

*Nuevas formas de participación para la construcción de una ciudadanía global:
perspectivas y contribuciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*

*Nuevas formas de participación para la construcción de una ciudadanía global:
perspectivas y contribuciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*



Grupo de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío
Coordinación editorial

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.

Diego Alejandro Chaves 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

Liliana Mejía Botero

Juan Pablo Flórez

Universidad de Caldas - Manizales

Carlos Fernando Ramírez

María Isabel Ramírez Rojas

Universidad Autónoma de Manizales - Manizales

ISSN: 2619-2772



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

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

Universidad de la Amazonía

Politécnico Grancolombiano

Agradecimientos

El grupo organizador del XIII Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales expresa su gratitud a las personas e instituciones que hicieron posible su realización, especialmente a:

A la Vicerrectoría Académica, al Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación y al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Quindío, por su apoyo en la realización del evento.

A la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, por el apoyo brindado en la convocatoria para eventos académicos.

Finalmente, las Universidades y los Programas organizadores del XIII Encuentro de la REDCIDS agradecen a las personas y a las instituciones que hicieron posible esta publicación, así como a los ponentes que hoy compilan sus experiencias e investigaciones en este material de uso pedagógico. Con quienes compartimos muchas de las ideas aquí escritas, las cuales reflejan las tendencias de nuestro discurrir académico.

Presentación

La compilación *Nuevas formas de participación para la construcción de una ciudadanía global: perspectivas y contribuciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* es el resultado de la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento de las personas que realizamos estas actividades en este campo de conocimiento. En este libro se encuentran los trabajos realizados por profesorado en formación, estudiantes de maestría, doctorado, maestros y maestras de la educación obligatoria, profesorado de universidades, colectivos y grupos de investigación e innovación interesados porque la enseñanza y aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales contribuya a la formación del pensamiento social y crítico, la formación de ciudadanos, la profundización de la democracia, la cultura de paz y la construcción de una mayor justicia social.

Esta publicación es el reflejo del trabajo de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que durante 13 años ha realizado su encuentro anual de manera ininterrumpida. El esfuerzo académico y político que representa la red muestra que en la actualidad el interés por avanzar en la construcción de un campo de conocimiento específico relativo a la enseñanza, aprendizaje y formación del profesorado de ciencias sociales en el país y el mundo está más vivo que nunca. Esta tarea asume relevancia día a día debido a los cambios sociales, políticos, económicos, culturales que viene experimentando el país, Latinoamérica y el mundo en general.

En el mundo la última década ha estado marcada por cambios sociales, económicos, políticos y culturales significativos que se pueden entender en algunos casos como avances y, en otros, como retrocesos democráticos, solo basta con hacer una mirada a lo que ha acontecido en Colombia y el continente entre el año 2016 y 2022. Pareciera ser que queda muy lejos, en nuestra historia política, la pérdida del referéndum por la paz y tan cerca la elección del último presidente de la república. En ambos casos, las viejas y nuevas formas de participación estuvieron presentes. La parte más positiva es ver que las nuevas generaciones encarnan formas de participación que amplían y profundizan los derechos sociales y políticos con las que construir un país con mayor justicia social. En toda esta ecuación, la enseñanza de las ciencias sociales ha tenido un papel fundamental. Es imposible pensar en la movilización social de las nuevas generaciones, sin una enseñanza de las ciencias sociales que haya contribuido a formar

pensamiento social y crítico de estas personas, que a su vez les ha llevado a comprender y actuar sobre la realidad social.

En este contexto social, político y cultural, la dimensión global de la ciudadanía aparece reflejada de manera evidente, por un lado, debido a la facilidad de intercambio de información, experiencias y conocimiento que facilita Internet y, por otro lado, debido a que las nuevas generaciones se resisten a otros cien años de soledad sobre la faz de la tierra. A lo largo de este texto podemos conocer como desde la enseñanza de las ciencias sociales se contribuye a la construcción de esas nuevas formas de participación para la construcción de una ciudadanía global.

Es importante resaltar que esta publicación muestra de manera muy clara el trabajo de las mujeres en la investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales. Esto se evidencia en que la mayoría de las contribuciones son firmadas por mujeres. Esto es una evidencia de su compromiso con una enseñanza de las ciencias sociales que contribuya a la construcción de un mundo más justo desde su mirada. Este aspecto es muy positivo y desde la Red debemos seguir trabajando para que se multiplique su presencia. Sus aportes harán que este campo de conocimiento se fortalezca y tenga un impacto educativo y social más amplio.

Este libro recoge trabajos que proceden de países iberoamericanos (Colombia, España, Costa Rica, Panamá, Chile, Argentina, entre otros), esto refleja la existencia de una comunidad académica más amplia, que construye conocimiento a escala internacional/global, que reconoce en este encuentro un espacio académico de reflexión relevante.

En definitiva, este compendio de contribuciones está estructurado en tres apartados que corresponden a los ejes del encuentro: (i) Investigación en la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado de ciencias sociales en nuevas formas de participación para la construcción de ciudadanía crítica, democrática y global, (ii) Experiencias e innovaciones en la enseñanza, el aprendizaje o en formación del profesorado de ciencias sociales, relacionadas con la participación y la construcción de una sociedad democrática, global y con justicia social y (iii) Experiencias e investigaciones de niños, niñas y jóvenes del Programa Ondas de MinCiencias, de semilleros de investigación, clubes de ciencias, entre otras, que contribuyan a la construcción de ciudadanía global, ciudadanía democrática o de democracias incluyentes. Todos los trabajos abordan diferentes aspectos relativos a la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado para enseñar historia, geografía y ciencias sociales.

Esta publicación fue posible al apoyo decidido de la Universidad del Quindío, sede del evento para esta edición, la Vicerrectoría Académica, la Facultad de Ciencias de la Educación y su equipo de trabajo, a un grupo amplio de personas de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y, por extensión, a todas las y los participantes con sus trabajos.

Gustavo A. González Valencia

Miembro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias
Sociales

Tabla de contenido

Eje 1. Investigación en la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado de ciencias sociales en nuevas formas de participación para la construcción de ciudadanía crítica, democrática y global.	11
1.1 La enseñanza del conocimiento social en la Educación Básica Primaria. Un estudio de caso con profesores nóveles.....	11
1.2 Marcos de Interpretación, Escuela y Conflicto Armado.....	19
1.3 Qué geografía aprender, qué geografía enseñar. Una lectura de la geografía escolar en Bogotá.....	32
1.4 Prácticas de aula y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales: la educación viva.....	40
1.5 Educar a las jóvenes en su deber como ciudadanos: historia y su enseñanza en la formación inicial.....	46
1.6 Catastrofismo y realidad territorial en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria (España). Un análisis a partir de las imágenes.....	52
1.7 Enseñanza de las ciencias sociales en la educación elemental y socialización política	60
1.8 La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente.....	69
1.9 ¿Qué pasó en la pandemia? Y la posible deconstrucción del pensamiento hacia el cuidado.....	77
1.10 La formación del profesorado universitario de ciencias sociales. Un desafío para el cambio en la educación superior latinoamericana.	96
1.11 El pensamiento creativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de problemas sociales en el primer ciclo de la básica primaria.....	103
1.12 La vida cotidiana como escenario para la construcción de la ciudadanía global desde la enseñanza geográfica.....	126
Eje 2. Experiencias e innovaciones en la enseñanza, el aprendizaje o en formación del profesorado de ciencias sociales, relacionadas con la participación y la construcción de una sociedad democrática, global y con justicia social	146
2.1 Experiencia didáctica en el ejercicio de memoria en el área de inglés.....	146
2.2 Formación docente y educación espacial inclusiva.....	153
2.3 Paisaje Sonoro: Resultados preliminares de la ciudad de Bogotá.....	186
2.4 Representaciones Sociales sobre Ciudadanía y Participación Ciudadana, en el Contexto del Programa de Educación Cívica Costarricense.....	218
2.5 Consideraciones críticas sobre la ciudadanía: un ejercicio de interpretación política desde la percepción del estudiantado. Caso Universidad Simón Bolívar Cúcuta.....	225
2.6 Reflexiones teóricas en América Latina acerca de la enseñanza de la historia.....	249

2.7 Desarrollo del pensamiento histórico en educación primaria: Una propuesta de investigación en contexto.....	257
2.8 La Construcción alternativa del docente desde el Diplomado Educación y Memoria	267
2.9 Proyecto lúdico creativo para el fortalecimiento de la competencia ciudadana social en niños de 3 A 6 años en los jardines infantiles de Barranquilla Atlántico.	272
2.10 Los retos de las propuestas curriculares ante el proceso de paz	289
2.11 Cinescuela: propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado interno en Colombia a través del cine.....	297
Eje 3. Experiencias e investigaciones de niños, niñas y jóvenes del Programa Ondas de MinCiencias, de semilleros de investigación, clubes de ciencias, entre otras, que contribuyan a la construcción de ciudadanía global, ciudadanía democrática o de democracias incluyentes.	303
3.1 La historia: un paradigma en la toma de decisiones políticas en sectores populares de la ciudad de Ibagué, Tolima.....	303
3.2 Prácticas educativas y discursos docentes de la formación ciudadana “La transversalización de los contenidos con la formación ciudadana en los grados séptimo y Octavo de la Institución educativa de Nuestra Señora del Rosario (Neira-Caldas)”	311
3.3 La formación ciudadana y los contenidos curriculares del grado Noveno en la Institución educativa Genaro León del Municipio de Guachacal Nariño	318
3.4 Migración venezolana: hacia el reconocimiento y la aplicación de políticas públicas en educación para niños, niñas y familias residentes en San Luis del municipio Pereira-Risaralda.	324
3.5 Los sonidos de mi paisaje	341
3.6 La investigación y el contexto como espacio para la formación ciudadana	347
3.7 Reconociendo mi contexto rural	354
3.8 Enfoque para la transformación social: reflexionado otras formas de enseñar las Competencias Ciudadanas en básica primaria. (Trazos de una propuesta en marcha).....	369
3.9 Representaciones sociales de género desde una perspectiva interseccional en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.....	382
3.10 Devenir teórico y conceptual del grupo Educar para la Polis: una experiencia en la formación continua del profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social.	389

Eje 1. Investigación en la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado de ciencias sociales en nuevas formas de participación para la construcción de ciudadanía crítica, democrática y global.

1.1 La enseñanza del conocimiento social en la Educación Básica Primaria. Un estudio de caso con profesores nóveles

Diana Marcela Arana Hernández dmarana@utp.edu.co
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo mgutierrez@utp.edu.co
Universidad Tecnológica de Pereira

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 nóveles de 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 su relación con las prácticas educativas desarrolladas por los docentes.

La investigación es hermenéutica. Es un estudio de casos múltiple y holístico, que corresponden a profesores nóveles egresados de Licenciatura en pedagogía infantil de una universidad pública colombiana. El corpus documental (programas curriculares de formación en DCS, entrevistas y grabaciones de sus prácticas), se analiza mediante codificación teórica, análisis de contenido documental, codificación temática y triangulación.

Los resultados obtenidos muestran divergencia entre lo que los profesores nóveles piensan y hacen, y entre lo que la Universidad se propone formar y lo que realmente se lleva a la práctica. Esto lleva a reflexionar sobre la importancia de revisar permanentemente los currículos en la formación de maestros, para superar las divergencias encontradas y para que los profesores docentes universitarios se acerquen más a los contextos escolares en los que se desempeñan los estudiantes que forman. La formación de docentes reflexivos y críticos ha de incluir el trabajo desde las representaciones de los maestros como el primer paso para transformarlas y llegar a

interrelacionar el pensamiento y la acción. Esta reflexión permitirá crear alternativas que apunten hacia la innovación en el aprendizaje y la enseñanza del conocimiento social.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales; educación básica primaria; finalidades de la enseñanza del conocimiento social; profesores nóveles; formación del profesorado.

Abstract

This paper presents the progress of a doctoral thesis that investigates the contribution of training in social science didactics (SSD) of a bachelor's degree to the teaching practices of social knowledge of new elementary school teachers. The study contemplates the analysis of the training programs in social science didactics, the identification of the representations on the purposes of teaching social knowledge and their relationship with the educational practices developed by teachers.

The research is hermeneutic. It is a multiple and holistic case study, which corresponds to new teachers graduated from a Bachelor's degree in early childhood pedagogy at a Colombian public university. The documentary corpus (curricular programs of CSD training, interviews and recordings of their practices) is analyzed by means of theoretical coding, documentary content analysis, thematic coding and triangulation.

The results obtained show divergence between what novice teachers think and do, and between what the University proposes to train and what is actually put into practice. This leads to reflect on the importance of permanently reviewing the curricula in teacher training, in order to overcome the divergences found and to bring university teaching professors closer to the school contexts in which the students they train perform. The training of reflective and critical teachers has to include the work from the teachers' representations as the first step to transform them and to interrelate thought and action. This reflection will allow the creation of alternatives that point towards innovation in learning and teaching of social knowledge.

Keywords: didactics of social sciences; basic primary education; purposes of teaching social knowledge; new teachers; teacher training.

Justificación

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. La educación requiere de maestros capaces 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. Fomentar la capacidad de escuchar otras opiniones, promover formas de pensamiento complejo y comprometerse con los problemas sociales (Giroux & Fillipakou, 2021), son propósitos fundamentales en la enseñanza de las ciencias sociales en las aulas escolares, que no puede reducirse a la implementación de un conjunto de actividades predefinidas por quienes formulan las políticas (Ross, 2019).

Investigaciones recientes sobre la formación inicial de docentes enfatizan en la necesidad de formar profesores críticos, (Ortega & Pagés, 2017; Triviño, 2018; López y Oller, 2019; Misco y Tseng, 2018; Ocampo y Valencia, 2019), capaces de comprender y afrontar los problemas del mundo, que lleven a su alumnado a interpretar la realidad y a intervenirla desde su acción social ciudadana.

Levstik y 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 (Pagés & Santisteban, 2011). Para lograr este cometido, se debe desarrollar en los maestros las competencias necesarias, relacionadas con los saberes a enseñar (dominio de contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas) y los saberes para enseñar

(conocimientos didácticos y pedagógicos), proporcionando al futuro profesorado las herramientas requeridas para educar en y para la democracia, ayudándoles a reconocer la trascendencia actual de enseñar Ciencias Sociales para construir conocimiento emancipador, que conforme identidades críticas, libres e inclusivas (Darouech y Felices, 2021).

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 una ciudadanía crítica y una democracia incluyente? Así, se llega a formular como pregunta de investigación: ¿Qué aporta la formación en didáctica de las ciencias sociales de una licenciatura en Pedagogía infantil, a las prácticas de enseñanza del conocimiento social de profesores nóveles que se desempeñan en la educación básica primaria?

El estudio se enfoca en los profesores nóveles: aquellos que se encuentran en los cinco primeros años de ejercicio. Veenman (citado por Imbernón, 1998), 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, 1998).

Propósito y metodología

El propósito 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 nóveles de básica primaria. Para cumplirlo, 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 nóveles; y los tipos de práctica 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. 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 (Strauss y Corbin, 2012). Para los programas de las asignaturas relacionadas con la DCS, se utiliza el análisis de contenido documental (Delgado & Gutiérrez, 1999). El producto de estos dos análisis se contrasta con la teoría utilizando la técnica de triangulación (Flick, 2012).

Resultados y conclusiones

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.

Aunque las finalidades enunciadas por las profesoras nóveles coinciden con los propósitos descritos en los programas de formación, la forma como se desarrollan esos programas (las asignaturas de DCS), deja por fuera contenidos esenciales (temas controvertidos) y la práctica en aulas reales de las escuelas está ausente. Esto repercute en las prácticas educativas que llevan a cabo las licenciadas una vez ejercen su profesión en los primeros años.

Las prácticas observadas de las profesoras nóveles 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 acciones con las que los estudiantes se comprometen.

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 & Adler, 1985; Benejam, 2002; Miralles, Molina, & Ortuño, 2011; Jara, 2012; González, 2013 y 2020; Abellán, 2017; Delgado & Estepa, 2017 e Ibagón, 2020).

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 (1985), Villalón (2014), Hernández y Pagés (2014). Darouech y Felices (2021) han afirmado que en la formación de maestros ha de incluirse una enseñanza más práctica y conectada con la vida real de las aulas, de tal forma que lo trabajado y aprendido en los contextos universitarios pueda ser extrapolado a las aulas escolares y donde exista una mayor conexión entre lo que el profesorado en formación cree hacer y aquello que realmente hace.

La formación inicial ha de servirle a los licenciados generalistas para que tomen decisiones curriculares y didácticas sobre el quehacer en el aula. Esto requiere de la formación de docentes reflexivos y críticos, que vivan en las aulas universitarias prácticas en las que se problematice la realidad de las aulas escolares.

Es necesario abrir espacios para el diálogo en torno a la formación de maestros generalistas de educación básica primaria, en los que se tenga en cuenta los resultados de investigaciones como esta que permite conocer lo que sucede en las aulas cuando los egresados ejercen su profesión, con el fin de reflexionar cómo ha de aportarse a la construcción del conocimiento pedagógico del contenido en las diferentes áreas del conocimiento y en especial de las ciencias sociales, desde el conocimiento de los contextos reales de las aulas escolares.

Esta investigación abre 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. Se requieren esfuerzos, desde las políticas públicas y desde las universidades, para

avanzar hacia la formación de docentes críticos, reflexivos, capaces de transformar sus prácticas y de responder a las necesidades y retos de la educación del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (2002). *Las finalidades de la Educación Social*. En: Benejam, P.; Pagés, J. (coord.) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Horsori, 33-52.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Darouech, S. y Felices, M. (2021). *La formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales según el alumnado egresado*. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 41, 57-72.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. y Fillippakou, O. (2021). *El papel de la educación contra las políticas fascistas en tiempos difíciles*. (197- 221). En: Díez, E. y Rodríguez J. (Coords.). Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista. Octaedro: Barcelona.
- Goodman, J. & Adler, S (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13 n.2, 1-20
- Hernández, L. y Pagés, J. (2014). *La enseñanza de las ciencias sociales en la Educación infantil en México*. *Educação em Revista*. v.30 n.01, 65-94
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Levstik & C. A. Tyson (2008), *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.
- Pagès, J. y Santisteban, A., (coord.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Ross, W. (2019). The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciènciessocials, la geografia i la historia* (pp. 39-52). Barcelona: GREDICS, UAB
- Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(9), 59–70.

- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage

1.2 Marcos de Interpretación, Escuela y Conflicto Armado

Simón Aníbal Sánchez Encinales, sasancheze@ut.edu.co

Universidad del Tolima

Resumen

El presente trabajo presenta los resultados finales del proyecto de investigación llevado a cabo, como requisito para optar al título de Magister en Educación de la Universidad del Tolima, que buscó la aplicación de los enfoques teóricos de los Marcos de Interpretación y Procesos de Enmarcado para caracterizar los imaginarios sociales compartidos por los estudiantes sobre el Conflicto Armado Interno colombiano.

El objetivo principal de esta investigación consistió en la identificación, caracterización y análisis de los Marcos de Interpretación, construidos por los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Ciudad Luz, establecimiento de carácter oficial, ubicada en el perímetro urbano del municipio de Ibagué en el departamento del Tolima, que influyen en la constitución de imaginarios sociales compartidos por los estudiantes, sobre el fenómeno del Conflicto Armado en Colombia.

La propuesta metodológica que guio el desarrollo de la presente investigación asumió algunos de los principios propios del paradigma socio-crítico que nos permitió emplear instrumentos de los enfoques cualitativo y cuantitativo para la recolección y análisis de la información. Los instrumentos utilizados fueron encuestas de carácter descriptivo con preguntas cerradas destinada a identificar percepciones sobre el Conflicto Armado. También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a grupos focales de estudiantes. De igual forma se acudió al análisis crítico del discurso para analizar el contenido de literatura seleccionada y organizada como documentos oficiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en los escenarios escolares.

El ejercicio investigativo nos permitió caracterizar los Marcos Interpretativos de los estudiantes participantes y caracterizar en un primer momento la identificación del fenómeno y su contexto. El Conflicto Armado Colombiano es un fenómeno social reconocido por los estudiantes que además lo identifican como parte de la historia reciente del país que, si bien ubican sus principales efectos y de igual forma a sus víctimas en las zonas rurales del país, es identificado

como un fenómeno que afecta a una gran parte de la sociedad, lo clasifican claramente como un fenómeno violento asociado al uso de armas con el objetivo de ejecutar acciones igualmente violentas que son llevadas a cabo por unos protagonistas más o menos identificables, y lo reconocen inscrito en el marco de un periodo histórico que si bien es reciente aún no termina.

De igual forma, en los referentes cognitivos que han servido de fuente para formulación de Marcos interpretativos, es viable identificar sus posibles orígenes, se realizaron acercamientos al respecto en la indagación, evaluación y caracterización de la información de las posibles fuentes a partir de la cual se construyeron o también se reforzaron los referentes cognitivos sobre sus conocimientos alrededor del Conflicto Armado Colombiano.

Palabras clave: conflicto armado, enmarcado, escuela, marcos de interpretación

Abstract

This paper presents the final results of the research project carried out as a requirement to obtain the degree of Master in Education at the University of Tolima, which sought the application of the theoretical approaches of the Frames of Interpretation and Framing Processes to characterize the social imaginaries shared by students about the Colombian Internal Armed Conflict.

The main objective of this research consisted in the identification, characterization and analysis of the Frames of Interpretation, constructed by the students of the Technical Educational Institution Ciudad Luz, an official establishment, located in the urban perimeter of the municipality of Ibagué in the department of Tolima, which influence the constitution of social imaginaries shared by the students, on the phenomenon of the Armed Conflict in Colombia.

The methodological proposal that guided the development of this research assumed some of the principles of the socio-critical paradigm that allowed us to use instruments of the qualitative and quantitative approaches for the collection and analysis of the information. The instruments used were descriptive surveys with closed questions aimed at identifying perceptions about the Armed Conflict. Semi-structured interviews were also carried out with focal groups of students. Similarly, critical discourse analysis was used to analyze the content of selected literature organized as official documents for the teaching of Social Sciences in school scenarios.

The research exercise allowed us to characterize the Interpretative Frameworks of the participating students and to characterize at first the identification of the phenomenon and its context. The Colombian Armed Conflict is a social phenomenon recognized by the students who also identify it as part of the recent history of the country that, although they locate its main effects and its victims in the rural areas of the country, is identified as a phenomenon that affects a large part of society, they clearly classify it as a violent phenomenon associated with the use of weapons with the objective of executing equally violent actions carried out by more or less identifiable protagonists, and they recognize it as part of a historical period that, although recent, is not yet over.

Similarly, in the cognitive referents that have served as a source for the formulation of interpretative frameworks, it is feasible to identify their possible origins, approaches were made in this regard in the inquiry, evaluation and characterization of the information of possible sources from which the cognitive referents were built or also reinforced on their knowledge about the Colombian Armed Conflict.

Key words: armed conflict, framing, school, interpretation frameworks.

Introducción

El inicio de la fase pública de diálogos entre las entonces guerrillas de las FARC-EP y el Gobierno nacional de Colombia a la cabeza de Juan Manuel Santos Calderón en el año 2012, así como la posterior firma del Acuerdo Final en el año 2016 (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2018), suscitaron en el campo de las Ciencias Sociales una preocupación renovada que giró en torno a reflexiones sobre el Conflicto Armado Interno en Colombia, la necesidad de promover una Cultura de Paz y el papel de las escuelas en un contexto de posacuerdos.

Las preocupaciones académicas recientes en torno al lugar del Conflicto Armado Colombiano y su enseñanza en escenarios escolares, no han sido pocas y en ese sentido es posible identificar algunas tendencias investigativas, que van desde reflexiones teóricas y análisis discursivos sobre el material educativo empleado en el aula, el estudio sobre subjetividades en escolares y docentes alrededor del Conflicto Armado, el papel de la reconstrucción de la

Memoria Histórica del conflicto y sus víctimas en la escuela así como el uso de recursos didácticos como la recopilación de relatos destinados a generar impacto emocional tendiente a sensibilizar a los estudiantes sobre los efectos de la guerra o la violencia en general y trabajos con un objetivo definido en la formación de valores enmarcados en la generación de una Educación para la Paz. (Ramos, 2017)

El objetivo principal de esta investigación consistió en la identificación, caracterización y análisis de los *Marcos de Interpretación* construidos por los estudiantes de una institución educativa de carácter oficial, ubicada en el perímetro urbano del municipio de Ibagué en el departamento del Tolima, alrededor del fenómeno del Conflicto Armado en Colombia, todo esto a la luz de las perspectivas teóricas del concepto de *Marcos de Interpretación* y el *Proceso de Enmarcado*. Como objetivos específicos se plantearon la caracterización de imaginarios sobre el Conflicto Armado en el escenario escolar, los referentes de los que dichos imaginarios se alimentan y la manera en que estos han tomado forma. De igual manera se desarrolló la formulación de recomendaciones para el planteamiento de futuras investigaciones y el desarrollo de apuestas didácticas para la reflexión del fenómeno del Conflicto Armado, en el escenario de la escuela.

En términos metodológicos, el desarrollo de la presente investigación adoptó principios del paradigma socio-crítico que nos permitió tomar elementos de los enfoques cualitativo y cuantitativo en las etapas de recolección y análisis de la información, que fueron aplicados en la caracterización de los imaginarios sociales compartidos y en identificación de los referentes cognitivos de los estudiantes. Por otra parte, fueron adoptados para los propósitos de la presente investigación, algunas de las estrategias metodológicas empleadas por investigaciones para el análisis de los Procesos de Enmarcado en el estudio de movimientos sociales como los propuestos por Chihú (2007), Algunos de estos elementos fueron empleados en clave de la identificación de los *Marcos Interpretativos* y *Procesos de Enmarcado* en un escenario escolar definido y el papel de los imaginarios en torno al Conflicto Armado.

Concepto de marco

La expresión *marco* o su plural *marcos* no es del todo desconocida en las Ciencias Sociales, pues su uso generalizado en el campo de la investigación es frecuente aunque se emplea con un objetivo variado que en ocasiones busca definir los límites en los cuales se

desarrolla un concepto o un fenómeno social, sin embargo, desde la década de 1970 esta expresión ha venido siendo objeto de un proceso de conceptualización y estructuración teórica al punto de convertirse en una perspectiva analítica, conocida como el *Análisis de Marcos* y desarrollada posteriormente en el estudio de los *Proceso de Enmarcado*, ambas con un corpus teórico y metodológico propio, que ha venido ganando terreno en áreas como la sociología, los estudios de la cultura, la ciencia política y la comunicación social (Chihú, 2012).

Si bien la delimitación conceptual más elaborada y quien acercó el concepto desde el campo de la psicología y lo asentó en la sociología, dando lugar a una perspectiva analítica que se preocupa por explicar fenómenos sociales más particulares se le debe a Eric Goffman (1974), la definición de Marco sigue siendo objeto de debate y aunque aún no hay un consenso sobre sus límites y objeto de aplicación, es posible caracterizar un marco en palabras del profesor e investigador mexicano Aquiles Chihu Amparán quien a partir del abanico de atribuciones sobre el concepto busca integrarlas para definirlos en los siguientes términos: marcos de pensamiento, marcos de discurso, esquemas cognitivos y esquemas lingüísticos que permiten a los individuos **percibir, interpretar y comunicar** sus concepciones sobre la **realidad**. (Chihú, 2018, p. 89).

Teoría del encuadre *Framing*

Los individuos no apropián estructuras cognitivas de manera pasiva, sino que estas se adquieren, transforman, resignifican y transmiten constantemente a través de la enseñanza y el aprendizaje en distintos contextos. Bajo este principio surge la *Teoría del Encuadre* o *Framing* que, si bien asume la existencia de marcos interpretativos que intervienen en la construcción de sentido por parte de los individuos e incluso en los colectivos y movimientos sociales, esta perspectiva se preocupa por indagar por la forma en que estos marcos son construidos, establecidos, apropiados y transformados en términos de un proceso que ha sido llamado, el encuadre.

Desde la perspectiva sociológica, la reflexión académica alrededor de los Marcos interpretativos giró en torno al estudio de los movimientos sociales, donde desde la incorporación de las dimensiones culturales, empezaron a abordarse los fenómenos de la protesta y la movilización social, en lo que han sido llamados Marcos de Acción Colectiva. Estos se refieren a los elementos interpretativos de la realidad que por una parte orientan la acción

colectiva de los individuos que integran movimientos sociales y por otra, legitiman al interior de los mismos, cada una de estas acciones (López, 2002).

Los estudios de la dinámica comunicativa, especialmente aquellos que tratan sobre la comunicación de masas y los eventos noticiosos, han abordado el concepto de marco en términos de la preocupación por la forma en que estos son seleccionados intencionalmente por emisores de la información, las maneras en que son transmitidos y las formas en que estos son apropiados por la audiencia (Sabrina, 2013).

Diseño metodológico

Para el propósito de esta investigación la literatura sobre la aplicación de la perspectiva de los *Marcos* y de los *Procesos de Enmarcado* en el estudio de los movimientos sociales nos han permitido establecer un derrotero para el abordaje de los imaginarios sobre el Conflicto, en los estudiantes. En nuestra investigación se consideró asumir algunos de los principios contenidos en el paradigma socio-crítico que expresa la adopción de varios de los elementos propios de los enfoques cuantitativo y cualitativo, en el sentido que nos permite buscar y describir realidades concretas a partir de la sistematización de la información obtenida de ella, teniendo presente siempre la generación de procesos reflexivos tendientes a generar cambios en esa realidad estudiada (Melero, 2011)

Chihú (2012) propone tres momentos o etapas metodológicas para abordar estudios o acercamiento investigativos a través del *Enmarcado*, en la comunicación; primero delimitar el fenómeno a estudiar, identificar sus actores y establecer sus características. Luego, la ubicación del fenómeno en un contexto o coyuntura. Finalmente, la aplicación del proceso de enmarcado, es decir, la identificación y caracterización de los códigos cognitivos, marcos interpretativos y la forma en que estos son construidos y apropiados.

Para la recolección de la información se eligió una institución educativa de carácter oficial ubicada en el perímetro urbano del municipio de Ibagué en el departamento del Tolima. La muestra estuvo constituida por un total de 67 jóvenes estudiantes, organizados a su vez en tres subgrupos de acuerdo a su nivel de escolaridad al momento de la aplicación de los instrumentos. Los instrumentos utilizados fueron, una encuesta descriptiva con 38 preguntas cerradas destinada a identificar percepciones sobre el Conflicto Armado. También se llevaron a cabo 2 entrevistas

semiestructuradas a grupos focales de estudiantes compuestos entre 6 y 8 participantes, seleccionados de su participación en las encuestas.

De igual forma la investigación realizó el procesamiento y análisis de información documental contenida en la bibliografía escogida que se seleccionó teniendo en cuenta su carácter oficial al ser emanada y avalada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, así como su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales, Competencias Ciudadanas y Educación para La Paz. Los documentos seleccionados fueron, Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, Lineamientos Curriculares de Constitución y Democracia, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, de igual forma fueron tenidos en cuenta el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la aplicación de la llamada Cátedra de Paz en las instituciones educativas junto a la cartilla de Orientaciones Generales para la Implementación de la Catedra de la Paz.

El ejercicio metodológico se desarrolló en varias fases o etapas, la primera consistió en el análisis documental de la literatura oficial para lo cual se establecieron unas categorías de análisis que orientaron la revisión crítica del contenido de la misma. En la segunda etapa y partiendo de los datos aportados por las encuestas se procedió a la proyección de los imaginarios sobre el conflicto armado. La tercera fase tuvo como eje el análisis de la información aportada en las entrevistas a partir de las cuales se explicaron los imaginarios y la forma en que estos fueron construidos, así como los referentes que los sustentan. Finalmente se elaboraron las conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados obtenidos en las fases anteriores.

Análisis y discusión

Los antecedentes investigativos dan cuenta de la existencia de una literatura que busca indagar sobre las formas en que fenómenos como el Conflicto Armado han permeado el escenario escolar. El conflicto en estos escenarios se analiza como un fenómeno emocional, fuertemente influenciado por el tratamiento mediático que suele ofrecer una mirada pesimista sobre el devenir de la confrontación violenta. En este caso, las investigaciones adelantadas por Ramos (2017) también encontraron que las enseñanzas sobre el conflicto están fuertemente permeadas por las vivencias y temores particulares de los docentes, razón por la que su abordaje en la escuela suele caracterizarse por un tratamiento igualmente emocional o de un tipo de autocensura.

a) Documentación oficial

En la literatura escogida para el análisis documental, se tomaron los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y los llamados Derechos Básicos de Aprendizaje, en el primer caso los elaborados específicamente para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Constitución Política y Democracia. Para los Estándares fueron tomados los referidos a la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como en el caso de los Deberes Básicos de aprendizaje. Adicionalmente fue analizado el decreto 1038 de 2015 y la cartilla para la implementación de la llamada Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de todo el país. En conjunto estos documentos constituyen el referente oficial que orienta unos principios generales para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas del país. El análisis permitió establecer algunos marcos dentro de los cuales se orientan reflexiones que abordan problemáticas específica o cercanas a la comprensión del Conflicto Armado en las aulas, Marcos que fueron organizados en las categorías de *Cultura de Paz*, *Conflicto Armado*, *Violencia Política e Historia Reciente*.

La promoción de una serie de aprendizajes y competencias fundadas en la formación de prácticas y valores que son enmarcados en ejercicios de defensa y promoción de los Derechos Humanos, así como la resolución pacífica de conflictos, caracterizan el contenido del material analizado en esta primera categoría, que es propuesto en clave de la generación de una cultura de paz en los escenarios escolares.

Por otra parte, las referencias puntuales al fenómeno del Conflicto Armado no abundan en este material, aunque tampoco es posible afirmar que no existen. En este caso hallamos menciones puntuales al fenómeno como otras que bien pueden entenderse como acercamientos o reflexiones encaminadas al conocimiento de las características, causas y consecuencias del Conflicto. Elementos como el Derecho Internacional Humanitario se entrelazan con la invitación a reflexionar sobre las causas y consecuencias del fenómeno histórico conocido como La Violencia y el reconocimiento de los procesos de paz en el país, así como el papel de los mismos en la búsqueda de salidas negociadas a los conflictos armados. Si bien la propuesta de la Cátedra de la Paz surge en medio de una coyuntura puntual, el proceso de diálogo entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno nacional, el objetivo de este espacio no es precisamente aportar a la reconstrucción histórica o el abordaje específicamente del Conflicto Armado. Pues el contenido

de dicha cátedra está orientado a generar espacios de reflexión alrededor de 8 temáticas puntuales de las que podríamos destacar para el propósito de nuestra investigación, 3 de ellos, la formación en Justicia y Derechos Humanos, el lugar de la Memoria Histórica y la Historia de los Acuerdos de Paz nacionales e internacionales.

Las temáticas sobre la violencia como fenómeno político y su relación con eventos históricos recientes, destinadas a el fortalecimiento de algunas competencias planteadas, tienen una presencia algo más notoria. Los objetivos de por ejemplo los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales propiamente tratan sobre la necesidad de aportar en la caracterización y comprensión de la realidad nacional. En el caso de los Estándares Básicos de Competencias, para los casos de la formación Media en décimo y onceavo grado, las orientaciones buscan desarrollar la capacidad para identificar características de los procesos de transformación socio-histórico del siglo XX, se propone abordar el fenómeno histórico conocido como “La Violencia” para establecer relaciones con las expresiones actuales del fenómeno de violencia política. De igual manera sucede con acontecimientos puntuales como el del Frente Nacional. Para el grado once de la educación media se propone abordar fenómenos de tipo político entre los que destaca el 9 de abril de 1948 o el Frente Nacional, con el objetivo de describir sus impactos en organizaciones sociales, políticas y económicas del país.

b) Imaginarios del Conflicto Armado

Los imaginarios describen las expresiones narrativas y construcciones cognitivas construidas por los estudiantes participantes del ejercicio investigativo y expresados a través de las respuestas dadas en los instrumentos para la recolección de la información a saber; la encuesta en un primer momento y luego las entrevistas en grupos focales. Siguiendo la propuesta metodológica, se establecieron categorías de análisis que nos permitiesen identificar las lecturas sobre la caracterización del fenómeno, la identificación de sus protagonistas, las lecturas del contexto en que se desarrolla y un acercamiento sobre los posibles referentes y su influencia en la determinación de los Marcos de Interpretación.

Los imaginarios que los estudiantes de la institución educativa Ciudad Luz han construido al respecto, que, si bien carecen de la reflexión teórica que demandan ejercicios intelectuales como el anteriormente descrito, también dan cuenta de las ambigüedades, dudas e inseguridades al momento de definir y caracterizar este fenómeno, pues, aunque esté reconocido

como una realidad tangible, notoria y cercana al menos en el sentido temporal, presenta bastantes dificultades al momento de definirlo. Las referencias construidas alrededor del concepto de Conflicto Armado establecen una fuerte asociación con la presencia de múltiples y variados Grupos Armados estatales y no estatales principalmente, el fenómeno de la Guerra, el papel del narcotráfico, la violación de los Derechos Humanos y geográficamente con su desarrollo en las zonas rurales del país. En menor medida este concepto se relaciona con la idea de la Paz, los contextos urbanos, las ideologías políticas de izquierda o derecha y el lugar de los medios de comunicación. Sin embargo, el ejercicio de construir una conceptualización más o menos sólida al respecto denota un desconocimiento del fenómeno del Conflicto Armado, algunas de sus características e incluso su origen temporal.

En general las organizaciones guerrilleras, organizaciones paramilitares, fuerzas militares y grupos de narcotraficantes, todas estas sin distinción, son asociadas como protagonistas principales del conflicto armado, seguramente por su obvia relación entre el factor armado y la característica de estos grupos en los que resalta el uso de la violencia armada como herramienta de acción. Otros actores que resaltan más bien por sus elementos sociales o políticos no comparten mayor referencia en las expresiones de los entrevistados, más allá de la mención al Estado que suele confundirse y equipararse con el concepto de Gobierno. De ahí menciones como; “no, o sea sí, dicen que, si los llaman guerrilleros a todos, ¿no? pero pues en lo personal yo no. ¿También se podría decir grupos al margen de la ley?”

Los resultados de las encuestas y entrevistas varían en cuanto a la percepción sobre el origen de la información a partir de las cuales los estudiantes asumen han establecido sus referentes. En las encuestas son los programas noticiosos de la televisión nacional y la información difundida a través de las Redes Sociales o páginas web en general lo que responden a lo que, en percepción de los escolares, constituyen los primeros lugares desde los cuales han sido informados en mayor medida sobre elementos, situaciones y características del Conflicto Armado en Colombia. Las experiencias personales y charlas informales con personas cercanas, amigos, revelan ser las fuentes de las que menos información se recibe. Al ser abordados por el papel desempeñado puntualmente por la escuela y las familias como fuentes importantes de información sobre el Conflicto Armado, la distribución de la información varía y no muestra una tendencia respecto al peso que ocupan estos dos en cuanto a la cantidad de información recibida sobre asuntos y conocimientos relacionados con el Conflicto Armado.

Conclusiones

El ejercicio investigativo nos permitió caracterizar los Marcos Interpretativos de los estudiantes participantes en los sentidos antes mencionados, por lo tanto, tenemos entonces en un primer momento la identificación del fenómeno y su contexto. En este caso el Conflicto Armado Colombiano es un fenómeno social reconocido por los estudiantes que además identifican como parte de la historia reciente del país, que si bien ubican sus principales efectos y de igual forma a sus víctimas en las zonas rurales de Colombia, es identificado éste como un fenómeno que en buena medida afecta a una gran parte de la sociedad, clasifican claramente al Conflicto como un fenómeno violento asociado al uso de armas con el objetivo de ejecutar acciones igualmente violentas que son llevadas a cabo por unos protagonistas más o menos identificables, reconocen al fenómeno inscrito en el marco de un periodo histórico que si bien es reciente aún no termina.

Un segundo elemento en el análisis de Marcos lo constituye la identificación de los protagonistas del fenómeno, ciertamente los protagonistas identificados en los imaginarios sobre el conflicto están relacionados directamente con actores armados que están a su vez establecidos en grupos u organizaciones cuyos nombres son también más o menos distinguibles, entre los que ocupan las referencias noticiosas de acontecimientos nacionales recientes.

En el caso de los referentes que han servido de fuente para formulación de Marcos interpretativos, si bien es posible identificar sus posibles orígenes a través de la interpretación de la información entregada por los estudiantes en la aplicación de los instrumentos, hicimos algunos acercamientos al respecto al indagar y evaluar con y por ellos mismos, los orígenes, características y relevancia de las posibles fuentes de información a partir de la cual bien se construyeron o también se reforzaron los referentes cognitivos sobre sus conocimientos alrededor del Conflicto Armado Colombiano.

Si bien las vivencias personales, las reflexiones familiares o las charlas informales con sus pares también son identificados como fuentes informativas, los estudiantes reconocen y le asignan una importancia distinta, seguramente por el carácter académico que le otorgan a este espacio, a escuela como escenario clave en la discusión, aprendizajes y formación de criterios para expresarse y construir significados sobre el Conflicto Armado Colombiano, así como lo hacen con otros fenómenos sociales, como las preocupaciones medioambientales, la violencia

escolar, o el rescate de tradiciones culturales regionales, en los que la Escuela también ha tratado de hacerse de un lugar, para su reflexión.

Es de recordar que el objetivo principal de este proyecto de investigación además de considerar la identificación de imaginarios sobre el conflicto armado, caracterizarlos, indagar por la forma en que estos tomaron forma, son construidos, reconstruidos y transmitidos, pasa también por la revaloración del escenario de la escuela como un espacio que más allá del entorno físico con el que suele identificarse a las instituciones, es el lugar en el que convergen representaciones de la realidad, un espacio de convergencia pero también de tensión entre las interpretaciones del mundo, en donde todos los integrantes de las comunidades educativas, agentes educativos, desempeñan un rol en las dinámicas del proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de la información recolectada, la elaboración de las conclusiones y las reflexiones propias de quienes iniciamos y desarrollamos este proyecto de investigación, consideramos necesario tanto para investigaciones futuras a desarrollar por nosotros mismos como para quienes tras la lectura de este documento se aventuren en la exploración y caracterización de los imaginarios sobre fenómenos sociales de aquellos que integran las tan distintas y plurales comunidades educativas que se desarrollan en contextos sociales particulares.

Referencias bibliográficas

- Arias Gómez, D. (2018). Abordajes Escolares de la Violencia Política y el Conflicto Armado en Colombia. *Educación y Ciudad*, 25-38.
- Ceballos Ramírez, J., González García, L. F. (2017). *La Memoria Histórica en la Enseñanza del Conflicto Armado Colombiano en la Escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chihú Amparán, A. (2007). Marcos interpretativos, identidad e imaginario en el mexican movement. *Región y sociedad*, 19(38), 51-76.
- Chihú Amparán, A. (septiembre-diciembre de 2012). La teoría del framing: un paradigma interdisciplinario. *Acta Sociológica*, 77-101.
- Chihú Amparán, A. (2018). Los marcos de la experiencia. *Sociológica*.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. Marcos de Experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

- López Maya, M. (2002). *Protesta y Cultura en Venezuela: Los marcos de acción colectiva en 1999*. Buenos Aires: CLACSO.
- Melero Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 339-355.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1038 Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias. Sociales y Ciencias Naturales.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2018). *Biblioteca del proceso de paz con las FARC-EP*. Bogotá.
- Ramos, J.C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Ramos Pérez, Juan Carlos
- Sádaba Garraza, M. T. (2001). Origen, aplicación y límites de la "teoría del encuadre" (framing) en comunicación. *Comunicación y Sociedad*, 143-175.

