que las versiones historiográficas hegemónicas y de carácter positiva han invisibilizado, es por ello, que para Halbwachs (2004), la memoria puede ser diversos hechos que ocupan un lugar significativo en la memoria de las personas y los grupos sociales que no siempre llegan a ser considerados como un hecho histórico para la sociedad en su conjunto, es decir memorias colectivas que se mantienen en un determinado tiempo (González y Santisteban, 2016).

### **La propuesta de investigación-acción**

Este trabajo se basó en el enfoque cualitativo desde la investigación-acción (IA), que permitió involucrar a los estudiantes y docentes en la búsqueda de mejorar las habilidades cognitivas lingüísticas desde la escritura a través de la elaboración de la crónica histórica. La IA, es el estudio de una situación social, con el fin de mejorar la misma acción, es decir es una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones vividas que permite la comprensión de los problemas prácticos.

El enfoque empleado es interpretativo, donde los datos recogidos generaron una realidad mucho más concreta que permitió no solo comprender la práctica, sino cualificarla. Los datos obtenidos por medio de esa participación activa son de naturaleza cualitativa y analizada correspondientemente. De ahí que la interpretación se origina en los instrumentos aplicados dentro de la Unidad Didáctica, los cuales fueron conformados por rubricas basados en un cuestionario inicial y final, para evidenciar los procesos de transformación,

análisis de crónicas periodísticas e históricas, videos educativos, cuestionarios individuales y grupales, entre otros instrumentos que permitan la comprensión más pertinente de lo que ocurre.

### **Propuesta de análisis de la información**

El análisis de la información se hizo a través del estudio de contenidos siguiendo algunos de los planteamientos de la Teoría Fundamentada, mediante el cual se diseñó un cuestionario que permitió indagar a los estudiantes sobre la postura que estos poseían hacia el texto histórico, las dificultades en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, la relación de las narrativas y discursos mediante la cual se transmiten los contenidos históricos así como la interrelación de dichos discursos con otras disciplinas y el papel de los discursos históricos en el desarrollo de la participación ciudadana, así como la intervención en las problemáticas socialmente relevantes mediante la creación textual y otros ejercicios narrativos. Dicho cuestionario no solo buscaba reconocer saberes previos y actitudes hacia las temáticas aquí explicadas sino motivar y modificar el diseño de la Unidad didáctica, de igual forma permitió consolidar a la mirada previa certezas sobre lo que los estudiantes experimentaban en el desarrollo de los contenidos de la asignatura de historia y Lengua castellana realizada por los docentes.

Una vez aplicado el cuestionario, se identificaron recurrencias en las respuestas obtenidas, las cuales se relacionaban con las problemáticas detectadas en el ejercicio de aula. Dichas recurrencias fueron analizadas a la luz de las teorías referenciadas, lo que permitió una depuración en códigos, los cuales no solo posibilitaron mirada holística que incluía la perspectiva del alumnado, también ayudó a evidenciar el desarrollo conceptual y de habilidades respecto al discurso histórico. El cuestionario tuvo dos momentos, uno previo a la intervención didáctica y otro posterior a la aplicación de la unidad didáctica. Ejemplo es la transcripción de un estudiante en el cuestionario inicial (m1 IEES) y final (m2 IEES):

*¿Tu barrio es un escenario histórico? Argumenta tu respuesta:*

*m1 IEES “no nunca an habido alguna gran cosa que causa impacto”*

*m2IESS: “segun la investigacion que hise si, me entere de echos que ocurrían en mi barrio y que nadie sacaba a la luz”*

Como se puede observar en el ejemplo, luego de la intervención el estudiante reconoce que el barrio es un escenario histórico, de igual forma, en la respuesta se evidencia que el proceso seguido en la unidad didáctica permitió acceder a una conceptualización y a un repertorio de herramientas que finalmente se consolidaron en una producción narrativa cuyo contenido posee la estructura textual del discurso histórico escolar. Se analizó la información en cada una de las instituciones, luego se realizó un análisis comparado en donde se acordaron las similitudes y diferencias, contrastadas con los objetivos didácticos e investigativos, mostrando cambios, avances y dificultades que permitieron, no solo evaluar el seguimiento de los objetivos trazados a nivel pedagógico sino reajustar el proceso en general. Es importante resaltar el trabajo didáctico interdisciplinar entre dos instituciones y dos asignaturas que, en el currículo actual, trabajan de forma aislada, lo que permite un aporte significativo en el diseño didáctico cooperativo y una visión más aguda y profunda en torno a lo que ocurre en el aula al desarrollar habilidades y contenidos que le aportaron de forma significativa a la formación de los estudiantes.

Para analizar la producción escrita de los estudiantes, en especial las crónicas y las tipologías textuales allí emergentes, se diseñó una rejilla de análisis, que incluía los aportes de Plà (2005). Los procesos elaborados por los estudiantes para crear cada crónica, luego de cada sesión de la unidad didáctica, fueron evidenciando la emergencia de un discurso histórico cada vez más consolidado y daba inagotables reflexiones sobre las dinámicas sociales vividas por los estudiantes en un territorio como es el barrio. Ejemplo de esto:

“El barrio empezó en 1971 al llegar Juan Manuel, él tenía 5 años, el barrio solo tenía 4 casas (la de doña Emma, don Alirio, doña Stella y la de Juan Carlos), el barrio no tenía agua de acueducto ni luz, desde el techo se divisaba las pocas casas, se veían como pesebres viejos, ... .., se conformó un grupo de personas que se hacían llamar la junta de acción comunal, empezaron a abrir carreteras y a meter alcantarillados. El barrio como tal fue creciendo, muy pocos tenían televisor, se reunían para ver las peleas de pambelen”.

Otro ejemplo:

“Isabela Cardona: Con una mirada triste y cansada de ser utilizada por necesidad nos contó que tiene dos hijos que mantener. Respondía por sus padres también, hablando con ella nos dijo con voz desgarradora “que desde los 14 años” empezó la prostitución, sus motivos fueron que había mucha pobreza en su casa, al ver sus hermanos con hambre él era muy inestable hasta que tomó la decisión de poner su cuerpo a el servicio de los hombres a cambio de dinero”.

De igual forma, el proceso de planeación, redacción y corrección al momento de redactar la crónica, aproximó a los estudiantes a la metodología histórica y a los discursos históricos desde las cuestiones socialmente vivas, según González, G., y Santisteban, A. (2016), así como generó un ejercicio escritural donde se plasmó la polifonía de voces inmanentes al desarrollo histórico del barrio como escenario de la vida, legado donde el estudiante aporta en la construcción de una historia más plural con una visión crítica y prospectiva.

### **Hallazgos y conclusiones**

La investigación permitió el desarrollo de habilidades de pensamiento tanto a nivel general de las distintas áreas del currículo escolar como de las asignaturas de Lengua e Historia, donde los estudiantes cuestionaron discursos implícitos en las tipologías textuales. El acceder a la memoria histórica del barrio mediante la planeación textual permitió a los estudiantes ir más allá del recuerdo mecánico, siendo creativos y capaces de dar cuenta de la relación entre los conocimientos científicos y sus realidades, la flexibilidad del diseño didáctico permite el diálogo interdisciplinar que favorece la reflexión y el pensamiento crítico. Cumpliendo así el objetivo trazado de que los estudiantes a través de un proceso de reconocimiento de su propia historicidad, formándose como sujetos históricos críticos que participan en sus comunidades mediante ejercicios de ciudadanía, como la creación de narrativas donde se plasman la memoria histórica y el trasegar de las colectividades.

El uso de las tipologías textuales en los estudiantes posibilitó un mayor desarrollo del pensamiento social crítico, en este sentido, se apropiaron de su uso en la medida que construían los referentes categóricos de sus crónicas gracias a una conciencia histórica

sobre los sucesos y las causalidades, en este sentido, *la memoria histórica es textualidad interrelacionada con sus contextos*. El “salto estructural” del cuento a la crónica es parte de la intervención didáctica y se basa en el uso de herramientas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y la visualización de la estructura (Ttx), en el área de lenguaje permitió mejorar el uso de géneros y tipologías, en CCSS permite diversificar los textos por los cuales se accede al saber histórico.

A modo de conclusiones, los procesos de aprendizaje son transversales a la pertinencia y motivación que generan los contenidos, se buscó la integración de diferentes áreas de conocimiento y el uso consciente de diferentes recursos, que van más allá de lo textual – este es fundamental- se ofrecen otros medios para transmitirlos, como son los medios audiovisuales, que permitió un mayor impacto en los estudiantes, además, el empleo de una metodología disciplinar propia de la historia ayuda a comprender como se elaboran los discursos en cada área, siendo una reflexión sobre la ciencia y sobre la forma de hacer ciencia en la escuela. Lo bibliográfico y lo audiovisual es fundamental para la enseñanza y aprendizaje de la historia, así lo manifestaron los estudiantes.

El desarrollo de actitudes, no solo de aptitudes, se refleja en la constitución de saberes científicos que dialoguen con los saberes empíricos que son parte de la identidad de las comunidades, siendo este saber popular la voz del devenir histórico, es decir, aspectos involucrados en prácticas cívicas y ciudadanas de respeto, de tolerancia, donde se democratice el conocimiento partiendo del reconocimiento de la otredad, lo que conlleva a la formación de consciencia histórica.

## **Bibliografía**

Arteaga , B., y Camargo, S. (2013). Educación histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria. *Historia e identidades culturales*, 220-233. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion\\_historica\\_19\\_de\\_agosto\\_2012.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf)

- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El Saber Didactico*.
- Carretero, M., y Limón, M. (1995). Razonamiento y enseñanza de la historia. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*(10), 101-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=171748>
- Ethier, M.-A., Demers, S., y Lefrancois, D. (2010). La Investigación Didáctica sobre el Desarrollo del Pensamiento Histórico en la Enseñanza Primaria. Una Paronámica de la Literatura Publicada en Francés e Inglés desde el año 1990. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359>
- González, G., y Santisteban, A. (2016). La Formación Ciudadana en la Educación Obligatoria en Colombia: Entre la Tradición y la Transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533/4210>
- Halbwachs, M. (2004). *La Memoria Colectiva*. (I. Sancho-Arroyo, Trad.) España: Prensa Universitarias de Zaragoza.
- Isenberg, H. (1987). Cuestiones Fundamentales de Tipología Textual. Lingüística del texto. En E. Bernárdez, *Lingüística del Texto* (L. Acosta, Trad., págs. 95-130). Madrid, España: Arco/Libros.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. España: Siglo XXI.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la Memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, España: Paidós Editores.
- Plá, S. (2005). *Aprender a Pensar Historicamente. La Escritura de la Historia en el Bachillerato*. Madrid, España: Plaza y Valdes. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=Oyuy33Taf1wC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=Oyuy33Taf1wC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración. I Configuración del Tiempo en el Relato Historico* (Vol. I). Buenos Aires: Siglo XXI.



Rüsen, J. (1997). El Libro del Texto Ideal: Reflexiones en Torno a los Medios para Guiar las Clases de Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*(12), 79-93. Recuperado de <http://iber.grao.com/revistas/iber/012-nuevas-fronteras-de-la-historia/el-libro-de-texto-ideal>

Silva, R. (2012). Memoria e Historia. Entrevista con François Hartog. *Revista Histórica Crítica*(48). Recuperado de [http://historiacritica.uniandes.edu.co/datos/pdf/descargar.php?f=../data/H\\_Critica\\_48/n48a10.pdf](http://historiacritica.uniandes.edu.co/datos/pdf/descargar.php?f=../data/H_Critica_48/n48a10.pdf)

## **Las prácticas de campo como herramienta de formación investigativa y de acercamiento a la ciudad.**

**Field practices as a tool for research training and approach to the city.**

Rómulo Hernando Guevara Moreno

Funcionario Vice-académica – Instituto de Educación a Distancia IDEAD UT

Grupo de Investigación Espacio – Tiempo en Sociedad

Semillero de Investigación Laboratorio de ciudad.

Catedrático - Universidad del Tolima

[rhguevaram@ut.edu.co](mailto:rhguevaram@ut.edu.co)

Erika Parra

Tatiana Guerrero

Balentina Burgos

Estudiantes de Economía y Agroindustrial.

Estudiantes del Semillero Laboratorio de ciudad

### **Resumen**

Las prácticas de campo como herramienta de formación investigativa y de acercamiento a la ciudad nos concitaron a preguntarnos sobre su pertinencia y ocurrencia, ello debido a la poca utilidad de estas en este proceso formativo.

Se aplicó la metodología, Investigación Acción IA, teniendo presente que su resultado está en estrecha relación con lo social, con lo pedagógico, con la planificación curricular, esta última de importante utilidad en la medida de saber a futuro que escenarios se requieren en el proceso formativo, ahora apoyado en el laboratorio de estudio y de enseñanza aprendizaje; la ciudad, de esta el territorio, y su forma de aprender de esta completa las 4 categorías; las Didácticas de las Ciencias Sociales, porque de esta manera el didactizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las técnicas e instrumentos aplicados tuvieron que ver con el diario de campo que, acompañado de las fotos de 3 salidas, los datos y hechos allí consignados permitieron acompañar el análisis hecho a este medio de aprendizaje del entorno como aula abierta.

Bien se puede destacar de los hallazgos obtenidos la importancia de hacer uso de la práctica como medio formativo, el integrar a los análisis de los instrumentos las categorías desarrolladas en el marco referencial y de esta manera destacar la importancia de las didácticas de las ciencias sociales en los procesos de lectura y análisis de la ciudad y de esta última como laboratorio de estudio.

Palabras claves: Práctica pedagógica, Didácticas, Ciudad, Ciudadanía, Currículo

### **Abstract**

The field practices as a research training tool and approach to the city led us to ask about its relevance and occurrence, due to the low utility of these in this training process. The methodology, Action Research IA, was applied, bearing in mind that its result is closely related to the social, to the pedagogical, to the curricular planning, the latter of important utility in the measure of knowing in the future what scenarios are required in the process training, now supported in the study and teaching-learning laboratory; the city, of this the territory, and its way of learning of this completes the 4 categories; Didactics of the Social Sciences, because in this way the didactise the teaching - learning process.

The applied techniques and instruments had to do with the field diary that accompanied the photos of 3 exits, the data and facts recorded there allowed to accompany the analysis made to this environment learning environment as an open classroom.

It can be highlighted from the obtained findings the importance of making use of the practice as a training medium, integrating the categories developed in the referential framework into the analyzes of the instruments and in this way highlighting the importance of the social science didactics in the reading and analysis processes of the city and of the latter as a study laboratory.

Keywords: Pedagogical practice, Didactic, City, Citizenship, Curriculum

## **Introducción**

El desarrollo de unos planeamientos referenciales apenas coloca algunas categorías que soportan el hecho de la práctica y su aporte a la formación entre aula de clase y aula abierta y el medio ambiente. Por lo tanto, el considerar el ejercicio de la práctica como estrategia formativa tiende a reforzar los referentes tratados a la luz de realizar recorridos tanto urbanos como rurales, en comunas y corregimientos, identificando en estos elementos destacados de acuerdo a las categorías que se identifican a continuación.

El interrogante que nos cita; ¿Enseñar disciplinas o enseñar desde problemas sociales relevantes? visto desde el eje No. 1; La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales y la formación ciudadana y problematizado a través de la ponencia titulada; Las prácticas de campo como herramienta de formación investigativa y de acercamiento a la ciudad, permite integrar la esencia del IX Encuentro de Didácticas de las Ciencias Sociales con acciones que ocurren en la puesta en marcha de los procesos formativos, en este caso a través de las prácticas de campo.

## **Práctica pedagógica**

Del texto Geografía escolar discursos dominantes y discursos alternativos, Delgado Mahecha Ovidio y Murcia Cifuentes, Denisse (s.f.), la geografía como parte de las Ciencias Sociales se ha mantenido cuestionada y subvalorada y a pesar de ello en los medios académicos y en particular en la escuela a través de la enseñanza encontró el nicho apropiado para mantenerse. Anteriores trabajos realizados por Moreno (1987), Cerón (1987), Tejada (1987) y Delgado (1988; 1989), dicen de los problemas pedagógicos y

didácticos, al momento de enseñar y del carácter descriptivo y poco útil del discurso geográfico en el nivel escolar. Se hace dicente el que no se conciben a los procesos formativos en aprender a investigar desde la práctica docente.

Ovidio y Murcia (s.f.) consideran el que existen distintos factores que dificultan la investigación; los maestros no crean que puedan ser investigadores, falta hábito por la lectura, en dicha muestra igualmente se declaran negados para la escritura. También ocurre el que se presenta el analfabetismo geográfico, llegando a ser un obstáculo epistemológico.

### **Didáctica y currículo**

Este análisis hace evidente las problemáticas que en términos generales desde la formación universitaria se siguen presentado con relación al currículo según lo plantea Edith Litwin<sup>1</sup> en el texto “El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio” al considerar problemas, dificultades y cuestiones a resolver en este aspecto, en donde la autora analiza que los currículos carecen de propuestas que permitan la articulación del sistema superior, dado en el reconocimiento de los cursos en las diferentes instituciones y la posibilidad de acreditar unos en otros. Lo anterior tendría que analizar situaciones como el que los estudiantes no caigan en la operación tubo, con una entrada y salida, poco flexible, movilidad muy relativa tanto interna como externa casi que la hace imposible a nivel externo.

A las situaciones de Currículo universitario y de acceso, Pagés ahonda en el proceso enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales:

¿Para qué, qué y cómo enseñamos geografía, historia y otras disciplinas sociales?  
¿Qué problemas hallamos en su enseñanza? ¿Aprende realmente los alumnos a aquello que les enseñamos nuestras frases? ¿Qué necesita saber y saber hacer un profesor o una profesora para enseñar geografía e historia? ¿Necesita saber y saber hacer lo mismo en profesorado de primaria y de secundaria? ¿Quién prepara al

---

<sup>1</sup> Litwin, Edith. Doctora en Ciencias de la Educación. Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doc. Localizado en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6883/6300>

profesorado de geografía o historia para enseñar? ¿Cómo se le prepara? ... (Pagés.I. 1994)

La preocupación constante que se da en el proceso de enseñanza – aprendizaje apunta fundamentalmente a saber qué papel juega el currículo al momento de formar al estudiante en las ciencias sociales, enseñanza – currículo

La didáctica en su orientación técnica debe de explicitar el porqué y el para qué de lo que propone, pensando el importante papel “bisagra” entre la teoría y la acción, donde se necesitaría recuperar el discurso de la pedagogía, yendo más allá de la integración psicología del currículum, del análisis institucional, de la psicología del aprendizaje, de la teoría descriptiva explicativa, aunque la pedagogía se nutra de aquellos aportes, donde el “Estatuto teórico implique la construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza”, complementa así Davini.

### **Ciudadanía - Ciudad**

...la enseñanza de las Ciencias Sociales ha girado hacia las capacidades ciudadanas debido a las grandes transformaciones sufridas por la sociedad en el siglo XXI, que exigen nuevos retos para maestras y maestros, así como para niños, niñas y jóvenes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura señala: “La educación para la ciudadanía se reconoce actualmente, junto con los logros en los aprendizajes académicos, como uno de los objetivos de los sistemas educativos, el cual incluye conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los niños, niñas y jóvenes un actuar cívico, ejercer sus derechos y participar en la sociedad” (UNESCO, 2013, p.81).

Entonces el integrar los referentes de currículo, didácticas, práctica, y ciudadanía – ciudad, se sitúan de forma complementaria, empezando por la estructura curricular, dícese de la planeación académica en la cual debe de estar perfectamente ubicada la práctica tanto práctica docente al igual que las prácticas de aula que son las salidas de campo para identificar aspectos teóricos relevantes pero sobre todo para idear en el terreno las posibilidades de hacer una recreación hacia la construcción del conocimiento. Las didácticas de las Ciencias Sociales soportan el apoyo a través de diferentes herramientas pedagógicas y modelos pedagógicos a los procesos enseñanza – aprendizaje.

Ya el retomar fundamentos teóricos para estudiar, pero también para vivir la ciudad hacen acercar al sujeto en la formación de civilidad, de manejar criterios de comportamiento dentro del contexto, así se corrobora con Adela Cortina en los valores del sujeto, pero también Jordi Borja, en ciudadanía y ciudad al determinar que ser ciudadanos es solamente cuando se vivencia una serie de aspectos favorables a su calidad de vida, más allá de situarse en una estratificación.

Entonces la metodología Investigación Acción IA permitió desde la planeación de cada actividad de salida de campo, asumir esta como una práctica formativa desde el mismo momento de analizar en dichos contextos dinámicas del interés de las didácticas de las ciencias sociales para formar a los participantes pero a su vez escuchar de estos sus análisis respecto a la ocurrencia de dinámicas propias de cada sector pero con algunas constantes como la falta de hacer de la práctica de campo como espacio de formación ciudadana, como espacio necesario para el sano encuentro, como espacio social abordado por la academia, como estrategia de formación colectivo y en aula abierta natural.

## **Problema**

Se encuentra la necesidad de valorar la práctica como insumo de formación complementaria al aula, esta no es tenida en cuenta en su forma estricta como otro espacio de aprendizaje sino un momento de paseo, muchas veces como una pérdida de tiempo, como momento de escape de las labores diarias de enseñanza – aprendizaje, y allí estaría el desahogo de la cotidianidad y no el complemento al proceso formativo.

La importancia que se quiere dar a este espacio del contexto soportado en los fundamentos teóricos vistos en el aula, en este caso en dos semilleros de un mismo grupo de investigación es vital, en la medida de acercar espacios académicos a la formación en el aula abierta (natural) de profesionales que proyecten las respectivas carreras frente a la realidad y necesidades sentidas del entorno.

Falta de asumir responsablemente y en alto nivel de formación académica la práctica al planear recorridos en este caso del espacio circundante de un lugar objeto de conocimiento, la comuna 10 u otras de la ciudad de tal manera que en dicho proceso académico y social

se produzcan desde sencillos elementos de trabajo en el aula de clase al aula del medio social, queriendo con ello ser útiles a la infinidad de problemas sencillos que posteriormente originan otros más complejos.

El que la práctica integre y de igual importancia a los sectores urbano y rural en el proceso de enseñanza aprendizaje hace que el estudiante tenga una mirada igual por diferentes que sean los espacios de estudio, aunque sus realidades tienen aspectos particulares estos al fin de cuentas hacen parte del mismo sistema, de las mismas necesidades e inclusive son complementarias y alejan el sueño en que se volvió la calidad de vida, que debería ser el objeto de estudio de todo sujeto en formación, y más de un universitario que le correspondería proponerle a la sociedad salidas a las dificultades cada vez más asfixiantes, vistas desde la formación en las ciencias sociales, desde las didácticas.

Curricularmente pareciera no darse importancia y el valor necesario a las prácticas como complemento del trabajo de formación académica en el aula, olvidando que el campo también es un aula, pero natural. Lo particular de esta parte con lo mencionado inicialmente está en que los planificadores académicos muchas veces están manejados por la necesidad de cumplir cual es el punto de equilibrio del programa y para ello se hace muchas veces un programa llamativo luego no siempre coherente con el perfil de formación que se requiere con un docente acorde a la realidad actual y proyectado a las necesidades, pero sobre todo al estado de bienestar por lograr.

Se hace necesario el constituir el fundamento teórico y metodológico en el aula y fuera de esta para soportar dichas salidas de campo y así valorar y aprender a constatar en el medio circundante como objeto de estudio, los aprendizajes que este arroja.

Durante la observación de clases y en debates con docentes se ha detectado el poco uso de la práctica como metodología de aprendizaje del respectivo saber y de esta manera el casi nulo apoyo a conocer la ciudad desde el contexto más cercano, este sería el barrio, la cuadra, la manzana, el parque, el salón comunal, la biblioteca pública, la iglesia, los negocios emergentes como ventas de tinto, minutos y salas de internet, tiendas con víveres y abarrotes, expendio de licores, entre otros. En este orden de ideas la sistematización de dichos aprendizajes en el caso que se venga realizando con poca frecuencia apunta a saber



de dichas experiencias y para ello se plantea como interrogante de las prácticas en el proceso formativo no sólo de las aulas de cemento sino de la variedad de aulas naturales, de espacios públicos.

## **Metodología**

Desde la importancia que amerita la investigación para la observación del entorno que nos compromete como ciudadanos, se planteó la propuesta de reconocimiento del contexto rural y urbano desde el método de investigación acción (IA), el cual tiene variadas descripciones, así lo afirma Murillo (2010-2011)

Nos encontramos con múltiples respuestas, con diversas definiciones y con gran variedad de prácticas de investigación-acción. La expresión investigación- acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. (p.2)

No obstante, para Kemmis (1984) (citado por Murillo, 2010-2011) la Investigación - Acción es:

(...) una forma de indagación auto reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (p. 4)

La investigación tiene un enfoque de carácter cualitativo, el cual “no parte de supuestos teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p.64); este proceso permite una interacción de conocimiento permanente que da paso a una retroalimentación con nuevos intereses, la búsqueda de nueva información y la adquisición de nuevas perspectivas.

Para el presente trabajo la población en estudio es la ubicada en la ciudad en los sectores de análisis, de recorrido. Briones (1996) considera población "...el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de investigación" (p, 57). Por ello, vemos la importancia de analizar los diferentes fenómenos que se presentan en la ciudad, los cuales están presentes en la cotidianidad de los sujetos y que hacen visible una constante visualización de problemas de diferente orden. Para nuestro caso el estudio de estos hace importante la definición de muestra como "un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p, 173); la muestra fueron 4 sectores del municipio de Ibagué, 2 urbanos (la comuna 10 y la milla de oro) y 2 rurales (La Martinica y la vereda Alaska)

Para la recolección de información se relacionó el uso de una serie de elementos de observación y participación, Bonilla & Rodríguez (1997) recalcan que "la calidad, la validez y la pertinencia de los resultados en una investigación dependen del proceso de recolección de información" (p, 147); así que para el registro de información se utilizó el diario de campo, documentación escrita (informes) y visual (fotos), en contexto a la muestra; además se utilizaron herramientas básicas de la geografía, como mapas, GPS, etc.

## Diario de campo

### Límites de la comuna 10 (zona urbana)

Fecha: 9 abril del 2017	Lugar de observación: Límites de la comuna 10 (zona urbana)	Hora inicio: 2:30 pm Finalización: 5:30 pm
Descripción de la dinámica de trabajo: El lugar de encuentro fue la iglesia judas Tadeo. Primero que todo se pretendió hacer un recorrido por zonas del perímetro externo y que sirve de límite a la comuna 10, siendo esta el objeto de estudio de este recorrido		
Detección de problemas: La concentración de población, la falta de manejo de las basuras, que en vez de sacarlas en los horarios que son las botan al canal de aguas residuales y la falta		

de logística en la construcción de casas cerca canal de Mirolindo son las dificultades más relevantes en este sector de la comuna 10.

Análisis del entono: ante esta situación los habitantes deben tomar más precaución a la hora de botar las basuras y fijarse donde las tiran, porque pueden generar problemas en la Hidroeléctrica, además los entes a cargo de la construcción de viviendas, deben de informar a las personas que van a construir cerca de las aguas residuales, las consecuencias que trae el estar cerca de este canal

Se presenta solamente uno de los diarios de campo en su parte de análisis a partir de la caracterización hecha en el mismo momento de emprender el recorrido en los sectores urbano – rural.



Foto No. 1: Límites de la comuna 10 (zona urbana)



Foto No. 2; una panorámica desde el cerro de la Martinica



Foto No. 3: el sector rural en la Martinica.

## **Análisis de los resultados**

**Lugar:** Límites de la comuna 10 (zona urbana)

**Observación 1:** La concentración de población, la falta de manejo de las basuras, que en vez de sacarlas en los horarios que son las botan al canal de aguas residuales y la falta de logística en la construcción de casas cerca al canal de Mirolindo son las dificultades más relevantes en este sector de la comuna 10.

