

XI Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

El conflicto, la convivencia y la educación para la paz en tiempos de incertidumbre. Contribuciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales



Universidad Tecnológica de Pereira



UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

Grupo de Educación y Desarrollo Humano
Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Quindío

PEREIRA
SEPTIEMBRE 17 DE
2020



MEMORIAS

XI

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

*El conflicto, la convivencia y la educación para la
paz en tiempos de incertidumbre. Contribuciones
desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*



**Universidad Tecnológica
de Pereira**



**UNIVERSIDAD
DEL QUINDÍO**

Grupo de Educación y Desarrollo Humano
Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Quindío

Martha Cecilia Gutiérrez G.
Hilda Clemencia Marín V.

Coordinación editorial
Pereira, 2020

GRUPO COORDINADOR DE LA EDICIÓN

Carolina Aguirre A.
Diana Marcela Arana H.
Carolina Franco O.
Carolina García L.
Cecilia Luca Escobar V.
Gustavo Alonso González V.
Leidy Yulieth Posada
Luz Stella Montoya A.
Martha Cecilia Gutiérrez G.
Orfa E. Buitrago J.
Olga Patricia Bonilla M.
Diego Alejandro Cháves Obando
**Grupo de Investigación en
Educación y Desarrollo Humano.
Universidad Tecnológica de Pereira**

Hilda Clemencia Marín Valencia
Samuel Higinio Estrada Palacio
**Universidad del Quindío
Armenia**

Juan Pablo Flórez
Jenny Andrea González V.
**Universidad de Caldas
Manizales**

Carlos Fernando Ramírez
María Isabel Ramírez Rojas
Liliana Mejía Botero
**Universidad Autónoma de Manizales
Manizales**

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Esteban Alberto Marin
Diseñador Gráfico
**Oficina Asesora de Publicaciones
Universidad del Quindío**

Noviembre de 2020
ISSN: 2619-2772



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento no comercial Compartir Igual 4.0 Internacional.



UNIVERSIDAD
DEL QUINDÍO



UNIVERSIDADES QUE CONFORMAN LA RED COLOMBIANA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Universidad Autónoma de Manizales
Universidad de Antioquia
Universidad de Caldas
Universidad de Córdoba
Universidad del Quindío
Universidad del Tolima
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad EAN
Universidad Externado de Colombia
Universidad Industrial de Santander
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Tecnológica de Pereira
Politécnico Grancolombiano

AGRADECIMIENTOS

El grupo organizador del XI Encuentro expresa sus agradecimientos a las personas e instituciones que hicieron posible su realización, especialmente a:

La Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, por el apoyo obtenido en la convocatoria para eventos académicos.

A UNIVIRTUAL, de la Universidad Tecnológica de Pereira, por la coordinación virtual del Encuentro.

Al Departamento de Educación y a la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, de la Universidad Autónoma de Manizales, por su apoyo en la edición del libro de panel de experiencias e investigación del evento.

Al Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas, por su apoyo en la edición editorial del libro de paneles.

Al Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación, decano, asesora de extensión y el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Quindío, por su apoyo en la edición del libro de memorias que se presenta a continuación.

Finalmente, las Universidades y los Programas organizadores del XI Encuentro de la REDCIDS agradecen a las personas y a las instituciones que hicieron posible esta publicación, a pesar de las limitaciones y de la incertidumbre derivada de la emergencia sanitaria y social que vive el mundo.

CONTENIDO

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía

- 1.1. El Trawun de niños en el marco del conflicto social: Una propuesta de enseñanza de la ciudadanía centrada en el protagonismo infantil **10**
- 1.2. La necesidad de enseñar a resolver conflictos ambientales en la escuela..... **14**
- 1.3. A tres décadas de los núcleos conceptuales básicos de geografía de Capel y Urteaga: Una revisión a los Estándares Básicos y a los Derechos Básicos de Aprendizaje en Colombia..... **17**
- 1.4. El conflicto se entiende y aprende en la conversación **29**
- 1.5. Hacia una Didáctica de la Sociología desde la Teoría Fundamentada. Estudio sobre docentes novatos de la educación media del Uruguay **33**
- 1.6. La libertad de cátedra en los procesos de enseñanza de la geografía crítica ... **37**
- 1.7. Ideas de los estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia..... **41**
- 1.8. Tecnología digital y formación del profesorado: El Observatorio de Enseñanza de Historia y Geografía **55**

El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales

- 2.1. Itinerario metodológico para un análisis de representaciones sociales en textos escolares de Historia y Ciencias Sociales: **64**
- 2.2. Universidad y trabajo: Dos universos en pugna por la formación en comunicación social..... **93**
- 2.3. El espacio escolar: Mediación para la paz y el aprendizaje..... **97**

2.4. Apuestas y propuestas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales en procesos etnoeducativos y de educación propia	103
2.5. Educación y pedagogías para el cultivo de paces.....	120
2.6. La enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de Ciencias Sociales: ¿Una oportunidad desde el entorno o una estrategia del neoinstitucionalismo económico?	128
2.7. “Para escrever é preciso ler e interpretar a História”: a produção de lugares comuns no ensino de História	132

La formación del profesorado de Ciencias Sociales en el siglo XXI

3.1. Enfoques de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación	136
3.2. El pensamiento histórico del futuro profesorado: El conocimiento histórico con el que llegan a la universidad.....	141
3.3. Formación de docentes universitarios noveles de ciencias sociales	147
3.4. Divergencias entre lo que los profesores noveles de educación básica primaria piensan, dicen y hacen en la enseñanza del conocimiento social	152
3.5. Formación del profesorado de Ciencias Sociales. Una mirada desde la literacidad crítica y el pensamiento social.....	156

PRESENTACIÓN

La situación política, económica, social y cultural, de nuestro país y del mundo, pone de relieve el bajo impacto que la formación social, geográfica e histórica escolar ha tenido y tiene en la ciudadanía, en el desarrollo de su pensamiento social y en las decisiones que las personas toman en las distintas facetas de su vida personal y colectiva (como consumidoras, como trabajadoras, como usuarias de servicios y bienes públicos, como trabajadoras, en relación con el medio...).

¿Por qué se produce el desencuentro entre el saber social escolar cuya finalidad es situar a la ciudadanía en su mundo, en su presente, enseñarle cuál es su origen y qué puede hacer ante el futuro?

No hay una sola respuesta a la pregunta anterior, pero sí nos conduce a la necesidad de indagar sobre lo que ocurre en las aulas universitarias y no universitarias cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales y, por qué ocurre lo que ocurre. Así mismo, a averiguar qué uso hacen los niños y los jóvenes de estos saberes, en qué contextos se aplican y cómo se aplican. También, por supuesto, a indagar por la formación de los docentes de ciencias sociales responsables de facilitar el contexto y las condiciones a la joven ciudadanía para que desarrolle una consciencia social democrática, una conciencia histórica y una consciencia geográfica, que le permita conocer cuál es su lugar en el mundo, qué relación tiene su presente con el pasado y con el futuro de la sociedad.

De las reflexiones anteriores emergió el interés de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REDCIDS), de convocar a la comunidad educativa y académica al XI Encuentro colombiano de investigación en didáctica de las ciencias sociales, con el propósito de compartir experiencias y de reflexionar sobre las contribuciones de la didáctica de las ciencias sociales al estudio del conflicto como un problema socialmente relevante y a la educación para la paz.

Las preguntas orientadoras que convocaron al XI encuentro fueron las siguientes:

- ¿Cómo se representan el conflicto y la educación para la paz en los currículos y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales en los distintos niveles educativos?
- ¿Qué experiencias educativas favorecen la comprensión del conflicto como un fenómeno inherente a la interacción humana y motor del cambio social?
- ¿Qué aprendizajes podemos obtener de las experiencias e investigaciones realizadas por estudiantes y profesores de ciencias sociales sobre el conflicto y la educación para la paz?
- ¿Cuál es el aporte de la didáctica de las ciencias sociales a la construcción de cultura de paz y democracia?

Las reflexiones y respuestas a las preguntas anteriores permitieron la publicación de dos textos. Uno de ellos con las comunicaciones de profesores y estudiantes que hacen parte de las 14 universidades de la red, con la sistematización de experiencias de aula e investigaciones que aportan, desde la didáctica de las ciencias sociales, a la comprensión y a la transformación del conflicto, la convivencia o la educación para la paz en el escenario actual de crisis e incertidumbre.

El otro libro, que se comparte aquí con la comunidad académica y educativa de la didáctica de las ciencias sociales, recoge las ponencias aceptadas en el XI encuentro colombiano de la REDCIDS, las cuales son agrupadas en los siguientes ejes temáticos:

- Eje 1: La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía, con 10 ponencias.
- Eje 2: El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales, con 7 ponencias.
- Eje 3: La formación del profesorado de las Ciencias Sociales en el siglo XXI, con 5 ponencias.

El libro es una contribución al debate y a la búsqueda de posibilidades para la transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales, la historia, la geografía y la educación para la ciudadanía en los distintos niveles del sistema educativo.

1 La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía

1.1. *El Trawun de niños en el marco del conflicto social:*

Una propuesta de enseñanza de la ciudadanía centrada en el protagonismo infantil

Guillermo Castro Palacios

Bárbara Lastra Reyes

Tasvani Pilquinao Ruiz

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Resumen

La ponencia que se presenta a continuación es el resultado de una reflexión teórica que vive un proceso de construcción, a partir de una experiencia educativa llevada a cabo en medio de la revuelta social que se desarrolla en Chile desde el 18 de octubre de 2019. Esta experiencia pedagógica surge desde la necesidad y desde el sentido de urgencia social. A su vez, se ha ido vinculando con conceptos teóricos que resignifican a los diversos actores que conforman la escuela hoy, considerando al territorio escolar como un espacio en disputa y parte de una lucha social e ideológica actualmente en pleno desarrollo.

En este viaje de construcción teórica han emergido conceptos asociados con las conductas adultocéntricas que predominan en el accionar de la escuela y con la necesidad de abordar una didáctica de las ciencias sociales que, a partir de categorías que le son propias como ciudadanía y problemas socialmente relevantes, dialogue en su ejecución con otras disciplinas, promoviendo una visión transversal del aprendizaje. Igualmente, se hace posible concebir un aprendizaje de la ciudadanía que enlace las temáticas y conflictos del presente, con tradiciones ancestrales vinculadas a los pueblos originarios y que, además, tenga a los niños como protagonistas, presentando alternativas a la concepción hegemónica que concibe a la infancia como otro tipo de subalternidad. Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, ciudadanía, problemas socialmente relevantes, transversalidad, protagonismo infantil.

El estallido social que sacudió las afincadas certezas de la sociedad chilena hasta el 18 de octubre de 2019 tuvo un impacto en todos los sectores, en sus más diversas actividades y en sus creencias. El estallido y la revuelta posterior alteraron radicalmente la cotidianidad de todos. Así, en cuestión de días, el ejemplo más exitoso de implementación del sistema neoliberal se vio amenazado en sus cimientos por una protesta social que ha permanecido en el tiempo por varios meses, con su secuela de represión, violencia, masividad y organización. De esta manera, el itinerario político-institucional generado por la clase política, producto de la presión de la calle, choca y se contradice cotidianamente con los anhelos de un pueblo que se ha levantado sin líderes reconocibles, pero con una profunda convicción de demandar cambios estructurales de todo orden.

Una de las muchas áreas impactadas por esta revuelta social ha sido el sistema escolar. En un primer minuto, las escuelas y liceos del país interrumpieron sus actividades por varios días, ante

la imposibilidad de que los estudiantes llegaran a los centros educacionales. Paulatinamente, la actividad escolar se fue retomando, generándose multitud de iniciativas que buscaban explicar lo que estaba ocurriendo o contener el caudal de emociones generado por el estallido y la revuelta social. En esa diversidad de experiencias se puso en tensión el rol de la escuela y el papel de los profesores en ella, así como el sentido final de los aprendizajes en contextos de crisis social.

La experiencia presentada tiene mucho que ver con las urgencias de resignificar la escuela, situándola en un contexto de crisis y de conflicto social; asignándole un papel relevante para explicar, entender y ser parte de dicha conflictividad. Esto implica moverse a una situación nueva, intentando abandonar el adultocentrismo propio del sistema escolar y enfocando los aprendizajes desde una perspectiva que rompa con premisas muy arraigadas en el sistema escolar chileno, como el enfoque por asignatura y curso/nivel, por ejemplo. Se abren así posibilidades de desarrollar una acción pedagógica centrada más en la comunidad escolar y con componentes interdisciplinarios y transversales, con modificación de los espacios de aprendizaje, enfocándose en un trabajo de permanente colaboración entre profesores, entre estudiantes y entre profesores y estudiantes.

El Proyecto de Aula ejecutado en el Colegio Andino Antuquélén, comuna de San José de Maipo, Región Metropolitana de Santiago, fue llevado a cabo por dos estudiantes de Educación Básica en su proceso de Práctica Profesional I. La iniciativa surgió de la reflexión de las estudiantes posterior al estallido social, ya que consideraron que no podían volver a la escuela y retomar su formación sin abordar el conflicto social en curso. El Proyecto fue elaborado por las estudiantes y presentado al equipo directivo del colegio. Originalmente involucraban al 2º y 3º básico, cursos de inserción de las estudiantes, pero la coordinadora propuso extender la experiencia de 1º a 4º básico, tramo formativo que en Chile se conoce como Primer Ciclo Básico.

La iniciativa definió algunos objetivos globales que, de alguna manera, caracterizaron la experiencia. Estos fueron:

- Generar un espacio de encuentro y diálogo entre niños y niñas.
- Recopilar las impresiones de los niños del Colegio Andino Antuquélén respecto del acontecer nacional y comunitario.
- Promover espacios de autoeducación mediante la reflexión colectiva sobre los procesos sociales actuales de Chile.

La experiencia consistió en tres sesiones, en las cuales se implementó la modalidad de grupos de trabajo formados por estudiantes de diferentes cursos, generando dinámicas de participación asociadas a la narración oral, el dibujo y la construcción de opiniones sobre determinados temas, visibilizando los problemas que los afectan y buscando soluciones en comunidad, todo ello a cargo de profesoras-monitoras. La sesión final consistió en la elaboración de un mural, donde el diseño y la consigna fueron resueltas por los niños de manera democrática y participativa.

Esta experiencia recibió la denominación de “Trawun”, que en mapudungun —el idioma ancestral de los mapuche— significa reunión deliberativa, asimilable a asamblea o espacio para discutir sobre los problemas de la comunidad. Darle este nombre al proyecto tuvo como propósito mostrar que los problemas sociales, entendidos como los que involucran a todos, son comunes a cualquier sociedad y no monopolio conceptual de Occidente. El Trawun es una práctica ancestral previa a la llegada de los europeos al territorio y su rescate, que requiere depurarse y documentarse mucho más, constituye una resignificación del pasado frente a conflictos y situaciones críticas del presente (Payàs et



al., 2014). Se aprecia también en esta experiencia, una ligazón cuya condición es la de una doble subalternidad: por un lado, el mundo mapuche y sus prácticas políticas ancestrales vinculadas al tratamiento de los temas propios de la comunidad; por otro, los niños como sujetos y protagonistas de dichas discusiones, construyendo alternativas a las formas adultocéntricas más comunes y tradicionales (Guha, 2002).

En este último aspecto se evidencia una tensión entre los conceptos de infancia y niñez, considerando que dicho fenómeno emergió en el propio proceso de implementación de las actividades planteadas —las que se concibieron con un fuerte énfasis en el protagonismo decisonal y crítico de los niños—, tensionándose en más de una oportunidad con las concepciones adultocéntricas de los profesores que ayudaron como monitores en la implementación de las actividades. Así, se explicitan creencias sobre los niños con un fuerte componente de discriminación centrado en la asignación de una cierta imposibilidad ante determinadas acciones, definido ello en tanto su condición de niños. Se identifica, en el tránsito de la propia experiencia, la necesidad de una mirada que potencie el protagonismo y la participación de los niños concebidos como sujetos (Liebel, 2007) y que, a partir de dicha condición, transiten por los procesos de ciudadanía, pero sin negar su condición de tales (Liebel y Gaitán, 2011).

El segundo ámbito de problematización alude a la necesidad de promover una visión integrada de los conocimientos que se enseñan en la escuela, particularmente en la escuela básica (primaria) y muy en especial en los primeros años de ese ciclo formativo. No cabe duda de que una temática como la planteada, se domicilia en la esfera de la didáctica de las ciencias sociales, en específico en torno al concepto de ciudadanía como eje articulador (Pagès y Santisteban, 2013). Lo anterior, relacionado con un contexto en que la experiencia surge, marcado por la caracterización de los problemas socialmente relevantes o temas controversiales en su doble perspectiva: concebida tanto como método y como episteme asociada con el desarrollo del pensamiento crítico (Santisteban, 2019). La particularidad de dicho enfoque dialoga con el criterio de situarse en los primeros años de la enseñanza primaria, constituyéndose en un ejemplo de que la enseñanza de la ciudadanía en niños pequeños no solo es posible, sino necesaria (Díaz y Felices, 2017), estableciéndose herramientas y recursos para ello. Desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales se pone a disposición un caudal de orientaciones que buscan permear el curriculum escolar, desbaratando los límites discutibles de las disciplinas que se enseñan y de los niveles en que dichos procesos tienen lugar (los cursos). De esta manera, la formación para la ciudadanía deja de ser el coto de caza de los profesores de historia y adopta una condición de herramienta de aprendizaje que involucra los saberes de otras asignaturas, apuntando a transversalizar los aprendizajes y, con ello, obligar a la integración de saberes en función de propósitos comunes (Garzón y Acuña, 2016).

El fundamento de lo anterior radica en concebir el desarrollo de las competencias ciudadanas más allá del asignaturismo reduccionista. La amplitud de dichas competencias, formuladas desde las ciencias sociales y desde un enfoque didáctico “específico”, terminan por abrazar a otras asignaturas. En este sentido, las diversas competencias ciudadanas que se desprenden de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales calzan con un propósito transversal, favorable para la promoción de una democracia activa (Pagès y Santisteban, 2010).

Esta experiencia permite también reflexionar sobre el verdadero significado que tienen los procesos de formación práctica, en los cuales ya no resulta posible limitarse solo a la reproducción del conocimiento aprehendido en la academia, sino que las experiencias vividas por los profesores en formación también son un espacio reflexivo-crítico que busca tensionar y resignificar lo que esa academia insiste en enseñar, cuestionando la validez de dicho conocimiento. Se genera así, una necesaria bidireccionalidad que instala las problemáticas recientes de la escuela en la esfera de

influencia del currículum que forma profesores. La escuela y sus problemáticas deben ser parte de las orientaciones formativas y, así mismo, la escuela se beneficia de iniciativas de mejora provenientes de los centros universitarios. Hace sentido así una concepción de la relación entre formación práctica y formación general de mutua resignificación, que toma distancia de la sola reproducción de un conocimiento que se ha aprendido antes (en la universidad) y que se enseña después (en la escuela). Esta redefinición no solo valida y promueve la innovación en la escuela, sino que también ayuda a promover cambios en los espacios académicos de formación inicial docente, en constante complicidad con la experiencia de aula (Correa Molina, 2015).

Referencias

Correa Molina, E. (2015).

La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/295235/383881>

Díaz Moreno, N. y Felices de la Fuente, M. (2017).
Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la “cartografía de la controversia” como método. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 24-38.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>

Garzón Guerra, E. y Acuña Beltrán, L. F. (2016).
Integración de los proyectos transversales al currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 16(3), 1-26.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861010>

Guha, R. (2002).
Las voces de la historia y otros estudios subalternos. *Crítica*.

Liebel, M. (2007).
Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona y M. E. Linares (Coord.), *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (pp. 113-146).
Universidad Autónoma Metropolitana.

Liebel, M. y Gaitán, L. (2011).
Ciudadanía y derechos de participación de los niños. *Síntesis*.

Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010).
La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (64), 8-18.

Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (Eds.). (2013).
Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*.
Universitat Autònoma de Barcelona.

Payàs Puigarnau, G., Zavala Cepeda, J. M. y Curivil Paillavil, R. (2014).
La palabra ‘parlamento’ y su equivalente en mapudungun en los ámbitos colonial y republicano. Un estudio sobre fuentes chilenas bilingües y de traducción. *Historia*, II(47), 355-373.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/historia/v47n2/art03.pdf>

Santisteban Fernández, A. (2019).
La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79.
<https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/344>

1.2. La necesidad de enseñar a resolver conflictos ambientales en la escuela

Willington Montealegre R.
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Resumen

La ponencia expone las indagaciones realizadas en el contexto de una tesis doctoral sobre la Educación Ambiental (EA) y su necesidad de fortalecerse a partir de la articulación interdisciplinar con la didáctica de las ciencias sociales (DCS). Así, dos objetivos motivan la presentación: reflexionar sobre el marco normativo y pedagógico que condiciona la práctica de los docentes en la EA y resaltar la necesidad de enseñar a resolver los conflictos ambientales en la escuela.

Por una parte, el decreto 1743 de 1994 proclamó el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y lo convirtió en el referente normativo principal que sustenta y regula la EA —aunque existe una Política Nacional de Educación Ambiental que puede enriquecer las prácticas pedagógicas desde una visión sistémica del entorno—. Empero, la realidad es conflictiva y las normas adquieren poca trascendencia en la escuela. Además, el PRAE se entiende como de resolución de problemas; una carga institucional y educativa difícil de asimilar.

La Ley 115 de 1994 encasilló la EA en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental; así, matriculó en ella y fortaleció en las concepciones docentes un conjunto de conocimientos y relaciones de interés a las Ciencias Sociales (CCSS), pero alejados disciplinariamente de las Ciencias Naturales (CN). Lo anterior se constata en los principios rectores del decreto en mención.

Palabras clave: conflictos ambientales, formación para la ciudadanía, educación ambiental, didáctica de las ciencias sociales, principios rectores.

La Educación Ambiental escolar

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ubicó la EA en el sistema educativo por medio del decreto 1743 de 1994, una directriz que pretende implementar, desde la realidad que circunda la escuela, procesos de formación transversal e interdisciplinar a partir de los principios rectores del PRAE. Estos presentan la posibilidad de apropiarse del entorno como un insumo curricular, con la participación estudiantes y comunidad que vivencian su realidad. Dichos principios son: interculturalidad, regionalización, gestión y resolución de problemas, formación en valores, interdisciplinar y formación para la democracia y la participación.

Con estos elementos que estructuran el PRAE, los docentes de CN deben promover la EA en el territorio nacional, mientras incorporan los problemas del medio ambiente a los contenidos curriculares. Una mirada superficial a estos principios permite sugerir que la experiencia, las concepciones y la preparación para el desarrollo de una didáctica pertinente y crítica que profundice en una identidad epistemológica de la EA, que sea consecuente con las realidades ambientales locales y globales, podría encontrar protagonismo en la DCS. En especial cuando se valora la EA actual en la escuela.

En este orden de ideas, la EA debe enfocarse desde otra perspectiva que amplíe su campo de acción

escolar, en donde la investigación sea un ingrediente para la innovación que permita desarrollar profundidad en los aspectos formativos, didácticos y curriculares. Y evitar así la recurrencia temática en los PRAE; por ejemplo, la alta frecuencia en actividades sobre el reciclaje.

Un acercamiento al trabajo escolar en EA permite reconocer acciones correctivas que tienen como propósito “solucionar problemas ambientales” a través de actos remediales que llevan a cabo los estudiantes. Siempre lideradas por CN con actividades que prescinden del contexto y de poca profundidad didáctica. Sobre este tipo de escenarios, Aramburu (1993) planteó:

Las experiencias didácticas que se han realizado en el ámbito de la educación primaria adolecen, en general, de espontaneidad, de excesiva parcelación entre lo natural y lo social, de una gran discontinuidad (se acuerdan de la EA en “días señalados”) y del divorcio entre una teoría inconexa y unas salidas anecdóticamente ambientalistas, entre lo natural –copado por los especialistas de Ciencias Naturales– y la acción humana, considerada como dimensión poco relevante en la Educación Ambiental, asumida por los profesores que imparten Ciencias Sociales. (p. 77)

Al finalizar el párrafo, el autor dejó entrever la importancia que puede adquirir la DCS si incide en el desarrollo de la EA. Los conflictos ambientales son también conflictos sociales y ese reconocimiento demanda la contextualización de los aprendizajes; según Aramburú (2001), es preciso pasar del conocimiento abstracto y reduccionista, al conocimiento pertinente, el que atiende el contexto, lo global y lo multidimensional. En este sentido, una lectura del medio involucra diferentes actores para la construcción de un diagnóstico que ayude a priorizar problemas o conflictos ambientales relevantes para la escuela, comunidad y sociedad.

Cabe añadir que se contempla poco una lectura crítica de la realidad, que conlleve a confluir y formar a la comunidad; es un camino de poca motivación para el profesorado. En este sentido, Torres (2007) señaló “Debilidad en la formación de la sociedad civil, en lo que, a las normas, las políticas y los mecanismos de participación, relacionados con la problemática y las diversas dinámicas ambientales, se refiere” (p. 8). De este modo, la autora señaló un camino necesario para emprender en la escuela, relacionado con el fortalecimiento de la formación ciudadana desde la EA.

Finalmente, los aspectos mencionados sobre la EA en el campo de acción de las CN indican la pertinencia de replantear la didáctica surgida de las concepciones del profesorado por la influencia de su formación, el desconocimiento normativo, la dependencia tradicional del naturalismo y ecologismo, la ausencia de otras disciplinas que converjan en la EA, la dificultad para establecer la transversalidad e interdisciplinariedad curricular y la escasa actualización en la materia, de la que hacen parte los conformismos cognitivos e intelectuales (Morin, 1999).

Otra perspectiva para la Educación Ambiental

Articular las realidades sociales con las ambientales es una función propia de la escuela, cuando es el contexto quien dinamiza el desarrollo curricular en el aula. Se ha señalado la ausencia de dicho contexto en lo teórico, normativo, geográfico, pedagógico y didáctico, que procure una EA pertinente, enmarcada en el estudio de conflictos ambientales o con un enfoque de Problemas Sociales Relevantes (PSR); el cual se planteó, según Ocampo y Valencia (2019), como una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. De este modo, un ejercicio interdisciplinar permitiría un acercamiento a la compleja realidad de los problemas.

Por su parte, Pagès refirió que “El propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan, o se deberían generar, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro” (2019, p. 6). Este propósito se enmarca en los lineamientos curriculares para las CCSS, cuando sugiere la ampliación temática del área con la enseñanza de la Constitución Política y la Democracia, EA y Educación Ética y Valores, “ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002, p. 11). En este tiempo de crisis, la EA es prioridad para formar ciudadanos conscientes que señalen caminos alternos al aumento del deterioro ambiental.

Así mismo, los estudiantes, como representantes de las comunidades en el aula, pueden ser los investigadores de sus propias realidades para procesos de concientización y toma de decisiones en escenarios de aprendizaje. Lo anterior, puesto que poseen experiencia y arraigo para cuestionar, investigar y construir consensos que sugieran transformaciones en sus concepciones y en su realidad. Al respecto, Sauvé resaltó la importancia de esta circunstancia para el ejercicio de la ciudadanía con las siguientes palabras:

La educación ambiental no puede estar aislada de la dinámica social contemporánea, caracterizada por diversos movimientos sociales de indignación y la emergencia progresiva de una ciudadanía cada vez más consciente de los lazos indisolubles entre las realidades sociales y ecológicas y que reivindica una democracia renovada para favorecer el bien común, el “vivir bien”. (2014, p. 12)

En este sentido, Sauvé (2014) resaltó la conciencia creciente de la ciudadanía, un vehículo que ayuda a trascender lo local y aunar esfuerzos por intereses interconectados a relaciones globales, para la participación activa y alterna que lleve la voz en alto y llame a juicio al devastador desarrollo.

De este modo, se ha descrito la pertinencia de la DCS como apoyo a la EA en el estudio de conflictos ambientales en la escuela, aprovechando la finalidad de las CCSS que, según Palma (2020), llevan a caracterizar rasgos y problemas de la sociedad, comprender fenómenos y procesos del territorio, desarrollar actitudes y hábitos propios de la democracia, tener capacidades para el manejo crítico de la información, entre otras; elementos que convergen en la EA para la formación ciudadana.

Referencias

Aramburu Ordozgoiti, F. (1993).

Las ciencias sociales en la educación ambiental. Aula, 5, 73-82.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3280/3305>

Aramburu Ordozgoiti, F. (2001).

Una educación social para un futuro sostenible. Nuevas orientaciones en didáctica de las ciencias sociales. Aula, 13, 63-78.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3595/3613>

Decreto 1743 de 1994. (1994, 3 de agosto).

Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 41.476.

https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero).

Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ministerio de Educación Nacional. (2002).
Ciencias sociales en la educación básica.
Lineamientos curriculares. Magisterio.

Morin, E. (1999).
Los siete saberes necesarios para la educación
del futuro. Magisterio.

Ocampo Ospina, L. F. y Valencia Carvajal, S. (2019).
Los problemas sociales relevantes: enfoque
interdisciplinar para la enseñanza integrada de
las ciencias sociales. Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias Sociales, (4), 60-75.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>

Pagès Blanch, J. (2019).
Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias
Sociales: retos y posibilidades para el futuro.
Revista de Investigación en Didáctica de las
Ciencias Sociales, (5), 5-22.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

Palma Valenzuela, A. (2020).
Enseñar Ciencias Sociales entre riesgos e
incertidumbres. Didácticas Específicas, (22), 88-103.
<https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.006>

Sauvé, L. (2014).
Educación ambiental y ecociudadanía.
Dimensiones claves de un proyecto político-
pedagógico. Revista científica, 18(1), 12-23.
<https://doi.org/10.14483/23448350.5558>

Torres Carrasco, M. (2007).
La educación ambiental en Colombia: “un
contexto de transformación social y un
proceso de participación en construcción, a la
luz del fortalecimiento de la reflexión-acción”.
DocPlayer.
<https://docplayer.es/16058100-Maritza-torres-carrasco-coordinadora-del-programa-de-educacion-ambiental-ministerio-de-educacion-colombia.html>

1.3. A tres décadas de los núcleos conceptuales básicos de geografía de Capel y Urteaga: Una revisión a los Estándares Básicos y a los Derechos Básicos de Aprendizaje en Colombia

Miguel Antonio Espinosa Rico
Universidad del Tolima, Colombia

Resumen

La primera mitad de la década de los 80 del siglo XX contempló el arranque del que Harvey consideró el periodo de la “condición posmoderna”, en alusión a una serie de las más profundas e impactantes transformaciones en la sociedad mundial. La estrepitosa irrupción del humanismo, en respuesta a los paradigmas positivistas de la revolución cuantitativa en el seno de la geografía y del conjunto de las ciencias sociales, alcanzarían a sacudir también a la escuela en todos sus niveles, si bien ello se sintió con mayor o menor intensidad en unos u otros países y según el nivel de impacto de la educación superior en las demás escalas de la estructura educativa. La ponencia examina el panorama de las preocupaciones por la enseñanza de la geografía, tomando como referente el documento de Horacio Capel y Luis Urteaga, “La geografía en un curriculum de ciencias sociales” (1986), el cual se cruza con las preocupaciones didácticas de un grupo de docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima (2017) y con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional de 2004 y 2016, respectivamente. Muchas preguntas quedan planteadas y un debate sobre la didáctica de las ciencias sociales escolares, que por ahora no tiene suficiente eco en Colombia, pero que no por ello se da por descontado.

Palabras clave: núcleos conceptuales básicos de geografía, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje.

Núcleos conceptuales y emergencia de nuevos paradigmas: la ciencia positiva cuestionada

Stoddart (1982) sostiene que un paradigma, refiriéndose al caso de Williams Morris Davis, con el ciclo de la erosión, puede permanecer por décadas en circulación, pero que puede hacerlo en el medio social y no en el científico, alegando que este primero fue el caso de Davis, con lo que niega su presencia en la calificación de Kuhn, relacionada con una revolución paradigmática, en sentido estricto:

Solamente mediante, el análisis de los efectos de las concepciones de Davis en los no-científicos (tales como el historiador Walter Prescott Webb) y en los educadores es posible sustentar el valor de la idea de paradigma, pero entonces su eventual utilidad es esencialmente válida en el terreno social más que en el científico. (Stoddart, 1982)

No deja bien parados a los educadores Stoddart y es implícita su acusación acerca del descuido en el rigor científico desde la escuela. Pero pronto se cuestionaría desde qué perspectiva de “ciencia” hablaba Kuhn, en tanto el periodo está justamente marcado por una evidente y creciente confrontación al positivismo, asumido como patrón para avalar todo conocimiento académico:

Johnston (1978, 201) ha llegado, en efecto, a la conclusión —ante su fracaso al confrontar el modelo de Kuhn con los recientes acontecimientos de la geografía humana— de que “el modelo es poco significativo para esta ciencia social y quizás para las ciencias sociales en general”. De forma similar Tribe (1978, 15) concluye que las propuestas de Kuhn “no son utilizables en relación con los problemas afrontados por la historia de la economía”. (Stoddart, 1982)

Sin lugar a dudas, el debate pone en tensión la adscripción del conocimiento geográfico, no a la ya reconocida distancia entre la geografía física y la humana sino entre las subdisciplinas de la misma geografía humana que se hicieron permeables y funcionales a la aplicación de modelos estocásticos y a la idea científica generalizada de la formulación de “leyes” y “modelos”, tales como la geografía económica, la geografía de la población y la geografía urbana. Además, es claro que se advierte la ruptura entre la existencia de la disciplina como ejercicio profesional universitario y de estatus académico y de la misma como ejercicio pedagógico, con directos impactos en la formación de quienes entrarán a ejercer la profesión, por momentos revitalizada, sobre todo en las áreas aplicadas de los estudios de planificación.

Olavi Granö (1982) expresa con respecto a esta última tensión:

La futura existencia y naturaleza de la geografía está ligada con el futuro desarrollo de la estructura universitaria, en otras palabras, con la cuestión, de hasta qué grado la nueva tendencia social hacia la orientación a los problemas reemplazará la estructura de orientación-disciplinaria. En la práctica, esto depende de las posibilidades de desarrollar en la universidad un tipo de enseñanza del tipo orientación a los problemas. Si esto pudiera conseguirse, entonces el resultado sería una reestructuración de la ciencia que revolucionaría completamente la vieja división basada en disciplinas.

Es decir, algo no muy distante de lo que por estas latitudes apareció como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Barrows, 1986), detrás del cual muchos aspiran a deshacerse de las incomodidades

del rigor académico en vez del fortalecimiento del rigor epistemológico y metodológico que ello implicaría. Para otros, en cambio, sería una oportunidad de hacer interdisciplinaridad, justamente a partir de la previa fortaleza de estas en la estructura universitaria y, de paso, como un potente aporte de la academia universitaria a la formación en la escuela básica, que además hace posible despertar el quehacer pedagógico a lo largo de todo el sistema educativo. Casi simultáneamente Ausubel empezaba ya a ser reconocido por sus valiosísimos aportes en torno al “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1973; 1976), que como el ABP ha llegado a convertirse en no pocos casos en un recurso más retórico que practicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando es invocado por las autoridades educativas con fines de lucir interesados en sacudir de la modorra las prácticas educativas.

Problemas y aspectos significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje eran por entonces preocupaciones presentes en el movimiento pedagógico internacional, si bien para el caso colombiano no se tiene certeza ni referentes conocidos sobre el asunto, particularmente en la enseñanza de la geografía y la historia, que solo hasta finales de la década de los 90 fueron “integradas”, merced a la aplicación de las directrices de la Ley 115 de 1994. Es en dicha ley donde — se ha insistido por parte del autor— se encuentra la mayor evidencia de la despreocupación que sobre las ciencias sociales mostró la dirigencia gremial del magisterio y la ausencia de la Universidad en la discusión de los asuntos medulares del curriculum escolar y la formación de la niñez y la juventud colombiana. Ahora resulta comprensible que la no consideración sobre la dimensión espacial de los procesos sociales, que Harvey ha criticado en Marx y Engels (Harvey, 2003, p. 38) y que le ha hecho convertir el espacio en palabra clave de la disciplina (Harvey, 2006), estuviera presente también en los discípulos marxistas de la dirigencia sindical, que se jacta de haber sido promotora de la Ley 115 de 1994 como un “triumfo” del magisterio colombiano, asunto que sigue aún pendiente de discusión.

Pero las décadas de los 70 y los 80 serán tiempos de reflexión y afinamiento de la reflexión no solo epistemológica sino pedagógica en la geografía. Santos (1986) había publicado, justamente en Geocrítica, su trascendental y perdurable texto “Espacio y Método”, que define, desde su perspectiva al espacio como el concepto central de la disciplina, acompañado de otros como localización y lugar. Sánchez (1982) acoge esta perspectiva y desarrolla un análisis relacionado con el impacto espacial de las nuevas tecnologías, incorporando las escalas espaciales. En su matriz, el territorio no es ni elemento geográfico ni un tipo de espacio, si bien se lo menciona, dándose como un hecho o asumiéndose como implícito en cualquiera de las relaciones o de los dominios espaciales.

Bosque Sendra et al. (1983) analizan la presencia de asignaturas geográficas en la producción escrita española de la geografía como disciplina, destacando el peso aún fuerte de los enfoques cuantitativos y el análisis regional basado en modelos; Gómez (1983) destaca, por otro lado, que la geografía gira en torno a conceptos centrales como espacio y paisaje, con un enfoque funcional; Bailey (1981), solo considera la localización y el entorno como aspectos centrales del análisis geográfico, mientras que López et al. (1986), aprecian un giro hacia la teoría regional y el análisis espacial, análisis y planificación territorial, instituciones locales y territoriales, geografía aplicada y el ordenamiento territorial (OT), una década antes de que tales planteamientos llegaran a los países de sur y Centroamérica.

En la geografía escolar, Capel et al. (1984) destacan como central el concepto de geosistema, que estructura los programas de enseñanza. Sin embargo, la reforma educativa de 1970 iría a asestar un golpe de gracia a la independencia de la geografía como disciplina en la enseñanza general española, imponiendo, con cerca de tres décadas de anticipación al caso colombiano, la “integración” de la geografía, no solo con la historia sino con otras disciplinas de las ciencias sociales.

En el caso colombiano, la geografía, que no por ser orientada como disciplina independiente gozaba

de mejor reputación en la escuela, terminó después de 1994 en un paquete que ni puede llamarse en sentido estricto “ciencias sociales” ni tampoco asumir que aquellas incluyen a la geografía y a la historia, pues estas aparecen separadas de aquellas por una coma. Sí, en efecto, el artículo siguiente lo dejó claro desde entonces, aunque nunca se haya puesto atención en ello. Así lo expresa en su artículo 23, en el cual define las áreas obligatorias y fundamentales, conformando estas el 80 % del plan de estudios: “1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. ...”.

Como ocurrió en España entre las décadas de los 70 y mediados de los 80, también en Colombia, a partir de 1994, los textos para la enseñanza de las ciencias sociales, dejados al encargo de las empresas editoriales, tratan de recoger contenidos cada vez más dispersos de variopintas procedencias disciplinares de ese confuso mundo de las “ciencias sociales” y por supuesto de la historia y la geografía. Si se mantienen estas como ejes de los textos escolares es precisamente porque los docentes que imparten, en la mayoría de los casos la enseñanza de las ciencias sociales, proceden de la formación en licenciatura en el área, si bien hay todavía una importante presencia de normalistas y en menor medida de personas con formación en otras áreas, por cierto, completamente ajenas a las ciencias sociales (Espinosa, 2011).

Contenidos de geografía física, demografía, geografía económica y geografía regional constituyen en general el núcleo de los contenidos propiamente geográficos, con una marcada permanencia del determinismo geográfico y de la noción del espacio como contenedor de los procesos y hechos históricos. Adicionalmente, con los Estándares Básicos de Competencias se asume el enfoque que irá a privilegiar la secuenciación del estudio de la dimensión espacial desde lo más próximo —localidad— a lo más distante, pasando por las escalas regional, nacional e internacional. Se introduce como gran novedad la noción del pensamiento espacial, como si este no hubiera estado presente en los periodos anteriores de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía dentro de las ciencias sociales escolares.

Infortunadamente, los reformadores de la educación de 1994 no conocieron o no se preocuparon por conocer los aportes que, en la didáctica de la geografía y la historia, venían haciéndose en España y en otros países, aún en el marco de la integración curricular. Al texto aquí referenciado de Capel y Urteaga, de 1984, sucedió el de 1986 sobre la presencia de la geografía en un curriculum de ciencias sociales y es allí donde proponen la “síntesis de núcleos conceptuales en geografía” y asumen la disciplina como puente en su relación con otras disciplinas sociales (Capel y Urteaga, 1986, pp. 22-23; 30). Como fruto de la experiencia española, desde su escuela, habían planteado en 1984 las técnicas y habilidades por lograr en geografía, con un claro enfoque de aplicabilidad del conocimiento aportado por la disciplina en la formación escolar; igualmente, las habilidades gráficas y ejercicios que pueden desarrollarse, en función del desarrollo cognitivo y la edad de los estudiantes. Del mismo modo, habían establecido que la enseñanza de la geografía estaba fuertemente imbuida por una preocupación real por la transmisión de valores, indicando que “Lo nuevo, dentro de la didáctica de la geografía, es el esfuerzo que realizan bastantes profesores para explicitar los valores asociados a la enseñanza geográfica, y para diseñar contenidos y experiencias educativas que se adecúen a una eficaz transmisión de esos valores” (Capel y Urteaga, 1984, p. 43).

Una mirada a las preocupaciones actuales sobre problemas didácticos en geografía y su relación con los aportes de Capel y Urteaga de 1986

La fuente primaria del ejercicio está constituida por un listado de situaciones problemáticas planteadas por un grupo de estudiantes de 8° semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, realizado durante el semestre A de 2017. Un total de 26 conceptos y/o grupos de conceptos fueron listados por los estudiantes, que propusieron además estrategias didácticas para abordarlos en el aula. Pero aquí la idea es cruzarlos con los núcleos conceptuales básicos en geografía propuestos por Capel y Urteaga, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Problemas didácticos vs. núcleos conceptuales básicos en geografía

EST. C.S. UNIV. DEL TOLIMA*			CAPEL Y URTEAGA (1986)		
CONCEPTO	No.	%	CONCEPTO	NÚCLEO	CONCEPTOS ASOCIADOS
Orientación/latitud/ longitud/ posición geográfica	16	18,8	Localización	8	Coordenadas geográficas; proyección cartográfica; patrones de distribución espacial; migración; población rural; población urbana; localización absoluta; localización relativa.
Paisaje geográfico	5	5,9	Paisaje	5	Paisaje cultural; paisaje natural; geomorfología; síntesis geográfica; morfología urbana; formas de poblamiento; parcelario; sistemas de cultivo.
Frontera	2	2,4	Frontera	16	Espacio jurisdiccional; nación; estado; organización administrativa; soberanía territorial; zona económica exclusiva; organizaciones económicas multinacionales; bloques político-militares; colonialismo; neocolonialismo; geopolítica.
Territorio	5	5,9	No considerado		

EST. C.S. UNIV. DEL TOLIMA*			CAPEL Y URTEAGA (1986)		
CONCEPTO	No.	%	CONCEPTO	NÚCLEO	CONCEPTOS ASOCIADOS
Fases de la luna	3	3,5	Medio ambiente	1	
Estructura de la tierra/ relieve	6	7,0			Biosfera; Geosistema; clima; zona terrestre; adaptación al medio; riesgo; determinismo.
Sistema solar	1	1,2			
Rotación/ traslación	3	3,5			
Husos horarios	1	1,2			
Recurso hídrico	1	1,2			
Erupción volcánica	1	1,2			
Deriva continental	2	2,4			
Gravedad	1	1,2			
Lluvia	1	1,2			
Hidrografía	1	1,2			
Tiempo Atmosférico	1	1,2			
Medio Ambiente	1	1,2			
Escala/mapa/ cartografía	14	16,4	Escala	15	Región homogénea; región funcional; sistema regional; clasificación regional; regionalización; isopleta; coropleta; cartograma.

EST. C.S. UNIV. DEL TOLIMA*			CAPEL Y URTEAGA (1986)		
CONCEPTO	No.	%	CONCEPTO	NÚCLEO	CONCEPTOS ASOCIADOS
Demografía/ migración/ población	5	5,9	Acción antrópica	2	Domesticación; sedentarización; nomadismo; cultivos; erosión; regímenes demográficos; transición demográfica; posibilismo.
Urbanización	1	1,2	Funciones urbanas	11	Lugar central; actividades básicas y no básicas; jerarquía urbana; regla orden - tamaño; modelo gravitacional; área de influencia; aglomeración; área metropolitana; megalópolis; sistema urbano.
Segregación/violencia	4	4,7	Desigualdad social	18	Segregación espacial; movimientos sociales; marginación social; pobreza; hambre; potencial de desarrollo económico; desarrollo; subdesarrollo; dependencia; conflicto; guerra.
Imaginario social	2	2,4	Percepción	6	Medio percibido; imagen espacial; mapa mental; comportamiento espacial; información; decisión; percepción del riesgo; espacio vivido.
Espacio	2	2,4	Relaciones sociales de producción	17	Modo de producción; formación social; capital; propiedad; distribución de la renta; bienestar social; agentes sociales; estrategias espaciales; espacio social.

EST. C.S. UNIV. DEL TOLIMA*			CAPEL Y URTEAGA (1986)		
CONCEPTO	No.	%	CONCEPTO	NÚCLEO	CONCEPTOS ASOCIADOS
Uso del suelo/sectores económicos	2	2,4	Formas de actividad económica	9	Usos del suelo; localización industrial; espacio urbano; área periurbana; interacción económica; homo economicus; planificación; muestreo espacial.
Topofilia/topofobia	2	2,4	Aptitud ante el medio	7	Cultura; valores; imagen visual; imagen simbólica; topofilia; conciencia territorial.
Lugar	2	2,4	No considerado		
TOTAL	85	100,0			

Fuente: VII Semestre. Curso Didáctica de la Geografía II.

Los problemas críticos se sitúan en los núcleos conceptuales 1 (medio ambiente), 8 (localización), 15 (escala), 5 (paisaje), 2 (acción antrópica) y 18 (desigualdad social). Entre estos problemas identificados se suma el 78,9 % del total de los problemas que los docentes en formación han identificado en sus prácticas pedagógicas y que a su juicio requieren una mayor atención en el tratamiento de la didáctica de la geografía. Llama la atención que de los 18 núcleos conceptuales básicos en geografía solo se identifican situaciones problemáticas para 12.

Un segundo ejercicio consistió en la contrastación entre los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004) y los mismos núcleos conceptuales básicos propuestos por Capel y Urteaga, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Estándares Básicos - DBA - Núcleos conceptuales básicos en geografía

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS - MEN (2004)	NÚCLEOS CONCEPTUALES BÁSICOS CAPEL Y URTEAGA, 1986	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE - MEN (2016)	NÚCLEOS CONCEPTUALES BÁSICOS CAPEL Y URTEAGA, 1986
1° - 3°: Entorno - orientación - espacio físico - representación de la tierra - paisaje (formas) - paisaje (natural/cultural) - Tiempo (formas de medir) - actividades económicas - recursos naturales (renovables/ no renovables - bienestar - conflicto	No aplica	1°: Orientación - representación - tiempo atmosférico - problemas ambientales - tiempo cronológico - movilidad poblacional	No aplica
		2°: Formas del relieve - paisaje - espacio físico - representación en mapas - distancia - orientación - movilidad poblacional - medios de transporte - actividades económicas - medio rural - medio urbano - organización territorial	No aplica
		3°: Planeta tierra - problemática ambiental - ubicación geográfica - recursos naturales - región (sin definirla) - clima (sin definirlo) - territorio local - dinámica poblacional - relación población-recursos - tiempo (familiar, social, laboral)	No aplica

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS - MEN (2004)	NÚCLEOS CONCEPTUALES BÁSICOS CAPEL Y URTEAGA, 1986	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE - MEN (2016)	NÚCLEOS CONCEPTUALES BÁSICOS CAPEL Y URTEAGA, 1986
4° - 5°: coordenadas - escala - convención - región natural	No aplica	4°: Límite geográfico - fronteras - usos del suelo - concentración/dispersión de la población (urbana - rural) - tecnología - poder público - participación - democracia - necesidades básicas	No aplica
	No aplica	5°: División territorial (territorio)- regiones geográficas - pisos térmicos - recursos naturales - actividades humanas - posición geográfica y astronómica - órbita geoestacionaria - TIC - fronteras - conflictos - Estado democrático - derechos humanos	No aplica
6° - 7°: Husos horarios - espacio geográfico - ubicación espacial - características climáticas - sistemas de producción - movilidad poblacional	1-8-17-	6°: Origen del universo - sistema solar - interacciones naturaleza-sociedad - deriva continental - tectónica de placas - ciudadanía	1
		7°: Representaciones del espacio - desarrollo - crecimiento - conurbación - área metropolitana - planificación urbana - usos del suelo - segregación - migración - movilidad - conflictos	6-8-9-11-18

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS - MEN (2004)	NÚCLEOS CONCEPTUALES BÁSICOS CAPEL Y URTEAGA, 1986	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE - MEN (2016)	NÚCLEOS CONCEPTUALES BÁSICOS CAPEL Y URTEAGA, 1986
8° - 9°: Ecosistema - medio ambiente - migración/ desplazamiento	1 y 8	8°: Orden mundial - migración - Índice de desarrollo humano - capitalismo - imperios - intervencionismo - tecnología - problemas ambientales - discriminación/exclusión social	4-16-17-18
		9°: Geosistemas - biodiversidad - migración - crisis económica - relación hechos sociales/ hechos políticos - derechos humanos - género - conflicto - desarrollo desigual regional	1-8-18
10° - 11°: Modelos de desarrollo - globalización - concentración de la población	11-17-18	10°: Recurso hídrico - contaminación - impacto ambiental - violencias - discriminación social - diversidad cultural y étnica - características socioeconómicas - transformaciones geopolíticas	3-4-16-18
		11°: Calentamiento global - conflictos geopolíticos - globalización económica y política	4 y 18

Fuente: elaboración propia con base en las fuentes.

Aquí se parte de la consideración de que los núcleos conceptuales básicos se formularon para la educación secundaria en España, razón por la cual se contrastan con los ciclos secundario y medio de la educación en Colombia. En los Estándares Básicos de Competencias de 2004, solo se identifican de manera clara 5 de los 18 núcleos conceptuales básicos propuestos por Capel y Urteaga (1, 8, 11, 17, 18), mientras que en los DBA de 2016 se identifican 10 de los 18 núcleos propuestos por los autores.

Referencias

Ausubel, D. P. (1973).

Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam (Comp.), *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239). El Ateneo.

Ausubel, D. P. (1976).

Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Bailey, P. (1981).

La didáctica de la geografía: diez años de evolución. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, (36).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo36.htm>

Barrows, H. S. (1986).

A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x/abstract#publication-history>

Bosque Sendra, J., Rodríguez Rodríguez, V. y Santos Preciado, J. M. (1983).

La geografía cuantitativa en la universidad y la investigación española. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, (44).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo44.htm>

Capel, H., Urteaga, L. y Luis, A. (1984).

La geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, (53).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo53.htm>

Capel, H. y Urteaga, L. (1986).

La geografía en un curriculum de ciencias sociales. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, (61).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo61.pdf>

Espinosa Rico, M. A. (2011, del 28 al 30 de septiembre).

Discursos y prácticas en la enseñanza y el

aprendizaje de las Ciencias Sociales: un retorno al estado de la cuestión en el departamento del Tolima [conferencia]. Segundo Encuentro Nacional de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Manizales, Colombia.

Gómez, A. L. (1983).

La geografía humana: ¿de ciencia de los lugares a ciencia social? *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, (48).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo48.htm>

Granö, O. (1982).

Las influencias externas y los cambios internos en el desarrollo de la geografía. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, (40).

Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Akal.

Harvey, D. (2006). Space as a Keyword. En N. Castree & D. Gregory (Eds.), *David Harvey: A Critical Reader* (pp. 270-293). Blackwell.