1.3 Qué geografía aprender, qué geografía enseñar. Una lectura de la geografía escolar en Bogotá

Alexander Cely Rodríguez, acely@pedagogica.edu.co
Luis Felipe Castellanos Sepúlveda, lfcastellanoss@pedagogica.edu.co
Óscar Iván Lombana Martínez, oscar.lombana@utp.edu.co
Nubia Moreno Lache, nmorenol@udistrital.edu.co
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

La ponencia socializa algunas reflexiones conceptuales asociadas con la investigación de la enseñanza de la geografía en un conjunto de instituciones del sistema educativo de la ciudad de Bogotá⁵. Hay un interés por identificar concepciones, prácticas, saberes, temáticas, contenidos y proyectos pedagógicos, así como ausencias, limitaciones y posibilidades en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar; esto con el propósito de aportar insumos para la comprensión de la enseñanza del saber geográfico y de la educación espacial en contextos escolares, así como en la formación docente en el campo de la educación geográfica.

Interesa a la investigación construir una radiografía de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar, para reconocer cómo es posible aportar en la formación de los futuros docentes de ciencias sociales, particularmente en la línea de Educación Geográfica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Se pretende con esta investigación, además, apoyar la consolidación de la investigación de Geopaideia, lo que permitirá contribuir en el proceso constante de fortalecimiento y reflexión del grupo así como su rol en la formación de docentes investigadores por medio del trabajo con los monitores de investigación y con los docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, particularmente con el aporte al conocimiento geográfico y pedagógico, asociado con la importancia de reflexionar la geografía escolar - su aprendizaje y enseñanza - en la formación de licenciados.

Palabras clave: geografía escolar, enseñanza y aprendizaje de la geografía, formación docente, currículo para la enseñanza de la geografía.

Abstract

The paper socializes some conceptual reflections associated with research on the teaching of geography in a group of institutions of the educational system of the city of Bogotá5. There is an interest in identifying conceptions, practices, knowledge, themes, contents and pedagogical projects, as well as absences, limitations and possibilities in the teaching and learning of school geography; this with the purpose of providing inputs for the understanding of the teaching of geographic knowledge and spatial education in school contexts, as well as in teacher training in the field of geographic education.

The research is interested in constructing an x-ray of the teaching and learning of school geography, in order to recognize how it is possible to contribute to the training of future teachers of social sciences, particularly in the line of Geographic Education in the Bachelor's Degree in Social Sciences of the Universidad Pedagógica Nacional. This research is also intended to support the consolidation of Geopaideia's research, which will contribute to the constant process of strengthening and reflection of the group as well as its role in the training of teacher researchers through the work with research monitors and teachers in training of the Bachelor's Degree in Social Sciences, particularly with the contribution to geographic and pedagogical knowledge, associated with the importance of reflecting on school geography - its learning and teaching - in the training of graduates.

Key words: school geography, geography teaching and learning, teacher training, geography teaching curriculum.

Introducción

La investigación considera antecedentes relacionados con el proyecto y la experiencia acumulada por el Grupo de Investigación Geopaideia, como también las convergencias y divergencias construidas con las redes académicas, nacionales e internacionales, afines con la educación geográfica, la geografía escolar y la formación docente para la enseñanza de la geografía. Se presentan algunos de los horizontes, pero también de las realidades y desafíos en relación con concepciones e imaginarios de la geografía escolar.

Sobre geografía escolar

En Colombia en los inicios del siglo XX la enseñanza geográfica aparece dentro de los planes de estudio. No obstante, la geografía de entonces se inscribía en un enfoque enunciativo en donde la memoria mecánica era la expresión del aprendizaje de la disciplina; característica que en la actualidad persiste en algunos contextos sin vincularse con las posibilidades epistemológicas que ofrece la geografía, a su vez, en otros escenarios escolares ha desaparecido como efecto de un desconocimiento del sentido, relevancia y valor de la geografía y de su aprendizaje/enseñanza. Con la revolución epistémica de los 60 y 70 del siglo pasado, la geografía regional y de la percepción aparecieron de alguna manera en la escuela, aunque otras perspectivas geográficas se quedaron por fuera como sucedió con las de la corriente crítico radical y de la geografía humanística, puesto que el sujeto como concepto y categoría, no era considerado como centro de estudio en la escuela y menos aún en la enseñanza de la geografía en diálogo con la subjetividad.

A finales del siglo XX se observa en algunos proyectos educativos, ciertos cambios en las concepciones geográficas, así como empieza a emerger la articulación con redes académicas tanto nacionales como internacionales interesadas por abordar, tensionar y plantear desafíos que movilizan la visión reduccionista de la enseñanza geográfica. A pesar de ello, aún hoy, en el país, en la geografía escolar se continúa sobrevalorando la falta de canales que le permitan a la disciplina escolar estar a la vanguardia del conocimiento espacial y de los avances dados en su interior; esto lleva a que se le considere, social e incluso institucionalmente, como un saber poco relevante de enseñar y menos de aprender.

La brecha señalada, las concepciones marginales y fragmentadas del conocimiento geográfico a nivel de la educación básica, media e incluso profesional, la integración de las disciplinas, que lejos de consolidar los contenidos de las Ciencias Sociales, llevó a una jerarquización y subordinación de los saberes que la constituyen, así como la falta de claridad conceptual de varios de los docentes que enseñan geografía sobre los contenidos, fundamentos, teorías y epistemologías de esta disciplina, han generado el desconocimiento de las potencialidades pedagógicas de la geografía, así como de la pertinencia de la educación geográfica para la formación de sujetos sociales conocedores de sus entornos, de sus realidades y problemáticas, lo que les permitiría alcanzar, por ejemplo, una alfabetización espacial capaz de

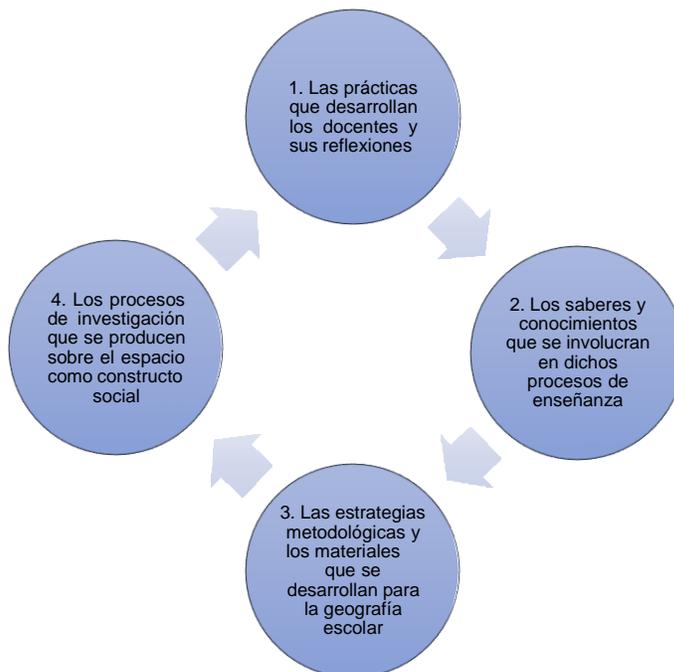
promover justicia socio – espacial como patrón en la organización de las sociedades en los territorios.

Lo anterior en razón a que el conocimiento geográfico, como disciplina escolar, puede permitir la formación de sujetos que conozcan las realidades que acontecen en diferentes niveles escalares, puesto que partiendo del estudio de las categorías espaciales el estudiante es capaz de identificar, clasificar, analizar, comprender, interpretar y valorar algunas de las dinámicas que ocurren en la relación sociedad-naturaleza. El conocimiento del espacio cercano y del mundo contribuye a la formación de sujetos sensibles y conocedores de la otredad al permitir analizar las relaciones humanas dadas en el espacio y las implicaciones a nivel político, social, cultural y ambiental. Como sostiene Pulgarín “... no es otra cosa que permitir miradas amplias y plurales a situaciones que cada vez son más complejas” (2020, p.83).

Algunos ejes para la geografía escolar

Al hablar de geografía escolar se referencian discursos y deliberaciones que confluyen en relación con su enseñanza en el sistema de educación básica y media. Al respecto se identifican unos ejes en torno a los cuales se desarrollan estas reflexiones y que son expresados en el siguiente esquema con el ánimo de aportar unos básicos para la labor docente.

Figura 1. Algunos aspectos relevantes para una geografía escolar



Fuente: elaboración propia.

En las prácticas de la enseñanza de la geografía se encuentran estudios como el de Souto y García (2019), cuyo propósito es analizar los ejercicios de los docentes que se dedican a la enseñanza de la geografía, en este caso con una mirada a partir de las representaciones sociales. De acuerdo con el ejercicio, las prácticas que desarrollan los docentes se configuran a partir de un conjunto de hábitos desde la idea que se tiene de enseñanza, pero además de las experiencias que han tenido los docentes en sus diferentes procesos educativos; los profesores suelen reproducir formas de hacer y pensar en torno a la enseñanza, lo que no necesariamente es favorable, pero sí exige un análisis reflexivo para potenciar el desarrollo de unos mejores procesos en la geografía escolar y la educación geográfica; lo que significa que las prácticas de los docentes no tienen origen necesariamente en un ámbito meramente racional sino que también están influenciadas por elementos subjetivos y culturales

Lombana (2012) reflexiona sobre cómo los docentes le dan forma a sus prácticas a partir de las nociones e ideas que tienen de este saber en diálogo con sus horizontes de vida y con los procesos de aprendizaje que se derivan de la cultura adquirida en el mundo de la vida, así como

de su formación básica, media, superior o del contexto educativo. Las narraciones de los maestros muestran una perspectiva frente a la disciplina geográfica, y a las disciplinas en general, como procesos acabados, de la misma forma que en el ámbito pedagógico, lo que refleja una representación de disciplinas construidas y una de prácticas pedagógicas preestablecidas que demandan ser sedimentadas para una actualización del saber y del hacer docente.

La profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (1987), en un ejercicio de caracterización de la enseñanza de la geografía en educación básica evidencia cómo esta experimentó, para dicha década, la integración de las asignaturas de historia y geografía en la amplia denominación de “área de ciencias sociales”. Este proceso significaba convertir esta área en una sola asignatura dedicada fundamentalmente a la historia, en razón, entre otras cosas, a la negación de la geografía en la medida que:

No se valora a la geografía como ciencia, su método de estudio, sus métodos y aplicaciones.

Las nuevas generaciones no son conscientes de la importancia de la geografía como área del conocimiento, como ciencia que analiza las interrelaciones del medio natural y el ser humano, con todas las consecuencias que esto acarrea.

No se forma una actitud positiva, desde la infancia en relación con el medio y con la sociedad. (Rodríguez, 1987, p. 13).

Se ha dado paso a la instauración y tradición del conocimiento geográfico, avalada por el imaginario social y escolar, de un saber en aspectos como mecanización no comprensiva de lo bio- físico, calco sin sentido de unidades del relieve, repetición aislada y descontextualizada de atributos y fenómenos presentes en el espacio geográfico, entre otros. A pesar de ello, en Colombia existen varios trabajos que ahondan en la investigación sobre la educación y la geografía, y que en diversas escalas han permeado y están aportando en otras concepciones al saber y enseñanza geográfica¹.

¹ ⁶ Entre estos trabajos están las investigaciones adelantadas por el grupo Geopaideia asociadas con los procesos de formación de licenciados para la enseñanza de la geografía, las prácticas de la geografía escolar y la educación geográfica. Mayor información en Cely, A. & Moreno, N. (2018). Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Enlace: <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/EDUCACION-GEOGRAFICA-FORMACION-DOCENTE-Y-VIDA-COTIDIANA.pdf>. Pero también es importante destacar los aportes de la comunidad académica de la Universidad de Antioquia liderada por la profesora María Raquel Pulgarín Silva, por la Universidad de Córdoba en liderazgo de la profesora María Alejandra Taborda Caro, en la Universidad del Tolima con la profesora Olga Lucia Romero Castro, entre otros.

⁷ Al respecto se destaca a nivel de América Latina el trabajo de la Redladgeo - <http://geopaideia.org/redladgeo/>

Las estrategias a las que acuden los docentes en la enseñanza de la geografía es amplia y diversa, lo que permite reconocer una preocupación e interés relativamente reciente por posicionar a la geografía como ciencia de las relaciones e interacciones sociedad – naturaleza. Los profesores Cely y Moreno (2015) realizan un balance del desarrollo de las reflexiones de la Geografía y la educación geográfica colombiana en clave con estrategias y prácticas docentes. Reconocen los autores que el desarrollo de la disciplina y de la educación al respecto ha sido tardía, razón por la cual los estudios en este campo aún no logran transformar algunos contextos y situaciones. Los autores encuentran en la geografía escolar un escenario propicio para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media que promuevan la formación ciudadana y el pensamiento crítico. Hacen énfasis en la importancia de reconocer mediaciones socio espaciales como la literatura, el arte, el cine, y en particular vinculadas con la vida cotidiana para poder cohesionar la triada tiempo/espacio/sociedad en el estudio y comprensión de lo geográfico en la escuela.

De igual manera es relevante el trabajo de las redes⁷ y grupos de investigación, quienes, en las modalidades de talleres, seminarios, coloquios, congresos, eventos de formación continua, entre otros, posicionan discursos, enfoques, debates, movilizaciones y posibilidades en relación con la educación geográfica, la geografía escolar y los procesos de formación de maestros. Este panorama permite ingresar, desde la investigación, no solo a la búsqueda de los contenidos de la geografía que se enseñan sino en el reconocimiento de la importancia del saber pedagógico del profesor de ciencias sociales y geografía frente a los desafíos actuales que tenemos como sociedad y mundo contemporáneo.

- así como a nivel de Iberoamérica con la Red Geoforo - <http://geoforo.blogspot.com/> -

Referencias bibliográficas

- Cely, A. y Moreno, N. (2015) Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía. *Revista de GeoGRafía espacios* Vol. 5, No 9:11 31, 2015. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/323099224_Ciudad_formacion_ciudadana_y_texto_escolar_deliberacion_para_la_ensenanza_de_la_geografia
- Cely, A., y Moreno., N. (2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lombana, O. (2012). Configuración de la Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía”, en: *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Año 11, N°12 diciembre de 2012, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Pulgarín, M. R. (2020). *Enseñanza de la geografía y estudio del territorio. Por una nueva didáctica*. Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia.
- Rodríguez, E.A. (1987). Problemas y características de la enseñanza de la geografía en educación básica. *En Memorias X Congreso Colombiano de Geografía*, (pp. 163- 177). Armenia: ICFES.
- Souto, X. García, D. (2019) Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de geografía Norte Grande* no.74 Santiago. dic. 2019. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022019000300207

1.4 Prácticas de aula y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales: la educación viva

Olga Lucia Romero Castro, olromeroc@ut.edu.co

Docente Universidad del Tolima, Geopaideia- Espacio, Tiempo en Sociedad,

Jhider Soler Mejía, jhsolerm@ut.edu.co

Docente Universidad Pedagógica Nacional- Universidad del Tolima,
Espacio, Tiempo en sociedad,

Resumen

La acción docente en aula esta permeada por el quehacer cotidiano, pero, este llega a convertirse en una acción poco significativa en la medida que se obreriza la labor docente, así mismo las ciencias sociales se siguen fragmentando y pese a insistentes procesos de formación el tradicionalismo impera. El presente documento busca reflexionar sobre la importancia del saber pedagógico y didáctico en contexto de aula, articulado con el saber disciplinar y la posibilidad de hacer de esta un escenario investigativo en la enseñanza de las ciencias sociales.

Palabras clave: práctica de aula, saber pedagógico, saber didáctico, currículo, ciencias sociales

Abstract

The teaching action in the classroom is permeated by the daily work, but, this becomes an action of little significance as the teaching work is being obrerized, likewise, the social sciences continue to fragment and despite insistent training processes, traditionalism prevails. This paper seeks to reflect on the importance of pedagogical and didactic knowledge in the classroom context, articulated with disciplinary knowledge and the possibility of making this a research scenario in the teaching of social sciences.

Key words: classroom practice, pedagogical knowledge, didactic knowledge, curriculum, social sciences.

La práctica de aula

La labor docente se puede concebir como una de las más transformadoras de la sociedad, siempre y cuando se tengan intereses de transformación, actualización e innovación, para lo anterior, el docente debería preguntarse ¿Cuáles son los sentidos de educar? ¿A quiénes se educa? ¿Quién educa? ¿Cómo se educa? ¿Cómo reconocer las experiencias vitales por las cuales transitan los niños, niñas y jóvenes a quienes se educan? ¿Cómo son los territorios en que se desenvuelven los sujetos? ¿Qué necesidades e intereses tienen?

En la medida que el docente no se indague, reflexione y sistematice, se seguirán manteniendo problemáticas como falta del auto reconocimiento de las practicas docentes por efecto de la práctica cotidiana y poco significativa; El seguimiento de normatividad poco contextualizada, desvirtúan al docente como agente transformador desde el saber pedagógico; La ausencia de tradición y practica critica lleva a la repetición y reproducción de los saberes de otros, lleva a la práctica pedagógica como espacio para la repetición.

De esta manera, se busca hacer la reflexión de 4 aspectos que inciden en las prácticas de aula y enseñanza de las ciencias sociales, esto son:

1. Saber Pedagógico: Es el reconocimiento de saber propio, está ubicado en una práctica y naturaleza particular, por tanto, se reconoce que el saber pedagógico es individual. En la medida que se estructuran los saberes pedagógicos con identidades institucionales, ligadas a prácticas de arraigo territorial, el saber pedagógico puede llegar a ser transformador
2. Saber didáctico: las fases de desarrollo de las estrategias didácticas y metodologías que se estructuran según la jerarquización de objetivos. Buscan procesos de enseñabilidad de conceptos, competencias, pensamientos o habilidades, se fortalecen desde las didácticas específicas. Así, Los componentes principales del acto didáctico son: actores, contenidos curriculares, objetivos, contexto educativo, complejidad educativa, visión transdisciplinar del conocimiento, investigación compleja, metacognición, diálogo-comunicación, sistemas de evaluación de los aprendizajes, entre otros.
3. Investigación en aula: la investigación busca mediante la acción educativa, reflexionar desde la práctica sobre el proceso de formación y aplicación en contexto de la enseñanza del pensamiento espacial y el espacio cercano, lo anterior se posibilita desde la Investigación acción educativa. Para abordar esta categoría, se realizará una clarificación

conceptual a partir de Restrepo (1996) quien distingue tres términos que suelen usarse para referirse a la investigación de los objetos educativos sin discriminación: investigación en educación, investigación educativa, y la investigación sobre educación.

4. **Sistematización:** El conocimiento producido por la sistematización de experiencias implica realizar un ejercicio de teorización desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica. (Jara. 2015 p. 34)

Así, desde la reflexión de los elementos mencionados, se evidencia que, en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, su didáctica general y las específicas, no puede haber proceso de transformación, si no se implementan los cuatro aspectos señalados.

La Educación Viva

La práctica pedagógica como proceso, es aquella que permite la reflexión (praxis) de la acción en la escuela y se relaciona con el saber pedagógico, aunque es importante reconocer que, pese a que hay relación, se han suscitado diferentes debates en las comunidades académicas. Por tal razón, esta como constructo teórico, que se encuentra enmarcado en diferentes contextos culturales, políticos y sociales, tiene multiplicidad de interpretaciones, lo que ha llevado a una fragmentación del saber pedagógico.

Además, como se estructura desde lo teórico y poco práctico, conlleva a su escasa aplicabilidad a los escenarios escolares. Desde la concepción generalizada, el saber pedagógico se relaciona con el saber hacer en la práctica. Malagón (2018) señala que:

En relación con la Praxis, la teoría y la práctica son momentos de su dinámica, en tanto la praxis es creativa, crea al hombre, crea la historia, transforma al sujeto en un sujeto social e histórico. La praxis es el hombre como ser humano. Se podría decir que un hombre sin praxis no es un ser humano, es un sujeto natural, privado de su existencia histórica (Malagón, 2018, p. 19).

Entre las problemáticas que lleva a la invisibilización del saber pedagógico, se encuentran la falta del auto reconocimiento de las prácticas docentes por efecto de la práctica cotidiana y poco significativa; además, el seguimiento de normatividad poco contextualizada. Dichos aspectos desvirtúan al docente como agente transformador desde el saber pedagógico, sumado a la ausencia de tradición y práctica crítica lleva a la repetición y reproducción de los saberes de

otros, llevando a la práctica pedagógica a ser un espacio para la reproducción dejando de lado la construcción.

Citando a Messina (2008) el saber pedagógico:

Desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación; donde se habla de reflexión desde la práctica, maestros reflexivos, profesionales reflexivos, profesionalidad, profesionalismo colectivo, investigación reflexiva, enseñanza reflexiva, maestros escritores, escritura como reflexión, comunidades de aprendizaje, sistematización educativa, De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en torno de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia (Messina, 2008, p. 1).

Este saber tiene diferentes formas de ser creado y recreado, en gran medida depende de los contextos e intencionalidades de la práctica pedagógica

Así, se busca propiciar en los docentes en formación y ejercicio, conocimientos y habilidades que permiten abordar problemas o decisiones típicas que toman los docentes en sus aulas y en el trabajo que realizan fuera de esta.; Problemas prototípicos a través de la reflexión, indagación y sistematización, se busca abstraer los principios que permiten enfrentar esa clase de situaciones en el futuro.; Conocimientos que simultáneamente cambian las prácticas docentes y el contexto en que estas se despliegan. Es decir, aprender implica la generación de nuevas configuraciones sociales y materiales para realizar la docencia

Ahora bien, si los docentes en formación se piensan desde los conceptos y no desde temas, deben pensarse cómo evaluar categorías fundantes de la geografía p.e. espacio geográfico, región, territorio, paisaje, lugar, entre otros. Cuando se hace referencia a pensarse se está señalando que un docente debería tener un manejo epistemológico, teórico y práctico.

Además de lo anterior, en el mundo de las ideas y la estructuración teórica, la didáctica de la geografía cada vez más demuestra la importancia de la articulación espacio–tiempo como elemento disciplinar y no como la simple disputa teórica entre calificar los conocimientos geográficos y los conocimientos históricos y propende por la formación del sujeto, un sujeto crítico y reflexivo que requiere de docentes críticos y reflexivos, aunque esa correlación sólo es posible cambiando la estructura de formación de docentes, para que impacten en la formación de ciudadanos.

Para ello, se generan grandes discusiones y articulación con otras ciencias y disciplinas lo que permite desarrollar didácticas interdisciplinarias y a su vez fortalece la concepción de la didáctica como un híbrido conceptual.

Desde el mundo práctico y cotidiano, en el desarrollo de la práctica pedagógica, nuestros docentes en formación demuestran cada vez más la importancia de utilizar estrategias y secuencias didácticas en espacios cercanos y cotidianos (bien sean de carácter urbano o rural) para fortalecer el desarrollo de competencias en el marco de la contextualización y la motivación en los estudiantes.

Es de vital importancia reconocer que las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos tienden más al ejercicio de la reflexión, aspectos que permite desde la enseñanza de la geografía en espacios extra escolares, como las salidas de campo, reconocer la importancia de los ambientes mediados de aprendizaje y la investigación en el aula.

Los saberes cognitivos, actitudinales y procedimentales, adquieren mucho más sentido que simplemente incluirlos en una malla curricular, plan de clase, syllabus o micro currículo, siempre y cuando el docente sea consciente que la enseñanza no es la consecución de conceptos y temas. Sin lo anterior, los ámbitos académicos seguirán desarrollando clases conductistas y considerando que el conocimiento didáctico corresponde a la apropiación que ha hecho el sujeto que enseñan desde la teoría y reproducirá la idea instrumental de la didáctica.

Referencias bibliográficas

- García-Huidobro J.E. (2014). Reflexiones de cara a la carrera docente. Revista docencia. PP 25-38 N 54.
- Jara, O. (2015) La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. Revista docencia. PP 32- 40. N 55, MAYO
- Malagon, M.R. (2018). Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas. Vol. 82 Núm. 1
- Messina, G. (2008). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Restrepo, B. (1996) Investigación en educación. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la

Educación Superior (ICFES). Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico.

En: revista educación y educadores. Vol. 7. Universidad de la sabana. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>

Restrepo, G. (2003). Ciencias sociales: saberes mediadores. Cooperativa editorial magisterio, Bogotá, D.C.

Zúñiga R., Mejía M.R, y Duarte, L. (2025) La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente.

1.5 Educar a las jóvenes en su deber como ciudadanos: historia y su enseñanza en la formación inicial

Jessica Ramírez Achoy, jrami@una.cr
Universidad Nacional (Costa Rica), RECIDEC y REDICS.

Resumen

En Costa Rica la formación de docentes de secundaria en la materia de estudios sociales se basa en el aprendizaje de dos disciplinas de las ciencias sociales: historia y geografía. Por tanto, en la ponencia se presentan los resultados de un análisis sobre la historia y su enseñanza a historiadores que trabajan en la formación inicial docente. El objetivo es describir los discursos de los docentes universitarios en Costa Rica sobre la historia y su enseñanza, con la finalidad de caracterizar la formación inicial docente. La metodología empleada es un estudio de casos múltiples, cualitativo-descriptivo. El método de esta etapa preliminar fue la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas sobre el tema, que se codificaron temáticamente y triangularon. Las unidades de análisis fueron 6 docentes que imparten lecciones de historia en 3 universidades públicas de Costa Rica. Los resultados muestran que la ciudadanía es un discurso presente en la función de la enseñanza de la historia, mas no de la disciplina histórica, la cual se explica solo desde el pasado.

Palabras clave: formación inicial, historia, enseñanza de la historia, ciudadanía, estudios Sociales.

Abstract

In Costa Rica, secondary school teacher training in social studies is based on the learning of two social science disciplines: history and geography. Therefore, the paper presents the results of an analysis on history and its teaching to historians working in initial teacher training. The objective is to describe the discourses of university teachers in Costa Rica on history and its teaching, in order to characterize initial teacher training. The methodology employed is a qualitative-descriptive multiple case study. The method of this preliminary stage was the application of a questionnaire with open and closed questions on the topic, which were thematically coded and

triangulated. The units of analysis were 6 teachers who teach history lessons in 3 public universities in Costa Rica. The results show that citizenship is a discourse present in the function of history teaching, but not of the historical discipline, which is explained only from the past.

Key words: initial training, history, history teaching, citizenship, social studies.

Introducción

La formación inicial docente es una categoría medular en la didáctica de la historia, pues permite diagnosticar qué, cómo y para qué se enseña al futuro profesorado, y lo más importante, permite tomar acciones que incidan en la formación de los docentes. Por esta razón, hemos propuesto investigar ¿cuáles son sus discursos sobre la historia y su enseñanza en el profesorado de historia que forma a los docentes de estudios sociales?

Estudios previos han dictaminado que contamos con poca información sobre cómo se forma al profesorado de secundaria. Algunas autoras como Vaillant (2017) afirman que la formación del profesorado recae en las disciplinas de referencia, sin embargo, para el caso costarricense, no se cuenta con datos que precisen el perfil de los formadores de formadores, o que nos permitan mapear las relaciones entre ese conocimiento disciplinar y los procesos de enseñanza universitarios.

En Costa Rica, Ramírez Achoy (2020) estudió la formación inicial desde el pensamiento histórico y concluyó que el peso disciplinar es un factor clave para el profesorado en formación, pero que este no se vincula a la didáctica de la historia, lo cual crea barreras para que el estudiantado aprenda a enseñar.

Metodología

Metodológicamente se trabajó desde el estudio de casos múltiples, enmarcado en la investigación cualitativa con un enfoque interpretativo. La delimitación de los estudios de casos múltiple se elige porque se trabajó con un “recorte” empírico de la realidad: tres instituciones estatales que tienen la carrera enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en el nivel de grado, a saber: la Universidad Nacional, la Universidad de Costa Rica con sus dos sedes: Rodrigo Facio y Occidente. UCR. Para Bisquerra (2012) una de las particularidades del estudio de

casos es el análisis profundo de una determinada situación que encuentra sus límites en el objeto de estudio, pero se enmarca en el contexto global que lo produce.

Las unidades de análisis son 6 docentes, dos por cada recinto universitario. Tres son hombres y tres son mujeres, además comparten un mismo perfil: a) han impartido lecciones en la carrera de estudios sociales en los últimos dos años; b) son historiadores; c) cuentan con un doctorado en alguna especialidad de la historia.

Ellos contestaron un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que se construyó con base a tipologías sobre como enseñanza de la historia (Chapman, 2012); currículo (Schiro, 2013), ideologías de la historia (Durán, 2017) y bases teóricas de la enseñanza (Benejam, 2004). Cada tipología se preguntó a través de cuestionamientos de una sola opción, seguidos de preguntas abiertas para que los sujetos de estudio explicaran sus respuestas.

La historia, su enseñanza y la formación inicial docente

Los seis docentes coinciden que la historia es una disciplina que aplica un método específico. También hay coincidencias con la idea de que la historia estudia el pasado. Solo un participante adujo que la historia se debe al presente, como se cita a continuación:

La defino como una disciplina de las ciencias sociales que se centra en intentar comprender el pasado a partir de la situación **presente**. Se ampara en un ejercicio continuo de heurística y hermenéutica. En el fondo, **su campo de trabajo es el presente**, es decir, no puede ser el pasado porque este ya no existe y por ello es incognoscible científicamente (Sujeto 2, comunicación personal, 25 de mayo de 2022).

Lo anterior, se relaciona con las respuestas a: ¿Cuál pregunta es la más pertinente para el historiador e historiadora? El 67% respondió que es: ¿Qué sabemos acerca de lo que sucedió en el pasado y cómo investigarlo? Mientras que solo un 33% respondió: ¿Cómo se interpreta el pasado?

En cuanto a la función específica de la historia, el 50% consideró que refiere a los resultados y debates que surgen de la investigación histórica y que explican cómo conocer el pasado, y el otro 50% a el proceso de investigación histórica y sus debates epistemológicos.

Con respecto a la finalidad de la historia, los sujetos listaron las siguientes ideas:

- Comprender el pasado y el presente.
- Investigación rigurosa.

- Métodos de investigación.
- Relación pasado-presente.
- Interpretación del pasado.
- El cambio en el tiempo.

Cabe acotar que el 83% de los participantes están de acuerdo con la idea de que la historiografía costarricense es crítica y se innova constantemente, solo el 27% adujo tener dudas con esa afirmación.

Con respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia, los sujetos mostraron un nivel de acuerdo con las siguientes frases:

- Desarrollar el pensamiento histórico a partir de conceptos como la multicausalidad, el uso de fuentes, cambio y continuidad y la perspectiva histórica.
- Desarrollar el pensamiento histórico a través del método histórico.
- Enseñar la historia patria, sus efemérides y héroes nacionales.
- Establecer diálogos interdisciplinarios.
- Fomentar la historia social y política para la transformación social.
- Formar ciudadanías críticas conscientes de su entorno y las decisiones que toman como colectivo.
- La historia factual y el conocimiento de la realidad objetiva.

Y mostraron desacuerdo con las frases:

- Fomentar el desarrollo de las emociones.

También se mostraron en desacuerdo con la idea de que historia que se imparte en los colegios es crítica e innovadora.

En cuanto a las características de la formación inicial docente de las clases de historia, las y los participantes del estudio afirmaron el propósito de formación del profesorado de estudios sociales es la enseñanza del conocimiento y de los cambios en el tiempo. Una de las sujetas adujo: “un intérprete de los cambios sociales de Costa Rica a través del tiempo” (Sujeto 4, comunicación personal, 26 de mayo de 2022).

Además, para este conjunto de historiadoras e historiadores que forman a docentes de estudios sociales, las principales tareas que realiza un profesor en el aula son:

- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Fomentar la ciudadanía crítica.
- Enseñar los contenidos de historia, geografía y cívica.
- Aplicar la historia en la cotidianidad.
- Comprender el pasado a partir del presente.

Enseñar historia para formar ciudadanías

De los datos anteriores hay dos resultados que nos interesa destacar. El primero es que el concepto de la historia se basa en el pasado, y su vinculación con el presente es mínima. Esto difiere de los procesos de enseñanza donde estudios como los de Rüsen (2007) proponen una historia que relacione el pasado, el presente y el futuro. Este último enfoque temporal está ausente del discurso de los formadores de formadores, lo cual nos da un reto en la FID y es reconocer que la enseñanza de la historia no se maneja por los mismos cánones de la disciplina histórica, pues sus lógicas son diferentes (Santisteban, 2011).

El segundo resultado es la finalidad que se le da a la historia y a su enseñanza. En cuanto a la primera se le asigna una función centrada en el ejercicio heurístico del historiador, mientras que en la segunda surgieron las contradicciones. Por un lado, se resaltó la relación con el pensamiento crítico y la ciudadanía, por el otro se validó una historia centrada en lo objetivo, el dato factual y nacionalista.

Parte del discurso se posiciona en la idea de que el propósito de enseñar historia se centra en formar estudiantes “críticos, racionales y humanistas”, pero esta idea tiene dos vías. La primera se centra en la función moralizadora de la historia de fomentar el nacionalismo y con este un tipo de ciudadano que responda a los intereses de su país, y la segunda, en romper con esa idea para fomentar la ciudadanía crítica. Para Ross (2018) en el siglo XXI requerimos de una ciudadanía capaz de leer el mundo, confrontarlo y actuar, y para esto la historia cumple un papel esencial, en palabras de un participante la enseñanza de la historia es “educar a las jóvenes en su deber como ciudadanos, interpretar la historia y ser crítico con los problemas que enfrentamos como país” (Sujeto 4, comunicación personal, 26 de mayo de 2022). La frase anterior nos muestra la contracción del discurso y las dos vías que tiene la historia para realizarse dentro del mundo de la ciudadanía: como un deber ciudadano, o como una ciudadanía crítica, y la FID es crucial para enseñarle al profesorado a romper con los esquemas nacionalistas o continuarlos.

Referencias bibliográficas

- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 31-51).
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: La Muralla.
- Chapman, Arthur. (2012). Developing an Understanding of Historical Thinking through Online Interaction with Academic Historians: Three Case Studies. En Herausgeber. (Ed.), *Yearbook. From Historical Research to School History: Problems, Relations, and Challenges* (pp. 21-40). WOCHENSCHAU.
- Durán, N. (Coord.). (2017). *Epistemología histórica e historiografía*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones y prácticas de enseñanza* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations Sociales*. Presses Universitaires de France.
- Ramírez Achoy, J. (2020). *Dar sentido al pasado: el pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Universidad Nacional, Costa Rica* [tesis doctoral]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rüsen, J. (2007) How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, (3)1, 169-221.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Santisteban, A. y Pagés (coord.), *Didáctica del Conocimiento de Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. Editorial Síntesis.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE
- Vaillant, D., (2017). Formación inicial de profesores en América Latina, contextos de actuación, dilemas y desafíos. En Garrido, J., Vega, V. y Bustos, A. (Coords.), *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 19-42). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

1.6 Catastrofismo y realidad territorial en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria (España). Un análisis a partir de las imágenes

Álvaro-Francisco Morote, alvaro.morote@uv.es

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Valencia (España)

Liliana Rodríguez Pizzinato, larodriguezp@udistrital.edu.co

Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

Resumen

En el ámbito educativo en los últimos años los contenidos relacionados con riesgos naturales crecen en interés debido a la labor docente de concienciación y formación de las generaciones jóvenes. Por ello, resulta necesaria la formación del profesorado de Ciencias Sociales en nuevas formas de participación para la construcción de ciudadanía crítica, democrática y global. El objetivo de este trabajo es analizar las imágenes sobre riesgos naturales que se incorporan en los textos escolares de ciencias sociales españoles del 3^{er} ciclo de Educación Primaria (5^o y 6^o curso; 10-12 años); teniendo en cuenta el riesgo al que hacen mención, el grado de catastrofismo que se transmite y el contexto territorial (localización geográfica) donde se presentan. El interés por el análisis de las imágenes se debe al protagonismo y presencialidad que tienen en la actualidad en los libros de texto. Sin embargo, en los manuales de ciencias sociales se ha comprobado cómo estas se insertan en los libros de texto con una finalidad estética y aislada respecto a los contenidos. En este estudio se han consultado los textos escolares de las principales editoriales que se utilizan en España (Anaya, Bromera, Santillana, SM y Vicens Vives), registrando un total de 640 imágenes que muestran fenómenos asociados con sequías e inundaciones, principalmente. Asimismo, la mayoría de las imágenes se caracterizan por presentar una finalidad catastrófica y sin indicar la localización geográfica donde se encuentran. Este trabajo aporta a un vacío científico identificado tanto en España como en contextos internacionales, en relación con el análisis de las imágenes sobre riesgos naturales en libros de texto.

Palabras clave: imágenes, riesgos naturales, textos escolares, ciencias sociales.

Abstract

In the educational field, in recent years, the contents related to natural hazards have grown in interest due to the teaching work of awareness and training of young generations. Therefore, it is necessary to train Social Science teachers in new forms of participation for the construction of critical, democratic and global citizenship. The aim of this paper is to analyze the images on natural hazards incorporated in Spanish social science textbooks for the 3rd cycle of Primary Education (5th and 6th grades; 10-12 years old); taking into account the risk mentioned, the degree of catastrophism transmitted and the territorial context (geographical location) where they are presented. The interest in the analysis of images is due to the prominence and presence they currently have in textbooks. However, in social science textbooks, it has been shown that images are inserted in textbooks with an aesthetic purpose and isolated from the contents. In this study, school textbooks of the main publishers used in Spain (Anaya, Bromera, Santillana, SM and Vicens Vives) have been consulted, registering a total of 640 images showing phenomena associated with droughts and floods, mainly. Likewise, most of the images are characterized by a catastrophic purpose and do not indicate the geographical location where they are found. This work contributes to a scientific gap identified both in Spain and in international contexts, in relation to the analysis of images on natural hazards in textbooks.

Key words: images, natural hazards, school textbooks, social sciences.

Introducción

En la Geografía escolar en los últimos años, los contenidos sobre el cambio climático han tenido una dedicación creciente debido al interés de concienciar y formar a las cohortes más jóvenes (Chang & Pascua, 2016; Ferrari *et al.*, 2019; Martínez-Fernández y Olcina, 2019; Shepardson & Hirsch, 2020). El cambio climático es un tema de enseñanza necesario en la educación del siglo XXI debido los efectos presentes que ya se manifiestan y a los previstos para las próximas décadas (Miró y Olcina, 2021; Pastor *et al.*, 2020). En este sentido, según pone de manifiesto el *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC, 2022), los fenómenos atmosféricos extremos, caso de los episodios de lluvias intensas, sequías, olas de calor, etc.,

serán en el futuro cada vez más intensos y frecuentes. Por tanto, de cumplirse estos escenarios, existe la necesidad de conseguir una sociedad mejor formada, adaptada y concienciada a estos fenómenos donde la formación escolar debe ser un pilar fundamental (Morote y Olcina, 2021; Romero y Olcina, 2021).

En la enseñanza de las ciencias sociales los riesgos naturales derivados del cambio climático (sequías, inundaciones vinculadas a lluvias intensas, etc.), o los geológicos (volcanes, terremotos, etc.), son contenidos que se deben tratar en la educación primaria. En esta escuela, el libro de texto en España sigue siendo el principal recurso utilizado en las aulas, de ahí el interés por analizar cómo se insertan, en este caso, las imágenes sobre riesgos naturales en estos recursos educativos. Asimismo, cabe destacar la necesidad de este análisis ya que ayudará a la formación del profesorado de ciencias sociales en nuevas formas de participación para la construcción de ciudadanía crítica, democrática y global. Respecto a lo anterior, se ha comprobado la escasa formación del profesorado en temáticas vinculadas con la geografía y el uso y abuso del libro de texto. Todo ello redundará en una visión y enseñanza escasamente crítica de la geografía.

El objetivo de este trabajo es analizar las imágenes sobre riesgos naturales que se incorporan en los textos escolares de ciencias sociales españoles del 3^{er} ciclo de educación primaria (5^o y 6^o curso; 10-12 años) teniendo en cuenta: 1) el riesgo al que hacen mención; 2) el grado de catastrofismo que se trasmite; y 3) el contexto territorial (localización geográfica) donde se presentan.

Cabe destacar que, para el caso español, la geografía que se enseña en la educación primaria (cursos 1^o- 6^o; 6-12 años) se lleva a cabo en la asignatura de ciencias sociales donde se integran los contenidos de historia y geografía. Como hipótesis de partida se establece que los principales riesgos naturales citados serían las inundaciones (vinculados a episodios de lluvias intensas) y las sequías, ambos con escasas definiciones y una práctica ausencia del factor humano como causante del riesgo. También, estas imágenes se caracterizarían por presentar una imagen catastrófica y sin indicar la localización geográfica de las mismas.

Fuentes y Metodología

En esta investigación, se han analizado las imágenes sobre riesgos naturales que se insertan en los libros de texto del 3^{er} ciclo de educación primaria (5^o y 6^o curso) de las principales

editoriales que se utilizan en el territorio español (Anaya, Bromera, Santillana, SM, Vicens Vives). En cuanto al procedimiento de análisis, cabe destacar que, como imágenes, se ha tenido en cuenta todo el material gráfico que se inserta en los manuales escolares (fotografías y dibujos principalmente). En primer lugar, se ha realizado una revisión y conteo de todas las imágenes que se insertan en las unidades didácticas con el fin de identificar aquellas que tienen que ver con algún tipo de riesgo natural.

En segundo lugar, se ha analizado el grado de catastrofismo de las mismas. Es cierto que cabe pensar que los riesgos naturales pueden abocar a desastres en el territorio, la población, las actividades económicas, etc., pero también es cierto que estos fenómenos tienen aspectos positivos como, por ejemplo, las inundaciones que en la región mediterránea tradicionalmente se ha considerado como un recurso (recursos hídricos para la agricultura, almacenamiento de agua para usos domésticos, creación de suelos, etc.). Por tanto, la finalidad es comprobar qué perspectiva predomina sobre estas imágenes en los manuales escolares.

Finalmente, se ha revisado el contexto territorial (localización más o menos exacta) de la ubicación de estas imágenes. Para ello, el criterio que se ha escogido es si en la propia imagen, en la explicación en el texto (cuando hace referencia a ella) o a pie de foto se inserta alguna explicación o ubicación de donde está tomada la fotografía. Por ejemplo, no se ha tenido en cuenta si se relaciona con el *clima oceánico* o la *región mediterránea*, ya que esto abarca regiones extensas y con peculiaridades territoriales y físico-ecológicas muy dispares.

Resultados

Un primer análisis exploratorio del conjunto de las imágenes que se insertan en los libros de texto, contabiliza un total de 640 imágenes. De estas, el 5,3% (n= 34) hace referencia a algún tipo de riesgo natural. Las imágenes, principalmente, hacen referencia a dos tipos de fenómenos: 1) sequías (38,2%; n= 13) y 2) inundaciones (29,4%; n= 10). Son, por tanto, los riesgos atmosféricos los principales que se recogen en los manuales escolares a partir de las imágenes, siendo los geológicos, los minoritarios.