**Lugar:** La Martinica zona rural

**Observación 2:** El barrio Rafael Uribe Uribe, está en zona de riesgo ya que está ubicado en una ladera y en su parte oriental se encuentra el río Combeima, el camino hacia el mirador de la Martinica no cuenta con alcantarillado y tiene muy poca señalización

**Lugar:** Vereda Alaska

**Observación 3:** Basuras por el camino, disposición final de residuos, contaminación

De acuerdo a las salidas realizadas por los dos semilleros, se realizaron las observaciones pertinentes para relacionar la práctica con la teoría, en estos recorridos se aprendió sobre la ciudad rural y la ciudad urbana, analizándose así que se presentan serios problemas con los asentamientos cercanos a las laderas de la Martinica (sector rural e ícono de la ciudad por ser el lugar donde primero se colocaron las antenas repetidoras de la ciudad y a su vez una montaña testigo que muestra alto deterioro por proceso erosivo de toda índole), donde no se ejerce un control preventivo en la población para proteger sus vidas, teniendo en cuenta que este espacio geográfico se encuentra en riesgo; no solo por el daño por deslizamientos, inundaciones y fenómenos naturales sino la falta de organización de los ciudadanos para crear un adecuado espacio para su tránsito diario, además de la falta de gestión, las basuras continúan siendo un problema cada vez más creciente que relacionado con el débil efecto producido por la educación que necesariamente no forma ciudadanos a sus habitantes, sino que además no hay respeto por el espacio público ni interés en conservar un bien público colectivo, la organización de los horarios para sacar los residuos

han convertido en ciertas zonas visitadas en lugares mal vistos por su desaseo, aquí sobra decir que aún en la parte urbana y tomando la mala cultura que en el sector urbano, en los barrios ha hecho carrera de amontonar las basuras en las esquinas de las cuerdas de los barrios, dejando casi en territorio de nadie la responsabilidad de sus basuras, además que los que dicen reciclar y los animales por lo general hacen el desorden y crean focos contaminantes que dificultan la labor de los encargados de recoger las basuras.

En lo que tiene que ver con las fotos entre el sector posterior al hotel Estelar y la Universidad del Tolima dejan ver la otra ciudad que existe tras las dinámicas de la cotidianidad. La ciudad urbana vista en la práctica de campo por la comuna 10 en sus barrios entre calles destapadas y en buen estado y los sectores de los corregimientos; el Totumo, en el cual está la Martinica y el corregimiento de Alaskita, seguido de la comuna 2 sector de Belén y Alaska. Las diferencias entre lo urbano y lo rural es contrastante con la calidad de vida de ambas necesidades, el mobiliario urbano, las facilidades y dificultades para desplazarse del campo que por lo regular se hace uso de largas caminatas y en algunas partes por transporte veredal y otras a través de las rutas en lo urbano, que teniendo más facilidades no valoran el uso del tiempo y al menos una ubicación mínima que enseñe a hacer uso adecuado del medio.

Las prácticas de campo como herramienta de formación investigativa y de acercamiento a la ciudad en su estructura de análisis desde lo pedagógico concibe que la responsabilidad de los docentes en cualquiera de los niveles de formación que actúen deben de asumir la esencia de esta, el formar personas y a la vez integrar los conocimientos adquiridos para el bienestar de las personas y sus comunidades, el fin y esencia de didactizar el conocimiento, el de formar ciudadanos, actores políticos.

La Investigación Acción IA permitió que los participantes de dichas prácticas luego de haber conocido la planeación de cada una de estas asumieran diferentes dispositivos de esta tales como; observación participante dada esta en los lugares seleccionados para hacer las explicaciones, pero también el fundamentar desde las didácticas de las ciencias sociales pues los participantes podían hacer sus aportes desde la disciplina de formación en la se encuentren.

## **Conclusiones**

La formación en el aula debe de ir más allá de esta e integrar el contexto y sus recorridos a lo largo de la ciudad urbana y rural.

La categoría de didácticas de las ciencias sociales puede facilitar la reconstrucción del conocimiento teórico en lo práctico.

La ciudad será un referente espacio temporal de estudio y a la vez de aprendizajes integrados.

La didáctica de las ciencias sociales será facilitadora de aprendizajes al aprender a leer el contexto.

La ciudadanía también se forma al integrar desde el plano físico - territorios con lo teórico referentes y sus aprendizajes.

La sistematización de las dinámicas vividas en las salidas de campo permite recoger las experiencias vividas y los posteriores análisis en provecho de mejores aprendizajes.

Curricularmente se hace necesario panificar a través de los planes de estudio verdaderas prácticas que aporten al proceso formativo y vayan más allá de la compilación de contenidos referidos por el docente y nada más.

## **Bibliografía**

Armas Castro, Xose. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia. Universidad de Santiago de Compostela. (Publicado en F. Salvador, J. L. Rodríguez, A. Bolívar (dirs.). Diccionario Enciclopédico. Málaga, Aljibe, 2004. Vol. I, 161-168).

Bonilla E. & Rodríguez P. (1997). La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Colombia: Norma

Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales, Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Calhoun, C. y Wiewiorka, M. (2013). Manifiesto por las Ciencias Sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 58 (217), 29-59. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/421/42128279003.pdf>

Davini, M. (s.f.) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales" *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Biblioteca Cuestiones de Educación. Paidós

Hernández, X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales geografía e historia*. Barcelona, España: GRAO.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

Liceras, Á. (2004) La investigación sobre la formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Recuperado en [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/investigacion\\_formacion\\_profesorado\\_didactica\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/investigacion_formacion_profesorado_didactica_ciencias_sociales.pdf)

Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. Recuperado en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6883/6300>

Mallart, J. (s.f). Didáctica: concepto, objeto y finalidad. En Mallart J. *Didáctica general para psicopedagogos*. Recuperado en <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>

Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos teoría y práctica de la educación* año 5. (13). 38-51. Recuperado en [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_39/a\\_617/617.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html)

Sitio del Semillero Laboratorio de ciudad; <https://laboratoriociudadut.wordpress.com/>



## **Retos de la escuela en el ejercicio de la ciudadanía.**

### **Challenges of the school in the exercise of the citizenship.**

Mg. Adriana Arbeláez Barrero

Universidad de Antioquia

barrero31@gmail.com

Ing. Martín Humberto Román Cárdenas

Universidad de Antioquia

[martin.romanc@gmail.com](mailto:martin.romanc@gmail.com)

### **Resumen**

El concepto de ciudadanía ha tenido un notable desarrollo histórico, aunque en la modernidad se ha materializado en una serie de modelos cuyo sentido y efectividad dependen del diálogo que se establezca. El pasado, presente y futuro de la ciudadanía están relacionados a través de un principio que explica la virtud democrática y el fin último de la política y la moralidad, lo cual posibilita transformar el entorno.

La complejidad de nuestras sociedades nos motiva a tomar de forma continua decisiones de calado político-social; todo aquello que antes nos venía dado por la tradición o la familia hoy en día ha perdido su poder legitimador, de modo que nos encontramos envueltos en la incertidumbre, presentándonos situaciones que nos obligan a manifestar un posicionamiento claro, en suma, a reflexionar sobre cada uno de nuestros pasos, ejerciendo nuestra libertad y responsabilidad.

Por tanto, cada ciudadano y cada ciudadana deben ir construyendo su posición, su identidad, de forma particularizada. Una educación ciudadana debe tener como premisa clara su servicio público, en el sentido de que debe priorizar la explicación de principios antes que el fomento de conductas, es decir, que debe constituirse en un saber riguroso y de espíritu

científico, no en algo muy cercano al adoctrinamiento. Benjamín Erhard dijo citado por Román (2013a): “la ilustración es el primer derecho del pueblo en una democracia” (p.3).

### **Abstract**

The concept of citizenship has had a notable historical development, although in modernity it has materialized in a series of models whose meaning and effectiveness depend on the dialogue that is established. The past, present and future of citizenship are related through a principle that explains the democratic virtue and the ultimate end of politics and morality, which makes it possible to transform the environment.

The complexity of our societies motivates us to continually take decisions of political and social draughts; Everything that was previously given to us by tradition or the family today has lost its legitimizing power, so that we are involved in uncertainty, presetting situations that compel us to manifest a clear position, in sum, to Reflect on each of our steps, exercising our freedom and responsibility.

Therefore, each citizen and every citizen must build their position, their identity, in a particularized way. A citizen education must have as a clear premise its public service, in the sense that it should prioritize the explanation of principles before the promotion of behaviors, ie, that must be constituted in a rigorous knowledge and scientific spirit, not in something very Close to indoctrination. Benjamin Erhard said quoted by Román (2013a): "Enlightenment is the first right of the people in a Democracy"

“Ojalá los niños en un futuro no quieran obedecer, ojalá sean capaces de

Desarmar lo suficiente su mente como para que ya no lo hagan, para que entiendan que pueden tomar experiencias de la vida de otras formas. Y Eso tiene que ver con la participación política”.  
Estudiante secundaria chilena.

### **¿De qué ciudadanía hablamos?**

Se parte de afirmar que el concepto de ciudadanía ha tenido un notable desarrollo histórico, aunque en la modernidad se ha materializado en una serie de modelos cuyo sentido y efectividad dependen del diálogo que se establezca. El pasado, presente y futuro de la ciudadanía están relacionados a través de un principio que explica la virtud democrática y el fin último de la política y la moralidad.

Partimos de que el concepto de ciudadanía se configura, en sus orígenes, desde la exclusión de algunos grupos poblacionales, lo cual afecta el ejercicio de la libertad de hombres y mujeres y por ende en la consolidación de la democracia. El concepto de ciudadanía tiene sus referentes en la antigua Grecia, 2.500 años A.C., muy asociado a que los gobernantes de Atenas tenían que rendir cuentas periódicamente ante el pueblo (demos). Este modelo ateniense se basaba en el desarrollo de la autonomía individual como eje fundamental para el funcionamiento de la comunidad.

Una característica principal de este modelo era que los ciudadanos de Atenas controlaban el sistema judicial, y este a su vez dirigía el sistema político. Cada ciudadano tenía el poder de participación directa, es decir, asistir a una asamblea donde, por ejemplo, se elegía a los generales, se diseñaban leyes, los servidores públicos realizaban rendición de cuentas. En fin, Atenas no era gobernada por una elite profesional, sino por la ciudadanía misma. Es necesario aclarar que este concepto de ciudadanía no era incluyente, ya que no se reconocían a las mujeres, ni a los extranjeros y ni los esclavos.

Aristóteles, propone un nuevo paradigma al decir (Citado por Román, 2013): “la ciudadanía supone una cierta comunidad”, y también que la democracia tiene sus fallas ya que la ciudadanía no tiene la preparación intelectual y moral para llevar a cabo su papel. También afirmaba que al ser el hombre es un ser social, un individuo que necesariamente debe vivir, de una o de otra manera, en un ámbito comunitario. Por tanto, el eje de la comunidad

(democrática) no puede quedar definido por un determinado individuo o grupo, sino por el conjunto de relaciones y vínculos interindividuales que se conforman a un nivel lo más libre e igualitario posible.

En la Roma imperial, la ciudadanía se transmitía por vía paterna, es decir, en el momento de nacer se adquiría el estatus de ciudadanía. Es así como el emperador Augusto ordenó que se establecieran controles en este sentido, como fue el caso de un registro escrito, que en la práctica era un “certificado de ciudadanía”. De esta manera, el ciudadano vivía bajo la esfera del derecho romano, tanto en la vida privada como en la pública.

En la revolución francesa se establecieron una serie de derechos que se promulgaron en 1789 a través de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, en esta se contempla derechos civiles como la igualdad ante la ley, el fin del sistema de detenciones discrecionales o la libertad de expresión. Se trataban también las defensas que tenía el ciudadano ante el sistema judicial, además de la forma en que podía perderse la condición de ciudadanía. La formulación de los derechos políticos, sin embargo, fue mucho más controvertida. Una medida importante la encontramos en la decisión tomada por la Asamblea Nacional, en el año 1790, según la cual se eliminaban totalmente los diferentes títulos de rango social. De esta manera, todo el mundo pasaba a ser un ciudadano (cito yen), al menos en la teoría. También, las minorías religiosas más destacadas, como es el caso de los hugonotes, obtuvieron algunos derechos civiles. Aunque no poseían derechos de tipo político, se discutió sobre la conveniencia de concedérselos a tres colectivos más: judíos, esclavos y mujeres. Con la intención de fomentar entre la población un sentimiento de unidad, se celebraron en todo el país ceremonias cívicas, entre las cuales podemos señalar la plantación de los “árboles de la libertad” o diversos espectáculos teatrales, aunque su efectividad resultara discutible. El cambio de Constitución se expresó claramente en la cuestión de la ciudadanía; mientras que en la época del depuesto Luis XVI tenía escaso contenido, en la nueva era republicana se le daba un desarrollo explícito. Sin embargo, esta Constitución nunca pudo llevarse a la práctica.

Emmanuel Joseph Sieyès es un pensador que influyó decisivamente en el desencadenamiento y desarrollo de la Revolución francesa, sobre todo por su punto de vista sobre los derechos del hombre y del ciudadano. Dicho autor distingue entre los derechos civiles o naturales

(ciudadanía pasiva) y los políticos (ciudadanía activa), dejando a los segundos sólo para un reducido número de personas, mientras que los primeros deberían encontrarse al alcance de todos. De esta manera, las mujeres quedaban fuera de los derechos políticos.

Después de este corto recorrido histórico podemos concluir que la ciudadanía se construye para el beneficio de unas elites conformadas por hombres cultos, burgueses y blancos, y aunque reconoce los derechos para todos y todas, lo cierto es que relega a otros grupos poblacionales la condición pasiva, es decir, beneficiarios y beneficiarias, pero le imposibilita a estos y estas la capacidad de decidir sobre su ejercicio de libertad y de la responsabilidad, se configura entonces una democracia representativa que le otorga poder a la elite.

La consolidación de la democracia representativa, se fundamenta en el concepto de nacionalidad, definida como una condición de sometimiento político de una persona a un Estado determinado, sea por haber nacido en su territorio, por descender de padres naturales de ese Estado o por haber convenido voluntariamente en sujetarse políticamente a él. La ciudadanía, fundamento de la democracia, en cambio, es la calidad que adquiere el que, teniendo una nacionalidad y habiendo cumplido las condiciones legales requeridas, asume el ejercicio de los derechos políticos que se requieren y proponen para tomar parte activa en la vida pública del Estado y se somete a los deberes que le impone su calidad.

Está claro, que en un ambiente de democracia participativa, no puede haber ciudadanía sin nacionalidad, puesto que ésta es condición necesaria para aquella, pero sí puede haber nacionalidad sin ciudadanía, como en el caso de los menores de edad o de los adultos interdictos por cualquier causa, que pertenecen al Estado pero que no tienen el uso de los derechos políticos. Esta última afirmación es fundamental para la Escuela, ya que, en el proceso de formación de niños, niñas, los y las adolescentes es necesario fomentar la importancia de la nacionalidad y la importancia de convertirse en ciudadano, ciudadana.

**En América también se construye el concepto de ciudadanía.**

Con el fin de descolonizar el concepto de ciudadanía, podemos aseverar que en América, también se construye el concepto, es así, como en la revolución norteamericana se planteaba que la ciudadanía política tiene que ver con el derecho a ocupar cargos públicos, y eso implica por necesidad unos criterios más excluyentes que en lo que hace referencia al voto. Sin embargo, en este caso apenas se exigía algún tipo de preparación específica. De esta manera, mientras que la ciudadanía civil estaba al alcance de prácticamente todos (se excluía, eso sí, a los esclavos), la ciudadanía política se encontraba más restringida. En la Quinta Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos de América, se incluyeron dos tipos de derecho: el de no incriminarse a uno mismo y el de poder contar con adecuadas garantías procesales.

Maximiliano Durán, menciona lo siguiente al respecto de los orígenes del concepto en América Latina: (Durán, 2010):

El término ciudadano no era un vocablo extraño para los habitantes de las colonias españolas del hemisferio sur. Al respecto Carlos Cansanello (2008, 19-34) observa que el mismo tuvo un uso muy difundido durante el siglo XVIII en América Latina. De acuerdo con el Diccionario de autoridades de 1725 ciudadano era el vecino de una Ciudad que gozaba de sus privilegios y estaba obligado a sus cargas (1980). El concepto en cuestión, como puede notarse a partir de la presente definición, se apoyaba y articulaba en torno al de vecino, constituyendo así un binomio conceptual sumamente utilizado dentro del ámbito colonial. El par vecino-ciudadano expresó una relación, compleja y ambigua que influyó considerablemente en la conformación de los nuevos actores políticos del siglo XIX. Autores, como Irurozqui (1999, 295-320), François Xavier Guerra (1999, 33-61) y Noemí Goldman (2008) entre otros, sostienen que la categoría de vecino marcó en gran medida las pautas a partir de las cuales fueron concebidas las características del ciudadano moderno en América. Vecino, según el mencionado diccionario de la época era el que habitaba con otros en la misma comunidad. Los caminos más frecuentes para solicitar la vecindad eran establecer domicilio en el lugar y figurar en el padrón de milicias. Estaban habilitados para hacerlo los habitantes libres, varones a través de una solicitud ante el Cabildo. La calidad de vecino otorgaba una serie de ventajas respecto de los domiciliados y

forasteros. Por ejemplo, ante un incumplimiento, un vecino recibía una multa mientras que el castigo para los indios, mulatos y las castas eran los azotes (2008, 21).

Más adelante, Durán, analiza que el concepto de ciudadanía propuesto por Simón Rodríguez, el cual fue maestro de Simón Bolívar y menciona lo siguiente: (Durán, 2010):

Rodríguez afirma categóricamente que para que una república exista era imprescindible un pueblo republicano y esto no se logra sólo con palabras. De allí la necesidad de actuar y decidir. Al respecto sostiene "... por más que se trabaje en desimpresionar a los pueblos de la idea que tienen formada de su suerte, nada se conseguirá, si no se les hacen sentir los efectos de una mudanza... se discurre, se promete, se hermocean las esperanzas... ¡pero nada de esto se toca!" (1999 I, 271). Para Rodríguez, el ciudadano, se sostiene en la decisión de afirmar la inexistencia de dos tipos de pueblos, uno superior y otro inferior. Conforme a esta idea actúa, asumiendo que sólo hay un pueblo soberano y está constituido por todos, sin excepción (Rodríguez, 1999 I: 274-275). Este carácter inclusivo puede verse en la edición de 1842 de Sociedades americanas. Allí escribe que "los hombres no están en sociedad para decirse que tienen necesidades -ni para aconsejarse que busquen como remediarlas- ni para exhortarse a tener paciencia; sino para consultarse sobre los medios de satisfacer sus deseos... Para tratar de su bienestar, no deben perder consultores, ni medios de consultar = cada hombre excluido del Consejo es un voto de menos, y un perjuicio" (1999 I: 324)

Este pensamiento se refleja en el pensamiento de las luchas por la independencia, ya que se concibe que el pueblo es igual y soberano, así es como propone (Citado por Durán, 2010) "escuelas para todos porque todos eran ciudadanos" (Rodríguez, S. 1999 I, 284). Frente a estas ideas revolucionarias surge una contrapropuesta, sugerida por Francisco de Paula Santander, la cual es asumida en la Constitución de Cúcuta y reglamentada para la Escuela. Santander inspirado en el pensador Ingles Jerome Bentham, asumía que el ciudadano era aquel que cumplía la ley y que, por lo tanto, no se debía fomentar ningún tipo de derechos que no fueran los políticos.

Esta concepción colonizadora, todavía persiste en la forma de asumir la educación ciudadana, ya que establece que todo buen ciudadano, ciudadana es aquel o aquella que cumple con la ley, por lo tanto, es más sujeto de deberes que de derechos.

### **En lo contemporáneo se plantea ciudadanías.**

Ahora bien, en la actualidad se plantea conceptos de ciudadanías, las cuales son frutos de la movilización social, y proponemos que sean asumidas como reto para el diseño de herramientas pedagógicas en la Escuela. Estas concepciones se sintetizan a continuación:

<b>Modelo</b>	<b>Características</b>
Ciudadanía Liberal	<p>La libertad como la no interferencia del Estado (no dominación) con respecto a la voluntad soberana del individuo.</p> <p>Uso instrumental de la moral pública: la moral se reserva para el ámbito privado, quedando reducida la moral pública a la esfera que establece la legalidad.</p> <p>El individualismo es el elemento más importante de la ciudadanía liberal.</p> <p>La realización de un proyecto emancipatorio. Y es que en una democracia, la sociedad eminentemente reflexiva, los ciudadanos y las ciudadanas están obligados y obligadas a decidir constantemente y en cualquier situación; cada persona debe ir construyendo su posición y su identidad de una manera.</p>
Republicana	<p>Libertad, El individuo puede desarrollar sus fines propios siempre y cuando no entren en clara oposición con el principio de lo público.</p> <p>Son principios: Igualdad y Justicia</p> <p>Ciudadanía deliberativa y activa: se incentiva en este modelo la vertiente deliberativa de la discusión pública.</p>



Modelo	Características
	La educación del ciudadano: la idea principal es que el ciudadano-demócrata no nace, sino que “se hace”, y por ello es preciso una educación formativa en este sentido.
Ciudadanía comunitarita	Privilegia la comunidad al individuo, poniendo por delante los vínculos de adhesión grupal con respecto a la libertad individual, y quedando el bien común por encima del pluralismo.
Ciudadanía diferenciada	Sostiene que siempre hay un grupo mayoritario que ostenta una posición dominante, y que en ese dominio siempre se da un elemento de injusticia. Por ello, se pretende en este caso la aplicación de concretas políticas diferenciales a favor de grupos minoritarios, es decir, modelos de “discriminación positiva”.
Ciudadanía multicultural	Su autor más importante es Will Kymlicka, que defiende una propuesta de “pluralismo cultural”. Se refiere a tres clases de grupos, con sus correspondientes derechos específicos para cada caso: a) los grupos desfavorecidos (mujeres, discapacitados, etc.), que deben tener derechos especiales por un espacio de tiempo determinado; b) grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas: son acreedores de derechos multiculturales, y además de forma permanente, por lo que mantendrían su identidad diferenciada; c) minorías nacionales: exigen “derechos de autogobierno”. Prefieren mayor grado de autogobierno que una representación mayor en el conjunto del estado.
Ciudadanía postnacional	Jürgen Habermas es uno de los autores que más lúcidamente se ha dedicado a analizar la situación de la ciudadanía en nuestra contemporaneidad más inmediata. Para él, es necesario reconocer la realidad de unos estados

Modelo	Características
	postnacionales, que son, en suma, nuestros estados plurinacionales y también pluriétnicos.
Cosmopolitismo cívico	La idea consiste en defender un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que vaya más allá de aspectos como el lugar de nacimiento o de residencia de cada individuo; se trataría, en suma, de superar los particularismos de tipo esencialista.

Tabla I. Modelos de ciudadanía y sus características. Fuente: Horrach, M. (2009, p. 22)

A manera de colofón de esta primera parte, afirmamos que la complejidad de nuestras sociedades nos motiva a tomar de forma continua decisiones de calado político-social; todo aquello que antes nos venía dado por la tradición o la familia hoy en día ha perdido su poder legitimador, de modo que nos encontramos envueltos en la incertidumbre, presentándonos situaciones que nos obligan a manifestar un posicionamiento claro, en suma, a reflexionar sobre cada uno de nuestros pasos.

Lo anterior nos lleva a pensar cuál es el papel de la Escuela y de las Familias en la construcción de ciudadanía y democracia, ya que, como lo vimos anteriormente el Estado y las prácticas societales no responden de manera adecuada a los retos que exigen los actuales movimientos sociales.

### **¿Cómo trabajar procesos educativos en formación ciudadana?**

Dada la importancia que tiene la Formación Ciudadana en el desarrollo social de un Estado, en la posibilidad del Desarrollo Humano de sus individuos y en la participación política en el mismo, la educación y la escuela se constituyen como escenarios propios donde se tejen procesos educativos en formación ciudadana desde la vinculación que tiene ésta con la dimensión política, social y cultural de la educación. La historia de la enseñanza de dichos procesos da cuenta de innumerables intentos propuestos para la misma, muchos de ellos dados aún antes de definirlos dentro del término competencias ciudadanas y otros específicos y fieles a su planteamiento desde el momento de su aparición. Sin embargo, la

reflexión sobre su enseñanza debe superar el mero planteamiento de los contenidos y potenciar la capacidad de todo el sector educativo en un compromiso de reconstrucción de una sociedad históricamente fragmentada por la injusticia social, la exclusión y la falta de solidaridad.

La escuela, considerada como principal escenario de educación e interacción social de la modernidad, debe superar la antigua concepción formadora de niños, niñas y jóvenes para una sociedad de adultos y basada en unos parámetros lineales y pre establecidos, y dar paso a su función moderna de: llevar al joven a un conocimiento universal considerado válido; ascenderlo a los valores que la sociedad reconoce ciertos; formarlo para que se ubique en un plano de desigualdad “natural” (Touraine 1997 citado en Barbero 2004), contribuyendo a una formación que parte desde y para el estudiante, en una marco normativo de la ciudadanía, la democracia y los derechos humano, pero matizado por una perspectiva de la realidad.

La construcción de ciudadanía es permanente y constante y puede darse desde diferentes escenarios, sujetos, vivencias. En esta oportunidad se ha pensado un ejercicio de construcción que parte desde las posibilidades que tienen directivos, líderes, agentes educativos y maestros de ser capaces de desarrollar capacidad de crear soluciones a partir de la emergencia de las diversas y cotidianas situaciones en el aula. Por eso, para esta propuesta se hace importante la relación currículo –directivo- maestro, dado que en la medida en que el directivo y el maestro se reconozcan como sujetos sociales y políticos de su comunidad educativa, podrán, desde esa perspectiva política, dar vida a una construcción curricular en un marco democrático, participativo, deliberativo, donde todos se reconocen como sujetos políticos.

Si el currículo se entiende como un constructo político por parte de directivos y maestros conscientes de la importancia de su papel como actores principales en la enseñanza de ciudadanía, la articulación de los componentes del currículo atenderá no solo a una intención prevista sino que irá más allá de ser un simple objeto institucional para convertirse en el medio por el cual se posibilita una mediación pedagógica de lo micro social y lo macro social (Mendo, 2014). Es así entonces como el currículo se convierte en ese espacio de confrontación, pero al mismo tiempo de participación y conciliación de las relaciones

sociales y culturales que debe contar con directivos y maestros que sean capaces de establecer nuevos contratos pedagógicos para poder lograrlo. Hablamos entonces de gestionar el currículo, de ponerlo a circular en todo el escenario educativo develando lo oculto, visibilizando lo sombrío, resaltando lo singular y abriendo caminos para el reconocimiento de ese sujeto social y político que se está formando en ciudadanía.

Por eso, las implicaciones didácticas de estos retos que enfrenta la escuela en el ejercicio de la ciudadanía parten desde el directivo y el maestro y regresan nuevamente a él luego de transitar por cada sujeto, por cada grupo, por cada espacio, por cada territorio, para así enriquecerse con sus vivencias, de cuestionarse con sus decisiones y comportamientos, de preguntarse por la comprensión de los contenidos, de asombrarse de sus propuestas. Algunas de las pensadas para estas apuestas se pueden entender así:

El aula como laboratorio social. Construir ciudadanía desde el ejercicio político, requiere que el aula se convierta en un laboratorio social y que las instituciones educativas se perciban a sí mismas como verdaderos espacios de formación política y ciudadana entendido esto como la posibilidad que deben tener los actores participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de leer el territorio escolar como un espacio para su formación como sujetos políticos activos en el adecuado reclamo de sus derechos y en el justo cumplimiento de sus deberes, en una apuesta por ser cada vez más capaces de construir y re construir su pasado reciente, su realidad presente y lo político, cultural y social que lo conforma.