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero).

Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

López Palomeque, F., Morell, R., Urteaga, L. y Vilagrassa, J. (1986).

La enseñanza universitaria de la geografía y el empleo de los geógrafos. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, (64).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo64.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2004).

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. *Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016).

Derechos Básicos de Aprendizaje [documento en construcción]. MEN.

Sánchez, J. (1982).

Espacio y nuevas tecnologías. Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana, (78).

Santos, M. (1986). Espacio y método. Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana, (65).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm>

Stoddart, D. R. (1982).

El concepto de paradigma y la historia de la geografía. Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana, (40).

<http://www.ub.edu/geocrit/geo40.htm>

1.4. El conflicto se entiende y aprende en la conversación

Héctor Hernando Quintero Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Resumen

Abordar el conflicto como objeto de reflexión pedagógica, en un programa de licenciatura, permite a futuros educadores traspasar los márgenes de esa categoría social como un fenómeno negativo, para comprenderlo como oportunidad. Encuadrado desde una intencionalidad crítica, se plantea un esquema didáctico que permite abordar (en la praxis) el conflicto como parte inherente de la vida cotidiana.

Por subgrupos, los estudiantes asumen un objeto común de trabajo, que permite en el transcurso del semestre delimitar aspectos conceptuales, técnicos y metodológicos sobre el conflicto. Estos derivan en productos y su respectiva aplicación dentro y fuera del aula. En un ejercicio transversal de conversación son abordados los aprendizajes, los conflictos emergentes en el trabajo grupal, las tensiones del aprendizaje y el conjunto del esquema didáctico propuesto.

En un periodo de seis años ha sido evidente la utilidad del enfoque al permitir la generación de productos de diversa índole que, al ser aplicados y dialogados, incrementan las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: conflicto, conversación, enfoque didáctico, pensamiento crítico, productos didácticos.

La pedagogía del conflicto, como espacio específico de reflexión, tiene connotaciones valiosas para pensar la enseñanza de las ciencias sociales. Si bien existen referentes teóricos fundamentales en la comprensión del campo de estudio, su grado de correlación con la realidad individual y colectiva es tan alta, que es viable abordarla tomando distancia de los fundacionalismos.

La cátedra hace parte de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira. Allí, la pauta pedagógica está ligada a las pedagogías críticas y al desarrollo sinuoso de didácticas especiales que han cobrado sentido en contextos locales y regionales. Lo sinuoso corresponde a la incompletitud de la Etnoeducación como campo y a una dinámica de movilizaciones sociales que buscan reconocimiento y dignificación de grupos poblacionales cultural y socialmente diferentes.

La condición del programa permite crear esquemas didácticos correspondientes a una mixtura entre una perspectiva técnico-científica y los desarrollos hechos en la educación popular, la psicología social, la educación bilingüe intercultural, las artes escénicas, los saberes ancestrales y el socio constructivismo.

De forma heterogénea, los docentes hemos asumido trayectorias de trabajo didáctico que, de alguna manera, coinciden con lo que en la didáctica de las ciencias sociales es delimitado como la construcción de una ciudadanía crítica (Gutiérrez y Pagès, 2018; Pagès y Santisteban, 2009; Pagès, 1999; González y Santisteban, 2016; Ross, 2017).

Esquema didáctico de la asignatura

El esquema didáctico contiene un proceso de reflexión-acción-transformación, que se produce semestre a semestre desde 2014. Es el resultado de la revisión sistemática de productos generados por los estudiantes (adjuntados al grupo de Facebook “Pedagogía del Conflicto”) y conversaciones sostenidas con ellos y otros invitados, en el periodo de cada semestre.

Martín-Baró (2003), asumiendo una postura crítica de la psicología, hizo un metaanálisis sobre el conflicto que derivó en cuatro objetivos centrales para abordarlo con miras de reducir la violencia. Son los siguientes:

- 1). Entrenar a las personas en el control personal y el desarrollo de capacidades y hábitos que permitan canalizar simbólicamente o constructivamente sus frustraciones.
- 2). Desarrollar en la escuela y en el hogar una conciencia crítica ante modelos sociales que se transmiten en las instancias socializadoras. Igual frente a las exigencias institucionalizadas de determinados roles sociales, desenmascarando los intereses que promueven y las falsas justificaciones con que se recubren.
- 3). Promover socialmente actitudes de cooperación y estilos de vida austeros, correspondientes con los recursos objetivos de los países, que refuercen el compartir y el éxito colectivo.
- 4). Propiciar otro ordenamiento de las relaciones sociales, que dé sentido a cada comportamiento y que obligue asumir a cada actor la parte de responsabilidad social que le corresponde.

Los cuatro objetivos planteados por Martín-Baró son el fundamento en la construcción de una experiencia de enseñanza que promueve en los estudiantes una o más rutas para su ejercicio académico. De los mismos se desprende lo que, en el esquema didáctico por presentar, se denomina el objeto común. Eso convierte el aula en un lugar que narra, explora, subvierte, invita, propone y asume el riesgo de crear rutas individuales y grupales de aprendizaje que se centran en las emergencias de los encuentros periódicos. El esquema didáctico está conformado por cuatro pautas bien diferenciadas (ver figura 1).

Figura 1
Pautas esquema didáctico



Fuente: elaboración propia con base en la propuesta de Martín-Baró (2003).

1). Todos adjuntados al grupo de Facebook “Pedagogía del Conflicto” (<https://www.facebook.com/groups/551694548227018/>).

La **delimitación** establece el objeto común, los referentes, disposiciones, compromisos y ajustes de los estudiantes y el docente.

La **producción** se tangibiliza en productos con formatos que obedecen al trabajo grupal e individual.

La **aplicación** de los productos se hace en encuentros de aula, siendo estas herramientas para mediar el desarrollo, relacionamiento y cualificación de la explicación y comprensión del objeto común (uno o más de los cuatro objetivos propuestos por Martín-Baró) o de otros elementos emergentes.

La **conversación** comprende el conjunto de encuentros, descontextualizaciones y contextualizaciones dentro y fuera del aula que determinan la producción grupal.

Las pautas pueden ser descritas en cuatro momentos:

Primero es planteado un objeto común que promueva el diálogo, la participación informada, la pregunta formada, el disenso y el consenso. Dicho objeto en común debería ser un ámbito teórico concreto, pertinente y coherente. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que la mayoría de los estudiantes de un grupo asume el objeto a través de ejemplos, testimonios, anécdotas, vivencias comunes o supuestos (igual son presentados textos concretos, para ser abordados en el transcurso del semestre).

No se incluye el planteamiento de problemas comunes o el agenciamiento de preguntas guía en tanto un rasgo común de los estudiantes del programa es la inclinación a la individualización extrema de intereses, miradas especulativas sobre un objeto de conocimiento y mínima claridad sobre un objeto teórico común.

Esto ha sido conversado mucho con ellos. En sus afirmaciones hay factores tendenciales que restan posibilidades al pensamiento crítico. Los más relevantes son:

- Dependencia aprendida en proceso educativo.
- Pensamiento crítico sin relevancia en historial educativo.
- Poca formación para abordaje textos escritos.
- Acceso a información sin filtro en redes sociales.
- Proclividad uso herramientas no académicas en la web.
- Menosprecio conocimiento científico y sus formas de producción.
- Disociación práctica teoría.
- Carencia disciplina de estudio.
- Proceso académico con poca valoración personal y social.

Segundo, se generan y socializan productos sobre el objeto común, asumiéndose todas las producciones sin excluir por calidad esperada. En este momento se suelen agenciar elementos teóricos básicos, correlaciones conceptuales, nociones y lugares de búsqueda.

La socialización no se limita a un diálogo mediado por la oralidad o la escritura. También es expresado de otras formas, como rituales y encuentros vivenciales, situaciones demostrativas, simulaciones, juegos estratégicos, exploraciones, testimonios, montajes escénicos, exposiciones audiovisuales y mapas tecnográficos.

Tercero, se aplican, recrean y usan productos del momento dos. Pequeños grupos presentan los productos para dar cuenta de su objeto común (desarrollo conceptual, narrativo o metafórico). Los objetos son recreados con los participantes de la asignatura y con invitados.

Cuarto, en un espacio de conversación son recreados los elementos trabajados. Se da paso a la triangulación de información, enunciación de elementos relevantes, develamiento de tensiones y conflictos emergentes en el trabajo grupal, síntesis obtenidas y acuerdos emergentes. Es el momento transversal del enfoque.

Los cuatro momentos constituyen un solo ciclo. En general durante el transcurso del semestre son desarrollados dos o tres ciclos.

Este enfoque tiene potencialidad en la generación de aprendizaje contextualizado. En un ejercicio evaluativo denominado “mapas tecnográficos” se ha evidenciado que el aprendizaje cobra sentido común. Cada estudiante elabora —a lo largo del semestre— un mapa de relaciones en tres dimensiones, donde usa figuras, ambientaciones y formas regulares e irregulares elaboradas con distintos materiales. El mapa les permite hacer correlaciones entre sus pre saberes, los conceptos, las pautas estéticas y las experiencias del aula.

En presentaciones sucesivas, los estudiantes se escuchan y conversan sobre lo planteado en cada mapa. Esto les permite cualificar sus propias narraciones, estableciendo descripciones e interpretaciones con una elaboración creciente. En este ejercicio la participación se amplía. Un ejemplo son los estudiantes provenientes del litoral Pacífico, los chicos indígenas y los estudiantes formados en educación rural.

Estos cobran capacidad de disertación y contrastación de su realidad con respecto a lo planteado por los conceptos. Ellos terminan encarnando los conceptos, asumiéndolos de manera concreta en su horizonte de vida. Al cerrarse el semestre y sus ciclos son evidentes los ajustes en la estructuración conceptual y en el uso de esta para pensar la realidad contextual.

Para concluir, este enfoque tiene potencialidad en la generación de aprendizaje contextualizado, dependiendo de la disposición individual y grupal. Por eso, la tarea ahora está en la búsqueda de entornos para la motivación. En esto aún hay pocas comprensiones y respuestas.

Referencias

González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016).

La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ. Educ.*, 19(1), 89-102.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533/4191>

Gutiérrez, M. C. y Pagès Blanch, J. (2018).

Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales. La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales.

Universidad Tecnológica de Pereira.

Martín-Baró, I. (2003).

Poder, ideología y violencia. Editorial Trotta.

Pagès Blanch, J. (1999).

L'educació política en una societat democràtica: una utopia realitzable. Perspectiva escolar, (234), 2-12.

Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2009).

Una propuesta conceptual para la investigación

en educación para la ciudadanía. Revista Educación y Pedagogía, 21(53), 15-31.

https://www.academia.edu/27571872/Una_propuesta_conceptual_para_la_investigacion_en_educacion_para_la_ciudadan%C3%ADa

Ross, E. W. (2017).

Broadening the Circle of Critical Pedagogy. Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship (pp. 83-95). IAP-Information Age Publishing.

1.5. **Hacia una Didáctica de la Sociología desde la Teoría Fundamentada. Estudio sobre docentes novatos de la educación media del Uruguay**

Dinorah Motta de Souza

Gabriela Martínez Leiranes

Institución Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Resumen

En Uruguay, el Consejo de Formación en Educación (CFE) ofrece la carrera de profesorado en diversas especialidades para el desempeño específico de sus titulados en el ciclo medio de enseñanza. El profesorado en Sociología es una propuesta relativamente reciente en el CFE, por lo que su corpus de reflexión didáctica es incipiente y no exento de dificultades.

Este trabajo constituye un adelanto de investigación, que tiene como finalidad analizar las decisiones didácticas de profesores novatos de Sociología en enseñanza media. A partir de dos interrogantes —cómo organizan los proyectos del curso de Sociología y qué nudos problemáticos enuncian al diseñar sus cursos— se busca teorizar sobre la enseñanza de esta disciplina en la educación media. Por esa razón se optó por la utilización de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) como método de investigación válido en un campo en desarrollo como es la Didáctica de la Sociología. Este abordaje metodológico permite amplificar la voz de los enseñantes a partir de las categorías construidas desde sus discursos, generar teoría y fundamentarla en con base en datos que emergen de las entrevistas.

Esta investigación procura constituirse en un aporte a la reflexión sobre la enseñanza de la Sociología, su epistemología y didáctica, así como a la generación de propuestas alternativas para la formación docente.

Palabras clave: enseñanza de la Sociología, formación docente inicial, Teoría Fundamentada, educación media, profesores novatos.

Este trabajo constituye un adelanto de investigación, que tiene como finalidad identificar una didáctica específica en las decisiones de profesores novatos sobre la enseñanza de la Sociología. A partir de dos interrogantes —cómo organizan los proyectos del curso de Sociología para la enseñanza media y qué nudos problemáticos identifican en ese proceso— esta investigación procura reconocer recurrencias en sus decisiones didácticas. Se ha optado por el abordaje metodológico de

la Teoría Fundamentada para amplificar la voz de los enseñantes de Sociología, reconocer categorías construidas desde sus discursos en las entrevistas, generar teoría y fundamentarla con base en datos.

En Uruguay, el Consejo de Formación en Educación (CFE) ofrece la carrera de profesorado en diversas especialidades, para el desempeño específico de sus titulados en el ciclo medio de enseñanza. El profesorado en Sociología es una propuesta relativamente reciente en el CFE, por lo que su corpus de reflexión didáctica es incipiente y no exento de dificultades.

En esta investigación se recurre al marco de la Teoría Fundamentada (TF), es decir, se elige el camino del análisis interpretativo procurando generar teoría emergente del campo, fundamentada en un área sustantiva y desarrollada en forma inductiva (Carrero et al., 2012). Específicamente, se analizan los procesos de construcción de los proyectos del curso de Sociología para la educación media que surgen de los relatos de docentes novatos que describen y analizan sus prácticas de enseñanza a través de entrevistas. Se han formulado dos preguntas que guían la investigación: ¿Cómo organizan los proyectos de curso de Sociología para la enseñanza media los docentes novatos? ¿Qué nudos problemáticos enuncian estos profesores al diseñar sus cursos? La finalidad de las preguntas no es describir sino entender el proceso que lleva adelante cada docente que recientemente ha tenido en los cursos de su formación inicial herramientas teóricas y metodológicas para realizar la tarea de proyección de un curso completo.

De la lectura de los textos de Strauss y Corbin (2002) surge que la investigación cualitativa es apropiada para comprender el significado o naturaleza de la experiencia de las personas, de lo que hacen y piensan. También para explorar áreas sustantivas sobre las cuales no hay demasiados conocimientos. Ese es el caso de la Didáctica de la Sociología, que es el campo disciplinar en el cual está ubicada esta investigación.

Quienes se proponen realizar investigación cualitativa usando el método de la Teoría Fundamentada eligen una manera peculiar de pensar la realidad social y de estudiarla. Desde la TF se trata de generar teoría más que comprobarla, y de fundamentarla con base en datos. Como analizar datos requiere interpretación, propone procedimientos y técnicas que permiten ver lo cotidiano con otros ojos, pero con una mirada rigurosa.

Generar teoría es un proceso complejo, implica producir ideas que deben ser el resultado de un trabajo profundo y exhaustivo, y organizadas en un esquema lógico y explicativo. En este método (TF), la recolección de datos, el análisis y la teoría generada están muy vinculados desde el comienzo de la investigación, y se requiere de los investigadores creatividad y flexibilidad para la tarea, sensibilidad para generar teoría a partir de las palabras y el accionar de los entrevistados, pero también sistematicidad y agudeza para analizar críticamente las situaciones y reconocer los sesgos en las respuestas, pero también en la propia mirada.

Decisiones metodológicas

Se ha realizado un análisis comparativo constante de las respuestas de los informantes (docentes novatos titulados del Plan 2008) en relación con cómo organizan los proyectos de curso de Sociología para la enseñanza media, procurando encontrar recurrencias en las decisiones didácticas y en los fundamentos de las mismas.

Las unidades de estudio son docentes novatos titulados del Plan 2008, es decir, formados específicamente

en Sociología, egresados del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo), que se desempeñan como profesores de la asignatura en instituciones de enseñanza media (liceos y escuelas técnicas).

En este trabajo se entiende que novatos son los docentes recién titulados o con cinco años o menos de experiencia docente post-titulación.

En cuanto a la técnica de relevamiento y procesamiento de la información, se usó un cuestionario auto-administrado, semiestructurado, a cuatro titulados que se desempeñan en diferentes instituciones de enseñanza media.

Durante el año 2019 se plantearon por correo dos preguntas abiertas a docentes novatos titulados de Sociología, que respondieron a través de audios de WhatsApp que fueron desgravados.

Se recurrió al análisis de entrevistas mediante el sistema de codificación que propone Charmaz (2006), utilizando algunas categorías previas, pero también dando lugar a la codificación emergente. En cuanto a las etapas de la investigación, luego de realizadas las entrevistas se procedió a realizar el trabajo de codificación.

En una primera etapa se hizo el análisis de segmentos relevantes y luego el análisis detallado línea a línea de las entrevistas, para generar las categorías iniciales o identificar algunas categorías y subcategorías relacionadas con cómo los docentes novatos construyen sus acciones y desarrollan algunos procesos. Luego se procedió a relacionar estas categorías y subcategorías.

Avances del trabajo de campo

Con base en la codificación abierta, inicialmente se han visualizado algunas recurrencias entre categorías subyacentes enunciadas por los docentes novatos. Se trata de algunos avances, pues no se ha alcanzado aún la saturación teórica.

Los hallazgos se refieren a decisiones didácticas en relación con la enseñanza de la Sociología, que se toman al comenzar un curso, pero también a lo largo del mismo.

Las decisiones en relación con el proyecto de curso están condicionadas por las características del alumnado que surge del diagnóstico inicial y del contexto en el cual se desempeñan.

Un elemento que diferencian es la enseñanza en un politécnico, en el cual la preparación para el empleo requiere un abordaje específico según la orientación. Habría una “proyección situada en relación al subsistema (CES o CTEP)² y a la orientación o diversificación”.

El diagnóstico es una exigencia institucional que, para los novatos, se plantea como un instrumento fecundo para la toma de decisiones didácticas:

“En ese ínterin con esos días que los voy conociendo y con la prueba diagnóstica voy armando un poco un panorama de lo que es lo que ese grupo pretende y cuál es el potencial que ese grupo tiene” (E1).

“En enero y febrero armé la planificación, dejé como ese esqueleto, en marzo al comenzar las clases

2). Aclaración de abreviaturas: CES (Consejo de Educación Secundaria); CTEP (Consejo de Educación Técnico Profesional)

después de conocer al grupo, en realidad son pocos encuentros, pero bueno también utilizando la herramienta como la ficha diagnóstica pude obtener algunos elementos que me ayuden a terminar bien esa planificación” (E4).

“...depende de las características de cada grupo, el hecho de poder aplicar ciertas dinámicas o ciertas o ciertas actividades, no con todos los grupos uno termina aplicando la misma actividad porque ya sabemos que los resultados pueden no ser, muchas veces ser los mejores, porque cada grupo tiene su particularidad” (E3).

Las entrevistas muestran que los docentes priorizan a sus estudiantes para definir qué y cómo enseñar, lo que sugiere como categoría emergente es que hay “una proyección del curso personalizada o a la medida del grupo”. Lo que no surge de los datos y que debería indagarse es qué acciones concretas se desarrollan en función de los diagnósticos.

Todos proyectan, trasladando al aula, una preocupación central de la disciplina Sociología, que es la tensión entre el empleo de sus categorías científicas y el sentido común. Puede tener que ver esta recurrencia con preocupaciones de los docentes formadores, pero que se hace muy visible en las entrevistas a los novatos.

“... y allí planteo la diferencia entre pensar sociológicamente y el sentido común y esos aspectos iniciales son para mí son transversales durante todo el curso” (E3).

También es recurrente la transversalidad de los ejes teórico metodológicos, lo que se puede sintetizar en la pluralidad teórica:

“Después trabajo lo que es socialización, todo desde los diferentes paradigmas, y bueno, y luego sí trabajo lo que es los procesos de interacción social y luego ya me centro en trabajar diferenciación social, rol y estatus, trabajo, bueno, lo que es la estratificación desde los distintos paradigmas...” (E3). Todos los teóricos mencionados son europeos (siendo Pierre Bourdieu el que más se repite).

Los aspectos señalados, en relación con la tensión entre ciencia social y sentido común, la pluralidad teórica, el predominio de la Sociología europea, permite aventurar otra categoría que surge de los datos relacionada con “una matriz sociológica de la formación inicial”.

A esto hay que agregar que esa matriz tiene un peso relevante en las decisiones y prácticas posteriores de los titulados, que reconocen introducir cambios a un “esqueleto” ya instalado.

Queda pendiente comparar estas categorías emergentes con novatos con menos años de experiencia, y de otras instituciones, ya que estas entrevistas fueron realizadas a titulados del centro de formación docente ubicados en la capital. La etapa siguiente es realizar una comparación con novatos de menos experiencia y titulados egresados de instituciones de otras regiones del país.

Referencias

Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual (2.^a ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.

Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En Y. Lincoln y N. Denzin

(Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.

Garrido, R. (2012).

Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología. Peldaños. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, (2), 4-14.

Pagès, J. (2009).

Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional (pp. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional,

Universidad de Antioquía, Corporación Interuniversitaria de Servicios.

Pérez Serrano, V. (2010).

La vigilancia epistemológica en el proceso de codificación propuesto por la Teoría Fundamentada. En S. Bérnard Clava (Coord.), *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 83-94).

Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Soneira, A. J. (2006).

La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 153-173). Gedisa.

1.6. *La libertad de cátedra en los procesos de enseñanza de la geografía crítica*

Nathan Santiago Castellanos González
Universidad del Tolima, Colombia

Resumen

Es innegable que nos encontramos en un punto crucial dentro del ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, gracias al cambio paulatino que ha venido desarrollando en sus ejes temáticos, los cuales permiten ampliar el conocimiento y resolución de las problemáticas sociales locales, nacionales e internacionales; esto, por medio de cuestionamientos de la propia realidad. Sujeto a esto se encuentra la manera en la que el docente procede con sus herramientas y discursos pedagógicos para contextualizar a sus estudiantes y, por medio de ejercicios, lograr que ellos perciban su entorno y una respuesta ante las problemáticas planteadas sobre la espacialidad local de los estudiantes.

Palabras clave: pensamiento crítico, libre criterio, pedagogía, geografía, procesos.

La presente propuesta se enmarca en un estudio que se ha venido realizando en diferentes instituciones educativas estatales, en la cual se establece una indagación de los procesos de enseñanza en las áreas de las ciencias sociales, principalmente en la geografía crítica. Se busca evidenciar las características pedagógicas usadas por los docentes en el proceso de orientación y enseñanza, dentro de las cuales se establece el libre criterio del que dispone el docente en las técnicas manejadas en el aula y el discurso científico y social usado para el desarrollo curricular de los temarios manejados por la institución educativa. Además de lo anterior, se pretende la observación del docente en los contextos de problemática social, que este estimula a sus estudiantes como herramienta pedagógica para el desarrollo de un pensamiento crítico.

La libertad de cátedra tiene como función el libre albedrío, del cual los docentes se apropian para el buen desenvolvimiento académico en el aula en las ciencias sociales y, más específicamente, en la geografía. Es indispensable la libertad de pensamiento de los docentes para desarrollar

competencias y el acercamiento de sus estudiantes a los procesos sociales que transcurren en su país, por medio de situaciones-problemas que pueden ser orientadas a las de su comunidad.

Es por ello que se deben respetar estos espacios siempre enmarcados en el desarrollo de los Derechos Básicos de Aprendizaje y en las mallas curriculares de las respectivas instituciones educativas.

Contexto de la geografía crítica

Las ciencias sociales abarcan las diferentes áreas fundamentales en el desarrollo social de las comunidades, están enmarcadas en las diferentes ciencias que transcurren en el ámbito diario del ser humano. Estas características sociales son vistas en ciertas ciencias, como lo es la geografía, como una herramienta que ayuda a desarrollar los horizontes culturales, pero también al activo ejercicio que tiene la ciudadanía sobre sus propias comunidades. Esto, separándose de la geografía más tradicionalista que, como lo señala Fernández (2007), solo buscaba ocupar temas como lo es la regionalización, los saberes ambientales-físicos y aspectos geopolíticos, que también distingue un proceso de re-apropiamiento de estructuras socioeconómicas y la problematización de los actores sociales.

Es importante señalar las bases en las que se fundamenta la geografía crítica mencionada por Lobato Correa (1995):

La década de 1970 vio el surgimiento de la geografía crítica fundada en el materialismo histórico y en la dialéctica. Se trata de una revolución que procura romper, de un lado, con la geografía tradicional y, del otro, con la geografía teórico-cuantitativa. (p. 5)

Los saberes académicos parten de una primicia social de diferentes comunidades, la científica y la coloquial. Es por ello que hablamos de una integración no solo regional, como lo planteaba la geografía tradicional, sino también de volver actores a los estudiantes; esa sería la verdadera revolución en el ámbito académico de la geografía.

Contexto libertad de cátedra

La Universidad Distrital nos pone en contexto la situación de la libertad de cátedra en Colombia, la cual menciona que, por medio del artículo 27 de la Constitución Política de Colombia se consagra el derecho de todos los docentes a guiar, según su criterio, el desarrollo del curso. También establece la protección del docente frente a alguna institución educativa que le dicte una estricta manera de condicionar su clase.

Pero hay que detallar que, en segundo lugar, entra un individuo más: el estudiante. Este establece la relación entre docente-estudiante, la cual da la facultad a ambos actores de tratar temas con independencia frente a ideologías y adoctrinamientos.

Es importante, entonces, remarcar que la libertad de cátedra brinda ciertas libertades al docente, pero también al estudiante en los ejercicios de enseñanza, por lo cual se abre un debate ya conocido dentro de las ciencias sociales y es el constante cambio de temarios acorde con las problemáticas de la sociedad contemporánea, que maneja la geografía crítica dentro del desarrollo de los currículos establecidos.

Desarrollo de los procesos de enseñanza de la geografía crítica

Los procesos de enseñanza, en los espacios educativos donde la geografía tiene establecidos unos propósitos, deben estar ligados a las herramientas que los docentes usan para los diferentes procesos de aprendizaje. Tenemos como uno de los propósitos, lo mencionado por Huckle (1983), el cual percibe a la geografía como un medio para la capacitación de los estudiantes orientado a una perspectiva de visión y cambio de su alrededor en el desarrollo de la relación entre el medio y el ser humano.

Un solo discurso no puede volverse un determinante en el momento de enseñanza de la geografía crítica; de esta manera lo explica Fernández (2007), quien hace énfasis en que, como la geografía, muchas otras ciencias sociales entran en un eterno debate de diferenciación de conceptos para una sola palabra. Por este motivo es pertinente el desarrollo académico al que debe estar sometido constantemente el docente para lograr un conocimiento más plural y no encasillar un solo tema a un modo de vista personal y, de esta manera, extender sobre el estudiante una diversidad conceptual y referencial de la manera en que distintas sociedades perciben un problema.

La enseñanza de la geografía crítica requiere una dimensión local, pero también cosmopolita de los saberes y dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas dentro del área del territorio. Lo anterior, con el fin de manejar las diferentes problemáticas de una localidad como estrategia educativa, dándole al estudiante las herramientas necesarias para que, en el desarrollo de su criterio, genere respuestas ante el problema, incluso si ideológicamente no está bajo el criterio personal del docente. Precisamente Fernández (2007) menciona los propósitos de la geografía crítica, entre los cuales está el alcanzar autonomía intelectual y aumentar la participación ciudadana en la toma de las decisiones, motivo por el cual se desarrolla un sentido propio que la misma geografía crítica busca impulsar en el ambiente académico:

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)

Propuesta de unidad didáctica

La presente unidad didáctica tiene como objetivo el análisis de ideas previas de los estudiantes referentes a las problemáticas que se abordarán como eje transversal de la geografía crítica con otras ciencias sociales como lo es la historia. Esto, con el fin de observar desconocimientos de estos conceptos, lo cual podría dificultar el proceso de aprendizaje y resolución de conflictos, dando un énfasis a la relación espacio-tiempo dentro de la geografía para la comprensión del territorio local de los estudiantes.

La importancia de estos procesos pretende conducir a la población académica a analizar y desarrollar respuestas reforzadas desde un eje crítico ofrecido bajo la libertad de cátedra, que el maestro brinda al momento de formular los problemas y, en consecuencia, las opciones que los estudiantes van desarrollando sin demeritar o clasificar sus diferentes puntos de vista, pues nace de la propia observación y análisis individual de los educandos para generar a futuro formas de aprendizaje críticas y promover procesos reflexivos.

A manera de conclusión

La libertad de cátedra apuesta en la formación que el docente brindará en el desarrollo de los temarios, en este caso de la geografía crítica en sus estudiantes. Cabe señalar que la misma geografía crítica impulsa ese desarrollo cognitivo en los estudiantes, puesto que el desarrollo de las mallas curriculares queda limitado al conocimiento de las problemáticas que pueden estar sufriendo las comunidades cercanas al plantel educativo. Por eso es pertinente la defensa de la libertad de cátedra, como también del constante proceso de formación de los docentes para la capacitación en los diferentes debates de las áreas de las ciencias sociales y, con ello, contribuir a una ciudadanía cada vez más idónea para afrontar primero los problemas locales con ojos al ámbito nacional.

Como resultado parcial se evidencia un enfoque colectivo en los ejercicios de enseñanza en el aula de clase, en los procesos de resolución de conflictos locales, dando como desarrollo principal las problemáticas que los propios estudiantes observan en sus comunidades y cómo estos por iniciativa propia forman grupos para dar una idea y respuesta ante tal conflicto. Por lo anterior, se genera la incertidumbre de plantear ejercicios más ambiciosos y determinar con ellos los alcances que se pueden tener en cuanto al desarrollo de un pensamiento crítico ante determinadas ciencias, es decir, generar entre las ciencias sociales relaciones no aisladas y partir del desarrollo de currículos transversales durante los periodos académicos que respondan, a su vez, al temario escolar y a la problemáticas locales.

Referencias

Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Coords.). (2007).

Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Biblos.

Gurevich, R. (2005).

Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Fondo de Cultura Económica.

Huckle, J. (1983).

The politics of school geography. En J. Huckle (Ed.), *Geographical Education Reflection and Action* (pp. 143-154).

Oxford University Press.

Lobato Correa, R. (1995).

Espaço, um conceito chave da geografia. *Geografia: conceitos y temas*. Bertrand.

Universidad Distrital. (2020).

¿Qué es libertad de cátedra?

<https://rita.udistrital.edu.co/comiteingenieria/index.php/comunidad-academica/grupos-interdisciplinarios/2-uncategorised>

1.7. Ideas de los estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia³

Diego H. Arias Gómez⁴

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Resumen

La presente ponencia expone parte de los resultados de una investigación centrada en analizar las memorias de estudiantes sobre el conflicto armado colombiano de las últimas décadas, especialmente los orígenes, actores y consecuencias para la sociedad. Entre los resultados más importantes se destaca la pervivencia de memorias oficiales que culpabilizan centralmente a la guerrilla como responsable de las tragedias padecidas por el país en desmedro de otros actores armados, como los paramilitares y la fuerza pública; a la vez, la mirada sobre el pasado que los jóvenes hacen conecta permanentemente con una valoración de un presente aciago, desesperanzador y despolitizado.

Palabras clave: enseñanza de la historia, escuela y violencia, pedagogía de la memoria, violencia política y educación, didáctica del pasado reciente.

Colombia acaba de transitar por unos polémicos diálogos con la insurgencia más antigua del continente, que iniciaron en el año 2012 en La Habana, Cuba, y culminaron en noviembre de 2016 con la firma de un acuerdo que condujo al desarme, desmovilización e incorporación a la vida civil de la mayoría del grupo de las FARC. Dicho proceso no estuvo exento de tropiezos y dificultades, uno de los más importantes consistió en la victoria del No en un plebiscito que buscó refrendar los acuerdos por parte de la población colombiana. Adicional a ello, es de destacar que la crudeza de casi sesenta años en guerra ha ocasionado innumerables desastres materiales y sobre todo humanos. Según el informe ¡Basta ya!, del Centro Nacional de Memoria Histórica, entre 1958 y 2012 murieron 220.000 personas como consecuencia del conflicto armado, la mayoría de ellos civiles, “a veces de manera colectiva, con masacres, pero la mayor parte del tiempo de manera selectiva a través de sicarios o comandos que actúan rápido y casi siempre sin dejar huella” (CNMH, 2014, p. 21). Dicho documento narra detalladamente que estas muertes ocurrieron sobre todo en lugares alejados de los centros urbanos y que estuvieron acompañadas de sevicia y terror. Adicionalmente, se mencionan 27.000 desaparecidos y un número similar de secuestros para el mismo periodo, así como casi cinco millones de desplazados con picos de 300.000 desplazados por año entre 1996 y 2002.

Con diferentes grados de responsabilidad y crueldad, los protagonistas de esta confrontación han sido los grupos guerrilleros, los grupos paramilitares y las fuerzas del Estado, con el agravante de que muchos de los crímenes perpetrados contaron con la alianza entre los dos últimos. Además, es una tragedia que aún no pasa, pues reductos de desmovilizados y otros grupos ilegales continúan delinquiendo y asesinando en muchas regiones del país, así como perviven los atropellos de las fuerzas militares contra la población civil.

3). Ponencia presentada al XI Encuentro de la Red Colombiana de Didáctica de las Ciencias Sociales, 17 de septiembre de 2020. Esta hace parte de los resultados del proyecto de investigación titulado “El conflicto armado según estudiantes de Bogotá” financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, código 2460270419, vigencia 2019-2020.

4). Doctor en educación, magíster sociología de la educación, licenciado en filosofía. Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación y de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Como es de suponer, la dureza del conflicto no ha dejado indemne a la escuela, ya que está suficientemente documentado cómo las instalaciones escolares han sido destruidas o usadas como trinchera por los actores de la guerra, lo mismo que el reclutamiento de menores escolarizados y no escolarizados, y el señalamiento y amenazas de las que han sido objeto docentes y comunidad educativa en general (Lizarralde, 2003; Romero, 2013).

La escuela también ha tenido que asumir la comprensión de la violencia política padecida como parte del currículo formal, en la medida en que la realidad nacional la interpela para entender las dinámicas de la guerra. Por tanto, de manera tibia, las distintas normativas de los últimos lustros han hecho alusiones explícitas al tema, como lo son los Estándares de competencias para el área de ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2004) y la Cátedra de la paz (Presidencia de la República, 2015). Aunque breves y ambiguas, las menciones que se hacen al tema del conflicto armado y la violencia política existen, por tanto, hay cierto respaldo legal para ser asumido en las aulas este tema, aspecto que no ha sido suficientemente potenciado en la investigación académica reciente.

Memorias escolares sobre la violencia política

A continuación, se presentan algunos resultados de la aplicación de cuestionarios a 450 estudiantes de colegios de Bogotá, 49 % hombres y 51 % de mujeres, pertenecientes a siete colegios públicos y dos privados. También se les solicitó a todos los participantes la redacción de un pequeño escrito que explicara a un eventual extranjero sus impresiones sobre la guerra padecida en el país. Estas narrativas sirvieron para contrastar y profundizar con las respuestas de los cuestionarios, así como insumo para nutrir los análisis. Complementariamente se hizo con 120 estudiantes de seis colegios una entrevista virtual a través de una comunicación personal. Con ellos se indagó por algunas aristas del pasado violento, especialmente las causas, los actores, valoraciones e ideas frente al proceso de paz con la guerrilla desmovilizada de las FARC.

La investigación contempló tres grupos de análisis: sobre los orígenes y características del conflicto, sobre los juicios respecto a la subversión y sobre los actores y víctimas del conflicto. Por efectos de extensión, la presente ponencia aborda las dos primeras.

El Derecho Internacional Humanitario⁵ tipifica dos tipos de conflictos armados en el mundo: el internacional, cuando se enfrentan dos o más Estados; y el no internacional, que consiste en la confrontación de las fuerzas del gobierno con grupos armados no estatales. Este último caso es el que aplica para Colombia, así que cuando se habla de conflicto interno en el presente documento se alude al enfrentamiento entre grupos ilegales, especialmente guerrilla y paramilitares, con las fuerzas armadas del Estado, o a la confrontación entre estos grupos ilegales. Para el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 2018), en el país hay múltiples tipos de enfrentamientos armados, así, coexisten conflictos armados regidos por el DIH y otras situaciones de violencia gobernadas por el derecho interno y el DIDH. Actualmente el CICR considera que hay al menos cinco CANIs (nuevos conflictos armados no internacionales) en Colombia, cuatro entre el Gobierno del país y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) y las antiguas estructuras del Bloque Oriental de las FARC-EP que no se acogieron al proceso de paz (s.p.).

5). Elementos extraídos del documento de la CICR titulado “¿Cuál es la definición de ‘conflicto armado’ según el derecho internacional humanitario?” Disponible en: <https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/opinion-paper-armed-conflict-es.pdf> (Consultado: 12-05-2020).

Por otra parte, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), el conflicto armado colombiano es complejo y heterogéneo en su dinámica y en sus causas, tanto por los aspectos cronológicos, como territoriales, sus actores y sus víctimas. Entre los principales factores de su origen están “la persistencia del problema agrario; la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del Estado” (p. 111). Para el Centro, el origen del conflicto está emparentado con la violencia bipartidista de finales de los años cuarenta y cincuenta, y con el llamado Frente Nacional (sucedido entre 1958-1974), que fue un pacto entre los partidos tradicionales liberal y conservador para turnarse el poder sin la presencia de otras alternativas políticas.

Respecto a los resultados de la presente investigación, inicialmente, la gran mayoría de estudiantes participantes considera que el conflicto armado en Colombia se origina por problemáticas sociales y políticas (63 %), seguido por la percepción sobre el mal gobierno de los dirigentes del país (23 %), y, finalmente, por alusiones marginales a la intolerancia y pérdida de valores (7 %), la falta de proyecto de nación (2 %) y la incidencia de ideologías extranjeras (2 %).

Sobre la duración del conflicto armado, que, dependiendo de la fuente académica, puede remontarse al descubrimiento de América, la presencia del imperialismo norteamericano en el continente, los desajustes de las guerras de independencia, las guerras civiles del siglo XIX, los conflictos agrarios de principios del XX o a las secuelas de La Violencia (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015), los jóvenes participantes de la presente investigación consideran que, principalmente, se debe a que la subversión y los políticos no se han puesto de acuerdo (28 %), a que la guerra es un negocio para quienes se benefician de ella (24 %), a que las causas que lo generaron persisten (20 %), a que el Estado no ha hecho suficiente presencia en todas las regiones del país (14 %), y a que el dinero del narcotráfico ha sido el combustible de la ilegalidad (11 %).

Cabe mencionar que la tendencia mayoritaria, en términos generales, coincide con lo que expertos plantean al identificar en elementos de orden histórico las raíces y persistencia de la confrontación armada, más allá de asuntos morales (pérdida de valores), nacionalistas (ausencia proyecto de nación) o internacionales (influencia ideologías extranjeras). Esta tendencia mayoritaria respecto a las raíces se resalta en pocas respuestas escritas que se esforzaron por brindar detalle y rigor histórico:

En Colombia es muy importante los sucesos de El Bogotazo en 1948, que fue la ola de protestas que se expandió a otras ciudades y regiones del país, que desencadenó el inicio de la época conocida en el país como La Violencia que terminó diez años después, en 1958. Las consecuencias, sin embargo, duraron más de lo imaginado mediante el conflicto armado interno que ha tenido como protagonistas a la fuerza pública, a grupos guerrilleros y paramilitares, bandas criminales y carteles de la droga. Esto empieza tras el asesinato del líder del partido liberal Jorge Eliécer Gaitán, ocurrido el 9 de abril de 1948. También se puede decir que el conflicto armado interno en Colombia es un periodo en curso de guerra asimétrica de baja intensidad, que se desarrolla en Colombia desde la década de 1960 y que se extiende hasta la actualidad. Los principales actores involucrados han sido el Estado colombiano, las guerrillas de extrema izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha. A estos se le han sumado carteles de la droga, bandas criminales Bacrim, Grupos Armados Organizados –GAO–, y Grupos Armados Organizados Residuales –GAOR–, disidencias de las FARC-EP, entre otras. (Estudiante décimo. Relato escrito).

Esto tiene un origen de más de 50 años, además de los más conocidos y longevos de América Latina, como son las FARC y el ELN; a lo largo de estas décadas se ha sumado como protagonista del conflicto otro considerable número de grupos armados tales como paramilitares, carteles de la droga, guerrillas urbanas o de reivindicación indígena, además de bandas criminales. Su superación ha transitado desde esfuerzos de diálogo hasta políticas reaccionarias de sesgo militarista. Esta obra sintetiza las más de cinco décadas de conflicto armado para comprender la complejidad de la violencia en Colombia, pero, igualmente, los nuevos horizontes y desafíos para la seguridad, una vez se ponga fin a un conflicto que ha dejado más de 220.000 muertos. (Estudiante octavo. Relato escrito)

Estas aseveraciones que relieván aspectos históricos, sociales y políticos, aparentemente mayoritarias en el cuestionario, no corresponden totalmente con la mayoría de intervenciones escritas al momento de pensar la génesis de la guerra, de la que se responsabiliza principalmente a actores armados y a los dirigentes del país, quienes, según las respuestas, son centralmente corresponsables de que esta guerra haya durado tanto. El segundo porcentaje más alto en las respuestas cerradas de los cuestionarios (23 %) que indica que las causas del conflicto es responsabilidad del mal gobierno de los dirigentes resulta ganadora al momento de las explicaciones más argumentadas, por cuanto es la tesis más defendida en los relatos, pero ya no para proporcionar minucias históricas sobre este origen, sino para forzar una respuesta que da cuenta de la desazón del país en el que a estos jóvenes les tocó vivir.

La mayoría de estudiantes, al ser invitados a escribir respecto al conflicto armado poco ofrecen datos históricos o fechas que permitan reconocer conocimientos precisos sobre el origen de este fenómeno. Sus referencias a la confrontación, salvo excepciones, son generales, abstractas, emotivas y cargadas de sentido común: “guerra del pueblo con el pueblo por opiniones e ideologías diferentes” (Estudiante décimo. Relato escrito).

A su vez, la mayoría de las narrativas de los estudiantes de décimo grado son algo más precisas y detalladas que las de sus pares de octavo, más ricas en elementos y particularidades. Las de octavo son algo sentimentales y más cargadas de juicios de valor. Esto quizá se deba a que, en este grado, según la política educativa, aún no hay estudio en profundidad de la realidad nacional, por lo que sus memorias pueden provenir mayoritariamente de otras fuentes:

“El conflicto armado ha sido uno de los grandes problemas de nuestro país. Por culpa del conflicto armado muchas personas han tenido que dejar sus hogares y muchas han sido las víctimas de este problema” (Estudiante octavo. Relato escrito).

“Sinceramente la miraría a los ojos y le diría ‘parce’ no venga aquí, este es un país corrupto, desigual y con muchos conflictos pendientes por resolver porque hasta el paraíso más afrodisiaco puede convertirse en una trampa mortal” (Estudiante octavo. Relato escrito).

Nótese cómo la lectura que los estudiantes hacen del pasado, específicamente de los orígenes del conflicto, es utilizada en función de evidenciar sus posiciones frente al presente, como lo deja ver un estudiante de décimo: “en épocas pasadas hubo demasiado conflicto, pero ya se ha ido solucionado poco a poco. El futuro del país va de mal en peor por esos h****p**** congresistas y políticos”. Este joven, como muchos otros, ejecuta una pirueta, salta rápidamente de la somera explicación sobre el pasado a platear su polémica idea frente al futuro. En esta misma línea, con un poco más de extensión, pero con la misma fuerza de este contraste se presenta otro fragmento:

El conflicto armado de Colombia viene desde hace aproximadamente 50 años, han ocurrido masacres, se han violado derechos y ha habido poca justicia frente a la situación actual del país. Sin embargo, la primera piedra no va para los políticos, sino para la mayoría de ciudadanos que han votado por la burguesía. La situación del país es compleja y en resumen nuestro presidente prefiere la guerra, la contaminación (fracking) y la desigualdad, en vez de educación, una tierra tranquila (agroindustria) y una equidad para todos. (Estudiante décimo. Relato escrito)

De otra parte, es significativa la poca ponderación (11 %) que obtiene el señalamiento al narcotráfico como combustible de los componentes de la guerra en Colombia. Si bien este aspecto es retomado en una pregunta posterior a propósito de las dinámicas de la insurgencia, donde sí se denuncia el maridaje entre estos y los narcos, parece ser que para los estudiantes participantes este es el único vínculo que se ha dado en la historia reciente del país. No se reconocieron respuestas que indicaran el vínculo entre la producción ilícita de drogas y la política u otras prácticas sociales, a pesar que, según el CNMH (2013), las alianzas entre “políticos, grupos armados ilegales y narcotraficantes [es el fenómeno] más vergonzoso y de mayores proporciones en toda la historia del país” (p. 249). Las memorias hegemónicas sobre las últimas décadas han logrado mostrar el narcotráfico como un fenómeno marginal que solo ha beneficiado a la subversión y al comercio irregular en muchas zonas del país, sin embargo, su imbricación con la clase política regional y nacional hizo que para 2006 el 35 % de las curules del Senado fueran investigadas por narcoparamilitarismo (CNMH, 2013). Adicionalmente, varios presidentes han sido acusados de acceder al poder con ayuda del narcotráfico, entre ellos Ernesto Samper (1994-1998) con el renombrado proceso 8.0004 y los dineros del llamado Cartel de Cali, y más recientemente Álvaro Uribe (2002-2010), quien tiene varios procesos legales abiertos en la Corte Suprema de Justicia⁶. La omnipresencia del narcotráfico en la historia reciente del país pasa casi desapercibida en las memorias de los escolares, especialmente en relación con los políticos de oficio.

En otra pregunta cerrada sobre los hechos más significativos que asocian al origen del conflicto, el 43 % de los jóvenes participantes lo relacionan con El Bogotazo; luego, con una ponderación que ronda el 20 %, está la guerra de los Mil Días, la masacre de las Bananeras y el Frente Nacional. Así, se puede colegir que los estudiantes participantes de la presente investigación consideran que, si bien hay causas de diferente orden para explicar el surgimiento del conflicto armado en Colombia, sobre todo sociopolíticos, bien sea con enunciados lacónicos o con argumentos cargados de fechas y nombres, al momento de profundizar este fenómeno se vincula con la precaria lectura que hacen de la realidad actual. Si se les cree más a las respuestas escritas, impera el escepticismo hacia la política profesional y hacia la clase dirigente, aunque sin mayores explicaciones al respecto, salvo el lugar común de la corrupción. Esta tendencia es clave en el marco de la presente investigación, porque es reforzada en casi todas las respuestas que ofrecieron los estudiantes a propósito de otras preguntas. Empero, también se dan algunas respuestas aisladas a la pregunta sobre el origen del conflicto con aires de esperanza y de fe en un futuro promisorio, aunque manteniendo el hilo narrativo anotado atrás sobre la mirada en el presente a una pregunta que interroga por el pasado:

Colombia es un país muy lindo y con una gente espectacular, pero con unos dirigentes políticos malos y corruptos, tiene una fauna y flora espectacular y la gran mayoría de personas aman su país, pero con un conflicto que lleva muchos años que no se ha podido solucionar, pero si llegara una persona correcta y no un delincuente a la política podría mejorar muchísimo. (Estudiante décimo. Relato escrito)

6). <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49967816> (Consultado: 03-06-2020).

El conflicto armado que ha vivido Colombia lo ha afectado de gran manera, pero ha sabido manejar esa situación y ahora va recuperando la dignidad. Colombia con el ritmo tan acelerado de avances tecnológicos, de infraestructuras y demás puede llegar a ser un país del segundo mundo. (Estudiante décimo. Relato escrito).

Este conjunto de respuestas permite aseverar que hay una interpretación del pasado en función de los intereses del presente que los jóvenes traslucen, aspecto que verifica la afirmación sobre la importancia de tener en cuenta que la memoria es una reconstrucción de lo sucedido desde los deseos del ahora (Jelin, 2017). Adicionalmente, la falta de consensos sobre la raíz de la violencia política de las últimas décadas, y el hecho de acudir a tan variados actores y fenómenos, habla de la no existencia de memorias emblemáticas (Stern, 2002), en la medida en que no hay relatos canónicos o discursos meta-explicativos sobre el conflicto colombiano que sean compartidos por todos los estudiantes, salvo el lejano mito de El Bogotazo como detonador de la catástrofe. Además, aunque escasa, hay evidencia de pujas por la memoria (Jelin, 2017) por cuanto hubo registro de versiones alternativas que mencionaron a los movimientos sociales, los actores de izquierda, los líderes sociales o hechos como los falsos positivos, en tanto dramas inherentes a la historia del conflicto armado, no tanto como la causa del mismo.

Este hallazgo sobre las versiones incompletas o fragmentadas de las causas de la guerra coincide parcialmente con otras investigaciones hechas con jóvenes (Larreamendy, 2002; Higuera, 2010; Parra, 2011; Suárez, 2014; Pereyra, 2010), aunque en ellas esta supuesta falta de rigor histórico no es leída en clave de escepticismo hacia el presente y el futuro, como se identifica en el presente estudio. Por ello, muchas de estas investigaciones sugieren ingenuamente mitigar estas falencias introduciendo más contenidos de historia en la escuela, en cambio, aquí se leen como parte de una cultura política en curso (Lechner, 2002), así como de la concreción de las memorias oficiales y sus versiones interesadas sobre el pasado (Jelin, 2017), pero también como la interferencia de los sentimientos que experimentan los jóvenes contemporáneos a un no-futuro, especialmente de sectores populares. También los supuestos vacíos deben ser vistos desde la incidencia de los múltiples escenarios de socialización en los que las nuevas generaciones forjan sus memorias sobre el pasado, donde quizá la escuela no es la más relevante (Martín-Barbero, 2002).

Respecto al hecho de privilegiar en las raíces del conflicto algunos personajes destacados, también Sánchez (2017) indica esta tendencia en estudiantes de la capital, aunque, según el autor, estos jóvenes son dados a proporcionar datos históricos y a subrayar el problema agrario como origen de la violencia política de las últimas décadas, aspecto que no fue posible reconocer en la presente exploración. Además, en sintonía con este autor, se resalta la inclinación a argumentar que el asunto de la guerra en Colombia es algo que los estudiantes de Bogotá nombran como un fenómeno propio de espacios y personas ajenas a sus círculos cercanos de movimiento, tales como el campo, los campesinos y los indígenas: “fue una época muy dura que pasó y pasa hoy en día; es una historia muy dura y difícil en que salen más afectados los campos del país” (Estudiante décimo. Relato escrito).

Pereyra (2010) anota, para el caso de los estudiantes argentinos, a propósito de sus memorias sobre la última dictadura, el peligro de las representaciones conmemorativas que estos portan y que de alguna manera también se hacen presentes en los estudiantes de Bogotá, que conducen a la sacralización y a la banalización. Lo primero porque aquí y allá el pueblo es dotado de pasividad, es el objeto inmaculado de las decisiones de altos políticos; en palabras de la autora, “para decirlo simplídicamente: los políticos son los malhechores demonizados y la sociedad civil es la víctima buena e inocente” (p. 84). Esta lectura oblitera estructuras, procesos y otros actores, el apoyo de parte de la sociedad civil a la guerra. La banalización, que constituye la contraparte de lo conmemorativo, consiste en “negar la singularidad de los hechos argumentando que siempre hubo

violencia y violaciones a los derechos humanos” (p. 84). Retomando estos hallazgos de la autora, se concluiría que los jóvenes colombianos evidencian en muchas ocasiones una memoria maniquea que inmoviliza por cuanto levanta una barrera sobre el pasado ominoso que se juzga indeseable, pero tampoco da pistas de acción en el presente porque toda expresión política organizada, nueva o vieja, no despierta interés ni simpatía en los escolares.