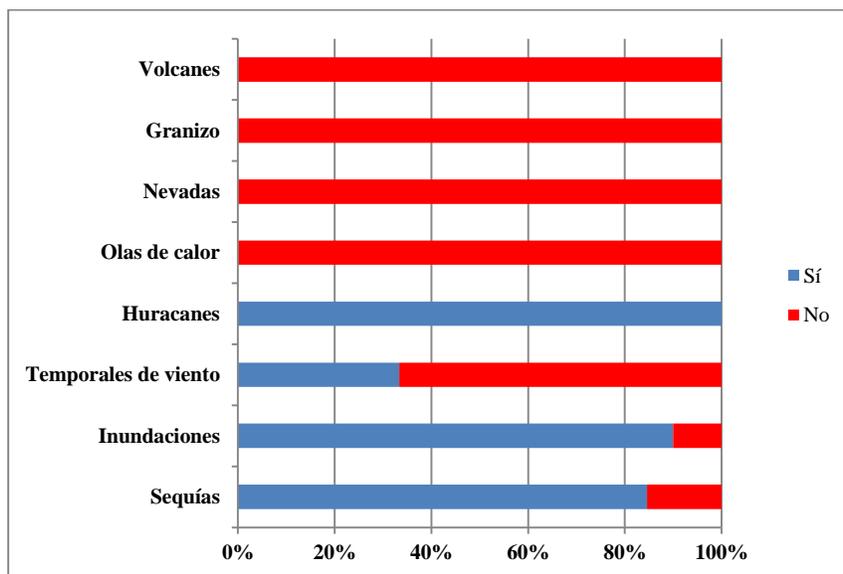
En relación con el grado de catastrofismo de las imágenes sobre la sequía, la mayoría (el 84,6%; n=11) se insertan en los manuales escolares con una finalidad negativa (con un objetivo de dar una sensación catastrófica), donde predominan las fotografías de tierras cuarteadas, embalses o humedales secos, e incluso de desiertos (Figura 1). Respecto a esto último, se

incluyen imágenes de estos territorios y paisajes para explicar la sequía en España sin indicar la localización del lugar. En el 92,1% (n= 12) de las imágenes se desconoce la ubicación exacta de dónde está realizada la fotografía.

Respecto a las inundaciones, al igual que sucede con la sequía, la función que tienen dentro del manual escolar es dar una sensación catastrófica (el 90,0%; n=9) (Figura 1) y sin explicar el contexto territorial donde ha sucedido este fenómeno (el 90,0%; n=9). Así, son por lo general fotografías que recogen los daños durante o después de una lluvia torrencial. Sin embargo, cabe destacar que se pierde la oportunidad de explicar los aspectos positivos de estos fenómenos. Por ejemplo, es el caso de una fotografía que inserta Bromera (5º) sobre una riada del río Monnegre en el azud de Sant Joan (Alicante). Se trata de una imagen que realmente describe la adaptación de la sociedad del sureste peninsular a este fenómeno, en el que tradicionalmente se veía el riesgo como recurso.

Figura 1

¿Las imágenes sobre riesgos naturales que se insertan en los libros de texto tienen una finalidad de dar una sensación catastrófica?



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los riesgos naturales son contenidos que se deben enseñar en la educación primaria. En este trabajo se ha comprobado cómo es sumamente positivo que se incluyan estos contenidos y además, de una forma visual a partir de imágenes (principalmente fotografías). Incluir estas imágenes debería ayudar al alumnado a interpretar unos fenómenos (climáticos y geológicos) que son estructurales del territorio español. Caso de las inundaciones y las sequías (los que mayor representación tienen), pero otros que, sin embargo, no tienen una presencia destacada o incluso no se incluyen en estos recursos escolares. Por ejemplo, llama la atención, asimismo, la práctica ausencia de un riesgo geológico de extrema importancia en las Islas Canarias como es el caso del vulcanismo (sólo citado en el manual de 6º de Bromera). Se trataría de un fenómeno de obligada incorporación y tratamiento en las clases como manifiesta su importancia ante la erupción del volcán de Cumbre Vieja en la Isla de la Palma (septiembre de 2021) con la destrucción de miles de viviendas, tierras de cultivo y desalojo de miles de personas.

Respecto a los riesgos climáticos en España, su enseñanza en los niveles básicos (educación primaria, secundaria y bachillerato), tiene una misión importante en los próximos años, en el contexto del cambio climático, debe incidir más en la explicación veraz de los efectos del cambio climático y de los extremos atmosféricos relacionados.

Los resultados obtenidos de este trabajo ayudarán a la formación del profesorado de ciencias sociales en nuevas formas de participación para la construcción de ciudadanía crítica, democrática y global. Cabe incidir que el profesorado de Ciencias Sociales tiene el libro de texto como su principal recurso en sus clases (cuando no el único). En la literatura científica, ya se ha demostrado el riesgo que esto puede suponer debido a la escasa interpretación crítica de los fenómenos geográficos que se insertan en estos recursos, al igual que la reducida visión crítica del profesorado para enseñar estos contenidos a partir de los manuales escolares. Asimismo, cabe destacar que ciertos contenidos que se recogen en los manuales, por ejemplo, el cambio climático y los riesgos naturales, se caracterizan por tener una notable influencia de la información que se difunde desde los medios de información. En este sentido, la información y las imágenes destacan por los estereotipos y el escaso rigor científico. Por tanto, es de sumo interés, llevar a cabo un diagnóstico de cómo se recogen estos contenidos (riesgos naturales) en los libros de texto.

Finalmente, como limitación de estudio cabe destacar que, con el análisis de los libros de texto, no se conoce realmente cómo el profesorado en el aula enseña estos contenidos. Por tanto, se establece como reto de investigación futura analizar cómo enseñar el profesorado estos temas, al igual que el pensamiento del docente sobre los contenidos de los riesgos naturales que se insertan en los libros de texto. Con este trabajo, se ha realizado una primera aproximación sobre una investigación en la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado de Ciencias Sociales que, puede repercutir en las nuevas formas de participación para la construcción de ciudadanía crítica, democrática y global, al ser, los libros de texto, los principales recursos educativos que se siguen utilizando en las clases de Ciencias Sociales.

Referencias bibliográficas

- Chang, C.H. y Pascua, L. (2016). Singapore students' misconceptions of climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25 (1), 84-96. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1106206>
- Ferrari, E., Ballegeer, A.M., Fuertes, M.A., Herrero, P., Delgado, L., Corrochano, D., Santiago, A. S., Marc Bisquert, K., García-Vinuesa, A., Pablo Meira, P., Martínez, F. y Ruiz, C. (2019). Improvement on Social Representation of Climate Change through a Knowledge-Based MOOC in Spanish. *Sustainability*, 11, 1- 21. <https://doi.org/10.3390/su11226317>
- Intergovernmental Panel of Climate Change (IPCC) (2022). Climate Change 2021. The Physical Science Basis. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf
- Martínez-Fernández, L.C. y Olcina, J. (2019). La enseñanza escolar del tiempo atmosférico y del clima en España: currículo educativo y propuestas didácticas. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 39 (1), 125-148. <https://doi.org/10.5209/aguc.64680>
- Miró, J. y Olcina, J. (2020). Cambio climático y confort térmico. Efectos en el turismo de la Comunidad Valenciana. *Investigaciones Turísticas*, 20, 1-30, <https://doi.org/10.14198/INTURI2020.20.01>
- Morote, Á. F. y Olcina, J. (2021). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad

Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, 59 (3), 158-177.
<http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>.

Pastor, F., Valiente, J.A. y Khodayar, S. (2020). Warming Mediterranean: 38 Years of Increasing Sea Surface Temperature. *Remote Sens.*, 12 (2687), 1-16.
<https://doi:10.3390/rs12172687>

Romero, J. y Olcina, J. (2021). *Cambio climático en el Mediterráneo: procesos, riesgos y políticas*. Valencia: Tirant Humanidades.

Shepardson, D. P. y Hirsch, A.S. (2020). Teaching climate change. What educators should know and can do. *American Educator*, 20, 4-13.

1.7 Enseñanza de las ciencias sociales en la educación elemental y socialización política

Graciela Funes y María Esther Muñoz,
agfunes@hotmail.com; munozmariaesther@gmail.com
Universidad Nacional del Comahue

Resumen

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre la investigación de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación elemental y la socialización política. En la Universidad Nacional del Comahue desarrollamos el proyecto de investigación: Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación docente del profesorado en Neuquén y Río Negro (2021-2024) dirigido por María Esther Muñoz y Víctor Salto.

A su vez, hemos realizado investigación didáctica sobre el conocimiento social desde la segunda mitad de la década del 90, todas ellas, investigaciones en terreno, cualitativas y con estudio de casos. En este trabajo presentaremos algunos resultados de esas investigaciones articulados con una inquietud que impulsa esta presentación y se relaciona con el lugar de la participación y la socialización política del profesorado en ciencias sociales en un contexto de transformaciones de la contemporaneidad más recientes.

Palabras Clave: investigación, didáctica, enseñanza, aprendizaje, política.

“Hay que prohibir que la historia se repita, hay que inventar el futuro”

Darcy Ribeiro, 1985

Abstract

The aim of this paper is to reflect on research on social sciences teaching in elementary education and political socialization. At the Universidad Nacional del Comahue we developed the research project: Learning in Social Sciences and History and contemporary culture: students

of primary, secondary and teacher training in Neuquén and Río Negro (2021-2024) directed by María Esther Muñoz and Víctor Salto.

In turn, we have conducted didactic research on social knowledge since the second half of the 90's, all of them, field research, qualitative and with case studies. In this paper we will present some results of these investigations articulated with a concern that drives this presentation and is related to the place of participation and political socialization of teachers in social sciences in a context of more recent contemporary transformations.

Keywords: research, didactics, teaching, learning, politics.

Una investigación en enseñanza de las ciencias sociales en la escuela elemental

Hacemos investigación educativa desde la segunda mitad de la década del 90 y hasta la actualidad, la línea de investigación que nos interesa compartir ahora refiere a:

- Formación docente inicial y en servicio de maestras y maestros de ciencias sociales de escuelas primarias²; en enseñanza de la historia reciente y del presente³; enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital⁴; aprendizaje en ciencias sociales y cultura contemporánea⁵

Investigar en la formación de maestras y maestros sea esta inicial o en el puesto de trabajo indica que ponemos la mirada en un lugar de importancia para la educación de ciudadanos críticos y comprometidos con las nuevas formas de ciudadanía y democracia del siglo XXI (Gutiérrez & Arana, 2019). Es una investigación que trata cuestiones y problemas relativos a la construcción del conocimiento social enseñado: a su epistemología, metodología y prácticas.

²La reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio: un estudio interdisciplinario en el contexto provincial del Neuquén. Sub-proyecto: "El discurso democratizador de maestros protagonistas del plan educativo provincial y su actual incidencia en la significación del trabajo docente, 1996-1998". "De estudiantes a maestros - aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contexto de reformas educativas, 1999 - 2001."

³ "Estudiantes y enseñanza: el caso de la historia y de la geografía, 2002-2005". "Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia, 2005- 2009". "Profesores y enseñanza de la historia reciente/ presente, 2010-2012."

⁴ "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital, 2013-2016". "El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de cultura digital, 2017-2020."

⁵ "Aprendizajes en ciencias sociales e historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro, 2021-2024."

En todos los casos, nuestras investigaciones han procurado recuperar las lógicas de los contextos para entramarlas con el mundo de las y los sujetos que enseñan. Son investigaciones sobre el terreno (Themines, 2009), lugar de la verdadera realidad de lo concreto, de lo próximo y debe interpretarse como centro de prácticas en la formación inicial o continuada. Son investigaciones cualitativas de tipo descriptivas, concentradas en descripción comprensiva e interpretativa de un estudio de casos (Stake, 1998) y cada caso es construido de manera colaborativa por maestras y maestros, los y las estudiantes, las y los investigadores. Interesa remarcar que, la práctica investigativa se presenta en un marco de gestión democrática y no elude el carácter público y político en tanto busca construir conocimiento didáctico por medio de investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje escolar (Aisenberg, 2015). Son investigaciones que requieren desbrozar las dimensiones políticas, disciplinares y escolares que las conforman, nos interesa indagar y conocer para una sociedad democrática, que sólo es posible si las y los sujetos son formados dentro y a través de una paideia democrática. En tiempos miradas tecnicistas sobre lo político y lo educativo, interesa confirmar que en nuestros estudios buscamos pensar en el carácter político del acto de educar.

Frente a los cambios vivenciados en la contemporaneidad más reciente, es importante volver a pensar cuál es el norte del acto de educar social e históricamente y la emancipación es un camino posible, volvemos al principio de propiciar enseñanzas sociales situadas en contexto. (Freire, 1974, p. 41) señala que en la medida en que el hombre, integrándose en las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean creando cultura.

Investigación educativa en contexto: la política en la cultura contemporánea

El clima cultural en la contemporaneidad más reciente nos muestra que vivimos en un mundo del capital, donde la política puede tener la vocación de reunir a aquellos que quedan fuera del poder existente y con sus acciones realizar algo nuevo.

En la vida política argentina desde la década del 70 del siglo pasado, ha habido una serie de realineamientos políticos y transformaciones que nos van sumiendo de crisis en crisis, en un presente muy doloroso que moviliza tiempos pasados con sueños de futuros mejores. En 2022, los números de la pobreza y el hambre son escandalosos y exponen la precariedad de las garantías democráticas y de los derechos humanos. Claramente la democracia recuperada en

1983 no ofrece condiciones de vida materiales y simbólicas satisfactorias para la mayoría de la población. Esta democracia del 2022 está muy lejos de las expectativas de aquella recuperada en 1983. El fenómeno excede las especificidades de nuestro país y tiene connotaciones globales. En la hegemonía cultural, hay dominio de la lógica técnica, emergen nuevos irracionalismos, se hace difícil distinguir entre verdad y no verdad, y el capitalismo es cada vez más autoritario.

Con la convicción de que es posible una reinención de este mundo desigual, la educación política es un camino de posibilidades, sobre todo, para aprender a vivir en democracia e iniciarse en la compleja vida política, a participar e intervenir de manera consciente en la construcción de una sociedad cada vez más plural, inclusiva, dialogante, justa y solidaria.

Revisitar las prácticas de investigación, de enseñanzas y de aprendizajes de las ciencias sociales en la escuela primaria y en la formación inicial y continúa de maestras y maestros, en este momento más complejo y pluridiverso no sólo por el acceso y uso de los diferentes artefactos culturales, sino también porque la interacción con ellos nos muestra que los niños, niñas y púberes tienen una fuerte dedicación para los casos de sufrimiento e injusticias de los más vulnerados.

Que nos dice la investigación sobre la educación política

1. Formación docente en ciencias sociales

Desarrollamos dos investigaciones sobre formación docente inicial y en servicio de maestras y maestros de ciencias sociales de escuelas primarias. Ambas se desarrollan en contextos de reformas educativas en la provincia de Neuquén, son realizadas con una metodología cualitativa que recoge datos a partir de entrevistas en profundidad a: autoridades educativas que diseñan la primera reforma, dirigentes gremiales, directoras y maestras. Esta información se triangula con la que proviene de fuentes documentales: educativas, gremiales y escolares. En ambas indagaciones se muestra el lugar de las docentes y las lógicas de dos reformas educativas desarrolladas en 1984 y en 1993. Mientras la primera esta signado por la lógica de la democratización, con una direccionalidad política de participación de la comunidad educativa, propicia el accionar directo y el protagonismo de maestros y maestras en iniciativas y tomas de decisión. La segunda reforma implementada bajo una idea de la modernización expresada a través de la sociedad de mercado, atraviesa todas las relaciones sociales

promoviendo un individualismo que fragmenta las acciones colectivas. (Funes, 2001, pp. 15-16). El análisis de los datos nos mostró claramente que estábamos frente a maestras protagonistas, politizadas, que se desafían a potenciar lo posible, ligadas a la acción, al obrar, a la iniciativa, actúan desde la acción, la capacidad de conciencia y la realidad y el compromiso de la acción participativa y colectiva, experiencias que permiten ser críticas de la segunda reforma.

En la segunda investigación, además de las entrevistas en profundidad y análisis de documentación, realizamos observación y análisis de clases de ciencias sociales realizadas por estudiantes para acceder al título de maestras. Ellas, buscan ser maestras sin ejercer imposición, cambiar el orden simbólico dentro del aula. El ingreso de los problemas de la realidad social está presente en las experiencias de las estudiantes practicantes, con un potencial político interesante porque posibilita la opinión fundada y trabajada no sólo en el aula, sino también con las familias, respecto de problemas sociales concretos y vivenciales. La idea fuerza de la opinión en el aula tiene un sentido político democratizador.

2. Enseñanza de la historia reciente y del presente en la formación docente

En esta línea de investigación desarrollamos tres proyectos que comenzamos en el contexto de la crisis de 2001. La nueva historia política se reconoce como uno de los campos disciplinares más potentes para la enseñanza en tanto el problema argentino es básicamente político y porque investigaciones recientes proporcionan claves interpretativas a problemas como la inestabilidad política recurrente, el empobrecimiento social y económico. La enseñanza de la nueva historia política se convierte en pluridisciplinaria (Aguiar, 2003, pp. 193-201).

Seleccionamos tres experiencias para mostrar el amplio y rico campo de la educación política, recogidas a partir de encuestas, entrevistas en profundidad, análisis documental escolar, elaboración de propuestas de enseñanza, observación y análisis de clases. Dos temas de enseñanza clásicos y controversiales de esta historia enseñada: la dictadura militar y la guerra de Malvinas. Enseñanza que puede ser conflictiva porque la condena social a la dictadura es motivo de conflictos y disputas. Abordar procesos desde una propuesta de enseñanza pensada abre caminos para el debate y la reflexión y esto es lo que nos muestra Alicia Garino (2014) en la enseñanza del conflicto de Malvinas a partir de la investigación en el aula- información sobre el tema, hipótesis explicativas, análisis y clasificación de fuentes históricas, críticas de fuentes,

causalidad y explicación histórica del estudiantado- se convierte en un aprendizaje histórico para la ciudadanía.

La tercera experiencia muestra el trabajo realizado en una escuela primaria, abierta a todo tipo de trabajo con la comunidad que contribuya a mejorar las prácticas docentes y el aprendizaje de sus estudiantes y promueve el trabajo desde una perspectiva de la interculturalidad, trabajadas en problemáticas ambientales y en procesos de migración que reconocen ciudadanía múltiple en diferentes escalas y momentos. En el proceso investigativo hemos observado un importante corrimiento de lo que podríamos denominar una racionalidad técnica hacia una más crítica, a partir de un trabajo solidario y colaborativo que acepte el desafío de instalar nuevas prácticas y nuevos horizontes de intervención (Jara, & Moreno, 2012)

3. Enseñanza y aprendizajes en contexto de cultura digital en la formación docente

En esta línea de investigación desarrollamos dos proyectos, con diferentes experiencias de enseñanza y aprendizaje en heterogéneos espacios escolares que dan cuenta de la preocupación docente en potenciar capacidades críticas (Garino & Muñoz, 2016). Elaboramos encuestas para seleccionar los casos y entrevistas en profundidad con las maestras seleccionadas, analizamos documentación curricular y escolar. Los contenidos seleccionados se vincularon a problemáticas presentes en las realidades locales y nacionales. Se utilizó diversidad de recursos, dispositivos digitales, actividades para que los y las estudiantes intervinieran de manera autónoma y creativa en la comprensión de los actuales contextos nacionales y mundiales, ya que, puestos a usar un entorno que les resulta cotidiano puedan reconocer sus potenciales para acercarse a las múltiples oportunidades culturales y disciplinares a disposición, de modo tal de educarse como ciudadanos reflexivos y críticos (Funes & Muñoz, 2018)

Seguir investigando a partir de lo construido y del aporte de otras investigaciones

Revisar las investigaciones educativas sobre la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia nos ofrece un vasto campo de conocimientos y prácticas para pensar en la educación política. Una formación docente inicial y continúa centrada en la participación real del estudiantado y profesorado, los constituye en protagonistas con un potencial político y opinión fundada para trabajar en el aula, con las familias, con las otras instituciones sociales de la comunidad respecto de problemas sociales concretos y vivenciales, atendiendo a su causalidad,

historicidad, territorialidad, acción de las y los sujetos. El repertorio de artefactos tecnológicos de los que disponemos en la actualidad constituyen cognitivamente a niños, niñas y adolescentes en tanto sujetos culturales y epistemológicamente a las disciplinas que enseñamos. Trabajar detenidamente en una perspectiva didáctica de comprensión de los problemas sociales posibilita valorar las prácticas para la defensa ineludible de la democracia en el marco de la formación ciudadana (Álvarez & Coudannes, 2021); facilitar al alumnado para que pueda abrir, expandir y cambiar el proyecto democrático liberal con conocimientos y experiencias que lleguen fuera de las aulas (Sant, 2021); la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales puede enseñar lo que es la democracia y hacerlo con compromiso con la producción científica, la valoración de las perspectivas de los educadores y de las formas de actuación (Pacievitch, 2021). Enseñar una democracia con actores no tradicionales, con su capacidad de agencia y de ciudadanía activa, que permita visibilizar los y las invisibles (Villalón, 2021); enseñar para la búsqueda del bien común (Barton & Levstik, 2009); para deliberar y actuar sobre las necesidades de los demás (Barton & Ching Ho, 2020); para participar activamente en la resolución de problemas e injusticias que les afectan de manera general, como comunidad, o que afectan a determinados colectivos o a sus miembros (Gutiérrez y Pagés, 2018).

Pensar las ciencias sociales y la historia y su aprendizaje como interpretación que problematiza la realidad nos convoca a desarrollar el estudio: Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro

Referencias bibliográficas

- Aguiar, L. (2003). El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (1), 193-211. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas>
- Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre lectura en la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la historia* (13), 33-51. <https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas>
- Álvarez, L. y Coudannes Aguirre, M. (2021). Los desafíos de enseñar el tiempo histórico y el pasado cercano: aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la

- Universidad Nacional del Litoral. En S. Ferreyra, C. Cerda y M. Campilia (coords.) *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales* (pp. 87-98). UNC. APEHUN. <https://apehun.uncoma.edu.ar>
- Barton, K. & Levstik, L. (2009). *Teaching for the Common Good*. Routledge.
- Barton K. & Ching Ho L. (2020). Cultivating sprouts of benevolence: a foundational principle for curriculum in civic and multicultural education. *Multicultural Education Review*. Setiembre. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808928>
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Ediciones búsqueda.
- Funes, A.G. (coord.) (2001). *Maestros entre reformas ¿Recurso discursivo o discurso democratizador?* Manuscritos.
- Funes, A.G. (2001). *Historia, docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contextos de reformas educativas*. [Tesis de Maestría en Didáctica, UBA]
- Funes, G. y Muñoz, M.E (2-4 de mayo de 2018). *Aprender ciencias sociales escolares en contexto de cultura digital*. VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano, XVI Seminario de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Garino A. (2014). El conflicto de Malvinas en la escuela primaria. En A. G. Funes (Comp.) *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* (45-67). Ediciones Novedades Educativas
- Garino, A. y Muñoz, M.E. (2016). La Enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos de digitalización desde el trabajo participativo y colaborativo. *Revista Historia Hoje*, 5 (9), 394-417.
- Gutiérrez G., M. y Arana H., D. (2019). La formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales en la educación básica primaria. Propuesta basada en comunidades de aprendizaje. En G. Funes y M. Jara (Comp.), *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (pp. 107-115). Educo.
- Gutiérrez G. y Pagés B. (2018). La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales: ¿es justo nuestro mundo, pensamos que puede serlo? Universidad Tecnológica de Pereira.

- Jara, M. y Moreno, T. (7-9 de noviembre de 2012). *La construcción de propuesta de enseñanza de la ciudadanía en contextos de crisis y conflictos socio-económicos*. XIV Jornadas Nacionales y III Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Muñoz, M.E. y Salto, V. Aprendizajes en Ciencias Sociales e Historia y cultura contemporánea: estudiantes de nivel primario, secundario y de la formación del profesorado en Neuquén y Río Negro. 2021-2024. *Proyecto de Investigación*. Universidad Nacional del Comahue.
- Muñoz, M. E. y Salto, V. (2019). Valoraciones y razones del profesorado de escuelas primarias sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En M. R. Rodríguez R. y M. G. Guerrero H. (Comps) *Aportaciones a la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (935-945).
- Pacievitch C. (2021). Clases imperfectas: democracia, utopía e investigación en la enseñanza de la historia. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales* (8), 58-71.
- Ribeiro, D. ¿Podemos hablar de marginados cuando ellos son la mayoría? *Alternativa Latinoamericana*, 7. 1987. 4-8
- Sant, E. (2021) b. Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 138-157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Stake R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Themines, J.F. (2009). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones de las prácticas docentes en Francia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* (8), 13-23.
- Villalón-Gálvez G. (2021). “Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar”. En *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*. N° 8. pp. 89-105. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>

1.8 La invisibilidad del conflicto en el aula: un fenómeno que requiere de la reflexión docente

Carlos Fernando Ramírez Parra., cramirez@autonoma.edu.co
Fredy Alexander Tapias Barrera, fredya.tapiasb@autonoma.edu.co
Universidad Autónoma de Manizales

Resumen

Con el propósito de aportar al desarrollo de la cualificación y profesionalización docente, el presente trabajo se enfoca en potenciar la reflexión del profesor frente a la invisibilidad del conflicto en la relación con los estudiantes como generador de obstáculos emotivos afectivos. La investigación es de orden cualitativo, con un enfoque de estudio de caso único; lo cual, permite seleccionar escenarios reales que se constituyen en fuentes de información y construir patrones, taxonomías o modelos de actuación y de conducta de los profesores. Los resultados del presente proceso investigativo es un aporte a la investigación en DCS sobre las conductas de los educadores. Dentro de los resultados del proceso investigativo se determinan dos modelos que dan respuesta al objetivo propuesto de investigación: un profesor intuitivo, con un comportamiento inmediato en su práctica, en el que se evidencia un ocultamiento del conflicto, no tiene en cuenta las reacciones emocionales de los estudiantes, por tanto, su práctica es instrumental, con un modelo didáctico enmarcado por la trasmisión y recepción. El otro modelo, un profesor reflexivo de su quehacer, con cualidades esenciales de identidad y misión puestas al servicio de su práctica, tiene en cuenta los estados emocionales y se evidencia un proceso de interacción asertivo con sus estudiantes. La investigación permite concluir, que es imperativo formar y cualificar a los profesores en la reflexión de su práctica y en el buen gobierno de sus emociones.

Palabras clave: invisibilidad del conflicto, emociones, práctica reflexiva, cualificación docente.

Abstract

With the purpose of contributing to the development of teacher qualification and professionalization, this paper focuses on enhancing the teacher's reflection on the invisibility of

conflict in the relationship with students as a generator of emotional and affective obstacles. The research is qualitative, with a single case study approach, which allows selecting real scenarios that become sources of information and build patterns, taxonomies or models of teachers' performance and behavior. The results of this research process are a contribution to SCD research on educators' behaviors. Within the results of the research process, two models are determined that respond to the proposed research objective: an intuitive teacher, with an immediate behavior in his practice, in which a concealment of the conflict is evidenced, he does not take into account the emotional reactions of the students, therefore, his practice is instrumental, with a didactic model framed by transmission and reception. The other model, a teacher reflective of his work, with essential qualities of identity and mission placed at the service of his practice, takes into account the emotional states and an assertive interaction process with his students is evidenced. The research allows concluding that it is imperative to train and qualify teachers in the reflection of their practice and in the good management of their emotions.

Key words: invisibility of conflict, emotions, reflective practice, teacher qualification.

1. Introducción.

Los centros educativos son para muchos estudiantes, después del grupo familiar, los lugares donde realizan nuevos procesos de socialización, experimentan una nueva organización social y crean diversas relaciones. En la actualidad, se evidencia un fenómeno particular, los profesores dejan al azar el agrupamiento de los estudiantes, no socializan con ellos para conocer sus realidades, sus emociones, sus afectos, sus intereses particulares, sus proyectos de vida; no reflexionan en los factores endógenos y exógenos que pueden afectar los procesos de aprendizaje, consideran al estudiante como un sujeto pasivo e invisible.

Las causas de este fenómeno, entre otras, son: reducir el proceso de enseñanza a una transmisión de conocimientos o de información, ubicar el factor tiempo como un impedimento para conocer y caracterizar a los estudiantes, no realizar procesos de observación del comportamiento de los estudiantes, no preguntar por las razones de inasistencia y deserción al centro educativo, pensar que todos los participantes están bajo los mismos parámetros, en las mismas condiciones socio afectivas y emotivas, se les considera un grupo homogéneo, por tanto,

el profesor no genera ningún tipo de reflexión de las realidades de los estudiantes. Cuando en las prácticas pedagógicas el docente se siente persona, y reconoce a su interlocutor como un sujeto que siente, sufre, llora, ríe, que es espontáneo, que tiene problemas, que tiene aspiraciones, expectativas, que está buscando y construyendo un proyecto de vida, con seguridad su quehacer se encamina en las cualidades esenciales.

2. Método

El presente trabajo se enmarca dentro de las características de la investigación cualitativa, pues permite la comprensión de la realidad, la construcción y la generación de teoría a partir de las narrativas escritas de los profesores en el contexto en el que se desarrolla la investigación y la aproximación a la cotidianidad de los profesores. Se pretende comprender el actuar de los profesores dentro del marco de ellos mismos, comprender sus rutinas, lo que piensan, dicen y hacen en la interacción con sus estudiantes, comprender su actuar frente a las situaciones problema, las posibles reflexiones, la educación emocional y los significados del quehacer docente en la vida de los estudiantes. Las categorías de análisis son:

Tabla 1. Categorías de análisis cualitativo

Categorías	Descripción y fundamentación
1. Reflexión del profesor	Reflexión del docente sobre las cualidades esenciales (Ofman, 2000) “Modelo cebolla” (Korthagen, 2010)
2. Invisibilidad del conflicto	Factores sociales, personales, familiares y escolares que inciden en la génesis de los conflictos (Hernández 2005)
3. Obstáculos emotivo afectivos	Los estados emocionales positivos y negativos en la relación docente estudiante. (Bisquerra 2009, Borrachero 2015, Damasio 2006, Dávila et al, 2017)

Fuente: elaboración propia

2.1 Muestra

La recolección de información se realizó con 44 profesores que corresponden a la totalidad de la planta docente de la institución. El 68% se identificaron con el sexo femenino y el 32% con el masculino. La distribución corresponde a cuatro (4) en el nivel de transición, trece

(13) en primaria, veintisiete (27) en bachillerato. El 100% de los profesores son licenciados en diversas áreas de dominio específico, cinco (5) tienen título de especialización y, uno (1) tiene título de maestría.

3. Resultados

Del análisis de las narrativas se sustentan dos modelos de profesores:

Modelo 1. Profesor intuitivo, con un comportamiento inmediato en su práctica.

El profesor con un comportamiento inmediato de su práctica, es intuitivo, instrumental, espontáneo, inconsciente, con poca gestión sobre la relación empática con los estudiantes, no siente y piensa lo que está pasando en el aula, no hay preocupación por motivar a sus interlocutores; por tanto, los estados emocionales que circulan en los ambientes de aprendizaje se ignoran, generando un clima o un ambiente frío de aprendizaje, dando lugar a la “teoría fría” como bien la denomina Garritz (2009), en la que no es visible un ambiente emocionalmente positivo con buenos procesos de observación: *“no veo la importancia de comprender las emociones y sentimientos de otros, tiendo a ser indiferente o no le encuentro la relevancia para prestar mi atención en los detalles de los estudiantes”* (Narrativa 27).

El profesor intuitivo considera que basta para una “buena práctica” el conocimiento y técnica de su dominio específico, así como la preocupación por mantener la metodología, los contenidos al día y una buena gestión de la disciplina reducida al *“silencio y el orden”* (Narrativa 41). Las emociones no se pueden extraer mediante un cuestionario, por el contrario, *“hay que observar la clase del profesor para llegar a conclusiones sobre las emociones que se juegan en el salón”* (Garritz, 2009, p. 216). El profesor debe ser un buen observador de realidades, de lo que ocurre en la interacción con los estudiantes, de las reacciones emocionales, por el contrario, el profesor con una reacción inmediata de su práctica poco observa, *“pienso que la realidad no puede ser observada. Además, es recomendado desde un punto de vista profesional ignorar dichas realidades”* (Narrativa 29); no tienen en cuenta los procesos reflexivos de la práctica *“francamente reflexiono poco sobre ello”* (Narrativa 17) le importa más la disciplina *“tengo en cuenta un ambiente de aula, pero no voy más allá, me gusta la disciplina”* (Narrativa 41).

Modelo 2. Profesor reflexivo, con cualidades esenciales en su práctica.

Para Korthagen (2010) “La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas”, implica que el profesor integre a los procesos de enseñanza sus cualidades esenciales que lo definen como educador, es decir, el docente es consciente de su identidad y de su misión como profesional de la educación, “*Me considero una maestra reflexiva, con vocación, que ama lo que hace, apasionada por lograr que los niños y niñas aprendan y sean felices*” (Narrativa 9). Los profesores que, en sus procesos reflexivos analizan sus conductas, se permiten indagar y conocer a profundidad las creencias subyacentes, para conocer su esencia como profesor a partir de sus cualidades esenciales “*soy una profesora responsable, comprometida, comprensiva, humana, sensible, preocupada por el bienestar y la formación social de mis estudiantes*” (Narrativa 16).

Los profesores reflexivos, tienen clara su identidad y su misión en los escenarios formativos, se preocupan por diseñar ambientes adecuados para desarrollar procesos de formación integral, reconocen que las emociones son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje “*Tengo en cuenta las emociones de los estudiantes. Soy empática. Intento ponerme en el lugar de las otras personas, siempre pienso en la felicidad de los estudiantes*” (Narrativa 14). Son facilitadores de entornos educativos donde los estados emocionales van en función de la motivación, tienen en cuenta las habilidades socioemocionales para manejar y regular los estados de ánimo, las emociones y los sentimientos como respuesta de los estudiantes, expresadas de manera verbal y no verbal, teniendo en cuenta el contexto (Bisquerra 2005, 2009) “*Soy empática, dinámica, me gusta escuchar a mis estudiantes, tengo claro que las emociones ayudan al desarrollo integral del estudiante*” (Narrativa 42).

El profesor reflexivo tiene claro que las cualidades esenciales están al servicio de los estudiantes, “*Mi misión es orientar, ayudar a formar una vida humana*” (Narrativa 1) teje y desteje las emociones con el propósito de crear un clima de aula pertinente, positivo, en el que no desaparece el conflicto, no se invisibiliza, por el contrario, se trabaja en procura de una comunicación asertiva, “*Me gusta dar lo mejor de mí, ayudar a los que me rodean, respetuosa, amorosa, muy dada a solucionar conflictos, llevar un buen ambiente, en el que se tengan en cuenta las emociones de los estudiantes*” (Narrativa 43). El profesor reflexivo, es razonable (Stefan Heck, 1998) tiene la capacidad de regular y gestionar sus emociones para dar respuestas

acertadas que dinamicen la empatía y la relación con los estudiantes, en palabras de Damasio (2006), “Las estrategias de razonamiento pueden operar sobre este conocimiento para producir una decisión” (p. 167).

4. Discusión

Los resultados de la investigación indican que es imperativo trabajar y potenciar con los profesores en la dimensión reflexiva, con el propósito, de identificar de manera consciente e intencionada si el profesor es intuitivo, con un comportamiento inmediato de su práctica; o, por el contrario, es un profesor reflexivo, con cualidades esenciales en su práctica. En la medida que el profesor se ubica en un modelo, visibiliza o invisibiliza el conflicto y, por tanto, comprende que puede generar estados emocionales positivos o negativos en los estudiantes con una relación directa en los resultados académicos.

Con los profesores intuitivos, que desarrollan su práctica y su relación con los estudiantes bajo un comportamiento inmediato de su práctica, es prudente, trabajar en la identificación de las cualidades esenciales y, en un programa de formación y cualificación, para dotarlos de herramientas que le permitan desarrollar habilidades socio-emocionales. Urge formar a los profesores en educación emocional, es necesario que conozcan sus emociones y las gestionen, en función de generar ambientes agradables para desarrollar los procesos de enseñanza.

Aporte de la presente investigación a la Didáctica de las Ciencias

La didáctica como campo científico del conocimiento, precisa en la actualidad tres objetos de estudio centrales: la enseñanza, el aprendizaje y la formación de pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento (Tamayo, et al., 2014). Ahora bien, formar y desarrollar pensamiento crítico implica trabajar y reconocer los aportes desde cuatro dimensiones constituyentes del pensamiento crítico: solución de problemas y toma de decisiones, metacognición y autorregulación, argumentación y lenguaje y emociones; con el propósito de lograr aprendizajes profundos (Tamayo et al., 2020).

Específicamente desde la DCS una de las líneas de investigación se centra en la enseñanza y la formación del profesorado (Pagés, 1994; González y Santisteban, 2014). Henríquez y Pagés (2004) sostienen que “la investigación actual parece identificar dos ámbitos:

a) investigaciones que analizan las conductas de los profesores y b) estudios que analizan la influencia de las creencias y el conocimiento de los maestros en ejercicio docente” (p. 67).

Los resultados del presente proceso investigativo es un aporte a la investigación en DCS sobre las conductas de los profesores (Henríquez y Pagés, 2004). En este sentido, se visibilizan las situaciones de conflicto en la interacción entre los profesores y los estudiantes, desde tres modelos:

1) Profesores que reconocen y, son conscientes que en las interacciones en la comunidad educativa están presentes las situaciones de conflicto; estos profesores tienen claro que ellos pueden ser la causa de esos conflictos, con sus conductas duras, con la frecuencia de los gritos, los regaños, las amenazas. Son profesores reflexivos de su práctica, con una gran capacidad de regulación emocional y con una buena gestión de los estados emocionales en procura de tenerlas en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2) Profesores que siguen invisibilizando el conflicto en la interacción con los estudiantes, para este tipo de profesores aún está presente el grito, el regaño, las amenazas como instancias reguladoras de un buen comportamiento en el aula de clase, por ende, no se tienen en cuenta los estados emocionales, no hay autorregulación emocional.

3) Categoría emergente. Es frecuente la remembranza en profesores que en sus procesos formativos fueron víctimas de situaciones de conflicto, de agresiones verbales o físicas por parte de sus profesores formadores, es decir, los formadores de formadores con su conducta agredieron y se conflictuaron con los que hoy son profesores. De aquí surgen varios interrogantes: ¿hasta dónde los estados emocionales negativos de estos profesores fueron superados?; ¿de qué manera superaron los obstáculos emocionales subyacentes en sus procesos de formación?, ¿qué imagen tienen hoy los profesores nobeles de sus formadores?

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3),95-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Burón, J. (1993). En *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero

- Damasio, A. (2006) En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Editorial crítica.
- Garriz, A. (2009) La afectividad en la enseñanza de las ciencias. *Revista UNAM*. Vol.20 (1)
Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/64173/56306>
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. Vol. 7 Núm. 1
- Korthagen, F., (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), p.,83-p.,101 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Tamayo, O., Loaiza, Y., & Zona, J. (2014) Pensamiento crítico en el aula de ciencias. Manizales, Editorial Universidad de Caldas Disponible en: [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Tamayo, O., Loaiza, Y., & Ruiz, F. (2020) Docencia Universitaria y pensamiento crítico: Un análisis desde la Universidad de Caldas- Colombia. En S. Rivas, C. Saiz y Rui Vieira (Eds.) Pensamiento crítico en Universidades Ibero-americanas. Brazil Publishing Disponible en: <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/iberoPC20p.pdf>

1.9 ¿Qué pasó en la pandemia? Y la posible deconstrucción del pensamiento hacia el cuidado.

Yheison Andrés Guerrero Zapata, yheisonguerrero@gmail.com

Universidad Católica de Manizales

Resumen

Se ha intentado realizar un recorrido por algunos países latinoamericanos para conocer las investigaciones y artículos desarrollados durante y después de la declaratoria de pandemia que llevo a un confinamiento en todos los países en búsqueda de mitigar los riesgos para el ser humano. Esto para una mejor comprensión y la indagación de posibles escritos sobre el pensamiento del cuidado, como con el regreso a la escuela se podría reconocer posibles cambios en el pensamiento del cuidado de sí, del otro y del mundo. Se pudo identificar las brechas socioeconómicas de las poblaciones y que la pandemia en muchos casos agudizó la pobreza económica, las diferencias en el acceso a la conectividad a internet y la adquisición de equipos de comunicación para el desarrollo de actividades pedagógicas para el aprendizaje que no fueron garantizadas por los gobiernos de turno.

Palabras clave: educación, pandemia, cuidado.

Abstract

An attempt has been made to make a tour through some Latin American countries to know the research and articles developed during and after the pandemic declaration that led to a confinement in all countries in search of mitigating the risks for the human being. This for a better understanding and the investigation of possible writings on the thought of care, as with the return to school it would be possible to recognize possible changes in the thought of caring for oneself, for the other and for the world. It was possible to identify the socioeconomic gaps of the populations and that the pandemic in many cases exacerbated economic poverty, the differences in access to internet connectivity and the acquisition of communication equipment for the development of pedagogical activities for learning that were not guaranteed by the governments of the time.

Key words: education, pandemic, care.

Introducción

En Ginebra, 11 de marzo del año 2020, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunció que la nueva enfermedad por el SARS-CoV-2 (COVID-19) puede caracterizarse como una pandemia, está entendida como una epidemia extendida por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas en su salud. (OMS, 2022).

Esta declaratoria de pandemia provocó un temor generalizado a nivel mundial, por primera vez en muchos años gran parte de la humanidad corría el riesgo de desaparecer del mundo que habitamos. Esta situación de salubridad pública ha tenido consecuencias sociales, culturales, económicas, ambientales y educativas, en este último nos concentramos para identificar que se ha escrito, que se ha investigado y cuáles son las conclusiones que se han establecido sobre las implicaciones en el pensamiento humano, si se transformó, sí se modificó, o si aparece una nueva forma de pensar hacia el cuidado después de vivir un tiempo de vulnerabilidad, de cuarentena o de confinamiento.

En América Latina, la cifra estimada de estudiantes afectados por el cierre de las escuelas y por el confinamiento en casa es de más de 156 millones, un aproximado del 95% de los alumnos, lo que incluye a los estudiantes universitarios y de educación técnica, educación profesional, o sea, todos los niveles formales de educación, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020, p.3).

¿Ahora cuáles son los espacios para la socialización? ¿Cuál es el papel de la escuela? ¿Qué rol juega el maestro en la vida del aprendizaje? A partir de estos cuestionamientos “tenemos otra perspectiva de lo que es impensable y debemos prepararnos para muchos escenarios totalmente nuevos que exigen respuestas”, establece Mary Guinn Delaney (UNESCO, 2020).

Cuando emerge un fenómeno en este caso de una pandemia aparecen nuevos retos, nuevas experiencias esperando la existencia de un cambio en el pensamiento del ser humano para evitar que aparezca de nuevo este fenómeno o por lo menos saber controlar, manejar y vivir con

una adaptación a las nuevas realidades, a las nuevas formas de relacionarnos en este complejo mundo de la vida.

La alegría y el sueño de volver a la escuela era un momento donde el tiempo era esperado con ansias de regresar a la escuela quien esperaba con las puertas de abiertas, con la mirada cálida de los docentes para el descubrir ese mágico ambiente del conocimiento, de las ciencias, de las artes, de las humanidades, de las relaciones y así reconocernos en el mundo de la vida y trabajar por el bienestar de la comunidad.

¿Ahora, dónde está el futuro? ¿Qué aprendimos de la experiencia de una pandemia? ¿Qué conmutaciones se originaron por un confinamiento escolar?, muchas preguntas por hacer y muchas por responder, pero más allá, palpar la experiencia de ver al otro y podernos tocar con la mirada desde el pensamiento del cuidado, con la formación de unos hilos conductores sobre cómo comportarnos con la familia, la comunidad y la sociedad durante el tiempo de pandemia, por la información de la existencia de un virus letal, de una situación biológica que alteraría a todos y desde todos los ámbitos social, económico, cultural hasta ambiental.