La armonización curricular. Detallar el papel de la escuela en la formación para el ejercicio de la ciudadanía desde la formación política, supone mirarla desde la complejidad que la circunda y desde la particularidad que la caracteriza, por tal razón y como parte de un cúmulo de posibilidades, la idea inicial de una integración curricular busca de entrada aterrizar y dar espacio a la lectura de las necesidades sociales actuales centradas en los niños, niñas y jóvenes de una comunidad educativa. El planteamiento que actualmente hace la escuela desde una integración curricular, tiene como objetivo responder de manera integral a la formación ciudadana y dar cumplimiento a las solicitudes estatales. Lograr una integración curricular que sea observable y palpable en todo el ámbito escolar y trascienda al familiar y por ende al comunitario, es un reto inmenso para las instituciones educativas que se debaten cada día en el afán de resolver múltiples problemáticas, sin embargo, la

adecuada organización, planeación y puesta en marcha de un diseño curricular, bien puede favorecer procesos de formación en ciudadanía basados en una adecuada configuración de la gestión escolar.

Es así como elementos propios de lo macro, meso y micro curricular deben funcionar en un engranaje que permita una adecuada relación de lo curricular, la reflexión pedagógica y las prácticas pedagógicas. Es por lo tanto necesario que lo macro curricular, representado por toda la base teleológica que sustenta la educación en una institución, entre en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional, el currículo y el perfil del egresado, se concrete en el planteamiento de los planes de estudio, en una implementación curricular que de paso al puente entre lo macro y lo meso curricular. En este orden de ideas, lo meso curricular se constituye en el acercamiento entre esa intencionalidad de formación que tiene la escuela, los contenidos necesarios para darles un sustento conceptual, procedimental y actitudinal y el planteamiento de proyectos transversales que así lo permitan. También, como parte de la concreción de esta integración lo micro curricular representa el espacio propio del maestro y sus estudiantes al ser allí donde se ponen de manifiesto, tras un discurso ajustado a la intención de formación ciudadana, las prácticas pedagógicas y la didáctica que deben ser usadas para resolver las inquietudes de una reflexión pedagógica que se pregunte el por qué, para qué y cómo formar en competencias ciudadanas.

La integración curricular necesariamente lleva a nuevas miradas frente a los actos educativos, a la construcción de nuevas formas de pensarse la educación desde diferentes espacios áulicos y al reconocimiento e incorporación de prácticas pedagógicas por parte de los maestros y maestras, a que atiendan todos y todas de una manera articulada, los retos de la convivencia social y política actual.

Sin embargo, esta integración curricular debe desbordar el papel de la escuela en la intención de formación ciudadana y trascender más contundentemente hacia lo académico y actitudinal que a lo administrativo, sin dejar de reconocer que, la planeación, organización y ejecución de los procesos educativos se constituyen en medios de gestión favorables a la incorporación de los mismos. Cabe anotar aquí, que una verdadera integración curricular es aquella que además está articulada de manera coherente y viable con las políticas públicas emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional, las exigencias de los movimientos

sociales actuales y los planteamientos de nuevas ciudadanía, y que es reflejo del reconocimiento de su contexto, su realidad y sus posibilidades.

Los mundos posibles. Planteado de esta forma, lo académico y actitudinal deben leer la necesidad e interés de la sociedad por la construcción de varias ciudadanía posibles enmarcadas dentro de un todo que las agrupe y permita la integración normal de lo local y lo global en términos sociales y políticos. A su vez también, lo académico y actitudinal, deben enfatizar la construcción de una ciudadanía que se enseñe desde el conocimiento específico, los valores pertinentes, las actitudes favorables y las habilidades positivas y deseables, para, de esta forma dar paso a un ejercicio democrático que permita el establecimiento de lo legal como base fundante de la formación ciudadana, la negociación como la práctica que permite el reconocimiento del otro y los otros, el agencia miento como la herramienta para posibilitar mundos posibles y la participación como respuesta al desarrollo político y social tanto en lo público como en lo privado.

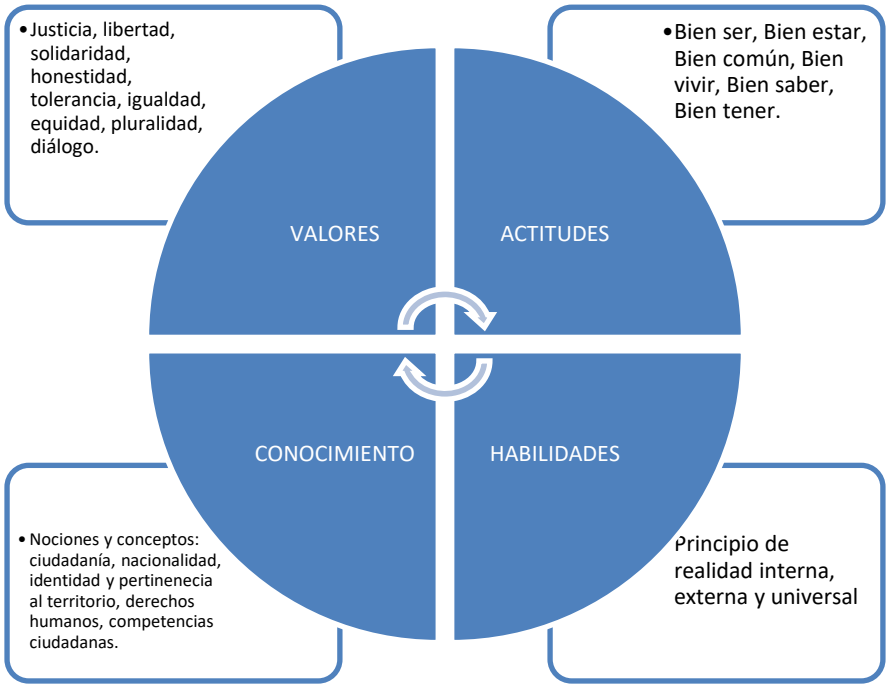


Ilustración I. La construcción de ciudadanía desde lo académico y actitudinal. Fuente: Construcción propia.

Pero, lo hasta acá expuesto claramente muestra la intervención de los adultos y las adultas en la formación ciudadana de los y las estudiantes dejando a un lado su participación directa en la construcción de su ciudadanía. Los y las estudiantes se han marginado de los espacios de participación dentro de la escuela, en muchos casos por decisión propia, desvinculándose de la interacción ofrecida por ésta y dejando de ejercer su libertad donde se les ofrece. Al respecto, (Bornard, 2010) afirma, que “los jóvenes que no participan en las organizaciones o actividades escolares no lo hacen primordialmente por una falta de voluntad intrínseca a ellos, sino que es la falta de formación en participación la raíz de esta abulia participativa” (pág. 7), actitud que se repite reiteradamente en los años de escolaridad y en las instancias organizacionales de la vida adulta. Adicionalmente a esto, la tradicionalidad con la que ha funcionado la educación, conlleva a un planteamiento lineal en sus formas básicas, obstaculizando lo pluriforme de la conformación escolar desde cualquier ámbito, especialmente el político para este caso, generando mayor resistencia a la formación ciudadana por parte de los actores estudiantiles.

La gestión del concepto. La escuela se debe mostrar a la comunidad educativa como un espacio de formación y a sus actores como protagonistas de su gestión, así mismo, debe especificar los valores y espacios de participación democrática que va posibilitar como parte de un proceso que permitirá el pronunciamiento político y ciudadano a su colectividad. Un valioso ejemplo lo constituye el reconocido movimiento estudiantil chileno Revolución Pinguina, de quien Juan González López (2009 citado por Bornard, 2010, p.13) rescata tres aportes a la cultura de la participación social que pueden contribuir a la resignificación de la ciudadanía desde el mundo juvenil, éstos son:

- a) La instalación de lo común y lo colectivo en un status definido que opera como una categoría necesaria para la acción política. Se instala un estatus especial de lo colectivo en el sentido común de la participación, que tiene sentido en sí mismo y no es instrumento de legitimación, ni de eficacia. Es una característica necesaria de la acción política y ciudadana.
- b) La conciencia sobre la necesidad de construcción biopolítica de la sociedad desde la práctica cotidiana. [...]Una nueva ciudadanía más sustantiva, en el contexto actual,

se plantea desde la cotidianeidad; de la experiencia privada integrada hacia lo público y viceversa.

c) El derecho a la gestión directa de lo público como parte de una ciudadanía sustantiva o autentica. Se invierte la delegación del poder del individuo en El Estado. El Estado se ve cuestionado como único ejecutor de la política, las organizaciones sociales se proponen a sí mismas como co-ejecutoras de las acciones que tiene que ver con el bien común. [...] Se supera la posibilidad única del ciudadano individual-pasivo y se abre paso a una alternativa de un ciudadano colectivo- activo”. (Gonzales. J. 2009: 30).

La interiorización del concepto. Por otro lado, aproximarse a la comprensión de la construcción de ciudadanía, exige de los maestros y maestras un reconocimiento y una enseñanza de los principios universales de realidad, colectividad y transformación, los cuales obedecen a una relación dinámica e integral, la cual no sólo se configura a través de procesos educativos sino a través de procesos de socialización (Villada, 2007) que parten desde y para los estudiantes, en una apuesta por reconocerlos desde la construcción ciudadana como sujetos de derecho merecedores de una educación crítica y emancipadora que les permita tanto a maestros y maestras como a los y las estudiantes, potenciar ejercicios de verdadera transformación social (Grundy, 1998).

El trabajo participativo de los y las estudiantes y maestras y maestros orientado al reconocimiento de dichos principios universales, alcanza gran valor si, desde la escuela y el planteamiento de procesos educativos consensuados y conjuntos, se busca intencionalmente lograr un alto desarrollo de los mismos, es decir, si se comparte una enseñanza que se oriente hacia una idea de ciudadanía en sus condiciones básicas y un concepto polisémico con un carácter histórico y contextual, además si se reconocen desde el aula ciudadanos y ciudadanas de derecho con diferentes comportamientos ciudadanos y democráticos en aspectos fundamentales como la libertad, la igualdad, el credo, la multiculturalidad, el patrimonio, la lúdico, la diversidad, lo religioso, lo cultural, entre muchos otros, y se alimenta la sana convivencia desde esa sociedad escolar y además se enseña la con ciudadanía como otra forma posible de participación y forma de vida escolar, será viable proyectar el aprendizaje de valores aplicados en una corresponsabilidad



democrática que permita entonces, en la resolución de situaciones cotidianas y en la toma de posición política, dar cuenta de un sujeto en formación social, moral y política que transforma su propia cultura política y alimenta su ejercicio de la ciudadanía y un maestro posibilitador de dicho cambio social.

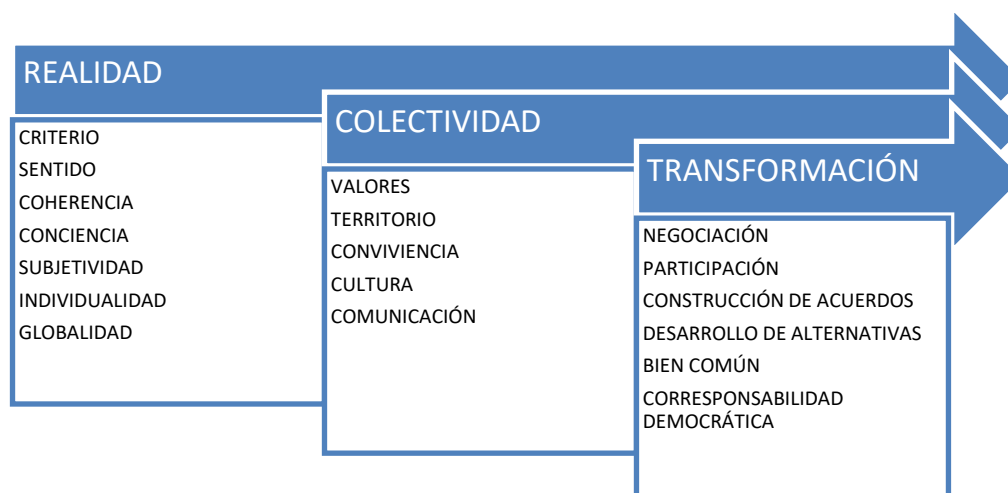


Ilustración 2. Principios de realidad aplicados a procesos educativos en formación ciudadana. Fuente: Construcción propia.

La aplicación del concepto. El maestro, la maestra y sus directivas, también deben reconocer la escuela como un escenario posible de mediación entre los individuos y el sistema político como lo considera Jacques Ranciere (2006), en el que se debe ser viable flexibilizar las prácticas institucionales en torno a gestiones más consensuadas y dialógicas, replantear la rigidez de los roles en quienes se sustenta la vida política de la escuela, para dar paso a una participación política que reconozca la autoridad, pero también el espacio participativo.

“La verdadera participación es la invención de ese sujeto imprevisible que hoy ocupa la calle, ese movimiento que no nace de otra cosa que de la democracia misma. La garantía de la permanencia democrática no pasa por ocupar todos los tiempos muertos y los espacios vacíos por medio de formas de participación o contrapoder; pasa por la renovación de los actores y de la forma de su actuar, por la posibilidad, siempre abierta de una emergencia de ese sujeto que eclipsa”. (Ranciere, 2006) Es así como el espacio escolar debe ser concebido y viabilizado como un espacio para manifestaciones estudiantiles propias de la diversidad

que acompaña a la escuela actual, alimentado en cada estudiante un sujeto político, que le permitan además, poner en práctica las nociones que tiene de ciudadanía y democracia y responda así a un ciudadano que evoluciona de acuerdo a los contextos actuales, favoreciendo que en él, el concepto de ciudadanía “se interiorice como un concepto abierto y complejo, dispuesto a cambios, construido y de construido y perfeccionado, mediante el desarrollo del pensamiento y el sentimiento cultural, político y subjetivo, frente a los valores cívicos, la titularidad de derechos y los modelos de justicia que orientan el desarrollo social y económico (Arias, 2006 , p. 5)”.

La escuela y sus actores no son sujetos que han sido pensados totalmente en relación a la lógica de la convivencia política de la cultura consensual, por tal razón es necesario que desde la escuela se brinde la enseñanza de una ciudadanía crítica que permita abrir espacios para el disenso, la diferenciación y el surgimiento de subjetividades, allí se podrá observar la democracia en sujetos políticos que cuestionen y reconfiguren los espacios comunes, sus territorios y los objetos y sujetos que lo pueblan y las miradas replanteadas frente a su observación detenida, pero en una actitud constructiva que evite el conflicto y la violencia como formas de participación ciudadana.

### **Retos de la escuela en el ejercicio de ciudadanía.**

Desde la experiencia de los movimientos sociales, se requiere una ciudadanía con capacidad de comprender que el poder es una multiplicidad de relaciones de fuerza que configuran un territorio y una sociedad. Son manifestaciones de estas relaciones los aparatos productivos, las relaciones de género, las relaciones en las escuelas y las familias.

El poder es un determinante de la cotidianidad y se materializa en discursos y prácticas determinadas; desde esta perspectiva, no solamente es restrictivo y represivo, sino también productivo ya que genera imaginarios y establece nuevas identidades que atraviesan nuestras subjetividades y con ello demarca horizontes posibles para nuestras utopías. Avanzar en el cambio social, una de nuestras utopías, es pensarlo desde abajo, desde lo cotidiano, desde lo local y desde lo cultural, es generar un proceso de autoconciencia, de auto – reconocimiento, es reconocer nuestros privilegios y relacionarnos con nuestras desventajas

en la inclusión. Es, además, configurar a los y las estudiantes como sujetos sociales transformadores, es decir, consolidar el poder ciudadano. Para ello se requiere profundizar en la democracia y construir el sujeto de la democracia.

En esta perspectiva, desde la experiencia en los movimientos sociales, estamos convencidos que, tal como lo dijo Benjamín Barber (1990) “la democracia sólo puede sobrevivir como democracia fuerte, asegurada no por grandes líderes sino por ciudadanos responsables y competentes. Las dictaduras efectivas requieren grandes líderes. Las democracias efectivas requieren grandes ciudadanos” (Román, 2014b, p15.)

Por tal razón, y atendiendo a la reflexión anterior, se proponen como retos a la Escuela para la formación de ciudadanía, lo siguiente:

### **Avanzar en la construcción de una ciudadanía territorial.**

Consideramos que territorio “Es un espacio geográfico sobre el cual grupos humanos han construido un sistema de relaciones -a partir de condiciones dadas y mediante la comunicación, el trabajo y la interacción-, que dotan de identidad a sus habitantes y de sentido a ese escenario geográfico (Román, 2014b, p.5).” A la luz de esta definición, se asume que el territorio es una construcción social e histórica, por lo tanto, se requiere una lectura crítica a la memoria histórica y reciente que permita a los y las estudiantes comprender y analizar la situación actual y así tener capacidad de proponer escenarios de tramitación de los conflictos que viven en la cotidianidad. Avanzar en la comprensión de su territorio, les permite a los y las estudiantes, y a la Escuela en general, soñar y construir un espacio geográfico y social que enamore y posibilite la construcción de utopías, que son necesarias para salir de las actuales crisis.

El reto, es entonces, abordar el territorio desde sus múltiples dimensiones y colocar a él y a la estudiante como sujeto activo en la construcción del territorio soñado y que enamora (Román, 2014b). Es así como la concepción del territorio, se puede abordar así de la siguiente forma:

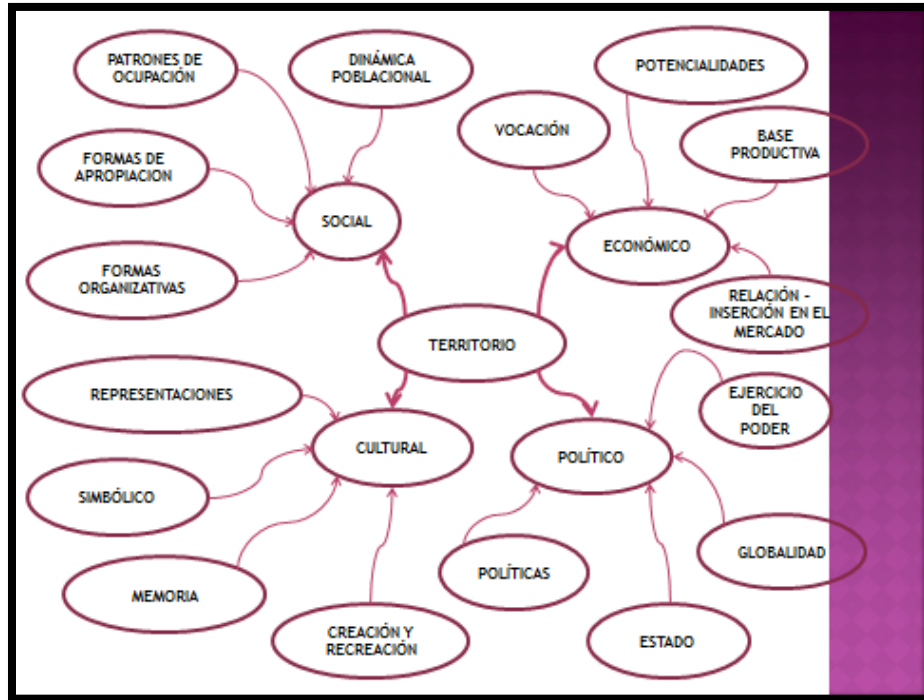


Ilustración 3. Las dimensiones para abordar la concepción de territorio. Fuente: Construcción propia.

### La ciudadanía como sujeto de derechos.

El sistema económico y societal actual se fundamenta en que las personas sean usuarias de los servicios básicos que un Estado Social de Derecho debe asumir y garantizar, y la Escuela no puede ser instrumental a esta concepción, de ahí que es la Escuela, la llamada a seguir promoviendo la vigencia de nuestra Carta Constitucional de 1991, ya que esta, a pesar de sus reformas, profundiza en la democracia participativa. En este sentido, Carlos Gaviria (citado por Román, 2013a, p.15) menciona que: “la democracia que tratamos de construir no puede ser meramente representativa, porque esa democracia está agotada, y porque las formas de representación democrática, al menos en mi país, han sido prácticamente inanes. La persona que vota por alguien, solamente tiene relación con la persona votada en el momento en que deposita el voto en la urna, pero de allí en adelante, nada”.

El indudable triunfo de la democracia representativa como conjunto de mecanismos institucionales para la toma de decisiones colectivas se ha producido más por falta de

alternativas que por convicción. La paradoja es que la adopción de las formas de gobierno democráticas dentro y fuera de Occidente coincide con un período en que estas instituciones no gozan precisamente de su mejor estado de salud en aquellos países donde más tiempo llevan instaladas: abstención electoral, crisis de confianza en las instituciones y los partidos, cinismo político, incapacidad de procesar nuevas demandas y conflictos emergentes serían algunos de los síntomas de estos problemas de salud de las instituciones representativas, de ahí que se necesiten formas directas de participación, en donde el poder ciudadano incida de forma directa en la toma de decisiones. Es buscar acuerdos programáticos amplios con todas las fuerzas sociales.

Por lo tanto, cada ciudadano y cada ciudadana deben ir construyendo su posición, su identidad, de forma particularizada. Una educación ciudadana debe tener como premisa clara su servicio público, en el sentido de que debe priorizar la explicación de principios antes que el fomento de conductas, es decir, que debe constituirse en un saber riguroso y de espíritu científico, no en algo muy cercano al adoctrinamiento. Benjamín Erhard dijo (Citado por Román, 2013a, p. 22): “la ilustración es el primer derecho del pueblo en una democracia”.

### **Reconocer y respetar la diversidad**

Es indudable que América Latina es fruto del mestizaje, lo cual implica que la Escuela debe desarrollar herramientas pedagógicas y didácticas que visibilicen esta gran riqueza cultural, no se puede seguir pensando en el hombre blanco, culto y rico que se propone en los pasados conceptos de ciudadanía.

Adicionalmente, no se puede seguir pensando que la Escuela está por encima de la Constitución, por lo tanto, es necesario reconocer e incorporar, lo propuesto desde los movimientos sociales contemporáneos, en relación con la diversidad de familias, la diversidad sexual y los derechos de las mujeres.

### **Pensar en lo glocal**

La sociedad actual es una sociedad de la información, y cada vez más se aumenta la exigencia a la Escuela por incorporarla en sus propuestas pedagógicas y didácticas. De ahí que es necesario entender que vivimos una profunda relación entre lo local y lo global. Una premisa de los movimientos sociales globales es piensa global y actúa local, y piensa local y actúa global. De ahí que la Escuela, debe continuar en los esfuerzos por vincular los problemas derivados de la globalización económica a los conflictos presentados en lo local y a la vez como los movimientos sociales globales proponen nuevas utopías para ser aplicadas en lo local.

### **Bibliografía**

Arias, C. L. (2006) Módulo de Formación Ciudadana y Democrática. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogotá

Barbero, J.M. (2004) Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, Bogotá.

Bornarnd, A. (2011) Sobre la formación y emergencia del sujeto político en la escuela. Congreso Iberoamericano para la Educación. Buenos Aires.

Cortina, A. (1997) Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza Editorial. Madrid.

Durán, M. (2010). El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-94902010000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-94902010000100001&script=sci_arttext)

Gimeno, S. (1995). El currículo. Una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid.

Grundy, S. (1998). Protocolo o praxis del currículo. Madrid: Editorial Morata.

Horrach, M. (2009). Sobre el Concepto de ciudadanía: historia y modelos. En Revista Factótum. Universidad de Baleares. España. 2009.

Mendo, R. J. (2014). Currículo Universitario. Hacia una educación posible. Lima: Asociación Civil, Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

Román, C. (2013a). El seguimiento y control a la gestión pública: un ejercicio de poder ciudadano. Primer Seminario Nacional de Veedurías. Medellín.

Román, C. (2014b). ¿Comunidad sin territorio? ¿Cómo vivir en sociedad? En Capacitación en Formación Ciudadana. Fundación Educativa de Montelíbano. Colombia.

Román, C. (2014c). ¿De qué ciudadanía hablamos? ¿De cuál democracia hablamos? En Capacitación en Formación Ciudadana. Fundación Educativa Montelíbano. Montelíbano, Colombia.

## **Giro icónico: andamiaje teórico y metodológico para la enseñanza de las ciencias sociales**

### **Iconic turn: theoretical and methodological scaffolding for the teaching of social sciences**

Juan Carlos Patiño Prieto

Doctor en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad EAN

[jcpatino@universidadean.edu.co](mailto:jcpatino@universidadean.edu.co)

#### **Resumen**

La explicación de los fenómenos sociales generados por los continuos cambios geopolíticos y económicos ocurridos a lo largo de la historia ha sido una de las principales tareas de las ciencias humanas y sociales a través del tiempo. En ese sentido, enfoques como el estructuralismo (Lévi-Strauss, 1974) y el funcionalismo (Durkheim, 1982) han sido modelos de explicación desde la sociología y la antropología que han aportado significativamente para comprender los procesos de conformación de los grupos sociales a partir de las instituciones que allí se establecen y la función que tienen las prácticas de los individuos que las constituyen. Ahora bien, la dificultad para comprender las aceleradas transformaciones sociales y el enorme capital simbólico que constituye a las nuevas comunidades de sentido han hecho insuficientes los modelos teóricos, herederos de estas dos grandes corrientes, empleados hasta finales del siglo XX.

De esta manera, surge la idea de retornar a la naturaleza del signo para comprender la transformación de las funciones que desde las sociedades le han sido otorgadas. Esta aproximación inductiva al signo que pretende reconocer el todo en la parte, se denominó el giro icónico y busca, a través de una descripción densa, establecer la trascendencia y poder social de los íconos (Alexander, 2010). Este retorno al origen y a las propiedades



significativas del signo como perspectiva de la sociología cultural, puede cambiar desde las aulas de clase, la manera de observar tanto la materialidad de la cultura como los acontecimientos históricos para comprender por qué las sociedades resignifican los íconos y los entronizan (Jeffrey Alexander, 2010).

### **Abstract**

The explanation of the social phenomena generated by the continuous geopolitical and economic changes that have taken place throughout history has been one of the main tasks of the human and social sciences through time. In this sense, approaches such as structuralism (Lévi-Strauss, 1974) and functionalism (Durkheim, 1982) have been models of explanation from the sociology and anthropology that have contributed significantly to understand the processes of conformation of social groups from of the institutions established there and the role of the practices of the individuals that constitute them. However, the difficulty to understand the accelerated social transformations and the enormous symbolic capital that constitutes the new communities of meaning have made insufficient the theoretical models, heirs of these two great currents, used until the end of the 20th century.

In this way, the idea of returning to the nature of the sign emerges to understand the transformation of the functions that societies have been granted. This inductive approach to the sign that seeks to recognize the whole in the part, was called the iconic turn and seeks, through a dense description, to establish the transcendence and social power of the icons (Alexander, 2010). This return to the origin and the significant properties of the sign as a perspective of cultural sociology can change from classrooms, the way of observing both the materiality of culture and historical events to understand why societies redefine icons and symbols. they enthrone (Jeffrey Alexander, 2010).

# **La formación ciudadana como labor pedagógica de la geografía escolar**

## **Citizen education as a pedagogical task of school geography**

José Armando Santiago Rivera

Universidad de los Andes (Venezuela)

asantia@ula.ve - jasantiar@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

### **Resumen**

El propósito de la ponencia es reflexionar sobre la labor pedagógica que se debe promover en la formación de los ciudadanos desde la geografía escolar. El motivo es analizar en el contexto del presente momento histórico, los aspectos influyentes en la exigencia de innovar la acción educativa de la geografía en la escuela, ante la necesidad de entender los acontecimientos vividos. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica que facilitó explicar la situación de la geografía escolar y la formación del ciudadano desde la enseñanza de la geografía. Como conclusión se recomienda utilizar los fundamentos del enfoque cualitativo de la ciencia como opción pedagógica para reivindicar la subjetividad personal en la comprensión geográfica de los sucesos comunitarios y la diligencia de su transformación por la iniciativa colectiva.