Por otro lado, sobre las fuentes gracias a las cuales los escolares de octavo y décimo dicen informarse del conflicto armado, se encontró que casi la mitad de los participantes (46 %) lo hace por medio de la televisión, la prensa y la radio, con la salvedad que se dio sobre este ítem un porcentaje un poco mayor para los estudiantes de octavo grado (58 %). En segunda instancia, se señalan las clases de ciencias sociales (24 %), después las redes sociales (13 %), los documentos especializados (11 %) y en último lugar la familia (4 %).

Solo un cuarto de los estudiantes de octavo como los de décimo coinciden en indicar que las clases de historia y ciencias sociales son los escenarios privilegiados gracias a los cuales adquieren conocimientos de la historia violenta del país. Este dato es dicente, por cuanto al manifestar que la principal fuente la constituyen los repertorios masivos de comunicación, muchos de los sesgos, omisiones y tergiversaciones que estos manejan se pueden trasladar a las memorias de los estudiantes, máxime cuando es sabido que los principales canales son privados y operan en función de intereses económicos. Para Moreno y Cadavid (2017) fue determinante el peso de los canales privados en la formación de una opinión pública a favor del No en el plebiscito de 2016. Complementariamente está demostrado que el tiempo del cual disponen los escolares en sus colegios no es suficiente para poder analizar los datos de las pantallas ni para entender el país (Arias, 2018), y la política educativa que prescribe el abordaje de la violencia reciente en el país es marginal, somera y fragmentada (Ibagón-Martín y Chisnes-Espitia, 2019).

Pese al reclamo de muchos académicos, las memorias sobre el pasado reciente no se labran fundamentalmente en la escuela, más bien, de acuerdo con Herrera y Pertuz (2016), estos procesos de transmisión plantean la importancia de otros contextos institucionales, tanto formales como no formales, en los que se desenvuelven las personas.

El hecho de que los medios sean el mayor referente para saber lo que sucede en la realidad, no necesariamente implica que los consumidores repliquen fielmente sus datos (Martín-Barbero, 2002). Aunque, para el caso del presente estudio, el bajo peso relativo que tienen las interacciones escolares y el lugar relegado que tienen las lecturas especializadas conduce a pensar que, parte de las reconstrucciones mentales que hacen los jóvenes sobre el conflicto armado inevitablemente pasan primero por las memorias oficiales que los medios hacen circular:

A veces no hay que buscar la información, ella llega a todos y más ahora que los medios son más masivos que antes, una persona como yo, una chica que apenas sale a descubrir un mundo, no está buscando al despertar que está pasando en el conflicto armado; las noticias, las crónicas, las habladorías, la gente, todo llega a nosotros y por más que pensemos que no nos toca está ahí, y es muy fácil encontrar, comparar y pensar. (Estudiante décimo. Comunicación personal)

Este estudio no alcanzó a ahondar en la forma de consumo de las opciones y tendencias que existen en los medios, algunos de ellos de carácter alternativo, para constatar su nivel de consulta, visita o familiaridad por parte de los estudiantes. Tampoco se indagó explícitamente acerca de la impresión general sobre estos, sin embargo, hubo muchas voces críticas sobre el manejo que ellos le dan a ciertos sucesos del país:

Somos un país con una gran calidad humana, con millones de personas escuchando y viendo lo que los medios de comunicación comprados por la “la burguesía” del país quiere que escuchemos y tapando sus “cosas malas” con novelas y programas que nos hacen ver como un país ignorante [...]. (Estudiante décimo. Relato escrito)

“Matan a los líderes sociales, los medios de comunicación no dicen nada, los conflictos son más fuertes cada día y solo tratan de hacernos cegar la verdad” (Estudiante décimo. Relato escrito).

Esta situación lleva a pensar que, independientemente de la distancia que los jóvenes dicen tomar de los medios de comunicación, son su principal fuente de consulta para documentarse sobre lo que pasa en el país. Quizá por ello el énfasis en personajes nefastos o en aislados eventos emblemáticos al ser invitados a hacer memoria sobre la violencia política de las últimas décadas, hechos estos que son reiterados no solo en los noticieros sino en innumerables narconovelas con que las programadoras privadas buscan destacar en el rating nocturno de los últimos años. Para Rincón (2018), estas exitosas piezas de la farándula criolla expresan la ambigua cultura arribista de los colombianos, que a la vez que juzga aspira a exhibir una superioridad sobre los otros. Este autor considera que esta moral capitalista del poder, del dinero y del sexo, presente en las narconovelas, no es exclusiva de la ilegalidad, sino que permea a la clase política afanada en ostentar, ascender y figurar.

Por otro lado, se hace visible la categoría de la globalización de la memoria (Huysen, 2002), que alerta sobre la importancia de los medios como difusores masivos de acontecimientos dolorosos del pasado que de otra manera no se conocerían por el gran público. El riesgo de la banalización del dolor va de la mano de su posibilidad de ser reconocido por generaciones que no padecieron los hechos traumáticos. En el caso de Colombia, las memorias juveniles sobre la historia reciente, que dicen alimentarse mayormente de los medios de comunicación, conllevan la doble cara de, por un lado, garantizar que eventos polémicos, masacres, ejecuciones extrajudiciales y asesinatos selectivos no se olviden (“los hechos que a mi parecer son más significantes y que marcaron más al país serían El Bogotazo, la masacre de Las Bananeras, la toma del Palacio de Justicia, la masacre de El Salado, la violencia de los Montes de María y alrededores, y por otra parte lo que se vive hoy en día la muerte de líderes sociales” Estudiante décimo. Relato escrito), a la vez que arrastra el peligro de su trivialización, casi de cuento, sin distinciones entre motivaciones y sin claras conexiones con el presente (“el conflicto armado de las últimas décadas está pesado; hay muchas muertes a políticos, campesinos, policías, entre muchos más; hay que tener mucho cuidado porque en estos tiempos la delincuencia anda constantemente rondando por ahí” Estudiante décimo. Relato escrito).

La mayoría de estudios realizados que indagan por las fuentes de información de los estudiantes de educación básica y media sobre la guerra en Colombia coinciden con la presente investigación en anotar la importancia de los medios masivos (Sánchez, 2017; Ramos, 2017; Álvarez y Sánchez, 2018). Sin embargo, específicamente Sánchez (2017) pondera el peso de estos en función de las experiencias vitales padecidas por los estudiantes en las regiones de su pesquisa, en su mayoría víctimas de algún grupo armado, cuestionando así la sentencia sobre el imperio del discurso hegemónico que los jóvenes supuestamente reproducen. El presente estudio no logra este nivel de detalle.

Representaciones juveniles sobre la insurgencia

Los estudiantes participantes, de grado octavo y décimo, creen que el origen de la guerrilla obedece a la pobreza y a la injusticia (47 %) principalmente; luego, un grupo minoritario cree que el origen está en su alianza con el narcotráfico (22 %); otros pocos creen que fue la imposibilidad histórica

de adelantar alternativas políticas legales (14 %) lo que explica su surgimiento, seguido de otros factores menos recurrentes como la falta de reforma agraria (8 %) y las secuelas y consecuencias de las guerras del siglo XIX (7 %).

Como se puede observar en estas tendencias es llamativo el interés de los estudiantes por reconocer las fallas estructurales que explican el origen de los grupos subversivos que han marcado la historia del conflicto por tantos años, sin embargo, resalta la baja relevancia de factores ligados con lo que la academia expone como orígenes de la insurgencia, tales como el problema agrario, las clausuras legales y políticas en el marco del llamado Frente Nacional o la herencia de las guerras bipartidistas del siglo XIX. Estas variables tampoco lograron relevancia en los relatos escritos ni en las comunicaciones escritas, en cambio, sobresalen en estos instrumentos las alusiones a la denuncia del maridaje entre los narcos y la guerrilla, hecho a todas luces preocupante para la dinámica del conflicto armado y combustible que ha alimentado el crecimiento de sus actores, pero que nada tiene que ver con el origen mismo del movimiento guerrillero.

Contrario de lo que se muestra en los porcentajes, en las respuestas escritas se encontraron muy pocas afirmaciones que vincularan los problemas de justicia y pobreza con el nacimiento de la insurgencia. Algunos estudiantes se esforzaron por ofrecer detalles históricos de principios del siglo XX relacionados con la violencia bipartidista y la clausura de alternativas políticas. A continuación, se presentan algunos relatos escritos que se alinean con esta tendencia:

Después de la muerte de Gaitán se desencadenó la violencia bipartidista, y se formaron las guerrillas liberales para enfrentarse contra los conservadores y el ejército, después hubo un golpe por el militar y Gustavo Rojas Pinilla terminó cediendo el poder a la junta militar por presión de diferentes sectores de la sociedad, después de la junta militar se restableció la democracia y la gente ya podía elegir. Unos años antes se habían unido los conservadores y liberales para hacer un Frente Nacional para repartirse el gobierno. En 1961 se formó el partido político Alianza Nacional Popular dirigido por el dictador Gustavo Rojas Pinilla que se presentó tres veces a elecciones presidenciales y todas las perdió, en la tercera vez que se adujo fraude electoral porque durante el conteo iban ganando e interrumpieron el conteo y al otro día dijeron que el que ganaba era Misael Pastrana, frente a ese inconformismo por la pérdida de la presidencia se forma el grupo guerrillero M-19, y unos años antes se formaron en 1964 las guerrillas de las Farc y ELN con ideologías extrañas. (Estudiante décimo. Relato escrito)

El conflicto parte de la guerra entre liberales y conservadores, continúa con la creación de grupos al margen de la ley como las FARC, el M-19 y el ELN; al comienzo muchos de estos grupos surgen para apoyar a la población sin embargo con las amenazas del Estado la guerra afecta a los mismos pobladores, en especial los campesinos o en las zonas más alejadas a la capital. (Estudiante décimo. Relato escrito)

El conflicto inicia más o menos entre los años 40 y 60 en el cual el pueblo y su participación política son opacados por la disputa del poder entre el partido liberal y conservador, que finalmente se reparten el poder entre ellos, por esto algunas personas del sector agrario se arman en contra del gobierno formando así guerrillas como las FARC o el M-19, demostrando su inconformidad con su rebeldía. Hacia los años 80 estos grupos armados ilegales tienen la necesidad de buscar cómo mantenerse por lo que entran en el negocio del narcotráfico volviéndose cada vez

***más poderosos e incluso atentando contra políticos tomando el Palacio de Justicia.
(Estudiante octavo. Relato escrito)***

La mayoría de los estudiantes participantes del presente estudio, tanto de octavo como de décimo grado, consideran que el nacimiento de los grupos insurgentes está vinculado con el origen mismo del conflicto armado, pero, salvo algunas excepciones, no precisan datos del contexto sociopolítico que explique su génesis, en vez, los escolares son reiterativos en rotular su alianza con el narcotráfico (ya señalada como segunda tendencia en el cuestionario) y en denunciar su responsabilidad en el asesinato de la población civil: “la guerrilla acaba con la vida de los campesinos” (Estudiante décimo. Relato escrito). La pregunta histórica por el origen de una organización armada muta hacia una respuesta moral que condena sus prácticas y sus vínculos con grupos criminales.

Dado que la mayoría de estos jóvenes no han tenido experiencia directa con fenómenos de la violencia política, y que la mayor fuente de información, como se vio en el apartado anterior, son los medios de comunicación, cabe anotar el éxito de la memoria oficial para desprestigiar al movimiento insurgente, memoria evidentemente unida a sus propios errores políticos y a las reconocidas y publicitadas muestras de crueldad:

***En Colombia hay grupos guerrilleros desde antes que nacieran mis padres, son grupos armados ilegales dedicados a extorsionar, secuestrar, asesinar, violar mujeres y niños, y el Estado los enfrenta desde hace décadas, sin embargo, ellos manejan gran parte del negocio del narcotráfico en Colombia, lo que los hace fuertes.
(Estudiante décimo. Relato escrito)***

Las insurgencias desviaron sus ideologías y comenzaron a usar otros métodos corrompidos por el narcotráfico y se volvió negocio. El narcotráfico mueve mucho dinero y con las guerrillas están asociados muchos dirigentes que se benefician de la guerra. (Estudiante décimo. Relato escrito)

La idea socialista de las FARC era la de pelear por los intereses de la sociedad colombiana, en donde se lucharía para tomarse el poder y entregárselo al pueblo, situación que nunca se cristalizó puesto que en realidad la verdadera lucha de las FARC era el poder económico para el beneficio de los dirigentes de este grupo guerrillero. A lo largo de los años las FARC, junto con la guerrilla del ELN y el EPL sumió a Colombia en una época llena de violencia, muerte y desolación, adicionalmente la guerrilla al aliarse con el narcotráfico se convirtió en una fuerza dañina y maligna para Colombia. (Estudiante octavo. Relato escrito)

Otro dato significativo de esta caracterización que hacen los escolares de la guerrilla consiste en la homologación y simetría que les brindan respecto a otros grupos ilegales, además de la indiferenciación al momento de señalar su vínculo con el tráfico de drogas: “En las últimas décadas en Colombia se conformaron grupos armados, unos se denominan guerrillas y otros paramilitares. Estos grupos se financian principalmente con el narcotráfico, secuestro, extorsión” (Estudiante octavo. Relato escrito). Para muchos jóvenes guerrilla y paramilitares están al mismo nivel, cuando es sabido que sus motivaciones políticas, génesis histórica y prácticas no han sido las mismas a lo largo del conflicto.

Por otro lado, persiste la idea indicada en el apartado anterior referida a la desazón por el liderazgo político actual y la situación social del presente. En otras palabras, también en este punto la interpelación por la génesis de la insurgencia está íntimamente unida en los relatos a la manifestación escolar sobre el inconformismo por el Estado y el presente de la sociedad:

El conflicto y la guerra ha manchado nuestro nombre; este conflicto ha nacido de la injusticia social y de un gobierno sordo que siendo egoísta y manejado por los países capitalistas no le importa su propio pueblo, que nos roba el trabajo de nuestros campesinos. Y sí, nos estamos recuperando, intentamos construir una generación de paz en la que la educación sea nuestra base, en la que perdonemos de corazón; aún nos falta mucho camino por recorrer, pero sé que a esta nueva generación el Estado no la va a seguir oprimiendo; tenemos más humanidad y vemos que si trabajamos juntos construiremos un país mejor. (Estudiante décimo. Relato escrito)

Este desprecio de los jóvenes por las prácticas de la insurgencia es reforzado cuando se indaga por su impresión frente a los recientes diálogos del gobierno Santos con las FARC, ante lo cual un grupo importante responde que ha sido una farsa (25 %), otros dicen deben pagar sus delitos (21 %). La mayoría considera que, aunque es un paso importante, persisten grupos ilegales (39 %). Un porcentaje bajo percibe que este evento constituye un aporte a la paz del país (9 %) y a muchos menos los tiene sin cuidado (3 %).

Esta división valorativa de percepciones hacia los diálogos y posterior proceso de ingreso a la vida civil de las FARC, presente en las respuestas del cuestionario, es cargada hacia la indiferencia y la apatía en los relatos escritos, en los que no solo se muestra un rechazo radical hacia este polémico proceso, sino que se vuelve a postular la desconfianza hacia los dirigentes: “Eso simplemente fue una negociación de paz que tenía prácticamente como objetivo premiar a Santos y no ayudar a frenar y parar el conflicto en todo el país” (Estudiante décimo. Comunicación personal). Otros fragmentos en esta dirección:

En mi opinión esa desmovilización fue dirigida únicamente para aquellos reclutados que querían salir del grupo, porque aquellos que poseían el poder y la fuerza para crear cuantos grupos estuvieran a su mano no se acogieron o renunciaron a esa farsa. (Estudiante décimo. Comunicación personal)

En el 2016 hubo un tratado de paz con algunos líderes del conflicto armado (FARC), pero muchos colombianos sabemos que eso fue una farsa, al poco tiempo uno de los líderes volvió a sus cosas mandando un vídeo al gobierno, sembrando terror. En este tiempo ya casi no se habla de ellos, pero sabemos que están haciendo de las suyas. (Estudiante décimo. Relato escrito)

Aunque pocos, también hubo relatos escritos complejos sobre el proceso de paz, en los que se apuntaron los logros y las dificultades del mismo, especialmente haciendo hincapié en un punto álgido de los acuerdos relacionado con las trabas del ingreso a la vida civil de los desmovilizados:

En general la idea de los diálogos me parece buena, lo que no está bien es el proceso y las formas con las que se está llevando a cabo, ya que en lugar de dismantelar de forma exitosa este grupo, están dando pie a que las personas que llevan toda la vida en él y que no logran encontrar ninguna oportunidad en la vida común se integren en nuevos grupos extendiendo el conflicto y haciendo que todo haya sido en vano. (Estudiante décimo. Comunicación personal)

En síntesis, frente a la pregunta por la guerrilla en Colombia, los estudiantes participantes en la presente investigación, tanto de octavo y décimo, inicialmente contestan que obedece a la pobreza y a la injusticia estructurales, sin embargo, al ahondar en sus memorias, se observa que si bien algunos ubican el contexto histórico de su emergencia, sobresalen elementos de orden mediático

como su relación con el narcotráfico y sus desmanes para con la población civil, elementos más propios de las prácticas de la insurgencia de las últimas décadas y no tanto factor explicativo de su surgimiento en la década del sesenta del siglo pasado. Adicionalmente, en las memorias de los jóvenes, se observa mucho peso de la campaña publicitaria del No en el plebiscito de 2016, que con insistentes noticias falsas ventiló al extremo la idea de que el proceso de paz era un exabrupto y que dicho ejercicio solo buscaba la impunidad para los crímenes guerrilla.

Las respuestas escritas de los jóvenes, tanto sobre el surgimiento como sobre la desmovilización de la guerrilla, están acompañadas de pertinaces avisos sobre los actuales problemas sociales y políticos vinculados con la corrupción de los gobernantes y los nefastos hábitos de los políticos profesionales, así como sobre el desgano con el que estas nuevas generaciones valoran la situación presente del país.

Ello constituye otro rasgo que configura la memoria social, en el sentido que el pasado, en este caso el auscultar por las ideas sobre el origen de uno de los principales actores armados del conflicto, es leído por varios estudiantes desde sus preocupaciones por el presente (Jelin, 2003). A su vez, el lugar común instalado en la opinión pública a propósito del reclamo sobre la pérdida de horizonte de la guerrilla y su homologación con grupos paramilitares exhibido en muchas respuestas, demuestra el éxito de ciertos encuadres de la memoria (Halbwachs, 1994), por cuanto informa de la fuerte presencia de representaciones sociales masivamente aceptadas y ampliamente divulgadas por todos los medios oficiales sobre la ilegitimidad de la lucha armada. El éxito de este marco interpretativo se revela con más nitidez cuando ningún estudiante de los participantes cuestionó versiones descalificadoras que imperan hacia la insurgencia y mucho menos manifestó algún tipo de simpatía hacia su proyecto revolucionario, lo que no solo da cuenta de la falta de acceso a fuentes alternativas de información por parte de los jóvenes, sino de la deslegitimación creciente que tiene en el país la lucha armada como medio de transformación sociopolítica, por lo menos entre amplios sectores del estudiantado de básica y media.

Sobre el hallazgo consignado en este acápite que reconoce cierta ambigüedad en las memorias de estudiantes sobre generalidades del movimiento guerrillero, en el sentido de reconocer aspectos de orden histórico que se mezclan con valoraciones negativas de su trasegar violento hacia los civiles y de su alianza con el narcotráfico, así como la desconfianza hacia la reciente desmovilización de un grupo armado, se encontró correlato con algunas investigaciones consultadas (Suárez y Sandoval, 2017; García y Rodríguez, 2019) especialmente en lo que alude al último aspecto, por la desilusión con que los escolares parecen enjuiciar los diálogos con las FARC. En este punto, como en el de la génesis del conflicto armado, las investigaciones consultadas no resaltan las peripecias de la memoria ubicadas en el presente estudio, donde la interrogación por sucesos remotos de la guerra se reviste de reclamos y acusaciones por las afugias sobre el presente.

En síntesis, el pensamiento de los jóvenes sobre el pasado reciente hace parte de los diferentes momentos históricos y por tanto de las realidades sociales y políticas del contexto del país, por tanto las imprecisiones y errores que le atribuyen a los estudiantes respecto a los pasados violentos no han de ser interpretados como obstáculos individuales, en el sentido de falta de concordancia directa entre lo que (no) saben los jóvenes respecto al conocimiento académico universitario, no son déficits, ni vacíos de la formación escolar recibida, como muchos otros estudios indican, de allí que sus recomendaciones redunden en la ampliación, incremento o en el reforzamiento de la enseñanza de la historia, suponiendo ilusoriamente que más o mejores contenidos disciplinares combatirían el analfabetismo político o el desconocimiento del pasado del que los escolares aparentemente hacen gala. Sus memorias deben ponerse en relación con las memorias sociales hegemónicas, teniendo en cuenta la naturaleza, producción y circulación social del conocimiento.

En palabras de Berger y Luckman (1997), las conciencias individuales “internalizan” los “programas” institucionales y estos a su vez encausan las acciones del individuo, no como algo ajeno sino como sentidos propios del individuo. Los “programas” son internalizados mediante procesos múltiples: primero en la “socialización primaria”, en la cual se sientan las bases para la formación de la identidad personal; después en la “socialización secundaria”, que dirige al individuo hacia los roles de la realidad social y, principalmente, del mundo laboral. Las estructuras de la sociedad se transforman en estructuras de la conciencia. El mundo subjetivo del individuo no tiene por qué coincidir de manera total con la realidad socialmente objetivada, ya que eso es imposible. En el proceso de socialización existen, si no grietas reales, al menos pequeñas fisuras (p. 82).

Cuando decimos que somos seres históricos queremos decir que lo que los seres humanos hacemos, pensamos y deseamos, en buena parte está determinado por las realidades sociales que nos circundan, así como por la fuerza de los discursos en los que nos socializamos y desenvolvemos, y que por cierto nos trascienden, máxime si se trata de enunciar un juicio sobre acontecimientos sensibles de un pasado que no se ha experimentado personalmente y si esos sujetos que recuerdan son menores de edad. En términos de Lechner (2002) “el contexto sociopolítico determina las formas en que las memorias colectivas revisan el pasado” (p. 66). En otras palabras, los desaciertos sobre las memorias que los jóvenes construyen sobre la historia de violencia política de su país de las últimas décadas, si es que hay tales, hablan más de la sociedad y de las estructuras de poder capaces de imponer significados en la que están inmersos que de ellos mismos o de sus escuelas, o mejor, para comprender mejor sus ideas sobre esos pasados traumáticos vale la pena analizar estas construcciones en relación con las variadas memorias sociales que circulan en la sociedad, tal como se ha tratado de mostrar a lo largo del presente texto.

Referencias

Álvarez Piñeros, D. y

Sánchez Sánchez, D. C. (2018).

¡Aguante la paz! Análisis de los imaginarios de paz y derechos humanos entre los estudiantes de grado séptimo del Colegio Víctor Charry para el diseño de una propuesta pedagógica de paz en la escuela [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital-RIUD.

<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15031>

Arias Gómez, D. H. (2018).

Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997).

Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno. Paidós.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013).

¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica. Imprenta Nacional.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014).

¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen. Pro-Off Set.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015).

Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Desde abajo.

Comité Internacional de la Cruz Roja. (2018).

Cinco conflictos armados en Colombia ¿qué está pasando?

<https://www.icrc.org/es/document/cinco-conflictos-armados-en-colombia-que-esta-pasando>

Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de mayo).
Presidencia de la República de Colombia. Diario Oficial No. 49522.
<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>

García, A. C. y Rodríguez Royero, M. J. (2019).
Percepciones de los niños y las niñas sobre el conflicto armado colombiano: un ejercicio desde la memoria, las narraciones y los lenguajes artísticos. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Archivo digital.
<https://1library.co/document/nzw23jvz-percepciones-conflicto-colombiano-ejercicio-memoria-narraciones-lenguajes-artisticos.html>

Halbwachs, M. (1994).
Los marcos sociales de la memoria. *Anthropos*.

Herrera, M. C. y Pertuz Bedoya, C. (2016).
Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a04.pdf>

Higuera, D. (2010).
La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente. Flacso. Huyssen, A. (2002). En busca del futuro perdido. *Cultura y memoria en tiempos de globalización. Fondo de Cultura Económica*.

Ibagón-Martín, N. J. y Chisnes-Espitia, L. F. (2019).
Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 14(2), 203-221.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5890>

Jelin, E. (2003).
Memorias y luchas políticas. En C. Degregori y E. Jelin (Eds.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (pp. 27-48). *Instituto de Estudios Peruanos*.

Jelin, E. (2017).
La lucha por el pasado. *Cómo construimos la memoria social. Siglo Veintiuno*.

Larreamendy, J. (2002).
Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En M. N. Bello y S. Ruiz Ceballos (Eds.), *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 209-275). *Universidad Nacional, Fundación Dos Mundos*.

Lechner, N. (2002).
Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. *Lom*.

Lizarralde, M. (2003).
Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (2), 2-24.

Martín-Barbero, J. (2002).
La educación desde la comunicación. *Norma*.

Ministerio de Educación Nacional. (2004).
Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. *MEN*.

Moreno Salazar, P. D. y Cadavid Montoya, M. (2017).
Influencia de Caracol y RCN en la formación de la opinión pública con respecto a los diálogos de paz en Colombia (2012-2016) [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Occidente]. Repositorio Institucional UAO.
<http://red.uao.edu.co//handle/10614/10006>

Parra Villa, Y. (2011).
Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, 10(3), 775-788.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/731/1171>

Pereyra, A. (2010).
Las representaciones sociales sobre el pasado reciente. Desde la educación en la obediencia hacia la educación en la memoria. En R. Bergalli e I. Rivera (Coords.), *Memoria colectiva como deber social* (pp. 77-102). *Anthropos*.

Ramos Pérez, J. C. (2017).

Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Teseo.

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=nejZeRPUVpA%3D>

Rincón, O. (2018).

Narcolombia: la banalización de la cultura narco. Razón Pública.

<https://razonpublica.com/narcolombia-la-banalizacion-de-la-cultura-narco/>

Romero Medina, F. A. (2013).

Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. Análisis político, (77), 57-84.

<http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v26n77/v26n77a03.pdf>

Sánchez Meertens, A. (2017).

Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Siglo del Hombre, Universidad Nacional de Colombia.

Stern, S. (2002).

De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En E. Jelin (Comp.), Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices" (pp. 11-33). Siglo XXI.

Suárez Leuro, A. F. y

Sandoval Castro, V. V. (2017).

Imaginario social en torno al conflicto y la paz en las y los estudiantes de grado sexto de los colegios Simón Bolívar (Suba) y Rafael Uribe Uribe (Tunjuelito) en el marco de la implementación de la Cátedra de Paz [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital-RIUD.

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7451/1/Documento%20Final%20de%20Monograf%C3%ADa.pdf>

Suárez Valderrama, J. L. (2014).

Imaginario social en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del Colegio Nueva York en la ciudad de Bogotá [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13457>

1.8. **Tecnología digital y formación del profesorado:**

El Observatorio de Enseñanza de Historia y Geografía

Tecnologia digital e formação docente:

o Observatório do Ensino de História e Geografia

Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães, Professora do Programa de Pós-Graduação da

Profa. Daniela Gomes de Almeida, Doutoranda

Profa. Renata Aparecida Candido de Oliveira, Mestranda

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Resumen

En este panel, nuestro propósito es presentar una experiencia de investigación y capacitación docente concreta con la elaboración de una plataforma digital titulada "Observatorio para la Enseñanza de la Historia y la Geografía", en Brasil. El proyecto está vinculado a la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (FACED/UFU) y se refiere a un programa de extensión e investigación que involucra tanto a docentes de educación básica como a docentes e investigadores de la universidad. El "Observatorio para la Enseñanza de la Historia y la Geografía"

tiene como principio de trabajo el diálogo interdisciplinario e interinstitucional, con el objetivo de proporcionar articulación entre cursos de posgrado, cursos de pregrado, escuelas de educación básica y otros espacios educativos. El programa tiene como objetivo desarrollar acciones de investigación y extensión de carácter interinstitucional en torno a la sistematización y la difusión de datos, información, textos académicos y periodísticos, videos y otros artefactos culturales, así como informes de experiencias de enseñanza a través de una plataforma digital, y otros medios de difusión científica. Especialmente en el espacio de la “Biblioteca”, la plataforma digital proporciona a los maestros una selección cuidadosa con libros, revistas, sites, museos digitales, audiovisuales, libros de literatura, dispositivos de arte sobre temas valiosos para la enseñanza de Historia y Geografía. Estamos comprometidos con la selección de materiales y objetos digitales que contemplan la diversidad cultural, la cultura de la no violencia y la sostenibilidad ambiental. Los ítems seleccionados contribuyen al aumento del repertorio cultural de los docentes, al mismo tiempo, con la formación política y ciudadana. De esta forma, se dan a conocer varios objetos: materiales relacionados con la cultura indígena, temas africanos, a los migrantes, la preservación del medio ambiente, etc. Consideramos que estos materiales colaboran para apoyar al maestro, constituyendo una colección de lectura, apreciación y reflexión. La idea es fomentar la observación crítica y respetuosa sobre la diversidad, la convivencia multicultural y los principios de organización social anclados en lazos pacíficos, a través de la tolerancia, la convivencia, el respeto mutuo y la sostenibilidad.

Palabras clave: tecnologías digitales, docencia de Historia y Geografía, formación del profesorado, coexistencia, sustentabilidad.

Resumo

Neste painel, nosso propósito é apresentar uma experiência de pesquisa e formação docente concretizada na elaboração de uma plataforma digital intitulada “Observatório de Ensino de História e Geografia”, no Brasil. O projeto é vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), refere-se a um programa de extensão e pesquisa que envolve professores da educação básica, docentes e pesquisadores da universidade. O “Observatório do Ensino de História e Geografia” tem como princípio de trabalho o diálogo interdisciplinar e interinstitucional, com o objetivo de proporcionar articulação entre a pós-graduação, os cursos de licenciaturas, escolas de educação básica e outros espaços educativos. O programa visa desenvolver ações de pesquisa e extensão de caráter interinstitucional em torno do levantamento, sistematização e divulgação de dados, informações, textos acadêmicos e jornalísticos, vídeos e outros artefatos da cultura, bem como relatos de experiências de ensino por meio de uma plataforma digital e de outros meios de divulgação científica. Sobretudo no espaço “Biblioteca” a plataforma digital disponibiliza aos docentes uma seleção cuidadosa de livros, revistas, sites, museus digitais, dispositivos audiovisuais, livros de literatura, dispositivos de arte sobre temas caros ao ensino da História e Geografia. Temos o compromisso com a seleção de materiais e objetos digitais que contemplam a diversidade cultural, a cultura da não violência e a sustentabilidade ambiental. Os itens selecionados contribuem para o desenvolvimento do repertório cultural dos professores e, ao mesmo tempo, com a formação política e cidadã. Desse modo, são vários os objetos dados a conhecer: materiais relacionados a cultura indígena, as temáticas africanas, aos migrantes, a preservação do meio ambiente etc. Consideramos que esses materiais colaboram para embasar o professor, se constituindo em um acervo de leitura, apreciação e reflexão. A ideia é fomentar a observação crítica e respeitosa sobre a diversidade, a convivência multicultural e os princípios da organização social ancorados em laços pacíficos, pela tolerância, a convivência, o respeito mútuo e a sustentabilidade.

Palavras chave: tecnologias digitais, ensino de História e Geografia, formação docente, convivência, sustentabilidade.

Neste painel, nosso propósito é apresentar uma experiência de pesquisa e formação docente concretizada com a elaboração de uma plataforma digital intitulada “Observatório de Ensino de História e Geografia”, no Brasil. O projeto é vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), refere-se a um programa de extensão e pesquisa que envolve professores da educação básica, docentes e pesquisadores da universidade⁸.

Esse projeto tem nos impulsionado de modo contínuo para a reflexão sobre as contingências e as possibilidades da formação docente na contemporaneidade. Não é novidade que atualmente os espaços formativos não se restringem mais somente ao espaço físico das salas de aula, aos bancos das universidades ou aos eventos e cursos presenciais de educação. As experiências com o espaço físico ou zonal se expandiram de forma vertiginosa para os chamados território-rede no século XXI (Haesbaert, 2007). Os processos de comunicação por meio dos ambientes virtuais estão cada vez mais presentes no cotidiano de professores e alunos.

Conforme aponta Haesbaert (2004, p. 116),

Hoje poderíamos afirmar, a experiência integrada do espaço (mas nunca total, como na antiga conjugação íntima entre espaço econômico, político e cultural num espaço contínuo e relativamente bem delimitado) é possível somente se estivermos articulados (em rede) através de múltiplas escalas, que muitas vezes se estendem do local ao global. Não há território sem uma estruturação em redes que conecta diferentes pontos ou áreas. Se antes vivíamos sob o domínio da lógica dos territórios-zona, que mais dificilmente admitiam sobreposições, hoje temos o domínio dos territórios-rede, espacialmente descontínuos, mas intensamente conectados e articulados entre si.

Esses rumos contribuíram para a idealização e criação do “Observatório” que culminou na elaboração de uma plataforma digital interativa, que tem se mostrado um ambiente possível de conexões significativas para a formação docente. Nesse texto, portanto, temos como objetivo geral, para além de denotar a existência desse espaço, trazer para os leitores algumas reflexões sobre as novas possibilidades formativas que as plataformas digitais podem apresentar ao processo de formação docente, especialmente com a disponibilidade de materiais para a construção de práticas pedagógicas voltadas a com compreensão de conflitos e a ideia de coexistência, da educação para a paz no contexto atual, marcado pela violência, por precariedades diversas, pela destruição do meio ambiente, pela crise.

A pesar de essa discussão ser ampla e apresentar inúmeros elementos para análise, trazemos aqui dois escopos de investigação: a mobilização docente e o hibridismo tecnológico e digital das comunicações e processos formativos.

Assim, como metodologia para as reflexões aqui lançadas utilizamos: a revisão bibliográfica que nos possibilitou construir as bases teóricas das discussões aqui dispostas; a análise documental, já que estamos fazendo referência a uma plataforma digital destinada a formação de professores; e o relato de experiência, uma vez que as discussões desse artigo também são baseadas em nossa vivência como partícipes da equipe que idealizou, implementou e atualmente cultiva o projeto.

7). Para acessar o Portal “Observatório do Ensino de História e Geografia” acesse: <https://observatoriogeohistoria.net.br/>

8). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

Nosso intuito com esse artigo não é trazer para o leitor um juízo de valor sobre a satisfação e a qualidade do “produto Observatório”, mas trazê-lo para a discussão como um caminho possível e condizente com as novas formas de criar diálogos entre professores, também como uma forma de alargamento do repertório docente mediante a troca de experiências e a divulgação científica.

Conhecendo o “Observatório do Ensino de História e Geografia”

O espaço virtual “Observatório do Ensino de História e Geografia”, foi pensado e criado com a perspectiva de ampliar os espaços de formação de novos pesquisadores, focalizando a investigação de problemáticas educacionais, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino e aprendizagem. Com esse alargamento, houve também, a integração de docentes e estudantes pesquisadores, diversificando o campo de atuação do GEPEGH em torno de problemáticas de ensino e aprendizagem de História e Geografia no contexto das políticas públicas educacionais.

Figura 1
Portal “Observatório do ensino de História e Geografia



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/>

Assim, a criação do “Observatório” se fundou como um espaço virtual de formação de professores e pesquisadores, de produção de debates, compartilhamento e disseminação de saberes. Tem como princípio o diálogo interdisciplinar e interinstitucional, com o objetivo de proporcionar a articulação entre pós-graduação, os cursos de Licenciaturas, escolas de educação básica e outros espaços socioeducativos.

O programa visa desenvolver ações de pesquisa e extensão de caráter interinstitucional em torno dos seguintes eixos de atuação:

- 1). Desenvolvimento de pesquisas de médio e longo prazo e produtos analíticos (artigos, livros,

capítulos de livros coletâneas, trabalhos apresentados e publicados em Anais de Eventos, teses, dissertações, monografias, vídeos e outros).

- 2). Levantamento, sistematização e divulgação de dados, informações, textos acadêmicos e jornalísticos, vídeos, bem como relatos de experiências de ensino por meio de uma página na internet (portal) e de outros meios de divulgação.
- 3). Criação de um repositório (acervo) de publicações (textos, documentos), materiais e informações no campo do ensino de História e Geografia acessíveis ao público.
- 4). Monitoramento e avaliação de impacto da implementação de políticas públicas relacionadas à formação de professores (inicial e continuada) e ao ensino de História e Geografia, como implementação de Leis, Diretrizes Curriculares, Programas de Livros e Materiais Didáticos.
- 5). Acompanhamento, promoção e intervenção nos debates públicos de questões relacionadas à História e à Geografia no âmbito cultural e educacional.
- 6). Promoção de atividades de extensão/formação de professores, gestores de políticas e instituições educativas, pesquisadores, estudantes.

Diante do exposto, os objetivos de criação desse espaço virtual são amplos e diversificados, passando pela divulgação e acervo de materiais relacionados a educação, debates e trocas de experiências de forma a aprofundar a investigação na área, levando a cabo as problemáticas evidenciadas no contexto nacional e internacional.

A ampliação da formação: mobilização docente e hibridismo tecnológico/digital dos processos formativos

A criação do “Observatório de ensino de história e Geografia” parte do pressuposto de que os saberes e as práticas de ensino na educação escolar, não são independentes dos sujeitos que os constituem, dos projetos de formação de professores e das políticas públicas instituidoras de currículos, diretrizes legais, programas e outros, nos contextos sócio históricos e culturais. As relações entre os processos de formação docente, políticas e saberes pressupõe tensões, aproximações e distanciamentos nas dimensões teórica e práticas.

Não podemos esquecer que a História e Geografia, como componentes curriculares essencialmente formativos, historicamente foram considerados estratégicas nos currículos escolares, logo devem ser analisadas nos contextos históricos em que são produzidos e ressignificadas. Dessa forma, a plataforma digital “Observatório” é um espaço que busca alargar o repertório da formação docente, em diálogo com a atual tendência conexões em rede dos processos comunicação. Conforme salienta Arruda (2020) a formação docente é uma das questões “mais delicadas quando se fala em tecnologias digitais. Isso ocorre porque existem inúmeras lacunas em cursos de formação de professores que deixam de fomentar o saber tecnológico como eixo de aprendizagem nos cursos de licenciatura” (p. 1).

As experiências com a criação e implementação do “Observatório” nos direciona para dois pontos de reflexão sobre a importância que as plataformas digitais tem para a formação docente: a mobilização docente e o hibridismo tecnológico e digital dos processos formativos. Teorias e estudos recentes

tem apontado para uma tendência híbrida⁹ de processos comunicacionais de maneira a congregar ações presenciais e não-presenciais, aliando diferentes meios de interação entre as pessoas.

Acredita-se que um ambiente inteiramente presencial, ou um ambiente inteiramente virtual, sozinhos não se bastem diante das demandas de ensino e aprendizagem atual. Muitas discussões defendem que seja interessante aliar esses diferentes espaços/ciberespaços¹⁰ os processos de formação docente. Assim, é possível criar uma rede de informações que podem ser apropriadas em diferentes tempos e espaços, bem como a criação de objetos técnicos digitais que podem enriquecer o repertório do professor, o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Os debates nacionais e internacionais no campo de pesquisa em educação evidenciam a importância que os ambientes virtuais podem representar ao articular diferentes ações e pessoas: narrativas sobre práticas educativas; projetos; parcerias; acervos de bibliografias; indicação de outros ambientes virtuais e materiais relacionados a área; espaços de interação e escuta dos profissionais; divulgação de eventos; dentre outros. No “Observatório” buscamos aglutinar materiais e ações que se articulam entre si, se desenrolando a partir do local e se expandindo à medida que propõe trocas em nível nacional e internacional.

De acordo com Sodré (2014), a comunicação é, de modo conspícuo, a produção de um comum. Por sua vez, a tecnologia é ferramenta e discurso, por uma só vez, e permite um percurso em que podemos transpor da interação para a interatividade, ou seja do contato humano interpessoal para o contato humano por meio da tecnologia. Assim, a comunicação mediada pela tecnologia permite-nos relação e trocas e não somente sujeição.

Essa compreensão é importante para pensarmos o papel do “Observatório”, pois acreditamos que nele podemos construir uma relação de afecções, em um movimento que é contínuo e relacional. Na medida em que dialogamos com o docente, perscrutamos suas narrativas e práticas, consideramos o pressuposto de que os professores são, também, construtores desse espaço. Nessas interações, à medida que o espaço virtual agrega elementos formativos ao repertório pessoal do docente, esse por sua vez também está como partícipe da construção, ambos se modificam mutuamente. Dessa forma, o conhecimento é visto como um todo integrado, na relação entre as partes: o docente é, portanto, um construtor do conhecimento, na medida em que também busca o conhecimento, vai se construindo enquanto profissional e criando conteúdos para novas trocas. O “Observatório” pode assim fazer emergir afetos e ter repercussões políticas e estéticas.

Essa interação é híbrida, distribuída e relacional porque mistura as práticas educativas cotidianas dos espaços físicos educacionais acadêmicos ou da educação básica com os espaços virtuais, em um processo de buscas que oferecem sentidos, por vezes novos, a essas práticas.

De acordo com Backes (2013) a origem do conceito de hibridismo decorre da área de Biologia, sobretudo com a ideia do cruzamento de diferentes espécies. Contudo, esse conceito pode também ser associado ao universo tecnológico e digital, ao hibridismo que é próprio do digital. Assim, o

9). *As teorias mais recentes das áreas de informação e comunicação anunciam para esse início de século, a compreensão de que a tendência atual é combinar diferentes dispositivos e formas de comunicação e interação, combinando diferentes elementos e componentes de mensagens (registros) - daí dizer que a formas de ser comunicar na contemporaneidade são híbridas.*

10). *Ciberespaço é um espaço existente no mundo de comunicação em que não é necessária a presença física do homem para constituir a comunicação como fonte de relacionamento. É o espaço virtual para a comunicação que surge da interconexão das redes de dispositivos digitais interligados no planeta, incluindo seus documentos, programas e dados, portanto não se refere apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo de informações que ela abriga.*

modo de interação e hibridização ocorre justamente quando os sujeitos se apropriam, organizam e movimentam essas tecnologias, bem como os diversos dispositivos e conteúdos digitais de modo relacional, continuado em ambiências de coexistência e participação.

É interessante constatar, de acordo Mantovani (2015), que atualmente estamos inseridos em uma cultura impregnada pelas tecnologias digitais. Essas interações entre online e offline têm se naturalizado nas diferentes dimensões da vida, seja ela educacional, profissional, comunicativa ou de lazer. Entretanto, no universo da educação, essa “cultura” está em um certo estágio de transição, ainda sujeita a tensões e paradoxos, entre aqueles adeptos as novas tecnologias digitais e outros que ainda estão habituados a perspectiva analógica e linear. Contudo é evidente, pelo menos entre os habitantes das áreas urbanas, o processo de transbordamento do online para o offline. Conforme aponta Moraes (2018) a vida nas sociedades urbanas tem se concretizado com experiências precípuas a partir das tecnologias da informação e comunicação. Assim as fronteiras entre os ambientes offline e online têm se tornado cada vez mais de difícil demarcação.

Nesse processo de criação conjunta, de crises e misturas, contingências e precariedades, mas também de criatividade e inovação, entra em cena a questão da mobilização docente. Podemos questionar: o que mobiliza o docente para procurar e a interagir com esse espaço virtual? A princípio poderíamos pensar somente em fatores como comodidade, encurtamento de distâncias e na acessibilidade facilitada que os espaços virtuais projetam para os processos formativos da atualidade. Contudo, há que se pensar também, na esfera do desejo, da vontade que os professores sinalizam de forma crescente por procurar esses espaços virtuais de trocas, em busca por outros sentidos para as suas práticas.

Charlot (2012), sobre a “mobilização no exercício da profissão docente” diz que:

O conceito de mobilização é um conceito fundamental. Afinal de contas, qual o desejo, qual a fonte do desejo de ser professor hoje em dia? Qual a fonte do desejo de ser professor, eu diria, apesar de tudo, inclusive apesar do triste salário [...]? Acho que a questão básica do desejo é a equação pedagógica: desejo, prazer, sentido, tipo de atividade. Entretanto, no caso do professor a questão é bem mais complexa do que no caso do aluno. (p. 10)

Assim, é crível pensar sobre as dificuldades que o professor contemporâneo enfrenta em articular seus tempos e espaços, seus desejos, sentidos e prazeres em ser docente e se formar continuamente. O hibridismo das ações comunicacionais para a formação de professores vem ao encontro dos diversos contingenciamentos da profissão na contemporaneidade, uma vez que o ciberespaço está presente também no universo particular das pessoas, em suas diferentes interações e modos de se formar.

A disseminação das tecnologias digitais mobiliza novas buscas de sentido para a formação docente, ao mesmo tempo que cria outras conformações materiais e linguísticas. Nesse contexto o “Observatório” tem se esforçado para contribuir com a formação de professores de História e Geografia.

Dispositivos digitais para a cultura da paz, da tolerância e da sustentabilidade

O “Observatório” tem o compromisso com a criação e democratização dos conhecimentos científicos, artísticos e pedagógicos. Nosso propósito é acompanhar, selecionar, produzir e disseminar

conteúdos, especialmente, sobre ensino e aprendizagem em História e Geografia, que possam contribuir com as práticas docentes. Para tanto o trabalho de curadoria é essencial. Sobretudo no espaço “Biblioteca” a plataforma digital disponibiliza aos docentes uma seleção cuidadosa de livros, revistas, sites, museus digitais, audiovisuais, livros de literatura, dispositivos de arte sobre temas valorosos ao ensino da História e Geografia.

Temos o compromisso com a seleção de materiais e objetos digitais que contemplam a diversidade cultural, a cultura da não violência e a sustentabilidade ambiental. Os itens selecionados contribuem para o incremento do repertório cultural dos professores, ao mesmo tempo, com a formação política e cidadã. Desse modo, são vários os objetos dados a conhecer: materiais relacionados a cultura indígena, as temáticas africanas, os migrantes, a preservação do meio ambiente etc. Consideramos que esses materiais colaboram para embasar o professor, se constituindo em um acervo de leitura, apreciação e reflexão. A ideia é fomentar a observação crítica e respeitosa sobre a diversidade, a convivência multicultural e os princípios da organização social alicerçados em laços pacíficos, da tolerância e não violência. O espaço escolar é fundamental para o desenvolvimento da alteridade, da posição ética do sujeito em considerar o outro, e das experiências que buscam a resolução de conflito por meio da não violência e do entendimento mútuo. Com o acesso a materiais de qualidade, o professor pode pensar em metodologias de ensino, em ferramentas e recursos que ressignificam os repertórios pedagógicos e os protagonismos das crianças e jovens que habitam a escola. Assim, muitas vezes a mobilização docente, o desejo, os sentidos, podem ser efetivamente emergidos do contato e da troca de experiência.

Nesse universo de encontros e conexões os profissionais do ensino de Geografia e a História, que historicamente têm enfrentado grandes desafios no contexto escolar e nos cursos universitários de formação de professores, podem encontrar uma fonte cuidadosamente planejada, com materiais de qualidade para a formação contínua. Temos também no “Observatório” um espaço privilegiado para a consolidação de diálogos teóricos e práticos entre a academia e a educação básica, indispensáveis para a legitimação dos discursos e temáticas que envolvem esses dois componentes curriculares.

Considerações finais

Sabemos que o aproveitamento das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais pode representar expressivas contribuições para a formação de professores, especialmente pela velocidade do processo de disseminação de informação e conhecimentos, a possibilidade de criação de processos colaborativos de troca de experiências e crítica cultural e a disponibilidade de acesso a produção cultural e científica para aqueles que possuem Internet.

Aproveitar de modo significativo essas possibilidades, com conteúdo de qualidade e formas comunicativas aprazíveis pode criar um movimento potente que reúne profissionais da educação com o propósito de instituir soluções teóricas e metodologias para o setor educacional. As plataformas digitais são instrumentos que os docentes, as escolas e as universidades têm hoje ao seu dispor para incrementar a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido mais do que uma ferramenta consideramos que o “Observatório do Ensino de História e Geografia” possui um caráter transversal na medida que a construção do conhecimento é sempre dinâmica, um movimento constante e contínuo de ação, de interação entre os sujeitos, os dispositivos, os pensamentos e as ações. Confiamos assim na possibilidade de uma alteração dos processos de produção e apropriação dos conhecimentos pelos docentes. Isso pode ser verificado na oportunidade de acesso aos conteúdos sobre diversidade cultural, cultura da não violência, da convivência e da sustentabilidade ambiental. Acreditamos que mais do que ferramentas de aprendizagem mediadas

pelas tecnologias digitais, é possível escavar brechas para a formação política, estética e para o incremento do repertório cultural docente, fato que certamente possibilitará deslocamentos em sua ação, em sua engenhosidade produtiva na escola e em outros espaços de formação.

São muitos os caminhos possíveis para se garantir a busca e o compromisso do professor com a renovação pedagógica no sentido de resgatar o diálogo e a relação entre as disciplinas do currículo, além do apoio indispensável às crianças e aos jovens diante da tarefa de conhecer o mundo complexo de hoje. A renovação pedagógica não é fundamental apenas para os alunos, mas, principalmente, para os próprios professores.

Embora as redes de comunicação e o processo de convergência midiática tenham criado oportunidades para a formação de professores, ainda há um longo caminho a ser percorrido na criação de processos, materiais e ambientes de qualidade, aliados aos dados científicos. É imprescindível constituir trocas institucionais, fortalecer o intercâmbio de ideias e a cooperação acadêmica entre pesquisadores e docentes, para que se possa discutir e ampliar as condições necessárias para apoiar a construção de uma agenda de pesquisa sobre a formação de professores, por meio da web.

Referencias

Arruda, E. P. (2020).

Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19. Pensar a Educação em Revista, 6(1).

https://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2020/06/Texto_n.1_2020_EaD.pdf

Backes, L. (2013).

Hibridismo tecnológico digital: configuração dos espaços digitais virtuais de convivência. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, Lisboa, Portugal.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3050/1/hibridismo.pdf>

Charlot, B. (2012).

A mobilização no exercício da profissão docente. Revista Contemporânea de Educação, 7(13), 10-26.

Haesbaert, R. (2004).

Des-caminhos e perspectivas do território. In A. D. Ribas e outros (Orgs.), Território e desenvolvimento: diferentes abordagens. Unioeste.

Haesbaert, R. (2007).

Território e multiterritorialidade: um debate. GEOgraphia, (17), 19-45.

Mantovani, A. M. (2015).

A formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico digital: práticas e possibilidades pedagógicas. Didática e a prática de ensino na relação com a escola. EdUECE.

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/38-%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20EDUCADOR%20NO%20CONTEXTO%20DO%20HIBRIDISMO.pdf>

Moraes, J. A. (2018).

O Paradigma da Complexidade e a Ética Informacional [Tese de doutorado, Unicamp]. Arquivo digital.

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331240/1/Moraes_JoaoAntonioDe_D.pdf

Sodré, M. (2014).

A ciência do comum: notas para o método comunicacional. Vozes.

2 El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales

2.1. Itinerario metodológico para un análisis de representaciones sociales en textos escolares de Historia y Ciencias Sociales:

El caso de los indígenas en la enseñanza de la historia de Colombia (1982-1999)

Miguel Ángel Niño Castaño¹¹

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia¹²

Resumen

La formulación de este problema de investigación se origina en los debates sobre la construcción de nación en Colombia, el papel de actores sociales como los indígenas en dicho proceso y su relación con la enseñanza de la historia. Se tomó como referente la teoría de las representaciones sociales para dar cuenta de las continuidades y rupturas en la manera como se ha “imaginado” a estos pueblos en textos escolares de historia y ciencias sociales durante el periodo 1982-1999.