La educación impartida por todos los actores que intervienen en la formación humana desde el inicio de la pandemia y hasta ahora ha permitido orientar una configuración del pensamiento hacía cuidado en las relaciones con el otro y con el mundo. Dicha configuración del cuidado fue trasladada a la escuela en su retorno, donde las emociones de los escolares de ver el rostro del otro con una mascarilla facial que ocultaba sus expresiones, de la palabra distorsionada, del escuchar etéreamente y seguramente al otro le pasaba igual.

Fue posible aprender a pensar sobre el cuidado cuando se identificaron los problemas que conllevan una pandemia, desde las experiencias en la vivido por un confinamiento, por el estudio en casa con el traslado de la escuela al espacio familiar, en una espera sin límite tiempo de que todo se normalice y quizás algunas cosas cambien, ¿pero qué cambio? ¿Cuál es la escuela que queremos? Y ¿Qué queremos?

Se hace de imperante necesidad la investigación a partir de la enseñanza en el momento que inicia la pandemia por el Covid-19 y más allá con el aprendizaje a distancia asistida por un medio de comunicación ya sea celular o un computador y las brechas tan notorias en las poblaciones con menores recursos económicos. Aquí nacieron, fortalecieron e innovaron nuevas formas de participación, de procesos de enseñanza y de aprendizaje para la construcción de ciudadanía pensando quizás de una nueva manera el cuidado de sí, del otro o del mundo.

Este apartado tiene como objetivo escudriñar, rastrear, recopilar y sintetizar narrativamente, seguido de un proceso evaluativo y finalmente un análisis de la importancia y posibles aportes y oportunidades desde los diferentes escritos, artículos e investigaciones relacionados con el pensamiento, el cuidado en los niños y adolescentes escolares quienes estuvieron en confinamiento en casa y con el acompañamiento pedagógico comenzando en las estrategias planteadas por los maestros para continuar con su desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje como consecuencia por una pandemia, los escritos seleccionados fueron organizados temáticamente y se presentarán a continuación sus objetivos de estudio, los principales hallazgos y conclusiones en un zoom desde algunos países.

Para este rastreo se realizaron búsquedas en las bases de datos electrónicas como Eric, Dialnet, Redalyc, Google Scholar, Science Research y Scielo. Estas búsquedas se realizaron con términos de texto libre y se emplearon operadores booleanos, para educación - pandemia, pandemia – cuidado y educación para el cuidado

En concordancia para la búsqueda de información se aplicaron algunas habilidades planteadas por Moncada-Hernández (2014). Primero, se formuló la pregunta ¿Existe una deconstrucción del pensamiento del cuidado de sí, del otro y del mundo después de una pandemia en los contextos educativos? Esta para reconocer la importancia de la investigación que se llevará a cabo y su preeminencia para el mundo académico. Segundo, la evaluación de los recursos de información para lograr esto se utilizó las bases de datos más reconocidas empleando operadores booleanos. Tercero, identificando fuentes de información pertinentes y confiables desde las diferentes bases de datos en el mundo académico para la educación. Cuarto, evaluación y análisis de los artículos científicos publicados en revistas con carácter científico sobre a pregunta formulada para la sistematización de la información y la construcción de nuevo conocimiento para nuestro caso la existencia una deconstrucción del pensamiento del cuidado de sí, del otro y del mundo después de una pandemia en los contextos educativos. Finalmente, una valoración crítica de lo obtenido para evaluar la importancia de una investigación en este campo del conocimiento y sus posibles aportes a la construcción de un nuevo pensamiento y su posibilidad pedagógica. (p. 108).

Es así, que después de realizar la evaluación y análisis de los documentos hallados se establecen los siguientes diálogos y pensamientos desde los diferentes países revisados sin perder lo que nos convoca que es la deconstrucción del pensamiento hacia el cuidado.

Desigualdades en Argentina

Desde el año 2006, desde que sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206, se reguló el ejercicio del derecho de enseñar y aprender y ve la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado, es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Una de las preocupaciones más visibles desde la declaratoria de pandemia fue dar cumplimiento a lo establecido en la LEN y más con desigualdades entre la población y específicamente en el acceso a la educación, algo que fue estudiado por Mariano Anderete Schwal (2021), específicamente los ejes que giran en torno de los recursos tecnológicos de los estudiantes, la preparación de los docentes, las dificultades económicas de las familias y el abandono estudiantil en el contexto de pandemia. Los resultados dan cuenta de un aumento de la desigualdad educativa a partir del confinamiento por Covid-19.

En Argentina el Ministerio de Educación implementó un proyecto educativo llamado Seguimos Educando como estrategia para atender más de diez millones de estudiantes desde sus casas esto por el confinamiento para evitar una propagación masiva del covid-19, es estrategia buscaba la utilización de recursos de internet, radio, televisión y entrega de cuadernillos con el objetivo de asegurar la continuidad educativa a distancia.

Pero las brechas entorno a la posibilidad de conexión a internet y a la tenencia o adquisición de equipos de cómputo o teléfonos móviles en los estudiantes de secundaria de bajo nivel socioeconómico es: con acceso a internet es del 54,85%, mientras los de alto nivel es del 97,88%; la proporción es similar al considerar las viviendas con computadora de dichos estudiantes (54,85% nivel bajo y 99,03% nivel alto), mientras que en la tenencia de teléfonos móviles la brecha no es tan marcada, ya que el 91,80% de los estudiantes con bajo nivel cuentan con uno, así como el 98,93% de nivel alto. (Cardini, 2020).

Estos indicadores son muestra de lo que ocurre en este país y en América latina, organismos como UNESCO (2020) y UNICEF (2020) advierten que, existe una marcada desigualdad en el acceso a internet y a la adquisición de equipos sea computador o teléfono

móvil entre clases sociales, existe una desigualdad en el nivel educativo de los padres de familia lo que conlleva a tener más dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las actividades escolares en casa, generando así un menor desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje.

Es así que, Anderete Schwal (2021) concluye que la desigualdad escolar se replica y se intensifica durante tiempos de pandemia, donde la educación a distancia digital es factible para algunos sectores que tienen los recursos tecnológicos necesarios y se vuelve más difícil de lograr para otros que carecen de dichos recursos, profundizando las desigualdades iniciales.

Otra de las preocupaciones de los investigadores argentinos es la “nueva forma de convivir en el hogar, en el que las actividades habitualmente compartidas como la alimentación, el cuidado y el ocio, deben conjugarse con el tiempo de estudio y el laboral. Vivir y convivir en casa plantea entonces el desafío inter-generacional” (Bengtsson et al, 2020, p. 140).

Desde la investigación de Bengtsson et al. (2020) la ciencia debe ser dirigida a niños y niñas, familiares y educadores en búsqueda de atender diversas problemáticas asociadas a la convivencia por el confinamiento a causa del covid-19 desde el diseño, la producción y la difusión de contenidos multimodales y multimediales que desarrollen una serie de ejercicios que aborden diversos espacios del problema en vista a promover el aprendizaje, la comunicación y la salud en la población argentina.

Es así, que esta investigación no pretende la sustitución del currículo escolar, sino abrir opciones de abordarlo desde otras perspectivas: el juego, el cuerpo, los materiales disponibles, para orientar sobre temas de la actualidad como la salud como un derecho, el cuidado entorno al covid-19, vivienda/hogar y familia entre otros.

Finalmente, veremos un artículo que analiza las intervenciones de activistas e intelectuales feministas que han alertado sobre la acentuación de prácticas punitivas, de control y vigilancia por parte de los Estados sobre el cuidado de sí y lo los otros en pandemia específicamente en Argentina, donde proponen un azuzamiento sobre las prácticas mencionadas y que llevan al castigo como lógica imperante. Esta vez, “la justificación de dichas prácticas como parte del cuidado de sí y de los otros ante la emergencia sanitaria halló nuevos ecos en los discursos nacionalistas, xenófobos, sexistas, racistas y clasistas que ratificaron las distintas jerarquías preexistentes de ciudadanía” (Osuna, 2021, p.23).

Dentro de análisis que realiza Osuna (2021), establece el miedo como un sentimiento público que lleva a la muerte generado por el estado con sus pautas de responsabilidad civil

frente a la pandemia con la defensa del país, la familia y el trabajo a través del cuidado de sí, para evitar un contagio masivo del covid-19. Pautas que trataban de “slogans que oscilaban entre instrucciones educativas para prevenir el contagio y la propagación del virus y otros que remarcaban la heroicidad del acto de acatamiento del #QuedateEnCasa, cuidando a los otros desde la comodidad del living” (Osuna, 2021, p.24).

Lo que nos lleva a pensar que puede existir una deconstrucción del pensamiento del cuidado de sí, del otro y del mundo después de una pandemia en los contextos educativos, que puede ser desde el reconocimiento del temor como sentimiento público y supondría hacerse cargo de las afectaciones de una población con brechas de desigual y de las nuevas formas de convivencia en el hogar por culpa del confinamiento como se evidencia en las dos primeras investigaciones.

Bolivia, el país de esperanza

En Bolivia el sistema educativo está amparado en La Ley 070, Ley de la Educación Avelino Siñani del año 2010 en la que establece que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación; que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; y garantiza la participación social y comunitaria de madres y padres de familia en el sistema educativo.

Pero con la emergencia sanitaria por el covid-19 suspendió las clases presenciales en la educación regular, técnica y universitaria. “También puso en evidencia que el Estado boliviano dejó de garantizar el derecho a la educación, tuvieron que pasar casi tres meses para que el Ministerio de Educación presentará un decreto para reglamentar la educación virtual” (Iño Daza, 2021, p.125).

Se evidenció un descuido en la salud pública por parte del estado ante el inminente crecimiento de casos por el covid-19 y una serie de dificultades en la conexión a internet en las poblaciones generalizadas en todo el país, esta brecha digital vincula directamente a los docentes, estudiantes y padres de familia que no tenían la capacitación en el manejo de plataformas, aplicaciones o alfabetización digital y el gobierno no se preocupó por minimizar este impacto en la escolarización en casa.

Se evidenció un descuido en la salud pública por parte del estado ante el inminente crecimiento de casos por el covid-19 y una serie de dificultades en la conexión a internet en las poblaciones generalizadas en todo el país, esta brecha digital vincula directamente a los docentes, estudiantes y padres de familia que no tenían la capacitación en el manejo de plataformas, aplicaciones o alfabetización digital y el gobierno no se preocupó por minimizar este impacto en la escolarización en casa.

En este sentido, existió una preocupación por el traslado de las aulas de clase hacia los hogares como espacios físicos del proceso de aprendizaje-enseñanza por lo que llega a permear la vida cotidiana y el clima familiar en los hogares, puesto que se requiere más tiempo para los padres de familia (Iño Daza, 2021).

Lo anterior permitió que el papel de la mujer en el hogar fuera muy marcado porque ahora tenía la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en sus labores escolares descuidando otros quehaceres en el hogar, una conclusión muy generalizada en los países de América Latina donde se observa un machismo muy marcado incrementando los casos de maltrato hacia la mujer durante el confinamiento y durante la pandemia.

Por muchos medios de comunicación las autoridades declaran a los maestros como los héroes, devotos de la patria, por su adaptación a las condiciones educativas que realmente son precarias al impartir las clases. Al mismo tiempo, este accionar se evidencia con el personal de salud, quienes en primera fila reciben trajes de jardinería para hacer frente a la pandemia. (Mendizábal & Quiroga, 2020).

Es así, que el covid-19 no distingue entre clases sociales, pero sí marca diferencia entre las personas que tienen una economía más estable y pueden pagarse el tratamiento en un hospital privado, quienes disponen de internet ilimitado para acceder a sus clases virtuales y, además, adquieren los productos de primera necesidad, material deportivo y de entretenimiento sin dificultades por medios de pago electrónico. Y se encuentra el otro lado, hay quienes deben salir a la calle para trabajar, comprar datos de internet para que sus hijos puedan cumplir con los deberes escolares, aún más, para comprar enseres, cumplir con los pagos de servicios públicos porque en muchas ocasiones duele más el hambre que el virus. (Mendizábal & Quiroga, 2020).

Brasil, gobierno que deslegitima la existencia del Covid-19

En el caso brasileño, la administración del servicio educativo está descentralizada, la mayoría de los estudiantes de primaria y secundaria están vinculados a las instituciones del estado y de las municipalidades, incluso las instituciones de carácter federal como los institutos y universidades que tienen una autonomía administrativa y curricular no tienen la potestad sobre el cierre y apertura de las instituciones por los efectos causados por el covid-19.

Con el cierre de las escuelas a los profesores les tocó adaptarse, planear e implementar las clases a distancia, de esta manera cumplir con todos los contenidos programados en sus currículos tratando de asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. Y se preguntaban sobre ¿Cómo son las nuevas formas evaluativas por los medios virtuales?

Lo que se esperaban las instituciones educativas era coordinar un conjunto de acciones pedagógicas junto con el Ministerio de Educación para atender a los estudiantes, pero esto no se dio, por contrario se presentó una serie de enfrentamientos que involucran el supuesto adoctrinamiento ideológico en los sistemas educativos recurren principalmente a la cuestión del conservadurismo moral (Oliveira, 2020).

Se puede evidenciar lo abanderado que se encuentra la educación en este país, donde el gobierno de derecha en el momento del contexto de pandemia por el covid-19 lleva constantemente al debate sobre la verdad, el negacionismo científico por sus gobernantes y más aún las discusiones sobre las desigualdades sociales con una población tan diversa.

Explica este mismo autor que se debe “escuchar y valorar los argumentos de los expertos, también se muestra fundamental para la consolidación de la democracia, que pasa necesariamente por el fortalecimiento de los sistemas educativos y la valorización del conocimiento escolar” (p.2).

Se puede establecer que uno de los desafíos educativos en Brasil durante la pandemia fue la implementación de políticas educativas en búsqueda de la reducción de la desigualdad social y con el anuncio de la apertura de las escuelas se normalizan unos protocolos de despedida en caso de muerte de estudiantes o docentes, esto nos lleva a pensar si se quiere naturalizar el covid-19 como una enfermedad común.

Otro de los aspectos de interés investigativo de la comunidad académica de Brasil es la afectación de la pandemia a las comunidades con personas de bajo nivel de escolaridad, mujeres, afrodescendientes e indígenas, con edad entre 14 y 39 años, que son los que realizan actividades

de mayor riesgo, con más vulnerabilidad y que más han sufrido con las medidas de aislamiento, perdiendo su fuente de ingresos y el apoyo de sus familias. (Komatsu & Menezes-filho, 2020).

Se evidencia la necesidad de políticas que ayuden a subsanar y garantizar unas condiciones básicas como alimentación, salud y educación para la población de las diferentes etnias, personas vulnerables y quienes perdieron sus empleos. Por último, “queremos destacar que, a pesar de todas las dificultades, todos los miedos y el desamparo, el pueblo sigue y la educación social es necesaria para resistir y para la reconstrucción del país cuando sea el momento” (Dos Santos Rocha, 2021, p. 92)

Chile, el adalid Latinoamericano

Uno de los países abanderados en el manejo de la pandemia fue Chile, que en el mes de marzo de 2020 el gobierno decretó una serie de medidas para enfrentar la crisis sanitaria y el aumento masivo de casos positivos para covid-19. Inicialmente determinó una cuarentena preventiva en algunas localidades y las localidades con mayor contagio una cuarentena total. En un segundo momento, suspendieron las clases presenciales en todos los establecimientos educativos y continuaron con sus planes curriculares de manera virtual.

Como en los anteriores países se observa una real preocupación por la desigualdad social y las brechas socioeconómicas marcadas en el país, pero con análisis y escritos elaborados por Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra (2020), se pudo evidenciar una preocupación por recalcar la importancia que tiene la alimentación escolar brindada por el estado para el bienestar de los niños. Como también “resulta necesario proveer apoyo emocional, detectar a quienes están sufriendo abusos y ofrecerles protección durante el período de aprendizaje a distancia. La manera más directa para llegar a ellos es a través de la escuela, dada la alta cobertura escolar que goza Chile” (p. 165)

Se hizo de imperante necesidad la flexibilización del currículo para el desarrollo de las competencias de aprendizaje potenciando la motivación de la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar chileno. En este sentido, el Mineduc elaboró una propuesta de un currículo fundamental reducido, que consistió en guías sobre los conocimientos y habilidades a priorizar que fueron aprobados y aplicados por los docentes durante el confinamiento. (Eyzaguirre, Le Foulon, & Salvatierra, 2020).

Una preocupación generalizada por la pandemia en Chile fue el rol de la mujer en el cuidado de los estudiantes y de la familia, como también la precarización de la estructura social requerida para cuidar, por favorecer una aproximación económico-individualista.

Es así, que Rojas-Navarro et al., (2021) y su equipo de investigadores visualizaron al menos dos cuestiones sobre este tema. Por una parte, “la imposibilidad y las múltiples limitaciones que conlleva pensar y sostener el cuidado, como el conjunto de acciones que descansan sobre un individuo o unidad social mínima y discreta” (Rojas-Navarro, et al, 2021, p.115). Como es el caso de la familia y los roles que juegan cada uno de los actores, las responsabilidades, derechos y deberes dentro del hogar y donde el mayor peso de esto es la cabeza del hogar, es decir, la mujer.

En segundo lugar, “los riesgos de homologar el cuidado a una orientación afectiva capaz de soportar y sortear todo tipo de dificultades” (Rojas-Navarro, et al, 2021, p.115). como si solo fuera válido la regulación y reglamentación del gobierno y sus asesores del sector salud para el manejo del cuidado y contingencia del manejo de covid-19 y más aún, la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas de la población vulnerable para que puedan sobre llevar el confinamiento sin sustento.

Se puede concluir que los cuidados no pueden reducirse a una serie de actividades estandarizadas, que todas las personas cumplen del mismo modo, que todas las personas son diferentes y las familias y comunidades tienen problemáticas diferentes, que las emociones vividas durante el confinamiento son relatos con muchas opciones que contar.

Uruguay, el líder digital educativo en la región

En Uruguay, las medidas de distanciamiento social adoptadas a partir del 13 de marzo de 2020 a raíz de la pandemia que generó el nuevo coronavirus Covid-19, han llegado a distintos espacios y una de las primeras medidas implementadas fue el cierre de los centros educativos. En este sentido, la emergencia sanitaria dejó aproximadamente 800.000 estudiantes sin clases presenciales en diferentes niveles educativos, lo que llevó a la necesidad de implementar rápidamente estrategias para la atención educativa de manera virtual y la ampliación del uso de plataformas digitales.

Por fortuna, las comunidades educativas desde hace 15 años cuentan con el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea también conocido

como Plan Ceibal, que tiene como misión “ser el centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Uruguay, promoviendo la integración de la tecnología a la educación con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal” (Ceibal, 2022, p. 1). Lo que permitió una rápida adaptación a las medidas establecidas por las autoridades en esta situación sanitaria.

Con el uso de las herramientas digitales y con ayuda del Plan Ceibal permitió una comunicación asertiva entre docentes y estudiantes, dando respuesta a las necesidades académicas, sin embargo, un mes después del cierre, el gobierno decide abrir las escuelas rurales para la atención académica de los estudiantes esto “permite posicionar a Uruguay en una situación de ventaja relativa en materia de acceso y uso de la tecnología por parte de estudiantes y docentes” (Failache, et al., 2020, p. 2). En la búsqueda de la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediado de las herramientas digitales permite la permanencia y atención a los estudiantes desde la escuela.

Sin embargo, con el cierre de las escuelas y para dar continuidad al proceso educativo Failache, et al., (2020), exponen tres desafíos que se evidencian en Uruguay y que posiblemente se evidencia en Latinoamérica, primero el acceso a las plataformas digitales y a las condiciones materiales para el aprendizaje, donde este acceso es limitado ya sea por la falta de conectividad aunque se cuente con plan Ceibal, el incremento en el pago de datos móviles y la obtención de equipos o el manejo de plataformas digitales, por parte de las comunidades menos favorecidas.

Un segundo desafío es la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia o desde el hogar, donde el espacio del aula se traslada al hogar, donde los padres que tienen una mejor formación académica pueden ayudar con mayor facilidad a los quehaceres académicos de los estudiantes a comparación con los estudiantes cuyos padres tengan un nivel académico escaso puedan tener mayor dificultad en el acompañamiento pedagógico. Igual de relevante, las brechas económicas y laborales derivadas de la crisis sanitaria por el cierre temporal del comercio o empresas.

Finalmente la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje, como ya se había mencionado un primer reto es la conectividad por parte de los estudiantes, otro factor son las diferencias para el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de los docentes y de los padres de familia, la adaptación de los contenidos curriculares para el tiempo que se dedica para el aprendizaje en casa, y para los quehaceres propios de los

diferentes actores, es decir, ¿En qué momento el estudiantes cumple con sus responsabilidades en la familia? ¿En qué momento el o la docente cumple con sus funciones dentro de su familia? ¿Con qué tiempo el padre o madre acompaña a los estudiantes con sus actividades pedagógicas y a la vez cumple con sus funciones labores?

Colombia, la posibilidad de la investigación existente

Finalmente, para el caso de Colombia, país que ya había sufrido de una epidemia entre los años de 1918 y 1919 por gripa y que, a través del tiempo, “si algo tienen en común todas las epidemias o pandemias, es el miedo y la incertidumbre que traen, ya sea en el siglo XVI, en el XX o en el XXI” (Martínez, et al., 2020, p. 351). Ahora en el siglo XXI, transitando el año 2020 en su mes de marzo, el país se encontraba en una supuesta normalidad en sus múltiples actividades desde los diferentes sectores sociales, económicos, culturales y educativos, pero el sector salud apaleaba una alerta latente por un virus que estaba alterando a los países orientales y europeos, con una transmisibilidad muy alta, cuando la OMS declaró este brote como emergencia de salud pública de importancia internacional.

En Colombia el 6 de marzo de 2020 el Ministerio de Salud dio a conocer el primer caso de brote de la enfermedad por covid-19 en el territorio nacional. (Decreto 417, 2020). Esto llevó al gobierno nacional a tomar medidas de protección y prevención por medio de una serie de anuncios y decretos para la población colombiana.

Dicho ministerio mediante Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, declaró el estado de emergencia sanitaria por causa del nuevo coronavirus COVID-19 en todo el territorio nacional hasta el 30 de mayo de 2020, situación que aún prevalece y, en virtud de la misma, adoptó una serie de medidas con el objeto de prevenir y controlar la propagación del COVID-19 y mitigar sus efectos, en el sector de la educación se modificó el calendario escolar por medio de la circular 19 del 14 de marzo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea estrategias flexibles para el trabajo pedagógico en las instituciones educativas y estable el cierre de los establecimientos educativos para mitigar el contagio del covid-19.

La circular No. 20 del MEN permite que desde la escuela se inicie a generar hábitos, comportamientos de autocuidado y apoyo a la familia, convirtiendo esta situación de emergencia en una posibilidad educativa y que se desarrollen competencias en los estudiantes de los

diferentes niveles, actitudes, comportamientos saludables y de seguridad que les permita cuidarse, cuidar de los otros y cuidar el ambiente.

Se permitió el uso del material disponible por el MEN y sus diferentes plataformas digitales, para informar sobre los síntomas y posible manejo del covid-19, las medidas preventivas y las recomendaciones a familias sobre el cuidado, seguridad y bienestar de los estudiantes.

Por otro lado, busco el acompañamiento y comunicación con las familias y cuidadores para orientarlos sobre las recomendaciones frente a la permanencia de los niños en los hogares, así como el acompañamiento pedagógico desde las estrategias planteadas por los maestros para continuar con su desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje. (MEN, 2020).

El decreto legislativo 660 del 13 de mayo de 2020, estableció que los directivos docentes y los docentes de las instituciones educativas durante las semanas de desarrollo institucional deberían planear acciones pedagógicas de flexibilización, ajustes curriculares, priorización de aprendizajes y en general evaluar la forma en que se han desarrollado las actividades académicas en marco de la emergencia sanitaria, mediante la estrategia de trabajo en casa, así mismo, definir las estrategias de evaluación formativa y la organización y planeación pedagógica que permita fortalecer los procesos de aprendizaje en un posible contexto de alternancia.

Estas normas orientan a unos ajustes curriculares, pero desde los mismos lineamientos, estándares y derechos de aprendizaje, como si el desarrollo de competencias se alcanzará a resumir, exprimir o comprimir y se olvidará la prioridad en el caso de una emergencia de salud pública como lo es el cuidado de sí y del otro en un momento de crisis, incluso de muerte. Como ya se evidenció en otros países la responsabilidad del desarrollo pedagógico fue transpuesta a la familia, lo que involucra quizás gran parte del tiempo de la madre en el acompañamiento académico de los estudiantes, incrementando sus compromisos con el hogar. Sin pensar el nivel académico de los padres, las brechas de conectividad y de afectación de ingresos por consecuencias económicas por culpa de un confinamiento obligatorio.

Con respecto al tiempo y del apoyo pedagógico escribe Cárdenas y Chalarca, (2022) “el tiempo en casa les permitió estar cerca de sus hijos para verlos crecer, diseñar actividades pedagógicas y lúdicas para su bienestar y aprendizaje. Esta experiencia se convirtió en una oportunidad para superar la pobreza de tiempo” (p. 11). Se puede pensar en el regocijo del hogar,

la felicidad de ser padres, madres o cuidadores de las personas más importantes del núcleo familiar que son los niños, lo cual se reconcilia el transitar del mundo de la vida.

A partir de todas las normativas, el cuidado se volvió tarea obligada para todos y con la apertura de la escuela se configuró una nueva función del cuidado, pero ahora hacia la posible transmisión del covid-19, tarea que pasa a la escuela ya que esta “cultiva un conjunto de aptitudes que facilitan la adaptación de los individuos a diversos sistemas normativos, pero también alienta la creación y la apropiación de saberes que, ampliando nuestras comprensiones sobre el mundo” (Ávila, 2021, p. 283).

Ahora que todos los países mencionados en este documento ya permitieron la apertura de las escuelas con algunos protocolos de bioseguridad como el distanciamiento social, el uso de mascarillas fáciles, el lavado de manos permanentemente, algunos horarios flexibles, quedan muchas preguntas por responder, pensar, reflexionar y actuar como ¿Que nos cambió el vivir una pandemia? ¿Cuál es la nueva visión de la escuela? ¿Cómo se configuró la forma de pensar el cuidado? ¿Cómo cuidamos y habitamos el mundo de la vida?

Para terminar con esta indagación sobre la educación, pandemia y cuidado en algunos países de América Latina quisiera concluir con:

En primer lugar, identificar que desde los diferentes gobiernos de América latina se establecieron políticas sin saber que tan pertinentes fueron para la atención escolar tratando de mitigar el impacto socioemocional que podrían tener por el aislamiento y confinamiento obligatorio, y quedas la familia ven la escuela como el lugar seguro, protector y especialmente para la socialización.

Segundo, el reconocimiento de las brechas socioeconómicas de las poblaciones y que la pandemia en muchos casos agudizó la pobreza económica en muchos países, las diferencias en el acceso a la conectividad a internet y la adquisición de equipos de comunicación para el desarrollo de actividades pedagógicas para el aprendizaje que no fueron garantizadas por los gobiernos de turno.

Desde los ámbitos mencionados, las dificultades de acceso a conectividad a internet y a sus recursos digitales en las poblaciones rurales o distantes al centro poblado aumentando los contrastes de la educación rural y urbana desde una educación de calidad y pertinente a la situación de pandemia vivida y que ya se venía padeciendo.

La capacidad de resiliencia de los docentes en los diferentes contextos y cómo desde su creatividad e innovación construyen herramientas pedagógicas para la atención de los estudiantes sin importar sus desplazamientos, condiciones de conectividad, sus formas de repensar la educación para la construcción de ciudadanía.

Nacen muchas preguntas por resolver abriendo puertas a nuevas investigaciones en la enseñanza, el aprendizaje y la evolución en la formación del profesorado de ciencias sociales sobre las formas de pensarnos, sentirnos, de existir, de vivir y convivir, de cuidar de sí, de pensar en el otro y del mundo hasta llegar a una participación para la construcción de ciudadanía crítica, ambientalista y democrática.

Se hace importante investigar sobre ¿Cómo se reconstituye la concepción del cuidado de sí, del otro y del mundo después de un confinamiento y el estudio en casa como consecuencia de una pandemia en contextos educativos? O ¿Cómo se transformó el concepto del cuidado de sí, del otro y del ambiente en los contextos educativos? Y finalmente, ¿Cómo se deconstruye el pensamiento del cuidado de sí, del otro y del mundo en los estudiantes y docentes de una institución educativa de municipio de Filadelfia Caldas por experiencia vivida en una pandemia?

Referencias bibliográficas

- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 42-56.
- Ávila, V. A. (2021). La educación virtual en épocas de pandemia. La crisis neoliberal de los cuidados. *Trabajo Social*, 23 (1), 273- 293: <https://doi.org/10.15446/ts.v23n1.87729>.
- Bengtsson, A., Bugallo, L., Cocoz, V., D'Adamo, P., Lozada, M., Scheuer, N., & Ventura, A. C. (2020). Reseña de “Chicos y grandes en casa a toda hora: un mundo por compartir y recrear”. Una herramienta interdisciplinaria para infancias, familias y educadores en contexto de pandemia y aislamiento. *Revista de Educación en Biología*, 138-144.
- Boliviano, G. (2010). *Ley 070 Ley de la Educación Avelino Siñani*. Bolivia: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Brazendale, K. B. (2017). Comprender las diferencias entre los comportamientos obesogénicos de los niños en el verano y en la escuela: la hipótesis de los días estructurados. *Revista internacional de nutrición conductual y actividad física* 14, 100.

- Cárdenas, Z., & Chalarca, C. (2022). Todo a la vez: cotidianidades de jóvenes universitarios padres/madres en pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-21 <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5330>.
- Cardini, A. D. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. . *CIPPEC*.
- Ceibal, F. (24 de 05 de 2022). www.fundacionceibal.edu.uy. Obtenido de <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional/>
- Dos Santos Rocha, J. P. (2021). Educación social y pobreza en Brasil en tiempos de pandemia. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 89-105.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 111-180 <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1924/3177>.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1-9 <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185/12170>.
- González Valencia, G., & Santisteban Fernández, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7-17.
- Iño Daza, W. G. (2021). covid-19 y educación superior en Bolivia. *Reencuentro: Educación y COVID* (78), 123-148.
- Komatsu, B., & Menezes-filho, N. (2020). Simulações de Impactos da COVID-19 e da Renda Básica Emergencial sobre o Desemprego, Renda, Pobreza e Desigualdade. *Police paper*. 43, 1-33. <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Paper-v14.pdf>.
- Malavolta, L. (2022). Desigualdades sociales y educación primaria pública tras el primer año de pandemia. Presentación del caso italiano y brasileño según las perspectivas del profesorado. *Documentos de Trabajo IELAT*, 154.

- Manena, A. (04 de 04 de 2020). *Diario en línea. RCC-Paraguay*. Obtenido de <https://rcc.com.py/chaco/casadenos-se-manifiestan-contra-educacion-virtual-que-no-es-para-escasos-recursos/>
- Martínez, A. F., Meléndez, B. F., & Corredor, J. (2020). La junta central de higiene de Colombia, otra de las víctimas de la pandemia de gripe de 1918-1919. *Historia y memoria*, 349-387
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaJuntaCentralDeHigieneDeColombiaOtraDeLasVictimas-7607651.pdf.
- Martínez, J. G. (2012). *Técnicas narrativas en psicoterapia*. Madrid: síntesis.
- MEN (2020). Circular 20 Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del covid-19.
- Mendizábal, M., & Quiroga, O. (2020). Las funciones del Gobierno Boliviano durante la pandemia por el COVID -19. *Educación y sociedad*, 55-61. Obtenido de <https://revistaedusoc.acees.net/index.php/revistaedusoc/article/view/50/82>
- Moncada-Hernández, S. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en educación médica*, 106-115.
- Oliveira, A. (2020). Educación, Negacionismo y Desigualdades en Brasil en Tiempos de Pandemia. *La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1-12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/13264/12992>.
- OMS. (03 de 03 de 2022). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia#:~:text=Ginebra%2C%2011%20de%20marzo%20de,puede%20caracterizarse%20como%20una%20pandemia>.
- Osuna, C. A. (2021). Intervenciones feministas anti-punitivas sobre cuidado de sí y de lxs otrxs. . *Iberoamérica Social, Num. Especial, Vol. 4*, 21-42.
- Rojas-Navarro, S., Energici, M.-A., Schöngut-Grollmus, N., & Alarcón-Arcos, S. (2021). Imposibilidades del cuidado: reconstrucciones del cuidar en la pandemia de la covid-19 a partir

de la experiencia de mujeres en Chile. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 45:, 101-123. <https://doi.org/10.7440/antipoda45.2021.05>.

Román Medina, L., Amarilla Gaette, M. L., & Santacruz Zárate, V. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Paraguay. En *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica* (págs. 148-163). Barcelona: EDO-SERVEIS - Universidad Autónoma de Barcelona.

Rosaleny, P. R. (2007). Historia e historia. *Norba. Revista de Historia*, 209-224.

UNESCO (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>. Obtenido de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>

UNESCO (26 de 03 de 2020). Más de 156 millones de estudiantes están fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus. *Noticias ONU*, pág. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471822>.

UNICEF (2020). La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>.

Universidad de Caldas, Colombia. (2014). Una mirada a la investigación didáctica de las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 7- 17 .

Universidad de Extremadura. (2007). Revista de arte, geografía e historia. *Norba*, 209-224.

Wang, G. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lanceta* 395, 945-947.

1.10 La formación del profesorado universitario de ciencias sociales. Un desafío para el cambio en la educación superior latinoamericana.

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, mgutierrez@utp.edu.co

Carolina Franco Ossa, carofranco@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

El propósito de la investigación que da origen a esta ponencia es identificar, analizar e interpretar lo que ocurre en este momento de crisis política, social, sanitaria y educativa, con la formación continua del profesorado universitario latinoamericano, que enseña ciencias sociales a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

La investigación es de tipo cualitativo, basada en el análisis documental de las políticas y los programas de formación o de desarrollo docente en ciencias sociales, de 9 universidades latinoamericanas (6 públicas y 3 privadas), visibles en las webs institucionales en el año 2020.

En los resultados se encuentra que los objetivos que orientan la formación continua del profesorado de ciencias sociales, priorizan la capacitación en TIC, en aspectos pedagógicos y en metodologías para que ellos apliquen en el aula, independientemente de su trayectoria académica, los intereses, las disciplinas y las especificidades de los campos de enseñanza, entre otros.

El estudio concluye que en la formación continua del profesorado que enseña ciencias sociales en las universidades analizadas, sobresale el interés técnico (Martín et al., 2017), que simplifica el proceso educativo, deja de lado o le resta importancia a los fines de la educación, al conocimiento de la disciplina y su enseñanza, para que los profesores analicen críticamente la complejidad política, cultural, social y educativa, en la toma de decisiones curriculares para facilitar a los estudiantes la comprensión de la realidad social y sus posibilidades de transformación de acuerdo con el nuevo orden mundial (De Alba & Porlán, 2020).

Palabras clave: formación continua, profesorado universitario de ciencias sociales, cambio.

Abstract

The purpose of the research that gives rise to this paper is to identify, analyze and interpret what is happening at this time of political, social, health and educational crisis, with the continuing education of Latin American university professors, who teach social sciences to citizens of the XXI century.

The research is qualitative, based on the documentary analysis of the policies and programs of teacher training or development in social sciences of 9 Latin American universities (6 public and 3 private), visible in the institutional websites in 2020.

The results show that the objectives that guide the continuing education of social sciences teachers prioritize training in ICT, pedagogical aspects and methodologies to be applied in the classroom, regardless of their academic background, interests, disciplines and the specificities of the teaching fields, among others.

The study concludes that in the continuing education of teachers who teach social sciences in the universities analyzed, the technical interest stands out (Martín et al., 2017), which simplifies the educational process, leaves aside or downplays the importance of the purposes of education, the knowledge of the discipline and its teaching, for teachers to critically analyze the political, cultural, social and educational complexity, in making curricular decisions to facilitate students' understanding of the social reality and its possibilities of transformation in accordance with the new world order (De Alba & Porlán, 2020).

Key words: continuing education, university social science teachers, change.

Problema de investigación

Los cambios en la vida social, política, económica y cultural, implican otras formas de interacción y prácticas en la vida cotidiana, que exigen a la universidad repensar su función misional como centro de reflexión y conciencia crítica de la sociedad.

La universidad como institución milenaria que ha salido avante de distintas crisis y ha contribuido de manera permanente a la búsqueda de soluciones de los problemas y a la transformación social, debe analizar la importancia que tiene el profesorado de ciencias sociales en la construcción de una cultura académica acorde con el nuevo orden social.

El profesorado universitario de ciencias sociales ha sido determinante en la formación humana, profesional y en la construcción de sociedad en cada momento histórico. Es así, como al inicio de la Universidad en el medioevo, la finalidad de esta institución era formar las elites y el profesor era un erudito con gran status social, dedicado al cultivo del saber y a su transmisión.

En la universidad de masas se diversifica el perfil de los estudiantes y se amplían las exigencias al estamento profesoral para el ingreso y desarrollo de la carrera académica, que se hace cada vez más jerárquica y restrictiva (Fernández & Márquez, 2014).

Según las autoras anteriores, con la masificación de la universidad los programas y las actividades de formación docente, especialmente en el área de ciencias sociales, se dirigen principalmente a la capacitación y el entrenamiento en habilidades pedagógicas para la formulación de objetivos de enseñanza, el diseño de actividades, la evaluación del aprendizaje, entre otros, que atiendan a la diversidad y la heterogeneidad de estudiantes que llegan a las aulas universitarias, bajo el supuesto de que un buen diseño instruccional garantiza el aprendizaje de los estudiantes.

En el siglo XXI se acentúa la crisis de la universidad, ocasionada por los cambios en la producción de conocimiento y en la importancia de este en la vida económica, política, social y cultural, que profundiza el debate sobre la función social de la universidad en la denominada sociedad de la información y, sobre el perfil del profesorado de ciencias sociales que se requiere en el nuevo contexto local y global.

En el marco descrito, cambian las finalidades de la enseñanza y del aprendizaje universitario, que implica una nueva perspectiva del aprendizaje, más reflexivo, crítico y transformador, que dote al estudiante de capacidades para enfrentarse al cambio permanente a lo largo de la vida (Pérez & Juandó, 2014).

En la nueva perspectiva del aprendizaje, la docencia se complejiza, pasa de ser una actividad tradicionalmente individual a ser pensada con apoyo de equipos que toman decisiones curriculares vinculadas con las funciones misionales de la institución, con el desarrollo de competencias, de resultados de aprendizaje de los estudiantes, entre otras exigencias y responsabilidades para las que el profesorado universitario no ha sido formado.

El interés por comprender lo que ocurre con la formación y el desarrollo docente en ciencias sociales, en una sociedad y una universidad en crisis y en cambio constante, que facilite la toma de decisiones sobre su desarrollo docente en la Universidad Tecnológica de Pereira, lleva a

profundizar en lo que sucede en este campo a nivel nacional e internacional. Para lo cual se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Qué propósitos, programas y prácticas guían la formación y el desarrollo docente en ciencias sociales, en las universidades seleccionadas para el estudio?
- ¿Cuáles tendencias, estrategias y prácticas se privilegian para la formación y el desarrollo docente universitario en ciencias sociales, en la actualidad?

Metodología

La investigación es de tipo cualitativo, basada en el análisis documental (Hoyos Botero, 2000), en el cual se busca interpretar de manera global lo que sucede con la formación y el desarrollo docente universitario de ciencias sociales a nivel de programas, políticas y propuestas en las universidades seleccionadas para el estudio.

La unidad de análisis la conforman 9 universidades latinoamericanas (6 públicas y 3 privadas), visibles en las webs institucionales en el año 2020.

La recolección de la información inicia con el diligenciamiento de fichas bibliográficas (Baena Paz, 1989) con la información general de los programas de formación docente en ciencias sociales, para identificar y localizar con exactitud las fuentes documentales seleccionadas. Con el corpus documental organizado se realiza el análisis de la información, que consiste en la confrontación de los documentos y datos hallados con la teoría, mediante el análisis de contenido mixto (Flick, 2012), para identificar dominios temáticos, tendencias y conceptos, sin pretensiones de generalización, sino buscando relaciones y explicaciones globales del objeto de estudio.

Resultados y conclusiones de la investigación

De acuerdo con los reportes de las universidades, los profesores de ciencias sociales en la formación docente en general hacen cursos, seminarios, talleres y actividades de corta duración sobre temáticas como el aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, la integración de las TIC y la virtualidad en la enseñanza, entre otras, que de acuerdo con los objetivos identificados, buscan empoderar a los académicos en las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, implementar iniciativas para la innovación, mejorar la calidad de la docencia.

Teniendo en cuenta lo identificado, la formación docente en ciencias sociales está enfocada en la concepción positivista de la educación (Latorre, 2008), en la que el profesor es un experto que aplica teorías y técnicas recibidas en procesos de capacitación para resolver problemas de las prácticas educativas.

En la racionalidad técnica que predomina en los programas analizados, la enseñanza es concebida como un proceso lineal para el cumplimiento de metas institucionales preestablecidas, bajo el supuesto de que el desarrollo de competencias pedagógicas del profesorado, genera una enseñanza eficaz con efecto directo en el aprendizaje de los estudiantes.

En suma, los programas de formación docente en ciencias sociales son de tipo tradicional, basados en procesos de capacitación que separa la teoría de la práctica y desconoce la relación que debe existir entre estas, como base para la reflexión y la búsqueda de posibilidades de transformación de la educación.

La formación debe constituirse en un espacio flexible de construcción permanente y sistemática, que inicia desde antes del ingreso del profesor a la universidad y se extiende a lo largo de la vida académica. Además, debe incluir lo humano, lo social y la capacidad docente para actuar y juzgar con ética lo que se hace en las propias prácticas en busca de su transformación (Hargreaves & Fullan, 2014).

La literatura sobre prácticas reflexivas destaca la potencia de este tipo de procesos en la formación docente universitaria, especialmente en ciencias sociales (Camilloni, 1995; Hargreaves & Fullan, 2014; Anijovich et al., 2014; Insaurralde, 2016; Gutiérrez et al., 2016; Flaborea & Manrique, 2019). La formación basada en la “epistemología de la práctica” (Schon, 2002), facilita la reflexión sobre la realidad de lo que acontece en las aulas, en los campos específicos del conocimiento, en el contexto histórico, político y social de la educación, en el desarrollo integral docente y en la construcción de propuestas alternativas e innovadoras en la docencia universitaria.

La formación docente mediada por la reflexión facilita la concienciación de actitudes, concepciones, valores, representaciones construidas y deconstruidas en el ejercicio profesional y, promueve el desarrollo de capacidades para problematizar el propio desempeño académico, buscar posibilidades de solución a los problemas identificados con el apoyo de pares, de construir conocimiento pedagógico, disciplinar y didáctico, que hacen de la docencia una actividad intelectual y profesional.

Finalmente, en la experiencia relacionada con la formación del profesorado de ciencias sociales como persona y ciudadano, que incluye actividades de autocontrol, manejo de emociones, del estrés, la motivación, la autoconciencia, entre otras, que “dotan a los docentes de recursos cognitivos, estratégicos y emocionales” para hacer frente a las dificultades de la vida académica y social, (Monereo, 2014, p. 97). La potencia de estas radica en el impacto que tienen en el desarrollo integral docente.