Palabras clave: Formación Ciudadana, Labor Pedagógica, Geografía Escolar.

# **La importancia de enseñar ciencias sociales en la formación de un emprendedor**

## **The importance of teaching social sciences in the training of an entrepreneur**

Óscar Iván Lombana Martínez

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad EAN.

oscarivanlombanam@gmail.com

### **Resumen**

La Universidad EAN se ha propuesto como propósito fundamental la formación integral en cuanto al emprendimiento sostenible para profesionales de diferentes áreas, tanto en el ámbito de las ciencias aplicadas como el de las humanidades. Este trabajo contiene una pregunta fundamental ¿cuál es el papel de la enseñanza de las ciencias sociales como contribución a este propósito de la universidad?

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias Sociales, Sociabilidad, Espacialidad, Historicidad.

### **Abstract**

The EAN University has proposed as a fundamental purpose integral training in sustainable entrepreneurship for professionals from different areas, both in the field of applied sciences and the humanities. This paper contains a fundamental question: what is the role of social science teaching as a contribution to this purpose of the university?

Key words: Social Sciences Teaching, Sociability, Spatiality, Historicity.

# **Videojuegos y educación de la historia en educación superior en Colombia**

## **Videogames and history education in higher education in Colombia**

### **Carlos Rojas Cocoma**

Docente asociado Universidad EAN, Bogotá, Colombia

Doctor en Historia, Universidad de los Andes.

carojas@ean.edu.co - rojascocoma@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-9085-5189>

### **Resumen**

En los últimos 30 años la industria de los videojuegos pasó de conquistar un espacio opcional en el ocio de niños y adolescentes a convertirse en un pilar fundamental en la constitución del tiempo libre. Por ello nos interesa abordar las posibilidades del videojuego para la educación superior en historia. Como disciplina, la historia ha enfrentado epistemológicamente su razón de ser entre narrativa y disciplina científica. Hoy, la historia analiza representaciones del pasado con el mismo rigor con el que se han analizado documentos históricos. Es por ello que el videojuego tiene el potencial para entrar en el análisis histórico e historiográfico de un aula de clase en educación superior.

Para la presente investigación, hemos buscado interpretar la relación entre videojuegos e historia desde el contexto de los “gamers” colombianos, reconociendo la manera en que se comprenden uno y otro, las relaciones sociales que se construyen con el hábito, su potencial como intérprete de la historia, y sus posibles usos en el aula de clase para la educación superior. Lo más relevante fue reconocer la percepción positiva de su consumo como hábito que fomenta y estimula habilidades mentales, y que bien manejado puede resultar interesante como una herramienta pedagógica.

## **Abstract**

In the last 30 years the videogame industry went from conquering an optional space in the leisure of children and adolescents to become a fundamental pillar in the constitution of free time. Therefore we are interested in addressing the possibilities of videogames for higher education in history. As a discipline, history has confronted epistemologically its *raison d'être* between narrative and scientific discipline. Today, history analyzes representations of the past with the same rigor with which historical documents have been analyzed. That is why the video game has the potential to enter the historical and historiographic analysis of a classroom in higher education.

For the present investigation, we have sought to interpret the relationship between videogames and history from the context of the Colombian "gamers", recognizing the way in which they understand each other, the social relationships that are built with the habit, their potential as an interpreter of history, and its possible uses in the classroom for higher education. The most important thing was to recognize the positive perception of their consumption as a habit that encourages and stimulates mental abilities, and that well managed can be interesting as a pedagogical tool.

**Eje Número 2: El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales**

## **Escolarización, formación docente y pueblos del campo en Latinoamérica: percepciones de los alumnos brasileños**

### **Schooling, teacher training and rural people in Latin America: perceptions of Brazilian students**

Marco Antônio de Carvalho

Profesor del IF Goiano

marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

Léia Adriana da Silva Santiago

Profesora del IF Goiano

leia.adriana@ifgoiano.edu.br

Maria Esperança Fernandes Carneiro

Profesora de la PUC Goiás

esperancacarneiro@outlook.com

### **Resumen**

Esta comunicación tiene el propósito de hacer una reflexión acerca de la importancia de la educación formal e informal, conforme categoriza Libâneo (1998), en el proceso de dar nuevos significados de las culturas de los diversos pueblos del campo y su integración crítica y ciudadana en los diversos mecanismos de universalización cultural globalizada, educación resultante de políticas públicas educacionales, que bajo las directrices de los órganos

multilaterales, entre los cuales ONU, UNESCO, FMI, Banco Mundial, OIT vienen estableciendo “recomendaciones” a los países firmantes de los diversos tratados, como la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos.

El texto está organizado a partir de una contextualización relativa a la educación como política social y las acciones inherentes a los pueblos del campo. Esto se ha realizado a partir de una investigación documental y bibliográfica, así como de resultados de investigaciones anteriores realizadas por los autores con profesionales de la educación en proceso de doctorado en España (UAB-CAT-Junio/2017) y en Brasil (PUC Goiás-septiembre/2017). Conforme señalan Carvalho y Oliveira (2018), aunque han tenido lugar avances en lo que respecta a la legislación en brasileña, el actual proceso de escolarización posee muchas limitaciones para fortalecer las posibilidades de utilización de la escuela y de los currículos como medios para demostrar las contribuciones de dichos pueblos (campesinos, indígenas, negros y otros) a la formación socio-histórica de las sociedades en las que viven, así como su valorización en relación a los demás segmentos que componen la compleja sociedad brasileña.

En cuanto a los procedimientos metodológicos utilizados para aprehender las percepciones de los alumnos de los cursos técnicos que integran la enseñanza secundaria del Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, en Goiás, Brasil, se utilizaron cuestionarios semiestructurados con un universo de 219 alumnos, de los cuales 172 (un 78,54%) respondieron voluntariamente a las preguntas.

Como instrumental teórico-metodológico, se recurrió al materialismo histórico-dialéctico, pertinente para las estrategias de aproximación en relación al referido objeto a la luz de las categorías políticas educacionales, escuelas, currículos y sus impactos en la integración cultural de los pueblos del campo de Brasil, así como para el análisis de las percepciones de alumnos brasileños sobre tales cuestiones en un contexto global.

En este sentido, es posible inferir que tales políticas instituidoras han ido siendo instrumentos eficaces para el proceso de reproducción cultural e ideológico de la clase dominante, conforme asevera Enguita (1993), particularmente cuando se tiene por objetivo



la homogenización de los procesos de organización escolar y de los currículos, como se ha ido observando en Brasil, aunque no sólo.

Al discurrir históricamente sobre políticas públicas educacionales para los pueblos del campo en Brasil, es imprescindible hablar del proceso de construcción y desconstrucción de identidades ante los intereses del bloque hegemónico de poder desde el albor del periodo colonial brasileño en relación con los pueblos originarios, los denominados indios, así como a los inmigrantes pobres y sus descendientes y a los negros africanos.

En lo que se refiere a los pueblos originarios –que en tiempos del periodo colonial ni siquiera eran considerados humanos sino salvajes, según señalan diversos investigadores brasileños, entre ellos Santiago y Dias (2009) –, éstos se ocupaban y hacían uso secularmente de los recursos que la naturaleza les proporcionaba y de la cual obtenían su sustento, no eran dueños de nada aunque poseyeran e hicieran uso de las tierras, pero desde el punto de vista formal y desde la perspectiva del colonizador etnocéntrico, ni siquiera merecían atención, aun menos, la educación formal.

Considerando las similitudes entre las prácticas laborales colectivas de estos pueblos, es posible inferir que tales prácticas campesinas, categorizadas por Chayanov (1972) *apud* Carvalho y Oliveira (2018) como producción de subsistencia, con base en la mano de obra familiar y sin finalidades capitalistas, son aplicables a los restantes modos de producción no capitalista de los pueblos del campo en Brasil y en Latinoamérica, sean estos pueblos originarios o indígenas, afrodescendientes o cimarrones (*quilombolas*), siendo formas de producción y reproducción cultural aplicables a los que habitan regiones agrestes (*sertanejos*), a ribereños, a costeños mestizos (*caiçaras*) o a gitanos, entre otros que no serán explorados por la investigación, aunque son igualmente pueblos que sufren impactos negativos y de desconstrucción a partir de las directrices político-sociales y educacionales vigentes.

Incluso con respecto a las características predominantes de la cultura campesina, según Gianotten y Wit (1995), como bien señalan en una investigación realizada en países latinoamericanos, resulta evidente entre estos pueblos la necesidad de pertenencia a un

agrupamiento humano, de forma que puedan compartir ideas y creencias, así como facultándoles para la posibilidad de la identificación cultural.

Considerando lo anterior, el presente trabajo plantea que el sistema de educación formal que atienda a las demandas de las comunidades rurales y de los diversos pueblos del campo no debe prescindir de instrumentos que valoricen y den nuevos significados a sus respectivas culturas, tanto en Brasil como en los demás países latinoamericanos.

Enguita (1993) resalta que la educación formal ha ido siendo instrumento ideológico de dominación y sus impactos en relación a los pueblos del campo han sido negativos, aspecto fácilmente evidenciable cuando miramos la forma en la que algunas agresiones han ido siendo tratadas por los medios de comunicación, legisladores, justicia y población urbana en general.

De la misma forma, conforme veremos a continuación, las escuelas rurales y currículos específicos para dichos pueblos y sus hijos, desde el punto de vista de las directrices formales, recibían la misma atención. Específicamente, con relación a los libros de texto, se utilizaban, guardadas las debidas proporciones y especificidades, los mismos recursos didácticos puestos en práctica en las escuelas urbanas, incluso la visión estereotipada de los pueblos del campo, todos retratados en el pasado y, respectivamente, al campesino, al indígena y al negro, como atrasados y perezosos, salvajes y huraños, braceros y esclavos, como bien destaca Carvalho (2016).

Históricamente las escuelas rurales se caracterizaron como espacios improvisados en las grandes haciendas, para los hijos de los trabajadores de los cultivos de caña de azúcar, café, ganado etc., donde generalmente figuraba una profesora, voluntaria, generalmente hija del propietario o del colono, que tuvo acceso a una formación básica y a quien le interesaba el oficio de enseñar, lo que simbolizaba así el acto pedagógico como algo misionario, así como fue "aparentemente" con los jesuitas en el periodo inicial de la colonización.

En lo que se refiere a los planteamientos curriculares que históricamente han predominado en Brasil tanto en los colegios urbanos como rurales, la perspectiva tradicional ha prevalecido y, es posible afirmar que, según Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), aún prevalece.

Se entiende, por lo tanto, que la educación es una práctica social cuyo origen y destino es la sociedad y la cultura, y que es falso imaginar una educación que no parte de la vida real: de la vida tal y como existe y del hombre tal y como es, como nos plantea Brandão (2002).

En este sentido, pasaremos a discutir propiamente cuestiones relacionadas con los reflejos de las políticas educacionales, en los que de hecho las acciones de éstas tienen lugar y en los que pueden evaluarse sus propósitos, reconociendo la necesidad de que se hagan puestas de relieve puntuales y de que se delimiten sus pretensiones.

### **Perfil de los informantes y discusiones de los resultados**

La preocupación para la fundamentación teórica ha abarcado una retrospectiva de la bibliografía específica de los temas y sus directrices instituidoras, así como una investigación exploratoria sobre las percepciones de los 172 discentes (78,54% del universo) de los cursos técnicos integrados a la enseñanza secundaria en Alimentos (ALI) y en Agropecuaria (API), según ya se ha mencionado en los procedimientos metodológicos. Este cuestionario estaba compuesto por preguntas cerradas y abiertas que trataban de captar percepciones acerca del papel de la educación, formal e informal, el proceso de escolarización que recibieron y lo que aprendieron sobre las culturas de los pueblos originarios (indígenas), campesinos y afrodescendientes en Brasil y demás países latinoamericanos.

En cuanto al perfil de los informantes, de los 172, todos ellos alumnos del 1° al 3° año de los cursos arriba mencionados, un 43,60% son del sexo masculino y, un 56,40% del femenino, con una franja de edad que varía de los 14 a los 19 o más años, de los que: un 5% tiene 4 años; un 36,2%, 15 años; un 31,2%, 16 años; un 16,2%, 17 años; un 8,2%, 18 años; y un 3,2% tiene 19 años o más.

Por tratarse de una investigación de carácter étnico-cultural, se les pidió que especificaran sus respectivos colores de piel, quedando así estratificados de la siguiente forma: un 43,2% es pardo; un 35,5% blanco; un 12,4% negro; un 1,2% de piel roja (indígena), e incluso un 5,3% prefería señalar la opción de no declarar su respectivo color, lo puede ser indicativo del bajo nivel de aceptación de la propia identidad étnica.

Se les preguntó sobre el papel de los colegios y de los currículos en la valorización de la cultura y signos de los pueblos del campo, así como sus principales características económico-productivas. En este punto del cuestionario utilizado, se ofreció la posibilidad de marcar más de una opción según la percepción del informante.

De los mencionados 172 informantes, se anotaron 294 características relativas a los campesinos, también identificados en el cuestionario como pequeños agricultores de subsistencia, propietarios o no de tierras, de los que: un 21,1% produce solamente para el sustento de la familia; un 15% produce alimentos para la cesta de la compra básica de los brasileños; un 14,3% utiliza apenas la mano de obra familiar y no genera empleo; un 12,6% está atrasado tecnológicamente; un 3,4% es resistente a los cambios; un 2,7% respectiva y contradictoriamente señala que no contribuye mucho al desarrollo del País y que contribuye para la caída de la inflación. Finalmente, en relación a los campesinos, cabe destacar que, entre los informantes, la mayoría, un 28,2% declaró no conocer mucho.

En cuanto a las percepciones de los informantes sobre los afrodescendientes se hicieron 185 anotaciones, las cuales dicen: un 44,3% son ex esclavos; un 4,9% casi no utiliza mano de obra familiar y no genera empleo; un 4,3% produce solamente para el sustento de la familia; un 2,2% es respectivamente resistente a cambios, no contribuye al desarrollo y, igualmente de forma contradictoria, produce alimentos de la cesta básica y, un 1,5% contribuye a la caída de la inflación. De la misma forma, ha sido relevante la cantidad de informantes que han declarado que no conocían mucho sobre las características de los afrodescendientes, un 38,4%, lo que es igualmente preocupante y demostrativo de la presencia de problemas en el proceso de escolarización en la enseñanza primaria y secundaria de estos pueblos, lo que ha dejado profundas marcas en los trazos culturales y étnicos brasileños.

En cambio, en relación a los pueblos originarios, llamados indígenas en Brasil, de entre las 190 características señaladas, un 32,6% indicó que son resistentes a los cambios; un 20,1% considera que están atrasados tecnológicamente; un 8,9% señala que no contribuyen al desarrollo del País; así como en los demás casos, un 38,4% declaró no conocer mucho, lo que además de ser un motivo de preocupación de los estudiosos del tema, puede ser indicativo de que, aunque hayan tenido lugar avances en relación con las directrices educacionales el proceso de asimilación de contenidos significativos desde el punto de vista

didáctico y de la perspectiva de una pedagogía tradicional, no ha garantizado que tenga lugar una mayor valorización y reconocimiento de la importancia de tales pueblos en la construcción de la “brasilidad” y la ciudadanía equitativa entre los brasileños, así como con relación a las restantes etnias que no han sido tratadas aquí.

Es importante destacar el hecho de que, en lo que se refiere a las legislaciones brasileñas que tratan de las cuestiones relativas a la valorización de los pueblos del campo, tanto en la Constitución de 1988, como en la LDB, Ley 9.193/1997, así como específicamente en las leyes n.º 10.639/2003 y la posterior n.º 11.645/2008, que es donde se tratan las cuestiones de la cultura afro-brasileña, africana e indígena en la educación básica, lo que en principio debería ser un indicativo positivo de valorización, de hecho no se evidencian aún. Conforme ya se ha mencionado en estudios de Carvalho e Oliveira (2018), en los relatos de los informantes brasileños, aunque las legislaciones establezcan directrices generales, las líneas de acción y procedimientos para la consecución de propósitos, a través de la escolarización, son poco efectivos.

Para finalizar los análisis a partir del cuestionario utilizado, a los informantes participantes se les preguntó si, en los contenidos que aprendieron en el proceso de escolarización y en los libros de texto, los referidos pueblos del campo estaban o no presentes en los demás países latinoamericanos. A ello, un 76,1% respondió no saberlo, un 22% fue asertivo afirmando que están presentes e, incluso, un 1,9% afirmó que hay sólo en Brasil, reiterando las conclusiones parciales de arriba relativas a la poca eficacia de las legislaciones de educacionales brasileñas y sus impactos en la escolarización, en el caso específico de Latinoamérica y sus acuerdos de integración cultural, como el MERCOSUR Educativo y UNASUL. Los datos presentados en la presente investigación, así como en estudios anteriores realizados por los autores sobre la enseñanza de Historia de Latinoamérica en Goiás, señalan que tal integración cultural está aún pendiente de que tenga lugar, tanto desde el punto de vista de la integración Historiografía, como de la Geografía, dado que al 22% que afirmó que los campesinos, afrodescendientes e indígenas están igualmente presentes en los demás países latinoamericanos, se le pidió que mencionaran en que países dichos pueblos del campo estaban presentes y ninguno supo responder. Esto nos permite inferir que, incluso con la formación de los bloques regionales, con subáreas dedicadas a la

educación, el estudio de Latinoamérica en el contexto escolar brasileño permanece aún como apéndice de la propia historia brasileña o de la europea, reflejado por el poco conocimiento que los alumnos manifiestan con respecto a los países vecinos.

### **Consideraciones finales**

Primeramente, cabe mencionar que el propósito del presente texto ha sido tan solo hacer aproximaciones al tema, puesto que tratar de políticas educativas para los pueblos del campo en el contexto brasileño y latinoamericano sería un ejercicio arduo, considerando los límites propuestos para un trabajo de esta dimensión.

En este sentido, a partir de los indicios obtenidos, es posible inferir que las escuelas y currículos, en general, históricamente derivados de políticas instituidoras fomentadas por organismos multilaterales y de talante neoliberal, considerando el predominio de una pedagogía tradicional y currículos prescritos conforme hemos señalado, ciertamente han contribuido a la invisibilidad de los pueblos del campo en el contexto actual, dado que son presentados siempre, sea en los libros de texto o incluso en medios de comunicación como telediarios, periódicos, cómics etc., como pueblos anclados en el tiempo pasado. En consecuencia, para revertirlo se requieren procedimientos metodológicos propios de la pedagogía activa y, respectivamente, del currículo vivo, en que hábitos, costumbres y valores de estos pueblos son fundacionales en las directrices y la gestión escolar, inclusive permitiendo que el proceso de escolarización se dé mediante la enseñanza de problemas sociales relevantes, que es lo que constituye el caso del presente trabajo; y por ello, se requiere que se realicen nuevos estudios en otros organismos públicos e instituciones escolares brasileñas, así como de otros países latinoamericanos.

### **Bibliografía**

Brandão, C. R. (2002) *A educação como cultura*. Campinas. Mercado de Letras.

Carvalho, M. A.; Oliveira, A. M. (2018) *Políticas educacionais e povos do campo na América Latina: Percepções sobre o papel das escolas e dos currículos*. Revista *Expedições: Teoria da história*

e da historiografia. Dossier “História da educação na América Latina e no Brasil: 500 anos de imposições, expectativas e decepções”. *Morrinhos*, v. 9, n 2, 182-199.

Carvalho, R. A. (2016). *Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?* Curitiba: Appris.

Enguita, M. F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

Farias, F. B. de. (2000) *O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas*. São Paulo: Cortez.

Gianotten, V.; Wit, T. (1985) *Organização campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*. Ámsterdam: CEDLA Centro de Estudios e Documentación Latino-Americanos.

Libâneo, J. C. (1998) *Adeus, professor, adeus, professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C; Oliveira, J. F; Toschi, M S. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. Ed.: São Paulo: Cortez.

Santiago, L. A. S; Dias, M. F. S. (2009) *A questão indígena na cultura escolar no Brasil*. *Revista Litteres*, Rio de Janeiro, V. 2, p. 01-14.

## **El desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales: aportes de estudios de caso**

### **Curriculum development and pedagogical practices in the social studies: contributions of case studies**

Sonia Helena Castellanos Galindo

Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás - VUAD

sonia.castellanos@ustadistancia.edu.co

#### **Resumen**

Se presentan resultados de dos estudios de caso realizados en la ciudad de Bogotá D.C (Colombia), con el fin de conocer la implementación de las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional para el área de ciencias sociales en el diseño curricular y las prácticas pedagógicas en el área. Se plantea un abordaje complejo en el estudio de los procesos de reforma curricular para analizar el cambio educativo involucrando el ámbito de las prácticas pedagógicas, y aspectos relativos a la gestión de los centros educativos, para así formular intervenciones tanto a nivel del aula como en lo organizativo que permitan dar sostenibilidad al cambio incidir en las prácticas pedagógicas y en la organización escolar.

Palabras clave: currículo, cultura docente, cambio educativo

#### **Abstract**

Results of two case studies carried out in Bogotá D. C. (Colombia) are presented, with the purpose to know the implementation of the curricular guidelines of the Ministry of Education for the area of Social Sciences in curricular design and pedagogical practices in the area. A complex approach is recommended in the study of curricular reform processes



to analyze educational change including the scope of pedagogical practices, and aspects related to the management of educational centers, in order to formulate interventions both at the classroom level and in the organization. These interventions would allow sustainability to change influence on pedagogical practices and school organization.

Key words: curriculum, teacher culture, educational change

## **Introducción**

En esta ponencia se presentan resultados de un estudio realizado en la ciudad de Bogotá D.C (Colombia) en el marco del desarrollo de una tesis doctoral (Castellanos, 2015). El objetivo general de la investigación fue: *conocer la influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales para la educación secundaria, en centros educativos de la ciudad de Bogotá D.C.*

El estudio se contextualiza en las reformas curriculares que se han generado en Colombia y sobre las cuales se ha investigado poco para conocer su implementación e impacto en los centros educativos. Se analizaron los procesos de implementación del currículo en el área de ciencias sociales, atendiendo lo que sucede en las prácticas docentes individuales, e involucrando el estudio de las dinámicas de trabajo de los equipos docentes y de sus diseños curriculares.

La investigación se inscribió en la perspectiva cualitativa. Se hicieron dos estudios de caso en dos instituciones educativas de nivel secundario en la ciudad de Bogotá D.C (Colombia). Estas con similitudes en cuanto al nivel socioeconómico de sus estudiantes (medio-bajo), pero diferencias en su adscripción (privada/pública), y resultados en las pruebas censales de aprendizaje (medio/superior). Se buscó conocer las dinámicas de trabajo conjunto de los equipos docentes del área de ciencias sociales, sus prácticas de diseño curricular, y de enseñanza – aprendizaje; con el fin de comprender la cultura docente y su influencia en la implementación de las orientaciones curriculares. Aquí se presentan algunos resultados relacionados con los siguientes temas de la investigación: *diseño de los planes de estudio, los aprendizajes en el área de ciencias sociales, el liderazgo y el trabajo docente en torno al currículo.*

## **Las orientaciones curriculares de ciencias sociales en Colombia**

A partir de la formulación de la Ley General de Educación de 1994 se ha pretendido dar autonomía a los centros educativos colombianos para la formulación de sus proyectos educativos institucionales (PEI), y de currículos que atiendan tanto al PEI como al conjunto de orientaciones curriculares dadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se esperó que estas iniciativas se impulsaran directamente desde los centros asumiendo que se contaba con la presencia de un liderazgo y colegaje docente que favorecería el desarrollo de tales formulaciones.

En el caso del área de ciencias sociales tanto los lineamientos curriculares como los estándares de competencias proponen el desarrollo de currículos integrados y de aprendizajes competenciales. La formulación de estas orientaciones ha tenido como propósito promover procesos de cambio en las prácticas de enseñanza tradicionales del área, usualmente dirigidas al aprendizaje de temas y contenidos (MEN, 2002).

En el año 2002, el MEN publicó los lineamientos curriculares para las ciencias sociales, planteando una propuesta que permitiese abordar problemáticas sociales desde una visión transdisciplinar con el fin de lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial (MEN, 2002). En el año 2004, el MEN presenta los estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales, y se propone una formación orientada al desarrollo de habilidades de indagación propias de la labor de los científicos naturales o sociales, de modo que el desarrollo de las competencias propuestas en los estándares también implica trascender prácticas de enseñanza – aprendizaje centradas en los contenidos, favorecer la integración disciplinar y el desarrollo de aprendizajes complejos.

Adicionalmente se planteó que los equipos docentes del área de ciencias sociales son responsables del desarrollo curricular al formular propuestas pertinentes a las particularidades de los contextos escolares y siguiendo los PEI, así esta implementación hacia

necesarios más espacios en las instituciones educativas para la reflexión pedagógica y el trabajo conjunto entre el profesorado<sup>1</sup>.

### **Hallazgos provenientes de los estudios de caso**

A continuación se presentarán algunos hallazgos de los estudios de caso realizados (Castellanos, 2015), estos provienen de un abordaje metodológico cualitativo en el que se combinaron distintas estrategias de recolección de información, entre estas: entrevistas al profesorado, análisis documental, observaciones de clase, entrevistas al alumnado. Y de un proceso de análisis de dicha información en el que se contrastó continuamente lo aportado por las distintas fuentes para construir descripciones densas que permitieron reportar tanto la particularidad como la complejidad de los escenarios investigados. A continuación se enfatizará en las ideas más relevantes que aportó el estudio en los dos casos de análisis (1 y 2).

#### **El diseño de los planes de estudio.**

En el caso 1 se identificó que el plan de estudios de ciencias sociales no seguía lo propuesto por los lineamientos curriculares, ni lo por los estándares de competencias, en tanto el área se plantea compuesta por asignaturas separadas (historia, geografía, filosofía, competencias ciudadanas, y ciencias económicas y políticas), con escasas posibilidades de conexiones temáticas entre sí ya que se formulan planes de estudio diferentes que no se encuentran temáticamente o a través de proyectos en algún momento del año escolar.

En la formulación de los aprendizajes de los estudiantes se identificó un marcado énfasis en el desarrollo de aprendizajes relacionados con el manejo de contenidos y temáticas, de acuerdo con Shmeck (citado por López, 2011) este tipo de aprendizaje relacionable con

---

<sup>1</sup> En los lineamientos curriculares de ciencias sociales se plantea: “La nueva dinámica requiere que se aumenten los espacios para la reflexión pedagógica a nivel institucional, donde se propicie un diálogo de saberes, no sólo entre los distintos colegas del área de sociales, sino con otros de diversas disciplinas que puedan fortalecer y enriquecer el quehacer diario. (MEN, 2002, p. 51)

acciones como las de observación y recuerdo de información; conocimiento de eventos, lugares, y conocimiento de las ideas principales, corresponde a un nivel “*superficial*”.

Por otra parte, en el caso 2 se identificó un plan de estudios que desde sus propósitos seguía lo propuesto por los lineamientos curriculares de ciencias sociales, y proponía una integración curricular del conocimiento social a través de “*ejes generadores*” (MEN, 2002). Sin embargo, el esfuerzo de articulación sólo se realizó en lo relacionado con la enseñanza – aprendizaje de la historia y la geografía entre los grados sexto a noveno, las demás asignaturas (filosofía, competencias ciudadanas, y ciencias económicas y políticas) se plantearon como planes de estudio independientes y con escasa conexión temática entre sí.

Con respecto a la formulación de los aprendizajes del alumnado, vale precisar que este plan de estudios presentó una mayor diversidad de logros y se identificaron desempeños de aprendizaje de tipo “*profundo*” (Schmeck, citado por López 2011) al llevar a los estudiantes a procesos de análisis, síntesis y evaluación de situaciones de carácter problémico, y al manejo de distintas fuentes de información. No obstante, la presencia de este tipo de metas de aprendizaje no fue constante a lo largo del documento ya que se encontraron otras formulaciones de naturaleza “*superficial*” (Schmeck, citado por López 2011) en grados específicos, dejando notar discontinuidades en la formulación del plan de estudios por parte del profesorado.