Como opción metodológica se recurrió al análisis del discurso utilizado por Bonilla Vélez y García Raya, integrando el método de análisis iconográfico formulado por Panofsky para el apartado visual. En el contenido del capítulo se presentan algunas reflexiones referentes al lugar de los indígenas en el discurso histórico escolar, ilustrando el itinerario metodológico que orientó la investigación, así como diferentes categorías temáticas alrededor de las cuales orbitan las principales funciones y calificaciones que evocan su presencia en el relato. Esta apuesta, apoyada por el análisis de un repertorio iconográfico diverso, permitió el hallazgo de representaciones sociales profundamente marcadas por estereotipos que descontextualizan y normalizan su imagen desde una visión colonial, cuyas rupturas son incipientes.

Palabras clave: enseñanza de la historia, didáctica de las ciencias sociales, representaciones sociales, análisis del discurso, indígenas, itinerario metodológico.

Navegando sobre un río silencioso

dijo un hermano:

*«Si los ríos pudieran hablar
cuánta historia contarían...»*

Y alguien habló desde lo profundo

11). Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; en la actualidad se desempeña como profesor de educación básica y media en la ciudad de Bogotá, Colombia.

12). Este trabajo fue elaborado durante el proceso de tesis de grado culminado en la Universidad Pedagógica Nacional, una versión inicial del mismo fue presentada en el XIX Congreso Internacional de Educación Histórica llevado a cabo entre el 14 y 16 de agosto de 2019 en la ciudad de Cali, Colombia.

*de la selva misteriosa:
«La historia es tan miserable
que los ríos prefieren callar...»*

Fredy Chikangana (poeta wuchua), Espíritu de pájaro en pozos del ensueño.

La reflexión en torno a la construcción de las naciones modernas ha sido uno de los campos de investigación más discutidos en las ciencias sociales de las décadas recientes, suscitando un amplio debate en los circuitos académicos y universitarios. El historiador irlandés Benedict Anderson (1993) señala que este tipo de comunidades políticas deben ser comprendidas a través de la forma en que son imaginadas, pues al encontrarse fuertemente arraigadas en el ámbito cultural, suelen pensarse como colectividades homogéneas que independientemente de las desigualdades que puedan darse en su seno están fundadas en un compañerismo horizontal y fraternal.

Si bien la anterior afirmación llevaría al lector a pensar en estrategias de unificación, amparadas por dispositivos políticos, culturales y educativos, Bolívar (2004) pone de manifiesto cómo construir nación “implica producir y divulgar formas estandarizadas y, en ese sentido «nacionales» de diferenciación regional y cultural” (p. 80). Esta investigadora señala que, para el caso colombiano, las dinámicas de violencia política han vinculado a distintos grupos regionales, étnicos o religiosos con la nación, redefiniendo y poniendo en circulación representaciones y estereotipos, e incorporándolos de manera subordinada a la imaginación local, ya que “la nación no habla solo de lo homogéneo, sino de la jerarquía que se establece entre las diferencias, ellas mismas producidas por las relaciones de poder” (Bolívar, 2004, p. 82).

En una línea similar, Castro-Gómez y Restrepo (2008) muestran cómo la nación implica una duplicidad per se, entre, por un lado, proyectos de homogenización y, por el otro, proyectos de diferenciación; para dar cuenta de ello, estos autores hablan de regímenes de colombianidad, “entendiendo con ellos los dispositivos históricamente localizados y siempre heterogéneos, que buscan unificar y normalizar a la población como «nacional», al mismo tiempo que producen diferencias dentro de esta” (p. 11). De acuerdo con lo expuesto, en la construcción de la nación colombiana se han definido estructuras de poder y se ha imaginado de forma jerárquica al pueblo, individualizando grupos sociales en una linealidad vertical, construyendo clasificaciones raciales y significados sobre la etnicidad, en el marco de patrones y criterios compartidos.

Podemos intuir cómo el ejercicio de construcción de la nación colombiana, que se ha caracterizado por contar con fuertes rasgos hispanistas y europeizantes (Pinilla Díaz, 2003), germinó en dinámicas de discriminación y ocultamiento hacia lo indígena, labor en la cual, valga decirlo, el papel de la educación ha sido importante. En un estudio acerca del Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla, texto oficial de historia escolar publicado en 1911 y que contó con una amplia difusión hasta la década de 1960, se afirma:

En la ruta hacia la ciudadanía civilizada de los colombianos, propuesta por Henao y Arrubla en su Compendio de Historia, el reconocimiento del pasado español y europeo resultó más significativo que los referentes criollo, indígena y negro, los cuales, antes que ser recuperados para la memoria, se condenaron al olvido nacional. (Pinilla Díaz, 2003, p. 115)

Es preciso recordar la polémica desatada por la publicación de la serie de textos escolares de historia Nuestra Historia en el año 1984, escritos por Rodolfo Ramón de Roux y Fernando Torres Londoño. Estos fueron objeto de una dura diatriba por parte de la Academia Colombiana de Historia,

al mostrar una versión de la historia del país distinta de la oficial, que además de contar con un novedoso enfoque pedagógico para el momento, incluía a otros actores sociales en el discurso, como la gente de carne y hueso, distintos de la figura del político o el militar (Archila, 1985).

Refiriéndose a un estudio sobre “La enseñanza de la historia en los países del área andina”, en el cual se examinaron textos escolares de historia utilizados en dichos países durante los siglos XIX y XX, y en el que además se contó con su participación, Rodolfo Ramón de Roux menciona:

Fuera de las élites gobernantes, blancas y masculinas, el resto de actores sociales (indios, negros, mujeres, obreros, campesinos...) es irrelevante. Cuando se les menciona es, con frecuencia, para hacer resaltar las acciones de algún ilustre personaje: “X” dio la libertad a los esclavos, “Y” eximió de tributo a los indios, “Z” otorgó el voto a las mujeres. (1985, p. 40)

Como hemos observado, la enseñanza de la historia es un campo de fuerzas que contribuye en la definición de representaciones y discursos alrededor de lo étnico e identitario, entre otros temas, en el marco de unos intereses por fijar lo normal-nacional. El papel que juegan los textos escolares en tal escenario no es desdeñable, como lo indica Pinilla Díaz (2003):

A pesar de los controles sobre la producción de los textos escolares y de las limitaciones en torno a su circulación, podemos indicar que estos materiales se constituyen en un escenario importante para analizar la memoria histórica del país. Es decir, al convertirse en mecanismos de selección de los saberes y, particularmente para la historia, de los hechos que debían ser narrados a los niños, los textos escolares se convierten en un dispositivo cultural de singular importancia para analizar los procesos de conformación de la gramática nacional. (p.104)

En el caso de los textos escolares de Historia de Colombia parece ser una constante la omisión de cualquier rastro de la cosmovisión tradicional indígena, al considerarlos pueblos poco civilizados que contrastan con la figura sempiterna de personajes como políticos, militares, o sacerdotes; si se les representa, es para hacer las veces de apéndice de la historia oficial, adjudicándoles una identidad netamente esencialista.

Las décadas de 1980 y 1990 se encuentran asociadas con importantes coyunturas con respecto a este asunto, entre las que se encuentran la profesionalización de la disciplina histórica en Colombia, cuya primera generación comenzó a contribuir considerablemente en la elaboración de textos escolares y planes de estudio (Tovar Zambrano, 1995); de igual modo, la Asamblea Constituyente de 1991, que rompió paradigmas de la sociedad en materia del reconocimiento indígena (Londoño, 2002); al mismo tiempo, en el contexto nacional se vivió lo que podría considerarse una apertura en materia educativa, producto de la influencia del modelo pedagógico constructivista (De Zubiria, 1994) y la promulgación de importantes cambios curriculares, como lo fueron el decreto 1002 de 1984 o la Ley General de Educación de 1994, vigente hasta nuestros días.

Lo anterior hace de este un periodo pertinente para el análisis sobre las continuidades y rupturas en el tratamiento de los indígenas en textos escolares de historia y ciencias sociales, acudiendo a la teoría de las representaciones sociales con el propósito de establecer categorías y redes de relaciones que permitan determinar si la coyuntura nacional y educativa tuvo impacto en la manera como se les había venido imaginando en tales materiales didácticos, de influjo considerable en las prácticas pedagógicas y, por tanto, en el proceso de conformación del ideario nacional.

Para efectos de esta investigación, se entiende el concepto de representación social como una modalidad de pensamiento ordinario de naturaleza simbólica, que nos permite descubrir las múltiples características y contingencias de una sociedad en un momento específico de su historia, al ser factores constitutivos de la propia realidad (Ibáñez, 2003).

Otra definición acertada de este concepto, a la que se acude en el presente trabajo, es la de Bonilla Vélez y García Raya (1998), quienes afirman:

Las representaciones son formaciones discursivas que interactúan socialmente y configuran maneras de darle sentido a la existencia, universos de significación, referentes de identidad, pautas de reconocimiento sobre lo común y lo diverso, lo igual y lo diferente, consolidadas en el tiempo a través de intercambios sociales y órdenes institucionales. (p. 20)

Como opción metodológica se ha recurrido al análisis del discurso con base en el modelo utilizado por estos dos autores en su investigación, a propósito de los discursos de prensa en torno a los paros cívicos en Colombia (1998). Dicha apuesta no constituyó un limitante, pues se vio modificada en el desarrollo del proceso de investigación dada la naturaleza y requerimientos propios de la construcción del objeto de estudio, integrando elementos como el método de análisis iconográfico concebido por Panofsky (2004) para el apartado visual, así como estrategias y técnicas de investigación ideadas por el autor.

Itinerario metodológico para un análisis de representaciones sociales

En el presente apartado se ilustrarán los diversos momentos que atravesó el diseño de la investigación, esperando que se constituya como un posible referente metodológico para aquellos interesados en las reflexiones en torno a la didáctica de las ciencias sociales y el texto escolar.

Esta propuesta privilegió una mirada diacrónica sobre el fenómeno estudiado y estuvo fundamentalmente enmarcada en un enfoque cualitativo influido por el paradigma “interpretativista” en donde, en términos de Torres (1998), “la obtención de la información es simultánea a la construcción del objeto de estudio y a la producción teórica sobre el mismo” (p. 167). Teniendo en cuenta las recomendaciones de Mora (2002), las representaciones sociales fueron analizadas en tres dimensiones: contenido, campos de representación y núcleos de representación.

Recolección y registro de información

En la primera etapa de indagación se llevó a cabo un ejercicio de identificación, rastreo y recolección de fuentes de información (textos escolares sobre Historia de Colombia y Ciencias Sociales publicados entre las décadas de los 80 y los 90), tarea que tuvo como resultado la recolección de una muestra comprendida por veintisiete ítems, como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Muestra original de textos escolares de Historia de Colombia y Ciencias Sociales (1982-1999)

NO.	TÍTULO DEL LIBRO	EDITORIAL	AÑO
1	<i>El Hombre y su Huella 1</i>	Voluntad	1982
2	<i>El Hombre y su Huella 2</i>	Voluntad	1982
3	<i>Historia de Colombia. Quinto grado del nivel básico primario</i>	Susaeta Ediciones	1982
4	<i>Historia de Colombia. Cuarto grado del nivel básico primario</i>	Susaeta Ediciones	1983
5	<i>Historia de Colombia: Épocas Indígena o Primitiva, Hispánica, Republicana</i>	Ediciones Cultural	1984
6	<i>Conozcamos Nuestra Historia</i>	Pime Ltda.	1984
7	<i>Nuestra Historia</i>	Editorial Estudio	1984
8	<i>Historia de Colombia: Introducción a la historia social y económica</i>	Norma	1983
9	<i>Historia Socioeconómica de Colombia</i>	Norma	1985
10	<i>Historia de Colombia Grado 9</i>	El Cid	1986
11	<i>Sociales Básicas 4</i>	El Cid	1986
12	<i>Historia general de Colombia. Antología histórica, crónicas, documentos y análisis</i>	Norma	1987
13	<i>Historia socioeconómica de Colombia. Antología histórica, crónicas, documentos y análisis</i>	Norma	1987
14	<i>Historia Documental 6</i>	Voluntad	1987-1988
15	<i>Patria y Sociedad 5. Nuestra Colombia Siglos XIX y XX</i>	Ediciones Cultural	1988
16	<i>Raíces 4</i>	Libros y Libres	1989
17	<i>Raíces 5</i>	Libros y Libres	1989
18	<i>Pobladores 5</i>	Voluntad	1989-1991

NO.	TÍTULO DEL LIBRO	EDITORIAL	AÑO
19	<i>Pobladores 4</i>	Voluntad	1991-1992
20	<i>Protagonistas 5</i>	Norma	1991
21	<i>Renacer 4</i>	Libros y Libres	1992
22	<i>Mundo Moderno 8</i>	Libros y Libres	1994
23	<i>Civilización 4</i>	Norma	1996
24	<i>Civilización 5</i>	Norma	1996
25	<i>Orígenes 4</i>	Libros y Libres	1998
26	<i>Orígenes 5</i>	Libros y Libres	1998
27	<i>Huellas. Historia socioeconómica de Colombia</i>	Voluntad	1999

Fuente: elaboración propia.

Una vez recolectado y organizado el total de textos escolares, el corpus de información fue filtrado con el propósito de obtener una muestra uniforme, diversificada y de menor envergadura, la cual permitiera responder de manera adecuada a las preguntas y objetivos planteados en la formulación del problema de investigación.

Los siguientes criterios fueron tenidos en cuenta a la hora de seleccionar la información por escrutar:

- Localización de contenidos temáticos significativos referidos a los pueblos indígenas.
- Perfil y planteamiento pedagógico e historiográfico diverso entre autores.
- Correlación adecuada entre diferentes años de publicación, así como entre casas editoriales representativas.
- Alcance e impacto del texto escolar.

De esta manera, se obtuvo una muestra diversificada de diez textos, cuyos años de publicación están distribuidos de manera consistente entre las dos décadas estudiadas, contando a su vez con una correlación adecuada entre autores y casas editoriales (ver tabla 2).

Tabla 2

Muestra diversificada de textos escolares de Historia de Colombia y Ciencias Sociales (1982-1999)

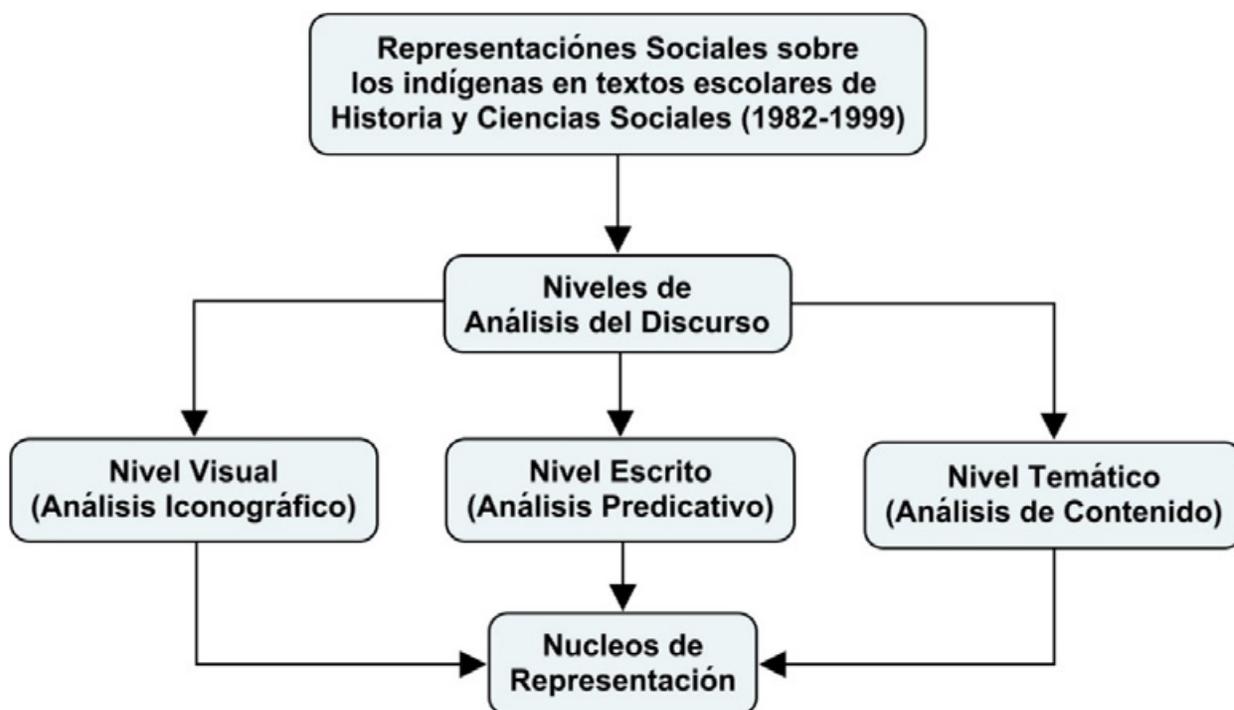
Nº.	TÍTULO DEL LIBRO	EDITORIAL	AÑO	AUTOR
1	<i>El Hombre y su Huella 1</i>	Voluntad	1982	Humberto Corredor Pardo, Blanca Marina Díaz Rodríguez, Carmenza Rodríguez Camacho / Elsa Amanda R. de Moreno (Coordinación Pedagógica)
2	<i>Historia Socioeconómica de Colombia</i>	Norma	1985	Margarita Peña B., Carlos Alberto Mora B.
3	<i>Historia de Colombia Grado 9</i>	El Cid	1986	Salomón Kalmanovitz, Silvia Duzán
4	<i>Nuestra Historia</i>	Editorial Estudio	1987	Fernando Torres Londoño
5	<i>Raíces 4</i>	Libros y Libres	1989	Jorge Orlando Melo, Gonzalo Díaz Rivero
6	<i>Pobladores 4</i>	Voluntad	1991-1992	Clara R. Garavito Puentes
7	<i>Renacer 4</i>	Libros y Libres	1992	Gonzalo Díaz Rivero
8	<i>Civilización 4</i>	Norma	1996	Inés Elvira Rojas de Reyes, María Carlota Ortiz Rodríguez, Mónica Arregocés Torregroza, Marcela Beltrán González
9	<i>Orígenes 4</i>	Libros y Libres	1998	Gonzalo Díaz Rivero, Giovanni Lafrancesco (Revisión Pedagógica)
10	<i>Huellas. Historia socioeconómica de Colombia</i>	Voluntad	1999	Julia Fernanda Marta, Martha Nubia García Gómez / Germán Gallego García (Revisión Pedagógica)

Fuente: elaboración propia.

Finalizada la selección del corpus analítico definitivo, el siguiente paso consistió en el diseño de recursos e instrumentos idóneos para la recolección y registro de información sobre el contenido de las representaciones sociales de los indígenas en los niveles escrito, iconográfico y temático (ver figura 1).

Figura 1

Niveles de análisis de las representaciones sociales sobre los indígenas en el corpus analítico seleccionado



Fuente: elaboración propia.

Así es como se elaboraron fichas bibliográficas para cada uno de los diez textos escolares seleccionados, basadas en el modelo de análisis predicativo propuesto por Munizaga y Ochsenius (1982) (como se cita en Bonilla Vélez y García Raya, 1998), quienes plantean que “al hacer el estudio de los predicados se obtiene información sobre cómo son (qué conjunto de cualidades tienen) y qué hacen (qué esferas de acción desarrollan) los actores del discurso” (p. 73). Esto permitió el fraccionamiento de los datos en conjuntos sintácticos divididos en tres clases de contenidos:

- Funciones (actividades o roles que desempeñan los actores).
- Calificaciones (propiedades o atributos que definen a los actores).
- Relaciones entre actores del discurso.

Estos registros conformaron una base de datos de análisis predicativo sobre el discurso escrito en la totalidad del corpus de información analizado (ver tabla 3).

En lo correspondiente al análisis del apartado visual también se diseñaron fichas bibliográficas, esta vez basadas en el método de análisis ideado por el historiador del arte Erwin Panofsky (2004),

en sus niveles de significación pre iconográfico e iconográfico, pues “aboga por una concepción sincrónica, ya que obliga a plantear disertaciones polivalentes en las que se tengan en cuenta muchos aspectos, y en las que se atienda más al contenido intelectual que a las formas” (Rodríguez López, 2005, p. 4). Ello permitió la elaboración de una base de datos de análisis iconográfico, en la cual se consolidó el total de imágenes relativas a los indígenas en los diez textos escolares estudiados (92 ítems distribuidos entre dibujos, caricaturas y fotografías), cada una con su respectivo examen y caracterización (ver tabla 4).

Por último, una ficha para el análisis de contenidos temáticos (ver tabla 5) fue utilizada con el propósito de establecer con precisión algunas generalidades sobre la situación de los indígenas en los textos de estudio, tomando como referente la investigación desarrollada por Villalón y Pagès (2013) acerca de los protagonistas de la historia y su tratamiento en libros de la educación primaria chilena. Dicho instrumento hizo posible la revisión de las diferentes unidades temáticas de cada texto escolar, obedeciendo a dos objetivos: en primer lugar, determinar el grado de presencia de los indígenas en el devenir del relato histórico presentado en el texto, y, en segundo lugar, dar cuenta del nivel de protagonismo con el que estos cuentan en aquellas temáticas en las que se evoca su presencia.

Tabla 3

Breve ejemplo de la ficha de análisis predicativo correspondiente al texto “Huellas. Historia socioeconómica de Colombia” (Voluntad, 1999).

La base de datos de análisis predicativo puede ser consultada en su totalidad en la fuente referenciada

Texto Escolar: Huellas. Historia socioeconómica de Colombia	Páginas: 224 p.	Conquistador	Encomienda / Mita	Movimientos Indígenas
Año: 1999	Unidades Historia de Colombia: 1 a 4	Iglesia	Corona	
Editorial: Voluntad	Periodo histórico: Indígena - Hispánico - Republicano	Espanoles / Europeos	Blancos / Colonos	Varios Actores / Otros
Edición: Primera	Autoras: Julia Fernanda Marta, Martha Nubia García Gómez / Germán Gallego García	Movimiento Comunero	Indígena	

UNIDAD	FUNCIONES (ACTIVIDADES O ROLES)	CALIFICACIONES (PROPIEDADES Y ATRIBUTOS)	RELACIONES CON OTROS ACTORES / MENCIONES
Unidad 1: ¿Cuál es nuestro origen?	La delimitación del territorio llevó al surgimiento de conflictos, guerras y a la construcción de fortificaciones para la defensa.	Entre los taironas y muiscas se trataba más bien de dos grandes federaciones de aldeas que estaban sometidas a la autoridad de jefes, los cuales combinaban en su persona funciones políticas, administrativas y aun religiosas.	Hay una semejanza en cuanto al trato dado al indígena, por españoles e ingleses: su destrucción violenta, el aniquilamiento, el exterminio y el desalojo. Los españoles se fundamentaron en la teoría de la “espada y la cruz”, su resultado fue la dominación por medio de la fuerza y el aniquilamiento cultural a través de la introducción de la religión cristiana católica entre las poblaciones indígenas. (Comienza el periodo de la conquista, p. 18).
Unidad 2: Independencia, Identidad y Nacionalidad	Para evitar la desaparición del indígena como mano de obra, la corona española dejó a los indígenas algunas tierras que serían explotadas por ellos mismos.	El minifundio localizado en tierras de vertiente, de escasa fertilidad, en donde se agrupaban las masas indígenas desalojadas de los resguardos a lo largo del siglo XX que se dedicaban a una producción de subsistencia con escasa vinculación al mercado.	WPara evitar la desaparición del indígena como mano de obra, la corona española dejó a los indígenas algunas tierras que serían explotadas por ellos mismos. (...) Su finalidad fue la de facilitar la explotación del trabajo indígena, pues serían sus mismos jefes y con sus propias leyes quienes se encargarían de hacer trabajar a los nativos. (Los resguardos, p. 41).

Fuente: Niño Castaño, M. Á. (2018). Representaciones sociales sobre los indígenas en la enseñanza de la Historia de Colombia: el caso de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (1982-1999) [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central.

Tabla 4

Extracto de la ficha de análisis iconográfico correspondiente al texto "El Hombre y su Huella. Historia de Colombia 1" (Voluntad, 1982). La base de datos de análisis iconográfico puede ser consultada en su totalidad en la fuente referenciada

Texto Escolar: El Hombre y su Huella. Historia de Colombia 1	Páginas: 176 p.
Año: 1982	Unidades Historia de Colombia: 2 - 6
Editorial: Voluntad	Periodo Histórico: Indígena - Hispánico - Republicano
Edición: Sexta	Ilustración: Juan Gabriel Caicedo, Patricia Clavijo

IMG NO.	PÁG.	UNIDAD / TEMA	PIE DE IMAGEN	ANÁLISIS ICONOGRÁFICO	ASUNTO O TEMA / ATRIBUTOS ICONOGRÁFICOS
2	64	Unidad 3 / Relaciones de España con los indígenas	Fray Bartolomé de las Casas	Pintura en la que se representa al fraile dominico Bartolomé de las Casas junto a un joven indígena. La figura del religioso, situada a la derecha, acapara casi la totalidad de la composición; viste su hábito sacerdotal y mira con bondad al joven mientras sostiene una biblia en uno de sus brazos. El joven indígena por su parte, aparece ubicado a la izquierda en aparente posición de vulnerabilidad y/o subordinación, con el torso desnudo y apenas una prenda que cubre el resto de su cuerpo; este observa de manera expectante el rostro del sacerdote, en la misma dirección que el cielo, mientras sostiene el brazo derecho sobre su pecho, como símbolo de convicción y entrega a la nueva fe; en su brazo izquierdo carga un bastón. El escenario en el que está ambientada la pintura es de tipo exterior, observamos arboles al fondo en distintos planos, así como lo que parece ser una montaña y un lago.	Evangelización. Disposición espacial jerárquica. Relación de dominación - subordinación/ protección - docilidad. Oposición indígena / civilización. Buenos tratos. Desnudez. Naturaleza.

Fuente: Niño Castaño, M. Á. (2018). Representaciones sociales sobre los indígenas en la enseñanza de la Historia de Colombia: el caso de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (1982-1999) [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central.

Tabla 5

Breve ejemplo de la ficha de análisis temático correspondiente al texto "Historia Socioeconómica de Colombia" (Norma, 1985). La base de datos de análisis temático puede ser consultada en su totalidad en la fuente referenciada

Texto Escolar: Historia Socioeconómica de Colombia	Páginas: 312 p.
Año: 1985	Unidades Historia de Colombia: Completo
Editorial: Norma	Periodo Histórico: Indígena - Hispánico - Republicano
Edición: Segunda	Autores: Margarita Peña B., Carlos Alberto Mora B.

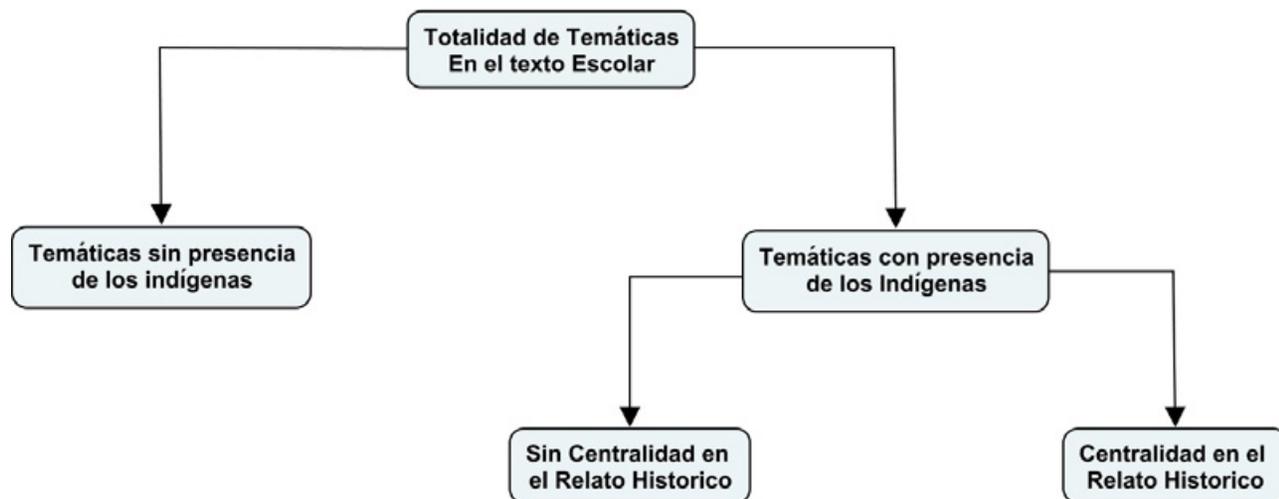
UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3	UNIDAD 4	UNIDAD 5	UNIDAD 6
5. El formativo en Colombia: Paso de una economía de apropiación a una de producción.	7. Europa y América a finales del siglo XV.	9. Economía y sociedad durante los siglos XVI, XVII y XVIII. 10. La administración colonial.	14. El movimiento independentista neogranadino.	16. Reformas anticoloniales de 1850 e iniciación de la Colombia capitalista.	21. La hegemonía del partido conservador: Luchas agrarias y aparición de la clase obrera.
6. Los estados incipientes del formativo superior.	8. Primeras exploraciones en territorio colombiano y sometimiento de los indígenas.	11. La iglesia en la sociedad colonial. 12. El arte colonial. 13. Crisis del sistema colonial.	15. Los primeros años de vida independiente: Prolongación de instituciones socio-económicas de la colonia.	19. Relaciones iglesia-estado durante el siglo XIX.	27. Grupos indígenas sobrevivientes y su problemática.

Fuente: Niño Castaño, M. Á. (2018). *Representaciones sociales sobre los indígenas en la enseñanza de la Historia de Colombia: el caso de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (1982-1999)* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central.

En consecuencia, se identificaron dos clases de temáticas según la centralidad y/o no centralidad de los indígenas en las mismas, como se observa en la figura 2.

Figura 2

Caracterización de las temáticas sobre los indígenas en textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (1982-1999)



Fuente: elaboración propia.

Los resultados arrojados por los niveles de análisis predicativo y de contenidos temáticos fueron representados gráficamente, utilizando una lógica interpretativa que contó con el apoyo de instrumentos para el análisis de datos, teniendo en cuenta las recomendaciones de algunos autores sobre la conveniencia de usar conjuntamente información cuantitativa y cualitativa a la hora de resolver problemas de investigación orientados a la transformación de la realidad (Keohane y Verba, 2000; Páramo, 2011).

Todas las actividades anteriormente descritas se constituyeron como un insumo que facilitó sustancialmente el paso subsiguiente: la categorización y codificación de la información.

Análisis de información

Concluido el plan de recolección y registro de información, el siguiente paso radicó en el análisis, “un conjunto de operaciones empírico conceptuales mediante las cuales se construyen y procesan los datos pertinentes del problema de estudio para ser interpretados” (Torres, 1998, p. 167).

En esta etapa se buscó organizar la información recolectada en función de resolver las preguntas e hipótesis que definieron la investigación, por lo cual, luego de una lectura repetida de los datos se llevaron a cabo las siguientes operaciones analíticas descriptivas:

1. Categorización y codificación
2. Clasificación y ordenación
3. Establecimiento de relaciones y subcategorización

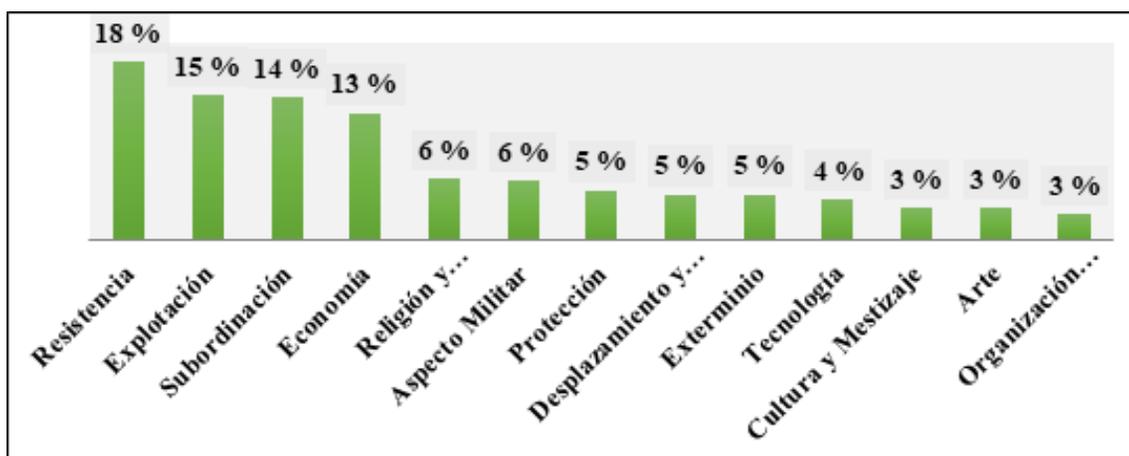
Categorización y codificación

Segmentada la muestra y consignada la información en una base de datos de análisis predicativo,

conformada por conjuntos sintácticos basados en la relación sujeto-predicado que permitieron visualizar de forma amplia el itinerario de actores, funciones y calificaciones alrededor de los indígenas en el discurso de los textos, inició la ubicación de categorías analíticas por la vía deductiva. La lectura focalizada y detallada de los datos recogidos, apoyada por el tratamiento cuantitativo de los mismos, permitió identificar temas agrupadores y de recurrencia dentro de la lógica del conjunto de información, así como una mirada más estructurada de este último (ver figuras 3 y 4).

Figura 3

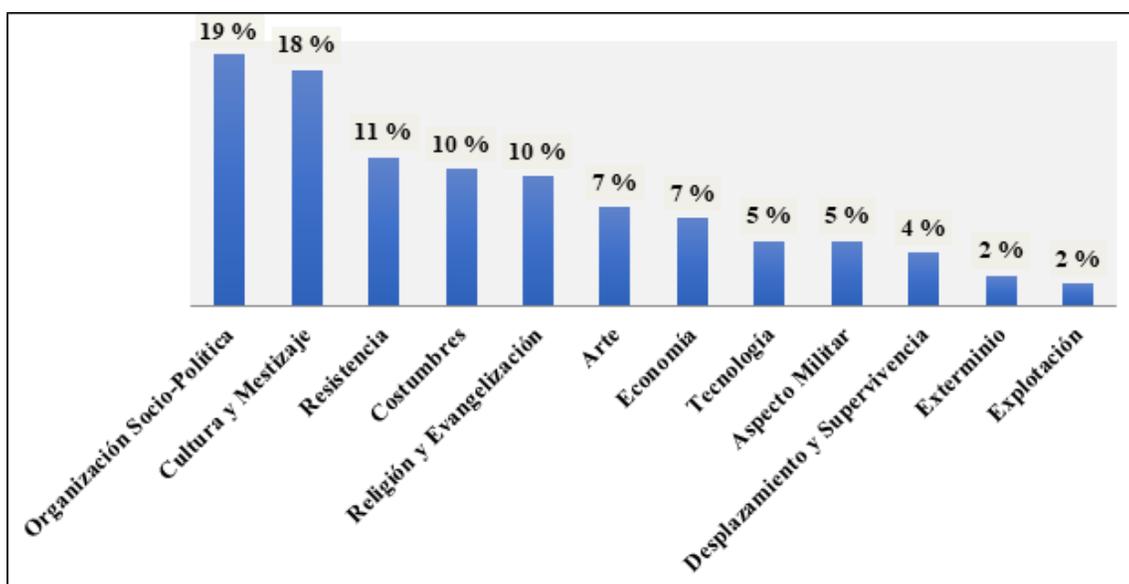
Funciones de los indígenas en el discurso de los textos escolares de Historia de Colombia y Ciencias Sociales (1982-1999) (global)



Fuente: elaboración propia.

Figura 4

Atributos de los indígenas en el discurso de los textos escolares de Historia de Colombia y Ciencias Sociales (1982-1999) (global)



Fuente: elaboración propia.

Tal ejercicio permitió reconocer seis categorías deductivas que conforman grandes temas en torno a los cuales orbitan las representaciones sociales referentes a los indígenas en los textos:

- Explotación
- Resistencia
- Cultura y Mestizaje
- Economía
- Organización socio-política
- Religión y Evangelización

Clasificación y ordenación

Ya definida la categorización de orden deductivo, el siguiente paso lógico consistió en agrupar la información registrada en la base de datos de análisis predicativo, ya no solo según la fuente de la que provinieron sino la categoría a la que corresponden. Para esta finalidad, se elaboraron fichas por cada categoría, las cuales permitieron tener una mirada de conjunto y menos abstracta de cada unidad de análisis (ver tabla 6).

Tabla 6

Breve extracto de la ficha de clasificación y ordenación correspondiente a la categoría Resistencia. La totalidad de ítems correspondientes a este momento de la investigación pueden ser consultados en la fuente referenciada.

TEMA	TEXTO	FUNCIÓN							CALIFICACIÓN		
		(1982)	(1985)	(1986)	(1987)	(1989)	(1991 - 1992)	(1992)	(1996)	(1999)	
Resistencia	Después de muchas penalidades debidas a la resistencia ofrecida por los indígenas, Ojeda fundó la primera población española en Tierra Firme, al oriente del golfo, San Sebastián de Urabá...	Cuando Fernández de Lugo llegó a Santa Marta en 1536, esta gobernación padecía la escasez de alimentos y la hostilidad de los indios.	Ojeda llegó a Calamar, el sitio exacto de la actual Cartagena, donde unos indios belicosos y difíciles, cansados de los desmanes de los españoles, le daban una hostil bienvenida.	A estos grupos que no cesaron de hostigar a los conquistadores se les llamó en general Caribes, sin importar que no hablasen esa lengua o que fuesen pueblos diferentes.	...pronunciar la palabra caribe bastaba para inspirar terror entre los españoles. ...los Caribes eran guerreros feroces, de esos que tienen como consigna de combate vencer o morir.	Resistencia con valentía a los conquistadores, muriendo como valientes y dejando como recuerdo actos heroicos.	La lucha de los indígenas en nuestro país empieza a dar sus primeros resultados.	Se puede decir que tanto europeos como indígenas sintieron miedo unos de otros y este miedo dio lugar a muchas violencias de parte y parte.	La recuperación de la tierra por parte de la comunidad indígena fue un trabajo organizado, muchos hombres indígenas fueron puestos en prisión y desterrados por las autoridades.		

Fuente: Niño Castaño, M. A. (2018). Representaciones sociales sobre los indígenas en la enseñanza de la Historia de Colombia: el caso de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (1982-1999) [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central.

Establecimiento de relaciones y subcategorización

Este momento estuvo orientado a recomponer lógicamente la información fraccionada (categorizada y clasificada), en función de generar interpretaciones originales sobre el objeto de investigación, mediante el establecimiento de relaciones internas entre los cúmulos de contenido agrupados bajo cada categoría, así como comparaciones entre aquellos localizados en categorías diferentes, como Torres (1998) precisa:

Estas relaciones generalmente se establecen por la vía inductiva ya que se da prioridad a la lógica misma del material obtenido, para pasar de datos puntuales y aislados a panorámicas más globales que describen el objeto desde un ordenamiento lógico. (p.184)

Por consiguiente, se diseñaron matrices con el propósito de cruzar y triangular la información consignada en las fichas de clasificación y ordenación de cada categoría, como se puede apreciar más detalladamente en la tabla 7:

Tabla 7

Breve ejemplo del establecimiento de relaciones y subcategorización propios de la categoría "Explotación". La totalidad de ítems correspondientes a este momento de la investigación pueden ser consultados en la fuente referenciada.

CATEGORÍA: EXPLOTACIÓN / TEXTO: 1985 / PERIODO HISTÓRICO: CONQUISTA			
RELACIÓN	ROLES	ACTIVIDADES	TIPOLOGÍA
Conquistador	Víctima	Abuso sexual	Explotación sexual
	Saqueo	Intercambiar oro	Explotación económica (saqueo)
	Obligación Esclavitud	Tributación Servicios personales	Explotación económica (fuerza de trabajo)
Corona	Protección (cédula real 1500)	Vasallos libres de la Corona	

Fuente: Niño Castaño, Miguel Ángel. (2018). *Representaciones sociales sobre los indígenas en la enseñanza de la Historia de Colombia: el caso de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (1982-1999) [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central.*

Dicha operación permitió la organización del contenido de las representaciones en forma jerarquizada, al establecerse tipologías, puntos de vista, tendencias y variaciones en la información alrededor de una misma unidad de análisis, obteniendo como resultado subcategorías derivadas de las ya previamente establecidas. Esto, a su vez, favoreció la elaboración de mapas semánticos, los cuales dieron cuenta del campo de representación de cada categoría, develando sus diferentes órdenes y niveles de comportamiento, así como la lógica de las relaciones estructurales entre las mismas, lo que

permitió conocer de manera más precisa los núcleos de las representaciones sociales objeto de estudio. Ultimado el rastreo y recolección de información, así como los procedimientos analíticos que permitieron conocer la raigambre de las representaciones sociales sobre los indígenas en los textos escolares, se inició el proceso de depuración y escritura de la información acopiada.

Análisis de las representaciones sociales sobre los indígenas en textos escolares de Historia y Ciencias Sociales en Colombia (1982-1999)

Generalidades sobre la situación de los indígenas en los textos de estudio

Los contenidos asociados a la historia de Colombia están planteados desde un esquema tradicional organizado cronológicamente y dividido a grandes rasgos en tres periodos históricos: Indígena, Hispánico y Republicano. Para efectos de esta investigación, el periodo Hispánico se dividió en Conquista y Colonia; el periodo Republicano, por su parte, fue dividido en República (Siglo XIX) y Siglo XX.

La ubicación temporal del indígena en la totalidad de la muestra estudiada se encuentra distribuida según lo contemplando en la tabla 8 y en la figura 5.

Tabla 8

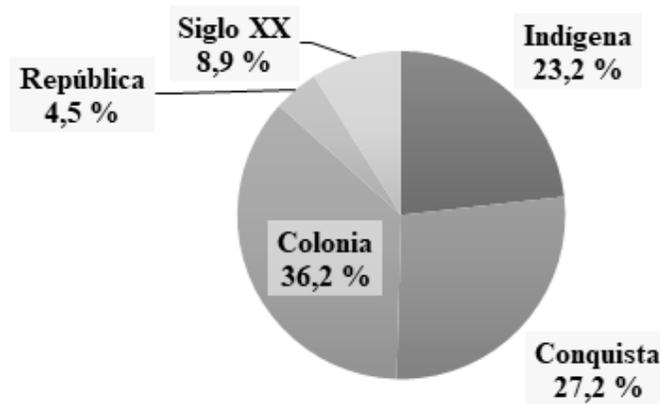
Ubicación temporal de los indígenas en la distribución temática de los textos escolares de Historia de Colombia (1982-1999)

PERIODO	1982	1985	1986	1987	1989	1991	1992	1996	1998	1999	GLOBAL	%
Indígena	4	6	2	6	5	5	5	6	5	8	52	23.2 %
Conquista	7	8	1	8	7	7	7	6	7	3	61	27.2 %
Colonia	4	8	2	10	10	2	10	17	10	8	81	36.2 %
República	0	4	4	0	0	0	0	0	0	2	10	4.5 %
Siglo XX	1	6	1	0	0	1	2	0	2	7	20	8.9 %
Total	16	32	10	24	22	15	24	29	24	28	224	100 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 5

Ubicación temporal de los indígenas en la distribución temática de los textos escolares de Historia de Colombia (1982-1999) (global)



Fuente: elaboración propia.

De los 224 temas asociados a los indígenas en la historia de Colombia, el 13,4 % están vinculados a asuntos referidos al periodo republicano y al siglo XX, lo que habla de un relato ubicado temporalmente en el pasado, pues en líneas generales, conforme nos acercamos a la actualidad, los pueblos originarios brillan por su ausencia, siendo casi inexistentes en lo que refiere al siglo XIX.

Llama la atención que, del 86,6 % restante de temáticas un 63,4 % se reparten entre los periodos de Conquista y Colonia, siendo el último en donde proporcionalmente el indígena cuenta con una mayor presencia, mientras que el 23,2 % sobrante le corresponde al periodo precolombino.

En la tablas y figuras presentadas a continuación se ha ilustrado cuál es la relevancia que los textos le otorgan al indígena en la distribución temporal antes descrita.

Tabla 9

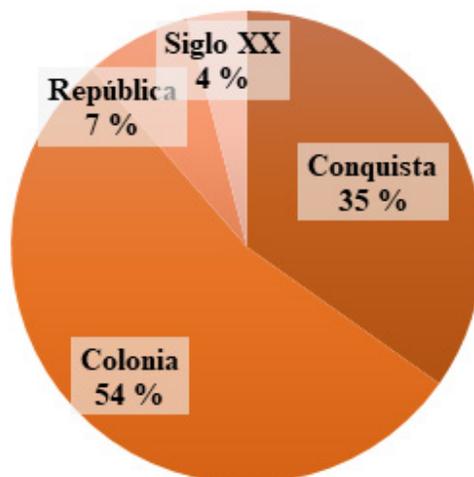
Temáticas sin centralidad de los indígenas en la distribución temporal de los textos escolares de Historia de Colombia (1982-1999)

Periodo	1982	1985	1986	1987	1989	1991	1992	1996	1998	1999	Total	%	Global
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %	0 %
Conquista	2	5	1	3	7	4	7	3	7	3	42	35 %	18.8 %
Colonia	4	8	2	6	9	2	9	11	9	6	66	54 %	29.5 %
República	0	4	4	0	0	0	0	0	0	1	9	7 %	4.01 %
Siglo XX	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3	5	4 %	2.2 %
Total	6	18	7	9	16	7	16	14	16	13	122	100 %	54.4 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 6

Temáticas sin centralidad de los indígenas en la distribución temporal de los textos escolares de Historia de Colombia (1982-1999) (global)



Fuente: elaboración propia.

De 122 temáticas sin centralidad de los indígenas, un 54 % está vinculado a asuntos relacionados con la Colonia, tendencia que resulta paradójica si tenemos en cuenta, como ya se ha mencionado, que es el periodo histórico con el cual conservan mayor asociación.

Tabla 10

Temáticas con centralidad de los indígenas en la distribución temporal de los textos escolares de Historia de Colombia (1982-1999)

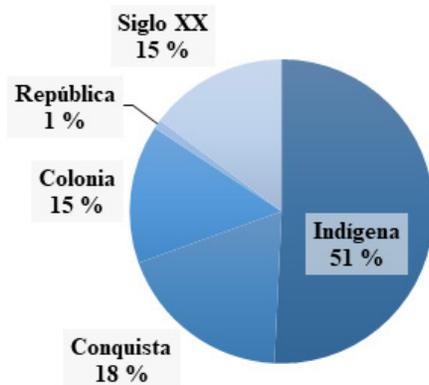
Periodo	1982	1985	1986	1987	1989	1991	1992	1996	1998	1999	Total	%	Global
Indígena	4	6	2	6	5	5	5	6	5	8	52	51 %	23 %
Conquista	5	3	0	5	0	3	0	3	0	0	19	18 %	8.5 %
Colonia	0	0	0	4	1	0	1	6	1	2	15	15 %	7 %
República	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1 %	0.4 %
Siglo xx	1	5	1	0	0	0	2	0	2	4	15	15 %	6.7 %
Total	10	14	3	15	6	8	8	15	8	15	102	100 %	45.5 %

Fuente: elaboración propia.



Figura 7

Temáticas con centralidad de los indígenas en la distribución temporal de los textos escolares de Historia de Colombia (1982-1999) (global)



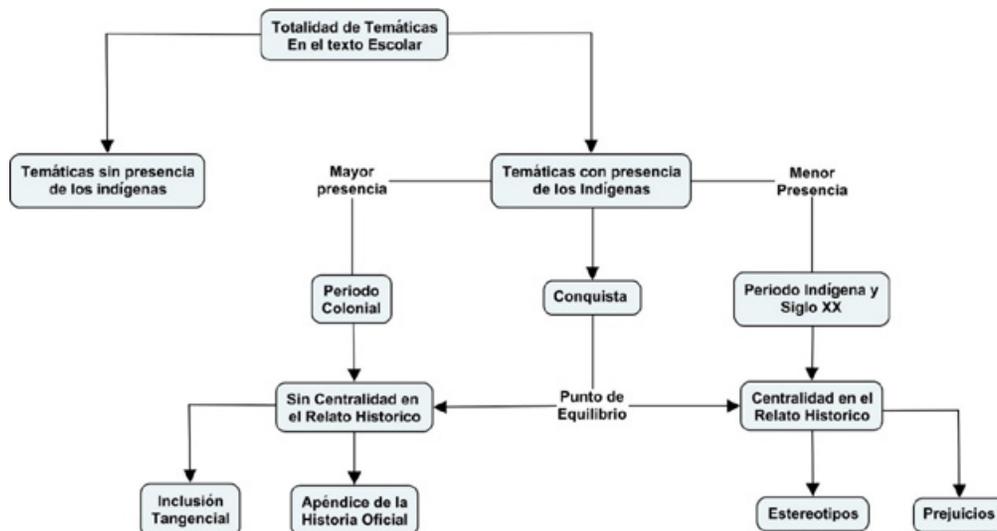
Fuente: elaboración propia.

Por último, de 102 temáticas con centralidad de los indígenas, un 51 % está asociado, naturalmente, a asuntos relacionados con el periodo precolombino. El protagonismo de los pueblos originarios en otros márgenes temporales es incipiente, alcanzando apenas cierto grado de relevancia en lo referido a la Conquista y al siglo XX.

Esta es la encrucijada de los indígenas en el discurso de los textos escolares de Historia de Colombia a lo largo de las últimas dos décadas del siglo pasado. Atrapados en una suerte de paradoja discursiva, en la que parece existir una relación inversamente proporcional entre su presencia y la importancia de los roles que desempeñan en el relato histórico escolar, la cual únicamente alcanza cierto punto de equilibrio en lo que corresponde a las temáticas referidas a la Conquista en la década del 80, pues en el periodo posterior la centralidad en este ámbito parece diluirse.

Figura 8

Encrucijada de los indígenas en la distribución temática de los textos escolares de Historia de Colombia (1982-1999)



Fuente: elaboración propia.

Así pues, la presencia de nuestros antepasados es superficial y se construye desde una visión dominante, en la que sus acciones son reactivas o subsidiarias a las decisiones tomadas por otros actores, como se verá con mayor detalle más adelante.

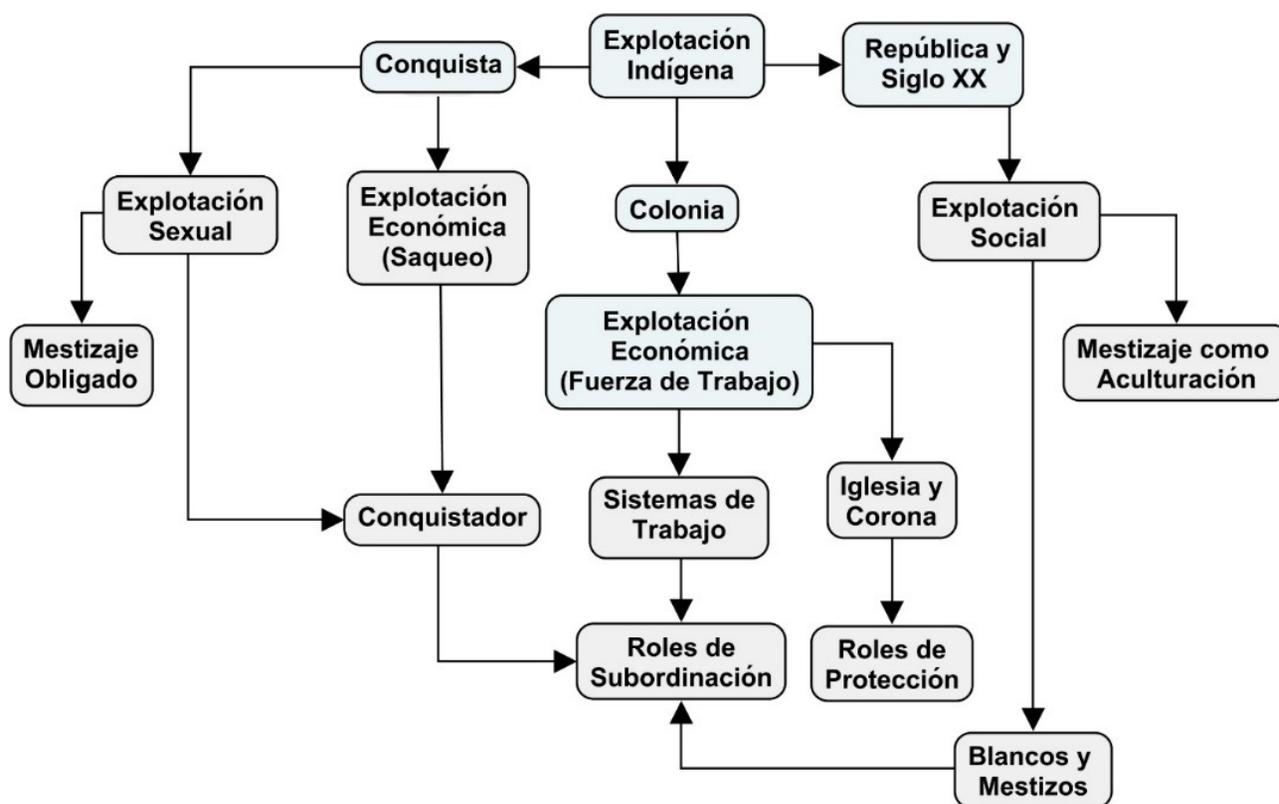
Universos en torno al indígena en el devenir de dos décadas

Los diferentes niveles de análisis del discurso arrojaron categorías temáticas alrededor de las cuales orbitan las principales funciones y calificaciones que evocan la presencia del indígena en el discurso. Estas serán presentadas desde una perspectiva de índole globalizadora, ya que no se pretendió separar cada texto en dominios analíticos diferentes, pues el análisis semiótico discursivo “evita la búsqueda de la significación en unidades estáticas como la frase o la palabra” (Bonilla Vélez y García Raya, 1998, p. 51).