En esencia, los aportes identificados constituyen un desafío para transitar de los procesos de formación docente universitaria predominantes, centrados principalmente en capacitación pedagógica aislada de las disciplinas y las prácticas educativas, limitada a una etapa de la vida académica, o al manejo de tecnologías para llevar al aula de clase o, en actividades centradas en las especialidades científicas o técnicas que sobrevaloran la investigación sobre la docencia, hacia procesos de desarrollo docente integral, que contemplen la complejidad política, cultural, social y educativa de la vida académica en el mundo incierto y cambiante del siglo XXI

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2014). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 20 (1).
- Baena, G. (1989). *Instrumentos de investigación*. 13ª ed, México, Editores Mexicanos Unidos.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- De Alba, N., & Porlán, R. (2020). Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica. Madrid: Morata. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2 (1).
- Fernández, I., & Márquez, M. D. (2014). ¿Formación docente o desarrollo educacional? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del estado español. En C. Monereo, Enseñando a enseñar en la Universidad (págs. 251-292). Barcelona: Octaedro.
- Flaborea, R., & Manrique, A. L. (2019). El maestro y su desarrollo profesional en Colombia: abordajes desde la investigación. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Graff, J., & Simpson, R. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher education*, 167-176.

- Gutiérrez, M., Buitrago, O., & Valencia, V. (2016). *Prácticas educativas reflexivas en la formación del profesorado*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo de investigación documental*. Medellín: Señal editora.
- Insaurralde, M. (2016). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Martín, R., Pineda, J., & Duarte, O. (2017). *La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlán, Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- Monereo, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Pérez, M., & Juandó, J. (2014). *La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos*. En C. Monereo, *Enseñando a enseñar en la Universidad* (págs. 15-39). Barcelona: Octaedro.
- Schón, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, A. (2015). *Aproximaciones de la pedagogía de Philippe Meirieu: derivaciones hacia la práctica*. Buenos Aires: Editorial Brujas.

1.11 El pensamiento creativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de problemas sociales en el primer ciclo de la básica primaria

Jessica Alejandra García Zuluaga, jealgarcia@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira.

Yasaldez Loaiza Zuluaga, yasaldez@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas

Resumen

Uno de los retos de la educación, es el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes, convirtiéndose en una de las competencias más importantes del siglo XXI, puesto que les permite a las personas interactuar con un mundo tecnológico y globalizado como el actual. Esto significa que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe continuar adaptándose y transformándose a las necesidades de la sociedad; para ello, se debe visibilizar dentro del currículo de las ciencias sociales la formación del pensamiento creativo, cuyo propósito es la formación de personas reflexivas, creativas, innovadoras, emocionales, participativas y democráticas, que tengan la capacidad de identificar las problemáticas sociales de su contexto y busquen alternativas de solución.

Por consiguiente, se convoca a los docentes de ciencias sociales a reflexionar e implementar estrategias de enseñanza, a través de la metodología de problemas sociales, estimulando el desarrollo del pensamiento creativo en las aulas de clase. No obstante, se ha identificado una serie de factores que limitan la implementación de dicho pensamiento, debido a las concepciones que poseen los docentes al hablar y trabajar sobre pensamiento creativo; la actitud de los entes institucionales y la poca formación profesional recibida en torno a este; factores que inciden significativamente en la visibilización de él en el contexto educativo.

Por tal motivo, se pretende estimular el desarrollo del pensamiento creativo, con el propósito de generar procesos reflexivos en los docentes de ciencias sociales a través de problemas sociales en el primer ciclo de educación básica. A su vez, la propuesta pretende motivar a otros docentes a la implementación de dicho pensamiento, para lograr con ello el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así a la formación de hombres y mujeres competentes para una sociedad que está en constante cambio y transformación social, llevándolos así al desarrollo

del pensamiento social, democrático y crítico como uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, pensamiento creativo, enseñanza aprendizaje, problemas sociales, escuela y docente.

Abstract

One of the challenges of education is the development of creative thinking in students, becoming one of the most important competencies of the 21st century, since it allows people to interact with a technological and globalized world like today's. This means that the teaching and learning process must continue to adapt and transform itself to the needs of society. This means that the teaching and learning process must continue to adapt and transform itself to the needs of society; to this end, the formation of creative thinking must be made visible within the social sciences curriculum, whose purpose is the formation of reflective, creative, innovative, emotional, participatory and democratic people, who have the ability to identify the social problems of their context and seek alternative solutions.

Therefore, social science teachers are called upon to reflect and implement teaching strategies through the methodology of social problems, stimulating the development of creative thinking in the classroom. However, a series of factors have been identified that limit the implementation of such thinking, due to the conceptions that teachers have when talking and working on creative thinking; the attitude of the institutional entities and the little professional training received about it; factors that have a significant impact on the visibility of it in the educational context.

For this reason, the aim is to stimulate the development of creative thinking, with the purpose of generating reflective processes in social science teachers through social problems in the first cycle of basic education. At the same time, the proposal intends to motivate other teachers to implement such thinking in order to improve the teaching-learning processes, thus contributing to the formation of competent men and women for a society that is in constant change and social transformation, leading them to the development of social, democratic and critical thinking as one of the purposes of social science teaching.

Key words: social science didactics, creative thinking, teaching and learning, social problems, school and teacher.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se ha venido transformando y adaptando poco a poco a las necesidades sociales, económicas, culturales, tecnológicas, científicas, políticas y contextuales de los seres humanos del siglo XXI (Mejía et al., 2019); sin embargo, el proceso ha sido lento y ha requerido de grandes luchas por la desigualdad social, económica y educativa que vive la población a nivel mundial, de lo cual, Colombia no está excepto.

Dicha situación, convoca a los docentes de ciencias sociales a reflexionar e implementar estrategias de enseñanza como lo señala Santisteban (2019), Evans y Saxe (1996) y Pagés (1994), donde se les permita a los estudiantes comprender y aprender a través de situaciones problemas; incentivados y motivados a la búsqueda de alternativas creativas de solución a las problemáticas sociales; pero para lograr ello, se requiere de la visibilización del pensamiento creativo en las aulas de clase, el cual aún es ausente en el campo educativo. (Ocampo & Valencia, 2019) (Santisteban, 2019) (Jiménez & Felices dela Fuente, 2018) (Pantoja, 2017)

Por ende, se convoca a los docentes a reflexionar frente al reto de estimular el desarrollo del pensamiento creativo en la escuela, desde la enseñanza de las ciencias sociales, (Tosar, 2015), (López et al., 2013), (Santisteban, 2009) (García, 1998); debido a la contribución de dicho pensamiento, entorno a la búsqueda de alternativas de solución de los problemas sociales, además de promover la toma de decisiones y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI , preparando así, a los estudiantes a enfrentarlos retos que les depara el futuro. (Lucas & Spencer, 2017) (Summo, et al., 2016), (Pagés, 1998), (Pagés,1994).

Es por ello por lo que, sería interesante preguntarse por, ¿Qué podría ocurrir cuando no se estimula el pensamiento creativo en los niños y las niñas de edad escolar?

Al respecto Gardner (1995), Casillas (2005), Sampascual (1982), Guilford (1978); Lowenfeld & Lambert (1972), reconocen que “todos los niños nacen creativos”; resaltando que dicho pensamiento no se presenta de forma espontánea, por lo tanto, se requiere de la estimulación a través de acciones pedagógicas y didácticas que inciden significativamente en el desarrollo del pensamiento creativo del escolar.

Barba, et al., (2019); González, et al., (2019); Angulo & Ávila (2010), señalan que la etapa en la cual se encuentran los estudiantes del primer ciclo de educación básica se caracteriza por ser activos, curiosos e imaginativos con los objetos que les rodean, incentivados al desarrollo

del uso de la creatividad, pero esto depende del entorno y apoyo de las personas que les rodean. Situación que permite visibilizar la importancia del trabajo mancomunado que debe ejercer la escuela, la familia y la sociedad en torno a la formación de los niños y de las niñas.

Es por ello que, Ángulo & Ávila (2010), señalan que “la creatividad se debe desarrollar y aplicar, no solo en la escuela sino en todas las actividades del escolar” (p35), lo cual evidencia que la escuela asume un rol de enriquecimiento en los procesos educativos, por lo tanto en esta inciden factores transformadores, emocionales, dinámicos y afectivos, los cuales se ven reflejados en la actitud tanto del docente como en el del estudiante, puesto que uno de los propósitos que tiene la escuela “es la formación del pensamiento a través de un aprendizaje significativo” (Torrance, 1995 citado en Angulo & Ávila, 2010).

En este sentido, Amabile (2000), señala que el pensamiento creativo se evidencia en los estudiantes cuando estos logran enfocarse en la solución de un problema a través de sus ideas y las ideas de los otros, no obstante, la investigadora reconoce que para lograr dicho propósito es necesaria la motivación y el interés tanto de los estudiantes como del docente, lo cual se despierta y se estimula desde edades muy tempranas. Para ello, hace un llamado a los docentes para que direccionen su trabajo en el aula de clase desde el desarrollo del pensamiento creativo.

Piaget citado por Quintana (2005), plantea que los estudiantes del primer ciclo de educación básica, se encuentran en la “etapa de Operaciones Concretas, constituida por los niños entre los 7 y los 11 años, dicha etapa “se caracteriza porque los niños tienen la capacidad de imaginar las relaciones entre los objetos concretos y organizarlos en dibujos con un significado” (p.19) , lo que permite comprender que los estudiantes del primer ciclo de educación básica, tienen la capacidad para, comprender las situaciones problemas con una mayor facilidad y buscar alternativas de solución y aplicarlas a la vida cotidiana; pero también que el desarrollo del pensamiento creativo está altamente influenciado por el entorno social, familiar y escolar.

Por consiguiente, Gardner (2005), concluye que “los niños pueden ser creativos dibujando, en los deportes, elaborando estrategias de solución ante problemas sociales, entre otras características que los hacen únicos” (p108). Por lo tanto, De Zubiría (2006) invita a los docentes a reconocer las habilidades y las cualidades de los estudiantes, con el propósito de brindarle las herramientas didácticas necesarias para desarrollar acciones eficaces e individuales en aras de explorar y reconocer las capacidades desde la acción educativa.

Por esta razón, se podría pensar que, al integrar los problemas sociales como metodología

de enseñanza, los estudiantes podrían estimular el pensamiento creativo, para lo cual, se invita a los docentes a incorporarlas en sus objetivos de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los estudiantes; con el fin de estimular el desarrollo del pensamiento creativo desde la escuela.

Algunos teóricos como Getzels & Jackson (1962) (citados en Valero, 2019), reconocen que la escuela es el mayor potencializador del pensamiento creativo, no obstante, resaltan que la escuela debe responder a múltiples objetivos, dejando a un lado el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes; puesto que el sector educativo les ha dado prioridad a otras competencias como la escritura, la lógica y la gramática; dejando a un lado el desarrollo de otros tipos de pensamientos y habilidades; siendo el pensamiento creativo el más afectado en el proceso educativo.

Los argumentos mencionados anteriormente, evidencian la necesidad de estimular en los escolares el pensamiento creativo, partiendo del proceso de enseñanza, a pesar de, se ha encontrado una serie de factores que limitan la implementación de estos dentro del contexto educativo, lo cual permite generar el siguiente interrogante, ¿Qué obstáculos deben enfrentar los docentes para estimular el desarrollo del pensamiento creativo desde las aulas de clase?,

A pesar de reconocer la importancia de trabajar el pensamiento creativo dentro del contexto educativo, De Souza y Da Silva (2021); Newton y Newton (2016); López, Martínez, Nicolás (2013); Tosar, (2015); Lowenfeld (1960); Torrance (1980), en sus investigaciones dan a conocer una serie de factores que evidencian algunas causas por las cuales no se desarrolla el pensamiento creativo en las aulas de clase, como las concepciones que poseen los docentes al hablar y trabajar sobre pensamiento creativo, reflejado desde el microcurrículo; la actitud de los entes institucionales, la poca formación profesional recibida entorno a éste, además de los escasos recursos didácticos dentro de las aulas de clase

Otros obstáculos los presentan las investigaciones de Serrano (2016), López, Martínez, & Nicolás (2013), Moromizato & Kiyomi (2007), De Zubiría (2006); Celorrio (2003) quienes reconocen que, algunos educadores ven el pensamiento creativo como algo exclusivo de la enseñanza del preescolar o de las artes, invisibilizando con ello el trabajo en los otros niveles educativos y áreas del conocimiento; factores que inciden significativamente en la poca visibilización de dicho pensamiento dentro de las aulas de clase, porque se tiende a estimular las habilidades del pensamiento convergente, la memorización y la evaluación.

Dichos obstáculos según Torrance (citado en Quintana, 2005) se le atribuye, a la

educación tradicional como una de las causas por las cuales se ha censurado la educación creativa durante muchos años; afectando tanto a docentes como estudiantes; debido a que este pensamiento, le brinda a los estudiantes y docentes la libertad de expresión y los elementos para que aprendan a pensar, analizar, reflexionar, generar preguntas y buscar alternativas de solución a los problemas de forma creativa, con el propósito de generar un aprendizaje significativo desde la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de un pensamiento social. (Romero, 2000)

Ahora bien, después de reconocer la importancia de estimular el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes; e identificar las causas por las cuales no se desarrolla dicho pensamiento en la escuela, surge la pregunta por el ¿Cómo se podría estimular el desarrollo del pensamiento creativo, a partir de la enseñanza de las ciencias sociales?

Para dar respuesta a dicha pregunta, se cita la propuesta investigativa de Valero (2019), Aguilera (2017); Pagés y Santisteban (2011), Santisteban (2009) y Caldarola (2005), quienes concluyen que es necesario, que los docentes sean más conscientes del propósito bajo el cual ejecutan su práctica educativa, puesto que los objetivos de enseñanza del siglo XXI, deben apuntar al desarrollo del pensamiento creativo a través de actividades que promuevan el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes; además de la implementación de acciones pedagógicas y didácticas que los lleven a aprender a argumentar, debatir, cuestionar y analizar la realidad social a través de situaciones problemas.

Evocando así, a los docentes a reflexionar frente a su quehacer educativo, para implementar actividades desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, que lleven a los estudiantes a comprender la realidad social, basados en el análisis del pasado y proyectado al futuro como lo menciona Gutiérrez & Arana (2014) y Santisteban (2009)

A su vez, Landau (1987) (citado por Valero, 2019) reconoce que para lograr la visibilización del pensamiento creativo dentro del contexto educativo se requiere de, “un entorno dinámico en que el estudiante no está sujeto solo a la transmisión de conocimiento, sino que encuentra un clima dinámico donde aflora la curiosidad, la originalidad, la novedad, la imaginación y la reflexión” (p.5), evidenciando con ello, que es el docente quien estimula la creatividad en los estudiantes.

Pero para lograr ello, De la Torre (2009) (como se citó en Valero, 2019) indica que para visibilizar el pensamiento creativo en el aula de clase es necesario, reconocer “el pensamiento

creativo del docente, el cual se manifiesta a partir de los objetivos didácticos, las actividades de aprendizaje, la evaluación y la metodología utilizada” (p.10). Por ello, se cita a la implementación de actividades en las cuales se estimule la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, y la elaboración; elementos esenciales, inspirados en la teoría de Guilford y Torrance (como se mencionan en Romero, 2000) para el desarrollo de dicho pensamiento.

Para complementar los teóricos mencionados anteriormente, Romero (2000), en su propuesta *el Susurro de la creatividad*, propone tres aspectos claves, como lo es la motivación, la preparación y la creación; elementos que contribuyen al proceso creativo, es por ello por lo que el autor explica que “un docente motivado, es un maestro que generalmente seduce y propicia aprendizajes significativos en sus estudiantes” (p.49), aspecto clave para el desarrollo de la creatividad. Lo que hace pensar que es a través de la implementación de los problemas sociales; como estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, el medio por el cual se podría desarrollar el pensamiento creativo, ya que permite la interacción entre docente, estudiante y contexto.

Es así como, Castillo & Popayán (2017); Canal (2012); García (1998), reconocen en sus investigaciones que, los problemas sociales como situaciones didácticas promueven el aprendizaje y movilizan el saber de los estudiantes, a través de la búsqueda de alternativas de solución de los problemas, los cuales requieren de ideas creativas e innovadoras que les permite construir alternativas de solución, proceso en el cual, se vería involucrado el pensamiento creativo de forma eficiente en los estudiantes. Lo que podría evidenciar, la vinculación que existe entre pensamiento creativo y problemas socialmente relevantes a través de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

De acuerdo con lo anterior, Rozada (1994), expone que los problemas sociales hacen parte de la integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento cotidiano, para conformar el conocimiento escolar; de manera pues que en su relación con los problemas sociales, no solo implican la mirada desde todas las disciplinas sociales para la comprensión abierta y crítica del acontecer social, sino que también promueven la integración de campos de conocimiento que permiten disminuir la brecha entre la escuela y el entorno social.

Por lo tanto, al abordar los problemas sociales dentro de las clases de Ciencias sociales con el propósito de estimular el pensamiento creativo; se está seduciendo al estudiante a la identificación de las situaciones problémicas de su entorno, llevándolo a la incertidumbre, la

duda, a la generación de preguntas y hacer una reflexión de todo lo que vive, lo cual lo conducirá al planteamiento de diversas formas de solución. Logrando con ello que el docente y el estudiante se mantengan motivados por la curiosidad de todo lo que podrían hallar en la búsqueda.

Ante el reconocimiento de la naturaleza de los problemas sociales y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo, se suscita al teórico Pólya (1990), quién plantea la teoría de “La resolución de problemas”, resaltando que;

El docente debe comenzar con una pregunta general o una sugerencia, e ir poco a poco con la construcción de preguntas más precisas hasta obtener respuestas más claras por parte de los estudiantes (...) ya que el propósito de esta actividad es estimular el pensamiento (p.43).

Pero para lograr dicha resolución, el teórico propone un método donde se invita a comprender el problema; concebir un plan; ejecutar el plan y examinar la solución, pasos que le permite tanto al docente como al estudiante visualizar el problema como un todo desde diversas dimensiones, que llevan a comprender la naturaleza de este (Pólya, 1990, p.54)

Por este motivo, se incentiva a los docentes a trabajar con un currículo interdisciplinario que parta de la metodología de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas, como lo plantea Evans y Saxe, (1996), Pagés y Santiesteban (2014), para que la enseñanza de las Ciencias sociales tenga un mayor sentido en la escuela, permitiendo así el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes a través de la búsqueda de alternativas de solución a dicha situaciones. (Rico,2020), (Avery y Barton,2017), (González & Santisteban ,2011), (Gutiérrez, et al., 2011)

Desde esta perspectiva, García, como se citó en Tamayo, Zona, & Loaiza (2014) menciona que “plantear alternativas de solución a los problemas generan cambios en la forma de ver y pensar, lo cual permite la adquisición y el dominio de saberes de forma autónoma, buscando el significado y comprensión de estos” (p.40), al respecto Gonzales & Santisteban (2011) y Pagés (1998), reconocen que las situaciones problemas motivan a los estudiantes a identificar las necesidades del contexto, organizar sus ideas y establecer un plan de acción que contribuya a la búsqueda de alternativas de solución, fortaleciendo con ello el trabajo cooperativo y el desarrollo del pensamiento creativo. (Henríquez & Pagés, 2011), (García, 1998) (Vasco et al., (2000) como se citó en Ocampo & Valencia 2019), (Rozada,1994), (Brousseau, 1982)

En este sentido, se reconoce la importancia de trabajar desde el aula de clase los problemas sociales como una estrategia metodológica que permite mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales, bajo un enfoque crítico, en el cual se le brinda la posibilidad al estudiante de conocer su realidad social desde la escuela, pero a su vez, realice un trabajo cooperativo con sus compañeros, generando con ello una construcción conjunta de conocimiento como uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y el pensamiento creativo. (Henríquez & Pagés, 2011) (Luna, 2013)

Ante los argumentos expuestos anteriormente, se reconoce la necesidad de replantear el propósito bajo el cual se ha venido enseñando las ciencias sociales en básica primaria, con el objetivo de formar el conocimiento social en los niños y las niñas del primer ciclo de educación básica. Por ende, las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales según Benejam (2002) se debe basar en brindarle a los estudiantes información cultural y social, con el fin de analizar, interpretar y comprender el mundo de forma social, democrática, solidaria, ante los problemas que se pueden presentar en el contexto.

En relación con ello, la enseñanza de las ciencias sociales debe estar encaminada hacia la formación de ciudadanos informados con una amplia capacidad de analizar, interpretar y argumentar los fenómenos sociales y culturales, de allí la importancia de trabajar con los estudiantes del primer ciclo de educación básica, para que aprendan a ver las problemáticas sociales con una mirada crítica, creativa y reflexiva de su contexto social.

Al respecto, investigadores como; Rico (2020); Lucas & Spencer (2017); Celorrio (2003), manifiestan que el pensamiento creativo es una competencia que los niños y los jóvenes de hoy necesitan desarrollar en la escuela, con el propósito de prepararlos para el futuro que les aguarda. Por ende, las instituciones educativas y los docentes tienen la misión de desarrollar el pensamiento creativo desde el currículo de las ciencias sociales, para así contribuir a la sociedad con personas creativas, innovadoras, emocionales, participativas y democráticas, permitiendo así, disminuir la brecha que existe entre la escuela y el entorno social.

Ante la problemática que se ha venido abordando a lo largo del escrito, surge el siguiente interrogante, ¿Qué tan visible es el pensamiento creativo en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia?, con el cual, se pretende reconocer la incidencia investigativa del pensamiento creativo dentro del contexto educativo en Colombia y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Para dar respuesta a dicho interrogante, investigaciones como la de Rico (2020), Mejía, et al., (2019), Borjas y De la Peña (2009), han abordado el tema del macro-currículo de enseñanza de las Ciencias sociales en Colombia, concluyendo con ello que “el pensamiento creativo es visible”, sin embargo, al analizar los microcurrículos escolares, evidencian la ausencia de este, a pesar de existir políticas públicas (PNDE, 2016)(MEN, 2004) (Ley General de Educación, 1994) (Constitución Política de Colombia,1991) que orientan su desarrollo dentro de las aulas de clase. Por ello invitan a los docentes y directivos a visibilizar el pensamiento creativo y el conocimiento social, desde la construcción y reestructuración de los proyectos educativos institucionales (PEI).

No obstante, la problemática evocada anteriormente, no es ajena al contexto educativo en el cual se pretende desarrollar la propuesta investigativa, puesto que aún no se logra visibilizar el pensamiento creativo dentro de los procesos educativos; como, en el proyecto educativo institucional (PEI), los planes de área, los proyectos pedagógicos, los indicadores de evaluación o las mallas curriculares en especial en el área de ciencias sociales; evidenciando la ausencia de éste dentro de las aulas de clase de la Institución Educativa Liceo de Occidente de La Celia Risaralda.

Pero para lograr la visibilización del pensamiento creativo dentro del contexto institucional, De la Torre (1995) citado en Suarez (2017), resalta que dichos cambios son generados por los docentes; por ello los invita a reconsiderar el estilo de enseñanza, para implementar un estilo más creativo que se caracterice por ser activo, motivacional y dinámico; para ello, plantea el diseño de estrategias que le permita a los estudiantes aprender de forma significativa a través de situaciones problemas que los lleve a fomentarla creatividad.

Por tal motivo, se pretende estimular el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de la Institución Educativa Liceo de Occidente, con el propósito de generar procesos reflexivos con los docentes de ciencias sociales, para visibilizar la importancia de este pensamiento desde la enseñanza de las ciencias sociales en el primer ciclo de educación básica en la zona urbana del municipio de La Celia, Risaralda.

A su vez, la propuesta pretende motivar a los docentes de las otras áreas de conocimiento e implementar dicho pensamiento en sus prácticas educativas, para lograr con ello el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así a la formación de hombres y mujeres competentes para una sociedad que está en constante cambio y

transformación social, llevándolo así al desarrollo del pensamiento social como uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. (Pagés & Santiesteban, 2011), (Benejam, 2002), (Romero, 2000)

Basados en los argumentos mencionados anteriormente, cabe señalar que el pensamiento creativo, contribuye en el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas de los estudiantes como una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales; además de orientar a una educación para la democracia, lo cual contribuye a la formación de un pensamiento social, por medio de problemas sociales, aspecto que aún son carentes dentro de las aulas de clase como se ha expresado en el transcurso del escrito.

En síntesis, se puede decir que, el vacío que se evidencia dentro del contexto educativo de La Institución Educativa Liceo de Occidente de La Celia, Risaralda, está basado en la necesidad de estimular el desarrollo del pensamiento creativo desde la enseñanza de las ciencias sociales, con el propósito de contribuir en el desarrollo de dicho pensamiento en los estudiantes del primer ciclo de educación básica; para ello se plantea el siguiente interrogante ¿De qué manera la enseñanza de las ciencias sociales por medio los problemas sociales contribuyen en el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes del primer ciclo de educación en básica primaria?

Por lo tanto, el pensar en una investigación en la que se abarque el desarrollo del pensamiento creativo en los niños y las niñas del primer ciclo de educación en básica primaria, permite reconocer la necesidad de partir de problemas sociales, que lleven al estudiante aplicar todos los conocimientos y las habilidades adquiridas en las clases de ciencias sociales, para que planteen alternativas de solución a las problemáticas de su contexto, contribuyendo así al desarrollo del pensamiento social como uno de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Objetivo General

Comprender de qué manera la enseñanza de las ciencias sociales a través de los problemas sociales, contribuye en el desarrollo del pensamiento creativo en el primer ciclo de educación en básica primaria.

Objetivos Específicos

- Identificar las ideas que poseen tanto los docentes de ciencias sociales como los estudiantes del primer ciclo en educación acerca del pensamiento creativo.
- Promover desde la enseñanza de las ciencias sociales, por medio de los problemas sociales, el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes a partir de la implementación de una unidad didáctica.
- Interpretar y teorizar la relación que se presenta entre el pensamiento creativo y los problemas sociales desde la enseñanza de las ciencias sociales, en el primer ciclo de educación básica primaria.
- Incentivar a los docentes de la Institución Educativa Liceo de Occidente a la implementación del pensamiento creativo dentro de sus prácticas educativas.

Metodología

La presente propuesta investigativa, tiene como propósito comprender de qué manera la enseñanza de las ciencias sociales a través de problemas sociales contribuyen en el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes del primer ciclo de educación básica primaria; es por ello que la investigadora se inclina hacia un enfoque metodológico cualitativo, porque permite interactuar con los datos recopilados, los cuales son analizados y contrastados teóricamente, estableciendo así relaciones conceptuales, que a su vez permite tener una visión más flexible y reflexiva de la información obtenida como lo sustenta Strauss & Corbin (2002), por lo tanto, le permite al investigador comprender, describir e interpretar la realidad social desde los hechos como lo sustenta Taylor y Bogdan (1984).

Por consiguiente, la propuesta se proyecta bajo una lógica hermenéutica interpretativa en la cual se busca comprender la realidad social o como en este caso, desde un aula de clase a partir de la enseñanza de las ciencias sociales; es por ello que Sandín (2003) citado por Bisquerra (2009) menciona que dicho proceso hace parte de “una actividad sistemática, orientada a la comprensión de un fenómeno educativo, social y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” el cual según Monje (2011), “se interesa por comprender el significado de los fenómenos” (p. 34), apuntando al objetivo de la propuesta investigativa enunciado anteriormente.

En cuanto al diseño de la investigación, por sus características y el propósito de la misma, se va a implementar la teoría fundamentada, debido a que es “un método sistemático, que

permite la obtención y el análisis de los datos cualitativos, desde una investigación social; con el fin de construir una teoría inductiva basada en los datos obtenidos” como lo afirma Glaser y Strauss (1967, p.5).

Este diseño se implementa con el propósito de identificar, promover, organizar, describir, categorizar, conceptualizar, interpretar, relacionar y teorizar los datos (Glaser & Strauss, 1967) que inciden en el desarrollo del pensamiento creativo en los escolares a partir de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales por medio de los problemas sociales, a través de la codificación de las categorías y las subcategorías emergentes de la teoría del pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

Categorías del pensamiento creativo basadas en la teoría de Torrance citado por Almansa (2012):

* **La originalidad:** como único o irrepitible, consiste en visualizar los problemas de manera diferente, permitiendo con ello encontrar respuestas innovadoras a los problemas.

* **La flexibilidad:** la capacidad de dar diferentes respuestas a un mismo problema planteado.

* **La productividad o fluidez:** capacidad de generar una cantidad de ideas sobre el concepto, objeto o situación, en la escuela busca que el alumno pueda utilizar el pensamiento divergente, con la intención de que tenga más de una opinión a los problemas.

* **La elaboración o grado de acabada:** está relacionado con la capacidad para producir obras o resolver problemas de una forma minuciosa, con detalle. Consiste en añadir elementos o detalles a ideas que ya existen modificando los atributos.

Cabe mencionar que dicho proceso no es una tarea fácil para el investigador, pues como Strauss & Corbin (2002) lo reconoce, se requiere de la capacidad para describir, ordenar conceptualmente lo hallado a través de categorías conceptuales; mientras que el proceso de teorizar la información, se basa en la acción de construir teoría a partir de los datos obtenidos del proceso investigativo, lo cual evidencia que su construcción se genera de forma única.

Para lograr dicho propósito, Restrepo y Ochoa (2013) mencionan que es necesario desarrollar tres pasos fundantes como lo es la codificación abierta, en la cual se logra identificar y etiquetar los códigos y conceptos de la teoría del pensamiento creativo cuyo resultado es obtenido de la aplicación de los instrumentos; en cuanto a la codificación axial, se establece la relación o la conexión entre las categorías y las subcategorías halladas en el proceso anterior,

dando cuenta de las relaciones que existen entre el contenido y las categorías conceptuales del pensamiento creativo; por último se encuentra la codificación selectiva, en la cual se integran todas las categorías halladas en una categoría central o nuclear las cuales se relacionan entre sí con las categorías trabajadas anteriormente, permitiendo un análisis teórico e identificación de una categoría emergente de las ya establecidas por la teoría del pensamiento creativo y los problemas sociales.

Cabe resaltar que, la población objeto de estudio se encuentra vinculada en el primer ciclo de básica primaria, en el grado 3° en La Institución Educativa Liceo de Occidente sede María Auxiliadora, ubicada en la zona urbana del municipio de la Celia Risaralda, dicha población está conformada por niños y niñas que oscilan entre los 8 y los 9 años de edad, quienes por sus características sociales, culturales, educativas y cognitivas hacen enriquecedor el proceso investigativo. (Vygotsky citado en Rogoff, 1993) (Lowenfeld & Lambert, 1972) (Piaget, citado en Rogoff, 1993).

En cuanto a las técnicas para la recolección de la información se implementará una entrevista tanto a docentes de ciencias sociales como a los estudiantes del primer ciclo de educación básica, la observación participante a partir de la implementación de una unidad didáctica desde el área de ciencias sociales basada en problemas sociales y el diario de campo elaborado por la docente investigadora (Bisquerra Alzina, 2004, p.47-125) (Del Rincón et al, 1995)

Por consiguiente, la unidad de análisis está constituido por la observación, análisis e interpretación de la teoría del pensamiento creativo a través de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, para ello se implementará como estrategia didáctica una unidad didáctica basada en problemas sociales cuyo propósito es la visibilización del pensamiento creativo en el contexto educativo.

Dentro del proceso investigativo se debe evidenciar el interés por regular y dar cumplimiento al código ético y político establecido socialmente como lo menciona Sandín (2003), (citado en Bisquerra, 2004, p.55). Por consiguiente, durante la formulación, recolección y análisis de la información se vela por los derechos y la privacidad de los datos personales de quienes hagan parte de dicho proceso a través del diligenciamiento del consentimiento informado; donde el investigado tiene el derecho a ser informado sobre la naturaleza del trabajo que va a desarrollar, Privacidad y confidencialidad; se le debe garantizar la protección de su identidad y la

estancia en el campo, desde una observación abierta; dando cuenta del propósito del proceso investigativo.

Posibles resultados

En la presente ponencia, se quiere evidenciar los avances obtenidos hasta el momento de la construcción de la tesis doctoral sobre, “el desarrollo del pensamiento creativo, desde la enseñanza de las ciencias sociales, a través de problemas sociales; con estudiantes del primer ciclo de la básica primaria”. Cabe resaltar que, la propuesta investigativa se encuentra adscrita al doctorado en didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, bajo la línea de investigación en ciencias sociales, desde el grupo de investigación “la formación del pensamiento histórico-social y la solución de problemas sociales”, planteado por Pagés y Santisteban, (2014) (p.12).

A través de la construcción del estado del arte, se ha logrado identificar la poca visibilización del pensamiento creativo dentro del contexto educativo debido a una serie de factores actitudinales, formativos y académicos que limitan el desarrollo de este dentro del campo educativo; por ello se pretende que, a través de la enseñanza de las ciencias sociales implementando los problemas sociales, los estudiantes del primer ciclo de educación básica logren desarrollar dicho pensamiento, pero a su vez, se busca incentivar a los docentes de las otras áreas del conocimiento a la incorporación de dicho pensamiento en sus prácticas educativas.

Conclusiones

Según el propósito de la investigación que se está construyendo se puede enunciar las siguientes conclusiones parciales:

El trabajo docente debe promover la reflexión, el cambio y despertar la conciencia social en los estudiantes; por tal motivo se busca la coherencia entre el saber, el hacer y el ser; por ende, se le motiva a trabajar el pensamiento creativo para superar aquellos factores que limitan la implementación de este, en las prácticas educativas.

Los docentes y los estudiantes del siglo XXI deben estar relacionados con el contexto social, cultural, tecnológico, político y científico, con el propósito de identificar las necesidades y problemáticas de la comunidad, para así lograr la incorporación de las problemáticas sociales

dentro del que hacer educativo; promoviendo con ello un aprendizaje crítico, creativo, innovador y reflexivo.

Generar espacios de participación, estimulación, reflexión y construcción de conocimiento desde las ciencias sociales, donde se fomente el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes a través de la búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas del contexto.

Motivar a otros docentes en la incorporación e implementación del pensamiento creativo en sus prácticas educativas, para lograr con ello el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así a la formación de hombres y mujeres competentes para una sociedad que está en constante cambio y transformación social, llevándolo así al desarrollo del pensamiento social como uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 15-27.
- Aguilera, A., & González, M. I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Bogotá: Kimpres
- Álzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F., & Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Papiro.
- Amabile, T. (2000). *Cómo matar la creatividad*. Creatividad e innovación. FADU. Obtenido de http://www.fadu.edu.uy/eucd/files/2015/02/Como_matar_la_Creatividad-Teresa_Amabile.pdf
- Angulo, P., & Ávila, L. (2010). *Desarrollo de la creatividad de los niños en la etapa escolar*. Cuenca-Ecuador: Universidad Cuenca Facultad de psicología.
- Arbeláez, M., Gómez, M., & Álzate, M. (2011). *Enseñar en la universidad Saberes, prácticas y textualidad*. Pereira: ECOE.
- Avery, P., & Barton, K. (2017). *Practitioner Research in the Social Studies: Finding's formation Research and Self-Study*. En M. Cheryl, & M. Meghan, *The Wiley Handbook of social Studies Research* (pp. 168-188). Chichester: John Wiley&Sons, Inc.

- Barba, J., Guzmán, C., & Aroca, E. (2019). La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las artes plásticas. *Conrado*, 334-340.
- Benejam, P. (2002). Las ciencias sociales, concepciones y procedimientos. En P. Benejam, La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. Barcelona: Laboratorio educativo.
- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En P. y. Benejam, Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. (págs. 33-52). Barcelona: Horsori, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Borjas, M., & De la Peña, F. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, *Zona Próxima*. Obtenido de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1655>
- Borroto, G. (2006). Creatividad y Educación. Necesidad de desarrollarla en la Docencia Universitaria. En *Preparación Pedagógica Integral para profesores integrales* (págs. 205-212). Habana: Felix Varela.
- Brousseau, G. (1982). Ingénierie didactique. D' un problème à l'étude à priori d'une situation didactique. École d'Été de Didactique des Mathématique (Deuxieme).
- Caldarola, G. C. (2005). Didáctica de las ciencias sociales ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Buenos Aires: Bonum.
- Canal, C. y. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. De Alba, & F. y. García, Educar Para La Participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (págs. 527-536). Sevilla: Díada.
- Casillas, M. (2005). Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. En J. Gómez, M. Amestoy, & O. Ayala, Desarrollo de la creatividad (págs. 147-153). Lambayeque: FACHESE-UNPRG.
- Castán, G., & Cuesta, R. y. (1992). Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el esto de problemas sociales. Aula de Innovación Educativas, 10-16.

- Castillo, V., & Popayán, Y. (2017). Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las ciencias sociales. *Educare*, 21(70), 539-555. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/356/35656000005/html/>
- Celorrio, R. (2003). DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA ESO. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz*, 432-466.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Legis.
- Csikszentmihályi, M. (1990). El dominio de la creatividad. En M. R. Albert, *Teorías de la creatividad* (pp. 190-212). California: Sabias. inc.
- De Cassia, T., De Carvalho, M., & De Souza, D. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en ambiente educativo. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 164-187.
- De Zubiría, M. (2006). *Psicología del talento y la creatividad*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Evans, R. W., & Newman, F. y. (1996). Defining Issues-Centered Education. En R. y. Evans, *Handbook on Teaching Social Issues*, 7
- García, J. (1998). La creatividad y la resolución de problemas como base de un modelo didáctico alternativo. *Educación y pedagogía*, 145-174.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Getzels, J., & Jackson, P. (1962). *Creativity and intelligence*. Nueva York: Wiley.
- Gil, F. (2018). La enseñanza de cuestiones socialmente vivas y diálogo entre un museo y una escuela de educación primaria. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 2-19.
- Gómez, M., & Álzate, M. (2013). La relación con el saber los estudiantes y la enseñanza universitaria. Pereira: ECOE.
- Gómez, M., Álzate, M., & gallego, G. (2009). Saber y evaluación de libros de texto escolar, Una herramienta de reflexión y acción. Pereira: Papiro.
- González, K., Arias, C., & López, V. (2019). A theoretical review of creativity based on age. *papel de la psicología*, 125-132.
- González, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aulas de Innovación Educativa*, 41-47.
- Guilford. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Gutiérrez, M., Buriticá, O., & Rodríguez, Z. (2011). *EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, M. C., & Arana, D. M. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 124-144.
- Glaser, B, y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo*. New York: Aldine.
- Henríquez, R., & Pagés, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En P. J. A, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación* (págs. 125-144). Madrid: Síntesis.
- Henríquez, R., & Pagés, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En P. J. A, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (págs. 125-144). Madrid: Síntesis.
- Hernández Sampieri, F. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, R., & de Jesús, P. (2009). *Susurro de la creatividad*.
- Jiménez, M., & Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS*, 87-102.
- Ley General de Educación. (1994). Ley 115, ley general de educación. Bogotá: Legis.
- López, J., Martínez, M., & Nicolás, R. (2013). La importancia de la creatividad para la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil. En J. Pagés, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 165-175). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona,
- Lowenfeld, V. (1960). Creative Intelligence. *Studies in Art Education*, 22-25.
- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz.
- Lucas, y Spencer. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate Ideas and can think critically*. Crown House Publishing.

- Luna, G. (2013). Los temas controvertidos como instrumento de educación en ciudadanía en la formación de maestros de Educación Primaria. En J. y. Pagés, Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. (págs. 421-428). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martín, M., Martínez, c., Águila, E., & Cáceres, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creatividad. *Revista de Educación*, 21-40.
- Medina, C. (1997). La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa. Bogotá: Rodríguez Quito.
- Mejía, M., & Massani, J. (2019). El desarrollo de la creatividad en niños de la educación básica primaria. Un desafío para la educación en Colombia. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 68-76.
- Mejía, M., Guerra, Y., & Massani, J. (2019). Desarrollo de la creatividad desde las **ciencias** ~~o~~ un reto en la realidad colombiana. *Horizonte de La Ciencias*, 1-9.
- MEN. (2004). Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá: MEN.
- MEN. (2020). Pruebas Saber. Bogotá: Min educación. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397384.html?_noredirect=1#:~:text=El%20examen%20de%20Estado%20Saber,%2C%20Ciencias%20Naturales%2C%20e%20Ingl%3%A9s.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica. Neiva:Universidad Surcolombiana.
- Moromizato, I., & Kiyomi, R. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *EL ÁGORA USB*, 311-321. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997010.pdf>
- Newton, L., & Newton, D. (2016). Pensamiento creativo y enseñanza para la creatividad en la ciencia de la escuela primaria. Universidad de California, San Diego, 111-124.
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. (1987). The teaching of the thinking. New Jersey: Paidós
- Novotná, J., Verbovanec, L., & Török, L. (2015). Creativity and Motivation in Higher Education Teacher Training. *Acta Educationis Generalis*, 1-23.

- Ocampo, L., & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinario para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 60-75. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6924882>
- Pacheco, V. M. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Educación*, 17-26.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos teoría y práctica de la educación*, 38-51.
- Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pagés, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (págs. 152-164). Barcelona: Horsori.
- Pagés, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didácticas geográficas*, 205-241. Obtenido de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagés, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/ AUPDCS.
- Pagés, J., & Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria, ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Historia, geografía y cultura Andina*, 59-71.
- Parra, J. (2011). *Perspectivas en creatividad de utilidad empresarial a la mente humana*. Bogotá: Universidad Javeriana
- PEI. (2021). *Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Liceo de Occidente*. La Celia, Risaralda: SER.
- PNDE. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Bogotá: AFM&M.
- Polya, G., & Zugazagoitia, J. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas* (No. 04; QA11, P6.).

- México: Trillas.
- Quintana, L. (2005). *Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil*. México: Trillas.
- Rico, J. (2020). *Fortalecimiento Del Pensamiento Creativo En Los Estudiantes de grado 11º del Colegio Gimnasio Los Pinos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Romero, P. (2000). *Susurro de la creatividad*. Bogotá: Senderos.
- Rozada, J. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias sociales: La opción disciplinas- problemas relevantes. En G. Í. Barataria, *Enseñar y aprender Ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos* (págs. 31-54). Madrid: Mare Nostrum.
- Sampascual, G. (1982). La creatividad: un enfoque experimental. *Psicología general y aplicada*, 437-458.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencias sociales y ciudadanas. *Aulas de Innovación Educativa*, 12-14.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias sociales. En P. J. A, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (págs. 63-70). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. *El futuro del pasado*, 57-79.
- Serrano, C. (2016). Educación y entorno en la infancia. Ingrediente claves en el desarrollo del pensamiento creativo. *International Journal of sociology of education.*, 67-84.
- Suarez, N. (2017). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *CONRADO*, 74-83.
- Summo, V., Voisin, S., & Téllez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Rev. iberoam. educ. super.* Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100083
- Tamayo, O., Zona, J., & Loaiza, Y. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.

- Torrance, E. (1980). Inteligencia creativa y "Una agenda para los años 80". Educación artística, 8-15.
- Tosar, B. (2015). Reflexiones De Seis Maestros Y Maestras De Diversas Partes Del Mundo, Sobre La Invisibilidad De La Creatividad En Los Currículums De Ciencias Sociales De Primaria. En A. Hernández, C. García, & J. De la Montaña, Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (págs. 1003-1010). Cáceres España: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En P. J. A., Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciencias socials(págs. 25-44). Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valero, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Tecnología, ciencia y educación*, 150-171.
- Valeska, M. (2007). El pensamiento creativo en escolares de 5° año básica pertenecientes a establecimientos municipalizados con jornada escolar completa. Cuadernos de neuropsicología /Panamericana Journal of Neuropsychology, 327-336.
- Zamudio, J. I. (2012). Aportes de la didáctica de las ciencias sociales a la educación comprensiva.
Cali: feriva.