### **Los aprendizajes en el área de ciencias sociales.**

En los PEI de los dos centros se propone que el estudio de las ciencias sociales es necesario para que los estudiantes conozcan sobre su realidad y se preparen para intervenir en ella como ciudadanos transformadores. Lo propuesto en los documentos institucionales fue consistente con lo planteado por los docentes entrevistados en las dos instituciones, quienes también reconocieron que las ciencias sociales constituyen una herramienta que permite el conocimiento de los contextos de vida del alumnado y favorecen el desarrollo de la criticidad frente a la sociedad preparándolos así para asumirse como ciudadanos reflexivos y transformadores. Lo propuesto tanto por los PEI como por los docentes puede relacionarse con los propósitos formativos de la perspectiva crítica en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales (Santisteban, 2011), donde el estudio del conocimiento

social es un medio para que el alumnado conozca su contexto, desarrolle habilidades reflexivas y críticas frente al mismo, y se interpele sobre su lugar en la sociedad.

No obstante, los estudiantes entrevistados en los dos casos al ser indagados por las finalidades de aprendizaje de las ciencias sociales dijeron que estas favorecían el aprendizaje de aspectos relacionados con “*la cultura general*” (Caso 1), o de conocimientos del pasado que podrían ser útiles eventualmente en un futuro (Caso 2). Sus respuestas contradicen los propósitos expuestos para el área tanto en los documentos institucionales, como por el profesorado, y se ubican en una perspectiva “*transmisionista*” en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales (Santisteban, 2011) en tanto su estudio se relaciona con el conocimiento de unos saberes de referencia que todos deberían manejar.

### **El liderazgo y el trabajo docente en torno al currículo.**

En el Caso 1, la presencia de un liderazgo unidireccional incidió en que se entendiera que la propuesta curricular y el plan de estudios pueden ser mínimamente modificados por los docentes. Por su parte, la ausencia de orientaciones pedagógicas y curriculares, y de un liderazgo por parte de los directivos del centro en el Caso 2, favoreció el desarrollo de un ejercicio individual de la docencia que coadyuva al debilitamiento en la implementación de una propuesta educativa institucional.

En las dos instituciones educativas se encontraron dos contextos muy diferentes para el desarrollo del plan de estudios. En el Caso 1 se identificó que existe un espacio definido al final del año escolar para el trabajo conjunto de los equipos docentes alrededor del currículo. Sin embargo, se reconoce que este espacio resulta insuficiente ya que el trabajo docente alrededor del plan de estudios se reduce a revisar lo que se logró o no en el año, y a modificar la formulación de temáticas y desempeños de los cursos a cargo para reportar los cambios a la administración del centro. Los docentes del equipo manifestaron que este trabajo alrededor del plan de estudios es limitado en tanto no se generan discusiones sobre los propósitos formativos del área, o dirigidas a la modificación del plan de estudios actual.

En el caso 2 se contaba con un plan de estudios, pero a la vez se reconoció que en este documento no se plasman las acciones educativas del área en tanto son pocos los espacios para trabajar de manera conjunta en su construcción. Así mismo, el profesorado señaló que

en pocas ocasiones tienen interacciones orientadas a intercambiar su trabajo pedagógico en el aula, de forma que sus acciones son individuales y hay un conocimiento superficial acerca del trabajo que puedan estar realizando los colegas.

### **Discusión de los hallazgos presentados**

Investigaciones recientes han mostrado que el trabajo colegiado en los equipos docentes del área de ciencias sociales resulta necesario en procesos de integración curricular y de formulación de aprendizajes competenciales (Priestley, 2011; Fenwick, Minty y Priestley 2013). De modo, que el desarrollo de este tipo de dinámicas de trabajo al interior de los equipos del área en la implementación de propuestas curriculares con las características mencionadas parece ser un aspecto necesario en su desarrollo exitoso.

En los procesos de reforma curricular también resulta necesario tener en cuenta que las concepciones de los docentes con respecto a las disciplinas, su enseñanza y aprendizaje, tienen una importante incidencia en las prácticas pedagógicas (Elbaz, 1983); para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, esto ha sido expuesto por Thornton (1992). De modo que son necesarios procesos de formación docente orientados al trabajo con las concepciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área en el marco de la implementación de nuevas orientaciones curriculares, pues estas concepciones son parte de esquemas de acción fortalecidos por las experiencias formativas y personales, no siempre conscientes, y que pueden revisarse a través de acciones orientadas a su cuestionamiento y revisión crítica (Zenobi, 2012).

Con respecto a la incidencia del liderazgo en los procesos de innovación curricular, estudios recientes sobre la implementación exitosa de reformas curriculares hacen énfasis en la presencia de un liderazgo que fomente el interés por la innovación y favorezca el trabajo conjunto del profesorado a través de la asignación de tiempos, apoyos y recursos (Der-Thang, Li – Yi y Wei Leng, 2015). Así mismo, Hargreaves y Fullan (2014) plantean que el rol de los directivos escolares es indirecto pero explícito en la creación de oportunidades de aprendizaje a través del desarrollo curricular del profesorado, esto tiene que ver tanto con la asignación de tiempos y apoyos, así como con la generación de un clima de confianza que

favorezca la autonomía del profesorado en su ejercicio profesional, aspectos que resultan necesarios para favorecer la “experimentación” de propuestas de innovación pedagógica en el marco de la implementación de reformas curriculares.

No obstante, los cambios hacia un tipo de liderazgo que favorezca el trabajo colegiado no sólo conciernen a los directivos escolares, también al profesorado a través de la consideración de que su rol no sólo corresponde al que desarrolla en el aula, sino que implica también su aporte al desarrollo de la institución escolar. Así el rol docente debe trascender de la perspectiva individual asociada al trabajo en el aula a una perspectiva colegiada que da un lugar relevante al trabajo articulado con los colegas y al desarrollo institucional (Hargreaves y Fullan, 2014). Fortalecer un liderazgo escolar que promueva el trabajo colegiado alrededor del desarrollo curricular implica tanto a los directivos como al profesorado en la revisión de los propios roles, y en la generación de disposiciones, tiempos y condiciones que favorezcan la participación continua en la puesta en marcha tanto de los PEI como de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes a sus centros educativos.

## **Bibliografía**

Castellanos, S. (2015). *Influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales en educación secundaria: estudio de dos casos en Bogotá D.C (Colombia)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona Barcelona, España. Recuperado de

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/329291/shcglde1.pdf;jsessionid=2096CA3EB1F2A39E52353BE744055ED4.tdxI?sequence=1>

Der–Thanq, C., Li-Yi, W. y Wei-Leng, N. (2015). School-Based Curriculum Development Towards a Culture of Learning: Nonlinearity in Practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 213–228.

Feinwick, A., Minty, S. y Priestley, M. (2013). Swimming against the tide: a case study of an integrated social studies department. *The Curriculum Journal*, 24(3), 454–474.

Elbaz, F. (1983). The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study. *Curriculum and inquiry*, Vol 1(11), 43–71.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

López, M. (2011). Evaluación auténtica de los aprendizajes en historia y en ciencias sociales: contexto, problemáticas y alcances metodológicos. *Horizontes educacionales*, 16(2), 73–92. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/revistahorizontes/>

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2004). *¡Formar en ciencias: el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>

Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of educational Change*, 12(1), 1-23.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (p. 63–84). Madrid: Editorial Síntesis.

Thornton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 5, 67–74.

Zenobi, V. (2012). *Los profesores de geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123357/vz1de1.pdf?sequence=1>





## **Enfoques pedagógicos que guían las prácticas educativas de los docentes universitarios en ciencias sociales**

### **Pedagogical approaches that guide the educational practices of university teachers in social sciences**

Carolina Franco Ossa

Profesional de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Tecnológica de Pereira,  
Pereira, Risaralda, Colombia

carofranco@utp.edu.co

Leidy Yulieth Posada Torres

Docente de la Institución Educativa Patio Bonito, la Celia, Risaralda, Colombia

lyposada@utp.edu.co

### **Resumen**

La crisis actual del sistema educativo superior está reclamando la necesidad de mejorar los procesos de formación de profesionales en ciencias sociales, a través del diseño de los nuevos escenarios de formación que transformen paradigmas de enseñanza rígidos y estáticos, por unos más flexibles y creativos. Ante tal perspectiva, se propone realizar esta investigación que pretende analizar e interpretar los enfoques pedagógicos que guían las prácticas educativas de los docentes universitarios del área de ciencias sociales. Para tal fin, se propone una metodología de investigación con enfoque interpretativo, de corte etnográfico que pretende describir, categorizar e interpretar los enfoques pedagógicos. En el abordaje de este método etnográfico se seleccionaron 3 docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de una universidad pública de la ciudad de Pereira.

Palabras clave: pedagogías universitarias del siglo XXI, enfoques pedagógicos, formación inicial de docentes, prácticas educativas.

## **Abstract**

The current crisis of the higher education system is calling for the need to improve the processes of training professionals in social sciences, through the design of new training scenarios that transform rigid and static teaching paradigms, for more flexible and creative ones. Given this perspective, it is proposed to conduct this research that aims to analyze and interpret the pedagogical approaches that guide the educational practices of university teachers in the area of social sciences. To this end, a research methodology with an ethnographic interpretative approach is proposed that aims to describe, categorize and interpret pedagogical approaches. In the approach to this ethnographic method, 3 teachers of the Bachelor's program in Child Pedagogy were selected from a public university in the city of Pereira.

Key words: university pedagogies of the 21st century, pedagogical approaches, initial teacher training, educational practices.

## **Planteamiento del problema**

En las últimas décadas, la formación de docentes ha sido un tema de recurrente debate por todo el mundo y lo continuará siendo ante el valor que se les concede a los docentes en la sociedad y en la educación para el mejoramiento del sistema educativo, pues se considera que se debe contar con docentes formados y con el reconocimiento social y profesional que merecen para enfrentar las nuevas realidades en tiempos de permanente cambio (Revelo, 2001, p.25).

Es por ello que, se torna necesario que los docentes universitarios de ciencias sociales innoven pedagógicamente, reconozcan y reflexionen sobre su estilo pedagógico y asuman la realidad de las prácticas educativas para interpretar y transformar aspectos problemáticos de la misma (Correa, 2014), y contribuir a la formación de profesionales democráticos y comprometidos con el mejoramiento de las condiciones sociales, económicas y ambientales del contexto.

Sin embargo, diferentes circunstancias han puesto en crisis los procesos en la formación de docentes que repercute en las prácticas educativas, en los docentes universitarios y en la formación de los futuros docentes.

En el caso de los estudiantes, se están convirtiendo en consumidores de información poco útil porque las TIC están cambiando las formas de relacionarse y la manera de buscar, seleccionar y darle significado a la información para crear nuevos conocimientos (Jacobs, 2014).

En cuanto a los docentes, como mencionan Gutiérrez, Buitrago y Valencia (2016) “En la formación docente ha predominado la gestión del cambio impuesto por las nuevas condiciones políticas, sociales y educativas, propias de modelos técnicos o racionales” (p. 5), generando ausencia de reflexión sobre las prácticas universitarias.

Los profesores universitarios de ciencias sociales ejercen la docencia con una buena preparación disciplinar y/o profesional, pero sin la formación pedagógica y didáctica que se requiere para responder a los retos de una educación de calidad, lo que lleva a un desconocimiento de la relación que debe haber entre la educación, la pedagogía, las disciplinas y las didácticas (Gutiérrez, Buitrago y Valencia, 2016; UNESCO, 1998; IESALC, 2004)

Es por ello que la necesidad de buscar nuevos enfoques en las prácticas educativas es cada vez más evidente, puesto que la reflexión sobre los estilos pedagógicos además de concebir al profesor como persona y profesional activo, participativo, consciente de sus conocimientos, experiencias, sentimientos, emociones y obstáculos relacionados con la propia actividad académica, constituye una opción formadora e incide en el mejoramiento de las prácticas de formación inicial de docentes (Gutiérrez, Buitrago y Valencia, 2016, p.65).

En el ámbito colombiano, las pruebas nacionales estandarizadas, que han venido analizando los procesos de formación pedagógica que se ofrecen a los profesionales de licenciatura, revelan que “*por muchos años se ha privilegiado el conocimiento que los profesores tienen sobre su disciplina, independientemente del conocimiento pedagógico y su aplicación en los procesos de enseñanza con los estudiantes*” (González y Malangón, 2015, p. 2).

En el caso de una universidad pública de la ciudad de Pereira, los docentes universitarios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, relacionados con el área de ciencias sociales, han de pensar en el diseño de los nuevos escenarios de formación, que rompan el molde de las aulas tradicionales, para que sean flexibles y creativas: “Se deben crear nuevos tipos de ambientes de aprendizaje para una nueva época y para diversos tipos de enseñanza y aprendizaje” (Jacobs, 2014, p. 67).

Las universidades, las facultades de educación y los programas de licenciatura, en especial aquellos que forman en las áreas de ciencias sociales deben ser pertinentes a la realidad social de los contextos. El diseño de los currículos ha de estar orientado a abordar los problemas sociales relevantes del contexto, y ha de tener claro el qué y el para qué de los propósitos y finalidades en la formación en ciencias sociales, que tipo de ciudadanos se quiere formar y, formar en habilidades sociales que los lleve a una comprensión del entorno para intervenir en ellos y transformarlos.

Teniendo en cuenta los planteamientos de los distintos autores e investigaciones, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles enfoques pedagógicos guían las prácticas educativas de los docentes universitarios de ciencias sociales de una universidad pública de la ciudad de Pereira?**

### **Referente teórico**

Las categorías teóricas que sustentan este estudio son “las pedagogías universitarias en el siglo XXI” y “la formación inicial de docentes en el área de ciencias sociales”.

La pedagogía como reflexión teórico-práctica de la educación ha sido centro de interés y discusión en las universidades e instituciones de educación superior. Por esa razón, se hace necesario revalorizar la importancia de las **pedagogías universitarias para la formación de docentes**, puesto que estas le permiten a los docentes orientar los procesos de formación de los y las estudiantes (MEN, s. f.).

Para Meirieu “el discurso pedagógico vincula la práctica, la teoría y los sujetos; se dirige a pensar las cuestiones vivas de la educación” (citado en Zambrano, 2007). En ese sentido, las

*pedagogías universitarias* pueden ser entendidas como la postura teórica y epistemológica que asume el docente universitario para reflexionar sobre la educación, con miras a abordar desde las prácticas educativas, perspectivas pedagógicas que orienten formas pertinentes de enseñar y de aprender, en búsqueda de calidad y excelencia educativa.

Las pedagogías universitarias en el siglo XXI que orientan la formación en ciencias sociales deben ser críticas, abiertas, dialógicas, reflexivas, innovadoras y deben ubicar al ciudadano ante la sociedad actual, la cual es compleja, dinámica y abierta. Cada tipo de pedagogía presenta unas características y una concepción de práctica educativa, estas últimas unidas a cada perspectiva pedagógica.

Las prácticas educativas comprenden la función social de la enseñanza y el conocimiento de cómo se aprende. La función social responde al para qué enseñar, para qué educar, la organización social, la ordenación de los contenidos, las relaciones pedagógicas, las formas de distribución del tiempo, los espacios y todo lo relacionado con el proceso de la enseñanza. Por su parte, el cómo se aprende responde a las formas de organización curricular de los contenidos, teniendo en cuenta las lógicas epistemológicas de las disciplinas (Zabala, 2008, citado en Gutiérrez, Buitrago y Valencia, 2016).

Considerando que las prácticas educativas varían en función de las diferentes perspectivas pedagógicas, para llegar a conocer cada una de ellas se debe analizar los diferentes enfoques pedagógicos que le dan sentido y significado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la práctica educativa.

Los *enfoques* tienen como principio que sus concepciones sobre la realidad sean abiertas, flexibles, hipotéticas, se sustentan teóricamente, se constituyen una reflexión que guía prácticas, están abiertas al cambio, reflexión y estudio. Estos deben abrir la posibilidad al maestro de innovar y de asumir una postura. En la tabla 2 se presenta la clasificación que hacen varios autores de los enfoques pedagógicos y sus generalidades.

<b>La Evaluación</b>	Es memorística, reproductiva, cuantitativa, conceptual, competitiva y actúa como herramienta para la calificación y control de los resultados.	Es el medio para mejorar y ajustar la ayuda del profesor a las necesidades de los estudiantes.	Es una estrategia de la enseñanza que permite reconocer aciertos y errores que se cometen en la resolución de las tareas, para realizar los ajustes en las estrategias.	Es participativa, holista, contextualizada y es usada como medio para mejorar y ajustar los procesos. Se le da peso a las actuaciones del sujeto en la sociedad.
<b>El Docente</b>	Es quien sabe, sabe hacer y está capacitada para juzgar. Es la autoridad en el manejo del conocimiento, es el transmisor del saber y es quien tiene el control sobre el proceso educativo.	Es el orientador que establece relaciones caracterizadas por la empatía, la motivación y la comprensión con el alumno, para favorecer el desarrollo de la autonomía, el análisis, la creatividad y el espíritu investigativo.	Es el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje. Se encarga de favorecer experiencias significativas y diferentes interrelaciones que estimulen determinadas actividades mentales.	Es un investigador, mediador, moderador, intelectual crítico y asesor activo que está en continua formación para mejorar las prácticas. Es el encargado además de ofrecer una reflexión sobre las actividades y de crear condiciones para una indagación por parte de los alumnos.
<b>El Estudiante</b>	Es un sujeto pasivo, receptor de información y repetitivo.	Es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para la construcción del conocimiento con el apoyo del maestro.	Es quien construye su propio conocimiento y las estrategias de aprendizaje gracias a una actividad mental, constructiva, propia e individual.	Es un sujeto reflexivo, crítico y propositivo con un papel activo en el proceso de construcción y transformación de la sociedad.
<b>La Institución</b>	Esta aislada del contexto y no se adapta a la realidad.	Ofrece pluralidad de métodos para comprender la realidad.	Ofrece escenarios, medios, instrumentos y experiencias de participación por parte del sujeto con el objeto o con el contexto.	Tiene una función integradora, es agente de reproducción social, trabaja por la participación democrática y, forma para tomar parte activa en la vida.
<b>Las relaciones pedagógicas</b>	Relación vertical centrada en la disciplina y el control	Se dan diálogos entre profesor y alumno para un enriquecimiento mutuo, donde las opiniones y valoraciones de ambos son importantes.	Se establecen relaciones bidireccionales entre el docente, estudiantes y saber en un contexto.	Relación dialógica e intersubjetiva. Es estrecha y afectiva para discutir las ideas acerca de la sociedad y se construyen soluciones a los problemas del contexto.

Tabla 1. Síntesis de los enfoques pedagógicos. Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de la literatura

Las diferentes perspectivas pedagógicas expresadas en la Tabla 2 evidencian las múltiples formas en que los docentes pueden planear, reflexionar y analizar sus prácticas educativas. En el caso de la formación inicial de docentes, se han de elegir enfoques pedagógicos que promuevan nuevas formas de enseñar y de aprender contenidos relacionados con las ciencias sociales, basadas en una perspectiva crítica.

Para mejorar la calidad en la enseñanza en ciencias sociales se debe asegurar una buena **formación inicial de docentes**, la cual tiene como punto de referencia al futuro profesor en el ejercicio en el que pretende incidir (Imbernón, 1989).

Los cuatro componentes principales que han de integrar la formación inicial del profesorado en todos los campos del saber son: el científico, el psicopedagógico, el cultural y el práctico o experimental (Imbernón, 1989). El *componente científico* para adquirir los conocimientos curriculares propios de la disciplina o área; a través del *componente psicopedagógico* el profesor asume los conocimientos teóricos, prácticos, tecnológicos y de investigación para su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por medio del *componente cultural* el docente se convierte en poseedor de una cultura de carácter general y específico del contexto de actuación; por último, a través del *componente práctico o experimental* el docente reflexiona, profundiza y transforma la realidad de la práctica educativa.

El reto de la formación inicial de docentes es formar a los educadores para la comprensión de la realidad social de los contextos y puedan intervenir para transformar, correspondiendo además con la finalidad última de las ciencias sociales (Pagés y Santisteban, 2011).

Además de ofrecer en el proceso de formación el aprendizaje de conocimientos disciplinares, de competencias y de contenidos, se deben ofrecer espacios que involucren la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica, para que el futuro docente se forme como un profesional reflexivo y un intelectual crítico que asume un rol social (Contreras, 2001, citado por MEN, 2013).

Los ejes transversales que deben guiar la formación inicial de docentes son la pedagogía, la investigación y la evaluación (MEN, 2013). Las discusiones sobre *lo pedagógico* le permiten al docente asumir posturas que orienten su hacer, su reflexión y su aporte en la construcción del conocimiento relacionado con su profesión. *La investigación* proporciona elementos y estrategias para indagar sobre la realidad educativa y su labor, y, *la evaluación*, ha de estar orientada a examinar los aprendizajes del futuro docente y permitir la formación de docentes reflexivos y críticos de sus prácticas educativas.



Es necesario tener en cuenta que la transformación de cualquier contexto, así como de las prácticas educativas requiere del pensamiento social, el cual se lleva a cabo a través de la formación de pensamiento crítico y creativo. Para desarrollar ese pensamiento de manera reflexiva y crítica se requiere que los docentes en ciencias sociales tengan una mentalidad abierta para aprender y transformarse en otras teorías y acciones.

## **Metodología**

La presente investigación se basa en un *enfoque interpretativo*, que busca profundizar un fenómeno educativo en su contexto natural. La estrategia que guía la investigación es la *etnografía*, que busca develar desde una aproximación real al grupo de estudio, la experiencia educativa de la formación pedagógica, con el fin de darle sentido y comprender lo que ocurre en las prácticas educativas de formación inicial de sus profesores.

Esta investigación parte del proceso *hermenéutico*. Este proceso pretende, mediante la descripción, la categorización y la interpretación, llegar a la comprensión de la formación pedagógica de licenciados.

El punto de partida es la observación abierta, focalizada y localizada, para llegar a entrevistas en profundidad con informantes clave, que permitan el análisis e interpretación permanente de la información para captar el sentido de la realidad con el apoyo de la codificación teórica y la triangulación de los datos (Hamersley y Atkinson, 1994). También se contempla el análisis del material de los docentes en formación inicial en el área de ciencias sociales.

El proceso de recolección de información e interpretación se convierten en un ir y venir entre la teoría, los datos y la realidad, para lograr identificar las categorías emergentes, las cuales son interpretadas para cumplir con el propósito del estudio.

La unidad de análisis la conforman las prácticas educativas de formación pedagógica de licenciados en ciencias sociales en una universidad pública de la ciudad de Pereira y, la unidad de trabajo está conformada por 3 docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía infantil que abordan la enseñanza y aprendizaje de contenidos relacionados con las ciencias sociales desde 3 áreas de formación: el investigativo, el pedagógico y el disciplinar.

## Resultados esperados

Como resultado del estudio se espera identificar e interpretar los enfoques pedagógicos que guían las prácticas educativas de los docentes de ciencias sociales de una universidad pública de la ciudad de Pereira con el fin de promover la reflexión sobre la necesidad de diseñar nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje que respondan a la formación de sujetos capaces de enfrentarse a las nuevas realidades, que hagan de las ciencias sociales una finalidad en sus propias prácticas para interpretar la realidad, intervenirla y transformarla.

De igual manera, con el interés de asumir el reto en la universidad pública de formar una cultura de reflexión y participación académica institucional, de renovar los currículos y de favorecer el desarrollo docente con prácticas educativas innovadoras, se espera que los programas contemplen en sus currículos enfoques pedagógicos que sean acordes con los lineamientos de política curricular de la institución y que contribuyan a la formación de ciudadanos del siglo XXI.

## Bibliografía

Contreras. (2001). Citado en MEN. (2013). Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política

Correa, C. M. (2014). *El reconocimiento del estilo pedagógico y la transformación de la práctica educativa en una experiencia docente universitaria (Tesis de Maestría en Educación)*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperada de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4644/37019C824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Segunda edición. Ediciones Morata: Madrid.

González, H. S. & Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), pp. 290-301.

Gutiérrez, M. & Pagés, J. (2013). La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: aportaciones interdisciplinarias. En Pagés y Santisteban. (2013). *Una mirada al*

pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 2.

Gutiérrez, M., Buitrago, O., & Valencia, V. E. (2016). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*. (Colección Trabajos de Investigación). Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

Hamersley y Atkinson (1994). La etnografía. Métodos de Investigación. Capítulo I: ¿Qué es la etnografía? Capítulo I. Barcelona: Paidós. En <https://tecnicasmasseroni.files.wordpress.com/2012/02/hammersley-y-atkinson-que-es-la-etnografia.pdf>

Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n°9, pp. 487-499.

Jacob, H. (Ed.) (2014). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones

MEN. (s.f.). *Política de formación de Educadores*. Recuperado [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_18.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_18.pdf)

MEN. (2013). Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.

OREAL/UNESCO. (2006). MEN. (2013). Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.

Pagés, J. & Santisteban. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Vallehermoso: Síntesis.

Revelo, J. (2001). La formación de un nuevo docente, para una nueva sociedad sustentada en el conocimiento. En S. Sandoval, *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO (1998). Conferencia mundial de educación superior. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Zambrano, A. (2007). El concepto *pedagogía* en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión.

# **Las concepciones de los docentes de enseñanza secundaria sobre el conflicto colombiano y la educación para la paz**

## **The conceptions of secondary school teachers about the Colombian conflict and peace education**

Claudia Yaneth Aponte Grisales

Universidad Autónoma de Barcelona

Estudiante Doctorado en Educación. Línea: Didáctica de las ciencias sociales.

apontegcy@hotmail.com

### **Resumen**

Este documento presenta los resultados de una exploración inicial sobre la educación para la paz en Colombia. Esta exploración se ha realizado en el contexto de una tesis doctoral en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Los objetivos del trabajo permitirán comprender las concepciones de los docentes de ciencias sociales en relación con la enseñanza del conflicto armado como medio para educar en la paz. También pretenden identificar el enfoque didáctico empleado por los docentes de las localidades de Usaqué y Suba, en el marco del post acuerdo con las Farc. Urge averiguar qué competencias y qué metodologías fomentan una eficaz formación ciudadana democrática para la juventud colombiana. Ubicamos nuestra investigación en un marco teórico que abarca la escuela nueva, y los postulados de John Dewey, Lederach, Galtung. Metodológicamente se obtendrá información a partir de cuestionarios, entrevistas aplicadas, observación de clase, y grupos focales. Dicha información se analizará a partir de la aplicación de la teoría fundamentada.

Palabras clave: Educación para la paz, concepciones de los docentes, conflicto armado.

## **Abstract**

This paper presents the results of an initial exploration of the education for peace in the country of Colombia. This exploration has been carried out in the context of a doctoral thesis in Didactic for the Social Sciences at the Autonomous University of Barcelona. The objectives of the work will try to make possible a better understanding of social science teachers' conceptions related to the teaching of armed conflict as a means to educate in peace. These objectives are also focused to identify the didactic approach used by teachers from the localities of Usaquen and Suba in the city of Bogotá. In the framework of the post-agreement with the Farc, it is urgent to find out those competencies and methodologies that promote an effective democratic citizen formation among Colombian youth. For this reason, the research is located in a theoretical framework that embraces the new school, and the postulates of John Dewey, Lederach, and Galtung. Methodologically, the information will be collected from questionnaires, applied interviews, class observation, and focus groups. This information will be analyzed based on the application of Grounded Theory.

Keywords: Education for peace, teacher's conceptions, armed conflict.