El examen sobre el conglomerado de información permitió concretar y explicitar campos de representación sobre los pueblos indígenas en los textos escolares que pueden apreciarse en las figuras que acompañan esta sección.

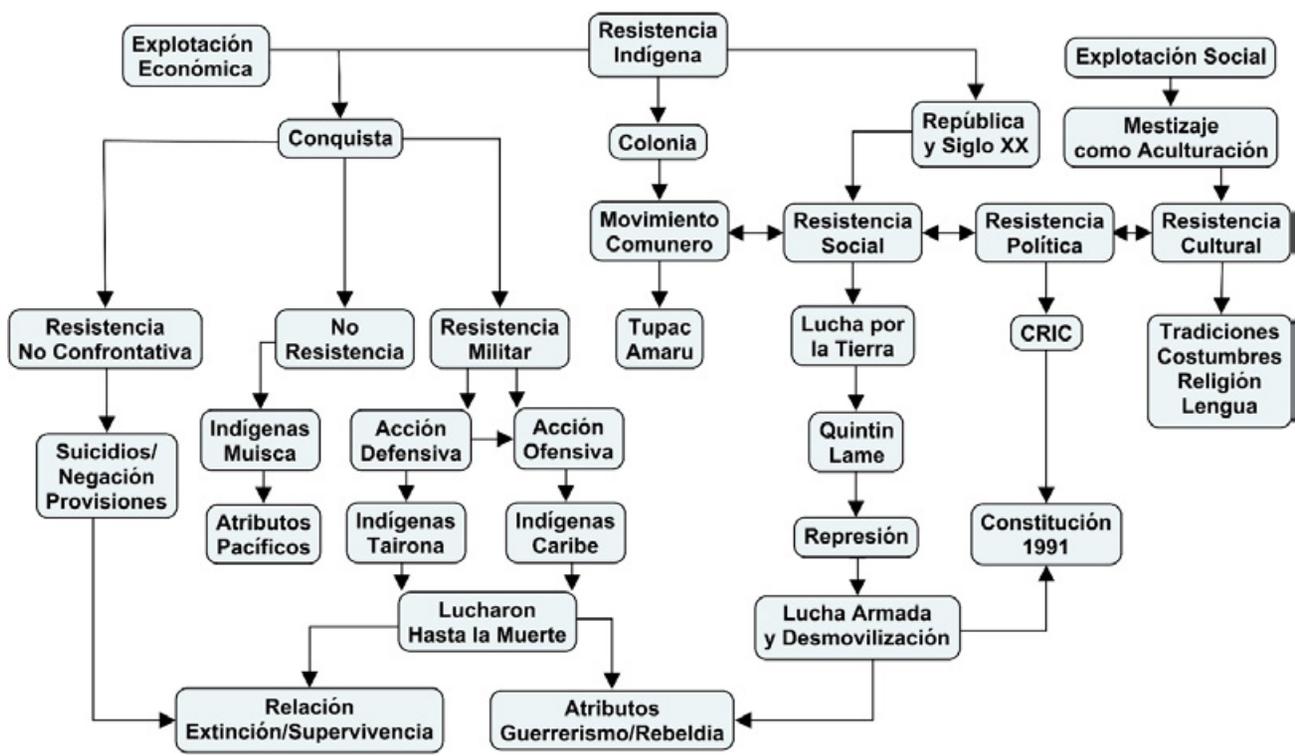
Figura 9

Campo de representación explotación indígena



Fuente: elaboración propia.

Figura 10
Campo de representación resistencia indígena

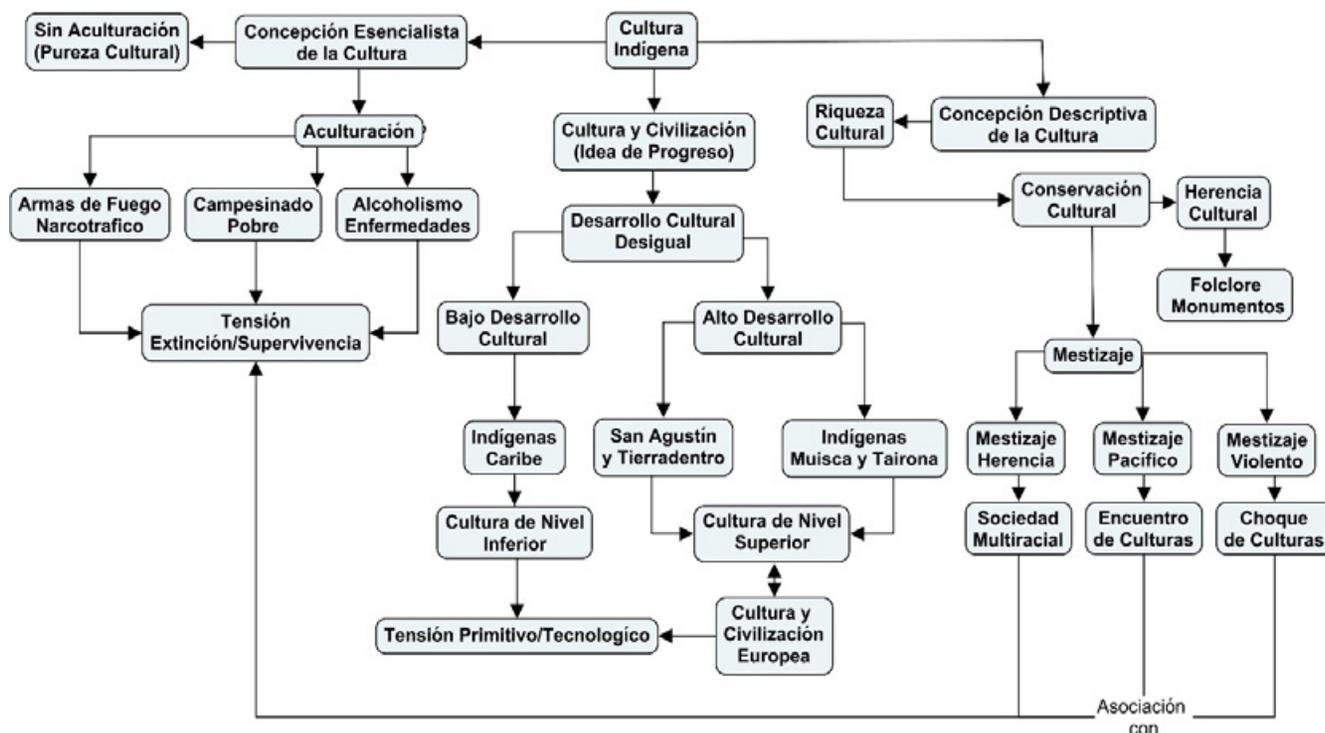


Fuente: elaboración propia.

Aunque en términos de comportamiento esta categoría ofrece unos ligeros contrastes, al incluir narrativas menos convencionales sobre la explotación de los pueblos indígenas, existe una confluencia significativa que configura un núcleo representacional alrededor de los roles de subordinación que desempeñan de manera reiterativa en el discurso, como manera unidimensional de hilar el relato en distintos momentos de la historia de Colombia.

A pesar de que esta categoría manifiesta un avance importante al incluir relatos no convencionales en torno a la narración sobre la historia de la Resistencia Indígena en Colombia, rebatiendo prejuicios sobre los pueblos originarios y advirtiendo otras maneras de ordenar el discurso conforme nos aproximamos a la década del 90, aún cuenta con un núcleo de representación fuertemente anclado a la supuesta naturaleza problemática de los pueblos originarios; una actitud rebelde y desobediente al orden que, a través del tiempo, los vincula con actividades violentas, convirtiendo su entorno más inmediato en zona de conflicto permanente, sean loables o no las motivaciones detrás de su accionar.

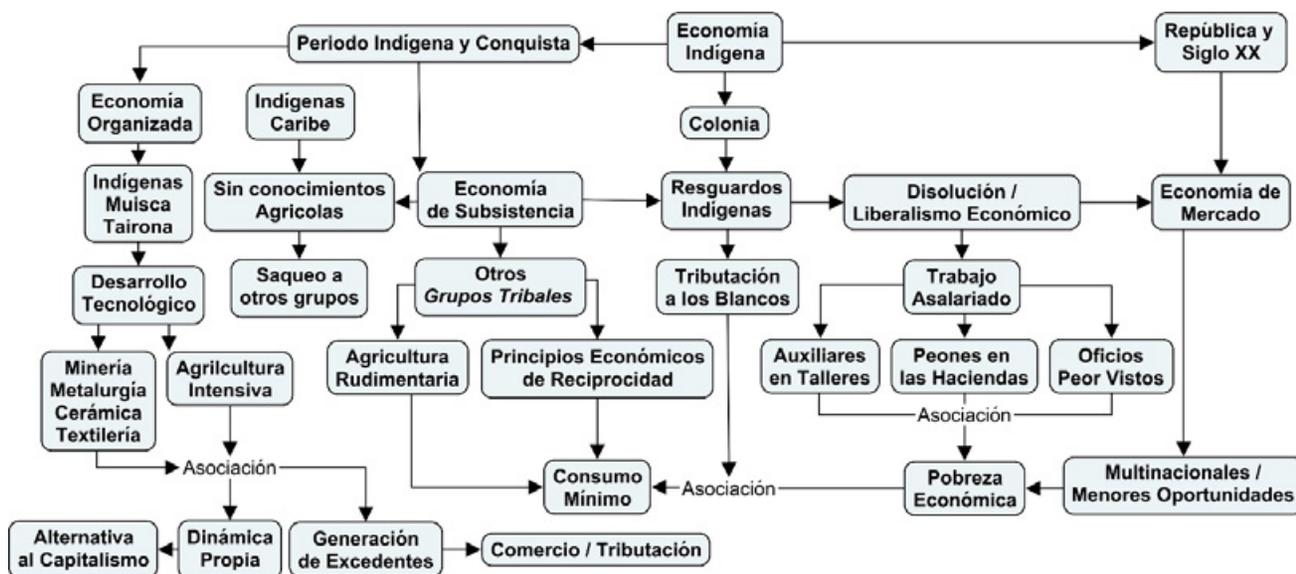
Figura 11
Campo de representación cultura indígena



Fuente: elaboración propia.

Hemos visto que los textos escolares cuentan con diferentes concepciones sobre cultura que se manifiestan tácitamente en el discurso; el núcleo de representación en este caso refiere a una cultura indígena de anticuario basada en aspectos folclóricos, que pervive de manera pobre y subordinada en el presente a través un mestizaje que vehicula sus aportes a la identidad nacional, haciendo omisión de sus saberes y experiencias propias, cuestiones exóticas que deben permanecer inmaculadas y alejadas de la Colombia moderna. Con base en lo anterior, se sostiene una percepción del país como nación mestiza, la cual discrimina y/o tolera al indígena según cuales sean los requerimientos del relato.

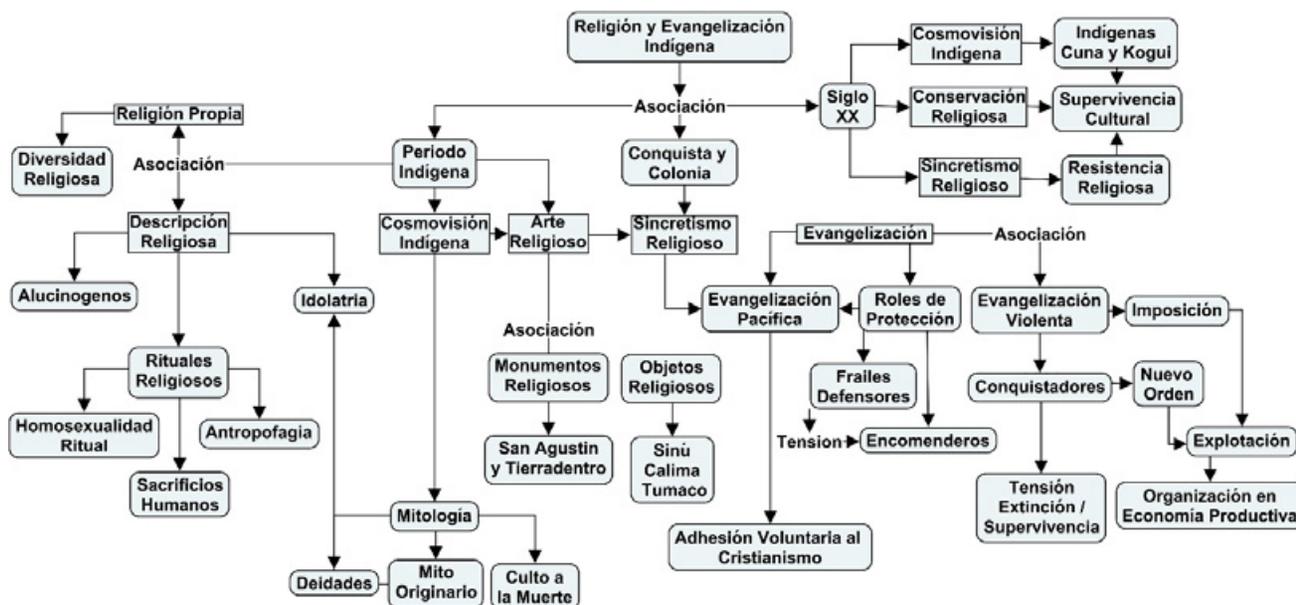
Figura 12
Campo de representación economía indígena



Fuente: elaboración propia.

A pesar de ser uno de los temas sobre los que más se habla en los textos, la dinámica económica indígena se caracteriza por ser descrita de manera escueta y anacrónica, básicamente en los mismos términos que la económica moderna, ignorando por completo su especificidad y dinámica propia, siendo apenas el texto de Kalmanovitz y Duzán (1986) el único que aborda con una óptica diferente el tema. Sea cual sea el caso, todos los caminos de la situación económica indígena llevan a un solo punto: la pobreza y el poco consumo, subordinado siempre bien sea a las autoridades coloniales, a los grandes terratenientes o a las lógicas económicas capitalistas.

Figura 14
Campo de representación religión y evangelización indígena



Fuente: elaboración propia.

Las manifestaciones religiosas indígenas son abordadas de distintas maneras en los textos escolares, caracterizándose por contar con un alto grado de dispersión que, sin embargo, confluye en un núcleo de representación que visibiliza apenas unos cuantos atributos de orden ritual, sin recurrir a fuentes de conocimiento propio. La evangelización, por otra parte, suele ser narrada desde un único punto de vista que desestima el carácter complejo de este proceso, dejándolo en la ambigüedad y refiriéndolo como un fenómeno primordialmente pacífico y binario en el que la figura del misionero es la del buen samaritano que contrasta con las malas acciones del conquistador o el encomendero.

¿Quiénes son los indígenas en los textos escolares?

Los diferentes campos y núcleos de representación sobre los pueblos indígenas en las grandes categorías del discurso que demandan su presencia, nos hablan de un programa narrativo de estructura totalizante cuyas rupturas durante el periodo investigado son incipientes, pues conforme avanzamos cronológicamente algunos aspectos de la narración cambian, integrando temáticas no convencionales e incluso haciéndola más sofisticada. Sin embargo, el tiempo parece no transcurrir en términos del papel que les ataíne invariablemente, que sigue siendo el mismo sin discriminar texto o año, con apenas autores como Torres Londoño (1987) y Kalmanovitz y Duzán (1986) provenientes del campo de las ciencias sociales, caracterizados por tener perspectivas críticas al respecto.

La interpretación global de los hallazgos da cuenta de una doble faceta de las representaciones sociales estudiadas en términos de homogeneización y diferenciación, ya que los roles de subordinación, la naturaleza rebelde y guerrera, o el debate entre el exterminio y la supervivencia, se convierten en la manera unidimensional de narrar la historia, perpetuando un estado de cosas sesgado, que incorpora y visibiliza al indígena, pero al mismo tiempo hace al lector invidente. Esta representación

homogeneizante y uniformadora, se construye desde los marcos de la historia eurocentrista, pues los diferentes pueblos siempre son observados a la luz del mundo occidental, dentro de sus mismas lógicas; los grupos de lengua Caribe son el chivo expiatorio sobre el que se posan toda clase estereotipos que los diferencian del mundo civilizado, y el pasado es grandioso en la medida en que se asemeja a su contraparte europea, contrastando con el presente pobre de las comunidades ahistóricas y alejadas de hoy, que deben conservar sus costumbres para poder ser consideradas legítimas.

Esa es la única alternativa con la que los pueblos indígenas cuentan para su supervivencia en los textos: la adhesión pobre al mundo moderno, que marca el norte del relato, dada la inexistencia de vínculos o genealogías entre las comunidades originarias del pasado y el presente, dos mundos diferentes separados por un abismo vacío. En consecuencia, ser objeto de subordinación, o pervivir de manera pobre en el ostracismo, son las limitadas maneras que tienen para articularse a la historia de Colombia.

El peso real de los aportes de estas culturas a la identidad nacional colombiana tampoco es valorado, pues apenas llegan al presente a través del mestizaje y ciertos elementos folclóricos, dada la inexistencia de una narración que se fundamente en fuentes propias, debido a lo cual permanecen anclados en el pasado o en zonas alejadas del país, como pueblos antediluvianos frente a cuyos problemas no hay una toma de posición clara por parte de los autores, haciendo omisión a la búsqueda de soluciones a conflictos socialmente vivos.

Esta representación jerarquizante sobre el indígena, que confluye de manera progresiva a nivel semántico, iconográfico y temático, conforme removemos los estratos superficiales de las representaciones sociales y nos acercamos a su dimensión más profunda, se diversifica en la narración manteniéndose como manera dominante de construir el relato. Esto, sin incluir ni remotamente la totalidad de ese “nosotros” que trata de englobar, obstaculizando la posibilidad de creación de espacios simbólicos determinados para la coexistencia de proyectos de sociedad diferentes, creencias y formas de ver el mundo que sosiegan por fuera de los márgenes de la colonialidad del poder.

En suma, este es un llamado a la apuesta por una didáctica de las ciencias sociales alternativa a las historias universalizantes, que se ha venido construyendo ya en diferentes espacios, desde una perspectiva diacrónica de la historia susceptible de valorar al otro y reflexionar sobre los olvidos o ausencias en la reconstrucción del conocimiento histórico en diferentes contextos educativos, así como de problematizar esos lugares comunes en torno a los asuntos étnicos, favoreciendo la posibilidad de potenciar el desarrollo de un pensamiento que permita a los estudiantes construir con autonomía su propia representación del pasado (Santisteban, 2010) y futuros posibles para aquel “todos” que incluye a la variedad de actores del devenir humano en el tiempo.

Referencias

Anderson, B. (1993).

Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo (2.ª ed.).
Fondo de Cultura Económica.

Archila, M. (1985).

La enseñanza de la historia. Entre el miedo y la libertad. *Revista Educación y Cultura*, (6), 45-48.

Bolívar, I. J. (2004).

Comprender la nación: identidad, interdependencia y violencia política. *Estudios Políticos*, (25), 73-89.

Bonilla Vélez, J. I. y García Raya, M. E. (1998).

Los discursos del conflicto. Espacio público, paros cívicos y prensa en Colombia.
Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008).
Genealogías de la colombianidad. Formaciones
discursivas y tecnologías de gobierno en los
siglos XIX y XX.

Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

De Roux, R. R. (1985).

La historia que se enseña a los niños. Revista
Educación y Cultura, (6), 36-44.

De Zubiria, J. (1994).

Los modelos pedagógicos (19 ed.).

Editorial Fundación Alberto Merani.

Ibáñez, T. (2003).

Psicología social construccionista.

Universidad de Guadalajara.

Keohane, R. y Verba, S. (2000).

El diseño de la investigación social: la inferencia
científica en los estudios cualitativos.

Alianza Editorial.

Londoño, B. (2002).

La Constitución de 1991 y los indígenas. Nuevos
espacios de participación política. Credencial
Historia, (146), 14-15.

Mora, M. (2002).

La teoría de las representaciones sociales de
Serge Moscovici. Athenea Digital, (2), 1-25.

Munizaga, G. y Ochsenius, C. (1982).

El discurso público de Pinochet (1973-1976).
Clacso.

Panofsky, E. (2004).

El significado de las artes visuales. Alianza
Editorial.

Páramo, P. (2011).

La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa
y cualitativa. En P. Páramo (Comp.), La investigación
en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación
(pp. 23-32).

Universidad Piloto.

Pinilla Díaz, A. V. (2003).

El Compendio de Historia de Colombia de Henao
y Arrubla y la difusión del imaginario nacional
a comienzos del siglo XX. Revista Colombiana
de Educación, (45), 90-117.

Rodríguez López, M. I. (2005).

Introducción general a los estudios
iconográficos y a su metodología. España.

[https://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/
documento4795.pdf](https://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento4795.pdf)

Santisteban Fernández, A. (2010).

La formación de competencias de pensamiento
histórico. Clío & Asociados, (14), 34-56.

Torres, A. (1998).

Estrategias y técnicas de investigación
cualitativa. UNAD.

Tovar Zambrano, B. (1995).

La Historia al final del milenio. Ensayos de
historiografía colombiana y latinoamericana
(Vol. I). Editorial Universidad Nacional.

Villalón, G. y Pagès, J. (2013).

¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La
enseñanza de la historia de los otros y las otras
en los textos de estudio de Historia de Chile en
educación primaria. Clío & Asociados, (17), 119-136.

Villalón, G., & Pagès, J. (2015).

La representación de los y las indígenas en la
enseñanza de la historia en la educación básica
chilena. El caso de los textos de estudio de
Historia de Chile. Diálogo Andino, (47), 27-36.

2.2. Universidad y trabajo:

Dos universos en pugna por la formación en comunicación social¹³

Jaime Alberto Pulido Ochoa¹⁴

Lizeth Rocío Rojas¹⁵

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

Producto de la aceptada complejidad en las ciencias, técnicas y fenómenos sociales contemporáneos propios de la era digital, las profesiones también están experimentando una dilución de sus marcos epistemológicos. En el caso de los programas y facultades de comunicación, información, periodismo y afines, las transformaciones se producen a velocidades que las academias no han podido seguir. Un tema particular de análisis refiere a las percepciones que tienen los egresados de los programas de comunicación en cuanto a este fenómeno, a su proceso de formación y frente a los desafíos laborales que se afrontan. Esta ponencia nace como producto del proyecto de AFACOM, “Profesiones de la comunicación y transformaciones del mundo del trabajo-Región central de Colombia”, convirtiéndose desde una mirada interpretativa y crítica en insumo para los ajustes o reformas a los planes de estudio y los procesos de acreditación nacional o internacional que afrontan actualmente las carreras de comunicación en el país.

Palabras clave: comunicación, formación, academia, percepción, egresado.

Abstract

As a result of the accepted complexity of contemporary science, technology and social phenomena, professions are also experiencing a dilution of their epistemological frameworks. In the case of communication, information, journalism and related programs and faculties, transformations are occurring at speeds that academies have been unable to keep up with. A particular topic of analysis concerns the perceptions that graduates of communication programs have of this phenomenon, their training process, and the employment challenges they face. This presentation is born as product of the project of AFACOM, “Professions of the communication and transformations of the world of the work - Central region of Colombia”, turning from an interpretative and critical look into input for the adjustments or reforms to the curricula and the processes of national or international accreditation that at present the careers of communication in the country face.

Keywords: communication, formation, academy, perception, graduate.

13). La ponencia hace parte del Proyecto de AFACOM: “Profesiones de la comunicación y transformaciones del mundo del trabajo” Región central de Colombia. Grupo de Investigación Comunicación UB.

14). Comunicador Social-Periodista, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente del programa de Comunicación Social de la Universidad de Boyacá. Director del semillero Trama Invisible e investigador del grupo Comunicación UB, avalado por Colciencias. Correo electrónico: apulido36@uniboyaca.edu.co

15). Comunicadora Social, Magíster en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander. Docente del programa de Comunicación Social de la Universidad de Boyacá. Investigadora del grupo Comunicación UB avalado por Colciencias. Coordinadora editorial revista de periodismo narrativo Un Pretexto. Correo electrónico: lizrojas@uniboyaca.edu.co

Durante las últimas dos décadas, el mundo del trabajo de la comunicación social se ha súper-especializado, fragmentado y diversificado en emergentes saberes y ambientes laborales, que ha tomado por sorpresa al mundo académico, acostumbrado al pausado ritmo de la formación con currículos rígidos.

Incluso hasta la última década del siglo XX, el distanciamiento entre currículo y realidad social-laboral no habían generado grandes sobresaltos en la academia. Pero con la eclosión del nuevo ecosistema mediático (medios de masas + internet), la popularización de los dispositivos móviles inteligentes, y los cambios culturales y políticos activados por la instauración y resistencia a la globalización neoliberal, comenzaron a instalar serias preguntas a las concepciones curriculares clásicas de las universidades, con mayor acento en los programas vinculados a las tecnologías de información y las industrias culturales, entre las que se cuenta la comunicación social, el periodismo y afines.

Así pues, la investigación propendió por analizar las percepciones sobre la formación y los desafíos laborales que tienen los egresados de los programas de comunicación del regional centro del país.

Referente teórico

Los planteamientos teóricos alrededor del estudio de las profesiones y desafíos laborales de la comunicación se exploraron a partir de las propuestas de Dubar y Tripier (1998), al considerar que, “la profesión no se puede separar del medio local donde es practicada; la profesión no está unificada, pero pueden identificarse muy claramente los fragmentos profesionales organizados y competitivos; no existen profesiones estables, todas tienen procesos de estructuración y de desestructuración” (citado por Lobera y Torres, 2014, p. 221). Así, entonces, la identidad profesional no solo está dada por la impronta académica de egreso, sino que está también constituida por el entorno en el que el profesional se desarrolla, su historia de vida alrededor de su trayectoria y las dinámicas propias de la profesión y de las organizaciones con las que están desarrolladas.

En el caso de la Comunicación Social surgió primero la profesión y luego su posición científica. El periodismo surge como un oficio que se va fortaleciendo a partir del desarrollo de los medios de difusión masiva. Inicialmente, asociado a la producción escrita y, posteriormente, con la incorporación de todos los lenguajes: sonoro, visual, audiovisual al ejercicio periodístico.

Cuando surge la necesidad de profesionalización del periodismo y la formalización a través de una titulación universitaria (en Latinoamérica alrededor de la década de los 70), las escuelas de periodismo comienzan a articular una serie de elementos conceptuales para conformar su estatus epistemológico, es decir “se produce el objeto en cuanto al papel de asignación social..., solo tiempo después la definición científica” (Follari, 2016, p. 43).

De otro lado, la interacción comunicativa se da en el marco de un sistema social (Luhmann, 1993), así que el primer acercamiento epistemológico en la formación de comunicadores y comunicadoras sociales se da en el marco de comprensión de ese sistema, “así, la ciencia que se ocupa del significado subjetivo e intersubjetivo de la acción, requiere captar el complejo significado al cual pertenece un curso real de acción comprensiblemente interpretado” (Aguayo, 2006, p. 121).

Ahora bien, si se habla de un estudio de impacto del ejercicio profesional del comunicador social, este deberá entenderse en un mismo marco de comprensivo/interpretativo a partir de las características de la profesión.

El ejercicio mismo de quehacer profesional es acción social. Cuando se presenta como periodista, se convierte en observador de la acción (Weber, 1967), pero cuando se presenta como mediador, interpreta los sentidos que determinan la acción social (Shültz, 1994).

Así entonces, el impacto del ejercicio profesional del comunicador es un impacto social, más aún cuando en las mediaciones “el individuo actúa porque la acción es significativa para él. El individuo puede actuar en forma significativa porque puede actuar orientando su acción social en relación a otros” (Aguayo, 2006, p. 123).

Vistos desde esta perspectiva, los perfiles de desempeño profesional en el ámbito de la comunicación se deberán estructurar alrededor de dichas dimensiones con el fin de articular el desarrollo profesional del comunicador al fortalecimiento de los sistemas de información y comunicación.

Metodología

El norte metodológico de la investigación es de corte cualitativo-cuantitativo, conjugando dos perspectivas de las ciencias sociales: la interpretativa y la crítica. Las etapas del proceso fueron las siguientes:

- **Trabajo de campo:** etapa que comprendió la construcción de bases de datos y el levantamiento de la información documental. Las técnicas de recolección de información fueron las siguientes: grupos focales con egresados, una encuesta con cuestionario en línea de preguntas abiertas y cerradas.
- **Análisis y sistematización de la información:** elaboración de matrices y análisis de los instrumentos de recolección de información.
- Realización de informes parciales e informe final.

Resultados y discusión

Cuando se indaga en los egresados por la insatisfacción frente a la formación recibida para su desempeño laboral, las respuestas confirman la preocupación de la academia y la sociedad sobre el distanciamiento entre las problemáticas sociales y cambios del comunicacional frente a las apuestas formativas de las escuelas y facultades de comunicación y periodismo. Sobre estas últimas, se reconoce un desfase en torno a las competencias adquiridas por sus egresados, versus las requeridas por el mercado laboral (Mellado et al., 2007).

Las principales causas de insatisfacción en los egresados de los programas de comunicación y periodismo frente a la formación recibida se pueden agrupar en tres ejes: el plan de estudios, la calidad docente y la política de seguimiento a egresados.

En relación con los planes de estudio, casi un 80 % de egresados manifiesta su satisfacción con la formación recibida en las escuelas de comunicación y periodismo; pero el 21 % de quienes expresan algún nivel de insatisfacción la atribuyen a planes de estudios débiles en comunicación digital, comunicación organizacional, competencias tecnológicas, gestión y emprendimiento, habilidades de escritura, creación de contenidos periodísticos y fundamentación socio-humanística. En la objeción

de la calidad docente, la mayoría de apreciaciones del grupo de egresados —cuya insatisfacción por la formación recibida fue apreciable—, se establece una constante valorativa sobre la cualificación, desempeño, estilos de enseñanza y prácticas asociadas al ejercicio pedagógico de sus docentes.

Una constante crítica sobre la calidad docente o el grado de preparación es su desactualización frente a cambios en el mundo de los medios y desconocimiento de prácticas, sistemas, conceptos y dinámicas de la cultura digital y de las tendencias en los lenguajes y las narrativas. Por último, las críticas a la política de seguimiento de egresados se basan en la demanda de mayor interés y acompañamiento al recién graduado en el mundo laboral a través de planes o mecanismos de seguimiento, apoyo, formación continuada e interacción con el sector institucional, empresarial y mediático. Sobre la sospecha de que algunos egresados identifican plenamente la comunicación social como sinónimo de periodismo, lamentan que las universidades no hayan dado la pelea para el restablecimiento de la tarjeta profesional del periodista, situación que —dicen— afecta sus opciones laborales como resultado del desplazamiento que generan trabajadores de los medios no profesionalizados ni reconocidos como tales.

De otro lado, como hábitos en sus actividades laborales adicionales a la autonomía, la responsabilidad y el rigor en la actividad profesional, los egresados de comunicación y periodismo han mencionado otro conjunto de prácticas, valores y hábitos que consideran sustanciales para el ejercicio de la profesión y que podríamos reunir en cinco grupos o categorías, sin olvidar que en el hacer, ellas se imbrican en un complejo plexo de características que perfilan el desempeño del profesional: político-estratégicos, axiológicos, socio-afectivos, técnico-prácticos e intelectuales.

En suman, la academia enfrenta desafíos constantes que ponen a prueba su capacidad de invención frente a los cambios vertiginosos en las dinámicas económicas, políticas, culturales y sociales del mundo. Cada vez es más notable esa brecha entre lo que se orienta en las aulas de clase con las realidades urgentes, cercanas y cotidianas del presente; y los egresados, como actores finales del proceso educativo, perciben valoraciones de su profesión de acuerdo con la experiencia adquirida, proporcionando focos de atención importantes que invitan a repensar la enseñanza de la comunicación.

Referencias

Aguayo Cuevas, C. (2006).

Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder.

Universidad Tecnológica Metropolitana.

Follari, R. (2016).

Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles. *Pilquen*, 13(2), 39-47.

<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1504/pdf>

Lobera, J. y Torres Albero, C. (2014).

El prestigio social de las profesiones tecnocientíficas. Percepción social de la ciencia y la tecnología 2014. FECYT.

https://icono.fecyt.es/sites/default/files/filepublicaciones/articulo9_epscyt2014_-_j_lobera_y_c_torres_-_prestigio.pdf

Mellado Ruiz, C. et al. (2007).

Investigación de perfiles profesionales en periodismo y comunicación para una actualización curricular permanente. *Revista Zer*, 12(23), 139-164.

Shültz, A. (1995).

El problema de la realidad social (2.^a ed.). Amorrortu.

Weber, M. (1967).

El político y el científico. Alianza.

2.3. El espacio escolar: Mediación para la paz y el aprendizaje¹⁶

José Sídney Sánchez Vargas¹⁷

Emi Sofía González Vera¹⁸

Luis Miguel Alvis Vacca¹⁹

Universidad del Tolima, Colombia

Resumen

La resignificación de espacios favorece la organización de estrategias, como la lectura desde diferentes enfoques y miradas, para dialogar con la realidad. Es una sistematización de vivencias para comprender los espacios como construcción social, que, como lo plantean Santos (2000) y Pagès (2005), permite entender el mundo desde lo cotidiano y llevar las situaciones problemáticas individuales al nivel de colectivas desde las ciencias sociales y articularlas con el currículo.

El espacio escolar, la mediación para la paz y el aprendizaje facilitaron a los estudiantes de los grados noveno y once, de las instituciones Luis Carlos Galán de Venadillo y Liceo Nacional de Ibagué, herramientas y técnicas como la observación y la cartografía social, para reconocer espacios en la escuela y articularlos con problemáticas de las ciencias sociales y, con ello, apostarle a la construcción de la escuela como territorio de paz, además de fortalecer el tejido social y los valores democráticos.

El presente texto es el resultado de un ejercicio de investigación formativa. Además, constituye un material educativo y etnográfico, el cual está organizado en tres momentos: el primero, apertura, que retoma el problema y algunos elementos conceptuales; el segundo, conversatorio sobre espacios y temáticas; y el tercero, la sistematización como forma de aprendizaje. Este ejercicio académico se desarrolló durante los años 2019 y 2020.

Palabras clave: ciencias sociales, mediación pedagógica, espacio escolar, currículo, paz.

Abstract

The resignification of spaces makes it easier to organize strategies such as reading from different perspectives and views to dialogue with reality. It is a systematization of experiences, to understand spaces as a social construction, which, as stated by Santos, M. (2000), and Pagès (2005), facilitate understanding the world from the everyday and take individual problem situations to the collective level from the social sciences and articulate them with the curriculum.

16). Ponencia presentada al XI encuentro de la red colombiana de investigación en didáctica de las ciencias sociales, Pereira (2020). Eje número 2: El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

17). Catedrático Universidad del Tolima. Coordinador del grupo de Investigación Espacio Tiempo y Sociedad, UT. Docente IE. Luis Carlos Galán Sarmiento, Venadillo. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima. Magister en Territorio, Conflicto y Cultura, Universidad del Tolima.

18). Catedrática Universidad del Tolima. Miembro del grupo de investigación Espacio Tiempo y Sociedad, UT. Docente IE. Liceo Nacional de Ibagué. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima. Especialista en Filosofía, Universidad del Tolima.

19). Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima. Integrante del semillero de investigación Lenguaje y Territorio Escolar, IDEAD-UT.

The school space, the mediation for peace and learning, provided the students of the ninth and eleventh grades of the Luis Carlos Galán de Venadillo and Liceo Nacional de Ibagué Institutions, tools and techniques such as observation and social mapping, to recognize spaces in the school and articulate them with problems of the social sciences, and with this, bet on the construction of the school as a territory of peace, in addition to strengthening the social fabric and democratic values.

The text is the result of a formative research exercise; it is also educational and ethnographic and is organized in three moments: the first, opening, which takes up the problem and some conceptual elements; the second, discussion on spaces and themes, and the third, systematization as a way of learning. This academic exercise was developed during the years 2019 and 2020.

Keywords: social sciences, pedagogical mediation, school space, curriculum, peace.

Apertura

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”*

Eduardo Galeano

Espacio escolar, mediación para la paz, parte de preguntar: ¿cómo articular los espacios con el aula escolar, para comprender problemáticas de las ciencias sociales, usando herramientas y técnicas de investigación formativa, educativa y etnográfica, para facilitar a la escuela constituirse en territorio de paz? Y asumir el enfoque educativo, etnográfico y formativo en la construcción del fenómeno educativo que implica aprender a investigar-investigando.

La investigación asume la escuela como espacio y punto de encuentro de estudiantes para leer, observar y comprender la realidad. Por esta razón, se hace una mirada a los siguientes autores y temas: la mediación pedagógica, desde Aponte y Huérfano (2016), como proceso de interrelaciones entre sujetos históricos que viven en contextos específicos; el currículo, a partir de la propuesta de Pagès (1994), con una mirada alternativa para pensar críticamente la realidad y las ciencias sociales; también desde Pagès (2016) se aborda la propuesta de formar ciudadanos democráticos para la construcción de un mundo libre; por otra parte, se toma en consideración la idea de que la paz se forja mediante la construcción de comunidad (CDPAZ-Planeta Paz y Oxfam, 2017); y, finalmente, para reconocer los espacios y la cartografía social, Barragán (2016) facilita la reconfiguración territorial y la identificación de representaciones del mundo físico y sociocultural.

Conversatorio sobre los espacios escolares y de paz

La escuela, según Hallak (2016), permite el desarrollo formativo, académico y cognitivo; para Pagès (2005), la escuela fortalece habilidades comunicativas y cognitivas. Estas concepciones focalizan visiones críticas del mundo escolar y hacen posible conversar sobre la realidad, articulada con problemáticas de las ciencias sociales.

Figura 1 Espacios escolares



Fuente: elaboración propia.

Sistematización como forma de aprendizaje

Las siguientes tablas, producto de la lectura, observación y conversación, ofrecen un panorama sobre la mediación pedagógica desde la articulación del contexto, las ciencias sociales y el aula de clase.

Tabla 1
Espacios recurrentes en la escuela

ESPACIOS	DEFINICIÓN	PROBLEMAS TRABAJADOS
<i>Aulas de clase</i>	Aprendizaje, pensamiento y conocimiento	Educación Pública. Temáticas ciencias sociales. Gobierno escolar
<i>Espacios abiertos</i>	Poder. Juego. Reflexión	Política. Formas de gobierno. Violencia

Fuente: elaboración propia con base en las conversaciones con los estudiantes.

Tabla 2
Espacios ocultos en la escuela

ESPACIO	DEFINICIÓN	PROBLEMAS TRABAJADOS
Amores, pilatunas	Compartir, planear actividades	Revolución Francesa. Culturas
Problemáticas sociales	Consumo de psicoactivos. Fugas. Relaciones sexuales. Alcohol	Desarrollo sostenible. Problemas sociales
El Humilladero	Expresiones de violencia	Derechos del hombre. Conflicto
Comercio	Comercio formal e informal	Globalización. Sectores económicos

Fuente: elaboración propia con base en las conversaciones con los estudiantes.

Tabla 3
La violencia en la escuela

TIPO	ESPACIO
Apodos y burlas	Patios. Aula de clase
Discriminación y exclusión	Trabajos en grupo. Roscas
Abuso sexual	Zonas aledañas y de frontera
Consumo de psicoactivos	Espacios deportivos. Zonas verdes
Robos	Aulas de clase

Fuente: elaboración propia con base en las conversaciones con los estudiantes.

Tabla 4
La paz, patrimonio cultural inmaterial

EJE	ACCIONES
Participación. Tejido social	Conversatorios comunitarios. Los padres van a la escuela. Los abuelos relatan
La cultura	Fortalecer la multiculturalidad. Expresiones artísticas
La paz	Todos ponen, todos contribuyen. Cartografías
Voz a los sin voz	Fortalecer iniciativas de estudiantes. Padres de familia

Fuente: elaboración propia (a partir de Mouly y Giménez, 2017).

El ejercicio estableció acciones conjuntas, relatos, visibilizaciones y descripciones de experiencias sobre conflictos en Venadillo e Ibagué, además de conversar sobre lo cotidiano, todo como aportes a una escuela democrática. Según Gentili (2001),

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. La escuela democrática debe ser un espacio capaz de nombrar aquello que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfraza en los grotescos eufemismos del discurso light, apacible, anorético. (p.70)

Figura 2
Cartografía de los espacios



Fuente: estudiantes (a partir del diálogo con docentes).

La escuela debe promover la mediación pedagógica entre contexto, realidad y ciencias sociales. Asimismo, constituye la posibilidad para la alteridad y para las relaciones entre estamentos educativos, para preguntarle a la realidad, problematizar el contexto, articular procesos locales y ver al estudiante como “sujeto” de aprendizaje y de derechos.

Reflexión final

La escuela, objeto de conocimiento, observación y develación, como lo plantea Bourdieu (citado por Giménez, 1997), ve el conjunto de problemas que exigen soluciones prácticas y no solo interpretación; también reconoce realidades con la participación de la comunidad. Caminar la escuela es apostar por un currículo alternativo de la realidad, en tanto reconoce problemáticas y fortalece el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas. El espacio escolar, mediación para la paz y aprendizaje, hace que el estudiante se pronuncie, reconozca al otro, pregunte y tienda puentes para la construcción de una escuela democrática y de un territorio de paz.

Referencias

- Aponte Yotagrí, E. y Huérfano Gómez, A. M. (2016).** Mediaciones pedagógicas que favorecen la convivencia y la transformación de la cultura escolar [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20424/AponteYotagriEdilmaConcepcion2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barragán, D. (2016).** Cartografía social pedagógica, entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285.
- CDPAZ-Planeta Paz y Oxfam. (2017).** Agenda común para la paz desde los territorios. Mediaciones populares y sociales desde el Observación Nacional de Paz. <https://semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/agenda-territorios-de-paz.pdf>
- Gentili, P. (2001).** La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, (5).
- Giménez, G. (1997).** La sociología de Pierre Bourdieu. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Hallak, Z. (2016).** Escuela, jóvenes y territorio. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (83). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4131552>
- Mouly, C. y Giménez, J. (2017).** Oportunidades y desafíos del uso del patrimonio cultural inmaterial en la construcción de paz en el posconflicto. *Implicaciones para Colombia. Estudios Políticos*, (50), 281-302. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a15>
- Pagès, J. (1994).** La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51.
- Pagès, J. (2005).** Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 45-55.
- Pagès, J. (2016).** Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación*, (72).
- Santos, M. (2000).** La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Ariel S.A.

2.4. Apuestas y propuestas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales en procesos etnoeducativos y de educación propia

Marcela Piamonte Cruz
Universidad del Cauca, Colombia

Resumen

La ponencia es producto de una de investigación realizada a partir de la revisión de un conjunto de diez Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), de diversos pueblos indígenas y territorialidades de la región y del país, con el fin de caracterizar y comprender cómo se definen, organizan e implementan los saberes comunitarios y escolares, para la enseñanza en la educación básica, del área de ciencias sociales y las distintas denominaciones que se le otorga en el marco de procesos de carácter etnoeducativo y de educación propia. Esto, con el fin de identificar los usos y sentidos de la noción de currículo en el campo de la etnoeducación y de la educación propia; además de sistematizar y analizar las distintas denominaciones bajo las cuales se organizan los saberes escolares de las ciencias sociales en estos currículos diferenciados por su condición étnica.

Palabras clave: currículo, etnoeducación, educación propia, memoria y territorio.

Algunas claves para el análisis de las apuestas curriculares del área de ciencias sociales en los proyectos etnoeducativos y de educación propia

Como punto de partida, y guía metodológica para el proceso de caracterización y análisis acerca de qué ciencias sociales son las que se plantean enseñar los currículos etnoeducativos y de educación propia, se elaboró un esquema que integra algunas nociones y aspectos claves que inciden de manera importante en la política y diseño curricular en este campo. La triada conceptual sobre la que se sustenta este trabajo es: ciencias sociales, currículo y etnoeducación/educación propia²⁰. Más que conceptos unívocos y aislados por desarrollar, la intención es trabajar sobre la(s) relación(es) que entre estos se han tejido al ser objetos de reflexión e intervención en el campo de la etnoeducación; relaciones a partir de las cuales se han cuestionado, interpelado, apropiado y resignificado estos elementos en condiciones de desigualdad epistémica y política, y que se han tejido en medio del devenir de la historia de la educación en cada contexto y pueblo, en tensión con unas prácticas y saberes locales en resistencia y en conflicto con las reivindicaciones de carácter político por la defensa de la autonomía educativa.

En primera instancia, la triada se aborda a partir del dilema de las ciencias sociales para la etnoeducación y la educación propia aludiendo a las tensiones y problematizaciones que, a partir del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en el ámbito de la educación escolarizada,

20). Las nociones de etnoeducación y educación propia, en este caso, se abordan como dos campos diferenciados del quehacer educativo y político en el contexto de las comunidades y organizaciones étnicas, específicamente en lo referido a los pueblos indígenas. Las diferencias en cuanto a concepción, alcances y limitaciones en cada una de las formas de denominación se expondrán en el tercer apartado de este trabajo, a partir de la indagación realizada en las propuestas curriculares estudiadas.

emergen frente al saber escolar de las ciencias sociales y su tradición eurocéntrica y colonialista. ¿Qué plantean los proyectos etnoeducativos y de educación propia frente a esta condición de saber/poder?, ¿proponen otras lógicas de producción de conocimiento enraizadas en el devenir histórico y cultural como pueblos originarios?, son algunos de los interrogantes que se abordarán en el desarrollo de este apartado.

En segunda instancia, se expondrán algunas concepciones de currículo haciendo énfasis en aquellas que posibilitan un relacionamiento y diálogo con el campo de la etnoeducación y la educación propia, y que han hecho posible la apropiación crítica del diseño curricular abriendo paso a concepciones y estructuras curriculares otras que se sustentan en lógicas de conocimiento propias de los pueblos indígenas y desde las cuales se privilegian y promueven prácticas y saberes ligados con las culturas minorizadas, la memoria, la tradición oral, la cosmovisión y las distintas maneras de concebir, habitar y relacionarse con el territorio. Estas lógicas curriculares otras, se han denominado como currículos desde abajo, retomando los planteamientos de la investigadora M. Bertely (2006) y que se expondrán en el último apartado de esta ponencia.

El dilema de las ciencias sociales desde la mirada de la etnoeducación y la educación propia

Pensar las ciencias sociales en perspectiva histórica es una condición necesaria para la construcción del saber escolar acerca de las culturas, las memorias y los territorios en el campo de la etnoeducación, ya que la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela es una forma de ejercicio del poder. En esa práctica, el poder está presente de manera privilegiada, en tanto la administración y control del saber escolar, específicamente el de las ciencias sociales, se instituyó como estrategia para lograr la gobernabilidad del pueblo, a través de:

- La construcción de identidades colectivas que despertaban un sentido de nación a través de la creación de mitos y símbolos, mediante los cuales se creaban consensos generalizados y la transmisión de una imagen compartida de la identidad nacional homogénea (una misma raza, una misma lengua, una sola religión), que evidentemente excluyó de tajo toda la raíz, presencia y herencia de los pueblos originarios y afrodescendientes de la representación de ciudadano colombiano.
- Esta formación del carácter nacional en la cultura de los pueblos fue un asunto de la educación. A través del proceso de escolarización se impulsaron políticas educativas nacionalistas: “La historia de la educación contemporánea (desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX) está ligada estrechamente con la historia de la identidad nacional” (Álvarez, 2010, p. 28).

Es así como el proyecto educativo comprometido con el propósito de incorporar a la sociedad en la forma de nación, desatando los vínculos tradicionales que se habían tejido durante cuatro siglos en torno a la religión, la etnia o un territorio con una identidad cultural específica, dio lugar a la aparición de las ciencias sociales: “Dado que este tipo de vínculos sociales ya existían, desatarlos y crear otros en torno a la idea de nación requería un proceso educativo. La nación debía ser enseñada y aprendida” (Álvarez, 2010, p. 28). Este es el proyecto educativo con el que se inaugura la presencia de la escuela en los territorios de población étnica y alrededor de la cual se da el proceso de genocidio epistémico de los saberes asociados con la memoria, el territorio y la cosmovisión de los pueblos indígenas:

Los lenguajes abstractos y universalizantes que simbolizaban al Estado nación, la democracia y el mercado, entraban a disputar el terreno con los lenguajes locales

y las narrativas propias de etnias y comunidades cuyas identidades se habían construido durante siglos alrededor de mitos propios. (Álvarez, 2010, p. 31)

Esta condición de poder asociada a la enseñanza de la historia, la geografía y la civilidad de una nación, claramente comprometida con un proyecto político de carácter nacionalista, junto con el eurocentrismo²¹ fundante de las ciencias sociales, configuraron un campo de disputa y tensión entre los conocimientos, costumbres, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios y el saber escolar privilegiado para la enseñanza de esta área. De ahí la importancia de preguntarse acerca de si el proceso de lucha y reivindicación de los pueblos indígenas por la autodeterminación y autonomía sobre la educación escolarizada, ha logrado transformar estas condiciones de poder y genocidio epistémico fundantes de la tradición de la enseñanza de las ciencias sociales.