1.12 La vida cotidiana como escenario para la construcción de la ciudadanía global desde la enseñanza geográfica

José Armando Santiago Rivera, jasantiar@gmail.com, asantia@ula.ve

Universidad de Los Andes (Venezuela)

Resumen

En la época actual los cambios y transformaciones han afectado los diversos aspectos de la dinámica integral de la sociedad; en especial, la formación integral de los ciudadanos. Eso ocurre en un contexto revelador de la unicidad planetaria de acento incierto, paradójico y contradictorio. Allí, los medios de comunicación social facilitan a los ciudadanos el rápido acceso a lo noticioso y a los conocimientos. Esta posibilidad ha potenciado aprendizajes factibles de elaborar puntos de vista sobre la realidad vivida, al reivindicar el sentido común, la intuición y la investigación en la calle, al solicitar otras formas de enseñar y aprender, al motivar la participación activa y constructiva en la dinámica social. Un aporte significativo es el fomento epistémico de la investigación cualitativa pues ha facilitado la recolección participativa, la explicación hermenéutica y la interpretación de la realidad comunitaria, con el incentivo del acento constructor de la conciencia crítica. Un logro de esta epistemología ha sido la innovación de las opciones pedagógicas y didácticas al estudiar las problemáticas de la realidad social. Estas novedades formativas han exigido nuevas formas de participación protagónica, fundada en el compromiso y la responsabilidad social, hacia una democracia incluyente sustentada en la comprensión analítica del mundo globalizado. Así, se ha promovido la innovación del acto educante que forma ciudadanos con fundamentos tradicionales, al reivindicar el tratamiento educativo con nuevas formas de participación ejercitadas en la acción educativa, pedagógica y didáctica, proponer el estudio de la vida cotidiana y considerar la comunidad como el objeto de estudio escolar, activar la explicación de las temáticas y problemáticas del entorno inmediato, con una labor pedagógica formadora del ciudadano crítico, capaz de explicar la crisis social con un acto educante estimulante de la construcción cultural de la democracia participativa y protagónica.

Palabras Claves: Vida Cotidiana, Ciudadanía Global, Enseñanza Geográfica.

Abstract

In the current era, changes and transformations have affected the various aspects of the integral dynamics of society; especially, the integral formation of citizens. This occurs in a revealing context of the planetary uniqueness of an uncertain, paradoxical and contradictory accent. There, the social media provide citizens with quick access to news and knowledge. This possibility has promoted feasible learning to elaborate points of view on the lived reality, by vindicating common sense, intuition and street research, by requesting other ways of teaching and learning, by motivating active and constructive participation in the dynamics. Social. A significant contribution is the epistemic promotion of qualitative research, since it has facilitated participatory collection, hermeneutic explanation, and the interpretation of community reality, with the incentive of the builder accent of critical awareness. An achievement of this epistemology has been the innovation of pedagogical and didactic options when studying the problems of social reality. These training innovations have required new forms of protagonist participation, based on commitment and social responsibility, towards an inclusive democracy based on the analytical understanding of the globalized world. Thus, the innovation of the educational act that forms citizens with traditional foundations has been promoted, by claiming educational treatment with new forms of participation exercised in educational, pedagogical and didactic action, proposing the study of daily life and considering the community as the object of school study, activate the explanation of the themes and problems of the immediate environment, with a pedagogical work that trains the critical citizen, capable of explaining the social crisis with an educational act that stimulates the cultural construction of participatory and protagonist democracy.

Keywords: Daily Life, Global Citizenship, Geographical Teaching.

Introducción

Las condiciones sociohistóricas de la época contemporánea, se comportan con un perfil y fisonomía donde es común apreciar el suceder de sorprendentes y extraordinarios acontecimientos, como también las inquietantes contradicciones desenvueltas en circunstancias

inciertas, paradójicas y de reveladores contrasentidos. Allí es llamativo apreciar el reiterado requerimiento de la renovación del acto educante, pues los resaltables retos y desafíos, demandan la formación de un ciudadano coherente con la emergente realidad.

El tema educativo es de primer orden en las inquietudes de la sociedad, ante la cierta distancia entre el enredado desarrollo de los hechos cotidianos del lugar y los sucesos pedagógicos y didácticos de la práctica escolar del aula de clase. En el caso de la enseñanza de esta disciplina, esta discrepancia genera la notoria debilidad de una labor afincada en conocimientos y prácticas propias del siglo XIX, cuya aplicación en el inicio del siglo XXI, derivan en una difícil discrepancia entre su propuesta educativa y la actual problemática realidad ambiental, geográfica y social.

Recientemente, cuando se ha abordado este débil, frágil y disonante actividad formativa, se ha propuesto asumir como objeto de estudio de la cotidianidad de la comunidad, valorada como el ámbito de la convivencia ciudadana. El propósito es, en consecuencia, reflexionar sus temáticas y problemáticas, como objetos de estudio de la enseñanza de la geografía, ante la necesidad de formar integralmente a los ciudadanos, con capacidad de comprender sus situaciones geográficas, con opciones pedagógicas transformadoras.

Esta circunstancia determinó acudir a la subjetividad de los docentes de geografía elaborada como producto de su desempeño escolar habitual al facilitar la acción pedagógica y didáctica planificada en base a la tarea a cumplir en la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, la acción metodológica tuvo función esencial dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué importancia se le asigna a la vida cotidiana como escenario para la construcción de la ciudadanía global desde la enseñanza geográfica?

Las respuestas expresadas por los docentes aseguran la importancia adquirida por los fundamentos teóricos y prácticos de la orientación de la investigación cualitativa en la explicación de la realidad social. Su diligencia ha facilitado la obtención de hallazgos interesantes reveladores del valor científico asignado a la manifestación de los saberes obtenidos en el desempeño empírico de la enseñanza de la geografía, hoy día apreciado como aporte significativo al mejoramiento de su calidad formativa.

La situación objeto de estudio

La situación del mundo contemporáneo constituye hoy día, un momento sociohistórico donde se inscriben circunstancias y comportamientos del rostro de una época específica, exclusiva y

diferente. Precisamente allí destaca el rasgo revolucionario de la ciencia y la tecnología, con las significativas transformaciones en los diversos escenarios de la dinámica social, mostrados en productos y comportamientos creativos, ingeniosos, asombrosos y sorprendentes.

Los significativos cambios tienen como contexto a una fisonomía apresurada y de acento complicado, caótico e impetuoso, denominado globalización. Esta situación es definida en su momento por Sonntag (1996), cuando afirmó: “Se entiende por ella el proceso, en marcha acelerada desde mediados de la década de los sesenta de las transformaciones que, en los planos tecnológicos, económicos, sociopolíticos y socioculturales, estarían ocurriendo en el sistema mundial” (p. A-4).

En estas condiciones, a pesar del progreso de la ciencia y la tecnología caracterizado por el signo de la notoria prosperidad y la novedad, facilitada por contribuciones de acento asombroso e insospechada, debido a la extraordinaria creatividad, inventiva e innovación. También es imprescindible destacar lo fácilmente perceptible de lo resaltable del suceder de penosos acontecimientos ambientales, geográficos y sociales.

Precisamente en ese escenario, se ha hecho común, en el afán por explicar las contradicciones entre el progreso y las dificultades de la sociedad, según lo cita González (2000), han adquirido relevancia los escenarios comunitarios por apreciarse allí, situaciones complicadas, difíciles y enrevesadas similares a las ocurridas en otros lugares del mundo globalizado, ante la posibilidad de acceder abiertamente a noticias e informaciones.

Al analizar este hecho, Febbro (2011), resaltó la condición del lugar, porque gracias a la acción mediática, los habitantes de una determinada comunidad, pueden juzgar los acontecimientos inmediatos y cotejar lo local con otros ámbitos lejanos. Esta eventualidad ha abierto la ocasión de conocer lo geográfico desde otras perspectivas y, con eso aperturar otra versión del acto educante en la geografía y su enseñanza. Esto lo ha reconocido Cornieles (2005), cuando afirmó lo siguiente:

En las últimas décadas, el mundo ha entrado en diversos procesos vertiginosos de cambios a nivel socio-económico, tecnológico, ambiental y cultural. La necesidad de asumir nuevos retos ha requerido mayor preparación a nivel educativo y de información. Se afirma que no es una época de cambios sino un cambio de época (p. 1-4).

Desde este planteamiento, ante el acceso a la información y el conocimiento actualizado, se ha hecho necesario reorientar los procesos formativos acordes con el acontecer de las emergentes circunstancias; en especial, los desafíos y retos originados por la controversial realidad vivida. Se requiere entonces de un renovado enfoque educativo más asociado a la actividad reflexiva, obviamente analítica sobre los objetos de estudio, debido ante todo, por la inocultable complejidad del mundo vivido.

En principio, eso obedece a la facilidad de estar informados los ciudadano gracias a los medios y, con eso, la oportunidad de construir un punto de vista personal sobre los acontecimientos ocurridos y compartirlos dialógicamente con sus vecinos en forma abierta y argumentada. Se trata de una orientación formativa diferente a la situación tradicional del aula de clase, donde se educa con la transmisión de contenidos geográficos ajenos al desenvolvimiento habitual. Por eso en la perspectiva de Pérez-Esclarín (2010):

Una de las funciones esenciales de la escuela es la formación de ciudadanos capaces de convivir con otros y de asumir sus responsabilidades políticas, es decir, con el bien común. Esto significa aprender a respetar a los que son diferentes; aprender a razonar, argumentar y defender sus propias ideas... (p. 1-5)

En consecuencia, eso determina volver la mirada al entorno inmediato donde las personas perciben, habitan y se insertan en los acontecimientos vividos, considerados con la debida atención colectiva por constituir eventos comunes, naturales y espontáneos de la comunidad. Por eso, cuando se pretende volver la mirada hacia el escenario cotidiano, es imprescindible acudir al bagaje experiencial derivado del residir en una comunidad.

Esto traduce en los criterios de Garrido (2005), reconocer la: "...experiencia (que) ha sido obviada por los sistemas formalizados de enseñanza, al tiempo que se ha impedido que la escuela actúe como espacio para potenciar la subjetivación y la socialización de los protagonistas de la educación" (p. 140). Por tanto, reivindicar el bagaje empírico como un aporte interesante en la innovación de la enseñanza geográfica, permite remozar la acción educativa tradicional por estar desfasada del entorno inmediato y limitarse al recinto escolar.

Esta opción pedagógica estará en condiciones de evitar el reduccionismo pedagógico y didáctico e implica centrar su esfuerzo en los temas y problemáticas comunitarias. En la opinión de Santiago (2017), se trata de una excelente coyuntura facilitadora de cotejar la práctica pedagógica y didáctica pretérita, por ejemplo, con las enredadas problemáticas comunitarias; las

rutinas mecanizadas desenvueltas en un circuito inalterable e inmodificable a lo largo del año escolar, con la vivencia de la cotidianidad del lugar. El resultado indiscutible será la revelación de la obsolescencia y el desfase de la renovación paradigmática y epistemológica.

Pero en esa circunstancia será imprescindible apreciar la tarea esencial y básica de transmitir contenidos bajo la modalidad de la clase magistral y acciones tradicionales centradas en la reproducción de conceptos libresco, tratados con el dictado, la copia, el dibujo y el calcado. En consecuencia, la enseñanza geografía persiste en utilizar pretéritos fundamentos pedagógicos y didácticos, además que el aprendizaje será eminentemente memorístico. Eso, de acuerdo con De Zubiría (2006), representa educar a los ciudadanos del inicio del nuevo milenio, con una práctica escolar decimonónica.

Así, la enseñanza geográfica, se manifiesta inadecuada para dar respuesta a la importancia adquirida por la comunidad en el mundo globalizado, además otro aspectos importante es descartar las posibilidades de los ciudadanos de estar informados, desconocer la emergencia de renovados planteamientos teóricos y metodológicos planteados en la enseñanza de la geografía y evitar la contextualización de la práctica escolar al descartar su relación globalizada con las situaciones en relación con la época actual.

Esto origina la exigencia de reivindicar la importancia educativa de considerar la vida cotidiana, como escenario de la construcción de los conocimientos como tarea fundamental de la enseñanza geográfica. Es la relevancia geográfica, educativa y pedagógica adquirida por el tratamiento explicativo de sus acontecimientos. Asimismo, se trata de la valiosa oportunidad de proponer la construcción del conocimiento, la formación de la conciencia crítica, el incentivo de la democracia, el respeto a los derechos humanos y la comprensión explicativa de la complicada realidad geográfica del mundo contemporáneo.

Los fundamentos

Ante el desafío de modernizar la enseñanza de la geografía, en su función de formar integralmente a los ciudadanos, se ha fomentado el propósito de comprender la realidad vivida en el contexto de las presentes condiciones sociohistóricas. Eso amerita de conocimientos y prácticas con capacidad de descifrar las circunstancias geohistóricas, con la reflexión analítica y crítica sostenida en la participación activa y protagónica generadora de la construcción de nuevos conocimientos.

Es indispensable activar en la formación de la ciudadanía, la tarea pedagógica y didáctica necesaria en promover la elaboración del conocimiento, agilizar los procesos reflexivos desde la perspectiva del pensamiento crítico, transformar la tarea educativa con el impulso de la investigación como tarea fundamental de la práctica escolar. Es responder a descifrar el subliminal condicionamiento psicológico, forjador de consumidores mediatizados, porque según la opinión de Bayona (1999):

...estamos viviendo [que] la información es manipulada, al igual que la opinión de la ciudadanía que se torna apática, desmovilizada, pasiva y sin interés por participar en la política pública, porque no la entiende o no le interesa. De esta manera se fortalece el poder de los medios que asume los procesos de socialización y construyen la opinión pública artificialmente... (p. 95).

Atender a esta compulsiva acción manipuladora, obedece reconocer la importancia asignada a la indiferencia como la mediática trata la información somera y superficial sobre los eventos ambientales, geográficos y sociales. Aunque es indiscutible la excelente calidad tecnológica de divulgar los eventos catastróficos, dramáticos y fatales, con asombrosa fidelidad y casi exactitud. Esta labor representa para la enseñanza de la geografía, estimular la observación de estas realidades, en forma interpretativa y evitar estimular espectadores apacibles, tranquilos e indiferentes.

Al respecto, la situación pedagógica demanda de la elaboración de argumentos derivados de la reflexión analítica y estimuladora del juicio razonado y argumentado sobre los eventos generalizados por los medios de comunicación social. Al respecto, Villanueva (2002), consideró la necesidad de enseñanza geográfica debe promover el incentivo de facilitar procesos de enseñanza y de aprendizaje factibles de potenciar planteamientos argumentados sobre la realidad vivida.

Por tanto, enseñar geografía debe traducir una formación ciudadanía consciente, responsable y comprometida, con capacidad de reflexionar analíticamente sobre su realidad comunitaria y proponer opciones de cambio pedagógico y didáctico. Eso supone innovar la formación tradicional, dada su desviación formativa hacia el fomento de la ingenuidad, la neutralidad y el apoliticismo. Es necesario mejorar la capacidad formativa estimuladora de la valoración de la posibilidad de un mundo más justo y humanizado.

De allí el interés por la importancia pedagógica de la activación en el aula agilizadora de la participación estudiantil en la elaboración del conocimiento. El propósito debe la adquisición de los conocimientos y prácticas como tarea de la práctica escolar en la dirección de formar ciudadanos conscientes, cultos, sanos, críticos y creativos. Por tanto, según Cataño, Monsalve y Vásquez (2020), un propósito esencial es motivar el ejercicio de la participación protagónica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es reivindicar la experiencia como constructo desde donde se pueden emitir juicios de valor y explicar con sus interpretaciones la situación geográfica estudiada. Es reconocer la importancia del sentido común, la intuición, la investigación en la calle y la perspicacia enunciada en puntos de vista elaborados por los docentes en la actuación académica del día a día. Es la subjetividad docente revelada ante la formulación de la interrogante, en el diálogo fecundo, en la conversación informal.

Con eso se impone reivindicar la elaboración de criterios personales sobre los conceptos estudiados. En la opinión de Moreno y Cely (2010), la construcción personal involucra el pensar-actuar del docente, activado con el agitado ejercicio fundado en los actos naturales y espontáneos del ámbito cotidiano y de su práctica pedagógica. Por cierto, al armonizar la experiencia particular con otros bagajes empíricos, él puede vislumbrar otras explicaciones a los hechos geográficos estudiados.

Necesariamente es indispensable la integración de ideas desde otras visiones, con la firme intención de acrecentar el valor pedagógico derivado de acercarse a los sucesos cotidianos. Al respecto, según Bolesso y Manassero (1999): “Se entiende que la vida cotidiana es una compleja trama de significados sostenidos por la palabra. Allí, el individuo actúa reflexionando, cambia transformándose, en otras palabras, hace la vida” (p. 31).

Este escenario resulta valioso cuando se pretende explicar la importancia de la renovación de la enseñanza geográfica, debido a que facilita la aproximación explicativa al acto educante, en la informalidad comunitaria. De allí el interés por rescatar la importancia epistémica del acento vulgar, banal e inculto asignado al saber común. Esta reivindicación traduce rescatar la vida cotidiana, dada su condición de escenario donde se desenvuelven actividades pedagógicas y didácticas hacia el logro de la formación educativa.

Al reconstruir sus acontecimientos, se estará en capacidad de aportar otros fundamentos teóricos y metodológicos de notables repercusiones formativas. Precisamente ese es el propósito

de consultar la opinión de docentes sobre la importancia de los hechos cotidianos como escenario de la construcción de la ciudadanía global desde la enseñanza geográfica.

La intervención metodológica

El tratamiento de la vida cotidiana como escenario para la construcción de la ciudadanía global desde la enseñanza geográfica, ha representado la excelente oportunidad de conocer la perspectiva de docentes al respecto. Lo manifestado permite identificar aspectos significativos factibles de reorientar la labor desarrollada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ante la necesidad de innovar la acción pedagógica circunscrita al recinto escolar de la clase.

Al respecto, esta experiencia investigativa asumió las orientaciones teóricas y metodológicas de la naturaleza cualitativa de la ciencia. Desde la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2006), estudios realizados desde esta perspectiva, “consisten en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectivos” (p. 8).

Eso facilitó acudir a la subjetividad de docentes de geografía e identificar su concepción sobre cómo concibe la importancia pedagógica de la vida cotidiana. Eso determinó acudir a los estudios descriptivos, concebidos por Sabino (2006), como la labor indagadora que “... trata de informarse sobre el fenómeno o proceso dando una visión de cómo opera y cuáles son sus características, utilizando los criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de la situación objeto de estudio...” (p. 38).

Esta actividad se realizó en instituciones públicas de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, sede del Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez de la Universidad de los Andes y contó con el apoyo de estudiantes de la Especialidad de Geografía y Ciencias de la Tierra, quienes ayudaron a recolectar la información requerida por esta investigación.

En la práctica investigativa participaron seis (6) educadores considerados como Informantes Claves que desde la perspectiva de Rada (2009): “son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tiene en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información...” (p. 89).

A los docentes involucrados, se aplicó un instrumento de tipo cuestionario, contentivo de una pregunta problematizadora sobre el presente objeto de estudio. Obtenidas las respuestas se procedió, de acuerdo con Arias (2006), a clasificar y codificar las respuestas. Luego se procedió

al análisis recomendado por Rodríguez, Gil y García (1999). Esta reflexión significó interpretar los testimonios de los educadores informantes y preservar la objetividad requerida por estudios de esta naturaleza.

La validez, según Martínez (2001), "... puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa" (p. 119). Igualmente, la confiabilidad para Martínez (2001), representa en estudios cualitativos que: "... sus estudios poseen un alto nivel de validez deriva de su modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que usan" (p. 181).

Los Hallazgos

Ante la formulación de la siguiente interrogante: ¿Qué importancia se le asigna a la vida cotidiana como escenario para la construcción de la ciudadanía global desde la enseñanza geográfica? El estudio se propuso acudir en solicitud de la manifestación de la subjetividad de docentes de geografía, con el propósito de solicitar sus perspectivas personales sobre el valor didáctico de la vida cotidiana en la enseñanza de esta disciplina.

Por tanto, a continuación, se expone la interpretación realizada por el investigador sobre las respuestas obtenidas, ante la pregunta formulada. Al respecto, el tratamiento de los datos de este objeto de estudio, implica para la enseñanza de la geografía, lo siguiente:

a) Contextualizar la enseñanza geográfica en el marco de las condiciones de la época.

Para los docentes involucrados en el estudio, es importante asumir la enseñanza de la geografía, involucrada en la comprensión de sus objetos de estudio inmersos en el escenario del momento histórico. Es allí donde se debe inscribir la labor formativa de la disciplina, dada la posibilidad de conocer la dinámica global y facilitar la elaboración de planteamientos explicativos sobre la realidad geográfica de la época.

Un docente opinó que: *"En estos momentos vivimos la globalización y con eso se han comenzado a cambiar los esquemas que poseemos los cuales nos obligan también a cambiar nuestra forma de enseñar, tal es el caso de Internet, el cual nos suministra información sin necesidad de ir al campo y comparar con la realidad"* (DO1).

Desde su perspectiva, *"La realidad se ha tornado difusa y nos obliga a dar importancia a los significados de manera que se los estudiantes puedan dar una interpretación plural y profunda a lo que acontece"* (DO5). De allí su inquietud por *"La forma como se desarrollan los acontecimientos y los efectos tecnológicos, económicos y sociales no pueden ser obstáculos para*

que la enseñanza de la geografía desconozca la inocultable realidad que estamos viviendo” (DO6)

Su comprensión de la dinámica de la globalización, le permite asumir que *“Consciente del mundo en que vivimos me atrevo a detallar que el docente en geografía debe: a) comunicar diariamente a su alumnos los acontecimientos ya que ellos deben comprender que el mundo está interconectado y b) la información es la mejor arma que tiene el docente para no perder de vista la actualidad geográfica”* (DO3).

La importancia asignada a plantear una enseñanza geográfica más coherente le facilita entender que *“Ante la globalización también tengo que manejar estrategias que permitan al estudiante indagar, investigar y resolver problemas que afectan a la comunidad y que deben ser atendidos por la enseñanza de la geografía”* (DO2). Es decir amerita del ejercicio cotidiano del protagonismo explicativo de los actores de la clase de geografía.

Al reflexionar sobre estos aspectos formulados por docentes de geografía, se nota claramente la coherencia con lo expuesto por Alves Do Santos (2019), cuando resalta la importancia que la enseñanza geográfica debe considerar en el marco de los sucesos del mundo globalizado, reconocer la existencia de remozadas temáticas y problemáticas que ameritan de nuevas explicaciones y otras formas de enseñar y de aprender. Necesariamente eso incide notablemente en proponer la revisión del acto educante.

b) Responder a los desafíos del mundo contemporáneo.

Comprender el comportamiento de la época, no sólo en sus extraordinarios adelantos, como de su complejidad, colocan en el primer plano la obsolescencia de la enseñanza geográfica, por apego a lo tradicional. Por tanto, eso supone promover la reorientación de la actividad del aula de clase hacia el entendimiento de los acontecimientos del lugar y del ámbito mundial; es decir fomentar la glocalidad.

Desde el punto de vista de los docentes, resulta comprometida su labor pedagógica y didáctica, pues *“La enseñanza de la geografía para estudiar el mundo actual debe salir a la cotidianidad, hacer proyectos desarrollar actividades grupales y de investigación”* (DO6). En principio, es imprescindible *“Entre otras cosas, la geografía que enseñamos debería ubicar al alumno en su espacio, para que se dé cuenta de su realidad circundante y todas las relaciones que se puedan o no, establecer en su entorno, de esta forma éste logrará comprender el porqué de las interacciones que se dan entre los hombres en un espacio y tiempo determinados”* (DO3).

Lo anterior trae como consecuencia, que: *“La enseñanza de la geografía en la actualidad tiene que ser más vivencial; creo que la prensa es una gran herramienta para enseñar geografía ya que ésta nos da una imagen real de lo que está ocurriendo”* (DO1). En efecto, *“La enseñanza geográfica se debe abocar a educar al ser humano pensante a utilizar su reflexión para discernir, criticar, cuestionar, debatir y confrontar”*. (DO3). Esta acción formativa es respuesta a *“Una de las desventajas de la vieja forma de enseñar la geografía es la falta de sinceridad de lo que informa. No hay consonancia entre el contenido y la realidad. Por eso se transmite una falsa idea de realidad”* (DO4)

Los testimonios revelados, desde los planteamientos de Santiago (2017), significa que enseñar geografía en el ámbito de la globalización, determina para los procesos pedagógicos y didácticos, la exigencia de estar en consonancia con la complejidad, el dinamismo y la transformación de los eventos contemporáneos. Eso supone procurar explicaciones que afinen las prácticas escolares para entender el enrevesado entorno inmediato y lo global.

c) Asumir las temáticas y problemáticas del mundo contemporáneo.

Si hay conciencia sobre la forma cómo se desenvuelven las circunstancias del mundo globalizado, al igual de los retos que enfrenta la enseñanza geográfica, ante el suceder de eventos inesperados, imprevistos y sorprendidos, los tópicos a considerar en el aula de clase deberían ser, por ejemplo: *“El irrespeto al ordenamiento espacial, la macrocefalia urbana, el desarrollo y complejidad de las actividades comerciales, la difusión de los medios de información son una clara señal de que estamos en una época caracterizada por su complejidad y por los cambios tan repentinos que en ella se generan”* (DO3).

Al asumir una acción formativa en esa dirección, se debe tomar en cuenta que *“La geografía como ciencia social se debe enseñar con el objetivo de formar en el alumno a hacer creativo e investigador y venir a su realidad en la cual se desarrolla con el propósito de que sea razonable y concientizador del mundo que lo rodea”* (D04). Por consiguiente, al proponer estudiantes creativos e investigadores, *“La enseñanza de la geografía permite dar conocimientos al estudiante, así como también las interrelaciones entre la teoría con la práctica”* (DO5).

Igualmente, *“También es necesario que él conozca muchos aspectos para él desconocidos en su medio ambiente, además que le ayude a resolver situaciones, dar opiniones, emita juicios críticos sobre los problemas geográficos del medio en que se desenvuelve, como lo dice el programa”* (DO6). Lo anterior se facilita pues *“El estudiante desde muy corta edad debe saber*

cómo está constituido el mundo, el suelo que pisa, el paisaje que le rodea, en fin una serie de características que la geografía en su enseñanza le permitirá, ser un buen crítico” (DO1).

Desde estos puntos de vista, Alvarado (2019), destaca que el reto es mejorar la educación en crisis y los procesos formativos deben centrar su esfuerzo en reorientar la enseñanza y el aprendizaje, a develar las razones explicativas de lo vivido. Es renovar la contemplación de lo real por la investigación en procura conocimientos y prácticas, además contribuir a formar la conciencia crítica sobre la complejidad del mundo contemporáneo y la enrevesada, pero atractiva vida cotidiana comunitaria. Es romper con la transmisión de contenidos programáticos, sin traducción en la explicación de la realidad inmediata y globalizada.

d) Proponer otra enseñanza geográfica más coherente con el momento actual.

La panorámica complicada y en crisis permanente que caracteriza al mundo contemporáneo, para la enseñanza geográfica proponer la explicación del suceder de los acontecimientos. En la opinión de un docente: *“La situación es tan grave que la magnitud de los problemas parece presagiar que estamos llegando a un caos total” (DO2).* Un rasgo a colocar en el primer plano en este escenario es *“Todos los días se aprende algo nuevo y debemos siempre estar preparados para el cambio, pues esto es importante por cuanto va a contribuir a concientizar, es decir, estimular un cambio de mentalidad para comprender la realidad del individuo y su entorno social” (DO2).*

Las condiciones de la época actual, están afectando, tanto a la enseñanza como al aprendizaje. Por tanto, *“Como docente debo incentivar al alumno a que lleve al aula información relacionada con el tema y comparta con sus compañeros para que desarrollen conversaciones, como también dar conocer a los demás grados la globalización por medio de foros, carteleras, exposiciones, etc.” (DO4).*

Un paso significativo en esa dirección es *“Diagnosticar hasta qué punto conoce el alumno su realidad. Mostrar cómo era antes y cómo es ahora, hacer descubrir al alumno que esto pasa en un espacio geográfico determinado y preguntarse ¿cómo influye eso en la vida?” (DO3).* Además *“Debo revisar hasta la forma como doy clase, porque los estudiantes pueden aprender de otras maneras que poco los docentes aplicamos en el aula de clase” (D01).*

Al respecto, Garrido (2005), reflexionó sobre la posibilidad que tiene la sociedad contemporánea de apreciar las realidades vividas en su cotidianidad, tanto en sus extraordinarias realizaciones, como en sus apremiantes dificultades geográficas. Por eso se impone proponer

otras opciones para aprender los hechos vividos. Allí es relevante asociar lo aprendido con la formación integral de ciudadano analítico, culto y creativo.

e) Reorientar la formación pedagógica de la enseñanza geográfica.

Los docentes también se preocupan por la necesidad de mejorar la actividad académica que realizan en forma habitual. Por tanto, *“Para enseñar geografía debo preocuparme primero que el alumno comprenda el tema o que deba aprender del mismo y después de eso, ir creándole esa inquietud para que investigue”* (DO5).

“Por esta razón, la enseñanza de la geografía debe hacerse en una forma más práctica o vivencial para que permita al educando obtener un mayor conocimiento a través de una experiencia. Así mismo, él podrá conocer los problemas sociales económicos, culturales, políticos que suceden en su entorno” (DO1)

“El conocimiento de la geografía le va permitir enfrentar y comprender la mayoría de los problemas de su alrededor. Él sabe de porque sucede el hecho y cuales son causas y posibles soluciones. Además este conocimiento será como un puente para él con otros personas donde se plantearan otras inquietudes sobre hechos que afectan su diario quehacer” (DO6).

Lo anterior amerita *“Ayudar en la imaginación del alumno en la descripción, representación o explicación de paisajes cercanos o distantes”* (D01). Como también *“Utilizar o construir juegos de simulación para tomar decisiones en grupos de trabajo sobre situaciones reales pasadas o presentes, de esta manera los aproximamos a comprender las situaciones que estamos viviendo”* (DO2).

Lo anterior es coherente con lo planteado por Franco de Novaes y Farias Vlach (2005), quienes propusieron analizar la función formativa de la geografía escolar en la tarea de educar al ciudadano, con su participación en eventos pedagógicos y didácticos que estimulen la activación de la investigación sobre la realidad inmediata y las condiciones de la época. El hecho de vivenciar la enseñanza traerá como efecto estar en capacidad de descifrar la complejidad geográfica vivida.

f) Formar al estudiante como un ciudadano crítico

Los docentes involucrados en el estudio, consideran la exigencia de dar una actualizada dirección formativa del estudiante espectador pasivo en el aula de clase, por un ciudadano culto, sano, crítico, creativo y activo democráticamente. Al respecto, *“Les enseñamos con el fin de conocer y desenvolverse en nuestro contorno ambiental, al enseñar la geografía yo como*

maestra les estoy mejorado su calidad ciudadana y contribuyo a que mis alumnos como futuros ciudadanos que se están formando y tengan conciencia y experiencia de lo que sucede en nuestro globo terráqueo” (DO2).

Asimismo, *“Pienso que la enseñanza de la geografía debería hacer del educando un hombre crítico y participativo desarrollando su personalidad ya sea como individuo sano, culto y apto para vivir en una comunidad” (DO5). De allí que “Para que el alumno asuma una conducta crítica de la problemática en la que está inmerso y participe en la búsqueda de las posibles soluciones a la misma” (DO4).*

Por tanto, *“Percibo que si continuamos enseñando geografía como se hace desde el libro, jamás formaremos los ciudadanos que el país necesita” (D03). Lo anterior sirve para comprender lo siguiente: “Hoy día tenemos que ver como suceden los acontecimientos y cómo causan preocupación entre nosotros como habitantes de la comunidad. Vivimos una vida diaria interesante pero también nos preocupa lo que allí sucede” (DO4).*

De acuerdo con Svarzman (2000), la reflexión sobre la práctica científica de la geografía escolar, implica asumir con criticidad la imposición perversa del pensamiento único y de la homogeneidad cultural, dados sus efectos formativos en la conciencia universal neutral, apolítica y desideologizada. Eso supone reorientar la formación del ciudadano con el propósito de involucrar activa, analítica y dialécticamente en su realidad vivida.

g) Convertir la vida cotidiana en el objeto de estudio de la enseñanza geográfica.

El hecho de comprender las situaciones del complicado escenario de la época, *“Si queremos impartir nuestros conocimientos debemos comenzar y estar en plena disposición en conocer el medio en que nos vamos a desenvolver como orientadores y las herramientas que vamos a utilizar a determinado planteamiento curricular en desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas y nuevos conocimientos que conoceremos de nuestros alumnos y de valorar el trabajo que ellos pueden dar para el desarrollo de los objetivos posteriores, conociendo el medio donde se desenvuelven, localizarlo y conocer las habilidades de cada uno de ellos con el fin de dar una formación al educando y vaya cultivándose conociendo la realidad de su país” (DO4).*

Lo enunciado sirve para demostrar la importancia que recientemente se ha asignado al estudio de la realidad geográfica inmediata. Por tanto, *“Si nosotros los docentes que enseñamos geografía nos preocupáramos por enseñar los temas de la vida diaria, indiscutiblemente nuestros estudiantes estarían más interesados por estudiar más esta asignatura” (D03). La*

atención obedece a que *“En nuestra vida cotidiana ocurren hechos que constantemente están cambiando. Tomamos el tiempo y planificamos según cada actividad que vayamos a realizar pero, casi nunca se da lo que hemos previsto”* (DO2).

“Pero pienso que en la vida cotidiana lo más importante y que se debe tener presente, es que en cada momento que ocurre, lo que ocurra sea un cambio nuevo que nos permita cumplir con una nueva actividad y un nuevo momento en nuestra vida” (DO1). Al respecto, *“Nosotros los docentes de geografía deberíamos tomar más en cuenta los sucesos que ocurren en cada día. En una oportunidad realizamos una actividad que les llevó a preguntar en las bodegas y supermercados sobre su labor comercial y los estudiantes quedaron muy contentos y pidieron seguir con esa actividad”* (D01).

El conocimiento del medio y, en especial, desde el conocer cotidiano, de acuerdo con Moreno y Cely (2010), es una opción factible de mejorar la calidad formativa del acto educante. Al acudir a su habitualidad geográfica, significa poner en práctica conocimientos y estrategias coherentes factibles de vigorizar la formación integral del ciudadano del siglo XXI, por el hecho de ser educado en su propio lugar. Eso supone conocer lo inmediato y la posibilidad de aportar experiencias factibles de promover transformaciones significativas.

Una explicación

Desde fines del siglo XX, en el desarrollo paradigmático y epistemológico de la ciencia, se han manifestado emergentes planteamientos teóricos y metodológicos, de acento renovador ante la exclusividad del positivismo, como opción para elaborar el conocimiento científico. En esa dirección han emergido planteamientos con la oportunidad de considerar la explicación de la realidad geográfica, de manera más coherente con la forma como ocurre en su vida cotidiana.

Se trata de la aplicación de la investigación cualitativa como otra opción para develar las externalidades e internalidades de lo real con la experiencia de los actores de lo estudiado, En la opinión de LeCompte (2003), es posible reconocer que: *“Dentro de la investigación cualitativa se fijan categorías, donde se enfatizan la importancia de los constructos de los participantes o los significados que los sujetos asignan a sus acciones...”* (p. 47).

Esta orientación ha facilitado requerir en docentes de geografía, sus impresiones sobre la importancia asignada al uso pedagógico y didáctico de la vida cotidiana, en su trabajo escolar. Sus perspectivas resaltan la prioridad de estudiar los temas y problemáticas del ámbito

comunitario, como oportunidad de entender la realidad de la época, a la vez contribuir a promover el viraje educativo reclamado por los acontecimientos actuales.

En función de lo manifestado por docentes de geografía, es posible explicar la necesidad de inmiscuir sus procesos pedagógicos y didácticos en la comprensión de las circunstancias del nuevo orden económico mundial; específicamente considerar los acontecimientos que afectan la vida diaria de los diferentes grupos humanos, debido a su connotación de dificultades preocupantes.

También urge el análisis de las circunstancias ambientales, geográficas y sociales de acento trágico, catastrófico e inquietante, pues trastocan la cotidianidad mundial. Por tanto, se requiere convertirlos en objetos de estudio, con explicaciones convincentes sobre su desenvolvimiento y consecuencias. En palabras de Santiago (2017), es un apremio para la colectividad mundial, considerar la necesidad de promover acción pedagógicas para mejorarlas condiciones del territorio.

Aquí se impone considerar, desde los puntos de vista de docentes de geografía, la relevancia de contactar las situaciones vividas en su desenvolvimiento cotidiano, pues la idea es inmiscuirse en ellos, desde una explicación metódica de efecto formativo, al vivenciar los hechos, como la factibilidad de formar el ciudadano analítico, culto y creativo. Por eso, Alvarado (2019), ha considerado que la enseñanza geográfica, al acoger a la vivencia cotidiana, posibilita educar los desempeños personales y enseñar la capacidad de transformar sus propios criterios.

Allí un logro significativo es descifrar la complejidad geográfica vivida y modificar sus puntos de vista sobre su lugar. Entonces la comprensión de la vida cotidiana, vigorizará las formas de analizar las condiciones del mundo globalizado. Eso facilitará entender las repercusiones en la calidad de vida ciudadana, los efectos del pensamiento único, la macdonalización cultural y evitar la conciencia neutral, apolítica y desideologizada.

Se impone desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la explicación de la realidad geográfica vivida. Es necesario el ejercicio de estudiar los temas y problemas que afectan a la colectividad, pues se abre la oportunidad de mejorar la calidad formativa del acto educante. Eso supone de acuerdo con Alves Do Santos (2019), realizar una labor comprometida y responsable capaz de formar al ciudadano íntegro y autónomo que vive las situaciones difíciles del inicio del nuevo milenio. Además de fomentar la reflexión activa que agite el fomento del pensamiento crítico, la inventiva y la creatividad constructiva.

Consideraciones Finales

El desarrollo de esta investigación sobre la importancia asignada a la vida cotidiana como escenario para la construcción de la ciudadanía global desde la enseñanza geográfica, desde la subjetividad de docentes, constituye una valiosa coyuntura para obtener otros conocimientos y estrategias pedagógicas y didácticas, en la perspectiva de los protagonistas del acto formativo, en el propósito de innovar la calidad educativa de la geografía escolar.

Por tanto, en primer lugar, resulta meritorio acudir a su bagaje experiencial, porque curtido en el día a día escolar, está en capacidad de apreciar desde su desempeño habitual, una perspectiva educativa similar a la planteada teórica y metodológicamente por los estudiosos sobre la enseñanza geográfica en la escuela. En los testimonios eso se visibiliza como contribuciones a tomar en cuenta cuando se promueve la innovación pedagógica del acto educante de la educación geográfica.

En segundo lugar, se evidencia la relevancia asignada a la investigación sustentada en los fundamentos de la investigación cualitativa. Se trata de la facilidad de estudiar los temas y problemáticas en la enseñanza geográfica, desde la perspectiva de sus protagonistas; en este caso, los docentes, quienes facultados por su formación académica, como de su experiencia pueden formular sus puntos de vista sobre lo enseñado.

En tercer lugar, la atención prestada a la realidad cotidiana por los educadores involucrados en el estudio, revelan la posibilidad de asumir sus situaciones y dificultades con un renovado criterio. Eso permite suponer que si se promueve el cambio curricular donde se reivindique el asumir la geografía de lo inmediato, se podrá facilitar la formación académica con el sentido fortalecedor de la experiencia pedagógica y didáctica.

En cuarto lugar, el fomento de la participación activa y protagónica del docente y sus estudiantes, representan un incentivo fundamental en la tarea por innovar la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía, al modernizar la contemplación de la realidad con el fomento de la conciencia crítica, derivada de la acción participativa de buscar, procesar y transformar datos en conocimientos sobre los sucesos del mundo globalizado.

En quinto lugar, al concretar, se impone continuar con el desarrollo de investigaciones en este ámbito del conocimiento. Es imprescindible profundizar en la explicación de la formación educativa realizada en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía. Lo

significativo en esa dirección, es valorar las concepciones de docentes elaboradas en su desempeño áulico de la geografía y su enseñanza.

Referencias

- Alvarado Mendoza, N. J. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista Redine*. Vol. 11, N° 1. 9 – 22.
- Alves Do Santos, L. (2019). El profesor de geografía y la construcción curricular: análisis de una comunidad de práctica. *Revista Geográfica de Valparaíso*. N° 56, 1-10.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ta Edición. Caracas: Editorial Episteme.
- Bayona, A. (1999). Hacia una cultura escolar democrática. *Educación y Cultura*. N° 50, 95-98.
- Bolesso, M. R. y Manassero, M. (1999). *Las ciencias sociales en el nivel inicial ¿Utopía o realidad?* Rosario (Argentina): Homo Sapiens Editores.
- Cataño, C.; Monsalve, K. y Vásquez, L. (2020). Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*. N° 9 (1 2), 59-67.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos contemporáneos*. 2ª edición. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Febbro, E. (2011). *El antropólogo francés Marc Auge y su observación del veloz mundo contemporáneo*. Recuperado de: [<http://www.pagina12.com.ar/diario/diálogos/21-181684-2011-11-21.html>].
- Franco de Novaes, I. y Farias Vlach, V. R. (2005). *Reflexiones acerca del papel de la geografía escolar para la conquista de la ciudadanía*. Ponencia en el X Encuentro de Geógrafos de América Latina. Sao Paulo. Universidad de Sao Paulo.
- Garrido Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las vigencias de la educación geográfica. Vol. 25, *Cuadernos CENDES*. N° 66, p. 137-163
- Hernández, R.; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C.V.
- LeCompte (2003). *Etnografía y la validez del estudio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, M. (2001). *El comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. 2da Edición. México: Editorial Trillas.
- Moreno Lache, N. y Cely Rodríguez, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Unipluri/versidad*. Vol.10 No.3. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital.

- Pérez-Esclarín, A. (06 de junio de 2010,). Educar para la ciudadanía. Diario Panorama, Maracaibo, Venezuela, p. 1-5
- Rada, D. (2009). *Investigación en los postgrados*. Caracas: Universidad Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Rodríguez G., G.; Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S. L.
- Sabino, C. (2006). *El proceso de investigación: Una introducción teórico-práctica*. Caracas: Editorial Panapo.
- Santiago Rivera, J. A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. V. 7, Nº. 14, 24-43.
- Sonntag, H. R. (10 de enero de 1996). Reflexiones sobre globalización. *Diario El Nacional*, Caracas, Venezuela, p. A-4.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las Fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Villanueva Zarazaga, J. (2002). Algunos rasgos de la geografía actual. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. VII. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-342.htm> [ISSN 1138-9796].

Eje 2. Experiencias e innovaciones en la enseñanza, el aprendizaje o en formación del profesorado de ciencias sociales, relacionadas con la participación y la construcción de una sociedad democrática, global y con justicia social

2.1 Experiencia didáctica en el ejercicio de memoria en el área de inglés

Juan José Molina Valenzuela, u20191176567@usco.edu.co
Universidad Surcolombiana

Resumen

El objetivo de este escrito radica en la socialización de la experiencia didáctica evidenciada en el municipio de Pitalito (Huila), específicamente en la institución educativa Guacacallo, durante *las prácticas pedagógicas de formación en investigación en el aula* de la licenciatura en ciencias sociales de la universidad Surcolombiana en conjunto con el *diplomado de educación y memoria: Estrategias para el abordaje del conflicto armado y la paz en la escuela*, que tuvo como población participante los estudiantes de décimo grado.