## **Introducción**

Este estudio se ha desarrollado a partir de la investigación realizada en el proceso de una tesis doctoral desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona, en didáctica de las ciencias sociales. Los objetivos de esta investigación se dirigen a comprender las concepciones de los docentes de Usaquén y Suba en relación con la enseñanza del conflicto armado colombiano como medio de educar para la paz en un momento en el cual esta se pone nuevamente en el primer plano en Colombia, esto por el acuerdo establecido entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP) y por la aplicación de la "Cátedra para la paz", ley 1732 de 2014 (Congreso de la República). Anexo a ello, la elección también se realiza por la inmensa necesidad de comprender las concepciones de los docentes en relación con la educación para la paz y la incidencia de estas concepciones en la formación ciudadana de los jóvenes estudiantes de secundaria.

Para comprender el concepto de concepciones partimos de la propuesta hecha por Evans (1988, 1989, 1990) así como las realizadas por Moreno & Azcárate (2003), Pagès (1999) de la misma forma que las elaboradas por González Valencia & Santisteban-Fernández, (2016) y Suárez, Martín & Pájaro (2012)

Así, se postula que las concepciones de los maestros están estrechamente relacionadas con las condiciones políticas y sociales en las cuales se ha desarrollado su práctica y su propio vivir, en donde las condiciones históricas de violencia que el país ha vivido permean lo que el maestro piensa, cree, analiza, propone y selecciona para divulgarlo en su proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta perspectiva la educación para la paz también está mediada por estos constructos que el maestro hace de ella y su propia racionalización del conflicto armado y la violencia estructural que ha vivido el país lo llevan a tomar posturas políticas y personales frente a lo que ha sido la historia del conflicto, sus actores, sus causas y cómo lo enseña.

El conflicto armado representa para el docente de ciencias sociales múltiples retos, entre ellos el de direccionar de la mejor forma posible, de acuerdo a sus creencias, prácticas y experiencias de formación, la enseñanza de este proceso histórico y, en algunas ocasiones, relacionarlo con la educación para la paz.

Tomamos la educación para la paz desde la paz positiva propuesta por Galtung (2003), entendida ésta como la posibilidad de reducir la violencia directa y elevar los niveles de justicia. Se busca la armonía social, familiar, individual. No es una paz sin conflictos, es una paz sin violencia estructural. Educar para la paz es trascender la vida de los individuos: no es solo educar para la escuela, es educar para transformar la realidad.

En una realidad como la que se vive actualmente en Colombia, y en muchas otras partes del mundo, donde el conflicto y la violencia dominan el contexto, la lucha por la dignidad humana y el reconocimiento del otro es cada día más urgente. En aquellos territorios en que la vivencia y aplicación de los derechos humanos es una utopía, la educación para la paz es una necesidad.

Desde esta perspectiva, Dewey, en relación con la educación para la paz, enmarca el contenido social que debe darse en aras de comprender que “los problemas sociales

significan los problemas que afectan a grandes masas de la comunidad” (Dewey, 1967) y que no están fuera del proceso educativo.

Y es en el proceso educativo donde el papel del docente, en medio de todas sus propias realidades, toma relevancia, pues es allí donde se busca fomentar las competencias ciudadanas que redundarán en la vida de cada uno de los jóvenes que tiene en sus aulas.

Ahora bien, la formación ciudadana está enmarcada desde los Estándares propuestos en Competencias Ciudadanas, los cuales sentencian que “ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro” (2006, p.150).

Este pensar en los demás parte de la reflexión misma, lo que lleva a analizar las propias subjetividades de los que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso, el maestro con sus propias ideas y concepciones se ve abocado a la responsabilidad de formar ciudadanos en contextos y territorios difíciles de comprender.

La responsabilidad pedagógica frente a temas socialmente relevantes, como el caso de los conflictos bélicos, llevan a los maestros a pensar en todo lo que enmarca su labor como lo es la violencia “porque esta no ha estado en el afuera de la escuela, la atraviesa, la desgarras” (Expedición Pedagógica Nacional, pág, 58)

En este momento, en el cual Colombia navega en aguas en las que busca salir a flote de un mar de violencia que la ha azotado por más de 60 años, el maestro y la escuela cumplen un papel fundamental, pues es desde el aula de clase que el maestro tiene la posibilidad de formar en competencias ciudadanas, como una forma de dar respuesta a las cientos de incógnitas que los jóvenes tienen frente al conflicto del cual hacen parte.

La enseñanza del conflicto armado es una necesidad social, una tarea que para muchos maestros se presenta como la posibilidad de no repetir la historia que se ha vivido en los últimos 60 años, de conflicto armado. Es la posibilidad de visibilizar la realidad violenta del país con la esperanza de no volverla a vivir.

## **Metodología**



Nuestra investigación se centra en el paradigma interpretativo, con el cual buscamos comprender las subjetividades de los docentes de ciencias sociales en relación con la enseñanza del conflicto armado como estrategia de educar para la paz.

Comprender como los docentes construyen su conocimiento, lo transmiten a sus estudiantes desde sus propias concepciones a partir de las vivencias que desarrollan en contextos determinados, permitirá un avance en la formación de competencias ciudadanas en los niños y jóvenes que les dará herramientas para afrontar la realidad del país.

Para el análisis e interpretación de la información hemos recurrido a la teoría de Strauss & Corbin, (2002), que nos permite desarrollar una teoría nueva fundamentada en los hallazgos de la investigación y alcanzar una mayor comprensión en relación con la concepción de los maestros.

#### **Los instrumentos utilizados en la investigación fueron**

- a) Encuesta: Este instrumento fue enviado a todos los docentes de ciencias sociales, adscritos a la base de datos de secretaria de educación, para nuestra sorpresa y decepción solo tres maestros nos devolvieron las encuestas resueltas, los demás decidieron no participar de esta investigación. Por lo cual se recurrió a contactar colegio por colegio a los maestros para lograr su participación. De allí logramos trabajar con 12 docentes de distintos colegios de las localidades de Usaquén y Suba, con quienes, posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas que buscaban obtener la información para comprender las concepciones de los docentes en relación con la enseñanza del conflicto armado dentro de la educación para la paz y sus estrategias didácticas en relación con la misma temática.
- b) Observación de Clase: se buscaba comprender como se materializan las concepciones de los docentes a través de las estrategias didácticas propuestas por ellos.
- c) Grupos Focales: El objetivo de los grupos focales fue reconocer las relaciones entre las concepciones de los docentes y las ideas de sus estudiantes con respecto a la enseñanza del conflicto armado como medio de educar para la paz.

#### **Algunas conclusiones preliminares.**

Educar para la paz desde la enseñanza del conflicto armado es un reto para cada docente, pero una posibilidad para cada niño y joven

Los docentes participantes en esta investigación consideran que el estudio del conflicto armado no es solo relevante, es una necesidad, que permite transformar a través del proceso educativo las prácticas tradicionales y violentas que están presentes en la realidad del país, donde cada clase se convierta en un espacio para el encuentro, la reflexión y el reconocimiento.

Los docentes también buscan al enseñar el conflicto armado para:

*“renovar la memoria histórica del mismo, dado que buena parte de la historia colombiana está atravesada por el conflicto armado; allí hay unos orígenes y unas causales del porqué somos así, de porque nos encontramos en esas situaciones, entonces, me parece fundamental. Segundo, hay una constante en la sociedad colombiana, es la poca cultura política que tenemos y por ende sentimos como muy alejado del conflicto armado en Colombia, pero efectivamente es una cuestión que nos atraviesa. Entonces, en esa medida es muy importante que las educandas y los educandos se concienticen sobre todo lo que trae consigo el conflicto, como el que nos ha tocado vivir acá en Colombia”* (Docente 1).

En esta medida el docente busca comprender la esencia del conflicto y su influencia en la realidad de los individuos, para que los jóvenes formen una conciencia política que les permita incidir en su realidad *“La enseñanza del conflicto incidir en la formación de seres humanos críticos, personas libres pero responsables, que tengan un criterio, que sepan elegir bien, que sean responsables de sus decisiones”* (Docente 4)

Frente a las estrategias didácticas que en este caso los docentes manifiestan emplear, en la observación de clase se pudo constatar que se utilizan los documentales para mostrar a las víctimas directas del conflicto y sus relatos de las situaciones vividas. *“Casos como el del Salado o el de Bojayá fueron expuestos a través de video en clase y posteriormente discutido con los estudiantes frente a lo que se plantea en el informe que presenta el docente y lo que los estudiantes saben y sienten al respecto”* (Docente 4)

Pero a la hora de indagar en los estudiantes cuáles son sus ideas sobre el conflicto armado, no se observó un desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes lo relacionan con

fechas y situaciones del pasado. Se evidencio como una constante que el conflicto se limita a dos actores, la guerrilla y el estado, o la guerrilla y los paramilitares, sin darle un trasfondo a lo que el conflicto armado representa. “*el conflicto armado es algo que pasa entre la guerrilla y el estado o entre la guerrilla y los paramilitares y deja muchas víctimas*” (Estudiante)

Estas observaciones aún son muy preliminares pues nos encontramos en la recolección de datos y en el análisis de los mismos. Pero los aportes de los docentes nos han permitido comprender las concepciones de los docentes en una gran medida, sin llegar a generalizaciones. Comprender como el docente planifica, analiza y desarrolla en su clase de acuerdo a sus creencias, concepciones y finalidad: estas dadas desde lo que le impone el currículo y la ley hasta lo que el concibe como lo “Realmente importante que debe enseñar y que el estudiante debe aprender”.

## **Bibliografía**

- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires : Losada.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*. (Segunda Ed). Bogotá.
- Evans, R. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and research in social education*, 17 (3). 210 – 240.
- González Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89–102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- Moreno Moreno, M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de Las Ciencias*, 21(2), 265–280. Retrieved from <http://ddd.uab.cat/record/1604>
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 4(4), 161–178.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Suárez, Javier Roberto Martín, J., & Pájaro, C. J. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Retrieved from [http://www.uninorte.edu.co/documents/72553/427200/Concepciones\\_del\\_Maestro\\_Sobre\\_la\\_Etica.pdf](http://www.uninorte.edu.co/documents/72553/427200/Concepciones_del_Maestro_Sobre_la_Etica.pdf)

**Eje Número 3: Políticas educativas para la formación del profesorado y para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el siglo XXI**

## **Una mirada a las licenciaturas en ciencias sociales desde la política educativa y las necesidades de formación del profesor universitario**

### **A look at the bachelor's degrees in social sciences from the educational policy and the training needs of the university professor**

Zaida Liz Patiño Gómez

Doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación, Profesora Asociada del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle, Investigadora Principal del Proyecto Formación Inicial Docente y Necesidades de Formación del Profesor universitario de las Licenciaturas en Ciencias Sociales.

[zaida.patino@correounivalle.edu.co](mailto:zaida.patino@correounivalle.edu.co)

Laura Constanza Naranjo Villa

Geógrafa, Asistente de investigación, Universidad del Valle.

[laura.naranjo@correounivalle.edu.co](mailto:laura.naranjo@correounivalle.edu.co)

Marggie Vanesa Serna Felipe

Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Monitora de investigación.

[marggie.vanessa.serna@correounivalle.edu.co](mailto:marggie.vanessa.serna@correounivalle.edu.co)

César Andrés Guerrero Cuero

Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Monitor de investigación.

cesar.andrés.guerrero@correounivalle.edu.co

## **Introducción**

Colombia se encuentra en la coyuntura producida por la expedición de una nueva política educativa para programas de educación que ha sido polémica y que ha convocado al gremio docente a levantarse en filas para frenar el impulso avasallador que trae en desmedro de la autonomía universitaria. Además, políticas recientes como la resolución No.18583 de 2017, cuya implementación perentoria se soporta sólo en el reconocimiento de la debilidad, requieren, de parte de la universidad y sus programas de formación de docentes, erigir un frente común que las contrarreste y evidencie la trayectoria formativa e investigativa con que se cuenta, así como los problemas estructurales que hay que superar en el sistema educativo colombiano.

Los problemas de la educación superior, desde el Ministerio de Educación, se han pretendido superar por medio de reglamentaciones como los decretos 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) y No. 2450 de 2015, que reglamenta las condiciones de calidad de los programas de licenciatura, los cuales enmarcan las resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017 (que la deroga), que reglamentan las condiciones de calidad para la obtención y renovación del registro calificado; normativa que ha sido duramente criticadas por profesores, agremiaciones de educadores, facultades de educación y estudiantes en formación de tales programas por ir en contra de la autonomía universitaria respaldada por la Ley 30 de 1992, por suprimir las características propias de los programas acordes con los contexto regionales, por amenazar la continuidad de muchos programas de licenciatura y por promover un imperativo meramente tecnocrático, llegando incluso a afirmar que es una reforma velada a la Ley 30.

En este marco, la intención de esta ponencia, es ahondar, a partir de los resultados parciales del proyecto de investigación denominado **“FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LAS LICENCIATURAS EN CIENCIAS SOCIALES**, en dos de sus componentes: primero, la Política educativa para la formación del profesorado, que hace referencia a la normativa citada anteriormente; y segundo, las necesidades de formación del profesor universitario, percibidas por los diferentes actores del programa (profesores/estudiantes/egresados). Frente a esto último, se determinan unas categorías desde las cuales se diseñará un material pedagógico para profesores universitarios que responde a estas necesidades.

La investigación se hace desde un enfoque crítico, tanto de la política educativa de las licenciaturas como de la formación inicial docente en los programas de formación de licenciados en ciencias sociales. La “crítica crítica” para (Marx y Engels, 1962) radicaba en ir más allá de la contemplación filosófica de los problemas y actuar para transformar la realidad; ese principio actúa en esta investigación, no sólo para criticar la norma, sino para “someterse a crítica”, esto es, hacer un ejercicio de reflexividad –como diría (Bourdieu, 2008)- sobre los mismos programas académicos, porque también hay una cuota del carácter de la educación superior en Colombia que le corresponde a las universidades.

En este orden, en tanto a la política educativa de las licenciaturas, se identifica el impacto académico que ha tenido sobre los programas de formación de Licenciados de las cuatro universidades públicas objeto de estudio: Pedagógica Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, del Valle y la Universidad del Atlántico, en particular sobre el currículo y la autonomía universitaria (en términos de los procesos de participación universitarios). En lo referente a los programas académicos de Licenciatura en Ciencias Sociales, se analizan las necesidades de formación<sup>1</sup> de los profesores universitarios y se identifican aquellas relacionadas con los requerimientos de la nueva reglamentación, así como las percibidas al

---

<sup>1</sup> La *formación*: “es algo que tiene relación con la forma, entonces es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión.” (Ferry, 2008, p.54)



interior de los mismos programas por la comunidad educativa. Los análisis se hacen a partir de la revisión normativa ya mencionada y relacionada con los procesos de Aseguramiento de la Calidad, se trabajó con los documentos de autoevaluación con fines de acreditación producidos por los programas académicos, se aplicaron cuestionarios, y se hicieron entrevistas y grupos focales a los diferentes actores (directores -directivos docentes-, profesores, estudiantes en formación y egresados) de cada una de las licenciaturas.

En tal sentido se pretende con la investigación aportar al conocimiento en torno a la realidad de los programas de educación vistos desde su interior, es una necesidad enarbolada por diversos especialistas, pues la investigación de la educación superior ha girado fundamentalmente en el orden de la gestión administrativa y los procesos tecnocráticos, y menos sobre la pedagogía (Calvo, Rendón y Rojas, 2004). Así que el conocimiento aportado ofrecerá elementos de reflexión para la discusión de la política educativa sobre licenciaturas, la formación de licenciados en ciencias sociales y las características de profesores universitarios como “formadores de formadores”.

### **La política educativa para la formación del profesorado**

El gobierno ve en la producción normativa un lugar central para la implementación de políticas públicas, “siendo el medio a través del cual se estructuran los instrumentos jurídicos que materializan en gran parte las decisiones del Estado”<sup>2</sup>. Pero no es un secreto y hay acuerdo en la comunidad académica, en que la política educativa del Estado ha sido improvisada y en cada gobierno de turno se emite una nueva normativa, incluso se habla con sarcasmo que cada ministra (los últimos años han mostrado prevalencia de mujeres en el cargo) trae su propia normativa bajo el brazo.

El exhaustivo estudio de los profesores Guacaneme, Bautista y Salazar (2011) trata el tema de la política nacional de formación inicial de profesores y sus continuos cambios de dirección; esta visión de una política pública en materia de educación que se mueve al vaivén de cada gobierno, es patente en el contexto de análisis de esta investigación. La denominada

---

<sup>2</sup> DECRETO 1075 de 26 de mayo de 2015 "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”.

política de aseguramiento de la calidad se reglamenta en Colombia a través del Decreto Ley 1075 de mayo de 2015: que establece las condiciones de calidad a los programas académicos de educación superior, y el Decreto Ley 2450 de diciembre de 2015: que establece las “características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”; del Decreto 2450 se derivan la Resolución 02041 de febrero de 2016 y la Resolución 18583 de diciembre de 2017, esta última vigente y que deroga la anterior a poco más de un año de emitida. Con la resolución 18583 de 2017 “se ajustan las características específicas de calidad de las licenciaturas para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”, elemento sustancial para obtener la acreditación de alta calidad que establece el artículo 222 de la Ley 1753 de 2015 (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018), obligando a los programas de licenciatura a que, en un plazo perentorio no mayor a dos años (antes del 9 de junio de 2017), contarán con acreditación de alta calidad, o de lo contrario perderían su registro calificado, en consecuencia impidiendo su funcionamiento: oferta de programas, inscripción de estudiantes, etc.

El caos no fue menor, los programas se vieron removidos en su más profunda esencia, frente a lo cual el gobierno no pudo ser ciego ante la catástrofe que se avecinaba, argumentos que se recogen en el Decreto Ley 892 de 28 de mayo de 2017, que “crea un régimen transitorio para la acreditación de alta calidad para los programas académicos de licenciatura”, en particular en aquellos municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial –PDE, y se otorga 32 meses más a los programas -a partir de su expedición- para su acreditación de alta calidad. Lo cierto hasta ahora, es que el impacto de la política educativa ha venido forjando cambios importantes en los programas académicos de licenciatura, en aspectos propios del currículo (componentes, intensidad, niveles de lengua extranjera), en la organización de las actividades académicas (como es el caso práctica educativa y pedagógica), así como en las formas del hacer universidad, es decir, en el campo de la práctica en los cuales según Bourdieu, la práctica posee una lógica que no obedece a la de la lógica lógica (por ejemplo, los tiempos de la norma), esto radica en que “está ligada al tiempo, no solamente porque se juega en el tiempo, sino también porque ella juega estratégicamente con el tiempo y en particular con el tempo” (Bourdieu, 2007, p.131). Es decir de los sujetos y el carácter de las instituciones, cuestión que tiene

que ver con la autonomía universitaria. La siguiente tabla describe los criterios observados en relación con la Resolución 18583 de 2017 (ver tabla 1):

RESOLUCIÓN 18583 DEL 2017	
COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
DENOMINACION	Corresponde al nombre que deben obedecer los programas de licenciatura, en el área obligatoria y fundamental de las ciencias sociales. Debiendo ser: Licenciatura en Ciencias Sociales.
FUNDAMENTOS GENERALES	En este componente se incluyen los sentidos generales que constituyen una comunidad académica (argumentación, lectura, escritura, segunda lengua, apropiación y uso pedagógico de las TIC, entre otros)
DE SABERES ESPECIFICOS Y DISCIPLINARES	Hace énfasis en el dominio de los saberes y conocimientos actualizados, de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como licenciado
DE PEDAGOGIA	Hace referencia a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes
DE DIDÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS	En este componente se reconoce la necesaria articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del quehacer del educador.
ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS	Corresponde a la manera como se definen para el programa las actividades académicas en función de la coherencia de sus componentes y la metodología dispuesta para alcanzar las metas de formación.
PRACTICA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA	La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado
LENGUA EXTRANJERA	Hace referencia a la garantía que las instituciones de educación superior brinda para que los graduados cuenten con nivel A2 o superior en una lengua extranjera de acuerdo con el marco común Europeo de referencia (MCER)
INVESTIGACION	Enfatiza que los docentes de los programas de Licenciatura se harán partícipes de actividades de investigación formativa de acuerdo con los rasgos distintivos de cada programa. Así mismo, adelantará investigación disciplinar y pedagógico.
PERSONAL DOCENTE	Corresponde a las condiciones de formación de los docentes universitarios y el número de docentes vinculados en modalidad.

Tabla 1. Requerimientos resolución 18583 del 2017

Los programas de licenciatura de las cuatro universidades han realizado modificaciones de acuerdo a los componentes de la Tabla 1 como se detalla a continuación: **Denominación:** la UPTC, UPN y UNIAtlántico se mantuvieron con la denominación porque estaba acorde con la norma, por su parte, la UNIVALLE cambió su denominación de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por Licenciatura en Ciencias Sociales. En cuanto a los **contenidos curriculares:** en UNIVALLE, UNIAtlántico y UPN se aumentaron los créditos en las prácticas pedagógicas y educativas. Respecto al número de créditos y duración de los respectivos programas, todos realizaron modificaciones así, La UPN disminuyó los créditos, la UNIVALLE y UNIAtlántico aumentaron y la UPTC se mantuvo. En duración, la UPN pasa de 10 a 8 semestres, UNIVALLE pasó de 12 semestres a 10 y

cambió de jornada -de nocturna a vespertina-, UNIAtlántico pasó de 8 semestres a 10; la UPTC se mantuvo<sup>3</sup>.

Sobre la **práctica educativa y pedagógica**, la UPTC se mantuvo, mientras que los demás programas debieron aumentar significativamente sus créditos y cambiar la distribución en la malla curricular, quedando así: en la UNIA TLÁNTICO se lleva a cabo en los últimos cinco semestres, en UNIVALLE, se proponen desde los primeros semestres, en la UPN el componente pasó a tener más relevancia en comparación con el anterior currículo. Se evidencia que todos los programas realizaron ajustes a las mallas curriculares.

En cuanto a **lengua extranjera**, la UPN optó por sacarlo de la malla y dejarlo como requisito de grado, UNIVALLE y UNIAtlántico, aumentan significativamente el número de niveles. En **investigación**, el Consejo Nacional de Acreditación -CNA- realiza recomendaciones sobre el fortalecimiento de la investigación a todos los programas, en particular al posicionamiento de los grupos de investigación en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Finalmente, el componente de **personal docente**, es un aspecto crítico que se traduce en aumento de la planta, aunque no necesariamente mejora la vinculación docente.

## **Necesidades de Formación del Profesor Universitario de las Licenciaturas en Ciencias Sociales**

Se analizan las necesidades de formación de los profesores universitarios teniendo en cuenta dos fuentes: la nueva normativa y sus requerimientos, y las apreciaciones de profesores, egresados y estudiantes, las que pueden evidenciar en la Tabla 2. Frente a esto último, se determinan unas categorías desde las cuales se diseñará un material pedagógico para profesores universitarios que responde a estas necesidades (ver Tabla 3)

---

<sup>3</sup> La UPTC, es un caso diferente en comparación a las tres universidades, por el hecho que iniciaron el proceso de acreditación voluntaria en el 2015, obteniendo acreditación hasta el 2023, por lo cual no los cobija la resolución 18583.

NECESIDADES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SEGÚN LA NORMA	NECESIDADES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SEGÚN EL TESTIMONIO DE PROFESORES, EGRESADOS Y ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS ACADEMICOS ESTUDIADOS
Los docentes de los programas de licenciatura serán profesionales universitarios y mínimo el 25% de ellos debe contar con título de maestría o doctorado	<b>Necesidades disciplinares:</b> en cuanto a tecnología/Espacios de dialogo e integración de contenidos/Actualización en contenidos y bibliografía.
las instituciones de educación superior deberán acreditar que el 50% de los docentes de los programas cuenten con título de maestría o doctorado	<b>Necesidades didácticas:</b> en aspectos de metodos y formas de enseñar /Relación entre la teoría y la práctica/ Conexión de lo disciplinar con la experiencia y la forma de enseñar.
La planta profesoral debe incluir, en su mayoría, profesores con un nivel adecuado de investigación y producción académica	<b>Necesidades pedagógicas:</b> falta de reflexión de lo académico y lo social / Manejo de problemáticas sociales, identidad, diversidad sexual, enfermedades mentales y problemas psicosociales.
Profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo	<b>Reconocimiento de contextos escolares:</b> que los profesores se empapen de instituciones educativas secundarias y de educación formal y no formal, y tal vez de esa manera puedan ayudarnos a crear herramientas que funcionen en las aulas de clase / La importancia de la experiencia del profesor universitario en la educación básica y media y en diversos contextos escolares.
Demostrar que mínimo el 25 % de sus docentes de tiempo completo, tienen experiencia de aula en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media.	<b>Experiencia investigativa:</b> En general en la universidad hay una carencia en investigación de los maestros, quienes cuentan sus experiencias investigativas son muy pocos /Los que realmente lo hacen con fundamento son los que dan investigación/ Los profesores no motivan a los estudiantes porque en la universidad casi no hay grupos de investigación y los pocos grupos que hay están llenos.

Tabla 2. Necesidades de formación

La propuesta de material pedagógico responde en particular a aquellas necesidades identificadas por los diferentes actores de los programas académicos, algunas coinciden con las reglamentadas con la normativa como: la relación de los profesores del programa con el sector externo, la experiencia de aula en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media; otras van más allá de la norma y se relacionan con necesidades sentidas por los sujetos de la comunidad educativa, en términos de didáctica: uso de estrategias de enseñanza en sus propias clases, propuestas didácticas pertinentes para la enseñanza en los niveles en que ejercen los licenciados, y en términos de su pedagogía: por ejemplo la sensibilidad necesaria frente a problemas de tipo psicosocial y enfoque diferencial (mujer, género, diversidad e identidad) de los docentes en formación.

NECESIDADES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SEGÚN EL TESTIMONIO DE PROFESORES, EGRESADOS Y ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS ACADEMICOS ESTUDIADOS	PROPUESTAS DE MATERIAL PEDAGÓGICO EN FORMATO MULTIMEDIA QUE RESPONDEN A ALGUNAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS IDENTIFICADAS
<b>Necesidades disciplinares</b>	Recursos bibliográficos: selección de libros digitales pertinentes y actualizados en geografía, historia y otras ciencias sociales; reseñas de libros y artículos de interés
<b>Necesidades didácticas</b>	Recursos didácticos/Uso de las tecnologías de la información: Identificación de repositorios didácticos pertinentes para el uso en clase como: educaplay, etc (historia, geografía, CCS) TICs. Diseño de Ejercicios de planeación, estándares y lineamientos
<b>Necesidades pedagógicas</b>	Diseño de guías de básicas de atención sobre Diversidad funcional-capacidades diversa, Educación inclusiva, Riesgo psicosocial
<b>Reconocimiento de contextos escolares</b>	Talleres y actividades sobre posconflicto, convivencia, violencia de género, diversidad e inclusión, trabajados de manera interdisciplinar (geografía, sociología, historia y demás ciencias sociales)

*Tabla 3. Propuesta material pedagógico según necesidades de formación*

## Conclusiones

El devenir de la política educativa que rige a la Educación Superior en Colombia ha generado cambios significativos en los programas de licenciatura del país que son evaluados algunos como positivos, otros han tenido resistencia entre la comunidad educativa.

Las necesidades de formación del profesor universitario son bastantes claras según la normativa, implica una formación universitaria acompañada de un nivel apropiado en investigación y producción científica. Por su parte los profesores, estudiantes y egresados de las universidades de estudio también son bastantes claros y concuerdan en las necesidades de formación de los formadores de formadores, entre ellas hacen énfasis en la importancia de los profesores tengan cercanía y experiencia en contextos de educación básica y media. También evidencian una gran fortaleza en el aspecto disciplinar, afirmando que son muy buenos profesionales en su área, pero al momento de entrelazar su disciplina con aspectos didácticos y pedagógicos se quedan cortos y esto se manifiesta en el desarrollo y enseñanza de sus contenidos en los diferentes cursos. Otra falencia identificada es la falta de herramientas y conocimiento para responder a situaciones de vulnerabilidad y riesgo de sus propios estudiantes.