Las realidades educativas actuales en relación con las subjetividades, territorialidades y culturas diversas que convergen en los espacios escolares, entre estas la diversidad étnica, ponen sobre la mesa la discusión acerca del carácter intercultural, o más bien, del problema que plantea el objetivo de interculturalizar la educación, al abordarse el problema de la condición hegemónica del conocimiento que se toma como referente para la enseñanza de las ciencias sociales:

¿Pueden las ciencias sociales hegemónicas ser reconcebidas y reconstruidas desde la perspectiva de la pluri-versalidad epistemológica y la creación de vínculos dialógicos dentro de esta pluri-versalidad? ¿Qué implicaría considerar con seriedad las epistemologías que encuentran sus bases en filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas, incluyendo en ellas las relacionadas con la experiencia social, con el territorio y la naturaleza, las luchas políticas y epistémicas vividas y con lo que Escobar (2005) llama prácticas-en-lugar? ¿Es posible la construcción de ciencias sociales/culturales “otras” que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y de saberes, ni el eurocentrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas, sino que apunten a una mayor proyección e intervención epistémica y social de-coloniales? (Walsh, 2007, p. 104)

Esta crítica es una consideración clave para pensar los currículos etnoeducativos y de educación propia, en tanto interpela la parcelación de saberes y la desintegración que se da en la enseñanza tradicional de las categorías espacio/tiempo como si fueran dimensiones independientes. Algunos de los diseños curriculares estudiados, logran avanzar hacia la reintegración de estos saberes en coherencia con las formas de conocimiento que se dan en la experiencia de la vida cotidiana de las comunidades; en otros casos, se mantiene la división como disciplinas independientes (historia/geografía), pero se recurre a estrategias integradoras, tales como los proyectos pedagógicos o las preguntas problematizadoras:

El proceso de enseñanza-aprendizaje referido a la memoria, recuperación y defensa territorial indígena debe articularse a la comprensión de los saberes propios de la geografía, en un contexto regional, nacional y mundial. La política de la memoria y la preservación de la tradición de cada pueblo indígena como elemento fundamental de la identidad, deben articularse con la moderna enseñanza de la historia. La formación para la vida familiar y comunitaria, relacionarlas con los saberes de la

21). Eurocentrismo que se define a partir de tres características: la historia de Europa como apología a la lucha por la verdad y la libertad como única posibilidad hacia la emancipación; la universalización de dicha historia como único destino posible; y el carácter civilizatorio de la tradición europea: el origen de Europa marca la pauta para juzgar lo que es o no civilizado (Álvarez, 2010).

psicología y la sociología. La formación para el respeto, la obediencia y el ejercicio de un gobierno propio con los del derecho y la política. (Rodríguez et al., 2003, p. 281)

En el contexto de la enseñanza de la Historia en Colombia, Loaiza y Pantoja (2015) reconocen que ha cobrado relevante importancia la responsabilidad de incluir en todos los procesos de aula de los diferentes niveles educativos

la memoria y los relatos de los grupos étnicos, en atención a la diversidad cultural con la que cuenta el país [...] con la intención de rescatar la identidad nacional y recordar la forma como se fueron constituyendo las comunidades que hoy se asientan en el territorio nacional. (Loaiza y Pantoja, 2015, p. 50)

En esta misma línea, Mena (2009) señala que las nuevas narraciones que forman la Historia Nacional deben incluir a la multiplicidad de voces, actores y escenarios, que develen los recuerdos que en la institución educativa se vuelven difíciles de promover e incluso de activar, como los hechos de la conquista sobre los pueblos originarios de América. Sin embargo, a pesar de estos reconocimientos, lo cierto es que en el currículo oficial y en la práctica tradicional de la enseñanza de la historia son recurrentes las omisiones, exclusiones y vacíos en torno al devenir histórico de los pueblos indígenas hoy presentes en el territorio nacional, y de las largas y duras relaciones de poder que se establecieron entre la sociedad mayoritaria dominante y las comunidades minorizadas.

De esta manera, el reconocimiento de la condición intencionada del quehacer curricular permite develar la relación entre este y los aspectos culturales, políticos y sociales que se privilegian en el momento de otorgarle contenidos y propósitos al currículo, postura que hace posible la transformación del mismo al hacer énfasis intencionado en el reconocimiento de la pluriversalidad del saber y formas de conocer la realidad social:

Las ciencias sociales del siglo XXI deben propiciar diálogos transdisciplinarios, decoloniales e interculturales, contribuyendo así al desarrollo de una sociedad de saberes compartidos, por medio del diálogo y la deliberación con actores y culturas que por muchos años han permanecido excluidos, para así potenciar la posibilidad del ejercicio pleno de la ciudadanía. (Vélez Cardona, 2014)

Los campos de la etnoeducación y de la educación propia pueden considerarse escenarios políticos y epistémicos, desde los cuales puede avanzarse hacia ese propósito de pluriversalización del conocimiento, en el cual las decisiones de carácter pedagógico y curricular se instalan en los procesos de participación, consenso y discusión colectiva, como “posibilidades de descolonizar la producción de conocimiento, de encontrar maneras como el episteme moderna puede ser enriquecido por los conocimientos subalternizados” (Walsh et al., 2002), tal como se refleja en las concepciones acerca de etnoeducación y educación propia a partir de las cuales se elaboran los PEC.

La noción de currículo y su relación con el campo de la etnoeducación y la educación propia: apropiaciones y diferenciaciones

Para el quehacer y pensar etnoeducativo, el currículo es “una construcción social en la cual la selección y organización del conjunto de conocimiento y experiencias en un programa escolar es el resultado de un proceso de selección entre diferentes alternativas posibles” (Chávez et al., 2004).

Se trata de un ejercicio de poder y control sobre los saberes y los conocimientos que es deseable circulen en el ámbito escolar. Aunque existen diferentes posiciones acerca de qué elementos de la cultura pueden o deben integrar el currículo escolar, se reconoce que “la cultura propia integra contenidos que son expresión de su propia existencia, pero también lleva en su interior elementos que son expresión de la dominación” (Chávez et al., 2004, p. 154). Develar esta relación y hacia qué lugar hacen énfasis los diseños y contenidos curriculares, en el campo de la etnoeducación y la educación propia, es una prioridad para avanzar hacia propuestas didácticas que los hagan viables en la práctica.

El currículo supone el planteamiento sobre qué enseñar, cómo y cuándo, así como los distintos procesos previos a la práctica, en la práctica, y posteriores a ella (Torres, 2001, p. 35); también se define como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984, p. 29). Es precisamente esta condición de permanecer abierto a la crítica lo que ha hecho posible la construcción y transformación curricular en el campo de la etnoeducación y la educación propia, pero que no se agota en sí misma. Como se verá más adelante, buena parte de las construcciones curriculares que hacen parte de estos procesos educativos surgen precisamente a partir de la crítica al currículo oficial, que homogeniza temas, contenidos y formas de concebir el conocimiento y cómo se apropia, o se adquiere, a la luz de unos fines comunes que se sustentan en una lógica de construcción de identidad unívoca y compartida para el conjunto de la nación.

Sin embargo, a partir del reconocimiento del carácter multicultural y pluriétnico de la nación —del que se habla en la Constitución Política de 1991—, emerge la posibilidad de interpelar esos fines comunes a ser alcanzados a través de un currículo universal y se abre paso la pregunta acerca de cómo el currículo se relaciona y afecta las múltiples y diversas identidades que se reconocen como parte de una nacionalidad. En este sentido, el currículo “es una forma de entender la sociedad y su reproducción”, y su naturaleza es necesariamente ideológica:

En el punto central del discurso curricular se encuentran cuestiones sociales/filosóficas y políticas sobre el conocimiento [...] Qué conocimientos se escogen, y cómo se organizan, determina profundas y complejas cuestiones sobre nuestra condición humana y nuestros modelos de conducta social. (Popkewitz, 1989, p. 309)

El currículo se configura como una construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales; es una construcción históricamente determinada y “constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad” (Pagès, 1994, p. 40).

Por lo tanto, todo conocimiento es construido en un contexto social, de modo que el currículum puede entenderse como una “tradición selectiva” compuesta tanto por lo que se dice como por lo que se omite (Goodson, 1991 p. 33) y las disciplinas escolares son saberes-poderes, esto es, campos de conocimientos “cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico [...] sino por la práctica cotidiana y reglamentada” (Foucault, 1992, citado por Cuesta, 1997). Por tanto, todo saber aduce a formas de poder que se expresan en la cotidianidad y que nuestra lengua trata de encerrar dentro de un expresivo y polisémico campo semántico. Un ejemplo de esta polisemia relacionado con el proceso de construcción curricular en pueblos indígenas se evidencia en la experiencia del pueblo zenú, analizada por Larraín (2014):

Las iniciativas de construcción de un currículo propio del pueblo Zenú se remontan a 1985, cuando gracias al apoyo de las misioneras católicas Lauritas, se elaboró una

cartilla de lectoescritura que incorporaba aspectos del cotidiano de los habitantes del Resguardo. En ella se hacía referencia a situaciones y elementos habituales para los niños del Resguardo, tales como nombres de objetos tradicionales, lugares sagrados o situaciones laborales ligadas al campo y a la artesanía. (Larrían, 2014)

En últimas, el análisis acerca de los saberes escolares asociados al campo de las ciencias sociales, en los currículos etnoeducativos y de educación propia, debe partir de una mirada amplia, histórica y cultural para caracterizar y comprender las definiciones, concepciones, límites, centramientos y vacíos que sobre los saberes sociales escolares decide una comunidad, en un momento dado, centrar el proceso de enseñanza. Si se asume el currículo como “una construcción social en la cual la selección y organización del conjunto de conocimiento y experiencias en un programa escolar es el resultado de un proceso de selección entre diferentes alternativas posibles” (Chávez et al., 2004), surge entonces la necesidad de abordar y analizar las interpretaciones, relaciones y direcciones que la cultura ha tenido dentro del currículo, lo que conlleva a reconocer los aspectos culturales que constituyen la identidad de las comunidades en donde se pone en práctica y desarrolla el currículo.

La etnoeducación y la educación propia como campo de construcción de los currículos desde abajo

El currículo puede entenderse como “el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior, y la educación entre el conocimiento o la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos entre la teoría, ideas, supuestos, aspiraciones y la práctica posible” (Gimeno, 1988, p. 60). Gracias a los dos últimos elementos señalados, desde los currículos etnoeducativos y propios, ha sido posible un cuestionamiento y replanteamiento de la política curricular en el sistema educativo oficial, aunque limitada a la condición étnica, tanto de los sujetos como de la institución y su contexto. Desde esta perspectiva:

El currículo es el recorrido escolar que hace el niño y el joven para formarse en una sociedad determinada, y abarca tanto la apropiación de la herencia cultural local y universal (los fines, contenidos y métodos de las áreas del conocimiento), como el ambiente social en el cual se da el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es decir, mediante el currículo, el niño se socializa y aprende. (Rodríguez et al., 2003, p. 221)

Uso la expresión **currículos desde abajo**, acuñada por la investigadora M. Bertely (2006), para referirme a los currículos que se han elaborado y propuesto a partir de los enunciados referidos anteriormente, y que surgen de las dinámicas de trabajo y pensamiento en diversos pueblos indígenas:

Todo proceso formativo tiene objetivos determinados que corresponden a la perspectiva histórica, social y política de quienes diseñan los contenidos y su tratamiento pedagógico. Cuando se trata de proyectos alternativos, los componentes políticos pretenden transformar el sistema político y educativo existente a través de la autodeterminación de los pueblos originarios. (Bertely, 2006, p. 32)

En el Proyecto Etnoeducativo Comunitario y Cultural, del Programa de Educación del Consejo Regional Indígena del Tolima (2007), esa relación descrita por Bertely (2006) se refleja en la afirmación de que “el currículo es para transformar la vida escolar y educativa, inmerso en el proyecto de vida de la comunidad” (Programa de Educación CRIT, 2007, p. 91). Por lo tanto, el diseño curricular recupera las ideas y actividades de comuneras y comuneros indígenas; así, integra sociedad y naturaleza y no separa campos de conocimiento y disciplinas científicas, sino que todos

los conocimientos (comunitarios, escolares y universales) se desprenden de áreas integradoras, que pueden denominarse de distintas formas, por lo tanto, los **currículos desde abajo** están en oposición y resistencia frente a los lineamientos y estándares curriculares de carácter oficial.

Los currículos de los PEC pueden considerarse currículos desde abajo, en tanto son comunitarios y desbordan la mera sumatoria o adición de, por un lado, los objetivos, contenidos e indicadores de logro y, por otro lado, las prácticas culturales, los saberes y valores de las comunidades; constituyen un todo, integrado y articulado, en el que cada uno de los elementos mencionados adquiere un sentido y función en relación con la auto y libre determinación de los pueblos con respecto a la educación propia y escolarizada. El currículo comunitario se fundamenta:

- a) En los procesos culturales, sociales, económicos y políticos de las comunidades, que dan las bases para el desarrollo de los fines del currículo comunitario.**
- b) En la negociación cultural entre saberes y prácticas locales y saberes y prácticas universales, que incluye el manejo de la interculturalidad y el bilingüismo, y que da las bases para la selección y el desarrollo de contenidos específicos.**
- c) En una síntesis que tenga en cuenta tanto la socialización propia de las comunidades indígenas, como las diversas propuestas pedagógicas contemporáneas, lo que da las bases para el desarrollo de los procesos metodológicos del currículo comunitario. (Rodríguez et al., 2003, p. 222)**

Es así como, a partir de la experiencia y conocimientos construidos colectivamente a partir del diseño e implementación de una propuesta política y pedagógica de educación propia de más de 40 años, para el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) se definen unos tejidos de formación²², los cuales:

Se construyen desde las leyes de origen a partir de los momentos del camino de la vida y en relación con las concepciones espaciotemporales de cada pueblo originario, identificando cómo se vive cada momento, cuáles son las prácticas culturales y de crianza que se llevan a cabo. (CRIC – PEBI, 2018, p. 80)

Estos tejidos de formación adquieren denominaciones, contenidos y estrategias que pueden variar de un pueblo a otro o, incluso, de un territorio a otro, dependiendo de las decisiones y concepciones que sobre educación cada comunidad proponga y asuma como directriz para el PEC. Para el caso del resguardo indígena de Jambaló, y como ocurre en la mayoría de los PEC, no se mantiene una estructura tradicional del conocimiento reflejada en asignaturas o “materias” asiladas, sino que, por el contrario, se integran las áreas en núcleos temáticos:

La educación tradicional ha ordenado los conocimientos en materias, dividiendo el conocimiento en “parcelas” [...] En nuestro caso, hemos decidido integrar las diferentes áreas en cinco núcleos temáticos que son, en palabras sencillas, los campos en los que queremos en Jambaló que los estudiantes se formen: 1. Comunicación y lenguaje; 2. Territorio, naturaleza y sociedad; 3. Producción y economía del desarrollo para el bienestar; 4. Participación política y organización social de los

22). Los tejidos de formación son la estructura pedagógica sobre la cual se construyen los Proyectos Educativos Comunitarios y que toman forma y contenido de acuerdo con la realidad, expectativas y decisiones de cada pueblo en particular.

pueblos indígenas y no indígenas; 5. Ser persona: identidad Nas Nasa, Nam Misak, mestizo. (Núcleo de Educación, RI Jambalo, 2009, p. 76)

Estos **currículos desde abajo** pueden relacionarse y analizarse también como propuestas de nuevos mapas de conocimiento, tal como lo plantea Meyer (2000):

Se persiguen nuevas alternativas frente a la historia tradicional, acercando los límites de la historia a los de las vidas de las personas, con el fin de que la historia se humanice y, por ende, resulte más próxima y comprensible. Se trata de extender el sustento de la historia, ampliar su ámbito de estudio, aprovechar nuevas materias primas y ofrecer nuevos mapas de conocimiento. (Meyer, 2000, p. 84)

Analizar cuáles son los nuevos mapas de conocimiento que los currículos propios, elaborados desde la perspectiva desde abajo, están introduciendo en la dinámica de la vida y el saber escolar, es el propósito de la indagación que se está realizando y una primera aproximación para comprender las concepciones acerca de currículo y saber escolar que emergen de estos, son las representaciones materiales y lingüísticas que desde cada pueblo y cultura se ponen en uso para ordenar y enunciar sus diseños curriculares.

Las formas (visuales y simbólicas) que representan algunas de las estructuras o formas de organización curriculares que estos pueblos han definido para materializar sus apuestas e intereses políticos y culturales sobre la educación escolarizada, permiten visibilizar unas rupturas frente al esquema tradicional de “malla curricular” que reflejan posturas epistémicas, cosmogónicas y políticas distantes de la propuesta estatal oficial y diversas para el campo de los diseños curriculares en el país; es la pluriversalización de las concepciones y formas curriculares. Telar, jigra, sendero, espiral, maloca, enuncian y connotan lógicas de visualización y construcción curricular otras, a partir de las cuales se multiplican las posibilidades de imaginar y recrear rutas y formas de educación claramente ancladas en epistemes contrarios a la lógica racional occidental. Cada una de estas enunciaciones contiene en sí misma una larguísima historia de construcción de sentido cultural a partir de la cual es posible incorporar el espacio/territorio de la escuela al espacio/territorio ancestral; la trayectoria histórica y cultural de estas formas/sentidos de enunciar “lo que se aprende” rebasa, incluso, la historia misma de la educación escolarizada en estas comunidades revirtiendo así el orden y la jerarquía eurocéntrica del conocimiento y de la institucionalización de la educación.

A través de estas otras lógicas de diseño curricular se revierten las condiciones eurocéntricas del saber, ya que se incorpora la escuela a la cosmovisión y territorio particular, apropiando sus fines en función del mandato comunitario; contrario a la lógica de integración y asimilación que desde la escuela se promovió hacia los pueblos indígenas. En palabras de los comuneros yanaconas de Pitalito, es el Pachacuti, el retorno en el tiempo y el espacio de aquello que se había sometido, excluido e invisibilizado, pero siempre ha estado allí. De ahí la importancia de reconocer estas epistemes, nombrarlas y socializarlas en el proceso de formación de etnodecadores y etnoeducadoras, ya que se constituyen en referentes a partir de los cuales generar un diálogo intercultural que rompa con las lógicas de relacionamiento opresivas y represivas de otras formas de concebir el mundo y la educación. Se constituyen también en referentes para pensar que debe ser posible generar quiebres epistémicos, no solamente desde el lugar de enunciación étnica, sino también desde el conjunto de comunidades y/o grupos socioculturales que consideran han sido sometidos a regímenes de conocimiento y enseñanza que niegan y denigran, de alguna manera, sus referentes de identidad.

¿Qué ciencias sociales se enseñan en estos currículos?

Como estrategia metodológica se han diferenciado dos grandes ámbitos de caracterización y análisis de las apuestas curriculares: historia y memoria, por un lado, y territorio, por otro. Esta diferenciación responde también a la manera como, desde casi todos los currículos estudiados, se ha abordado el área de ciencias sociales, marcando distancia con esta concepción de área, pero manteniendo vigentes, al mismo tiempo, ciertas delimitaciones en la manera como se organiza el saber escolar, que aún no han sido transformadas. La revisión y análisis documental son fundamentales en este proceso de caracterización en tanto que, para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, se considera que el lenguaje “permite organizar en forma simbólica la información para que sea posible hacer descripciones, relaciones, comparaciones, inferencias, explicaciones o cualquier otro tipo de proceso mental pertinente en el camino de aproximación a la realidad y problemas sociales” (Cajiao, 2000, p. 58).

Por lo tanto, revisar y analizar el lenguaje específico a través del cual se establece una relación entre la realidad y el estudiante para transmitir, intercambiar y generar conocimientos, opiniones e interrogantes, con respecto a la realidad social, es un aspecto curricular que posibilita el conocimiento acerca de los referentes epistémicos, culturales y disciplinares que conforman el qué enseñar en el área. Lo valioso e interesante del estudio de las estructuras curriculares emergentes es identificar esquemas de pensamiento y lógicas de organización curricular que se sustentan tanto en las premisas tradicionales modernas sobre el currículo, pero también son depositarias de lógicas otras acerca del saber y la producción de conocimiento.

Las denominaciones del saber escolar asociado a las ciencias sociales, y presentes en los currículos enunciados, corresponden a concepciones transversales e interdisciplinares del área de Ciencias Sociales, pero, al mismo tiempo, aglutinan problemas y prácticas propias de la vida cultural, comunitaria y familiar, en las que se decantan los múltiples saberes asociados a la memoria, la historia, el territorio, la participación, la organización política, entre otros. Los núcleos son una herramienta de ordenamiento para el análisis de la realidad, pero que, a diferencia de los conceptos y teorías propios de las disciplinas, problematizan la realidad y no la simplifican con el fin de “aplicar” un concepto o teoría determinada:

Los núcleos pueden ser entendidos como puntos de cruce donde confluyen y se articulan las aspiraciones del movimiento indígena, los planes municipales, las iniciativas de los proyectos y programas comunitarios. Por tanto, aunque los núcleos pueden ser equivalentes a las áreas de un plan de estudios, guardan una mayor flexibilidad y comunicación entre las disciplinas. Los cinco núcleos resultantes integran diferentes saberes y son: Territorio, naturaleza y producción (relacionado con el área de ciencias naturales). Participación social y política (relacionado con el área de ciencias sociales). Formación en valores y desarrollo humano o personal (relacionado con las áreas de educación ética y religión). Comunicación comunitaria (el área de lenguaje) y Pensamiento matemático comunitario. (Rodríguez, s.f., p. 92)

Es amplio el universo de saberes o mapas de conocimientos (Meyer, 2000) que se pueden identificar en los ejes y contenidos de los currículos desde abajo. Memoria y Territorio son las dos nociones a las que más apelan los currículos estudiados para delimitar un campo de saberes, prácticas, concepciones y cosmovisiones que consideran vital mantener y articular en los diseños curriculares.



Haré énfasis en lo concerniente a la Memoria, en el sentido en que esta categoría articula tanto aspectos ligados con la Historia como con el Territorio; tal como se mencionaba al inicio del informe, una de las críticas al sistema de conocimiento de manera hegemónica en las ciencias sociales es la separación entre temporalidad y espacialidad. Sin embargo, en los diseños curriculares revisados, estas dos dimensiones están íntimamente relacionadas y planteadas como ejes articuladores de saberes que, por sí mismo o por si solos, no sería posible comprender.

En cuanto a la gradualidad y secuencia es evidente la lógica de construcción de conocimiento desde el pensamiento concreto hacia el pensamiento más complejo o abstracto, ya que el inicio de la formación parte de referentes, ámbitos y contextos más cercanos (lo local, veredal, familiar, etc.), para irse expandiendo hacia contextos y realidades más complejas y lejanas. Esta lógica responde a una tradición pedagógica instaurada en nuestro medio a través de las escuelas de pensamiento de la pedagogía activa y desarrollista, sin embargo, en la actualidad se le hacen fuertes críticas (como se expondrá en el apartado de reflexiones emergentes) en tanto limita la posibilidad de hacer relaciones, problematizar y comprender en su complejidad lo referente al saber social e histórico. Algunos currículos proponen cambios en cuanto al agrupamiento por ciclos que pueden involucrar más de un grado, es decir, apuestan por procesos pedagógicos que no se limiten a la duración de un año escolar “tradicional”; tal es el caso del Proyecto Educativo del Pueblo Ambalueño en el que se proponen ciclos. El eje central de los ciclos son las etapas de formación (maduración), por las cuales se considera van transitando niños y jóvenes y frente a las cuales se proponen unas didácticas acordes con el momento y propósito de cada etapa.

Apropiaciones y reinterpretaciones en la enseñanza de la historia en proyectos etnoeducativos y de educación propia

En los planteamientos curriculares revisados se hace evidente la relación y problematización acerca de la permanencia de la memoria histórica como condición para la pervivencia de la identidad como pueblo; en el campo actual de la enseñanza de la Historia, este tema es también central frente a las disputas de carácter social, religioso y étnico que confrontan a diversidad de pueblos y naciones, en este sentido es un problema de carácter político y pedagógico:

La memoria es lo que nos permite plantearnos de dónde venimos; la identidad nos conduce a la pregunta de qué es lo que somos, mientras que la historia nos hace reflexionar sobre adónde apunta nuestro destino, hacia nuestro futuro, al mismo tiempo que vincula tres regiones temporales -el pasado, el presente y el futuro- en las que se despliega nuestro ser individual y colectivo. (Rosa, 2004, p. 47)

En este proceso de reconfiguración, los saberes escolares en torno a la historia, sus usos y sentidos en el proceso de formación de niños y jóvenes indígenas, se han revisado de manera crítica, en tanto su pertinencia o impertinencia frente a los objetivos políticos y pedagógicos del Sistema Educativo Indígena Propio²³ (SEIP). Como resultado de este proceso, se han incorporado a los currículos propios la historia oral y la memoria colectiva, a través de estrategias y saberes en torno a la tradición oral, memorias y relatos de los mayores acerca del origen de cada pueblo y de acontecimientos

23). SEIP: “Es un conjunto de procesos que recoge la historia, las cosmogonías, los principios y el presente de los pueblos, orientado y proyectado a un futuro que garantice su permanencia cultural en tiempos y espacios” (CRIC-PEBI, 2018: 29). Sistema Educativo jurídicamente reconocido por el Estado a través del Decreto 2500 de 2010.

sociales, políticos y económicos acaecidos en distintos tiempos, así como también la visibilización y reconocimiento de personajes —hombres y mujeres— íntimamente relacionados con su historia de lucha y resistencia como pueblos indígenas, transformando así el saber escolar del área de ciencias sociales. Sin embargo, estos reconocimientos no son suficientes si no se consideran como punto de partida crucial en el análisis de la enseñanza de la historia en el contexto escolar de los pueblos indígenas, la concepción y percepción distinta en relación con el tiempo y su devenir:

En el pensamiento moderno occidental, la obsesión por el futuro es la constante y el pasado no es siempre el referente necesario. Para el pensamiento tradicional indígena, el sendero está marcado por los antepasados. Lo que sigue es lo que está detrás porque son el futuro. El futuro está detrás y el pasado adelante. Por ello uno de los esfuerzos de la etnoeducación está en el intento por conciliar juventud y vejez, una unidad rota por los procesos de modernización que viven las comunidades. (Rodríguez et al., 2003, p. 238)

La postura crítica frente a la Historia, como narrativa universal y progresista, plantea la necesidad de reconocerse en otras narrativas que deben recuperarse de la memoria colectiva y hacerse visibles a través de distintos procesos y espacios de formación y socialización, tales como las asambleas, congresos, mingas y, por supuesto, en la escuela. Esas otras narrativas son las que emergen a partir de los procesos de resistencia, pervivencia, el pago de terraje, la constitución de movimientos y organizaciones, y la recuperación y liberación de la madre tierra:

El reencuentro con la memoria comunitaria de los diversos pueblos ha sido un factor fundamental para el rescate y reconocimiento de la historia indígena como elaboración y eje orientador del caminar organizativo; es así como la Historia, revisada y reconstruida desde nuestros contextos territoriales, se posiciona como eje principal de la formación política y cultural. En esta dinámica se proyecta el fortalecimiento cultural y espiritual que contribuye a dar sentido a la formación de maestros bilingües y de los procesos educativos que con las nuevas situaciones se van generando. (Consejo Regional Indígena del Cauca-Programa de Educación Bilingüe Intercultural [CRIC-PEBI], 2018, p. 8)

La reconstrucción histórica, como parte del proceso político y organizativo, va dando lugar a la configuración de una memoria colectiva, que se constituye en conocimiento en sí mismo, como también en forma de conocer y aprender; es el tejido y es el tejer, de manera simultánea:

la memoria colectiva es vivir tejiendo el pensamiento de los antepasados, es el tejer diario de las personas que habitamos el territorio. Este ejercicio de permanecer pensando, es el acto de reflexionar sobre los sucesos mientras vivamos. Ello permite que continúe construyendo la memoria colectiva de los que nos antecedieron y por lo tanto esta memoria contribuye a la consolidación de una historia vivida y sentida desde nuestra propia realidad [...] El acto de recordar o reflexionar sobre las realidades que vivimos nos conduce a crear pensamiento, mantener la memoria colectiva y fortalecer el conocimiento desde un contexto propio. (CRIC – PEBI, 2011, p. 33)

El acto de recordar se va configurando y asociando, no solamente como parte del proceso de movilización política, sino también como acción educadora/formadora que se sustenta en la oralidad y que debe estar presente en toda acción educativa, institucionalizada o no:

De esta manera es que se vivía antiguamente y se tejía la cadena oral de nuestra historia ancestral y cultural, pasando este saber, esta memoria oral de nuestro pueblo, de padres y abuelos a niños y jóvenes, una y otra vez. Recuerdo que mi tío Celso Yagari, gran médico tradicional, llegaba a mi casa, se sentaba al lado del fogón de leña en cuclillas a calentarse y desde ahí empezaba a contar historias. Como era tan pequeña no entendía muchas cosas, hoy veo que ésta era una de las principales maneras de difundir esos saberes y conocimientos antiguos. (Yagari, 2010, p. 43)

Los **currículos desde abajo**, para este caso, se centran en dos estrategias de formación: por un lado, el dialogo de saberes, entendido como “el intercambio de saberes que de manera recíproca, libre y espontánea permite la cocreación del saber con las distintas formas de saber, aprender y enseñar en la educación propia” (CRIC-PEBI, 2018, p. 81) y, por otro, a los proyectos pedagógicos, entendidos como una estrategia metodológica que permite de manera organizada realizar prácticas y vivencias con una intencionalidad formativa, “en constante interacción recíproca con otras personas y demás seres de la naturaleza” (CRIC-PEBI, 2018). Como parte de la materialización de estas dos estrategias para implementar los tejidos (comunicación, arte, territorio, lengua, producción, entre otros) encontramos la Historia Oral y Memoria Colectiva, como un “proceso que no solamente observa al pasado de manera estática, sino que, desde el presente cambiante y transformador, permite decidir un futuro a partir de nuestros ideales, sueños y necesidades” (CRIC-PEBI, 2018). Desde esta perspectiva, el conocimiento acerca de la historia de sus comunidades, como pueblos originarios, no es una asignatura ni un contenido, es una forma de conocer la realidad presente de la comunidad, es decir, conocer hechos, acontecimientos y personajes del pasado, es una forma de explicar el presente y, desde ahí, pensar en un futuro.

La Historia Oral y Memoria Colectiva es transversal a todos los tejidos de formación, es decir, para aprender acerca de la lengua, el territorio, la economía y la producción, la naturaleza y sus recursos, la cosmovisión, siempre desde el espacio educativo hay que tomar como referente la historia oral y la memoria colectiva. Es una forma de conocer y comprender el mundo actual; no es una información o conocimiento para memorizar o almacenar, sino que se considera punto de partida para analizar y resolver las necesidades y los problemas del presente, tal como lo refiere Clemente Mendoza (2010), al estudiar la educación ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaaná:

El proceso de enseñanza tradicional es un aspecto cotidiano en las escuelas indígenas, y se transmite de generación en generación a través de relatos de la cosmogonía que narran ancianos, padres y maestros indígenas en los espacios educativos para que los niños arhuacos aprendan su propia etnohistoria y cultura, cuyos principios filosóficos son aprender haciendo, leyendo y oyendo [...] Las practicas pedagógicas de los etnoeducadores son trascendentes a la educación colombiana, parten de los diálogos de saberes que difunden maestros indígenas y autoridades mayores tradicionales en sus territorios ancestrales, permiten percibir un mundo pedagógico diferente. (p. 156)

En territorialidades diferentes a la del pueblo nasa en el Cauca, también se identifican, a través de los currículos desde abajo, intenciones y planteamientos similares con respecto a la integración de la historia oral y memoria colectiva en el proceso educativo escolarizado. Tal es el caso del pueblo chamí, en el resguardo indígena de Cristianía (Antioquia):

Es primordial que la memoria oral de nuestro pueblo Chamí siga latente y que se debe conocer y conservar para aprender a respetarla, construirla y revivirla juntos,

adultos y pequeños. Pero, ¿qué estrategias educativas necesitamos en nuestra comunidad para fortalecer la memoria oral en niños y niñas, jóvenes y adultos del Resguardo de Cristianía? (Yagari, 2010, p. 42)

Y como propuesta para responder a esta necesidad política y educativa se plantea la alternativa de:

Espacios de encuentro intergeneracional que permitan la recreación y reflexión de la memoria oral, la historia y situación actual, a través de estrategias vivenciales, entre ellas, juegos del pensamiento y el cuerpo, con un grupo de personas mayores, de jóvenes y niños, que contribuyan con el fortalecimiento de la identidad y tejido social de la familia, la institución educativa y la comunidad. (Yagari, 2010, p. 49)

Reflexiones emergentes

A partir de esta revisión inicial acerca de cómo y para qué se integra la historia oral y la memoria colectiva en los procesos de educación propia, se pueden identificar tres dimensiones que se ponen en uso para este propósito: dimensión política, dimensión epistémica y dimensión didáctica.

La **dimensión política** alude a todo el fundamento ideológico y cultural que sustenta el proceso de movilización y resistencia de los pueblos indígenas desde sus inicios y cómo este acontecimiento pasa a ser un referente central en la memoria colectiva actual, por lo tanto y, como parte del ejercicio de la autonomía en el control y administración del SEIP, este referente político debe estar presente en los planteamientos, prácticas y saberes que reivindican a la educación como aspecto central para la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas.

La **dimensión epistémica** hace referencia, esencialmente, a lo que ha implicado estas propuestas de los currículos desde abajo, para la transformación de concepciones y contenidos de corte nacionalista, eurocéntrico y universalista de las ciencias sociales presentes aún en la enseñanza actual del área. Es decir, estas propuestas han posibilitado hacer real la justicia e igualdad epistémica, al considerar distintas formas de concebir el conocimiento, la historia y la memoria, ligadas a tradiciones civilizatorias diferentes de la de Occidente. Esta es una dimensión en la que es necesario profundizar para fortalecer las distintas formas de saber, aprender, educar y recordar, que se constituyen al ubicarnos en el lugar de enunciación de los pueblos indígenas y el SEIP, como formas legítimas de conocimiento.

La **dimensión didáctica**, por su parte, contempla las prácticas y formas en que los postulados políticos y epistémicos, que justifican y acompañan estas formas de enseñanza que reivindican la memoria colectiva y la historia oral, se materializan en el proceso de educación escolarizada, para el caso que aquí interesa. En este sentido, las propuestas son innovadoras en tanto recurren a las fuentes primarias y protagonistas de las memorias referidas a los distintos procesos sociales y culturales, generando así un diálogo y relación directa entre los niños, niñas y jóvenes, con el sujeto, la experiencia y su recuerdo. En casi todas las experiencias se establece el encuentro cara a cara, para escuchar de viva voz la narración de los acontecimientos, permitiendo así vincular la experiencia de vida presente, tanto a nivel individual como colectivo, con la historia de la comunidad y del pueblo indígena, en particular. De este modo, no es solamente transmisión de información o contenidos, es, sobre todo, transmisión de la experiencia de vida y su relación con quienes pervivirán. A nivel de la didáctica se ha avanzado bastante en los procesos de indagación y sistematización, como plataforma de saberes a partir de la cual es posible una construcción más organizada, coherente y funcional de los proyectos pedagógicos y los currículos a través de los cuales se implementan.

Se esperaría que, transformado el saber escolar en este campo, también se transforme la conciencia histórica y su impacto en los procesos identitarios de niños y jóvenes indígenas. Considero que el pensamiento y práctica que, sobre la memoria colectiva y la historia oral, se materializan a través del SEIP, se constituyen en un referente para comprender qué función debe cumplir la historia y su enseñanza en las nuevas generaciones, en este caso específicamente, las comunidades indígenas, pero que debería ser un referente también para la población mestiza y afrodescendiente, es decir, todos deberíamos poder conocer esta realidad y estos referentes de memoria colectiva, como parte también de nuestra historia. En Colombia es significativo el avance con respecto a los pueblos originarios y la manera como han construido su sistema educativo, pero con respecto al sistema educativo nacional, todavía estamos muy lejos de una comprensión de la historia y su enseñanza en estos términos.

Sin embargo, también se plantean críticas frente a las formas de concebir y enseñar la historia, de manera local o el localismo, como lo denominan algunos autores; esta forma de abordar la enseñanza de la historia

Nace en relación con el concepto piagetiano del “pensamiento concreto”, que impone la [...] prioridad de la aproximación a la realidad inmediata como método didáctico, el exclusivo recurso al empirismo y al inductismo como base del conocimiento, y el principio de Heitmatkunde (es decir, la secuencia de lo cercano a lo lejano) para organizar los contenidos de la enseñanza. Ha adoptado las denominaciones de estudio del medio, didáctica del entorno o “historia local”. (Martínez-Shaw, 2004, p. 41)

En la revisión realizada de los currículos, en un inicio se hace evidente que la lógica de la secuencia de aprendizaje “de lo cercano a lo lejano” es la más frecuente en la organización y gradualidad de los procesos y temas asociados con el saber social e histórico. Sin embargo, algunos autores critican esta forma o secuencia de aprendizaje, en tanto el “pensamiento concreto”:

Parte de una concepción falsa y pesimista del universo mental infantil [...] La acumulación de datos sobre un ámbito concreto o sobre una realidad puntual, por definición específica e irrepetible, produce resultados intrasferibles, que no admiten su integración en un marco general de referencia. La mera percepción de unos datos no supone una auténtica comprensión de la realidad si la información recogida no es interpretada a la luz de un utillaje conceptual. (Martínez-Shaw, 2004, p. 43)

Se ponen sobre la mesa asuntos problemáticos del énfasis de la enseñanza de la historia en lo local, lo particular, y los riesgos que esto entraña, tanto para la comprensión del mundo como la alta vulnerabilidad a la manipulación de la historia. Interesante para revisar de nuevo y contraponer a los hallazgos de los currículos propios, en tanto se genera un debate en torno a la comprensión compleja de la realidad y el pasado vs. el funcionalismo y utilitarismo de la enseñanza de la historia para ciertos fines. Tal como lo afirman Carretero y Kriger (2010), “la escuela es justamente un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas” (2010, p. 62), y en esta disputa pueden darse usos correctos o incorrectos de la historia que, siguiendo a los autores, deben revisarse a la luz de las articulaciones entre “la gestión del pasado y la construcción de un presente común”. Estos planteamientos derivan en la necesidad de revisar la forma como se orienta la historia en las instituciones, para dejar de ser vista solo como la posibilidad de aportar a la formación de ciudadanos y se justifique más desde el rol que tiene la enseñanza de la Historia en la construcción de identidad, conciencia y pensamiento.

En síntesis, se identifican algunas características propias de lo que podría denominarse como un currículo propio o desde abajo, para el caso de las comunidades indígenas. Estas se refieren a dos aspectos fundamentalmente: por un lado, al hecho de que la educación está integrada a la vida diaria (festividades, ritos, actividades familiares) y con los ciclos ecológico-productivos, es por esto que en la etnoeducación “se busca evitar las separaciones escolares de las áreas o núcleos, que dificultan la comprensión de los contenidos escolares y la relación de los mismos con las vivencias e ideas del mundo cultural del niño indígena” (Rodríguez et al., 2003, p. 234). Por otro lado, no se aprende por aprender, ya que, al estar ligada a la preparación para la vida diaria, la educación es de carácter problémico y

se da en relación con las vivencias dificultades y experiencias comunitarias y del entorno [...] la consecuencia pedagógica es un currículo que parte de las experiencias vitales de la comunidad y el niño para ir a los saberes míticos, antes que a ideas o teorías abstractas o descontextualizadas de la vivencia del niño. (Rodríguez et al., 2003, p. 234)

Sin embargo, en la revisión de los currículos etnoeducativos y propios, se evidencian distintas posturas y maneras de aplicar estos principios a la práctica, así como también la persistencia de ideas modernas y tradicionales acerca de lo que es el conocimiento y la manera como este se parcela u organiza para hacerlo enseñable a los niños y niñas. Como se expondrá más adelante, efectivamente hay procesos curriculares fundamentados en el principio de integración de los saberes y su relación con la vida cotidiana, pero persisten también miradas curriculares ancladas en la delimitación y especificidad de las áreas de conocimiento con poca posibilidad de aplicabilidad en la vida cotidiana de los niños, las niñas y la comunidad. Es una tensión constante y permanente entre lo que se es, lo que se debe ser y lo que es posible ser.

La intención y necesidad de revisar, analizar y caracterizar los contenidos y planteamientos del área de ciencias sociales, o las denominaciones que se le otorguen, en los currículos propios y etnoeducativos, se sustenta en la perspectiva de pensamiento de la Historia Social, para la cual la Historia no puede dedicarse exclusivamente a la descripción de hechos, pues tiene un compromiso con la sociedad plural del pasado y del presente. En este sentido, se plantean unos desafíos actuales para la enseñanza de la Historia a partir de la

centralidad creciente que está adquiriendo la Historia escolar como arena de luchas identitarias y conflictos políticos en el mundo contemporáneo. Pero también pone en evidencia hasta qué punto la propia enseñanza disciplinar, en tanto que práctica cognitiva y educativa, puede llegar a quedar por fuera de ese escenario. (Loaiza y Pantoja, 2015, p. 45)

Tal como acontece cuando los currículos desde abajo hacen parte de apuestas y procesos políticos y organizativos de colectivos y comunidades que reivindican el control sobre la educación y la enseñanza de sus nuevas generaciones.

La construcción de los currículos desde abajo implica una relación con aspectos dinámicos y problemáticos de la sociedad local y global; también se pregunta y cuestiona por las transformaciones culturales, tanto endógenas como exógenas, y las implicaciones de estas en la vida comunitaria y personal. No son visiones cerradas o esencializadas de la cultura y la educación, pero sí claramente marcadas por la vivencia desde el lugar de la diferencia que claramente ha sido excluida y minorizada, pero con la claridad de la necesaria relación y transformación de estas relaciones inequitativas y excluyentes.

La articulación de saberes y formas de conocer la realidad social, distintos de los establecidos por los cánones de las disciplinas sociales, con los procesos educativos dirigidos hacia la formación de

una conciencia histórica crítica y funcional con los problemas actuales, debe ser un propósito que no debe considerarse circunscrito exclusivamente al campo de la etnoeducación sino que, por el contrario, debe asumirse como lineamiento central en la formación de ciudadanos y ciudadanas, con miras a superar la subalternización y racialización de los saberes y las prácticas.

Referencias

Álvarez, A. (2010).

Formación de nación y educación. Siglo del Hombre Editores.

Amador, Castañeda, Coronado y otros. (2018).

Contextos culturales y etnoeducación: prácticas pedagógicas y didácticas. Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia. Cuadernos de Seminario 8.

Universidad de la Salle.

Bertely Busquets, M. (2006).

La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En E. Todd y V. Arredondo (Coords.), La educación que México necesita. Visión de expertos (29-41).

Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica. Buitrago, O. (2005).

La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, X(561), 742-798.

Cabildo Indígena Resguardo de Jambaló. (2014).

Talul we'sxa' nawtxh wewe Así cuentan los mayores. Territorio Ancestral Sath Tama Kiwe, Cauca, Colombia.

Cajiao, F. (2000).

Pedagogía de las Ciencias Sociales. Bogotá: TM Editores.

Carretero, M. y Kriger, M. (2010).

Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. Paidós.

Chaparro, R. C., Triana, Á y Gómez, V. (2005).

Contenidos curriculares Pueblo Cubeo.

Fundación Caminos para la Identidad FUCAI.

Chávez, C., Navarrete, M. C. y Venegas, N. (2004).

Currículum y comunidad: una experiencia de innovación educativa.

Universidad del Valle.

Comité de Educación-Cabildo Guambiano. (2010).

Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y la permanencia del ser Misak en el tiempo y en el espacio.

Resguardo Indígena de Guambia, Cauca.

Comunidades Indígenas Yanakona Pitalito-Huila. (2015).

Proyecto Educativo Comunitario Intercultural Institución Educativa Pachakuti. Pitalito.

Consejo Regional Indígena de Caldas. (2017).

La educación propia, vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del departamento de Caldas. Planeta Paz.

Consejo Regional Indígena del Cauca-Programa de Educación Bilingüe Intercultural. (1992).

La propuesta de etnoeducación del Cric. Estado, educación y grupos étnicos. Revista Educación y Cultura, (27).

Consejo Regional Indígena del Cauca-Programa de Educación Bilingüe Intercultural. (2011).

Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP- Primer documento de trabajo, Popayán.

Consejo Regional Indígena del Cauca-Programa de Educación Bilingüe Intercultural. (2018).

Lineamientos políticos, pedagógicos y administrativos de semillas de vida, Popayán.

Cuesta, R. (1997).

Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Pomares-Corredor S.A.

Flórez y Monroy (2015).

El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló; una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural [Tesis de pregrado, Universidad del Valle].

Gimeno, J. (1988).

El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.

Goodson, I. F. (1991).

La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. Revista de Educación, (295), 7-37.

Institución Educativa Intercultural Yuç kwet zuun. (2016).

Proyecto Educativo Comunitario P.E.C. Resguardo Indígena de San Andrés de Pisimbalá.

Larraín, A. (2014).

Los indígenas Zenú y la educación propia. Entre la “ausencia” de una lengua tradicional y la reivindicación de otros marcadores étnicos. Revista Sures, (3).

<https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/110>

Loaiza, Y. E. y Pantoja Suárez, P. T. (2015).

Formación de la Conciencia Histórica. Universidad de Caldas.

Martínez-Shaw, C. (2004).

La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En M. Carretero y J. Voss (Comps.), Aprender y pensar la historia (pp. 25-46). Amorrortu.

Mena, M. (2009).

Dilemas sobre la enseñanza de la historia. Responsabilidad con la historia: visibilizar e incluir la memoria de los grupos étnicos en el relato nacional. Revista Al Tablero, (51), 26-27.

Mendoza, C. (2010).

La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. Revista Educación y Humanismo, 12(19), 148-176.

Meyer, E. (2000).

Transmisión de la conciencia histórica: memoria y conciencia histórica. Revista Historia, Antropología y Fuentes orales, (24), 77-94.

Núcleo de Educación-Resguardo Indígena de Jambalo (2013).

Tejiendo Sabiduría, Proyecto Educativo Comunitario, Territorio Ancestral Sa'th Tama Kiwe, Jambaló, Cauca.

Pagès, J. (1994).

La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. Signos, teoría y práctica de la educación, (13), 38-51.

Palomares Babilonia, J. C. y Rodríguez Villar, H. I. (2000).

Propuesta de diseño curricular para los grados cero y primero de la etnia tikuna del internado Villa Carmen Tarapacá (Amazonas) [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana]. Archivo digital.

<https://docplayer.es/28855184-Propuesta-de-diseno-curricular-para-los-grados-cero-y-primero-de-la-etnia-tikuna-del-internado-villa-carmen-de-tarapaca-amazonas.html>

Pérez, C. (Ed.) (2012).

Aprender acerca de nuestro territorio – Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Inga. Universidad Antonio Nariño, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Popkewitz, T. S. (1989).

Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 306-321). Akal.

Programa de Educación CRIT. (2007).

Proyecto Etnoeducativo Comunitario y Cultural (PECC). CRIT.

Rodríguez, A. (s.f.).

Lecciones de una didáctica comunitaria e intercultural de la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en las escuelas indígenas del Cauca y Amazonas (Colombia). Fundación Caminos de identidad.

Rodríguez, A., Chaparro, R. y Martínez, A. (2003).

Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos Indígenas. Fundación Caminos de Identidad, Editorial Kimpres.

Rosa Rivero, A. (2004).

Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.), Aprender y pensar la historia (pp. 47-69). Amorrortu.

Santisteban, A. (2010).

La formación de competencias en pensamiento histórico. Revista Clío y Asociados, (14), 34-56.
Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata.

Torres, P. (2001).

Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Vélez, W. (2014, del 5 al 7 de noviembre). Decolonizar las ciencias sociales para el fortalecimiento de los Estudios Generales [ponencia]. VI Simposio Internacional de Estudios Generales, Caracas, Venezuela.

Walsh, C. (2007).

¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Revista Nómadas, (27), 102-113.

Yagari, G. (2010).

Jemed'ed'a dachi kûrîsia mau dachi kakua me: Juguemos con el pensamiento y el cuerpo para recrear a través de las expresiones culturales la memoria oral de Karmatarua [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

2.5. Educación y pedagogías para el cultivo de paces

“No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas”

Paulo Freire, 1986

Rodiel Rodríguez Díaz²⁴
Universidad de Caldas, Colombia

Resumen

El presente ejercicio académico tiene como intención expresar algunas nociones de estado de arte, en relación con la categoría “pedagogía de la paz imperfecta”, desde la experiencia investigativa que se lleva a cabo en los territorios del departamento del Meta y la Orinoquia colombiana, desde hace cuatro años. Dicha propuesta se comparte con el ánimo de participar en el panel de experiencias sobre conflicto, convivencia y educación para la paz desde la didáctica de las ciencias sociales. Para ello, inicia expresando algunas aproximaciones a las nociones de educación y paz, como dos

24). Artículo de reflexión. El presente artículo se deriva del proyecto de investigación realizado por el autor en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, titulado: *Pedagogía de las prácticas de paz: el fomento de los derechos humanos, la memoria y la verdad en las instituciones educativas inmersas en los territorios de post-acuerdo del departamento del Meta.*

categorías inmersas en las responsabilidades del Estado, como garante de los derechos humanos (DD. HH.) que nos lleva a propiciar el sincretismo reflexivo “educación para la paz”; posteriormente, se exponen algunas ideas sobre la educación para la paz en relación con la configuración de la comunidad; ya en un tercer momento, a manera de apertura al diálogo, se abordan algunas tesis de la pedagogía para la paz, desde la alteridad, ética material, praxis, la pregunta, entre otros elementos, que van ayudando a configurar las intenciones de la propuesta investigativa.

Palabras clave: paz imperfecta, derechos humanos, educación para la paz, pedagogía.

Educación y paz, una apuesta por los derechos humanos

La educación y la paz son sistemas cuyos campos de estudio suelen tener diversos planteamientos, debido a su alta gama de aportes desde los contextos históricos. En dichas expresiones podemos relacionar algunas intenciones en común, que nos conllevarían a indagar las bases de la vida misma, es decir, lo que permite la dignidad humana. De ahí que Nikken (1994) expresa “que en esencia hablamos de Derechos Humanos (DDHH) pues, los derechos son inherentes a las personas y no necesitan del reconocimiento social, ni del gobierno para su existencia” (p. 16). Eso quiere decir que están anclados a una ley natural, por el simple y sencillo hecho de vivir.

Dentro de estas lógicas, el Estado colombiano, en sus procesos de legitimación, asume categóricamente la responsabilidad de ser garante de los DD. HH. como una continua apuesta por la paz, la cual “tiene por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (ONU, 1948). El anterior fundamento impregna el sistema educativo; así, la Ley 115 de 1994 —Ley General de Educación— resalta en el artículo 5, parágrafo 2, que uno de los fines de la educación es:

La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. (p. 3)

Bajo el mismo espíritu, esta ley resalta, en el artículo 14, que la enseñanza obligatoria debe cumplir: “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos...” (p. 8).

Como parte del compromiso institucional, la Corte Constitucional, con las sentencias de T-236 de 1994, T-974 de 1999 y T-925 de 2002, redifica:

referentes a la participación ciudadana y democrática en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, al pluralismo, a la tolerancia, al respeto de la dignidad humana, a la convivencia ciudadana y a la paz nacional. (Corte Constitucional, T-236/1994)

Las anteriores legalidades han permitido que la paz y educación, en el sistema educativo colombiano, generen una réplica considerable en los últimos tres Planes Decenales de Educación (1996-2005; 2006-2016; 2016-2026), en los cuales los asuntos relacionados con la paz, la convivencia y la tolerancia se constituyen pilares primordiales en los que se establece el proyecto educativo nacional. Entre ellos sobresalen el Plan Decenal de Educación 1996-2005, al expresar la formación ciudadana para la construcción de convivencia pacífica (República de Colombia, 1997), y el Plan Decenal de Educación 2006 -2016, al cimentar la paz como generadora del derecho a la educación, establecido en la visión del mismo Plan:

La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que, desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión. (República de Colombia, 2007, p. 16)

Por su parte, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 plantea en su séptimo desafío: “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (República de Colombia, 2017, p. 17). De esta forma, se asegura la responsabilidad bilateral del Estado con la educación y con la paz. Por una parte, para garantizar un ambiente de convivencia democrática y pacífica que permita el goce pleno del derecho a la educación; por otra parte, la garantía de regulación, inspección y vigilancia de la educación, sobretodo en la formación ética, política y moral de los estudiantes que les permita construir sociedades equitativas y pacíficas (Sánchez Cardona, 2010).

La educación y la paz se conjugan, entonces, bajo un mismo cauce, el cual hemos denominado “educación para la paz”, que a su vez está mediado por la vinculación en los espacios institucionales por una pedagogía que forma para la paz y, aunque aún no ha sido claramente descrita en los anteriores procesos de legitimación, hace presencia en cada acción del ecosistema escolar. La educación para la paz considera que:

Todo periodo de paz, toda legalidad, precisa aglutinar en un solo mando ambos elementos: la legalidad estable, constituida, consiste siempre en el cierre de la brecha entre legitimidad y poder; mientras no esté en disputa su poder para garantizar la paz, no estará en cuestión su legitimidad (y a la inversa). (Iglesias, 2014, p. 36)

En consecuencia, el esfuerzo por propiciar una legalidad, la paz civil y la legitimidad, se encuentra anclado al papel que desempeña la educación para la paz como proyecto continuo en la construcción social del Estado y de sus ciudadanos.