Esta IE se encuentra ubicada en el corregimiento de Guacacallo, en el sector rural del municipio de Pitalito, al sur del departamento del Huila, la sede central se encuentra a una distancia de 13 kilómetros por vía pavimentada del casco urbano del municipio donde se oferta en la escuela educación básica y media.

El ejercicio de la práctica pedagógica se desarrolló en el área de inglés, por lo que el abordaje de temáticas asociadas al conflicto implicó un ejercicio de interdisciplinariedad entre la docente del área y el practicante de ciencias sociales; por tanto, el texto se encuentra dividido en 3 apartados, inicialmente da cuenta de un análisis a la concepción teórica de la docente sobre los conceptos de didáctica y lo que implica en el accionar docente, suscitando las reflexiones del segundo apartado en torno a la interdisciplinariedad didáctica que emerge las ciencias sociales y el área de inglés. Por último, se construye una caja de herramientas a partir de la reflexión en torno al tema del desplazamiento, fijando algunos mecanismos alternativos sobre la problematización de conflictos que se generan en el aula, dando como fruto un mural dialógico con los estudiantes.

Palabras clave: didáctica, transposición didáctica, práctica pedagógica experiencias, Ciencias sociales.

Abstract

The objective of this paper is the socialization of the didactic experience evidenced in the municipality of Pitalito (Huila), specifically in the educational institution Guacacallo, during the pedagogical practices of research training in the classroom of the degree in social sciences of the Universidad Surcolombiana in conjunction with the diploma course on education and memory: Strategies for the approach of the armed conflict and peace in the school, which had as participating population the students of tenth grade.

This IE is located in the village of Guacacallo, in the rural sector of the municipality of Pitalito, south of the department of Huila, the headquarters is located at a distance of 13 kilometers by paved road from the urban center of the municipality where basic and middle school education is offered in the school.

The pedagogical practice exercise was developed in the area of English, so that the approach to issues associated with the conflict involved an interdisciplinary exercise between the teacher of the area and the social sciences practitioner; Therefore, the text is divided into 3 sections, initially it gives account of an analysis of the theoretical conception of the teacher on the concepts of didactics and what it implies in the teaching actions, raising the reflections of the second section around the didactic interdisciplinarity that emerges from the social sciences and the English area. Finally, a toolbox is built from the reflection on the topic of displacement, setting some alternative mechanisms on the problematization of conflicts that are generated in the classroom, resulting in a dialogic mural with the students.

Key words: didactics, didactic transposition, pedagogical practice, experiences, social sciences.

Sobre la docente y su ejercicio pedagógico

La docente Sandra Milena Rojas Trujillo es Licenciada en educación básica con énfasis en inglés y magister en enseñanza del inglés como idioma extranjero, trabaja en la Institución Educativa Municipal Guacacallo (zona rural del Municipio de Pitalito Huila) como docente de planta, en la que dicta actualmente en los grados de secundaria. En su trayectoria de vida detalla que sus primeros años como docente fue en lo rural, marcando que en esos años trabajó con la comunidad, organizando y proponiendo para cubrir los gastos de los docentes y la escuela, dado que no había los recursos suficientes.

En su relato, la docente hace evidente que hay una realidad eminente en la ruralidad, pues estos territorios históricamente se han visto emergidos en la desigualdad económica y estructural, dadas las dinámicas de producción y “desarrollo”; de ahí que, al convivir en un contexto con estas problemáticas sociales, la docente tuvo que hacer actividades extras para obtener recursos y solventar las necesidades de la escuela y aportar a la solución de las problemáticas de los territorios.

Por otro lado, en su ejercicio pedagógico en el área de inglés menciona que el aprendizaje de los estudiantes es mediado por los DBA y Estándares curriculares, argumentando que los currículos están direccionados por orientaciones del MEN, asimismo, de las competencias básicas (lingüística, pragmática, sociolingüística) haciendo uso de las TIC para el proceso de enseñanza, buscando fortalecer la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Por ello, se puede advertir que la docente sigue las lógicas de las instituciones estatales, en la que influyen la orientación y decisión de los saberes enseñados, además, en las elaboraciones de currículos y formalización de la transmisión de contenidos. (Gvirtz & Palamidessi, 2006).

Finalmente, en la entrevista se le pregunta sobre la temática del conflicto armado en el aula, a lo que menciona que es compleja su enseñanza, dada las particularidades sobre el temor que puede suscitar esto en el contexto en que se encuentra la docente.

El posicionamiento teórico construido

El ejercicio conceptual utilizado durante la práctica abarca los conceptos de Didáctica, Transposición didáctica y el enfoque interdisciplinar utilizado entre inglés y ciencias sociales.

Las sociedades componen lógicas de organización y saberes históricamente constituidos, materializándose en la escuela, pues “el contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes”. (Gvirtz & Palamidessi, 2006, p. 19).

Así pues, el término de Didáctica no es una simple herramienta para explicar un tema o un contenido del currículum, este concepto está cargado de componentes políticos, culturales, sociales y económicos.

La Transposición Didáctica: Partiendo que la didáctica es una herramienta para los docentes, donde hay una interrelación de aprendizajes psicosociales de formas, acciones y sentires que evoca el contexto, se considera que es necesario comprender la transposición didáctica, puesto que esta abarca la relación entre el saber científico teórico enseñado en el aula, determinando que la transposición didáctica permite la reflexión en el proceso de articular el análisis epistemológico junto con el análisis didáctico (Bravo, 2005).

En este sentido, la transposición didáctica es una forma orientación teórica en la escuela partiendo del contexto que abarca el aula, teniendo en cuentas las prácticas culturales conjunto a las dinámicas sociohistóricas del territorio. Por tanto, se entiende como una herramienta en la que los docentes se conviertan en traductores pues:

La transposición o la recontextualización debe entenderse como el conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural (una obra literaria, una teoría científica) se constituye en contenido (u objeto) a enseñar y luego, ya en manos de los docentes, en contenido (u objeto) de enseñanza. (Gvirtz & Palamidessi, 2006, p. 34).

Finalmente, la consolidación del concepto de transposición didáctica está cargada de sentires, valores y accionares políticos que “permite que los contenidos sean un conjunto de productos culturales seleccionados para ser aprendidos por los alumnos, con alguna intención y en contextos específicos. [...] hace posible que los contenidos se confronten y cohesionen con los saberes previos del estudiante” (Bravo, 2005, p. 44)

Enfoque interdisciplinar entre inglés y sociales: Nuestras primeras discusiones con la docente se basaron en lo disciplinar, haciéndonos preguntas sobre cómo integrar el conflicto armado en el aula, en la que se constituyó la importancia de la interdisciplinariedad como forma

de interpretar la realidad de manera más íntegra, adecuando al contexto en que se encuentra Guacacallo obteniendo este como objeto interdisciplinario llevado a una praxis de transposición didáctica en el saber escolar.

Por eso, consideramos que la interdisciplinariedad se entiende como la articulación entre disciplinas que se comunican entre sí para lograr la comprensión de las dinámicas sociales, evocando aproximaciones a lo que se interpela ciertos conocimientos.

Por ese motivo, en nuestro ejercicio de prácticas se interrelacionan los saberes de dos disciplinas (inglés y ciencias sociales) por lo que suscita una interpretación metodológica, en la que según Aguilera (2017, Citado de Marín, 2019) “(...) no se trata de una disputa entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, sino de formarse disciplinariamente para pensar y actuar interdisciplinariamente a la hora de enseñar y abordar investigativa y pedagógicamente las ciencias sociales” (p. 68).

Aplicación

Se realizó un diagnóstico preliminar, haciendo un taller de geografía por medio de “About myself”, donde los estudiantes por medio de un mapa de Colombia realizaron un ejercicio de memoria buscando identificar de dónde es su familia, en la que se halló ocho estudiantes que son desplazados.

Seguidamente, los estudiantes del grado décimo generaron ejercicios de reconocimiento en sus clases, buscando en el fortalecimiento de las cuatro habilidades del inglés partiendo de temáticas del contexto local, generando un desarrollo asertivo frente a la

memoria y el desplazamiento, tomando en cuenta la transposición didáctica como eje transmisor del territorio.

Por otro lado, se comparte un relato, haciendo un análisis sobre los hechos cotidianos buscando motivar esa adquisición del inglés como lengua extranjera, con el objetivo de entrelazar y dar un diálogo sobre los conocimientos que nos brinda el contexto.

Se problematiza el concepto de paz, dando matices sobre la relación que esta conlleva con el desplazamiento, asimismo, las diferentes nociones de paces que tiene los estudiantes, como la ausencia de enfrentamientos entre grupos armados y otras representaciones de la violencia directa, desconociendo otro tipo de violencias indirectas como cultural y estructural.

Las reflexiones en torno a estas problematizaciones se enmarcaron en un mural construido por los educandos a partir de sus percepciones y sentires, en la que generó una sensibilidad emocional y reflexiva frente al contexto histórico que nos vemos emergidos.

Conclusiones

El territorio es una lucha de poderes, donde evoca una serie de lineamientos para interpretar las particularidades más relevantes que produce, por esa razón, la memoria histórica, colectiva e individual juega un papel catalizador para desentrañar los hechos sociales emergidos en el territorio. Por lo cual, la memoria no son solo datos, sino que hace parte del proceso histórico de reconstrucción de hechos sociales en escenarios temporales. (Rojas, 2020) construyendo una identidad.

En ese sentido, la interdisciplinariedad juega un papel importante en la selección y en la investigación de la memoria, dado que, esta debe debatirse constantemente desde la historia hasta los márgenes sociológicos de cada territorio, pues el pasado no recoge todos los procesos de memoria, haciendo que el pasado no es estático, sino movable. Así que, la memoria es darle sentido a lo que no sucedió, tratando de diferenciar las estructuras y las nociones de temporalidades que de ella deriva.

Referencias bibliográficas

- Bravo, R. R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios*, 33-45. Obtenido de Obtenido en el repositorio virtual de la Universidad Pedagógica <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6052/5012>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique Grupo Editor.
- Marín, E. M. (s.f.). Visibilidades del campo de la didáctica de las ciencias sociales en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Universidad de Antioquia 2002-2017. *Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación*. Universidad de Antioquia, Medellín. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11937/1/MontoyaEsteban_2019_VisibilidadesCampoDidactica.pdf
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, L. J. (2020). Análisis de las memorias de la política frente a la implementación, resignificación y reelaboración de las políticas de memoria en El Salado – Bolívar (tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13240/hojas-perennes-analisis-de-las-memorias-de-la-politica-frente-a-la-implementacion-resignificacion-y-reelaboracion-de-las-politicas-de-la-memoria-en-el-salado-bolivar.pdf?sequence=1&i>

2.2 Formación docente y educación espacial inclusiva

Óscar Iván Lombana Martínez, oscar.lombana@utp.edu.co
Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

En video | Cuatro ejemplos exitosos de educación inclusiva

El Heraldo (Colombia)-3/11/2018

La inclusión desde las aulas

ElEspectador.com-26/08/2018

Titulares como estos son cada vez más frecuentes en Colombia, por fortuna, las instituciones educativas del sistema de educación básica primaria y secundaria tienen la orientación por parte del Ministerio de Educación Nacional de “Incorporar el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)” (Decreto 1421 de 2017 MEN, 2017), este es un gran avance en materia de atención a población con trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje, no solo porque en efecto hace un llamado a las instituciones educativas públicas y privadas para desarrollar acciones de atención, sino porque da lineamientos puntuales en este sentido.

Las instituciones educativas deben identificar signos de alerta en el desarrollo de los estudiantes, también crear y mantener actualizada la historia escolar del estudiante con discapacidad, proveer las condiciones para que los docentes, orientadores y directivos docentes, de acuerdo a la organización escolar deben elaborar los PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), garantizar la articulación de estos planes con la generalidad de los procesos y procedimientos de los establecimientos y garantizar también su cumplimiento.

Deben, además, ajustar el horizonte institucional, el manual de convivencia, el sistema de evaluación, entre otros con miras a “Establecer conversación permanente, dinámica y constructiva con las familias o acudientes del estudiante con discapacidad, para fortalecer el

proceso de educación inclusiva” (...) “desarrollar procesos de formación docente internos con enfoque de educación inclusiva, promover uso de tecnología” (Decreto 1421 de 2017 MEN, 2017), también establecer canales de comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Sin embargo, no todo es color de rosa, si bien el decreto es la punta de lanza de un proceso fundamental en la atención de niños, niñas y adolescentes para el país, lo que ha venido después de su promulgación es un gran reto, ¿cómo convencer a las comunidades de la necesidad de los procesos de atención a población con trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje?, ¿Cómo desarrollar procesos de formación eficientes para docentes, directivos docentes, familias y demás actores de las comunidades con el fin de garantizar una atención de calidad en los establecimientos?

Palabras Clave: formación docente, trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje, educación inclusiva.

Abstract

In video | Four successful examples of inclusive education.

El Heraldo (Colombia)-3/11/2018

Inclusion from the classroom

ElEspectador.com-26/08/2018

Headlines like these are increasingly frequent in Colombia, fortunately, the educational institutions of the primary and secondary basic education system have the guidance by the Ministry of National Education to "Incorporate the inclusive education approach and universal design of learning in the Institutional Educational Project (PEI), the institutional self-evaluation processes and in the Institutional Improvement Plan (PMI)" (Decree 1421 of 2017 MEN, 2017), this is a great advance in terms of attention to population with diverse trajectories of development and learning, not only because it indeed makes a call to public and private educational institutions to develop attention actions, but also because it gives specific guidelines in this regard.

Educational institutions must identify warning signs in the development of students, also create and keep updated the school history of students with disabilities, provide the conditions for teachers, counselors and school administrators, according to the school organization, to develop the PIAR (Individual Plan of Reasonable Adjustments), ensure the articulation of these plans with the general processes and procedures of the establishments and also ensure compliance.

They must also adjust the institutional horizon, the coexistence manual, the evaluation system, among others with a view to "Establish permanent, dynamic and constructive conversation with the families or guardians of the student with disabilities, to strengthen the inclusive education process" (...) "develop internal teacher training processes with a focus on inclusive education, promote the use of technology" (Decree 1421 of 2017 MEN, 2017), also establish channels of communication between the different actors of the educational community.

However, not everything is rosy, although the decree is the spearhead of a fundamental process in the care of children and adolescents for the country, what has come after its enactment is a great challenge, how to convince the communities of the need for the processes of care for population with diverse trajectories of development and learning, how to develop efficient training processes for teachers, teachers' managers, families and other actors of the communities in order to ensure quality care in the establishments, how to develop efficient training processes for teachers, teachers' managers, families and other actors of the communities in order to ensure quality care in the establishments?

Key words: teacher training, diverse trajectories of development and learning, inclusive education.

Un breve contexto

Tanto la inclusión como la exclusión son producidas socialmente; de la misma forma que otras expresiones sociales, estas se configuran como práctica a partir de un conjunto de ideas, valores y principios; se comportan como acuerdos culturales que se revelan en formas de valorar y juzgar lo que puede hacer otra persona, estos acuerdos cobran vida en gestos, palabras, símbolos y actitudes; aquella persona que es valorada de forma positiva será tratada de forma amable mientras que quien no, puede recibir el rechazo o incluso el maltrato.

Uno de los valores sustantivos en la cultura moderna occidental es el trabajo, Anthony Giddens (1993) en su trabajo acerca de *las consecuencias de la modernidad* pone en el lado oscuro de esta época el trabajo, realmente se refiere al trabajo industrial moderno, esto quiere decir que la modernidad le dio al trabajo un lugar en la moral moderna, “los valores del ideario liberal están puestos en tres escenarios principalmente: las responsabilidades individuales, las competencias y el trabajo” quienes son capaces de cumplir con estos ideales son calificados como desviados por su incapacidad para asumir los roles socialmente adjudicados (Oliver 1998, 91).

Cuando valoramos a otra persona, casi siempre lo hacemos por el rol que desempeña, por su empleo o por el dinero que recibe a cambio de él, por supuesto el mismo rasero sirve para valorar a quien por su condición o situación no es contratado. Lo que significa eso es que el miedo de la sociedad moderna en torno a la discapacidad no radica en una preocupación genuina en torno al estado de salud de quien padece una dolencia, sino a su incapacidad de emplearse y generar capital económico; estos saberes son compartidas; tanto los positivos como los negativos, para Claxton (2005) esto se explica por cuanto:

Los niños aprenden, mirando a de sus mayores, a qué prestar atención, qué ignorar, de qué reírse, de qué asustarse y lo que merece la pena investigar. También recogen aprenden de ellos cómo responder a la incertidumbre, -qué hacer (y cómo sentirse) cuando no saben qué hacer-. Desde esta perspectiva, el modo como un profesor reacciona cuando una lección bien planificada inexplicablemente sale mal, es tan importante o más que el contenido de la lección misma para el desarrollo del estudiante. Si un profesor no deja ver a sus estudiantes cómo él también aprende y no solamente “sabe” (y lo peor es que sea un sabedor ansioso y dogmático) estará privándolos de una experiencia vicaria vital que sus cerebros deberían poder capitalizar. (Claxton, 2005, 269)

Tanto la exclusión como la inclusión se aprenden, se practican y se reproducen, se materializan en un conjunto muy amplio de símbolos, gestos, palabras, sonidos, burlas, agresiones pasivas y activas, abusos y hasta asesinatos o desaparición de poblaciones enteras, además de lo cruel que es esto, lo peor ocurre el interior del excluido, acontece en las deprivaciones que tiene una persona para acceder a los valores, principios, saberes y prácticas de la cultura, una persona que no accede a la cultura, con deprivación cultural, puede tener sus

estructuras físicas intactas, sin embargo, no podrá comprender los elementos más básicos de la ciencia, por ejemplo.

Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el número cuatro se propone:

(...) lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad.

Acerca de la Clase

Didácticas para una Educación Espacial Inclusiva, ese es el nombre de una clase electiva que empezó a desarrollarse desde el segundo semestre del año 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); está ofertado para todas las carreteras de la universidad y viene consolidándose como un escenario de aprendizaje para estudiantes que no estudian educación especial pero que están interesados en el reconocimiento de los fundamentos de la atención a población con trayectorias diversas de desarrollo y aprendizaje, este espacio ha servido sobre todo como un laboratorio de exploración de elementos útiles para profesores en formación.

Dentro del Plan de Desarrollo Institucional de la UPN de 2016 hay un punto que se refiere a la “Articulación y reposicionamiento de compromisos misionales docencia investigación y proyección social” y se ha propuesto como meta la Creación de “tres estrategias de acompañamiento para mejorar la inclusión de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad” todo esto con el fin de “Potenciar los procesos y acciones referidas a la educación inclusiva, así como estrategias de divulgación a la comunidad universitaria” y para alcanzarlo se ha propuesto como una de las acciones “Diseñar estrategias para la enseñanza de la geografía a personas ciegas y a personas sordas”, de esta forma se planteó el diseño e implementación de una clase que permitiera la elaboración de documentos, la aplicación de estrategias y de (mediaciones) materiales para la educación inclusiva en el marco de la educación geográfica.

La importancia de espacio académico radica en la necesidad de articular la legislación nacional que propende por el desarrollo de procesos de educación inclusiva, con los procesos de

formación de docentes; un ejemplo de ello es el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, mencionado anteriormente y por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad; la implementación de este decreto ha tenido algunas dificultades dada la complejidad de la comprensión sobre lo que implica la educación inclusiva, pero además la dificultad diseñar y desarrollar estrategias que redunden en el aprendizaje de algunas disciplinas como es el caso de la geografía y en general de las ciencias sociales.

Aproximarse a los procesos de inclusión no es fácil, hay muchos discursos y lugares comunes que no permiten reconocer un todo organizado de los elementos que deberían tenerse en cuenta para formar un docente que pueda atender la diversidad, se necesita el acompañamiento de expertos que sintetizen un buen conjunto de conceptos y saberes al respecto para hacer al menos una introducción clara, la información disponible en internet es especializada y en ese sentido poco accesible para quien se interese en desarrollar ejercicios de autoaprendizaje.

Este artículo expresa los contenidos más relevantes en esta clase con el fin de lograr un proceso de introducción para quien no sea experto y quiera aprender y participar en los procesos de atención a estas trayectorias diversas del desarrollo y del aprendizaje que no son únicamente condiciones de discapacidad.

Este texto abordará inicialmente un balance de las discusiones en torno a la formación docente, posteriormente se relacionarán los elementos principales de las Barreras de Aprendizaje y los Dispositivos Básicos de Aprendizaje como un conjunto de condiciones que debe tener en cuenta un docente para diseñar un proceso de formación. Seguidamente se abordarán los Sistemas Adaptativos y Alternativos de Comunicación como un conjunto de estrategias que nivelan los procesos de comunicación necesarios para atender algunas barreras de aprendizaje, posteriormente se hará referencia a los procesos de Diversificación y Adaptación curricular, al finalizar se concluirá sobre las condiciones que puede tener una educación que se califique de geográfica e inclusiva.

Formación Docente

La formación docente se refiere a un conjunto amplio de elementos, y de trabajos, a la producción en torno a la formación docente, que ha sido permanente, al menos en las últimas

tres décadas; dicha formación es una preocupación de un grueso conjunto de profesionales, puede decirse, interpretando las palabras de Vasco (1985) que hablar de formación docente es hablar de una disciplina, para este profesor y filósofo colombiano, cuando se habla de una disciplina es hablar “de un cierto cuerpo de conocimientos, de tesis, de datos organizados, en cuanto están siendo sostenidos por una comunidad que cultiva ese mismo cuerpo teórico, instrumental e informativo, como una comunidad científica unidisciplinaria (p.7).

Hay un consenso general entre algunos autores que han dedicado sus obras al análisis de los procesos de formación de docentes de *básica primaria y secundaria*; para ellos, se deben reformar los sistemas educativos y la formación de docente en los estados latinoamericanos. Sin embargo, la forma de asumir este tipo de propuestas no es la misma, los planteamientos de estos autores van desde el análisis coyuntural de los resultados de la formación, hasta la reflexión en torno a la necesidad de cambiar de raíz estructura de formación. No obstante, existe una preocupación recurrente y está relacionada con los sujetos que participan de los procesos de formación, con quienes lideran los procesos, este está definido por la formación de los formadores, inventar la escuela del futuro (...) necesita, contestar preguntas tales como cuál será la manera de asistirlas, cómo será la nueva supervisión, qué tipo de materiales servirán como apoyo y, por supuesto, qué profesores y qué manera de formarlos. (Aguerrondo & Braslavsky, 2002, p. 8)

Las alternativas educativas basadas en la generación de mediaciones didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la comunicación y la información han hecho pensar a muchos en la posibilidad de la desaparición del maestro como mediador en dichos procesos de formación, no obstante, esto está muy lejos de ser una realidad, sea cual fuere la mediación didáctica, el motor, el estratega de tal proceso, debe ser un profesional de la educación en tanto la formación seguirá centrando su relación didáctica en la relación profesor-estudiante, de allí la importancia de establecer procesos permanentes de valoración que propendan por el mejoramiento de sus cualidades profesionales y de paso de los procesos con los estudiantes.

Al respecto, surgen proposiciones como las de Aguerrondo y Braslavsky quienes consideran que el fracaso reiterado de los procesos educativos se debe a que: “básicamente lo que se intenta se resume en mejorar lo que hay, seguir mejorando un modelo existente, no cambiarlo por otra forma de ver las cosas”, para estas autoras la crisis educativa actual responde a una causas coyunturales, es decir, que “no cuestionan al Modelo Tradicional de educación” y

unas estructurales que consideran que “este modelo es incapaz de responder a las demandas del siglo XXI”, (Aguerrondo & Braslavsky, 2002, p. 9)

En esta misma perspectiva, para Gloria Hinostroza (2004), el está en la formación inicial, según la autora, esta no corresponde a las necesidades del maestro, este se ve enfrentado a sus sujetos de acción, en la mayoría de los casos, al finalizar su formación, lo que no le permite desarrollar habilidades suficientes, para responder a las necesidades de las comunidades (Encuentro Iberoamericano de formación docente, 2004: 17)

Para Schön (2000) lo que necesitamos es enseñar a los licenciados a tomar decisiones bajo condiciones de incerteza, ayudar a los licenciados a aprender a actuar de forma competente en situaciones en que no hay respuestas o procedimientos definidos.

Sin embargo, la formación de docentes no es una estructura independiente, esta debe su quehacer a las políticas estatales que la regulan, normas que “no dan cuenta cabal de lo que realmente puede estar ocurriendo en las unidades formadoras de docentes” esto según Calvo, quien señala que estas propuestas en muchas ocasiones, riñen con los cambios y reestructuraciones teóricas, pedagógicas y curriculares promovidos desde la investigación, toda vez que las nuevas propuestas, que incluyen como uno de sus componentes la investigación formativa pueden estarse viendo obstruidas por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegian contextos de formación técnico-profesionalizantes, (Calvo, et al., 2004).

Para Tardif (2004) el saber docente se compone de un conjunto de saberes, para este autor, el docente desarrolla saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experiencias, estos no actúan de forma independiente, sino que se relacionan permanentemente y le dan forma al grupo complejo de prácticas y conocimientos del docente y experienciales. Abordaremos, por tanto, las relaciones que el cuerpo docente establece con los distintos saberes, esta es la razón por la cual, considera que:

El maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal (p. 67)

La propuesta de Tardif es fundamental en el reconocimiento de los elementos que configuran los saberes del docente y eventualmente los elementos que se deben tener en cuenta para el desarrollo de procesos de formación.

En este mismo sentido, para Álvarez (2000) la formación que reciben los docentes, está mediada por un sinfín de desajustes que proceden de la práctica escolar, esto teniendo en cuenta que en los currículos de las facultades pocas veces aparece un espacio orientado a la práctica, esto es, con la enseñanza y con la didáctica aplicada en relación con los campos de especialización, para Álvarez (2000), no sólo el dominio de los contenidos asegura una práctica docente adecuada pues, los problemas a los que los docentes tienen que hacer frente, son “asuntos educativos que van más allá de la transmisión” (Álvarez, 2000, p.186), lo que se puede ver reflejado en el desinterés de los docentes que redundará en su desentendimiento de la dimensión formativa.

Para este mismo autor el problema es *didáctico* en tanto no existen procesos de reflexión ni práctica sobre el sentido educativo de la acción de enseñar, que a su vez se encuentra estrechamente relacionada con el sentido formativo de la acción de aprender. En los programas de formación docente, pocas veces se encuentra información sobre técnicas de diseño y programación curriculares o sobre formas e instrumentos para preparar una prueba de evaluación consecuentes con el quehacer didáctico, de ahí su preocupación con el proceso de formación que, a su juicio, de no asegurar estos procesos básicos, mucho menos podrá enfrentar la reflexión sobre el complejo proceso de enseñar y aprender o aproximarse a las preguntas de ¿qué es enseñar?, ¿qué es aprender?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprende el alumno? (Álvarez, 2000 pp. 186- 187), es en este sentido que se orienta este capítulo, en la importancia del diseño didáctico para la configuración de ambientes de aprendizaje con perspectiva de inclusión.

Para transformar la enseñanza de la geografía es necesario modificar la formación del docente, entendida como “el medio por el cual se asigna al futuro maestro o profesional de la educación una consciencia especializada. El propósito de la formación es ubicar a los sujetos en una saber y en unas prácticas o relaciones sociales, en este caso, el sujeto de la enseñanza o el sujeto del saber pedagógico” (Díaz, 2006, p.18), así la formación del docente debe centrarse en la interrelación de las esferas del conocimiento académico, la consciencia ordinaria y la actividad práctica a través del estudio, la reflexión y la acción del educando o futuro docente. (Rodríguez, 2010, p. 22)

La discusión que aquí se pretende plantear es simple y compleja al tiempo, simple porque vale la pena detenerse a pensar cómo se forman los docentes, compleja por esa misma razón, la labor del docente es una labor que implica un tipo de reflexión permanente, no es un empleo común, no hay técnicas definidas que nos den la certeza de alcanzar determinados resultados, nada nos garantiza que un proceso de formación regular efectivamente le dé la posibilidad a un sujeto de concebirse espacialmente, de ahí la complejidad, la profesión docente implica la formación de un tipo de ciudadano que se cuestione todo el tiempo acerca de lo que hace y de cómo lo hace, ¿entonces cómo debemos formarlo?.

En este sentido, la profesora Lana de Souza, retomando los trabajos de algunos autores como Tardif (2000, 2001), Novoa (1992 - 1995), Gimeno Sacristán (1998), Libanêo (1998), entre otros, propone algunos principios tanto para la formación inicial del docente, como para su continuidad.

La primera hace referencia a la formación permanente, “*O professor é um profissional em formação constante*”, aquí la profesora hace referencia a uno de los elementos más importantes de la constitución de la Prácticas Pedagógicas de los Docentes, *la formación inicial no es suficiente* (de Souza, 2012, p.18), hay un tipo de idea que nos dice que el Maestro, después de realizar su licenciatura, está listo para intervenir en las instituciones educativas, y a pesar de ser cierto esto, no se propende por establecer procesos permanentes para cualificar su formación, esta formación debe ocurrir en diferentes escenarios incluso en su lugar de trabajo, la escuela debe ofrecer tiempos y espacios rigurosos y ordenados para que esta formación ocurra, además debe ocurrir durante el desarrollo de su labor independientemente del tiempo que el maestro dedique su tiempo a la enseñanza.

La segunda hace referencia al tipo de labor del docente, “*O professor é um profissional cuja actividade é intelectual*” (de Souza, 2012, p. 20), aquí se debe tener en cuenta que el ejercicio del maestro ocurre en las dimensiones sociales y emocionales de los sujetos, todo con el fin de aportar instrumentos y herramientas suficientes para que los sujetos a quienes forma puedan relacionarse con el mundo y esto implica que el maestro siempre aprende y siempre enseña porque es un sujeto del aprendizaje.

La tercera tiene que ver con la identidad profesional del docente, “*Na formação, construção da identidade profissional tem papel fundamental*” (de Souza, 2012, p. 21), este principio hace referencia directamente a las Prácticas Pedagógicas del Docente, para la profesora

de Souza es importante que los espacios de formación le permitan al maestro reflexionar acerca de esta identidad, se asume, que esta construcción es un proceso socio-histórico y en la que median todo un conjunto de *representaciones sociales, creencias e ideologías* que van más allá de la formación inicial.

El cuarto principio, se refiere al contenido de la formación del maestro, “Na formação do professor não pode estar baseada exclusivamente na conteúdo específico da disciplina que vai a ensinar” (de Souza, 2012, p. 22), aquí debemos entender la labor del docente como una actividad intelectual compleja y que exige mucho conocimiento y reflexión para tomar decisiones y en la que no sólo se deben abordar contenidos disciplinares, de ahí la importancia de enfocar la formación de los docentes al desarrollo o a la configuración y al análisis de sus prácticas.

Didáctica

Aunque parezca una discusión bizantina y poco valiosa, es necesario siempre volver sobre el concepto de didáctica, el argumento es simple, si la didáctica es la disciplina que orienta la práctica docente, de su teorización, conocimiento y claridad depende la configuración de una disciplina rigurosa y útil como práctica cotidiana de diseño, implementación y evaluación de procesos de formación.

La multiplicidad de ideas o mejor de nociones que tenemos frente a la didáctica hacen que el abordaje de la misma esté plagado de confusiones y que no precisemos los compromisos que de ella devienen, como se puede ver en el documento de la profesora Civarolo: “la disciplina de la didáctica ha adolecido siempre de gran ambigüedad, polisemia y sinonimia ya desde su mismo concepto hasta en su aplicación al campo educativo” (Nieto, citado en Civarolo 2008, p. 16).

Siguiendo con Civarolo (2008) identifica una crisis de la didáctica que se origina en la confusión de su ser, en el desarraigo pedagógico prevaleciente en la enseñanza y en la definición que tienen los docentes de la didáctica como el método por el método sin tener en cuenta sus implicaciones éticas; se concibe el método como algo mágico que transforma al estudiante y, en este sentido, la didáctica pierde su estatus como disciplina y asume una identidad confusa:

[...] la severidad de la crisis no está dada por la confusión en torno de su ser solamente, sino por el desarraigo pedagógico prevaleciente en la enseñanza, que se traduce en un vacío ético. Muestra de ello es la indiferencia o negligencia axiológica que sufren los

educadores, tal vez inconscientemente, cuando consideran que lo único que vale la pena es el método por el método mismo, libre de cualquier anclaje en cualquier coyuntura socio-histórica. (Civarolo 2008, p. 154).

En este sentido puede retomarse el trabajo de la profesora Olga Lucía Zuluaga (1988) quien en compañía de otros investigadores analizaron la importancia de la definición de la pedagogía y la educación como saberes fundamentales de la formación del maestro y de la configuración de su qué hacer, para ellos el problema central es la posición subalterna del docente frente al Estado, en torno a las tendencias profesionalizantes que terminan por desarticular los saberes del docente e instrumentalizar su práctica, encuentran en su relato tres elementos que permiten reconocer la necesidad de la clarificación conceptual, teórica y metodológica de las ciencias de la educación:

La Conceptualización desarticulada, para los investigadores la multiplicidad de ciencias de la educación y sus respectivas definiciones y abordajes de los problemas relativos a la educación, le dan un lugar a la Enseñanza como concepto operativo y en este sentido la enseñanza no articula las ciencias de la educación; esta es una reflexión eminentemente didáctica dado que demanda la centralidad de la enseñanza en la articulación de las denominadas ciencias de la educación.

La Atomización, en su argumento los autores analizan cómo cada una de las disciplinas de las ciencias de la educación se ubica en lugares diferentes del análisis de la educación, y pone al docente en un lugar secundario y alimenta otros valores sobre la enseñanza.

Para la profesora Zuluaga, la pedagogía se encuentra en un lugar subordinado, los conocimientos producidos en este campo no son valorados, tanto por los docentes como por la sociedad, este hecho redundo en dos fenómenos, el primero el desconocimiento generalizado de las producciones que se generan en el ámbito de la pedagogía, y dos la desconexión que existe entre el saber pedagógico y la práctica en la Escuela.

Instrumentalización de la pedagogía, el último de los fenómenos que enumera la profesora Zuluaga y su equipo es esta instrumentalización que hace referencia a una implementación poco consciente de los procesos por parte de los docentes que en algunos casos implementan guías o textos suministrados por las instrucciones, esto es problemático dado que en este caso no existe en el trabajo docente una reflexión en torno al procesos o procesos de formación que desarrollan.

Interpretando el trabajo de la profesora Zuluaga, pasa algo parecido con la didáctica dado que esta disciplina es también subvalorada, está también atomizada e instrumentalizada, el hecho de que muchos docentes la desconozcan hace que, para muchos, la planeación por ejemplo sea cuestión de compromiso y no del desarrollo de la disciplina misma.

Los elementos que se han señalado hasta aquí permiten reconocer las dificultades que se generan cuando los docentes no reconocen las definiciones del concepto de didáctica, pero además no reconocen las características teóricas y metodológicas de la disciplina, permiten, además, una aproximación a la didáctica procurando superar el concepto y llevan a aclarar los compromisos que nos exige la didáctica como disciplina. Los discursos que circulan sobre ella la explican como la respuesta a una pregunta, el cómo de la enseñanza, pero no hay claridad acerca de las rutas acerca de ese cómo.

Las definiciones de la Didáctica

La didáctica es un concepto polisémico, dadas las dificultades que existen para lograr un acuerdo frente a su definición, es decir no podría asegurarse que existen múltiples interpretaciones acerca de las diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas, sino más bien una confusión generalizada acerca del término y en general de esta disciplina.

A continuación, se enuncian un conjunto de conceptos y caracterizaciones de la didáctica que dan claridad acerca de los elementos teóricos y metodológicos que contiene esta disciplina, y que nos muestran un primer conjunto diferenciador que describen a la didáctica como Disciplina, Campo o Ciencia, los primeros tres citados por Navarro (2011);

Pérez Gómez, A. (1982) La ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional, donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar, principalmente, la formación intelectual. (p.17)

Zabalza, M.A. (1990) Campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p.17)

Rosales, C. (1988) Ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje. (p.17)

La didáctica es para Navarro (2011)

... una ciencia teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora que explica, aplica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados, mediante la investigación para la mejora de dichos procesos. En cuanto a su estructura semántica, es decir, su contenido, estaría constituida por la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y la formación educativa. (p.17)

Es teórico práctica por cuanto hay un ejercicio recíproco entre las propuestas teóricas y la práctica permanente de los docentes, también porque esta relación permite la validez de dicha ciencia, esta relación teórico-práctica le permite a Navarro caracterizarla como una ciencia tecnológica, para ello recurre a los elementos señalados por Sarramona (1990) para configurar la tecnología estos son la racionalidad, el sistematismo, la planificación, la claridad de metas la evaluación permanente, la eficacia y a optimización.

Tiene además una dimensión artística dado que para la autora “Surge lo artístico cuando se es capaz de transformar original y creativamente el saber, el saber hacer y el saber experiencial en función de las necesidades e intereses de los alumnos adaptándose, a ellos” (p.20).

La Didáctica como cualquier ciencia, ha de ser también innovadora, no sólo por su carácter científico, sino por las exigencias de cambio que demandan las necesidades e intereses de los contextos socioculturales y educativos en los que se desarrolla. Si una innovación es proyecto que mira hacia delante (De la Torre, 1995:7), la Didáctica tiene que ser innovadora porque todos sus proyectos tienen carácter prospectivo” (p.21)

En cuanto al contenido de la didáctica la autora señala que son los conceptos de enseñanza y aprendizaje, mientras que la finalidad está dada por el proceso de formación de la persona.

Le da un rol fundamental a la investigación en la construcción de la didáctica, esta investigación en un sentido pragmático ocurre en el ejercicio de la reflexión del docente y en la indagación permanente teórica y metodológica que permitirían fortalecer su carácter científico, esta dimensión investigadora es la posibilidad de fomentar los procesos de innovación y sin la cual no es posible el desarrollo de la ciencia didáctica.

Para Parra y García (2011) la Didáctica es una ciencia de la educación teórico práctica orientada a estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, además la didáctica tiene un enfoque comunicativo lo que la convierte además en una disciplina orientada al diseño de artefactos comunicativos que median entre el saber y el sujeto. (Parra & García, 2011)

Para otros autores, como Runge (2013, la didáctica hace parte de un campo que es la pedagogía y esta la didáctica es una disciplina.

Así que hoy en día cuando se habla de didáctica se la entiende como una disciplina científica que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como situación compleja de manera que se logren conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que repercutan positivamente sobre el transcurrir y realización de la enseñanza misma —que contribuyan con la transformación e implementación práctica de los contenidos de conocimiento logrado (Runge, 2013, p. 2013)

Para Runge, la didáctica tiene cuatro aspectos fundamentales que coinciden con lo ya descrito por Navarro, García y Parra, Civarolo, Barriga y otros, debe ser intencionada, debe ser planeada, debe hacer parte de procesos de institucionalización y debe ser producto de procesos de profesionalización.

En todo caso la didáctica se materializa en el diseño didáctico, diseño que debe ser por principio inclusivo, debe tener en cuenta las necesidades y potencialidades de todos los estudiantes no solo para garantizar sus derechos, sino para permitir que desarrollen habilidades pertinentes de acuerdo a con cada situación.

Diseño didáctico

El diseño didáctico es el resultado de un proceso de reflexión que consolida los marcos epistemológicos del maestro: las posturas teóricas, los conocimientos técnicos, pero también sus aspiraciones de vida, sus saberes más ancestrales; además, el horizonte institucional de la organización y los objetivos de aprendizaje; este diseño guarda una relación intrínseca con el currículo y es objeto de estudio de la didáctica por cuanto viabiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este ejercicio escritural muestra una relación entre tres conceptos, la Didáctica, las Competencias y la Innovación con el pretexto de discutir su importancia para mostrar el valor del diseño como gran tarea del docente.

La gran diferencia entre una persona que ocupa su tiempo en un aula y un docente es el diseño didáctico, no hay didáctica sin diseño y no hay diseño sin la relación de los elementos ontológicos, teóricos y culturales del docente al servicio de la formación. Todo esto implica la formación permanente en las ciencias de la educación partiendo de la claridad y la diferenciación de los intereses y enfoques en cada una de ellas. Hay que confesar una verdad, muchos docentes confunden las teorías del aprendizaje, es decir, la pedagogía con las teorías de la filosofía, la historia y la sociología de la educación, no se reconoce entonces que un profesor no es necesariamente un pedagogo en tanto no produce teorías del aprendizaje, y la verdad es que no tendría razón de ser, la tarea del docente es diseñar escenarios, ambientes en lo que sus estudiantes aprendan de forma eficiente.

Barreras de Aprendizaje y Dispositivos Básicos de Aprendizaje

Este es el primero de los contenidos que se aborda en la clase esperando que los estudiantes, docentes en formación reconozcan la importancia de los mismos, no solo para la atención de población con trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje, sino en general en el diseño de procesos de aprendizaje, la razón es que algunas veces no se presta atención a elementos tan elementales como el interés de los estudiantes y esos son los ingredientes fundamentales de una buena dirección del proceso aprendizaje en el aula.

Los procesos de aprendizaje no se dan siempre como uno se los ha imaginado, no llegan únicamente en la lectura intencionada de textos, o la escucha atenta a alguien que orienta un proceso de aprendizaje, ni siquiera la experimentación ordenada para el aprendizaje, hay otros elementos que permiten el aprendizaje, algunas veces involuntarios que aparecen como epifanías en una noche oscura.

En medio de una charla, en el contexto de la clase, dirigida por Mauricio Molano, Psicólogo y docente de Apoyo del Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. dijo algo que me impactó de forma particular, puede ser que por la forma en la que lo dijo, por el apasionamiento con el que expone sobre el tema, definitivamente no era la primera vez que lo escuchaba, pero sí la más contundente:

La educación inclusiva trasciende la atención a la discapacidad, es uno más amplio, en la década de los 90 creíamos que la integración era un apéndice de la definición estructural

de educación, hoy en día sabemos que **la educación es inclusiva o no es educación, la educación necesita entender que todo niño en cualquier situación o condición, en cualquier diversidad que se pueda presentar, tiene el mismo derecho, tiene el derecho absoluto a estar en la escuela a estar protegido ante cualquier situación y recibir de la escuela currículos que sean diversos.** (Molano, 2019)

La educación es un derecho conexo a la vida, dice Molano (2019) citando a Hugo Florido, líder en la Institución Educativa reseñada y experto en la materia quien se ha consolidado como un referente nacional en educación inclusiva y en la implementación del decreto 1421 de 2017, y su argumento es contundente, si de lo que se trata es de garantizar el derecho a la educación, el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades de todos y no al contrario.

Seguramente quien lea esto que escribo sienta que es una obviedad y que era muy claro, bueno, para mí no lo era, y se constituyó en un anclaje para mi esquema mental de la educación inclusiva, pero además le dio sentido al ejercicio de formación docente en el ámbito de la inclusión, la educación debe ser inclusiva o no es educación, primera lección.

Lo que se anota aquí no es exclusivo para la atención a estudiantes con discapacidad, se trata de atender a un conjunto mucho más amplio de trayectorias que merecen de la atención y cuidado de todos los docentes, se trata de personas que están expuestas a un grueso conjunto de *barreras de aprendizaje*, diferentes tipos de privación que hacen que no accedan al conocimiento que deberían, por razones que también son diversas; barreras metodológicas, prácticas, socioeconómicas, actitudinales, barreras infraestructurales, comunicacionales y socioculturales.