## Bibliografía

Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2008) Una invitación a la sociología reflexiva. -2 ed. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires, Argentina: Editorial siglo XXI.

Calvo, Rendón, y Rojas, Luis. Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Revista Colombiana de Educación No. 47. Bogotá, Jul-Dic 2004.

Ferry, G. (2008). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Argentina. Editorial Novedades educativas.

Guacaneme, E. A., Bautista, M. & Salazar, C. (2011). El contexto normativo de formulación de los programas de formación inicial de profesores de matemáticas. Revista Latinoamericana de Educación. Voces y silencios. Bogotá: Universidad de los Andes, Vol. 2, No.1, 62-77.

Marx, K., y Engels, F. (1962). La sagrada familia y otros escritos filosóficos de la primera época. México D.F, México: Editorial Grijalbo.

## **La didáctica de las ciencias sociales y las tensiones presentes en los programas de formación de maestros**

### **The didactics of the social sciences and the tensions present in the teacher training programs**

Esteban Montoya Marín

Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, Candidato a Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Docente de Cátedra, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

esteban.montoyam@udea.edu.co

#### **Resumen**

Dentro de los procesos de formación inicial de maestros es posible la percepción de tres tensiones fundamentales: la tensión entre teoría y práctica, entre enseñanza e investigación y entre saber pedagógico y saber disciplinar; éstas se alternan periódicamente en función de la subordinación de un elemento frente a otro. En esta ponencia se presenta una problematización inicial alrededor de la forma como la didáctica de las ciencias sociales se relaciona con dichas tensiones dentro de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Esta problematización elaborada a partir de un rastreo bibliográfico y la búsqueda de documentos institucionales, expone cada una de las tensiones, previendo la posibilidad de identificar a la didáctica de las ciencias sociales como el saber o disciplina que se instala en medio de ellas. Finalmente se generan unos interrogantes orientados a la visibilización de la relación de este saber con las tres tensiones mencionadas.

Palabras clave: Didáctica, Licenciatura, Didáctica de las ciencias sociales, Formación inicial de maestros.



## **Abstract**

Inside teachers' initial formation is possible the perception of three fundamental tensions: tension between theory and practice, tension between teaching and investigation and tension between pedagogical knowledge and disciplinary knowledge; these tensions periodically alternate each other according to the subordination of one element to another. In this presentation presents an initial problematic around the way how didactics of social sciences is related with those tensions inside of social science bachelor program of University of Antioquia. This problematic was made from a bibliographic tracking and institutional documents searching, it exposes each of those tensions forecasting the possibility to identify social science didactic as a knowledge or discipline settled up in the middle of them. Finally, some questions are generated, they are oriented to visibility of relationship of this knowledge with three tensions mentioned.

Key words: Didactics, Teacher Education Programs, Social science didactics, Early Teacher's training

Una revisión con respecto al proceso de formación inicial de maestros en el contexto iberoamericano permite la visibilización de tensiones<sup>1</sup> que configuran un escenario donde saberes, discursos y prácticas transitan de un lugar a otro dependiendo de las perspectivas o tradiciones que se asuman. Las tensiones en este sentido no se asumen como problemas; sino como fuerzas que pugnan por la hegemonía (Caicedo, 2013). Éstas configuran modos particulares de proyectar propósitos al interior de los programas de formación en relación con discursos y prácticas externas. Así, las tensiones en la formación inicial de maestros, más allá de una simple contraposición de fuerzas, develan la presencia de posiciones frente a los intereses a los que ésta debe responder en correspondencia con distintos discursos que emergen y que propenden por consideraciones particulares en torno al saber del

---

<sup>1</sup> Desde la perspectiva de Bourdieu el concepto de tensión inscrito en la topología interior/exterior, posibilita la comprensión del avance interno de un campo en referencia a presiones externas que juegan un papel condicionante en la especificidad de una ciencia o saber. Dentro de esta propuesta de investigación el concepto de tensión permitirá identificar la movilización de posiciones y apuestas particulares en torno a la formación de maestros.

maestro, a las concepciones de su oficio y las prioridades en los programas de formación. Murillo et al. (2006) en su estudio sobre los modelos innovadores en la formación inicial de maestros, identifica algunas de las tensiones que han sido conceptualizadas en las últimas dos décadas, las cuales se configuran en torno a las relaciones entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, entre la orientación hacia la enseñanza y hacia la investigación y entre la teoría y la práctica en los procesos de formación.

La tensión entre el saber pedagógico y el saber disciplinar<sup>2</sup> al interior de los programas de formación alberga dos posiciones desde la perspectiva de Ibarra (2009), la primera orientada a las disciplinas o como lo plantea el autor. “La formación de los maestros debe hacerse fundamentada en un alto dominio de las ciencias” (p. 2). Poniendo de este modo lo pedagógico y lo didáctico en un segundo lugar; la segunda, considera que la base fundamental de la enseñanza es la pedagogía y que el dominio de un conocimiento científico o técnico no es suficiente. En estas posiciones se hallan dos concepciones particulares con respecto a la enseñanza, en la primera se considera que las disciplinas científicas albergan en su estructura discursiva un carácter de enseñabilidad<sup>3</sup> (Ibarra, 2009, p. 3). En la segunda se señala que es el dominio pedagógico y didáctico el que permite la consolidación de relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina. En consecuencia, estas dos tendencias demarcan posiciones particulares con respecto a la definición de la práctica educativa, los sujetos y relaciones inmersas en la misma; generando algunas orientaciones en la formación inicial de maestros, las cuales, desde la perspectiva de Núñez y Cubillos (2012), alternan periódicamente con respecto a la subordinación de un saber frente al otro.

---

<sup>2</sup> Ríos (2005) considera que la emergencia de esta tensión en el caso colombiano puede identificarse en 1938, Año en el que desde su perspectiva la pedagogía al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Bogotá fue orientada hacia lo metodológico y procedimental, inclinándose la formación de los maestros hacia la disciplina científica que enseñarían en la escuela o en colegio, estableciéndose así un saber implícito en los programas de formación que considera que tener habilidades en una disciplina es suficiente para garantizar la calidad de la enseñanza).

<sup>3</sup> Desde la perspectiva de Flórez (1995) cada disciplina alberga en su estructura epistemológica una serie de características (rasgos de racionalidad y de sintaxis, de conocimiento teórico y experiencial) que permiten una distinción en torno al abordaje de sus problemas y condiciona la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse. La suma de estas características es denominada por el mismo autor como enseñabilidad.

La segunda tensión hace referencia a la orientación de los propósitos de los programas, en función de la docencia o de la investigación por parte de los futuros maestros. Ibarra (2009) considera que el papel predominante que se le otorgue al saber pedagógico o al saber disciplinar conlleva a una distinción en cuanto al sujeto encargado de enseñar y el encargado de investigar, pues en caso de existir una inclinación hacia un dominio disciplinar, el autor considera que se le otorga la potestad para investigar solo a quien posee habilidades y conocimientos científicos especializados, más no al responsable de la enseñanza. Tal situación provoca la emergencia de discursos que movilizan acciones al interior de los programas de formación inicial de maestros orientados al reconocimiento de la funcionalidad de la práctica investigativa, estableciéndose así una figura de maestro investigador. Con respecto a esta figura Ossa (2015) afirma. “Se ve dinamizada por la problematización de la pedagogía que, como actividad relacionada con la construcción de conocimiento”, demanda “la voluntad de saber de maestros y alumnos como sujetos que requerían indagar la realidad natural y social en función de la producción de saber” (p. 107).

La última de las tensiones mencionadas inicialmente alude a la relación entre la teoría y la práctica en los programas de formación inicial de maestros, cuestión que es analizada por autores como Rusell (2014) y Vaillant y Marcelo (2015) a partir de reflexiones centradas en la distancia entre una y otra. En esta línea de pensamiento, Vaillant y Marcelo (2015) afirman que algunas de las dificultades presentes en los programas de formación de maestros, recaen en la distancia entre la teoría y la práctica o en darle prioridad y predominancia a una sobre la otra. En palabras de estos mismos autores esta tensión se configura como un divorcio, como una separación producto de la nula correspondencia entre los programas de formación y las necesidades de las escuelas. Rusell (2014), al hacer una revisión de la producción en cuanto a esta tensión, considera que si bien las distancias entre teoría y práctica al interior de los procesos de formación se han intentado disminuir con un aumento constante en las horas de práctica; este tipo de cambios no ha sido acompañado por una mayor cantidad de análisis fundamentales alrededor del rol de la experiencia en el aprendizaje de la enseñanza (Rusell, 2014).

Estas tensiones han sido objeto de reflexión desde distintos espacios, proyectando posturas específicas frente al modo como deben afrontarse en los programas de formación inicial de

maestros y, en consecuencia, movilizándolo posiciones particulares frente a los saberes, discursos y prácticas que circulan al interior de los mismos. Así por ejemplo, algunos autores como Pesce (2012), han hecho reflexiones particulares frente a estas tensiones, proponiendo miradas que instalan a la didáctica como una especie de “bisagra natural del sistema de formación”, la cual además “asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática” Pesce (2012); es decir, asumen la didáctica como uno de los saberes<sup>4</sup> que podría mediar entre las tensiones descritas hasta el momento. Por lo tanto, la revisión del concepto de didáctica que subyace en las propuestas de formación inicial de maestros se convierte en oportunidad para analizar su relación con las tres tensiones señaladas en los procesos de formación inicial de maestros.

Un análisis orientado a la revisión de los modos cómo se movilizan las tres tensiones bajo el lente de la didáctica, contribuye a la visibilización<sup>5</sup> de las formas como circula este saber en los programas de formación de maestros, permitiendo la identificación de sus lugares de enunciación, la observación de los propósitos que le son otorgados en los programas, la caracterización de las tradiciones que han hecho presencia dentro de la formulación de los planes de estudio y la descripción de las continuidades y rupturas frente a las formas como se han abordado las tres tensiones en otros escenarios. Es necesario aclarar que la didáctica solo es uno de los saberes que permitiría la identificación de los modos como se configuran estas tensiones, sin embargo, para la presente investigación se recurre a ella porque tras el interés en analizar su relación con estas tensiones, se halla el propósito de identificar y caracterizar los modos como ésta es visibilizada al interior de un programa de formación inicial de maestros; especificando además que el objeto de este ejercicio no radica en la indagación alrededor de la didáctica general, sino de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

---

<sup>4</sup> Zuluaga (1999) con respecto al saber afirma. “Es el espacio más amplio de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales” (p. 26).

<sup>5</sup> Visibilización entendida desde la perspectiva de Deleuze (2013) como el hacer ver. Es decir, definir los regímenes de luz asociados a una formación histórica. No se habla de visibilización en función de un efecto de lo sensorial, sino en función de la descripción de las formas de luz que se distribuyen sobre este saber.

Si se comparte la conceptualización hecha Bolívar (2008), donde la didáctica se entiende de la siguiente manera. “Una disciplina que orientada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones dentro de él), (...) produce una gama variable de conocimientos y (...) abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole” (p. 66). Se estaría ante una definición bastante amplia que implicaría una revisión de todos los procesos de enseñanza. Por tal razón, en este ejercicio investigativo la indagación estriba alrededor de una didáctica específica, la Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>6</sup>, puesto que significaría una revisión más concreta y completa de su visibilización en un programa de formación inicial de maestros y un análisis más específico de su relación con las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

### **La didáctica de las ciencias sociales y las tensiones presentes en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia**

El interés de analizar estas tensiones y su relación con la configuración del saber de la DCS al interior de los programas de formación inicial de maestros resultaría pretencioso debido a la diversidad de propuestas académicas de este tipo ofrecidas por las universidades y como consecuencia de la multiplicidad de propósitos presentes en cada una de ellas; por ello el presente análisis se centra exclusivamente en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La pretensión de analizar la forma como se visibiliza el campo de la didáctica de las ciencias sociales en relación con las tensiones mencionadas previamente al interior de este programa de formación inicial de maestros no es un asunto aleatorio, puesto que en las últimas dos décadas su propuesta curricular ha sido transformada en tres ocasiones atendiendo a distintas disposiciones gubernamentales, orientando las tensiones hacia distintas posiciones y otorgándole un lugar significativo a la DCS dentro de sus apuestas académicas, cuestión

---

<sup>6</sup> A partir de ahora DCS.

que se hace explícita en distintos documentos referidos a la estructura curricular del programa.

Así por ejemplo, en el Informe de Autoevaluación 2006-2011 del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se considera que la apuesta curricular del programa es un intento por instaurar formas específicas e integradas de entender el mundo y la actividad pedagógica, en el que no existen imposiciones jerárquicas de la teoría hacia la práctica y en el que se visibilizan tensiones en diferentes niveles de interacción (Álvarez y Henao, 2011). Es decir, existe una orientación dentro del programa por abordar de un modo particular una de las tensiones ya mencionadas (Teoría-práctica) y se concreta la importancia del reconocimiento de otras tensiones en la interacción entre los sujetos, los objetos y los contextos. Ahora, es menester señalar que en función de esta inclinación, en este programa se acude a una disposición curricular por núcleos académicos, los cuales a partir de su vinculación, constituyen una red (Álvarez y Henao, 2011).

Uno de los núcleos académicos que hace parte de la propuesta curricular denominado Núcleo de Enseñabilidad tiene por objeto la DCS. Este núcleo cuenta, para la versión vigente de la licenciatura, con once cursos y problematiza distintas relaciones entre los sujetos, los objetos y los contextos alrededor de este saber. Asuntos como las finalidades de la DCS, las discusiones en torno a su estatus epistemológico, los procedimientos en la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de las ciencias sociales, la interacción de la DCS con elementos del saber pedagógico y el saber disciplinar, la sistematización de reflexiones del orden de lo didáctico surgidas tras la realización de las prácticas tempranas y finales, así como la investigación en este saber, entre otros aspectos, hacen parte de los objetos de estos cursos. En este sentido, un acercamiento a la estructura de tales cursos, las producciones de los docentes que los orientan y los productos presentados por los estudiantes en los mismos significaría la posibilidad de caracterizar los conceptos, tradiciones y autores del campo de la DCS visibilizados en la licenciatura.

## **A modo de conclusión: Las preguntas que generan la oportunidad de la visibilización de la didáctica de las ciencias sociales en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia**

Una ligera revisión con respecto a la bibliografía de los programas de los cursos que hacen parte de este núcleo evidencia una multiplicidad de autores y perspectivas, que tienen por objeto de su análisis la DCS. Esta situación prevé la formulación de unos interrogantes particulares que permitirían la visibilización de la de la DCS al interior de este programa de formación inicial de maestros y su relación con las tensiones propias de este proceso: ¿Cuáles son los autores y perspectivas que más se abordan? ¿Cuáles son los autores o posturas que son invisibilizados? ¿A qué obedece tal invisibilización o abordaje continuo? ¿Cómo incide la selección de un autor o postura particular en el modo en que se asumen las tensiones en la formación de maestros? ¿Cómo es la articulación de estas selecciones de autores con la movilización de las tensiones hacia un punto o hacia el otro? Tales preguntas permitirían el reconocimiento de que no existe una sola postura en la DCS y que la visibilización de ésta al interior de la Licenciatura podría permitir la identificación de las relaciones con las tensiones mencionadas a lo largo del texto.

### **Bibliografía**

Álvarez, M. y Henao, B. (2011). Informe de Autoevaluación 2006-2011. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia.

Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Caicedo, L. (2013). Reconocer al maestro como sujeto de saber. Planear la formación de maestros, con los maestros. *Magazín Aula Urbana*, N° 94, 20-21.

Deleuze, Gilles. (2013). El saber. Curso sobre Foucault. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.

Flórez, R. (1995). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Ibarra Russi, O. (2010). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿Convergencia o divergencia?. *Paideia Surcolombiana*, 1(15), 100-106.  
<https://doi.org/10.25054/01240307.1094>.

Murillo, J. (Ed.). (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile, Chile: Andros impresores.

Núñez, M. y Cubillos, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: Tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Revista Docencia*, N° 47. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/28463411/saber-disciplinario-y-saber-pedagogico-revista-docencia>

Ossa, A F. (2015.) Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618>

Pesce, F. (2012). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios*, N° 1, 2012. Recuperado de: <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Ríos, R. Rafael (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, (44), 11-31.

Rusell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 40, Número Especial, 223- 238. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *Lectura de ABC y D de la Formación docente*. Madrid, España: Narcea.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.



## **La Prueba Saber de Ciencias Sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros<sup>1</sup>.**

### **The Knowledge Test of Social Sciences in Colombia and its pedagogical usefulness for teachers**

Nancy Palacios Mena

Profesora Facultad de Educación

Universidad de los Andes

Licenciada en Ciencias Sociales y Magister en Sociología de la Universidad del Valle. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales

n.palaciosm@uniandes.edu.co

<http://orcid.org/0000-0003-1318-0728>

#### **Resumen**

El objetivo del artículo es analizar la naturaleza y las características del examen que evalúa el conocimiento de las ciencias sociales en secundaria en Colombia. La metodología utilizada es el análisis documental. La lectura de los documentos fue registrada en tarjetas con información como título, carácter del texto, procedencia, fecha de producción, contenido y orientación. Se pudo establecer que, de un examen centrado principalmente en la memorización de contenidos, se pasó a uno en el que es importante el desarrollo de competencias, sin embargo, hay críticas respecto a que este se orienta a habilidades y conocimientos evaluados en el Informe PISA, o en los que tienen interés organismos

---

<sup>1</sup> Parte de esta ponencia fue publicada como artículo la Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales N° 33, 21- 42 de 2018.

multilaterales, que a los ojos de muchos pretenden afianzar el modelo neoliberal y con ello profundizar las condiciones de pobreza y desigualdad.

Palabras clave: competencias, enseñanza secundaria, formación ciudadana, evaluación educativa, pruebas estandarizadas.

## **Abstract**

The aim of the article is to analyze the nature and characteristics of the exam that evaluates the knowledge of the social sciences in secondary schools in Colombia. The methodology used is documentary analysis. The reading of the documents was recorded on cards with information such as title, character of the text, source, date of production, content and orientation. It was possible to establish that from an examination focused mainly on the memorization of contents, it was a transition toward one in which the development of competences is important, however there are criticisms that it is oriented to skills and knowledge evaluated in the PISA Report, or In which multilateral organizations have an interest, which in the eyes of many seek to strengthen the neoliberal model and thereby deepen the conditions of poverty and inequality

Key Words: Competences, secondary education, citizenship training, educational evaluation, standardized tests

## **Introducción**

El objetivo de la ponencia es analizar la naturaleza y las características del examen que evalúa el conocimiento de las ciencias sociales en secundaria en Colombia. La metodología utilizada es el análisis documental. La lectura de los documentos fue registrada en tarjetas con información como título, carácter del texto, procedencia, fecha de producción, contenido y orientación. Se pudo establecer que, de un examen centrado principalmente en la memorización de contenidos, se pasó a uno en el que es importante el desarrollo de competencias, sin embargo, hay críticas respecto a que este se orienta a habilidades y conocimientos evaluados en el Informe PISA, o en los que tienen interés organismos

multilaterales, que a los ojos de muchos pretenden afianzar el modelo neoliberal y con ello profundizar las condiciones de pobreza y desigualdad.

### **La prueba de ciencias sociales hoy**

En este estudio se realizó un análisis del examen que los estudiantes de grado 11.º presentaron en 2014. El resultado fueron unas categorías que de manera individual y en su conjunto nos permiten establecer la estructura de la prueba y el uso pedagógico de la misma.

### **Estructura de la prueba**

El examen que se analizó fue presentado por los estudiantes en 2014. La prueba de ciencias sociales es la tercera de dicho examen y fue ubicada entre la prueba de lectura crítica y la de ciencias naturales. Se formularon 25 preguntas que van de la 51 a la 75. Para estudiar la estructura de la prueba organizamos las preguntas en tres grupos, siguiendo las tres competencias propuestas por el Ministerio y el Icfes. Esta clasificación presentó algunas dificultades porque, como veremos más adelante, no siempre es claro a qué competencia puede pertenecer una pregunta: podría ser a dos de ellas por la manera como se plantea la definición de la competencia, los estándares curriculares a los que apunta, y las habilidades evaluadas.

Competencia: Pensamiento social	Número de preguntas: 7
Temática	Solicitud de la pregunta
Acción de tutela.	¿Cuándo se aplica la tutela?
Abandono de zonas del centro de la ciudad.	Causa del fenómeno.
Revolución Industrial.	Consecuencias en la población.
La Constitución y el Estado de derecho.	La utilidad de la Constitución.
La crisis de 1929.	¿En qué consiste la sustitución de importaciones y su impacto?
El conflicto árabe-israelí.	La causa del no reconocimiento del Estado palestino.
El gobierno escolar de una institución educativa.	Organización, nombramiento y funciones de los órganos de gobierno escolar.
<b>Habilidades que evalúa</b>	
Identificar y usar conceptos sociales básicos.	
Localizar en el tiempo y en el espacio eventos históricos y prácticas sociales.	
Analizar dimensiones históricas de eventos, problemáticas y fenómenos sociales.	
Conocer el modelo de Estado social de derecho, su aplicación en Colombia, la organización del Estado y los mecanismos de participación ciudadana.	

*Tabla 1.* Preguntas de la competencia “pensamiento social”, Pruebas Saber, ciencias sociales (2014). Fuente: Elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación, 2015: p. 19-24.

La definición de esta competencia es muy amplia, como lo muestra la tabla 3 en ella se incluyen preguntas que evalúan la dimensión espacial y temporal, que están relacionadas con los factores que generan pobreza y desigualdad social, con la dimensión económica, política y cultural, con el sistema político y con la estructura del Estado, el aparato normativo del país y las instituciones y su funcionamiento. Según lo planteado en la definición de esta competencia (Icfes, Ministerio de Educación, 2015), lo que aglutina la gran variedad de aspectos que en ella se contemplan es que supone la apropiación de conceptos básicos, y se constituye en el fundamento para el desarrollo de un pensamiento propio de las ciencias sociales, cuyo ámbito de aplicación trasciende estas ciencias hasta posibilitar ejercicios cotidianos de ciudadanía.

Competencia: Interpretación y análisis de perspectivas	Número de preguntas: diez
Temática	Solicitud de la pregunta
Asentamiento de desplazados en un humedal.	Las intenciones de las organizaciones implicadas.
Discriminación a las mujeres.	Actuación del profesor según lo establecido en la Constitución.
Derechos constitucionales.	La coherencia de una acción que atiende un fallo judicial.
Derechos constitucionales.	La identificación de acciones que producen vulneración de derechos.
El sistema político de un país.	Relación de un discurso con un período de la historia política.
Violencia contra la mujer.	Los intereses que favorecen la toma de una posición.
El tráfico de drogas y su legalización.	La afinidad entre un argumento y una propuesta.
Los contenidos de los medios de comunicación.	¿Qué actitud tienen los ciudadanos frente a las noticias?
Discriminación por orientación sexual.	¿Por qué es importante desarrollar políticas de igualdad y respeto por la diferencia?
Violencia contra la mujer.	Las consecuencias de las acciones de funcionario
Habilidades que evalúa	
Analizar perspectivas de distintos actores y grupos sociales.	
Evaluar posibilidades y limitaciones del uso de fuentes.	
Develar prejuicios e intenciones en enunciados o argumentos	
Reconocer y comparar perspectivas de actores y grupos sociales.	
Establecer relaciones entre las perspectivas de los individuos en una situación conflictiva y las propuestas de solución	

Tabla 2. Preguntas de la competencia “interpretación y análisis de perspectivas”, Pruebas Saber, ciencias sociales (2014). Fuente: Elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación, 2015, p. 19-24.

Las preguntas correspondientes a esta competencia, incluidas en la tabla 4, requieren que los estudiantes, a propósito de un conflicto, estén en capacidad de comprender su origen, entender qué buscan los diferentes actores, identificar las coincidencias y diferencias entre sus intereses, y valorar la reacción (de aceptación o rechazo) de las partes ante una propuesta de solución. Según lo planteado por el (Icfes, Ministerio de Educación, 2015), esta competencia evalúa dos aspectos: el reconocimiento de perspectivas y el nivel de confiabilidad de fuentes primarias y secundarias. En el primer caso se pretende que los estudiantes identifiquen y analicen perspectivas a través del examen de argumentos individuales y colectivos. En el segundo, que evalúen la validez de las fuentes a partir de su contextualización, y que establezcan su credibilidad, fiabilidad y los contextos de su producción y publicación. Esta competencia es central porque en ella se evalúan conceptos procedimentales relacionados con la lectura e interpretación de recursos como archivos históricos, material periodístico, información estadística, mapas, planos y fotografías.

Además de interpretar información que contiene la fuente, los estudiantes deben establecer si hay argumentos sesgados, si la información es imparcial o por el contrario tiene alguna orientación hacia intereses específicos. En un país como el nuestro, donde la opinión pública es construida en parte por los medios de comunicación y donde estos tienen cada día más poder, es fundamental una competencia como esta, para determinar hasta qué punto los jóvenes desarrollan criterios para cuestionar la información proveniente de los medios, y concientizarlos sobre la importancia de que ser ciudadanos informados y con criterios para determinar que los medios de comunicación pueden ser imparciales, pero también pueden estar al servicio de determinados intereses económicos y políticos.

<b>Competencia: Pensamiento reflexivo y sistémico</b>	<b>Número de preguntas: 8</b>
<b>Temática de la pregunta</b>	<b>¿Solicitud de la pregunta</b>
Liberalismo económico.	Establecer la similitud entre un enunciado y una acción.
El socialismo.	El concepto de socialismo y las acciones para alcanzarlo.
Programas de apoyo a jóvenes.	La pertinencia de una medida.
La construcción de obras de infraestructura en territorios indígenas.	La actuación del Estado en un territorio indígena.
La concesión de un territorio indígena para la extracción minera.	El cumplimiento de lo establecido en la Constitución.
La inseguridad en las ciudades.	Las situaciones que debe tener en cuenta la política pública.
La contaminación ambiental.	Determinar las dimensiones involucradas en una problemática social.
Las ventas ambulantes.	Identificar los efectos de una medida.
<b>Habilidades que evalúa</b>	
Analizar modelos conceptuales y sus usos en decisiones sociales.	
Analizar los efectos en distintas dimensiones que tendría una posible intervención.	
Establecer relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación problemática.	

Tabla 3. Preguntas de la competencia “pensamiento reflexivo y sistémico”, Pruebas Saber, ciencias sociales (2014). Fuente: Elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación, 2015: p. 19-24.

En esta competencia se evalúa si los estudiantes están en capacidad de comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica como se ilustra en la tabla 5, a partir de la reconstrucción de la relación entre las dimensiones de una problemática social (Icfes y Ministerio de Educación, 2015). También se evalúa su habilidad para determinar la pertinencia de la solución que se le ha dado a una situación problemática determinada, los efectos de una intervención social y el impacto de la implementación de las políticas públicas. La prueba está centrada en la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes. En este sentido es congruente con los estándares de ciencias sociales cuando plantean que “existe la férrea convicción de que es necesario desarrollar las competencias de las y los estudiantes a partir de la conjugación de: (1) conceptos científicos, (2) metodologías y maneras de proceder científicamente y (3) compromiso social y personal” (Ministerio de Educación, 2006: p. 108).

Un cambio evidente en esta prueba en relación con la anterior es la relevancia del componente actitudinal. La fusión de las ciencias sociales con las competencias ciudadanas hace más evidente en toda la prueba, pero principalmente en la competencia de interpretación y análisis de perspectivas, lo que los estándares denominan la creación de espacios de reflexión para debatir asuntos polémicos y de aplicación de valores sociales a favor del interés público. Además, se observa fomento de un sentido crítico ante las actitudes y las relaciones dominantes que permitan tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas.