Comunidad y educación para la paz

Educar a la persona para que viva socialmente en paz con la comunidad es una de las constantes réplicas que la institución educativa realiza en su compromiso social. Ahora bien, podemos expresar que la comunidad está compuesta por cuatro grandes latitudes: “La economía se encarga de la reproducción, el sistema normativo de la reciprocidad, el sistema cultural de la identidad y el sistema político de la definición de metas colectivas y de la condición coactiva del cumplimiento de esas normas” (Iglesias, 2014, p. 21).

En esta dinámica emergen varias cuestiones, entre ellas: ¿qué saberes debería brindar la educación como sistema que promueve una paz positiva e imperfecta, dentro del marco de los cuatro componentes de una sociedad? ¿Qué pedagogía se debe fomentar para evitar el fetichismo del poder? Y dado que donde hay poder surgen las resistencias al mismo, ¿qué tipo de resistencias debería impulsar la educación para la paz, en su tarea de formar políticamente al ciudadano?

En síntesis, unas posibles respuestas estarían descritas así: la economía debe formar ciudadanos políticos que aprendan a superar la escasez y no instalarse en ella. Las normas, como garantía de los derechos, que conlleva la responsabilidad como poder de respuesta en el sentido de alteridad (Lévinas, 1977) de los deberes sociales. La cultura, como sistema donde el hombre usa su inteligencia

para la supervivencia en un contexto determinado, creando identidades y geo-cultura. La enseñanza de la política, para la regulación no violenta de los conflictos (inmersos en la vida humana), pues se considera que el fracaso de la política nos conduce a la guerra, y si un país vive en constante guerra, es porque su proyecto de formación política presenta falencias, pues en sí, la guerra se supera con política. Ese sería el papel esencial de la educación para la paz dentro del devenir histórico de un proyecto educativo, pensado como un sistema de dispositivos de control social, como aparato ideológico de un Estado impregnado por la hegemonía y el fetichismo del poder (Castro-Gómez, 2015, p. 380).

El desplazamiento violento y las migraciones de las periferias, causados por el capitalismo salvaje, que a lodo y sangre (Marx, 2008, p. 500) se afianza por el conflicto armado, pasan a constituirse en las prácticas de mayor vulneración a los derechos humanos, haciendo visibles las violencias (directa, cultural y estructural) (Galtung, 1998). Por ello, como mecanismo de reparación y reivindicación a dicha vulnerabilidad, se han propuesto acciones tanto materiales como simbólicas que permitan la reconstrucción de la memoria y el conocimiento de la verdad (White, 1992; 2003; 2011). Además, en el artículo 149 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras se expone la necesidad de una pedagogía de la memoria (Ministerio del Interior, 2012, p. 69) comprendida como una disciplina necesaria para pensar en los dispositivos sociales para la paz (Iglesias, 2014, p. 31) y en los derechos humanos.

Pedagogía de la paz

La pedagogía de la paz es una propuesta a trasluz en la formación de ciudadanos (IDEP, 2012), independiente de los contextos de las violencias y se traduce en las capacidades que las personas tenemos para plantearnos en los territorios los DD. HH., la verdad y la memoria (Bejarano, 2002). Esto, con el fin de ser integrados a nuestro patrimonio como identidad y axiologías de vida.

De igual manera, la pedagogía de la paz es una aproximación que toma raíces de una ética material y de una filosofía de la liberación, que propone una pregunta con sentido social y democrático, es decir, “la pregunta por lo cotidiano nos enseña a vivir, a encarnar una posición que se ha de considerar fundamental, no solo desde lo educativo, sino desde una mirada existencial; la tolerancia” (Freire y Faundez, 2013, p. 46). La pregunta como acto de libertad brinda una escuela en apertura a la comunidad que ha sido afectada, conecta la escuela con las verdaderas necesidades educativas. La empatía con las realidades de los contextos cuestiona y aterriza los métodos y las prácticas educativas, fomentando una pedagogía de la paz. Esta, a su vez, enriquece los procesos educativos con la intervención directa de la comunidad, permitiendo que la cultura, los grupos, entre otros, ingresen a cualificar el trabajo de la escuela; inevitablemente abre nuevos campos de acción pedagógicos y proporciona nuevos recursos de trabajo a la escuela:

Es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar. En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad ¡pero la curiosidad es una pregunta! Tengo la impresión de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta. (Freire y Faundez, 2013, p. 69)

La pedagogía de la paz, además de ser considerada como una reflexión filosófica por la formación del ser, es una filosofía de la praxis que tiene como intención la superación del sentido común de las comunidades (Bravo, 2006, p. 4). Ella misma considera que, en “la liberación se juega en el límite de la vida, en la sobrevivencia del oprimido, el excluido, la víctima. Es por ello que el criterio material de la ética de la liberación es la vida humana” (Salazar, 2015, p. 9), cuyo diseño transversal permite cruzar la vida misma (Rodríguez, 2015, p. 8). Ahora bien, a todas estas acciones que continúan surgiendo, fuera del conflicto armado en nuestro país (post-acuerdo), se constituyen serios componentes de la

memoria histórica de la educación en los territorios; se instaura, entonces, una cultura de paz, donde la pedagogía está de cara a la justicia social, que nace de la justicia cognitiva (Santos, 2003, p. 277).

La pedagogía para la paz articula algunas tesis de la alteridad, desde la mirada de Lévinas (1977), como un elemento viable que nos permite identificar

al Otro con las figuras del huérfano, el extranjero y la viuda, con las cuales estoy obligado. La epifanía del rostro, es ética. El rostro del otro me ordena el: “¡No matarás!”, De este modo, el “No matarás” equivaldría a decir: “¡No te despreocuparás del Otro!”. Una relación del cara a cara. El rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso. (p. 89)

En síntesis, la pedagogía de la paz es una expresión que comprende “los cultivos de paces” como una categoría de la paz imperfecta (Muñoz y Molina, 2009, p. 15) y que, a su vez, busca indagar sobre cómo “el mayor logro en la generación de culturas de paz se puede reconocer en la capacidad con que cuentan los pobladores para transformar pacíficamente los conflictos” (López, 2014, p. 152). Esto, como un esfuerzo de hacer vida algunas de las responsabilidades en los territorios, a través de la escuela como garante del Estado, en los lugares más apartados de la región, entendiendo la totalidad del conjunto social bajo la premisa “el Estado somos todos”, tanto en la figura de la institución (potestad) como en sociedad civil (potencia). Por lo tanto, ayuda a develar las tensiones que se movilizan en la comunidad educativa, en escenarios de formación de libertades situando el poder de respuesta frente a los Otros (Levinas, 1977, p. 80) y permitiendo observar que las paces se configuren como experiencias humanas, que emergen en los tiempos y comunidades específicas.

Metodología

La orientación metodológica, que pretende estudiar el fenómeno descrito, está centrada en una hermenéutica reflexiva para la investigación social y educativa, desde la propuesta de la docente chilena Teresa Ríos Saavedra (2013). Según la autora, ya no se busca comprender al que habla, sino develar los sentidos ocultos en el habla, es decir, se busca vislumbrar lo que se dijo, en lo que no se dijo (Gadamer, 1999). Por eso, la hermenéutica reflexiva es la vía de acceso al hombre en tanto hablante (Ríos, 2005). El desarrollo de la investigación se compone de una serie de actividades encaminadas al estudio hermenéutico de las narrativas de los docentes, en clave de pedagogía de las prácticas de paz, para los DD. HH., la memoria y la verdad, con las siguientes etapas:

Etapa I: Pre-estructura narrativa (texto)

El proceso de escribir literalmente la experiencia, documentación textual (Madrones, 2006, p. 369) de las emociones territoriales, con su significado y sentido estructural de la forma que narra (Gadamer, 2004).

Etapa II: Pre-configuración histórico-social de la narrativa (contexto)

Descripción de las narrativas desde los ambientes escolares donde están inmersos los sujetos, abordando lo histórico, social, cultural, como parte del entorno y el carácter comunicativo de la pedagogía de las emociones (Gadamer, 2007).

Etapa III: Pre-configuración de las intenciones narrativas (pre-texto)

Indagación de lo que conlleva a formular el texto o experiencia; el concepto vivido (Gadamer, 2007). Las intenciones que permiten al texto constituirse en una narrativa como categoría de estudio y

el sentido de una realidad particular (Curcio, 2002, p. 54), de los ambientes de aprendizaje para la pedagogía de las prácticas de paz que permiten los DD. HH., la memoria y la verdad.

Etapa IV: Reconfiguración de la narrativa (hermenéutico)

Comprensión del texto como experiencia vivida, similar a una persona que se narra, permitiendo una meta-narrativa (Geertz, 1973, p. 32), abordado desde las categorías emergentes que configuran la pedagogía de las prácticas de paz de los docentes en los territorios. “El Ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Gadamer, 1991, p. 567). El trato de los datos se ejecutará desde el software “Atlas.ti”, pues facilita la organización, codificación, categorización y diseño de las redes semánticas para el análisis estructural y cruzado, permitiendo una aproximación más confiable al proceso de estudio de las narrativas (Sampieri et al., 1991, p. 458).

Análisis

El análisis estructural de los cuestionarios y de las entrevistas permite acercarnos a los distintos discursos docentes sobre las percepciones que se tienen con respecto a la pedagogía de la paz imperfecta. Presentándose una tensión entre los elementos que emergen en la cotidianidad (conceptual, actitudinal, procedimental). Por ello, se exponen los elementos con el fin de develar las categorías que, desde una mirada transversal, configuran las aproximaciones a la mencionada pedagogía.

De este modo, la pedagogía de la paz imperfecta es comprendida de forma conceptual, es decir que presenta una alta réplica en los discursos y en la vida escolar de los docentes, no solo por su semejanza con las disciplinas escolares, sino porque es una de las condiciones que los docentes consideran como un recurso que potencializa la formación.

Ahora bien, como los contenidos deben ser socialmente notables para los estudiantes, la pedagogía de la paz imperfecta también es expresada de forma procedimental, dado que cobra sentido en la vida escolar en la medida en que se contextualiza. Lo cotidiano, un escenario para la aplicación consciente del conocimiento y, además, para aceptarse como posible punto de inicio en la construcción de la vida social, con sentido de justicia social y paz positiva.

De manera alternativa, podemos apreciar cómo los resultados de la pedagogía de la paz imperfecta se generan de forma actitudinal, como categoría principal que es vivenciada en los docentes, desde la problemática social, la intervención de mayor moda, por su similitud con las situaciones concretas de la región, la enseñanza de los valores, debido al esfuerzo de transmitir axiologías esenciales para la vida en colectividad, por su afinidad con la cultura, entre otros elementos.

Conclusiones

La comprensión de las categorías de la pedagogía de la paz imperfecta permite observar que, la comunidad docente vivencia un abismo de riquezas, que es posible profundizar en la medida que se pretende sujetar la escuela con las realidades sociales del contexto, ubicando las culturas y las identidades, entre otros elementos vitales de la transición política que vive el territorio y que exige mejoras continuas para la construcción de la paz, como escenario que nace en la formación escolar.

La pedagogía de la paz imperfecta brinda la posibilidad de educar para la vida y formar desde la integralidad. En las prácticas de los docentes que se mueven entre la construcción de lo social y la

persona, poco se aprecia la paz imperfecta, la cual es entendida desde lo conceptual, actitudinal y procedimental, enfoques que pretenden reconstruir la paz como garante de la formación ciudadana en los contextos.

Referencias

Asamblea General de la ONU. (1948, 10 de diciembre).

Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A).

<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Bejarano, A. M. (2002).

Conflicto Armado, Paz y Democracia. Banco de la República.

Bravo, N. (2006).

Del sentido común a la filosofía de la praxis: Gramsci y la cultura popular. Revista de Filosofía, 24(53), 59-75.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712006000200004&lng=es&tlng=es

Castro-Gómez, S. (2015).

Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo postmoderno. Akal ediciones. Curcio, C. L. (2002). Investigación cuantitativa. Kinesis.

De Sousa Santos, B. (2003).

Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Desclée de Brouwe.

Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de mayo).

Presidencia de la República de Colombia. Diario Oficial No. 49522.

<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>

Freire, P. y Faundez, A. (2013).

Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistente. Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer, H. (2011).

La educación es educarse. Revista cultural de Santander, (6), 90-99.

<http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>

Gadamer, H. (2004).

Hermenéutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta. Editorial Trotta.

Galtung, J. (1998).

Tras la violencia, 3R.: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika Gogoratuz.

Geertz, C. (1973).

La interpretación de las culturas. Gedisa.

Geertz, C. (1991).

Verdad y método. Ediciones Sígueme.

Geertz, C. (2007).

El giro hermenéutico. Ediciones Cátedra.

IDEP. (2012).

Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Editorial Jotamar Ltda.

Iglesias Turrión, P. (2014).

Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de tronos. Ediciones Akal Pensamiento crítico, S. A.

Lévinas, E. (1977).

Totalidad e infinito. Ediciones Sígueme.

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero).

Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

López Becerra, M. H. (2014).

Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas –Colombia– como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Digibug.

<https://digibug.ugr.es/handle/10481/30791>

Madrones, J. M. (2006).

Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales.
Anthropos.

Marx, K. (2008).

El Capital I1867. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio del Interior. (2012).

Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.
Imprenta Nacional de Colombia.

Muñoz, F. A. (Ed.) (2001).

La paz imperfecta. Colección Eirene.

Muñoz y Molina. (2009).

Documentos del curso Fundamentos de los
estudios para la paz y los Derechos Humanos.
Instituto de la paz y los conflictos, Universidad
de Granada.

Nikken, P. (1994).

El concepto de derechos humanos. Estudios
de Derechos Humanos, Tomo 1. Instituto
Interamericano de Derechos Humanos.

República de Colombia. (1997).

Plan Decenal de Educación 1996-2005.
Ministerio de Educación Nacional.

República de Colombia. (2007).

Plan Decenal de Educación 2006-2016.
Ministerio de Educación Nacional.

República de Colombia. (2017).

Plan Decenal de Educación 2016-2026.
Ministerio de Educación Nacional.

Ríos, T., (2013).

La hermenéutica reflexiva en la investigación
educacional y social.

Universidad de Manizales.

Rodríguez Díaz, R. (2015).

La transversalidad del curriculum en la
formación integral de la universidad. Revista
Debates de Evaluación y Curriculum.

[https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/
B125.pdf](https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/B125.pdf)

Herrera Salazar, G. (2015).

Vida humana, muerte y sobrevivencia. La
ética material en la obra de Enrique Dussel.
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas,
CESMECA.

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cesmeca-
unicach/20170419035719/pdf_656.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cesmeca-unicach/20170419035719/pdf_656.pdf)

**Sampieri, H. R., Fernández, C. y Baptista, P.
(1991).**

Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill.

Sánchez Cardona, M. (2010).

La educación para la paz en Colombia: una
responsabilidad del Estado Social de Derecho.
Revista Via Iuris, (9), 141-160.

White, H. (1992).

Metahistoria: la imaginación histórica en
la Europa del siglo XIX. Fondo de Cultura
Económica.

2.6. La enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de Ciencias Sociales:

¿Una oportunidad desde el entorno o una estrategia del neoinstitucionalismo económico?

Edisson Díaz Sánchez
Universidad Santo Tomás, Colombia

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar las mallas de aprendizaje de Ciencias Sociales para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y su enseñanza en los establecimientos educativos colombianos, ya sea desde las perspectivas que evocan un proceso pedagógico con base en el entorno, o desde la relación existente entre las políticas públicas educativas gubernamentales y su conexión con la definición descriptiva de la policy, los posicionamientos neoliberales y el neoinstitucionalismo económico. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica y el análisis documental de los trabajos realizados a través del enfoque analítico en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y su relación con textos de lineamientos educativos estatales. En la indagación se estableció que, estos lineamientos curriculares para la enseñanza de esta área obligatoria en el país estaban en concordancia con los postulados educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y su correspondiente ejecución en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2014-2018, del expresidente Juan Manuel Santos.

Palabras clave: Derechos Básicos de Aprendizaje, Ciencias Sociales, enseñanza, entorno, neoinstitucionalismo económico.

En diciembre de 2016, durante el mandato del expresidente Juan Manuel Santos Calderón, el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con la universidad de Antioquia, publica la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de Ciencias Sociales, los cuales abarcan desde el grado primero hasta undécimo, y que, según su presentación, se entienden como “un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 5).

Ante esta nueva propuesta, los educadores del área de Ciencias Sociales se preguntan si realmente es una estrategia educativa que ayuda a mejorar los aprendizajes y las competencias sociales y ciudadanas de los educandos en un mundo cada vez más complejo y globalizado, y en un país del posconflicto, tal como lo plantean Gómez (2015) y Requejo-Fraile (2019); o si, por el contrario, es una más de las acciones que emprende un gobierno de turno, y que está en correspondencia con el neoinstitucionalismo económico. Ante este panorama, el presente escrito propende a una explicación que está en correspondencia con la segunda perspectiva; es decir, la enseñanza de los DBA para el área de Ciencias Sociales a través de las mallas de aprendizaje responde a la definición descriptiva de la policy, los presupuestos del neoliberalismo y las políticas de los organismos financieros internacionales.

Como se enunció al inicio del escrito, a finales del 2016 se publican los DBA para Ciencias Sociales; sin embargo, esta primera versión es modificada y al año siguiente se divulgan las mallas de aprendizaje para esta área, donde cambian su estructura, de tal manera que los DBA se organizan en cuatro categorías: espacialidad (ámbito geográfico y relaciones espaciales y ambientales), temporalidad

(ámbito histórico), institucionalidad y DD. HH. (ámbito de las competencias ciudadanas) y culturalidad (ámbito identitario, cultural y étnico), que están en relación con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBCS), los cuales se habían categorizado en tres componentes: relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

No obstante, al realizar una comparación entre los estándares básicos, las mallas, las pruebas Saber 11 y los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, se observa la desconexión entre estos, ya que, a pesar de mencionar al interior de sus páginas la coherencia entre los supuestos normativos, epistemológicos, teóricos y conceptuales que referencian su andamiaje, en la estructura organizativa de aprendizajes y en las estrategias de enseñanza, se aprecian las diferencias paradigmáticas, temáticas, terminológicas, educativas y metodológicas a las cuales se enfrentan en la práctica escolar, tanto los establecimientos de formación como los maestros, lo cual provoca crisis y confusión, que desembocan en procesos de desarticulación entre los requerimientos de un gobierno de turno con sus políticas públicas, las necesidades globales socioeconómicas y las locales de la comunidad educativa, los lineamientos curriculares del área y los propósitos del PEI (Arias, 2015).

A continuación, el escrito pretende dar respuesta a la problemática del presente artículo. En el primer caso, existen diferentes autores, corrientes pedagógicas y teorías de las ciencias sociales, además de experiencias educativas que demuestran que el aprendizaje situado, contextualizado, la educación propia o desde el entorno (dependiendo del contexto en que se denomine), es una propuesta pertinente, la cual responde a las necesidades que el campo de la educación requiere actualmente. En este sentido, trabajos sobre la educación contemporánea desde una práctica social situada; el aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno; el trabajo educativo desde el contexto para mejorar la elaboración y transmisión del conocimiento; la importancia del acercamiento del estudiante al conocimiento científico-social desde su lugar de enunciación; entre otros, contribuyen a sustentar la idea de la enseñanza educativa en general y de las Ciencias Sociales en particular, a partir de los contextos y entornos educativos de la comunidad escolar y los estudiantes, lo cual hace el aprendizaje significativo, atractivo, relevante y generador de oportunidades para los actores educativos. De igual forma, las experiencias educativas que arrojan las pedagogías críticas, decoloniales, situadas y etnoeducativas (tanto indígenas como afrodescendientes), en el país y en Latinoamérica, convergen en esta misma dirección, donde se pretende desarrollar acciones formativas-instructivas que discutan de manera reflexiva y crítica con los postulados de la educación eurocéntrica; además, que estén articuladas con los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que adelantan las comunidades y que permitan mejorar la calidad de vida de sus residentes (Díaz, 2015).

En la segunda cuestión es pertinente analizar esta política pública con base en las características propias del sistema socioeconómico en el cual está inmerso el país actualmente, y su injerencia en la educación: el neoliberalismo.

El modelo económico neoliberal, la globalización y la intervención de organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, y recientemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han marcado una pauta importante en la configuración del Estado contemporáneo (en especial los llamados países subdesarrollados y/o en vías de desarrollo) y, por ende, en la gestión de las políticas públicas en los diferentes ámbitos de la nación. La educación pública en Colombia no es ajena a tal situación, donde, según Estrada (2002), es en el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002), que se configuran y realizan las principales reformas para la articulación de la educación colombiana al modelo socioeconómico y financiero neoliberal, demarcadas por elementos y conceptos propios

del sistema económico actual, tales como oferta y demanda educativa, usuario, canasta educativa, objetivos educacionales, indicadores de gestión educativa, planes sectoriales de educación, calidad de la educación, competencia, planes de mejoramiento, relación costo-beneficio, contrato de prestación de servicios educativos, índice sintético de calidad, día E, entre otros.

Por ende, se establece una relación entre los postulados del neoliberalismo en el ámbito educativo y la enseñanza de los DBA para el área de Ciencias Sociales, a través de las mallas de aprendizaje.

Conclusiones

a) Al comparar los cinco documentos de política pública para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia (lineamientos curriculares, los estándares básicos en competencias ciudadanas y ciencias sociales, mallas de aprendizaje para la implementación de los DBA y las pruebas Saber 11 para el componente de sociales y ciudadanas), se encuentran discrepancias paradigmáticas, temáticas, organizativas, terminológicas, educativas y metodológicas, tal como lo señalan Carretero (2007), Arias (2015) y Bustamante (2017), entre otros, lo cual trae consigo confusiones a las organizaciones educativas y los docentes que orientan esta área obligatoria del currículo, especialmente aquellas que se ubican dentro del campo de una enseñanza desde aprendizaje situado, contextualizado, la educación propia o desde el entorno.

b) La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las mallas de aprendizaje es parte de la política pública desde la definición descriptiva de la policy y su correspondiente manifestación en el Estado colombiano a través del neoinstitucionalismo económico, implementada en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación de la segunda administración de Juan Manuel Santos (2014-2018), los cuales responden a la intención de que Colombia haga parte de los Estados miembros plenos de la OCDE.

c) Las mallas de aprendizaje en Ciencias Sociales para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje:

- Están en correspondencia con los Estándares básicos en Ciencias Sociales en cuanto a sus tres ejes articuladores y los lineamientos para la prueba de Saber 11 en su componente de sociales y ciudadanas en sus tres competencias, pero se desligan de los lineamientos curriculares que propendían a un enfoque interdisciplinario y una formación social en una estructura basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales.
- Hacen parte de la policy desde los planteamientos del neoinstitucionalismo económico, que se refleja en el Plan Sectorial de Educación “Colombia la más educada”. De esta forma, se sustenta la tesis de este escrito, donde las mallas de aprendizaje corresponden más a una política pública que refleja las intenciones de un gobierno de turno para responder a los postulados del neoliberalismo y de los organismos financieros internacionales, en este caso particular, con la OCDE.
- Se articulan con ejes, líneas, acciones y metas trazadores del Plan Sectorial de Educación 2014-2018, donde la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje de los DBA para Ciencias Sociales desde primero hasta undécimo permitirán mejorar los porcentajes en las pruebas estandarizadas implementadas por el Icfes y disminuir la desviación estándar; colaborarán con la convivencia escolar para disminuir la violencia escolar y avanzar

en una cultura democrática; los docentes que pertenecen al decreto 1278 aprobarán la evaluación de carácter diagnóstico formativa y aumentarán sus ingresos, y de esta manera, los establecimientos educativos elevan su índice sintético de calidad educativa y, por consiguiente, obtienen más recursos económicos para su funcionamiento.

Referencias

Arias, D. (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*, (52), 134-146.

<http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>

Bustamante, G. (2017).

Derechos Básicos de Aprendizaje y el currículo. *Revista Internacional Magisterio*, (80), 20-24.

<https://www.magisterio.com.co/articulo/derechos-basicos-de-aprendizaje-y-el-curriculo>

Carretero, M. (2007).

Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global. Paidós.

Díaz, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 183-202.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a09.pdf>

Estrada, J. (2002).

Configuraciones de política educativa neoliberal. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, M. y Alzate, M. (2013). La evaluación escolar de las competencias: Un estado de la cuestión. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(2), 4-18.

<https://doi.org/10.18175/vys4.2.2013.01>

Ministerio de Educación Nacional. (2006).

Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016).

Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales. Panamericana Formas e Impresos S.A.

Requejo-Fraile, M. (2019).

Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157.

<http://dx/10.17081/eduhum.21.37.3474>

2.7. "Para escrever é preciso ler e interpretar a História": a produção de lugares comuns no ensino de História

Maria Aparecida Lima dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

Resumo

A equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem: Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS) tem procurado examinar os sentidos de tempo mediados pela escrita escolar constituídos em produções escritas por crianças e adolescentes nas aulas de História. Para compreender esses sentidos, temos considerado importante investigar o papel que a escrita assume nestas aulas a partir do ponto de vista dos/das professores/as. Nesta comunicação, apresentaremos alguns elementos do que convencionamos chamar de lugares comuns que configuram fundos de experiência. A pesquisa qualitativa, de viés interpretativo e de inspiração etnográfica na perspectiva escolar, contou com a produção de dados a partir de observação de aulas, leitura de produções dos/as estudantes e entrevistas realizadas com docentes de História. A análise, ainda em andamento, guiada pelo paradigma indiciário, vem procurando responder a algumas indagações: que sentidos de História os/as docentes mobilizam ao explicar suas ações em sala, registradas pela equipe de pesquisa? Como explicam o uso que fazem da escrita para ensinar História? Que papel a escrita possui na aprendizagem da História, a seu ver? Quais as características desta maneira de compreender o papel da escrita no ensino de História? Acreditamos que a investigação das práticas em sala de aula, considerando os sentidos acionados pelos sujeitos sobre o seu fazer, relacionando-o a seus condicionantes sócio-histórico-culturais, é um caminho frutífero para pensar sobre as permanências do ensino chamado de "tradicional", combatendo olhares que promovem a desqualificação do profissional docente ao formular explicações que, em perspectiva subjetivista, idealista e autoritária, alimentam a ideia de que a superação do ensino tradicional se resume à força de vontade dos sujeitos que atuam em sala de aula.

Palavras chave: ensino de História, currículo, formação docente.

É frequente em nosso campo a produção de estudos para constatar que o ensino de História que acontece na escola "não funciona". Alguns apontam que o ensino é "tradicional" e, em perspectiva prescritiva, apresentam fórmulas do bem-ensinar em um movimento no qual, guardadas as devidas proporções epistemológicas, a produção acadêmica constitui um Outro como sombra do Eu (self) (Said, 1996; Mignolo, 2005; Spivak, 2010).

Nossa pesquisa, em outra via, procura mergulhar na "caixa preta" da sala de aula para, a partir da consideração de que os sujeitos que atuam na escola são portadores de saberes, e de que esses saberes são sociais (Tardif, 2000), conseguir compreender mais profundamente como a escola, enquanto produtora de lugares comuns, constitui e dissemina certas maneiras de conceber o ensino de História que longe de ser considerado "deficitário" precisa, a nosso ver, ser tomado, nas análises, como exitoso dentro de um certo projeto político e social engendrado no sistema-mundo moderno/colonial (Quijano, 2005).

Intentamos examinar as maneiras pelas quais as crianças e jovens grafam seu texto no papel de forma a contribuir para o aprofundamento da compreensão dos processos de subjetivação e objetivação do conhecimento histórico escolar presentes nos processos de significação do tempo nas aulas de História em contextos mediados pela língua e pela linguagem escritas. Para isso,

pressupomos que as produções dos estudantes se situam na dimensão das práticas que tomam lugar nos liames de um código disciplinar, definido como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Fernandez, 1997, p. 8). O código disciplinar, por sua vez, “integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases” (Fernandez, 1997, p. 8), e constitui o discurso histórico escolar (Plá, 2008; 2012). A combinação das noções de discurso histórico escolar (Plá, 2008) e de código disciplinar a saberes advindos da sociologia e da linguística, permitem ampliar a ideia de que um/a professor/a nunca define sozinho/a e em si mesmo/a o seu próprio saber profissional, pois esse saber resulta da negociação entre diferentes grupos e é produzido socialmente.

Tais referências permitem vislumbrar a raiz de permanências no ensino, muitas vezes vistas apenas como “falta de esforço” ou problemas de qualificação na formação inicial, alimentando, a partir de uma perspectiva subjetivista, idealista e autoritária, a ideia de que a superação se resume à força de vontade dos sujeitos que atuam em sala de aula ou, quando muito, ao fornecimento de pacotes de cursos de formação ou materiais em perspectiva compensatória.

Fundamentação teórica e problema de pesquisa

As produções escritas de crianças e adolescentes elaboradas nas aulas de História tem sido objeto de análise por equipe objetivando identificar indícios do processo de desenvolvimento dos saberes relacionados à língua e à linguagem escritas em íntima relação àqueles que dizem respeito ao pensamento histórico e às concepções de História, tendo-se em vista a escassez de investigações que se debruçam sobre as produções dos estudantes enquanto espaço de constituição do sujeito, em uma perspectiva que considera o como se escreve em uma relação intrínseca ao o que se escreve (Lima & Cuesta, 2018).

Ao examinar as produções, cresceu a necessidade de investigar de que forma as concepções sobre a função da escrita nas aulas que os/as docentes de História possuem constituem/engendram os escritos dos estudantes em meio a complexas relações discursivas. A ideia de uma comunidade de sentidos tem sido considerada por nós como uma perspectiva frutífera para refletir sobre como algumas práticas se instituem em sala e de que maneira elas se perpetuam ao longo do tempo e do espaço, entremeando os escritos das crianças.

No entanto, sem perder de vista o sujeito em suas táticas e estratégias, o que pretendemos ao analisar as falas dos sujeitos aqui apresentadas é identificar que sentidos esses sujeitos atribuem ao ler e ao escrever: como os definem? Como compreendem o papel da escrita na aprendizagem da História? Que concepção de aprendizagem possuem e como ela se relaciona àquela sobre a aprendizagem da História e o desenvolvimento do pensamento histórico?

Metodologia

Para produzir os dados analisados, obedecemos a princípios da pesquisa qualitativa (Ghedin & Franco, 2011) e da abordagem interpretativa (Gómez, 1998), além de aportar princípios da pesquisa em perspectiva etnográfica em viés crítico (Mainardes & Marcondes, 2011), sendo que a análise dos dados tem sido inspirada pelo paradigma indiciário, um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, no singular (Ginzburg, 1986). Nesse sentido, os desafios na análise das falas dos/das professores/as para nossa equipe tem sido o de não enveredar pelo sociologismo, deixando

escapar as singularidades das práticas que se constituem em cenas de enunciação dentro das quais identificamos indícios de lugares-comuns manifestos e instituídos no e pelo discurso, indicando alguns elementos que podem estar relacionados à configuração do que Rocha (2009) destacou como teoria nativa²⁵, mas que avança na direção de constituir um fundo comum de experiências (Smolka, 2006), o que pode ajudar a compreender o porquê de algumas permanências nas falas cotidianas dos professores sobre a escrita de seus alunos em suas relações com o aprender História.

Para essa comunicação, elegemos o conteúdo de uma das duas entrevistas realizadas com uma docente (Luiza²⁶) de uma escola pública da rede municipal de Campo Grande/MS. Foram realizadas observações de aula no período de fevereiro de 2017 a agosto de 2018, com duas entrevistas, em abril e agosto de 2018. Devido ao espaço, apresentaremos apenas algumas considerações sobre os sentidos que a professora atribui ao ato de interpretar um texto em História.

"Para escrever é preciso ler e interpretar a História"

Na entrevista, a professora destaca suas preocupações com o que considera que são as "dificuldades de interpretar" que os alunos do 9º ano possuem, como observamos a seguir.

Figura 1

Transcrição da entrevista realizada com a docente Luiza no dia 23.04.18 (grifos nossos)

"... (...) era um texto que falava sobre a guerra civil nos Estados Unidos, eles conseguiram interpretar questão, é... local, tempo, qual era os objetivos das emendas, porque que as emendas é... foram instituídas, enfim, e aí se houve avança mesmo permitindo essa lei do fim da escravidão, aí ali no caso era os Estados Unidos se é... mudou alguma coisa na vida desses escravos, desses negros ou não mudou, eles conseguiram interpretar que a lei foi instituída para eliminar a escravidão mas que esses negros não foram inseridos enquanto cidadãos, então isso eles conseguiram entender, que era o meu objetivo, então isso eles conseguiram interpretar, mas eles não conseguiram colocar isso na escrita, desenvolver na produção, e isso é uma coisa que me preocupa muito com relação, por isso Maria quando você me pergunta por que que eu desde o início, desde o sexto eu trabalho com a questão da escrita, é justamente para eu chegar no nono e não ver os alunos no nono ano com tanta dificuldade é... em interpretar e em produzir textos, e é importante isso na história justamente porque eu trabalho o tempo todo com fatos históricos com leitura, e é impossível eu interpretar acontecimentos históricos se eu não ler e pra ter uma boa leitura eu tenho que saber interpretar, eu tenho que entender o que eu to lendo, e para eu ler eu também preciso escrever, e eu só vou aprender a escrever, escrevendo, e aí eu percebo no nono ano, alunos que não conseguem ir lá na introdução, desenvolvimento, conclusão de um texto, e eles acham que isso em história não é importante, é só na língua portuguesa que é importante (...)

A professora explica que apresenta aos alunos pistas a fim de interpretarem a História. As pistas chamam a atenção porque trazem indícios de que a professora insere a História como processo, destacando permanências e mudanças, continuidades e rupturas; também destaca sua necessidade de abordar a História com sentido – de humanização – elemento que destaca a função da História na vida das pessoas.

Se considerarmos que toda relação é semiótica, mediada por signos, e que o signo atua como mediador convertendo as relações sociais em funções mentais (Smolka, 2004), é possível pensar que as crianças internalizam não são os dados, mas as significações, os sentidos. E esse elemento é objeto de preocupação da professora que se utilizando da linguagem de forma consciente, constitui

25). Rocha considerou o ponto de vista dos professores como teoria nativa "no sentido de que estabelecem perspectivas e propiciam determinadas ações por parte dos professores, na busca de resolver seus problemas na sala de aula" (ROCHA, 2009, p. 83).

26). Trata-se aqui de um pseudônimo, uma vez que a entrevistada deve ter sua identidade preservada, seguindo normativas do Comitê de Ética.

sentidos em dois movimentos: em sua narrativa (tanto na que diz que apresenta para os alunos quanto naquela que está tecendo no momento da entrevista), e na síntese que os alunos deveriam realizar quando se relacionassem com o material que lhes fora apresentado. Para essa professora, o interpretar inclui o ato de relacionar, estabelecer sentido entre dados e informações e expressar por escrito essas duas coisas. Sua ação “guia”, simultaneamente, o pensamento histórico e a ação de produzir linguisticamente esse pensamento, uma vez que, para ela, não basta interpretar mentalmente, mas sim realizar a ação de interpretar em língua escrita.

A preocupação da docente com a interpretação pode indicar a percepção de um diálogo estabelecido com um outro (sujeito, aluno), que se move em uma teia de sentidos. Ela apresenta sentidos diversos aos alunos e pensa que ensinar História é justamente mover-se de maneira consciente através destes sentidos. E que sentidos de História os/as docentes mobilizam ao explicar suas ações em sala, registradas pela equipe de pesquisa? Como explicam o uso que fazem da escrita para ensinar História? Que papel a escrita possui na aprendizagem da História, a seu ver? Quais as características desta maneira de compreender o papel da escrita no ensino de História?

Referencias

Fernandez, R. C. (1997).

Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia. Ediciones Pomares-Corredor.

Ghedin, E. & Franco, M. A. S. (2011).

Questões de método na construção da pesquisa em Educação. Cortez Editora.

Ginzburg, C. (1989).

Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Companhia das Letras.

Gómez, A. I. P. (1998).

Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In J. G. Sacristán & A. I. P. Gómez (Eds.), Compreender e transformar o ensino (pp. 99-118). Artmed.

Lima, M. & Cuesta, V. (2018).

Diálogos, discusiones y sentidos. Un panorama sobre los aportes de los estudios referidos a prácticas de la escritura de la Historia en la región. Anais do VIII Congresso Iberoamericano de Pedagogía: la innovación y el futuro de la educación para un mundo plural, Buenos Aires, Argentina.

Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2011).

Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. Educação e Realidade, 36(2), 425-446.

Mignolo, W. D. (2005).

A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas (pp. 227-278). CLACSO.

Quijano, A. (2005).

Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas (pp. 279-350). CLACSO.

Rocha, H. A. B. (2009).

Aula de história: que bagagem levar? In H. Rocha, M. Magalhães & R. Gontijo (Eds.), A escrita da história escolar: memória e historiografia. Editora da FGV.

Said, E. W. (1996).

Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Cia. Das Letras.

Santos, M. A. L. dos. (2015).

Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. Revista História Hoje, 4(8), 104-129.

Santos, M. A. L. dos. (2017).

Sentidos de tempo e de escrita escolar em práticas de docentes da Educação Básica. Anais do III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação. V. 2, 2526-0758.

Smolka, A. L. B. (2004).

Sobre significação e sentido: um ensaio-uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. Soares Silva & A. M. Almeida Carvalho (Eds.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano (pp. 42-59). Artmed.

Spivak, G. C. (2010).

Pode o subalterno falar? Editora da UFMG.

Tardif, M. (2000).

Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, (73).

3 La formación del profesorado de Ciencias Sociales en el siglo XXI

3.1. Enfoques de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de profesores universitarios que forman licenciados en educación

Carolina Franco Ossa²⁷

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo²⁸

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Resumen

La crisis del sistema educativo actual reclama cambios en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de los profesores universitarios que forman licenciados en educación, esto teniendo en cuenta que ha predominado la repetición de prácticas tradicionales y han sido poco investigadas. El interés de esta investigación es interpretar los enfoques que guían las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de cuatro profesores universitarios que forman licenciados en educación en la Universidad Tecnológica de Pereira. Para tal fin, se propone identificar y categorizar los enfoques de enseñanza de las ciencias sociales que guían dichas prácticas y analizar los distintos grupos de categorías identificadas en la enseñanza.

Esta investigación es de enfoque interpretativo, la estrategia empleada es la etnografía y la base teórica de este proceso es la hermenéutica, a través de la cual la recolección e interpretación de la

27). Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia. Integrante del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano (EDHU), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma Universidad. Correo electrónico: carofranco@utp.edu.co

28). Docente de planta de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia. Directora del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano (EDHU), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma Universidad. Correo electrónico: mgutierrez@utp.edu.co

información se convierten en un ir y venir entre la teoría, los datos y la realidad hasta identificar categorías emergentes, las cuales son interpretadas.

En los resultados de la investigación se encuentra que no hay enfoques únicos en la enseñanza de las ciencias sociales, más bien, estas prácticas se basan en enfoques híbridos. Se identifican las siguientes tendencias: una práctica bajo el enfoque tradicional y humanista, otra práctica bajo el enfoque tradicional, humanista y algunos acercamientos a la concepción crítica de la enseñanza y dos prácticas tendientes al enfoque humanista y crítico.

Palabras clave: prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, enfoques en la enseñanza de las ciencias sociales, formación del profesorado de ciencias sociales.

Problema de investigación

La situación actual de la educación requiere un compromiso con la formación de ciudadanos demócratas y comprometidos con las dinámicas del mundo de hoy, críticos y sensibles con las problemáticas locales y globales, reto que se focaliza principalmente en los Centros, Facultades o Programas encargados de la formación en ciencias sociales.

En el caso de la formación en ciencias sociales de los licenciados en educación, Pagès (2012) menciona que,

hoy existe suficiente investigación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en todas las etapas educativas (más en secundaria que en infantil y primaria, al menos en España) pero sigue siendo escasa la investigación sobre la formación del profesorado para su enseñanza. (p. 9)

Investigaciones como la realizada por Zabala y Cols (2014) y Gutiérrez y Buitrago (2016), destacan que la formación del profesorado en ciencias sociales, como en las demás disciplinas, ha priorizado la especialización desde el ámbito disciplinar, más que a la profesión docente.

Las formas de enseñar de los profesores universitarios en ciencias sociales influyen en los procesos educativos de los licenciados en educación (Tedesco, 2002), de ahí que es conveniente analizar cómo enseñan dichos profesores y los enfoques pedagógicos utilizados en sus prácticas educativas.

Aunque no hay enfoques buenos o malos en la enseñanza de las ciencias sociales, OREALC y la UNESCO (2006, en MEN, 2013) concuerdan en que los procesos de formación continúan centrados en enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje que reproducen “los problemas de la educación tradicional, refuerzan el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados” (p. 71).

Este hecho implica un cambio en el rol tradicional del docente, pero, Pagès (2011) menciona que “nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica. La práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables” (p. 69).

En el caso de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), lugar donde se desarrolla esta investigación, cuenta actualmente con nueve programas de Licenciaturas activos en tres Facultades. La Facultad de Ciencias de la Educación tiene adscritos cuatro programas académicos de Licenciatura, de los cuales dos de ellos tienen un fuerte componente en las ciencias sociales y de los cuales se seleccionaron cuatro docentes que de forma voluntaria decidieron participar en la investigación.

El interés de esta investigación por conocer los enfoques en la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores universitarios que forman licenciados, surge de los resultados de los antecedentes expuestos y de la necesidad de conocer la articulación de las prácticas de dichos profesores con los lineamientos institucionales definidos por la Universidad, que permita llegar a la innovación y transformación de las prácticas educativas.

Con lo que se ha señalado, al analizar los antecedentes, el contexto y el estado del arte en esta investigación, la tarea del profesorado de ciencias sociales es cada vez más compleja dada la naturaleza de los saberes de los que se responsabiliza (Pagès, 2012). Por esta razón, y teniendo en cuenta los planteamientos de los distintos autores e investigaciones revisadas previamente, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué enfoques guían las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de cuatro docentes universitarios que forman licenciados en educación en la Universidad Tecnológica de Pereira?

Referente teórico

Las categorías teóricas que sustentan el estudio son las siguientes: **prácticas universitarias de enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado de ciencias sociales:**

Las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales están presentes en todas las acciones educativas e “influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación” (Pagès y Santisteban, 2011, p. 24).

Todos los docentes universitarios deben conocer los fundamentos teóricos de la disciplina, así como las finalidades y sus procesos didácticos que les permitan repensar las prácticas educativas con las necesidades del contexto y tomar decisiones conscientes y fundamentadas teóricamente con un enfoque de enseñanza.

La práctica educativa responde a la función social de la disciplina, lo que significa que nos preguntemos para qué enseñar y para qué educar; igualmente, la práctica educativa tiene una estructura interna: 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 y con el cómo se aprende (las formas de organización curricular de los contenidos) (Zabala, 2008, citado en Gutiérrez et al., 2016).

Identificar lo que ocurre en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de los docentes universitarios que forman licenciados, requiere conceptualizar los enfoques que orientan las formas de enseñar y de aprender. Pagès (2012), Santisteban (2011) y Benejam (2002) clasifican los enfoques en tradición positivista (currículo técnico/tradicional), tradición humanista (currículo práctico) y concepción crítica (currículo crítico).

Los enfoques anteriores definen las finalidades que se persiguen con la enseñanza de las ciencias sociales y que guían la práctica educativa. A continuación se relacionan las siguientes finalidades para cada enfoque (Pagès y Santisteban, 2011; Benejam y Pagès, 2002):

- **Tradición positivista:** buscar explicaciones y soluciones razonadas a los fenómenos sociales.

- **Tradición humanista:** la comprensión de significados, razones e intenciones de los fenómenos locales y globales.
- **Concepción crítica:** aumento de la participación democrática de los ciudadanos y promover la reflexión crítica de los fenómenos del contexto, para su transformación.

Se puede decir que el nivel de conciencia y racionalidad del profesor depende en cierta medida de la formación recibida, como lo expresa Pagès “las actitudes necesarias para enseñar reposan sobre una formación teórica y una práctica sólida que generan una práctica reflexiva” (2012, p. 6).

Las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y los espacios de formación de docentes deben ser coherentes con la complejidad de la realidad social en la que viven los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, para que permita a los estudiantes reflexionar, tomar decisiones y comprometerse con la solución de los problemas del contexto (Gutiérrez & Pagès, 2018).

Responder a los retos y desafíos actuales requiere “la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales, la cual es sin duda una responsabilidad política de quienes dirigen el sistema educativo. Pero, la transformación real está en manos de los docentes, y de su formación” (Pagès, 2016, p. 7, citado en Jara y Santisteban, 2018).

Metodología

Esta investigación es de enfoque interpretativo, la estrategia empleada es la etnografía y la base teórica de este proceso es la hermenéutica, a través de la cual la recolección e interpretación de la información se convierten en un ir y venir entre la teoría, los datos y la realidad hasta identificar categorías emergentes, las cuales son interpretadas.

La unidad de análisis la conforman las prácticas de enseñanza de cuatro profesores universitarios que forman licenciados en educación en la Universidad Tecnológica de Pereira y la unidad de trabajo está conformada por los cuatro profesores de dos programas de licenciatura.

Con la información recogida durante varias semanas en un semestre, se hacen las transcripciones, se hace la codificación teórica que permita “realizar una visión de conjunto” (Martínez, 1998, p. 75) de la práctica de cada docente de forma descriptiva y, de este modo, se categoriza, interpreta y triangula, hasta llegar a la comprensión de los enfoques que guían las prácticas de enseñanza de los cuatro profesores que forman licenciados en educación, lo que permite el análisis y comparación de los aspectos semejantes y diferentes de las prácticas.

Resultados y conclusiones de la investigación

Como resultados de la investigación, se encuentra que no hay enfoques únicos en la enseñanza de las ciencias sociales, más bien, estas prácticas se basan en enfoques híbridos. Se identifican las siguientes tendencias: una práctica bajo el enfoque tradicional y humanista, otra práctica bajo el enfoque tradicional, humanista y algunos acercamientos a la concepción crítica de la enseñanza y dos prácticas tendientes al enfoque humanista y crítico.

Como resultado del proceso de comparación permanente entre las cuatro prácticas, se evidencia una tendencia en las prácticas analizadas hacia los contenidos y a las actuaciones de los docentes (enseñanza). Sin embargo, se destaca que cada vez cobra más valor el rol del estudiante en las prácticas, sin desconocer que los docentes son más conscientes de que los espacios de clase no se reducen solamente a un lugar cerrado y que las actividades desarrolladas son cada vez más orientadas a establecer relaciones entre los contenidos con las situaciones de la vida real.

El reto en la formación del profesorado de ciencias sociales es formar para la comprensión de la realidad social de los contextos y que puedan intervenir para transformar, en coherencia además con la finalidad última de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2011). Asimismo, se deben ofrecer espacios que involucren la comprensión reflexiva de la práctica educativa, teniendo en cuenta que la reflexión es el eje fundamental del desarrollo profesional (Pagès, 2012).

Referencias

Benegas, P. y Pagès, J. (2002).

Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Horror Editorial.

Gutiérrez, M., Buitrago, O. y Valencia, V. E. (2016).

Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado.

Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2018).

Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales.

Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

Jara, M. A. y Santisteban, A. (2018).

Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica.

Universidad Nacional del Comahue, Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez, M. (1998).

La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Editorial Trillas.

OREAL/UNESCO. (2006). MEN. (2013).

Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011).

Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. Editorial Síntesis.

Pagès, J. (2012).

La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones. Revista electrónica de didáctica de las ciencias sociales, (3), 2-13.

<https://drive.google.com/file/d/12tsZAFjb9cZI2sSh-Col66IkovW0Gijk/view>

Pagès, J. (2016).

Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. Cuaderno de Educación, (72), 1-9.

http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_72/documentos/Desarrollo_profesional_Ensenar_ciencias_sociales_final.pdf

Tedesco, J. C. y

Tenti Fanfani, E. (2002, 12 de julio).

Nuevos tiempos y nuevos docentes [documento]. Conferencia Regional "O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades, Brasília, Brasil.

https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/nuevos_tiempos_nuevos_docentes_tenti_tedesco.pdf

3.2. El pensamiento histórico del futuro profesorado: El conocimiento histórico con el que llegan a la universidad

Jéssica Ramírez Achoy
Universidad Nacional, Costa Rica
Joan Pagès Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Resumen

En la ponencia se presentan los resultados de una investigación sobre pensamiento histórico en el futuro profesorado de la Universidad Nacional, en Costa Rica. Se aplicó un cuestionario para valorar el alcance de los seis conceptos de pensamiento histórico del modelo de Peter Seixas a estudiantes de primer ingreso de la carrera de Estudios Sociales con la finalidad de valorar con cuáles conocimientos históricos llegan a la carrera. Los resultados muestran que el pasado se concibe de forma lineal y estática, y que la historia reciente es la más significativa entre el estudiantado.

Palabras clave: pensamiento histórico, formación inicial docente, estudiantes, estudios sociales, aprendizajes en historia.

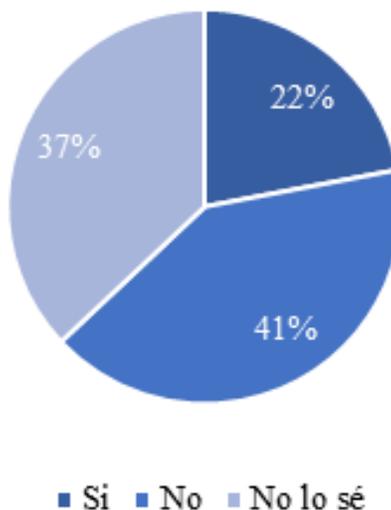
En la ponencia se presentan los resultados de una investigación sobre el pensamiento histórico en la formación inicial docente. El objetivo fue reconocer los conceptos del pensamiento histórico con los que llega el futuro profesorado a la carrera de Estudios Sociales. La pregunta que se planteó en la investigación fue ¿Con qué conocimientos históricos llega el futuro profesorado a la universidad? Se partió del modelo conceptual de Seixas & Morton (2013) sobre el PH, que lo sitúa como un pensamiento crítico donde se valora el pasado más allá del dato factual. Metodológicamente se trabajó a partir de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que se aplicó a estudiantes que ingresaron a la carrera en el I semestre de 2019. El instrumento fue contestado por el 68 % del grupo (27 estudiantes de un total de 40).

En el cuestionario, el estudiantado realizó una serie de ejercicios a partir de dos textos (uno sobre el sufragio femenino y otro sobre la educación costarricense en la época colonial). En cada uno de ellos debían ubicar los conceptos del modelo de PH de Peter Seixas y justificar sus respuestas. Se aplicaron tres tipos de preguntas con 5 opciones de respuestas. El primer tipo de pregunta estaba en función de distintas interpretaciones de la historia (interdisciplinaria, disciplinaria, centrada en los datos factuales, resaltando el papel de los “olvidados de la historia” y la opción no sé). El segundo tipo de preguntas seguía el esquema conceptual de Seixas sobre la historia. Y el tercer tipo de preguntas se centró en el dato y el contexto de la historiografía nacional, con el fin de analizar la interpretación que hacían las y los estudiantes de la historia descrita en el texto.

El pensamiento histórico aprendido en el colegio

El pensamiento histórico tiene dos premisas centrales: la historia es una interpretación del pasado en el presente y se construye a través de la evidencia. En este sentido, se analizaron los postulados del significado histórico y la perspectiva histórica. A la pregunta ¿Considera que el texto de “La historia de las luchas de las mujeres” podría ser una interpretación errónea de la historia? Obtuvimos las siguientes respuestas:

Figura 1
Interpretación del texto sobre el sufragio femenino



Fuente: elaboración propia (2019).