### **Uso pedagógico de la prueba**

En términos pedagógicos, la prueba da a los maestros grandes posibilidades de trabajo. Producto de una investigación con profesores de ocho países de América Latina, Ravela (2010) determinó que las pruebas externas tienen una gran variedad de utilidades. Entre ellas destaca la toma de conciencia sobre contenidos que se deben trabajar con los alumnos, la apertura a nuevos enfoques conceptuales y prácticos, el acceso a instrumentos para el trabajo en el aula, inspiración y modelos para el diseño de materiales, el preparar a los estudiantes para las pruebas y el seguimiento de estudiantes individuales y de resultados

grupales. De acuerdo con el campo del saber, sus necesidades y sus intereses, el profesor puede hacer énfasis en uno o en varios aspectos. Ejercicios como el presentado en la tabla 6 puede ser desarrollado por los maestros con el fin de utilizar la prueba para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

<b>Pregunta del examen</b>		
La acción de tutela es un mecanismo que busca la protección inmediata de los derechos fundamentales de los ciudadanos. Por tanto, esta se puede presentar ante un juez cuando		
1. Se vulnera el derecho a la salud, porque está en riesgo la vida de la persona.		
2. Alguien es expulsado de una agremiación, a pesar de estar al día en sus pagos.		
3. Se busca proteger un derecho colectivo de constituir juntas de acción comunal.		
4. Se legisla sobre el derecho a la vida y el acceso a un trabajo digno para las personas.		
<b>Usos pedagógicos que se le pueden dar a la prueba</b>		
<b>Determinación de contenidos</b>	<b>Reflexión de las actividades que tradicionalmente se utilizan en la enseñanza</b>	<b>Revisión de las evaluaciones</b>
Los derechos fundamentales y mecanismos de reclamación de derechos.	Análisis de fallos de tutela Entrevista a un juez Ejercicios prácticos de diligenciamiento de tutelas.	Reflexión. El profesor se puede preguntar si el tipo de preguntas que se hacen a los estudiantes los lleva a determinar cuándo es procedente uno u otro mecanismo de reclamación de derechos.  Reformulación de las preguntas que tradicionalmente se hacen.

*Tabla 4.* Ejercicios para mejorar los aprendizajes. Fuente: Elaboración propia a partir de Icfes, Ministerio de Educación, 2014: p. 20.

A diferencia de resolver cuestionarios cuando se acerca la presentación de las pruebas para que los estudiantes “aprendan a identificar las preguntas correctas”, ejercicios como el anteriormente planteado permiten que el maestro se provea de nuevos recursos para enseñar, que se cuestione sobre las actividades de aprendizaje que utiliza, que compare el nivel de dificultad y su forma de preguntar y que descubra o reconozca cuáles de las actividades de sus alumnos apuntan a la construcción de conceptos y al desarrollo de habilidades y cuáles no. Este tipo de ejercicios le sirven al profesor para hacer un seguimiento de los avances de sus estudiantes de manera pormenorizada, y emprender las acciones de mejora pertinentes. Dicho de otra manera, la prueba puede ser usada para definir contenidos, para determinar las habilidades por desarrollar en los estudiantes y para



calificar las evaluaciones en actividades propias del maestro como el análisis de las Pruebas Saber, la planeación del diagnóstico de los estudiantes incluyendo las competencias y conocimientos evaluados en las pruebas, la determinación de fortalezas y dificultades de los estudiantes, el diseño de la estrategia pedagógica y el diseño e implementación de las evaluaciones incluyendo los componentes y las competencias que se evalúan.

El valor pedagógico de las pruebas está determinado también por la buena lectura que los docentes puedan hacer de los resultados obtenidos por sus alumnos y por la información que dichos resultados les suministren. En este aspecto, se debe reconocer que las pruebas actuales perdieron mucho con relación a las anteriores; los resultados hasta 2014, como el presentado en la figura 1, tenían una serie de detalles sobre los niveles de desempeño de los estudiantes que las nuevas hasta el momento no arrojan.

PUESTO 21	NÚCLEO COMÚN									
	PRUEBAS	PUNTAJE	COMPONENTE					COMPETENCIA		
			1	2	3	4	5	1	2	3
LENGUAJE	56	Puntaje	6,6	5,8	6,3			6,1	6,3	5,6
		Desempeño	SA	A	A			II	II	II
MATEMÁTICA	78	Puntaje	7,3	9,4	7,0			9,4	7,0	7,7
		Desempeño	SA	SA	SA			III	II	II
CIENCIAS SOCIALES	59	Puntaje	6,5	7,3	6,5			7,1	6,5	7,3
		Desempeño	SA	SA	SA			II	II	II
FILOSOFÍA	47	Puntaje	5,0	7,8	5,1			0,0	5,6	6,4
		Desempeño	M	SA	M			I	II	II
BIOLOGÍA	55	Puntaje	6,6	5,9	6,5			6,2	6,7	6,7
		Desempeño	SA	A	A			II	II	II
QUÍMICA	65	Puntaje	7,5	7,3	9,9	7,2		8,6	6,6	9,9
		Desempeño	SA	SA	SA	A		II	II	III
FÍSICA	62	Puntaje	7,1	5,9	7,0	6,0		8,4	6,8	5,4
		Desempeño	SA	A	A	A		II	II	II

COMPONENTE EL EXIBLE		INGLÉS	
PROFUNDIZACIÓN EN MATEMÁTICA		PUNTAJE	NIVEL
5,0	I	74	B1

Figura 1. Presentación de resultados en una prueba antes de 2014. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017. Recuperado desde <http://www.icfesinteractivo.gov.co/>

Nótese que en la prueba de ciencias sociales y en todas las demás se suministraba el promedio de la asignatura, la descripción numérica y cualitativa de cada uno de los niveles de desempeño por componentes (el espacio, el territorio, el ambiente y la población, el

poder, la economía y las organizaciones sociales, el tiempo y las culturas) y la descripción numérica y cualitativa por competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva). El análisis de esta información le permitía al profesor hacer una radiografía bastante completa del estado de sus alumnos y, lo más importante, tomar las medidas necesarias para mantener los buenos resultados y mejorar allí donde era necesario. Los resultados de la nueva prueba ver la figura 2 carecen de este tipo de información.

PUNTAJE GLOBAL  PUESTO

PRUEBA	PUNTAJE	NIVEL	DECIL	RANGO POBLACIONAL PARA EL DECIL
LECTURA CRÍTICA	69		D10	Entre 92.08% y 100%
MATEMÁTICAS	77		D10	Entre 90.83% y 100%
SOCIALES Y CIUDADANAS	53		D06	Entre 54.03% y 65.24%
CIENCIAS NATURALES	67		D10	Entre 90.42% y 100%
INGLÉS	93	B+	D10	Entre 90.87% y 100%

SUB-PRUEBA	PUNTAJE	NIVEL	DECIL	RANGO POBLACIONAL
RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	74		D10	Entre 91.28% y 100%
COMPETENCIAS CIUDADANAS	50		D05	Entre 41.5% y 53.68%

Figura 2. Reporte actual de resultados. Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (2017). Recuperado desde <http://www.icfesinteractivo.gov.co/>

Como se evidencia en la figura 2, la información del promedio del puntaje de la asignatura, y el rango de población para el decil no permiten mucho más allá de una comparación entre áreas. Con el código que el Icfes le da a cada institución educativa, también los profesores y directivos pueden acceder al porcentaje de alumnos en cada uno de los niveles de desempeño de los promedios de cada prueba y la desviación estándar. Sin embargo, aunque esta información es importante porque permite determinar las fortalezas y las dificultades de los estudiantes en el área de una forma global y qué tan homogéneos o heterogéneos son, constituye una gran limitación que la nueva prueba no especifique los resultados por competencia, y por componente, porque como se ilustró, esos datos pueden guiar al maestro de una manera más precisa a establecer cuáles deben ser sus prioridades en el trabajo en el aula (Icfes, 2017). La información detallada, que en el examen anterior se

suministraba al estudiante en sus resultados y en el actual ya no, puede ser obtenida mediante solicitud al Icfes, una vez se ha justificado el objetivo de la petición y se ha hecho un compromiso de uso académico de los resultados, pero el ideal sería que esos datos fueran de público conocimiento y de fácil acceso, principalmente para los maestros.

Como una necesidad propia y en cumplimiento de compromisos adquiridos en materia educativa con los demás países de la región, Colombia, al igual que otros países de América Latina, ha logrado consolidar un sistema de evaluación de la educación. Independientemente de las críticas que ha generado el modelo de educación por competencias, hoy el país cuenta con un conjunto de pruebas que evalúan los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, media y superior. Si bien el Ministerio de Educación ha sido reiterativo en aclarar que la prueba no es el único indicador de la calidad de la educación, sí es evidente la importancia que dicho indicador ha tenido en los últimos años. Es también indiscutible que sus resultados son cada día más determinantes para la definición de la política educativa que adopta el Ministerio, las decisiones de las secretarías de Educación y el diseño e implementación de planes de mejoramiento de los colegios.

En la actualidad, las pruebas evalúan el nivel de desarrollo de competencias alcanzado por los estudiantes. Las críticas a dichas pruebas se han dado en varios sentidos. Para algunos, el Estado colombiano en su deseo de ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de cumplir con las exigencias de Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, implementa unas pruebas que no se compadecen con la inversión real que se ha hecho en la educación. Por otro lado, las críticas se enfocan en que una prueba nacional como la que se aplica desconoce la diversidad regional que caracteriza al país y las desigualdades económicas que determinan el ingreso y permanencia en la escuela de los niños y jóvenes colombianos. A estas críticas el Estado responde que las pruebas evalúan las competencias establecidas en los estándares curriculares, y estos contienen los conocimientos y habilidades básicas que todos los estudiantes del país deben tener, independiente de la región donde vivan o de su condición socioeconómica.

Una lectura reflexiva de la prueba de ciencias sociales nos permitió establecer que de un examen en el que se evaluaba principalmente la memorización de contenidos, se pasó a uno en el que se evalúa el desarrollo de competencias y luego se llegó a la estandarización de

todas las pruebas Saber (3 °, 5°, 9°, 11° y Pro. Esto persiguiendo el objetivo de que se evalúen las mismas competencias en diferentes grados de desarrollo. La estandarización o alineación logró que las condiciones de aplicación, el procesamiento de los resultados y las características técnicas del examen sean compartidos.

Lo anterior genera críticas relacionadas con que el examen se centre únicamente en las habilidades y conocimientos que se evalúan para el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por su sigla en inglés), o en aquellas que se consideren importantes en los organismos como la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Interamericano de Desarrollo, competencias que a los ojos de muchos pretenden profundizar y afianzar el modelo neoliberal, que pocos beneficios y condiciones de bienestar ha traído a las comunidades. El modelo de examen que hoy tenemos es para muchos la expresión y evidencia de la institucionalización en la escuela de unas políticas que vienen desde los centros de poder, y que están al servicio de sus intereses, pero que poco o nada llevan a que los estudiantes desarrollen unas habilidades y construyan unos conocimientos que los empoderen para disentir y revelarse precisamente contra las medidas que se toman en esos centros de poder y que día a día aumentan las condiciones de pobreza y desigualdad de la gran mayoría de la población.

## **Bibliografía**

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 11. ° Versión 1*. Bogotá.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Informe de los resultados de la prueba SABER 11. Guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 11 ° Versión 1*.

Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Santiago de Chile: Preal-Cinde.

## **Memoria y enseñanza de la historia reciente en Colombia**

### **Memory and teaching of recent history in Colombia**

Juan Carlos Ramos Pérez

Docente Asociado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación

juanc.ramos@unad.edu.co

## **Resumen**

El propósito de esta ponencia es aportar elementos en la configuración del campo de conocimiento de la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela. Para ello presentaremos una revisión documental y una discusión alrededor del campo de conocimiento de la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela. En un primer momento revisaremos la política educativa que enmarca el conflicto armado colombiano como temática curricular para posteriormente hacer un balance de algunas propuestas de enseñanza del conflicto que toman como principal referencia el uso de la memoria.

## **Abstract**

The purpose of this paper is to provide elements in the configuration of the field of knowledge of the teaching of the Colombian armed conflict in the school. For this we will present a documentary review and a discussion around the field of knowledge of the teaching of the Colombian armed conflict in the school. At first we will review the educational policy that frames the Colombian armed conflict as a curricular theme to later make a balance of some proposals for teaching conflict that take as their main reference the use of memory.



## **Cumplimiento de las expectativas de los estudiantes de i y ii semestre de la carrera licenciatura en ciencias sociales de la Universidad del Tolima<sup>1</sup>.**

**Compliance with the students' expectations of i and ii semester of b.a in social sciences in the Universidad del Tolima.**

Deissy Lorena Ávila

Estudiante IX Semestre Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima.  
dlavila@ut.edu.co

Jhonatan Ruiz Ortiz

Estudiante IX Semestre Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima.  
jruizo@ut.edu.co

### **Resumen**

Las expectativas en una carrera universitaria pueden ser el principal foco por el cual los estudiantes seleccionan una carrera, y estas se articulan con las percepciones iniciales que se hacen los estudiantes cuando ingresan a los programas profesionales, el hecho de que estas se cumplan o no, definen la permanencia de estos estudiantes en los pregrados en general, por eso esta investigación busca analizar de forma detalla este fenómeno en el programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima con los estudiantes matriculados en I y II semestre (B – 2017), la finalidad principal de este proceso es que los resultados sirvan de herramienta para que la Dirección del Programa pueda tomar

---

<sup>1</sup> Texto resultado del Trabajo Final de Investigación de la materia Estadística Fundamental



decisiones pertinentes en el cumplimiento de esas expectativas iniciales y mejore las percepciones que crean los estudiantes en este primer año académico, teniendo en cuenta que algunos de ellos ingresaron sin tener ninguna expectativa debido a limitaciones al ingreso a otras carreras que oferta la universidad.

Palabras clave: Expectativas, percepción, académico, cumplimiento.

### **Abstract**

Expectations in a university career may be the main focus for which students select that program, and these are articulated with the initial perceptions that students make when they enter to the professional programs, the fact that they met or not the curriculum, define the permanence of these students in undergraduate programs in general, that is why this research seeks to analyze this material in the Bachelor of Social Sciences program at Universidad del Tolima with the students enrolled in the second semester (B - 2017), the main purpose of this process is to help the students in the fulfillment of the initial norms and to improve the characteristics that they as students must create in their first academic year, taking into account that some of them entered into the university without having any expectation due to the few programs that university can offer to them.

Keywords: Expectations, perception, academic, compliance.

La Universidad del Tolima actualmente oferta 24 programas de pregrado en la modalidad presencial, dentro de esos programas se encuentra la Licenciatura en Ciencias Sociales, un programa nuevo que está ofertando la Universidad desde hace unos años; por ser un programa joven se pretende que tenga unas expectativas altas por parte de los estudiantes que apenas están iniciando su vida académica profesional, y por su contenido fresco se proyecta que esas expectativas perduren en el desarrollo de su pregrado.

Anteriormente no se han encontrado trabajos de investigación en la Universidad del Tolima, que se centren en observar este fenómeno que puede ser variable, dependiendo como sea el desarrollo de su vida académica; por eso nace la necesidad de indagar sobre este

problema, para verificar si las exceptivas de esos estudiantes que hasta ahora están ingresando a la universidad se cumplieron, y debido a este proceso continuarán con su formación académica en la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Por eso se encuestaron a los estudiantes de I y II semestre del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima matriculados en el semestre B – 2017, sobre el proceso que ya llevan en este programa.

Es importante confirmar que el proyecto de investigación surgió de una discusión académica hecha por los pares que están realizando este proceso, debido a que, primero no es muy claro si los estudiantes están satisfechos o si han cumplido con sus expectativas en el programa, segundo en el semestre en el cual nosotros iniciamos el proceso académico se estima que hubo un gran porcentaje de deserción académica llegando aproximadamente al 90%, claramente generando una incertidumbre por confirmar cuáles fueron los causantes de deserción de estos estudiantes, y tercero se quiere contribuir al programa para que tenga una visión clara de lo que sienten y perciben los estudiantes que hasta ahora están iniciando su proceso académico.

Cada semestre ingresa nuevos estudiantes a la Universidad del Tolima a los diferentes programas que se ofertan para dar continuidad a su vida académica, es claro que cada estudiante tiene unos preconceptos y unas expectativas al momento de ingresar al pregrado de su preferencia. Dentro de esos programas se encuentra la Licenciatura en Ciencias Sociales, y es claro que en el marco del desarrollo de su vida académica pueden surgir cambios o confirmaciones en las expectativas y preconceptos que tenían al momento de ingresar al programa en mención, y es de clara importancia poder observar y analizar esos cambios que se presentan desde el inicio hasta ya el desarrollo de su pregrado, es por eso que el proyecto resuelve la siguiente pregunta: ¿Qué percepción tienen los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima en relación a las expectativas con las que ingresaron al programa?

Para este proceso de investigación, como se mencionaba anteriormente se tuvo en cuenta los estudiantes matriculados de I y II semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, los cuales según la Dirección del Programa suman un total de 70

estudiantes: 32 en Primer Semestre y 38 en Segundo Semestre. El proceso de muestreo arrojó un resultado de 41 estudiantes, por ello se determinó que para el I Semestre se debían de tomar en cuenta 18 estudiantes y para el II Semestre se debían de tomar en cuenta 23 estudiantes, los 41 estudiantes se seleccionaron de manera aleatoria.

Para poder verificar la información de los 41 estudiantes se realizaron encuestas, en estas se pretendía medir el nivel de satisfacción que tenían los estudiantes. La variable más importante que se tomó fue “El cumplimiento de las expectativas”, este ítem es clave, ya que con él se verificó si el nivel de satisfacción había cumplido las expectativas que tenían los estudiantes antes de ingresar al programa.

Ahora bien, hablar de expectativas de una persona, nos remite directamente a lo que se percibe del medio, es por eso que en este momento trataremos de adéntranos en lo que es el concepto de percepción, cabe resaltar que dicho concepto ha cambiado a través del tiempo; como también se puede decir que no tiene una sola definición, por consiguiente, nos remitiremos en un primer momento a la epistemología del término:

El término "percibir" proviene de la palabra latina "*percipere*": "apoderarse de algo, recibir, percibir, sentir"; y del término también latino "*capere*": coger. Hay que citar también el término "apercepción" que tiene la misma raíz etimológica y que se define como: "preparar, avisar, advertir, caer en la cuenta. (Balasch, 1991, p. 10)

Entonces la percepción la podemos considerar como la capacidad que tienen las personas para captar, obtener y asimilar información del medio, gracias a los diferentes estímulos que actúan en los sistemas sensoriales de las personas. Ahora bien, en la actualidad se tienen diversas clasificaciones del concepto de la percepción: en este sentido mencionaremos la percepción biológica “Una de las primeras acepciones del concepto de percepción es la que describe el condicionamiento cómo reaccionar aprendido o construido en base a las asociaciones que cada individuo puede haber sufrido.” (Balasch, 1991, p.11)

Es entonces cuando el sujeto va realizando una aprensión de la información que recibe del medio y va generando una asociación de la información adquirida, por consiguiente va creando sus propias nociones de las construcciones mentales que realiza debido a sus experiencias vividas en su entorno; las percepciones que realiza el ser humano son de

manera cotidiana, es decir, la percepción es una acción – reacción de las interacciones del ser humano con el medio, por consiguiente, las percepciones se encuentran inmersas en todos y cada uno de los procesos vivenciales que ejecuta el hombre ya sea de forma consciente o inconsciente.

La percepción del espacio está mediatizada por los órganos sensoriales, que “en un primer plano pueden proporcionarnos una imagen incorrecta o incompleta de la realidad, y con referencia al segundo punto, porque la conducta de los animales puede aportarnos indicaciones útiles para comprender determinados aspectos del comportamiento espacial humano” (Capel, 1973, p.66), según dichos postulados la percepción de los seres humanos es una evaluación a priori que le permite adquirir o captar la información del medio que lo rodea, por medio de las sensaciones y a través de la interacción directa con su entorno.

Cabe resaltar, que la percepción es un aspecto cambiante, gracias a las evaluaciones que realiza constantemente el hombre en relación al medio, por eso:

La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social. (Vargas, 2018, p. 48).

Por eso es importante observar esas percepciones que tienen los estudiantes cuando ingresan a la universidad, y por consiguiente también las expectativas, forman parte fundamental en ese proceso de apropiación y adaptación del ámbito universitario; ya que al unir las percepciones y expectativas que tienen los estudiantes inicialmente, se logrará una mayor aprensión de su vida universitaria, ya que,

El estudiante debería asumir un papel principal en el proceso educativo, siendo el responsable de su propio aprendizaje y constructor de su propio conocimiento, de modo que los estudiantes deben estar motivados y comprometidos en su proceso académico para así cumplir sus expectativas. (Polanco, et al. , 2014).

Debido a que si este proceso no se realiza de manera articulada, el estudiante no va a lograr asimilar, ni adecuarse en los ámbitos académicos y por ende universitarios; es por eso que se resalta la importancia que se cumplan las expectativas que tienen los estudiantes antes de

ingresar al ámbito de la educación superior, es por esto que se tiene en cuenta que, según Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos y Freitas (2003), (como se citó en Polanco, et al., 2014) que en “relación a las expectativas académicas iniciales, éstas desempeñan un papel relevante en la transición de la enseñanza secundaria a la universitaria, pues influyen en la forma en que los alumnos afrontan las múltiples y complejas tareas de esta transición”, desde las directivas universitarias se debe estudiar este fenómeno para lograr una continuidad académica en todos los estudiantes que ingresan con unas expectativas iniciales significativas.

Por eso se contrastaron la información teórica con los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los 41 estudiantes de I y II Semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales, los cuales arrojaron la siguiente información:

<b>Selección de la carrera</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Limitación por resultado del ICFES	9	22%
Por gusto	25	61%
Vocación	7	17%

Tabla I. La selección de la carrera

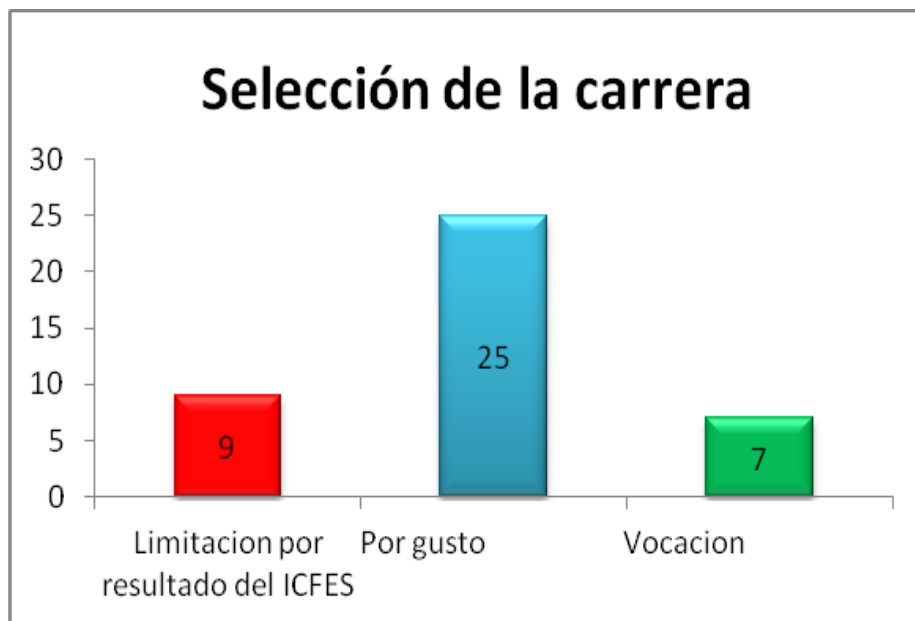


Grafico No. 1 Selección de la Carrera

El 61% de los encuestados escogió la carrera por gusto, por tal motivo se pretende que ellos tienen unas expectativas muy altas al momento de ingresar a la carrera, al igual que el 17% que respondió por vocación, en cambio para el 22% restante contestaron que habían ingresado a la carrera por limitación del resultado del ICSES, se podría inferir que tendrían un nivel bajo de expectativas al momento de ingresar debido a que no ingresaron por gusto.

Nivel de Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Insatisfecho	1	2%
Muy satisfecho	9	22%
Normal	8	20%
Satisfecho	23	56%

Tabla 2. Nivel de satisfacción



Grafico No. 2 Nivel de satisfacción

Hay un 56% de los estudiantes encuestados que se encuentran satisfechos con el programa académico, lo cual es un dato favorable para la imagen del programa, con un 22% se sintieron identificados las personas que estaban muy satisfechas con el programa, esto manifestaría que existe un alto nivel de expectativas cumplidas de estos estudiantes, por otro lado el 20% contestó que se sentían normales y lo que resulta preocupante es el 2% de los encuestados restantes contestó que estaba insatisfecho, lo cual denota que hay unas expectativas negativas que no se han logrado cumplir.

<b>Cumplimiento de las expectativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No	4	10%
Si	37	90%

Tabla 3. Cumplimiento de las expectativas



Gráfico No. 3 Cumplimiento de las expectativas

Esta variable es la más importante debido a que con esta se puede determinar si el programa ha cumplido con las expectativas de los estudiantes, por un lado, está el 90% que contestó que se encontraba satisfecho con el programa, lo cual es una cifra favorable, pero con el 10% restante sucede lo contrario, estos estudiantes sienten que el programa no ha cumplido con sus expectativas, situación que puede desencadenar en otros factores.

<b>Continuación con la carrera</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No	3	7%
Si	38	93%

Tabla 4. Continuación con la carrera





Gráfico No. 4 Continuidad con la carrera

Por un lado, el 93% contestó que continuará con su formación docente en la carrera, mientras que el 7% restante confirma que no desea continuar con su formación docente, esto denota que el nivel de satisfacción y expectativas para estos encuestados es muy bajo frente a la carrera.

De esta información se concluye que la continuidad en la carrera está relacionada con la selección que se haya hecho de la carrera, es decir, que cuando se escoge por gusto se continúa con la carrera, mientras que si seleccionó por alguna limitación no será de predilección continuar con la misma.

Adicional se puede concluir que el nivel de satisfacción de la carrera está relacionado con el cumplimiento de las expectativas, entre más alto este el nivel de satisfacción más alto estará el cumplimiento de las expectativas.

También se puede concluir que el nivel de satisfacción tiene mucha relación con la continuidad de la carrera, por eso es importante mantener unos índices de satisfacción altos para que los estudiantes deseen continuar con la carrera.

### Conclusiones finales

El nivel de cumplimiento de las expectativas de los estudiantes de I y II Semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales son altas, debido a que el 90% de los encuestados (Tabla No. 9) contestó afirmativamente al sentir que se habían cumplido las expectativas que

tenían, las cuales van a desencadenar en unos altos índices de satisfacción (Tabla No. 12), por tal motivo los estudiantes se sentirán disgustos en su desarrollo académico.

Por otro lado, el 22% de los estudiantes de I y II Semestre de Licenciatura en Ciencias Sociales (Tabla No. 5) ingresaron a la carrera debido a Limitaciones por el resultado del ICFES, lo que desencadenará en posibles desertores (Tabla No. 11), debido a que la continuación en la carrera depende mucho de la forma en la que se haya seleccionado.

Por último, la carrera es escogida en un 68% por el género masculino (Tabla No. 2), lo que deja un bajo porcentaje del sexo femenino que ingresan a la carrera, por esto es importante que el programa implementa mecanismos para atraer a más personas del sexo femenino.

## **Bibliografía**

Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 58-150.

Balasch, J. R. (1991). Percepción: Usos y Teorías. *Educació física i Esports*, 9-14.

Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., . . . Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 1 - 9.

Vargas Melgarejo, L. M. (18 de 03 de 2018). *Sobre el concepto de percepción. Alteridades*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>> ISSN 0188-7017

# Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