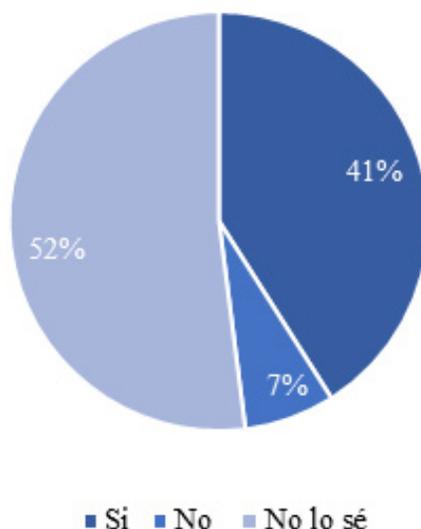
La mayor parte del estudiantado se inclinó por una respuesta negativa (41 %) aduciendo que no conocía la historia del sufragio o se apegaron al texto dado para afirmar que la historia no podía equivocarse en hablar de los derechos de las mujeres. Una estudiante lo justificó de esta forma: “[el texto] explica de forma apegada a la realidad como se dieron los acontecimientos”. Este grupo de estudiantes se apegó al contenido, sin cuestionar su veracidad. El 22 % que contestó que la historia sí podía tener otra interpretación lo justificó con el argumento de que el pasado es una interpretación que depende del lector.

Un 37 % dijo “No lo sé”. En otras palabras, del total de respuestas solo el 22 % del estudiantado determinó el carácter interpretativo de la historia. En este ejercicio no nos interesaba el contenido en sí mismo, sino cómo veía ese contenido el estudiantado. La perspectiva histórica y el significado histórico están relacionados con la forma en la que vemos el pasado, de cuestionar quién lo escribió y cómo podemos evitar el presentismo a la hora de analizar la historia.

En el modelo de Seixas, la construcción de la perspectiva histórica y la cronología nos permiten comprender los giros del pasado, por lo cual le pedimos al estudiantado que prestara atención a cómo el autor construyó el periodo histórico que investigó, y le preguntamos ¿se podría utilizar una periodización distinta a la del autor? ¿Por qué? En esta pregunta, deseábamos ver qué tanto se cuestiona el pasado y si el estudiantado tenía los elementos para justificarlo. Las respuestas se presentan en la siguiente figura:

Figura 2

¿Se podría utilizar una periodización distinta a la planteada por el autor?



Fuente: elaboración propia (2019).

Más de la mitad del grupo (52 %) no pudo contestar la pregunta y eligió la respuesta “No lo sé”, para el 41 % sí se puede utilizar otro periodo histórico y un 7 % contestó que no. Los argumentos a favor de usar otra forma de periodizar se centraron en agregar otros procesos históricos, como lo muestra la siguiente respuesta:

Creo que se podría utilizar una periodización distinta en la que empiece hablando desde antes de ser colonizados, como por ejemplo las creencias a sus dioses y factores culturales y no solo empezar hablando de la catequesis ya que esto va más a fondo. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

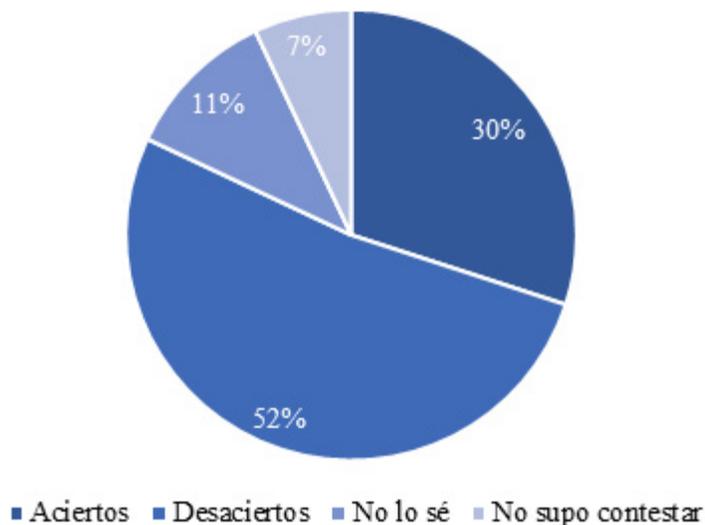
O incluso se hizo referencia a la simultaneidad en la historia:

Sí se podría, ya que el historiador se está basando en un tema específico que sucede en un momento y lugar dado, sin embargo, en ese mismo momento y lugar dado puede estar sucediendo otro hecho histórico del que también se puede comenzar a periodizar. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

Otro concepto que se estudió fue el uso de la evidencia. Interesó saber si el estudiantado había logrado en la secundaria identificar qué son las fuentes primarias y su uso en historia, y con ello dilucidar las relaciones y los análisis sobre el significado histórico. Este es uno de los primeros pasos a la hora de estudiar la evidencia en el pensamiento histórico. Sobre el texto con el tema de la educación les preguntamos ***¿cuáles podrían ser las fuentes primarias utilizadas por el autor?*** Las respuestas fueron las siguientes:

Figura 3

¿Cuáles podrían ser las fuentes primarias utilizadas por el autor en su estudio?



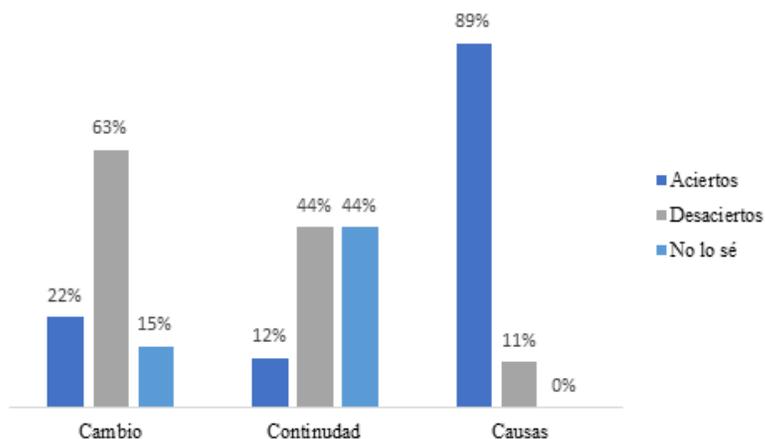
Fuente: elaboración propia (2019).

La mayor parte del estudiantado no sabe cómo se maneja la fuente primaria en historia. El 52 % no acertó la respuesta, pues para ellas y ellos las revistas, los libros de texto, antologías, fuentes literarias, la historia oral o las entrevistas constituyeron las fuentes para caracterizar la educación en el siglo XVI en Costa Rica. El 30 % que acertó las respuestas hizo referencia a archivos o documentos históricos, registros escritos de la época y fuentes escritas. No se especificaron qué tipo de archivos o fuentes se podrían encontrar en nuestro país. Un 11 % contestó no lo sé y un 7 % no supo dar una respuesta coherente, en su justificación escribieron: “el abuso” y “colonización”.

Sobre los otros conceptos del PH se repitió el ejercicio de plantearles preguntas sobre un texto dado y que el estudiantado identificara los cambios, continuidades y causas de los procesos históricos. Para el caso del I nivel, los aciertos y desaciertos se explicitan en la siguiente figura:

Figura 4

Aciertos y desaciertos en el cambio, continuidad y causas



Fuente: elaboración propia (2019).

El PH se basa en conceptos muy dinámicos que se interrelacionan entre sí. En nuestra investigación nos interesó un análisis general de todos los conceptos para valorar si estos están presentes en los aprendizajes del futuro profesorado. La figura anterior muestra esa dinamicidad a la hora de ubicar desde un texto el pensamiento histórico. El estudiantado de primer ingreso de la carrera de Estudios Sociales demostró ubicar causas, pero a la hora de profundizar en el pasado e ir más allá al ver los giros de la historia, pocos estudiantes lo lograron.

El cambio y la continuidad son conceptos complejos, pues implican dar sentido a los sucesos en el pasado. Para tomar consciencia del cambio y la continuidad se requiere describir la variedad de pasos y direcciones que implica el cambio e identificar los giros que pueden presentarse, describir el progreso y el declive en los procesos históricos, tomando en cuenta que lo que es progreso para un grupo puede ser declive para otro y utilizar criterios que expliquen la periodización de un proceso histórico (Seixas & Morton, 2013).

Este nivel de abstracción fue muy complicado para las y los estudiantes. En otro ejercicio, le solicitamos al alumnado que interpretara los cambios y continuidades de la sociedad a partir del texto sobre la educación en Costa Rica. Las respuestas sobre los cambios fueron bastante acertadas, pero no se justificaron con argumentos que fueran más allá del texto propuesto, por ejemplo, se afirmó: “Un cambio es la religión en la que los aborígenes tuvieron creencias que les quitaron y por ello los obligaron a creer en Dios” (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019).

El cambio es más fácil de percibir en el tema del texto que se analizó. Con la llegada de los españoles, la religión y el idioma fueron dos de los cambios más abruptos que vivieron nuestras sociedades indígenas. Situar las continuidades fue más complicado para el estudiantado, pues el tema debía inferirse, ya que no estaba explícito en el texto histórico. Las respuestas carecían de ideas argumentadas y se especuló sobre el tema. Algunos ejemplos que muestran lo anterior son:

La educación es algo que ellos tenían, ellos le enseñaban a los más pequeños sobre los dioses, los educaban para que creyeran algo en específico, cuando fueron conquistados se hicieron escuelas que formaron a los niños en la religión (cristianismo) y muchos otros campos más. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

En el texto sobre el sufragio femenino le pedimos al estudiantado que ubicara la dimensión ética implícita en el escrito. Se les dieron cinco opciones para que escogieran la respuesta. En la primera se utilizó una afirmación que tuvo como característica la anacronía con el presente. En la segunda, se presentó la idea comprender el pasado a partir de su contexto. En la tercera se hablaba de la objetividad para entender el pasado y en la última se cambiaba el protagonista del texto, se puntualizaba en el papel del “otro”, el hombre en contraposición a los derechos alcanzados por las mujeres.

Con esas opciones pretendimos valorar los elementos de la dimensión ética del modelo de Seixas: **a)** reconocer las afirmaciones explícitas e implícitas de un texto histórico; **b)** reconocer el contexto histórico para juzgar las acciones en el pasado; **c)** evitar imponer los estándares del presente y ser cautelosos a la hora de juzgar acontecimientos pasados; **d)** valorar de forma justa las acciones del pasado sin evitar recordar las contribuciones, los sacrificios e injusticias del pasado; **e)** construir juicios informados de temas contemporáneos al reconocer las limitaciones de las “lecciones” del pasado.

En la siguiente tabla se presentan las opciones de la pregunta y las respuestas que eligieron las y los estudiantes de I nivel:

Tabla 1
La dimensión ética en el I nivel de la carrera

PREMISAS	RESPUESTAS (%)
El pasado de la historia de las mujeres se debe entender a partir de la relación con el presente	11
Para comprender el sufragismo en el país es necesario analizar la realidad socio histórica de la época	42 %
Para entender la historia de las mujeres se ocupa la objetividad y neutralidad en la historia	33 %
Se debe entender el papel de los hombres debido a la época en la que se ubican	7 %
No lo sé	7 %

Fuente: *elaboración propia (2019).*

En esta pregunta el alumnado no tuvo respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesó fue el posicionamiento del estudiantado para valorar un concepto del pensamiento histórico que se encarga de reflexionar cómo la historia contribuye a entender nuestro presente. La mayoría del grupo se inclinó por una visión ética centrada en el contexto (42 %), o en la objetividad para mirar el pasado (33 %). La relación pasado-presente estuvo presente en el 11 % de las y los estudiantes y valorar otros actores estuvo en el 7 %.

En síntesis, ¿piensa históricamente el estudiantado de I nivel? ¿Llegan preparadas y preparados desde el colegio para enfrentar los retos de la historia en la universidad? En buena medida, el alumnado nos demostró dominar contenidos de la historia presente y, con ello, acercarse a conceptos del PH como el de causas o cambios. Sus argumentaciones se apegaron a datos de la historia que conocieron en el colegio, o a los textos con los que contestaron el cuestionario. El pasado se vio de forma estática, sin comprenderlo desde el presente. La historia se narra a partir de una serie de acontecimientos que no fueron relacionados por el estudiantado para explicar el presente, aunque una gran mayoría de considera que para pensar históricamente necesitan comprender el pasado, para explicar el presente y proyectar el futuro. De esta forma, el pensamiento histórico se limita a comprender qué pasó y tratar de explicar cómo eso les afecta en el presente, pero sin analizar la construcción de ese pasado ni incorporar la dimensión interpretativa de la historia.

Referencias

Duquette, C. (2015).

Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assesment. En K. Erickan & P. Seixas (Eds.). *New directions in assessing Historical Thinking*. Routledge.

Pagès, J. (2009).

El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.

Santisteban, A. (2010).

La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados, (14), 34-56.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Seixas, P. & Morton, T. (2013).

The Big Six Historical Thinking Concepts. Nelson Education.

3.3. Formación de docentes universitarios noveles de ciencias sociales

Carolina Aguirre Arias²⁹

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo³⁰

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Resumen

La formación de ciudadanos del siglo XXI necesita docentes con un alto nivel de formación y desarrollo profesional, que responda a las exigencias actuales y prepare a la ciudadanía para asumir un papel activo y protagónico en la transformación de la sociedad.

Para esto, los docentes deben ser conscientes de la contribución que pueden realizar y, por lo tanto, continuar su formación a lo largo de la vida, una formación crítica, reflexiva y coherente con su trayectoria profesional.

Cada vez son más comunes los programas de formación en las universidades, regularmente basados en la formación general y no en una formación específica que responda a las necesidades y características del docente novel y a la didáctica del campo que enseña. El docente universitario novel que enseña ciencias sociales requiere una formación específica que le permita potenciar en el estudiante la capacidad para tomar decisiones y solucionar problemas, formar ciudadanos que piensan antes de actuar.

La revisión de antecedentes sobre la formación de docentes universitarios noveles, muestran que el camino hacia el desarrollo docente está por repensar y planear. A través de una investigación acción participativa, la apuesta se enfoca en una propuesta de transformación de la formación docente universitaria encaminada hacia una enseñanza que comprenda y responda a las realidades sociales, para que el docente enseñe una ciudadanía crítica y participativa.

Palabras clave: docente novel, docente reflexivo, formación docente universitaria, enseñanza de las ciencias sociales.

La formación docente universitaria debe ser permanente y coherente con la trayectoria del docente, dado que este tiene un papel esencial en la formación de ciudadanos comprometidos con la solución de problemas sociales relevantes.

29). Estudiante del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia. Integrante del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano (EDHU), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma Universidad. Correo electrónico: carolina.aguirre@utp.edu.co

30). Docente titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia. Directora del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano (EDHU), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma Universidad. Correo electrónico: mgutierrez@utp.edu.co

Actualmente, la mayoría de los programas de formación docente no discriminan la etapa del docente, se enfocan en las disciplinas y poco en la pedagogía y didáctica necesaria para enseñar las ciencias sociales.

En esta investigación se estudia el docente novel, la primera etapa del docente universitario que, según Feixas (2002) (citado en Martín-Gutiérrez et al., 2014), es “un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria” (p. 143).

Según Sacristán (2012) (citado en Pérez Cabrera, 2016), estos docentes se caracterizan a nivel personal y laboral por la falta de preparación pedagógica, la inestabilidad del contrato, la falta de planeación a corto y mediano plazo de los conocimientos por enseñar y la ausencia de un periodo de inmersión.

Con el fin de profundizar en la formación de docentes noveles se realizó la revisión de 16 programas de formación en diferentes contextos universitarios, los cuales se agruparon de acuerdo con las similitudes presentadas:

El primer grupo compuesto por universidades de Bélgica, Finlandia, Japón, Argentina y España, trabajan en grupos interdisciplinarios, centran la práctica en el aula, los docentes analizan sus clases, reflexionan y revisan los cambios que deben realizar. Estos programas son presenciales y desarrollan contenidos similares, como la planificación, el desarrollo y la evaluación de la clase, la integración de las TIC y la carpeta docente.

El segundo grupo surge de iniciativas gubernamentales que crearon instituciones acreditadoras como el Consejo de Acreditación de Preparación de Educadores de Estados Unidos, el Departamento de Formación Docente en Rumania y otros en Inglaterra, Holanda y Suecia, en las cuales los docentes participan con el fin de certificarse en competencias específicas para la profesión docente con el seguimiento y apoyo de un docente tutor.

El último grupo corresponde a universidades de Canadá, Cuba, México y España con programas de autoformación para el docente, que conjuga la construcción de sentido y la transformación de sí mismo, programas de mentorización, asesoramiento o tutorías especializadas, el desarrollo del portafolio docente o creados a partir de la identificación de las necesidades.

En la revisión de los programas de formación, se evidencia la necesidad de mejorar la formación docente en las didácticas específicas y el seguimiento del impacto que esta puede tener en las prácticas de los docentes en los campos disciplinares/interdisciplinares, en este caso en la enseñanza de las ciencias sociales.

Además, se realizó la revisión de los artículos de investigaciones de los últimos 5 años sobre la formación de docentes universitarios noveles que enseñan ciencias sociales. Se encontró que, en los primeros años, el docente debe convivir con presiones y actividades que generan dificultades e inquietudes sobre la gestión de la clase, el currículo, la evaluación y gestión de grupos, “están muy preocupados por los «cómo» y menos por los porqué y los cuándo” (Marcelo, 2010, p. 14).

La calidad de la formación del docente novel ha sido investigada por autores de Finlandia, España, Japón, Bélgica y Rumania con estudios descriptivos de los procesos formativos en instituciones de educación, así como de las necesidades y los principales problemas que estos presentan. En Estados Unidos y Turquía han realizado estudios sobre las concepciones de los docentes noveles de los cursos de estudios sociales.

La revisión de los programas e investigaciones sobre la formación de docentes universitarios noveles que enseñan ciencias sociales, muestran que el camino hacia el desarrollo docente está por iniciar. La formación debe responder a las necesidades y características del docente novel y a la didáctica de las ciencias sociales. Por las razones anteriores se realizará la siguiente pregunta: *¿Cuál es el aporte de una propuesta de formación de docentes universitarios noveles que enseñan ciencias sociales para la transformación de sus propias prácticas docentes en el aula?*

Referente teórico

Las categorías teóricas que sustentan esta investigación son “la formación de docentes universitarios de ciencias sociales” y “los docentes universitarios noveles”, las cuales se desarrollan a continuación: La formación del docente debe ser coherente con el currículo en desarrollo, puesto que de las creencias que este tenga sobre las ciencias sociales dependerá la planificación, el desarrollo y los resultados en el aula. Como lo menciona Pagès (1994), de él depende lo que ocurre en clase, los aprendizajes que logren o no realizar los estudiantes y en parte el éxito o el fracaso del currículo.

Los docentes formados para la ciudadanía, entendida como conocimientos, valores y habilidad para pensar y actuar críticamente, son aquellos capaces de transformar su entorno. Esta práctica emancipatoria “dignifica la labor de los maestros al considerarla como una forma de práctica intelectual” (Giroux, 2006, p. 145). Les permite generar soluciones a los problemas sociales y comprender las finalidades de la educación, así como mencionan Gutiérrez y Pagès (2013) cuando el docente es capaz de analizar e interpretar los factores del entorno que trascienden el aula y reconoce que afectan a todos los miembros de una comunidad.

Estos docentes capaces de reflexionar sobre su propia práctica, como lo mencionaba Schön (1992), la reflexión antes, durante y después de la acción, son competentes para alcanzar los propósitos educativos de una sociedad. Cuando son conscientes de que pueden mejorar, empieza el proceso de transformación que involucra asumir la formación como un “continuum en el que, durante toda la carrera docente, las fases de trabajo deben alternar con fases de formación continua” (Tardif, 2010, p. 212). Por lo cual, debe existir una formación para cada trayectoria docente. A continuación, se describe quién es el docente universitario novel objeto de esta investigación.

El docente novel es aquella persona generalmente joven, que inicia en la docencia por primera vez, por lo tanto, aún es inexperto en ella. Para Imbernón (2007) “se encuentra en el proceso de inserción profesional a la enseñanza y esta transcurre durante los primeros años de ejercicio” (citado en Tapia, 2013, p. 124), algunos autores la extienden hasta los 5 primeros años, requiere una formación diferente al docente experimentado, tiene unas necesidades e inquietudes como la estabilidad profesional, mayor práctica en el aula, generar motivación en los estudiantes para el trabajo en grupo y la participación.

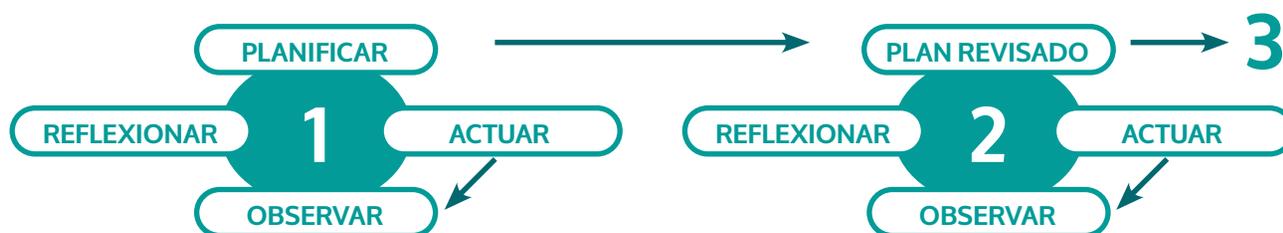
Muchas de estas inquietudes surgen por “la falta de formación específica de los docentes. Hasta qué punto nuestra sociedad tiene profundamente asumida la idea de que para enseñar en la universidad solo basta con saber el contenido disciplinar” (Porlán, 2017, p. 13). Como lo mencionan Bozu e Imbernón (2016) el docente novel necesita adquirir competencias pedagógicas que le permitan dar respuesta a diferentes situaciones y que además lo lleven a contribuir a la mejora y la innovación de su práctica docente.

Por esto, la apuesta de la formación del docente universitario novel en ciencias sociales debe enfocarse en el pensamiento crítico y reflexivo para una ciudadanía participativa que responda a las realidades sociales.

Metodología

La lógica de la investigación es crítica con una propuesta de investigación-acción, que se caracteriza por su carácter cíclico, quedando integrados la acción y la reflexión:

Figura 1



Fuente: Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff et al., 1996.

Se desarrolla el plan, actúa para implementarlo, observa la acción y reflexiona sobre la acción. Esto permite comprender e interpretar las prácticas sociales mediante la indagación, cambiarlas mediante la acción y mejorarlas.

Resultados esperados

En la Universidad Tecnológica de Pereira-UTP, donde se realiza esta investigación, en 2019 de 1380 docentes vinculados, el 39 % son menores de 40 años y de este rango, el 67 % tienen menos de 5 años de carrera docente, según datos de la UTP (2019).

En un diagnóstico realizado a 35 programas de la UTP (2019), para identificar en el perfil profesional la relación con las competencias genéricas (para la vida, formativas, académicas y productivas), se encontró que estos responden a competencias de “corte académico y pragmático”. También se observó que los programas no han desarrollado competencias que contribuyan a: la formación política y ciudadana, el pensamiento creativo, la filiación social, los derechos humanos, la justicia, la construcción de la paz, el ejercicio de la libertad, el ejercicio de la democracia, entre otros.

Lo anterior, muestra la tendencia ingenieril predominante en más de 50 años de labores académicas, consistente con los resultados de las pruebas Saber Pro (2018) institucionales, con una disminución en el comparativo del 2017 al 2018 en las competencias ciudadanas. Se evidencia el distanciamiento en la formación actual y la necesaria para que el docente universitario novel que enseña ciencias sociales tenga la capacidad para enseñar a pensar críticamente.

Como resultado se espera realizar una propuesta de formación continua y permanente que involucre el pensamiento crítico y reflexivo para alcanzar la transformación de las prácticas del docente universitario novel que enseña ciencias sociales para la educación de ciudadanos críticos, comprometidos y al servicio de la sociedad.

Referencias

Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016).

La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 467-492.

Giroux, H. (2006).

La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. Siglo XXI editores.

Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2013).

La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: aportaciones interdisciplinarias. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro (pp. 261-283). Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales.

Marcelo, C. (2010).

El profesorado principiante: inserción a la docencia. Octaedro.

Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014).

La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. Revista de Docencia Universitaria, 12(4), 141-160.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5618>

Pagès, J. (1994).

La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, (13), 38-51.

Pérez Cabrera, M. J. (2016).

El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/394020>

Porlán, R. (2017).

Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla. Ediciones Morata S.L.

Schön, D. (1992).

La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ediciones Paidós.

Tapia Hernández, M. (2013).

Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile) [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.

<https://tesisenred.net/handle/10803/132961>

Tardif, M. (2010).

Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional. Narcea S.A. de Ediciones.

Universidad Tecnológica de Pereira. (2019).

Orientaciones para la Renovación Curricular. Editorial UTP.

3.4. Divergencias entre lo que los profesores noveles de educación básica primaria piensan, dicen y hacen en la enseñanza del conocimiento social

Diana Marcela Arana Hernández
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Resumen

La ponencia presenta avances de una tesis doctoral que indaga sobre el aporte de la formación en didáctica de las ciencias sociales (DCS) de una licenciatura, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social, de profesores noveles que se desempeñan en la educación básica primaria. El estudio contempla el análisis de los programas de formación en DCS de la licenciatura, la identificación de las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento social y los tipos de práctica que vehiculan estos profesores cuando enseñan el conocimiento social. También incluye el análisis de las relaciones entre esas representaciones y los tipos de práctica desplegados.

La investigación es hermenéutica. Es un estudio de casos múltiple y holístico. Los casos corresponden a profesores noveles egresados de una licenciatura en Pedagogía Infantil de una universidad pública colombiana. El corpus documental (programas curriculares de formación en DCS, entrevistas a profesores y grabaciones de sus prácticas), se analiza mediante codificación teórica, análisis de contenido documental, codificación temática y triangulación.

Los resultados obtenidos hasta el momento muestran divergencia entre lo que los profesores noveles piensan y hacen, y entre lo que la Universidad se propone formar y lo que realmente llevan a la práctica los profesores. Esto conduce a reflexionar sobre la importancia de revisar permanentemente los currículos con la participación de la comunidad educativa (egresados, estudiantes y empleadores), para superar las divergencias encontradas y para que los profesores universitarios se acerquen más a los contextos escolares en los que se desempeñan los estudiantes que forman.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, educación básica primaria, finalidades de la enseñanza del conocimiento social, profesores noveles, formación del profesorado.

Planteamiento del problema

La necesidad de formar un profesorado crítico y reflexivo en ciencias sociales y de considerar a las escuelas como sitios de transformación social (Giroux, 2006), en las que los estudiantes se conviertan en ciudadanos informados, activos y críticos, muestra la relevancia de investigar en las prácticas educativas en las que se enseña el conocimiento social, específicamente, en las de maestros generalistas noveles de básica primaria. Estos maestros tienen la responsabilidad de hacer del conocimiento social un conocimiento útil para que los niños y niñas puedan comprender el mundo en que viven y contribuir a su transformación, especialmente, en un contexto como el colombiano que busca superar 60 años de conflicto social.

Levstik & Tyson (2008) muestran que las prácticas en la formación inicial, así como en los primeros años de actividad profesional, están llenas de retos, soledad, poco soporte institucional, desconexiones entre la formación recibida y la realidad de lo que sucede en el aula, lo cual

despierta el interés en profundizar en lo que pasa con los maestros cuando ejercen su profesión en instituciones educativas, después de haber culminado una formación inicial en la que se supone, pudieron construir el “conocimiento base necesario para la enseñanza” (Shulman, 2005).

La enseñanza del conocimiento social es una tarea compleja que implica enseñar a los estudiantes a comprender la realidad social. En la educación primaria, la complejidad de este conocimiento, caracterizado por la causalidad, la intencionalidad y el relativismo, debe abordarse en un ambiente que permita a los estudiantes preguntar, formular hipótesis y proponer alternativas (Pagès y Santisteban, 2011).

Para lograr este cometido, se debe desarrollar en los maestros las competencias necesarias, relacionadas con los saberes por enseñar (dominio de contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas) y los saberes para enseñar (conocimientos didácticos y pedagógicos).

Estos requerimientos han llevado a cuestionar qué está pasando con la formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales: ¿Responde a la necesidad de formar profesores reflexivos capaces de crear las situaciones para que los estudiantes aprendan? ¿Los profesores en ejercicio cumplen con las finalidades de la educación para la ciudadanía y la democracia?

Las finalidades de la educación dependen de la perspectiva teórica en que nos situemos (Benejam, 2002); por tanto, las decisiones que se tomen en el aula y las finalidades para las cuales se enseña el conocimiento social pueden estar enmarcadas en una tradición positivista, humanista o crítica. Estos planteamientos e interrogantes han llevado a formular como pregunta de investigación: ¿Qué aporta la formación en didáctica de las ciencias sociales de los licenciados en Pedagogía Infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social, de profesores noveles que se desempeñan en la educación básica primaria?

El estudio se enfoca en los profesores noveles: aquellos que se encuentran en los cinco primeros años de ejercicio (Imbernón, 2008). Veenman (1984) (citado en Imbernón, 2008), afirma que estos profesores chocan con la realidad práctica y compleja que es la vida cotidiana del aula, en la que hay que estar tomando decisiones constantemente.

La relevancia de esta etapa de la vida profesional radica en que en ella se asumen y se consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado. En este primer momento, se corre el peligro de asumir y perpetuar una práctica empírica carente de reflexión que inhibe la capacidad de innovación. La reflexión debe estar presente en la formación permanente del profesorado, desde el momento de integración a la vida profesional (Imbernón, 2008).

Propósito y metodología

El propósito del estudio es interpretar el aporte de la formación en DCS de una licenciatura en Pedagogía Infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social de profesores noveles de básica primaria. Para el cumplimiento de este propósito se analizan los programas de formación en DCS de la licenciatura; se identifican las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento social, en profesores noveles; y los tipos de práctica que vehiculan estos profesores en la enseñanza del conocimiento social en básica primaria; se analizan las relaciones entre las representaciones sobre las finalidades y los tipos de práctica para, finalmente, identificar y analizar las innovaciones que se encuentren.

La investigación se ubica en el enfoque hermenéutico. Es un estudio de casos múltiple holístico (Yin, 2009; Stake, 1999), cuya unidad de observación, análisis e interpretación, corresponde a unidades didácticas completas. Los casos se seleccionan mediante muestreo intencional, utilizando un cuestionario y una entrevista semiestructurada (Flick, 2008). Se eligen cuatro profesoras. Se observa y registra en audio y video sus prácticas educativas.

Los datos obtenidos respecto a las finalidades para las que se enseña el conocimiento social y las prácticas registradas, se analizan mediante la técnica de codificación teórica (Flick, 2012; Strauss y Corbin, 2002). Para los programas de las asignaturas relacionadas con la DCS, se utiliza el análisis de contenido documental (Delgado y Gutiérrez, 1999). El producto de estos dos análisis se contrasta con la teoría utilizando la técnica de triangulación (Flick, 2012). Finalmente, para identificar y analizar las innovaciones que se puedan encontrar en las prácticas, se sigue un proceso de codificación temática (Flick, 2012).

Resultados parciales

En los discursos de las profesoras de los casos del estudio, se identifican diversas finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales que van desde la importancia de conocer el entorno (caso 1), el mejoramiento de la convivencia (caso 2), el fortalecimiento de la identidad y sentido de pertenencia por el lugar donde se vive (caso 3), hasta el desarrollo de habilidades que ayuden a los estudiantes a comprender el mundo en que viven y actuar en él para transformarlo (caso 4). Al relacionar lo aprendido en la universidad con lo que encuentran en la práctica laboral, emerge la tensión entre la teoría y la práctica. Se reclama una relación más estrecha entre los contextos escolares y las aulas universitarias. También se identifica la necesidad de fortalecer la formación disciplinar articulada a la pedagógica y didáctica.

En las aulas, las prácticas observadas de las profesoras noveles también persiguen propósitos diversos. Dos de ellas (casos 1 y 3), están influenciadas por la tradición positivista. Otra (caso 2), por la tradición humanista y la última (caso 4) se aproxima a un enfoque crítico al abordar un problema socioambiental y llevar a los estudiantes a comprenderlo buscando posibilidades de transformación a partir de las acciones en las que los estudiantes terminan comprometiéndose. No se hallan prácticas innovadoras en los casos estudiados.

Lo que los profesores piensan y dicen que hacen respecto a la enseñanza del conocimiento social y sus finalidades no siempre corresponde con lo que hacen realmente en sus prácticas. Estos resultados coinciden con lo encontrado en otras investigaciones que muestran la distancia entre el pensamiento y la acción (Goodman y Adler, 1985; Benejam, 2002; Miralles et al., 2011; Jara, 2012; González, 2013).

Estos resultados plantean preocupaciones que han de considerarse en la formación de maestros. No bastan las buenas intenciones para desarrollar prácticas educativas innovadoras. Es fundamental continuar examinando la relación entre el pensamiento y la acción de los maestros, explorar las concepciones que los maestros en formación tienen y qué fuerzas influyen en ellos como ya lo han sugerido Goodman y Adler (1984), Villalón (2014), Hernández y Pagès (2014) y otros.

Estos hallazgos abren nuevos interrogantes sobre la pertinencia de la formación inicial que reciben los licenciados para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica primaria que debería responder a las necesidades y retos de la educación del siglo XXI.

Referencias

Benejam, P. (2002).

Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria (pp. 33-52). Horsori.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999).

Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis.

Flick, U. (2012).

Introducción a la investigación cualitativa (3.ª ed.). Morata.

Giroux, H. (2006).

La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI.

Goodman, J. & Adler, S. (1985).

Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. Theory and Research in Social Education, 13(2), 1-20.

Hernández, L. y Pagès, J. (2014).

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil en México. Educação em Revista, 30(1), 65-94.

Imbernón, F. (1998).

La formación y el desarrollo profesional del profesorado (3.ª ed.). Graó.

Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (2008).

Handbook of research in social studies education. Routledge.

Pagès, J. (2011).

¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Edetania, (40), 67-81.

Santisteban, A. y Pagès, J.

(Coords.) (2011). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Síntesis.

Shulman, L. (2005).

Conocimiento didáctico en ciencias sociales. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 2(9), 59-70.

Stake, R. (1999).

Investigación con estudio de casos. Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012).

Bases de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.

Yin, R. (2009).

Case Study Research: Design and Methods (4.ª ed.). Sage.

3.5. Formación del profesorado de Ciencias Sociales. Una mirada desde la literacidad crítica y el pensamiento social³¹

Claudia Milena Correa³²

Álvaro Díaz Gómez³³

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Resumen

La enseñanza de las ciencias sociales se consolida como escenario oportuno para poner en juego habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que respondan a un propósito deliberativo entre democracia, política y realidad social. Al respecto, Pagès (2015) argumenta que el conocimiento social desde una educación democrática ve la actualidad como “gran escenario en el que se desarrolla nuestra existencia” (p. 24).

Pese al evidente deber ser de las ciencias sociales y sus potencialidades en la construcción de sociedades más democráticas y justas, las prácticas educativas en ciencias sociales en básica primaria aparentemente no cambian (Trepas Carbonell y Comes Solé, 1998).

Las investigaciones en enseñanza de las ciencias sociales identifican que, permanece en la escuela una enseñanza verticalmente autoritaria, propuestas curriculares tematizadas con enfoques eurocéntricos, patrióticos, conmemorativos. Ciencias sociales escolares que privilegian la historia y la geografía, pero no promueven pensamiento crítico, sino repetición y contenidos factuales que se quedan en el plano de la información (Sacristán, 2014; Bornachera González, 2017).

La propuesta pretende analizar los cambios en la enseñanza del pensamiento social, mediante la formación en literacidad crítica de maestros de ciencias sociales en ejercicio en la básica primaria. A través de un enfoque descriptivo interpretativo con estudio de caso se pretende aportar a la formación docente hacia una enseñanza que comprenda y responda a las realidades sociales pertinentes para el siglo XXI.

Palabras clave: literacidad crítica, pensamiento crítico, formación docente, pensamiento social, enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria.

Planteamiento del problema

En un mundo cada vez más global, donde la información adquiere nuevas dimensiones de accesibilidad, el papel cognitivo y social de lo que se hace con dicha información está tomando fuerza en el sistema educativo. Las escuelas tienen el deber social de promover una enseñanza de participación democrática, que aborde situaciones sociales relevantes. Además, han de crear,

31). Este trabajo responde a la propuesta investigativa en el Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica de Pereira.

32). Estudiante del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia. Integrante del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano (EDHU), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma universidad. Correo electrónico: cmcorrea@utp.edu.co

33). Docente investigador titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: adiaz@utp.edu.co

construir y desarrollar estrategias discursivas, argumentativas y críticas que permitan entender y transformar la realidad (Evans & Saxe 1996; Pagès y Santisteban, 2011).

Hay una realidad desalentadora. Al aula llegan estudiantes herederos de una sociedad cargada de violencia, de ignorancia colectiva ante temas políticos y consumo, de desigualdades sociales avaladas por el mismo Estado y de corrupción.

Hoy, más que nunca, las ciencias sociales no pueden callar. Las ciencias sociales están llamadas a develar ideologías, poderes y silencios que necesitan ser escuchados para formar ciudadanos críticos, que asuman posturas fundamentadas hacia el cambio.

De lo planteado surgen preguntas como: ¿Qué necesita saber y saber hacer el maestro para enseñar a pensar socialmente? ¿Qué formación requieren los maestros de ciencias sociales en ejercicio, para enseñar a pensar socialmente?

Las investigaciones desde la didáctica en ciencias sociales han ahondado en estos problemas, estudiando el pensamiento social tanto en maestros como en estudiantes, analizando las habilidades de pensamiento social y cómo se presentan en una práctica educativa. Encuentran tanto a nivel local como internacional alcances superficiales de pensamiento social, al ser la descripción y explicación de fenómenos sociales las categorías que emergen con mayor frecuencia.

A nivel local, por ejemplo, Gutiérrez G. y Arana H. (2014) analizan 8 casos en los diferentes grados de básica primaria, en una institución educativa de carácter oficial. Identifican que la habilidad social con mayor emergencia en todos los casos es la descripción (p. 10). En el mismo estudio identifican solo en los grados cuarto y quinto de la primaria, algunos grados de las habilidades de explicación, interpretación y argumentación.

A nivel internacional, Llusà y Santisteban (2016) realizaron un estudio sobre literacidad crítica, con estudiantes donde pretendían conocer los niveles de lectura e interpretación de hechos sociales relevantes, usando como tema: los refugiados en Europa a partir de diferentes periódicos que abordan la misma noticia, el mismo día.

Identifican que los estudiantes analizados llegan solo a un nivel descriptivo. Se limitan a los aspectos más superficiales de las portadas de las noticias y descartan las intencionalidades e intereses de cada uno de estos periódicos. Omiten también aspectos más sutiles de carácter ideológico, tanto del texto como de las imágenes que lo acompañan. Los autores categorizan los hallazgos por niveles de descripción como: descriptivo superficial, descriptivo intencional y descriptivo crítico. Argumentan que los estudiantes no alcanzan otras habilidades de pensamiento social.

En cuanto a la literacidad crítica en básica primaria se revisaron 25 estudios, los cuales se agruparon de acuerdo con las similitudes presentadas según dos categorías: investigaciones que se centran en el alumnado; investigaciones sobre la formación del profesorado.

Los investigadores reconocen como importante para cualquier ciudadano o ciudadana que vive en una sociedad democrática, ser crítico. Las necesidades persistentes en los estudios apuntan a la formación de maestros que contrarreste una carencia exponencial en competencias críticas. Dicha formación debe estar ligada a procesos de reflexión e interpretación de temas controversiales.

Una consecuencia de la formación de los docentes es la deficiente formación del alumnado. Los estudiantes de la enseñanza obligatoria están mal preparados para responder a las exigencias

sociales de la actualidad. Por lo que el estudio pretende formar maestros que, a su vez, puedan formar a sus estudiantes en competencias críticas y sociales.

Al no haber estudios desde la literacidad crítica y el pensamiento social con docentes en ejercicio o docentes activos, se considera como necesidad abordar la formación docente en ejercicio porque son ellos los responsables de la formación de sus estudiantes. Además, es importante visualizar lo que ocurre con maestros en activo.

No hay hasta ahora un programa de formación docente en Literacidad Crítica para el desarrollo del pensamiento social. Se ha realizado en Colombia un Diplomado en Literacidad Crítica en la universidad de Antioquia, pero con un enfoque de comprensión y lectura crítica, de producción e interpretación textual de los estudiantes, no social. Por ende, es importante pensar en vincular a la formación de los maestros tanto iníciales como activos en estos procesos de formación, para poder realmente ver cambios en la enseñanza de las ciencias sociales.

La literacidad y el pensamiento social no son recursos ni medios; son enfoques centrados en las finalidades de la enseñanza y en una reflexión profunda sobre los contenidos y el protagonismo de docentes y estudiantes en el aprendizaje de lo social y su uso en contextos de vida cotidiana. Se hace importante vincular la literacidad crítica como medio posible para abordar lo social más críticamente. Por las razones anteriores se realizará la siguiente pregunta: ¿Qué cambios generan en la enseñanza del pensamiento social la implementación de un programa de formación docente desde la literacidad crítica en maestros de Ciencias Sociales de básica primaria de la IE Académico?

Referente teórico

Las categorías teóricas que sustentan esta investigación son: formación de maestros en ciencias sociales, literacidad crítica y pensamiento social, las cuales se desarrollan a continuación:

En cuanto a la formación de maestros en ciencias sociales es necesario tomar como punto de partida que, estos actores exigen un conocimiento profesional integrado por diferentes componentes: pedagógicos, disciplinares y actitudinales. Dichos componentes deben converger, para lograr la eficaz tarea de enseñar y formar para la vida.

La reflexión es eje transversal en dichos componentes, pues permite a los maestros la toma de decisiones adecuada para la formación de una población, desde su contexto y hacia su contexto. Como lo dice Dewey (1989, p. 96), “El pensamiento reflexivo no surge de la nada, surge de una situación directamente vivida”.

Los estudios investigativos en educación dan cuenta que centrarse en las prácticas educativas de aula puede generar transformaciones importantes, en la medida en que sean oportunos los aprendizajes con las problemáticas de la actualidad y de la realidad que los estudiantes perciben como necesidad por resolver.

El énfasis que propone Pagès, en su texto “Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones” (2012), enfatiza en la enseñanza de las ciencias sociales el rol del maestro. En la medida en que propicie pensamiento, contrastación y comparación de información.

Esta mirada del currículo en ciencias sociales, solo se da como posibilidad cuando los docentes son reflexivos y puedan ver su práctica críticamente y transformar así su enseñanza. Por eso los

estudios en literacidad crítica, en la formación de maestros, pueden ser significativos para lograr realmente unas ciencias sociales más críticas.

Ahora bien, la literacidad crítica se fundamenta desde las teorías críticas y las pedagogías críticas. Sus acepciones concuerdan con lo que Freire (1960) plantea en sus trabajos sobre alfabetización crítica, en donde define que leer no es una destreza independiente de personas y contextos sino una herramienta para actuar en sociedad. Sostiene en esta perspectiva que la literacidad es un acto político más que pedagógico (Freire y Macedo, 1984, p. 143).

Meyer (2003) dice que la literacidad crítica permite formar lectores que no solo dominen competencias comunicativas, sino que asuman un rol crítico, identificando opiniones, valores e intereses (p. 87). Van Dijo (2003) y Mc Daniel (2004) afirman que literacidad crítica no es ni un método ni un conjunto de habilidades que deben aprenderse, sino una manera de vivir para actuar en los problemas sociales.

Milles (2015) (citado en Castellvi, 2018) dice que se debe abordar la formación del pensamiento crítico partiendo de la formación en literacidades críticas. Reconoce tres literacidades:

- **Literacidades socioculturales** que tienen en cuenta la premisa de que pensar de forma crítica no es un acto individual, sino lo que hacemos en el mundo y en la sociedad, por lo que debe ser enseñada y estudiada en un práctica situada.
- **Literacidades multimodales** como la capacidad de usar las TIC en forma significativa y crítica. La literacidad crítica debe adentrarse en la relación entre recursos semióticos y la toma de decisiones de docentes y estudiantes sobre lo que observan y escuchan en los medios (Jewitt, 2006, p. 16).
- **Literacidades críticas**, cuyo punto de partida es el interés por las desigualdades sociales, las estructuras de poder y el papel de la ciudadanía democrática.

Actualmente, con el auge de las nuevas tecnologías, se amplían los tipos de literacidades críticas con finalidades más focalizadas a la enseñanza (Luke y Freebody, 1997; Vásquez, 2004; Mills, 2016). Por tal motivo, surgen la literacidad crítica digital (Alvermann y Hagood, 2000; Pangrasio, 2016) y la literacidad crítica informacional (Elmborg, 2012).

Además, se consolidan cuatro dimensiones para formar en literacidades críticas: se forma pensamiento crítico desde la literacidad crítica cuando se cuestiona lo común, llevando a la enseñanza procesos de deconstrucción de las cosas que ya damos por hecho (Shor, 1987).

Literacidad crítica, desde múltiples perspectivas, para enseñar a pensar críticamente. Se debe disponer de distintas fuentes examinando los relatos dominantes en la sociedad, para develar sus ideologías y manipulaciones a partir de los contrarrelatos (Farrell, 1998).

Literacidad crítica desde temas socialmente relevantes es pensar la enseñanza de las ciencias sociales no problematizando los temas preestablecidos, sino que el problema social es el tema. Los anteriores aspectos pueden generar en los ciudadanos capacidad de participar activamente en la sociedad (Giroux, 1993).

Al buscar comprender lo que ocurre en el desarrollo del pensamiento social cuando se tiene formación en literacidad crítica, Pitkin (2009, p. 18) define pensamiento social como unas habilidades que permiten a los individuos concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática; que se debe contextualizar la información que se recibe conectándola y dándole significado en

explicaciones multidimensionales y en un mundo social donde se construyen y se aplican las teorías y las metodologías para hacerlos científicos.

Algunos investigadores (Newmann, Brophy y Gardner) creen que el pensamiento social requiere de modelos generales distintivamente de otros procesos de pensamiento crítico: la indagación, el pensamiento creativo, la resolución de problemas o la toma de decisiones.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia está dejando de lado el mundo real, tanto en el currículo como en el plan de aula y hasta en el discurso. Al respecto, Lewison et al. (2002) otorgan a las ciencias sociales la responsabilidad de acudir a lo que denominan “cuestiones sociopolíticas” y añaden: “es imposible que seamos neutrales ante temas sociales que nos afectan”. Otros autores lo llaman “cuestiones socialmente vivas” o situaciones controversiales que, en esencia, sigue llevando el aula a la calle, a la familia, a la ciudad, al mundo.

Las preguntas que emergen ante lo descrito son: ¿están los maestros formados para enseñar a sus estudiantes a desarrollar el pensamiento social?, ¿puede un maestro enseñar a pensar críticamente sin desarrollar dichas habilidades?, ¿es la literacidad una manera para lograr cambios en la enseñanza de las ciencias sociales y en la didáctica?, ¿qué relaciones pueden existir entre el pensamiento social y la literacidad crítica?

El reto de la enseñanza de las ciencias sociales consiste en acortar la distancia entre la realidad y las principales teorías sociales y educativas, encontrar vías para la interacción pasado, presente, futuro y el desarrollo de un pensamiento social. Castellvi (2019) asegura que, para tener estudiantes críticos, debemos tener docentes críticos. Es necesario focalizar los esfuerzos formativos en los docentes, no solo en los futuros docentes, sino en los que están en ejercicio, que comparten el aquí, el ahora con sus estudiantes y que son los llamados a llevarlos a niveles de criticidad para afrontar estas exigencias sociales.

Es necesario mejorar en Colombia la calidad de la lectura, pero más aún interpretarla al punto de visualizar las relaciones de poder y las ideologías que subyacen en los textos (escritos, audiovisuales) y, en especial, las que quieren seguir perpetuando un modelo desigual.

Metodología

Se propone una investigación de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo con estudio de caso. Yin (1994) señala que el estudio de casos analiza un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (Monje, 2010).

En la investigación se inicia indagando qué preside en la enseñanza de las ciencias sociales desde las categorías centrales de literacidad crítica y pensamiento social. Esta indagación se realizará a partir de entrevistas, analizando sus programas y sus materiales y observando sus clases para establecer un diagnóstico, como punto de partida para plantear un programa de formación desde la literacidad crítica dentro de una unidad didáctica.

Y, finalmente, observar cómo lo llevan a la práctica, los problemas que se les presentan como docentes y los problemas que se les presentan a sus estudiantes.

Resultados esperados

Como resultado se espera realizar una propuesta de formación continua y permanente que involucre la literacidad crítica para alcanzar los cambios en la enseñanza de las ciencias sociales de básica primaria para la educación de ciudadanos críticos, comprometidos con habilidades propias del pensamiento social.

Referencias

Bornachera González, A. (2017).

Análisis de la colonialidad en las Ciencias Sociales escolares en el Colegio Aldemar Rojas Plazas [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Archivo digital.

<https://1library.co/document/y6ed8wgz-analisis-colonialidad-ciencias-sociales-escolares.html>

Dewey, J. (1989).

Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Editorial Paidós.

Evans, R. W., Newmann, F. M. & Saxe, D. W. (1996).

Defining Issues-Centered Education. In R.W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), Handbook On Teaching Social Issues (pp. 2-5). National Council for the Social Studies (NCSS).

Felices de la Fuente, M. M., Martínez Rodríguez, R. y Martínez Medina, R. (2018).

Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. REIDICS. Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (3), 119-138.

García Ruiz, C. R. y González, A. (2019).

Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? Dedicar. Revista de Educação e Humanidades, (16), 169-187.

<http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>

Gee, J. P. (2004).

Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. Zavala, M. Nino-Murcia y P. Ames (Eds.), Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (pp. 23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Gee, J. P. (2015).

The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), The Routledge handbook of literacy studies (pp. 35-48). Routledge.

Gutiérrez G., M. C. y Arana H., D. M. (2014).

La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 10(2), 124-144.

[http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10\(2\)_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2)_7.pdf)

Halliday, M. (1994).

El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.

Lankshear, C. y McLaren, P. (1993).

Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern. State University of New York Press.

Llusà, J. y Santisteban, A. (2016).

Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de Grado en Educación Primaria. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Eds.). Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.196-203). Universidad de Córdoba.

Luke, A. y Freebody, P. (1997).

Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice. Hampton Press.

Mc Daniel, C. (2004).

Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. The Reading Teacher, (57), 472-484.

Mills, K. (2016).

Literacy theories for the digital age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses. *New Perspectives on Language and Education*.

Ministerio de Educación Nacional. (2006).

Resultados en cada una de las áreas, Ciencias Sociales.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107411.html>

Pagès, J. (2012).

Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*, 26(espec.), 203-228.

<https://www.academia.edu/11446851/>

Ense%C3%B1ar_a_ense%C3%B1ar_a_participar

Pagès, J. (2015).

La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.

Pangraccio, L. (2016).

Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, (37).

Sacristán, T. M. (2014).

Principios básicos de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Editorial Universitaria Ramon Areces.

Sant, E. y Pagès, J. (2011).

Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340207/20794993>

Santisteban, A. (2004).

Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). AUPDCS.

Santisteban, A. (2017).

La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131921>

Secretaria de Educación Municipal. (2018).

Boletín Estadístico Sector Educación.

https://www.cartago.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/BOLETIN_ESTADISTICO-SEM_2018-MOD.pdf

Street, B. (2005).

Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.

Trepas Carbonell, C. A. y Comes Solé, P. (1998).

El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Graó.

UNESCO. (1993).

Discurso Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia, Montreal. *Human Rights Teaching*, (8), 26-33.

Walsh, C. (2007).

¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.

Yin, R. (1994).

Case Study Research: Design and Methods. Sage. Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66.