Las barreras metodológicas tienen que ver con el ámbito didáctico, la planeación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de formación, las barreras prácticas tienen que ver con la versatilidad, la flexibilidad, la adaptabilidad de los programas académicos, de los procesos de evaluación, de los tiempos de desarrollo que terminan afectando la posibilidad que tiene el estudiante de acceder a los procesos de formación, a estas dos barreras iniciales son a las que se dedica este artículo dado que su objetivo es señalar rutas claras a quienes pretenden introducirse en el mundo de la educación inclusiva.

Las barreras socioeconómicas, que se conocen suficientemente en el contexto latinoamericano tienen que ver con la falta de recursos económicos principalmente o la ausencia

del Estado en el suministro de materiales y procesos necesarios para el aprendizaje; las barreras actitudinales que son muy amplias que se asocian con las socioeconómicas y las culturales porque tienen que ver con actitudes xenófobas, de segregación, exclusión, intimidación, acoso, etc. que se producen en contra de quien luce diferente o quien no se comporta como la mayoría.

Las barreras de Infraestructural que se conocen muy holgadamente en la UPN donde algunos estudiantes en sillas de ruedas deben ser auxiliados por otros para poder subir al segundo o tercer piso de un edificio a falta de rampas o elevadores, se asocian a la ausencia de estructuras o dispositivos que permiten que cualquier persona en cualquier condición acceda a los espacios de aprendizaje; las barreras comunicacionales que no tienen que ver únicamente con discapacidades sensoriales de los estudiantes sino también con procesos de desarrollo de los estudiantes o deprivaciones culturales, en términos de aprendizaje, da lo mismo no escuchar, o no ver que no saber leer o interpretar un signo, lingüístico o matemático, u otra lengua, y las barreras socioculturales que son muy amplias dado que se relacionan con el grueso grupo de saberes que existen en la cultura que permiten que una persona acceda a los símbolos, valores, principios, sentidos que hay en la cultura, según Florido (2019) existen "barreras representacionales, materiales, arquitectónicas y simbólicas que hacen que las personas ingresen a una "condición" y /o "situación que las limita para actuar con regularidad y de acuerdo con las actuaciones que se esperan de los demás". (Florido, 2019, p.1007).

Normalmente cuando se habla de aprendizaje, se habla de algo dado, algo que ocurre y qué tiene que ver con procesos de fundamentación y experimentación, seguramente de reflexión y de interacción social, es decir que cuando se habla de aprendizaje se habla del cómo se alcanzan esos aprendizajes, de los procesos de los cuales derivan esos aprendizajes, así mismo cuando alguien se cuestiona en torno a su aprendizaje; sin embargo, hay un conjunto de elementos que no se pueden dejar de lado y que todo docente debe reconocer y tener en cuenta para el diseño de sus estrategias didácticas, estos elementos son los dispositivos básicos de aprendizaje.

Claxton (2005) considera que la inteligencia está lejos de ser como siempre se creyó una estructura fija, inmutable, un don otorgado de forma divina a los humanos y cuyo fin era poner un techo a los desarrollos personales, para él, la inteligencia es una estructura variable y mejorable a lo largo de la vida por medio del aprendizaje.

Además, este autor relaciona la inteligencia no solamente, con el aprendizaje de conceptos, hábitos y técnicas, “actitudes, creencias, tolerancia emocional y valores (...) De la neurociencia ha llegado el reconocimiento de que todos nosotros nacemos con cerebros preparados, deseosos y capaces de extraer modelos útiles de la experiencia y convertirlos en sabiduría práctica, y hacerlo sin ninguna supervisión externa”, lo que es revelador, porque quiere decir que el aprendizaje se desarrolla en diferentes dimensiones y condiciones, en este sentido, los humanos consciente o inconscientemente aprendemos a qué atender o ignorar, que debe causar miedo, qué es gracioso y en general como asumir los retos de la vida..

Según esta propuesta el cerebro tiene potentes capacidades para aprender, puede "copiar automáticamente lo que ve a otros humanos hacer. Mucho más de lo que podamos pensar, nuestras mentes están constituidas por los hábitos y valores que permean nuestro medio social" (Claxton, 2005, p. 262)

El aprendizaje es inherente a nuestra especie, y comprende múltiples dimensiones, estos aprendizajes provienen de los procesos de socialización y de la experiencia, algunos de estos, son desordenados, espontáneos y no siempre consientes; en la escuela, sin embargo, se espera que ocurran aprendizajes, consientes, ordenados, jerárquicos, intencionados, planeados, que buscan alcanzar un objetivo, para los segundos es necesario con algunas condiciones elementales, es necesario tener en cuenta los dispositivos básicos de aprendizaje.

Frente a dispositivos básicos de aprendizaje la información en la red es escasa, apenas se encuentran un par de trabajos que hacen alusión a los mismos, el desconocimiento por parte de los docentes también es extendido, tiene un manejo casi exclusivo de profesionales encargados de la atención a población con trayectorias diferenciales de desarrollo y aprendizaje, sin embargo, su reconocimiento, no solo permite el diseño pertinente de estrategias didácticas sino, su evaluación y mejoramiento porque hacen referencia al conjunto de elementos con los que debe contar un docente a la hora de desarrollar su labor, es decir, no se trata de esperar que los estudiantes cuenten con ellos plenamente sino de reconocer con los que ya se cuenta y procurar los demás.

Los dispositivos básicos de aprendizaje, que como se reseñaba anteriormente son aquellas condiciones mínimas con las que debe contar una persona para aprender y cuya ausencia debe ser atendida en términos de adecuaciones infraestructurales, de útiles escolares, de sistemas de comunicación, de acompañamiento con el fin de garantizar que esta persona pueda acceder a los

contenidos a los que acceden todos los estudiantes, a continuación se enumeran estos dispositivos: Sensopercepción, Motricidad, Memoria y Atención de acuerdo a lo propuesto por (Jáuregui y Otros, 2016), sin embargo, algunos como Florido (2018) reconocen otros más como habituación y/o adaptación.

La sensopercepción, hace referencia al conjunto de sistemas sensoriales que permiten explorar el mundo y que ofrecen la posibilidad de reconocer información fundamental para estructurar las nociones, ideas, habilidades y en fin darle forma al aprendizaje, dentro de este grupo de sentidos se cuentan sentidos externos: la vista, el olfato, el gusto, el tacto, el oído, y sentidos internos: cenestésico, cinestésico o cinético y de orientación.

Consiste en captar estímulos externos para ser procesados e interpretados por el cerebro; así, primero detectamos; es decir, captamos estímulos por medio de los órganos sensoriales. Luego transmitimos, por medio de señales electroquímicas, impulsos nerviosos al cerebro, que, finalmente, procesa e interpreta (Jáuregui, et al., 2016, p.16)

En atención a algunas dificultades que tienen los estudiantes en términos de sus sistemas sensoperceptivos se han desarrollado estrategias como los (SAAC) sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, de los que se hablará posteriormente, pero que básicamente consisten en sistemas de comunicación que permiten que algunos estudiantes con barreras de aprendizaje puedan participar eficientemente en sus respectivas comunidades educativas.

La **Motricidad** hace referencia al conjunto de movimientos complejos y coordinados que desarrolla una persona y que implican al sistema locomotor, se refiere a movimientos, por ejemplo, muy precisos de las manos, o unos más complejos que implican un sistema para el desplazamiento lo que le permite trasladarse y desarrollar determinados movimientos.

En cuanto a la **Memoria**, Marlén Ferreyra (2014) reconoce la memoria como la “capacidad de adquirir, almacenar y recuperar la información” (pp.15-16). Para ella, nuestra vida social e individual gira en torno a la memoria, no solo cada ser humano es lo que su memoria le permite recordar, sino que su construcción identitaria depende de ella, en el caso de los procesos desarrollados al interior de la escuela, la memoria es necesaria para conservar la información que le da forma a las disciplinas, pero también a las habilidades, desempeños que se esperan de los estudiantes. “Dispositivos básicos de aprendizaje y su alteración en adolescentes en situaciones de calle” (Ferreyra, 2014, p.16)

Respecto a la **atención**:

La Dra. Ana Olivares, plantea que:

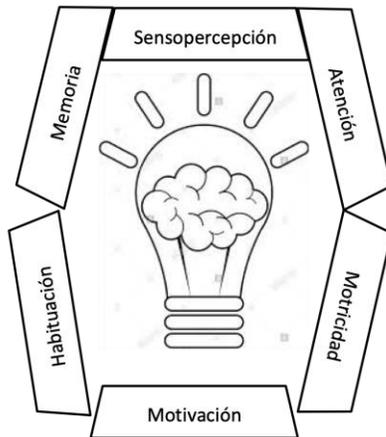
La atención es la concentración de la mente hacia un estímulo determinado, por lo tanto, implica la existencia de dos elementos: el estímulo, objeto u acción que atrae la atención puede ser proveniente del medio exterior o del propio cuerpo del individuo; por otro lado, la capacidad de concentración, hace referencia a un proceso de características personales, resultado de la suma de temperamento, carácter, e intelecto, todo ello incluido por la edad y la experiencia personal. (Olivares, 2009, pp. 3 - 14, en Ferreyra, 2014, p. 18)

Cuando se habla de **Motivación** o **Interés**, se hace referencia al deseo de alcanzar una meta, de desarrollar un proceso independientemente del provecho que se pueda alcanzar “es un constructo psicológico que no podemos observar, pero lo podemos reconocer a través de sus manifestaciones externas” (Ferreyra, 2014, p. 20) y determina una porción verdaderamente amplia del resultado de un proceso de aprendizaje. una persona que se encuentra interesada puede alcanzar niveles y resultados que nunca pudiera haber sospechado.

La **habituación** puede ser considerado como un proceso de aprendizaje, hace referencia al proceso por medio del cual una persona reconoce y asimila las condiciones de un entorno o unas condiciones diferentes a las cotidianas de tal forma que el nuevo entorno o condiciones llegan a hacer parte de esa cotidianidad.

Como se mencionaba inicialmente, la atención a este conjunto de elementos determina en gran medida el éxito o el fracaso de un proceso de aprendizaje, en la medida en que un docente los contemple en su diseño logrará diseños pertinentes a las situaciones o condiciones en las que se encuentran sus estudiantes.

Gráfica Número Uno: Dispositivos Básicos de Aprendizaje



(Elaboración Propia, 2020)

Sistemas de Aumentativos y Alternativos de Comunicación

Anteriormente se mencionó cómo algunas barreras de aprendizaje son superables por medio de estrategias comunicativas que permitan que la totalidad de los estudiantes de una institución educativa pueda acceder a los contenidos, valores y principios de la comunidad,

En cuanto a Sistemas de Aumentativos y Alternativos de Comunicación, se trata, tal vez del aspectos relevantes en la atención a población con trayectorias diversas de desarrollo y aprendizaje, en general la comunicación es fundamental en cualquier tipo de proceso didáctico, como lo refieren Parra y García, (2010) acerca de la didáctica como una disciplina teórico-práctica que se halla en el centro de las ciencias de la educación y que se ocupa de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que tiene un enfoque eminentemente comunicativo.

Para Runge, los procesos de enseñanza tienen el de desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas:

Generalmente, por la vía de la interacción (comunicación verbal y escrita) —directa o mediada— La enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones que se consideran institucional y/o

socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo. (Runge, 2013, p. 205)

En este sentido la comunicación cobra un papel relevante en el proceso de aprendizaje de una persona y por supuesto en el diseño didáctico del docente quien construye mediaciones sobre la base de una transposición didáctica cuyo propósito fundamental es retomar de las disciplinas las categorías, conceptos, nociones y llevarlos a un lenguaje claro y comprensible.

Cuando se hace referencia a la Comunicación aumentativa y alternativa se entiende un sistema, es decir un conjunto interdependiente de objetos y de acciones que interactúan en busca de la comunicación eficiente para la población en cualquier condición, estos sistemas son conocidos como SAAC *sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*, (Delgado y Otros, 2010), lo asume de la siguiente forma:

Cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipamiento, instrumentos, tecnología y software), fabricado especialmente, o disponible en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones de la actividad o restricciones en la participación. En definitiva, su objetivo es potenciar la Autonomía Personal y la calidad de vida. (Delgado, et al., 2010, p.5)

Dado que una comunicación ineficiente se constituye en una barrera de aprendizaje, es fundamental que las comunidades hagan todos los esfuerzos para integrarse en la construcción, flexibilización y fortalecimiento de sus procesos de comunicación.

Los sistemas aumentativos de comunicación, complementan el lenguaje oral cuando, por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. Los sistemas alternativos de comunicación, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente. (Delgado, et al., 2010, p.6)

El reto de la comunicación aumentativa y alternativa no solo se refiere a las relaciones entre docentes o directivos docente y los estudiantes, estos sistemas deben permitir que entre estudiantes existan las posibilidades y las capacidades para la comunicación se dé con éxito, de nada serviría que los estudiantes atiendan a las clases y en los descansos encuentren las barreras de aprendizaje.

Ambos sistemas, aumentativos y alternativos, permiten que personas con dificultades de comunicación puedan relacionarse e interactuar con los demás, manifestando sus

opiniones, sentimientos y la toma de decisiones personales para afrontar y controlar su propia vida. En definitiva, poder participar en la sociedad en igualdad de derechos y oportunidades. (Delgado et al., 2010, p.7)

Estos sistemas pueden estar integrados por acciones desarrolladas por personal o equipos especializados para aumentar las posibilidades de que todos puedan comunicarse con todos, lenguaje de señas, tflotecnología, aplicativos para dispositivos móviles de comunicación, pero hay otras opciones, existen estrategias el uso de diferentes recursos "(fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales, lenguaje signado)" (ARASAAC, 2020)

Los símbolos gráficos pueden ser sistemas muy sencillos basados en dibujos o fotografías hasta sistemas complejos como los pictográficos o la ortografía tradicional (letras, palabras y frases). (...) Los sistemas pictográficos tienen la ventaja de permitir, desde un nivel de comunicación muy básico, hasta un nivel de comunicación muy rico y avanzado, aunque menor que el que ofrece la lengua escrita. (ARASAAC, 2020)

En los procesos de formación de docentes que se preocupa por ejemplo de la educación espacial, se le da mayor relevancia a oralidad como medio por el cual se difunden las ideas acerca del mundo, se dejan de lado los iconos, los símbolos, la expresión corporal, hay pocos esfuerzos por encontrar formas alternativas de comunicación porque se parte del presupuesto de que todas las personas encerradas en las aulas oyen bien, hablan bien, distinguen todos los signos, sin embargo cabe una pregunta, ¿y si no fuera así?

Imagen 1. Pictogramas



(ARASAAC, 2020)

Las tareas que tienen los docentes

Para abordar este apartado se enumeran inicialmente un conjunto de tareas que debe asumir cada docente independientemente de la población con la que trabaje, la educación espacial como cualquier enfoque que tenga la educación debe garantizar los derechos de los seres humanos:

Tarea uno **Empatía**, si de lo que se trata la empatía es de intentar, al menos eso, intentar comprender las emociones y sentimientos de los demás con el fin de reconocer cual es el lugar desde el cual parte para participar en el mundo y de esta forma adecuar algunos comportamientos y actitudes que se tienen con el otro, este es el ingrediente principal de toda tarea docente, reconocer cómo puede el otro acceder de mejor forma a los contenidos que se proponen las instituciones, cuáles son los mejores canales y estrategias de comunicación y en general de atención a la diversidad.

Tarea dos, **flexibilizar el corazón**, Mauricio Molano insiste en la necesidad de flexibilizar primero el corazón que significa convertir la empatía en atención inclusiva, aprender cómo desarrollar prácticas inclusivas en la educación con la intención de flexibilizar los procesos de comunicación, las mediaciones didácticas, los tiempos de implementación y por supuesto los procesos de evaluación.

Tarea tres, **prevenir la discriminación**, aún la positiva, en la atención a población con trayectorias diversas es muy fácil caer en la tentación de discriminar, algunas personas con el ánimo de ayudar caen en la conmiseración y en la lástima por ejemplo aprobando (asignando puntajes altos) a los estudiantes que han tenido procesos insuficientes, otros caen en la trampa de tratar a algunos de sus estudiantes como tontos, sin permitirles esforzarse para que puedan dar lo que sus capacidades les permiten, otros en cambio omiten el problema y terminan aprobando a los niños para no vérselas con trabajos administrativos, en cualquiera de los casos hay discriminación, es tanto como si un taxista llevara a un pasajero a otro lugar y no al que el pasajero le pide.

Esta frase puede sonar a animación de gimnasio, pero la tercera tarea es no desfallecer, el camino de la educación inclusiva es largo y tortuoso, está llena de obstáculos y de retos permanentes, pero los docentes deben formarse en ello y mejorar las prácticas que ya existen, es importante leer, escuchar a los expertos, informarse e intentarlo aun ante el fracaso.

La cuarta tarea es **acompañar la transición**, de la misma forma que los niños necesitan ser acompañados en el desarrollo de sus aprendizajes y habilidades los docentes, padres y comunidades requieren acompañamiento para hacer procesos de transición seguros, estables y eficientes, no se trata de una moda, se trata de hacer lo que le corresponde a los docentes, atender las necesidades de sus estudiantes.

La quinta y última para este **trabajo es diseñar**, el trabajo didáctico es un diseño de estrategia, planear para atender las necesidades de los estudiantes, pero no sobre la base de la improvisación sino del trabajo riguroso de la planeación y evaluación permanentes, la sistematización es tal vez la mayor de las virtudes de un docente, este debe ser, la consigna: planear, desarrollar lo planeado, evaluar lo desarrollado.

Diversificación curricular y adaptación didáctica

La primera noción que debe estar clara es la de diversificación que se refiere a la estructura curricular mientras que la adaptación es relativa al diseño didáctico como se muestra en la siguiente gráfica y como se explicará a lo largo del apartado:

Gráfica Número Dos: Diversificación y Adaptación



(Elaboración Propia, 2020)

La diversificación se plantea como una alternativa curricular para los alumnos que por diferentes causas tienen dificultades en seguir el ritmo a los aprendizajes que exige el currículo ordinario (...) En su ejecución la diversificación curricular es el proceso mediante el cual el docente elabora sus proyectos curriculares a partir de las demandas de sus estudiantes y su entorno local y regional en el marco del diseño curricular básico. (Martínez, 2004, p.47)

Este es un proceso curricular, en el que participa toda la comunidad educativa, por medio de la evaluación de las fortalezas de los procesos que desarrolla la institución y las dificultades respecto a las metas de formación, y la creación de alternativas para que las personas con trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje puedan acceder a la generalidad de los contenidos, es importante tener en cuenta que cuando se habla de currículo se habla no solo de los programas de área, se habla de la infraestructura, de la formación docente, de las mediaciones, de los procesos de comunicación entre otros, lo que significa que cuando se habla de diversificación se habla de un proceso que afecta muchos de los ámbitos de las instituciones educativas, Florido (2019) señala que todo puede diversificarse menos los contenidos, es decir, las actividades, los procesos de comunicación, los tiempos de los procesos, los procesos de evaluación, todo, menos los contenidos.

Adaptación curricular

La adaptación, que puede verse como uno de los procesos de la diversificación, se refiere al conjunto de ajustes que se hacen a las actividades y mediaciones con el fin de que los

estudiantes puedan acceder a la información o al desarrollo de las habilidades de acuerdo a sus necesidades, es una tarea del docente y se refiere a los procesos de concreción del currículo, cuando se desarrollan adaptaciones curriculares estos procesos pueden tener un alcance particular, esto no significa que haya dos programas alternos en clase sino que en el desarrollo de un mismo programa los estudiantes regulares interactúan con el docente de forma convencional y los estudiantes con trayectorias diversas interactúan con el docente y sus compañeros a partir de la adaptación.

La flexibilidad de la estructura curricular vigente facilita la realización de las adaptaciones curriculares (...) Las adaptaciones curriculares favorecen la adquisición de las capacidades básicas contempladas en la propuesta curricular oficial, a la vez permite ofrecer una respuesta educativa integral a las necesidades educativas de los alumnos de la diversidad. (Martínez, 2004, p.50)

A continuación se identifican algunos principios útiles para personas interesadas en iniciar procesos de adaptación, es importante tener en cuenta que no se debe esperar hasta que la institución le dé cabida a estudiantes con trayectorias diversas para preocuparse por formarse como docente para la educación inclusiva, como todo aprendizaje la educación inclusiva toma su tiempo en adoptar forma en las ideas y las prácticas del docente, es momento de empezar, estos son los criterios para las Adaptaciones Curriculares según Martínez (2004)

1. Características y necesidades individuales del alumno

Reconocer y atender a las necesidades de los estudiantes en términos del diseño de las mediaciones y el desarrollo de las actividades, es decir no solo incluir en el diseño de las mediaciones y las actividades los elementos que posibiliten mejores aprendizajes, sino omitir características que puedan producir eventualidades adversas en los estudiantes.

2. Tipo de materia y actividades de aprendizaje

Priorizar actividades de carácter básico (lectura, escritura, calculo), actividades prácticas y aprendizajes que puedan convertirse en eslabones que articulen otros aprendizajes, es decir contenidos generativos.

3. Consideraciones pedagógicas

Relacionar las potencialidades y limitaciones de los estudiantes con las potencialidades y limitaciones de la institución con el fin de desarrollar siempre acciones potenciadoras de los estudiantes, mantener un balance entre el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MENC) a propósito de la emisión del decreto 1421 de 2017, le ha propuesto a las instituciones educativas diseñar PIAR, que son planes individualizados de ajuste razonables, referidos a adaptaciones que hacen los docentes para atender a la población con trayectorias diversas del desarrollo y el aprendizaje, uno de los documentos que orienta el diseño de estos planes es el Instructivo de Instrumentos, documento en el cual se encuentran algunos elementos de gran ayuda en este proceso de formación para la adaptación curricular y de mediaciones didácticas.

Para el (MENC) en el diseño de las actividades deben tener en cuenta, dentro de muchos elementos, algunos que se han seleccionado aquí,

- Contextualizar las actividades y proporcionar mayor tiempo de respuesta.
- Hacer demostraciones de las actividades a realizar.
- Fomentar la lectura en voz alta.
- Hacer descripciones en ejemplos muy visuales evitando términos como aquí y allá.
- Ubicar al niño o niña en un lugar estratégico para favorecer su participación (delante del salón o de la actividad a realizar, lejos de estímulos visuales, cerca de la ventana, entre otros).
- Promover el contacto visual, hablarle de frente, solicitar que los mire a los ojos cuando le están hablando.
- Usar señas o símbolos para representar una actividad, hacer uso de una lengua clara y pertinente conforme a la necesidad del niño o niña, con el ánimo de que la comunicación se la mejor en el desarrollo de las actividades.
- Promover cambios de posición. (MENC, 2017, p. 5).

La Educación Espacial Inclusiva

La educación geográfica que en este espacio académico se le ha denominado educación espacial, debe permitir que los docentes planteen el desarrollo de un conjunto de aprendizajes

conceptuales, actitudinales y prácticos con el fin de alcanzar el fin último de la educación inclusiva, todo ser humano debe tener la posibilidad de soñar con un futuro, establecer un horizonte de vida digno y trabajar a diario por alcanzarlo, en este sentido la educación espacial inclusiva debe permitir el desarrollo por ejemplo de habilidades geográficas: la orientación, la localización, la ubicación, el manejo eficiente de cartografía, el dominio de los conceptos y procesos que le dan forma al planeta, reconocer la relación que existe entre la topografía y el clima, por qué ocurren los fenómenos más impresionantes, la historia geológica del planeta su ubicación en el vasto universo.

También debe permitir que cualquier estudiante reconozca las relaciones que existen entre las emociones más íntimas y el espacio, la importancia de la experiencia en el espacio en la construcción de significados y sentidos en el mismo, por supuesto deben permitir que cualquier persona pueda reconocer las injusticias que configuran los modos de producción, que usen la dialéctica para identificar las contradicciones del sistema y trabajar colectivamente por la transformación y por qué no la emancipación.

Además, todo estudiante debe tener la posibilidad de formarse en los principios de la ciudadanía y el ejercicio de esta en el espacio, todo ser humano tiene el derecho de educarse geográficamente en el sentido más extenso de la palabra, todo ser humano debe tener las capacidades y oportunidades para desplazarse libre y autónoma, esto implica, procesos de formación claros y eficientes.

Algunos alcances del espacio académico

El espacio académico se ha orientado, como se comentó anteriormente a la producción de mediaciones con el fin de apoyar procesos de inclusión educativa en diferentes contextos, por esta razón la “Biblioteca Azul”, iniciativa del Colegio República Bolivariana de Venezuela en Bogotá, se ha convertido en el repositorio de todos estos trabajos, la biblioteca azul, es una página en internet que contiene mediaciones con diversos propósitos, es pública y de libre acceso y descarga, los estudiantes que han cursado la electiva han donado a esta causa sus trabajos. Los procesos de diseño didáctico que implican el desarrollo de los módulos han permitido algunas conclusiones, a continuación, se relacionan ese conjunto de aprendizajes:

- **El diseño didáctico es fundamental:** el diseño de objetivos de aprendizaje claros, medibles y concretos ha permitido que los estudiantes diseñen actividades y mediaciones acordes para la población.
- **La comunicación debe ser asertiva y clara:** uno de los grandes retos en el diseño de mediaciones tiene que ver con la claridad y la asertividad de lo que se pretende comunicar, lo que se escribe, dice o representa debe ser siempre entendible, de lo contrario no funcionará.
- **A diseñar se aprende diseñando:** cada uno de los módulos producidos hasta ahora ha representado un reto para cada estudiante, no es fácil saber qué funciona o cómo puede lograrse esa claridad que tanto se desea, por eso se debe ensayar mucho para lograrlo.
- **La empatización es básica:** este proceso consiste en acercarse tanto como se pueda a la población con la que se trabajará, este proceso es básico cuando se trata de diseñar mediaciones pertinentes, por eso es muy importante investigar y conversar con la población
- **El acompañamiento funciona:** orientar a los estudiantes en el diseño de módulos para la atención a la diversidad implica un acompañamiento permanente, no solo para ofrecer fundamentación teórica, sino para motivar, para elogiar, para sugerir.
- **El componente espacial siempre es protagonista:** a pesar de que los estudiantes no son estudiantes de Ciencias Sociales en su totalidad, siempre el componente espacial es protagonista en el diseño de los módulos, el cuerpo, la ubicación, el planeta, la atmósfera, otros planetas, el territorio, la migración, el reconocimiento del espacio han resultado temas relevantes para que los estudiantes compongan sus módulos.

Bibliografía

- Aguerrondo. I, y Braslavsky. C. (2002) “Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?” Paper Editores. Buenos Aires.
- ARASAAC página web de El portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, en: <https://aulaabierta.arasaac.org/implementar-saac-en-el-aula>
- Alvarez, R. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Kronos.

- Claxton, G. (2005) Aprendiendo a aprender: objetivo clave en el currículum del siglo XXI CIC. Madrid. Cuadernos de Información y Comunicación, núm. 10, 2005, pp. 259-265 Universidad Complutense de Madrid. En: <https://www.redalyc.org/pdf/935/93501012.pdf>
- Calvo, M. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente*. Educador y educadores.
- Civarolo. (2008). *La idea de didáctica, antecedentes, génesis y mutaciones*.
- Delgado Santos, C. I. Abril Abadín, D. Vígara Cerra, Á (2010) Comunicación aumentativa y adaptativa: Guía de Referencia. España. CEAPAT.
- Díaz, Q. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus revista de educación.
- elheraldo.co (2018) Cuatro ejemplos exitosos de educación inclusiva, Diario el Heraldo, Barranquilla, 04 de Noviembre de 2018 en: <https://www.elheraldo.co/barranquilla/en-video-cuatro-ejemplos-exitosos-de-educacion-inclusiva-561950>
- Ferreira, M. (2014). Dispositivos básicos de aprendizaje y su alteración en adolescentes en situación de calle.
- Florido Mosquera, H.E. (2018) Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital. Bogotá. Universidad Santo Tomás. Tesis de Doctorado.
- Florido Mosquera, H. E. (2019) Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos. Rio de Janeiro, EM Revista. UFRRJ. en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/52060/27652/>
- Giddens, A. (1993): Consecuencias de la modernidad. 1a. edición en Alianza Universidad, Madrid.
- Hinostroza, G. (2004). Encuentro Iberoamericano de formación docente (Tomo I: Conferencias) Entre Orugas y Mariposas Varios autores, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jáuregui Reina, C.A. Mora Ruiz, C.A, Carrillo Alarcón, D. Oviedo Mosquera, N., Pabón Rodríguez, Y. Rodríguez Osorio, A (2016) Manual práctico para niños con dificultades en el aprendizaje: Enfoque conceptual e instrumentos para su manejo. Editorial Panamericana. Bogotá.

- Martínez Ocaña, B. E. (2004) Diversificación y Adaptación Curricular Revista Educación año X, N^a 10 de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima. en:
<http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1679/1687>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) Instructivo de Instrumentos para el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR - en:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/INSTRUCTIVO%20DEL%20PIAR.pdf>
- Molano. (2019). *La formación del profesorado de ciencias naturales frente a los retos de la educación para la inclusión: un problema en construcción en el departamento del Huila, Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Navarro. (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En
- Barton, L. (comp.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- (1990). *The Politics of Disablement*. London: The MacMillan Press.
- Parra y García. (2011). *Participación familiar en la etapa de educación primaria*. Perfiles educativos.
- Rodríguez, P. (2010). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. CLACSO.
- Runge Peña, A. (2013) *Didáctica: una introducción panorámica y comparada*, Revista Itinerario Educativo de la Universidad de Antioquia, Medellín. en:
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1500/1271/0>
- Souza. (2012). *Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación*. Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Tardif, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ed Narcea. Madrid
- Vasco, C.E. (1985). *Límites de la crítica al cientificismo en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional, en
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5130/4205>

2.3 Paisaje Sonoro: Resultados preliminares de la ciudad de Bogotá

Sebastián Felipe Carranza Chocontá, sebastian.carranzach@gmail.com
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

Encontrar en la ciudad sus diferentes singularidades, ha sido un trabajo que durante años las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y las Artes, han explorado, y que, al sol de hoy, ha permitido ver la ciudad como un lugar inacabado y en constante construcción. Luego, esa ciudad que se percibe, no es la misma para todos los habitantes que la producen: las edades, los trabajos, los lugares de residencia, los lugares de tránsito, y la hora, son variables que permiten abrir la gama de posibilidades, haciendo posible que la ciudad misma ya no sea de un carácter singular, sino que, desde todas sus expresiones, usos, habitantes, percepciones y vivencias, se vuelva de carácter plural.

Es así como surge este trabajo que, es parte del proceso de sistematización, reflexión y análisis de una ciudad vista desde dos perspectivas. Por un lado, las estudiantes del Colegio de Nuestra Señora del Pilar de Chapinero de la ciudad de Bogotá y las percepciones que tienen de la misma ciudad a diferentes escalas, entorno del colegio, barrio y ciudad. Por el otro, la puesta en diálogo de esa percepción a luz de la teoría del paisaje sonoro de M. Shafer y los elementos de la legibilidad de K. Lynch.

Finalmente, de dichas convergencias se percibe una ciudad que es vivida, leída y percibida por una población adolescente, estudiantes de media, femenina y que transita en la mayoría del tiempo en un vehículo automotor. Así, el paisaje sonoro se convierte en un instrumento para poder leer desde otra perspectiva, la percepción auditiva, esa ciudad de Bogotá.

Palabras clave: paisaje sonoro, ciudad, percepción, adolescentes.

Abstract

To find in the city its different singularities, has been a work that for years the different disciplines of the Social Sciences and the Arts have explored, and that, to this day, has allowed to see the city as an unfinished place and in constant construction. Then, that city that is perceived is not the same for all the inhabitants that produce it: ages, jobs, places of residence, places of transit, and time, are variables that allow to open the range of possibilities, making possible that the city itself is no longer of a singular character, but that, from all its expressions, uses, inhabitants, perceptions and experiences, it becomes of a plural character.

This is how this work arises, which is part of the process of systematization, reflection and analysis of a city seen from two perspectives. On the one hand, the students of the Colegio de Nuestra Señora del Pilar de Chapinero in the city of Bogota and the perceptions they have of the city at different scales, school environment, neighborhood and city. On the other hand, the dialogue of this perception in the light of M. Shafer's soundscape theory and K. Lynch's elements of legibility.

Finally, from these convergences, we perceive a city that is lived, read and perceived by an adolescent population, high school students, female and that travels most of the time in a motor vehicle. Thus, the soundscape becomes an instrument to be able to read from another perspective, the auditory perception, that city of Bogota.

Key words: soundscape, city, perception, adolescents.

Presentación

El presente texto, surge en el marco del proyecto de trabajo de grado, durante el curso de maestría, con la temática Paisaje Sonoro: Una posibilidad para enseñar y aprender la ciudad. Dicho interés surge por el diálogo permanente que durante mi formación profesional tuve, entre la Música y las Ciencias Sociales, y que, fue posible poner en concordancia con un fin investigativo. Dicho trabajo fue puesto en marcha con las siguientes preguntas orientadoras ¿Cuál es la percepción que tienen las estudiantes de grado 10 y 11 del Colegio NSP - Chapinero de la ciudad de Bogotá a la luz del Paisaje Sonoro?, ¿Cuáles son los nodos, mojones, bordes y

flujos que las estudiantes identifican en la ciudad de Bogotá por medio del paisaje sonoro? y ¿De qué manera, desde los paisajes sonoros es posible construir una imagen de ciudad?

1.1 Del paisaje sonoro

Para iniciar con la discusión, es preciso mencionar lo que se ha dicho del Paisaje Sonoro, en función de la educación y de la ciudad.

Del paisaje sonoro, en cuanto tal, se rastrea al creador del término en sí mismo, Murray Shafer quién determinó al paisaje sonoro como “cualquier porción del entorno sonoro observado como campo de estudio” (Shafer.M, 1993.p 370). Es así que, cualquier cosa perceptible adquiere un valor significativo, dado que, así como la vista, como el tacto y como el olfato, el oído permite, en cierta medida, organizar este espacio a través del uso del oído.

Es así, como Tuan, también propone una organización, en donde, clasifica los sentidos que posee el ser humano, en función del espacio, apreciado de la siguiente manera:

Tabla 1. Relación de los sentidos y el lugar según Tuan. Fuente elaboración propia⁶

Relación de los sentidos y el lugar según Tuan	
Sentidos	Organización espacial
La vista	Carácter espacial y geométrico del mundo La dependencia visual del hombre para organizar el espacio no tiene igual.

⁶ Esta tabla está basada en el texto de Tuan de Espacio y lugar, las precisiones y clasificaciones aquí expuestas, son las que hace el autor en su texto. El trabajo mostrado en la tabla corresponde a una organización por cada uno de los sentidos y el modo en que estos permiten ordenar y comprender el espacio.

El olfato	<p>El olor es capaz de sugerirnos la masa y el volumen de las cosas.</p> <p>Con ayuda del mundo visual anterior, la nariz del hombre también puede distinguir dirección y calcular distancias relativas por medio de la intensidad del olor.</p>
El tacto	<p>La piel es capaz de transmitir ciertas ideas espaciales y puede hacerlo sin la ayuda de otros sentidos, dependiendo solamente de la estructura del cuerpo y de la capacidad de movimiento. Define la superficie del cuerpo y su geometría.</p>
El oído	<p>Las personas identifican inconscientemente las fuentes de los ruidos, y a partir de esa información logran construir el espacio auditivo.</p> <p>Todos los seres humanos aprenden a relacionar sonidos y distancias al hablar.</p> <p>El propio sonido puede evocar impresiones especiales.</p>

Impresiones espaciales, construcción del espacio auditivo y evocación de espacios espaciales, son algunas de las acciones que permiten la percepción auditiva sobre el espacio. Esto mismo, también se puede apreciar en las personas que tienen diversidad funcional y que, cuya imposibilidad es la vista. En un trabajo realizado por Diderot, denominado *Carta sobre los Ciegos* menciona como ante la imposibilidad de dicho sentido, todo lo que pasa por el oído adquiere aún más valor, ante el cuál, su estudio abre un sin número de posibilidades:

Tiene una memoria para los sonidos sorprendente y los rostros no nos ofrecen una diversidad mayor que la que él observa en las voces. Tienen para él una infinidad de delicados matices que a nosotros se nos escapan porque no los observamos con el mismo interés que el ciego. Para nosotros dichos matices son como nuestro propio rostro (Diderot, 2002. p. 15)

Dicha afirmación, refuerza la idea de Shafer y que, Woodside 2008, refuerza bajo la idea de entender ese paisaje sonoro como: “cualquier campo acústico que pueda ser estudiado como un texto que se construya por el conjunto de sonidos de un lugar en específico” (Woodside.2008. p.5). Entender entonces que se puede estudiar como un texto, es poner al paisaje sonoro unas

características, unos matices y unos determinantes que le permiten a quién lo escucha, tener ante sí, un sector de objetos para su análisis. Para tal fin, Shafer (1993) propone los siguientes elementos:

Paisaje sonoro de alta fidelidad: el paisaje sonoro de alta fidelidad es, por lo tanto, aquel en el que los sonidos discontinuos pueden escucharse con claridad en razón del bajo nivel de ruido ambiental (p. 71). Dicha definición, responde a una dinámica de exposición del ruido, versus el medio mismo, es decir, aquellos sonidos característicos de ese lugar, directamente relacionados con los sonidos de la naturaleza.

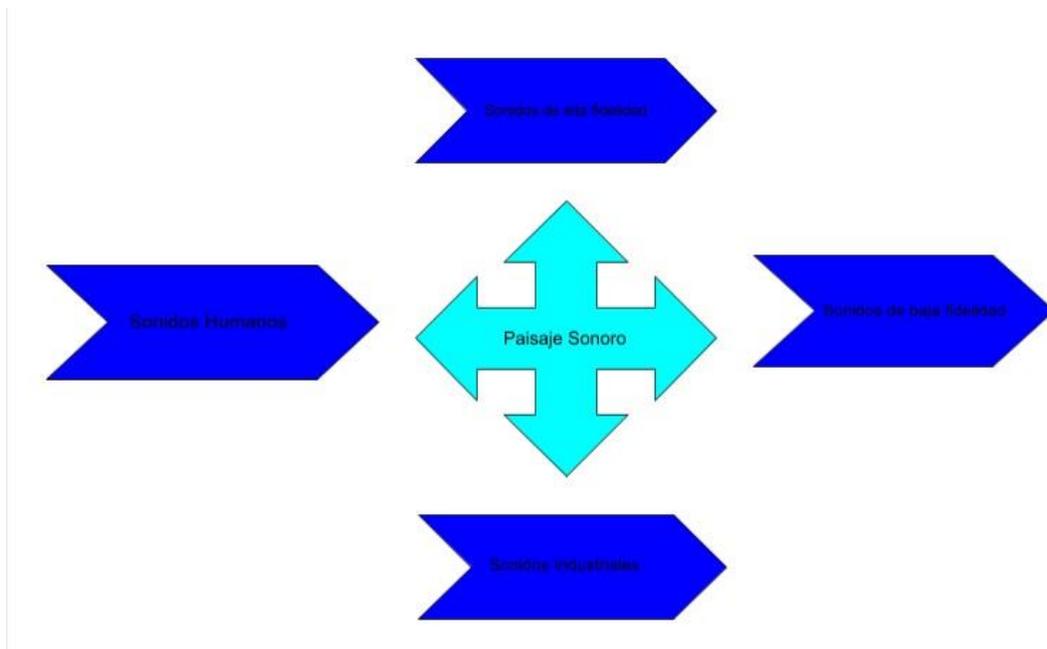
Paisaje sonoro de baja fidelidad: El paisaje sonoro de baja fidelidad las señales acústicas del individuo se pierden en una sobrepoblación de sonidos. El sonido claro -como el de los pasos en la nieve, las campanas de una iglesia en un valle o un animal correteando en la maleza- queda enmascarado por el ruido de banda ancha. Se pierde la perspectiva (1993. p. 71). Así pues, los sonidos que pudieran ser percibidos de una manera directa y que le son propios a un lugar determinado, se ven yuxtapuestos, por el ruido de mayor frecuencia, volumen y tono.

Sonidos Industriales: aquí se hace referencia a aquellos sonidos que han sido parte de la evolución, desarrollo y crecimiento de las ciudades, en donde, algunas máquinas, instrumentos tecnológicos y su utilización, marcan la distinción, dejando una huella, sobre un sonido presente, en mayor medida, en las ciudades.

Sonidos humanos: Son aquellos que son emitidos por el hombre mismo, su voz, sus pasos, la reacción a cada cambio de tiempo atmosférico, en los cuales, la fuente de origen es su cuerpo.

Es así como el diálogo de estos elementos serán la fuente de análisis de la obtención de datos, presentado de mejor manera bajo el siguiente esquema

Gráfico 1. Categorías de análisis del paisaje sonoro.



Fuente: elaboración propia

1.2 Perspectivas del Paisaje Sonoro

Siguiendo con lo planteado, para poder realizar un trabajo que permitiera dar razón de algo nuevo, es preciso mencionar algunos de los trabajos que se han hecho con esta temática, clasificados de la siguiente manera: Del Paisaje Sonoro y la Ciudad, Del Paisaje Sonoro como Recurso Didáctico, El Contexto Local y De las Ciudades Educadoras.

1.2.1 Del Paisaje Sonoro y la Ciudad.

Para comenzar, en soundmapping: críticas y reflexiones sobre este nuevo medio de participación pública Waldock (2011) precisa algunas disputas, registros históricos, avances del mapeo sonoro y algunos ejercicios pedagógicos. En primera instancia nombra la importancia que este ha tenido en el Foro Mundial de Ecología en la línea de la acústica, donde varios investigadores muestran su interés por dicho campo, y el aumento de ellos en los últimos años.

En un segundo momento, se aprecia el trabajo de Carlos Fortuna (2009), titulado “La ciudad de los sonidos. Una heurística de la sensibilidad en los paisajes urbanos

contemporáneos”, en donde sostiene dos distinciones que permiten entender por qué algunas disciplinas de las Ciencias Sociales, se desligaron de los sentidos y cómo otras los acogieron.

En principio menciona que “nuestra cultura, en general, es representada principalmente como una cultura escrita, en la cual la sonoridad de la expresión oral sólo interfiere marginalmente en los arreglos y configuraciones sociales culturales” (Fortuna,2009, p.41). En ese sentido, la cultura de lo escrito por largo tiempo quitó protagonismo a la sensación (como la escucha), negando alguna posibilidad a los demás sentidos que no solo intervienen en la interacción con el espacio, sino, que, además, dieran cuenta de él.

Con el crecimiento de las ciudades, el desarrollo económico, su consolidación morfológica y su delimitación, se dejó de un lado lo que los sonidos decían de ellas, como influía un actor sobre esa población y cómo esa población reconocía dichos atributos porque se encontraba inmersa en ese contexto. De este modo, y luego de muchos trabajos llevados a cabo desde la década de los años 70, se rescata la idea de que “la geografía oye, o puede oír, el pulso de la ciudad y de ahí obtener conclusiones relativas tanto a su modo de organización funcional como a su orden estético” (Fortuna, 2009, p.44).

Aquí se puede apreciar como la ciudad, los sonidos y el paisaje sonoro convergen para posibilitar nuevas discusiones, desde una perspectiva que conjuga la apreciación auditiva y las Ciencias Sociales.

1.2.2 Del Paisaje Sonoro como Recurso Didáctico

Para este eje, se toman tres trabajos de referencia, en donde, cada uno de ellos, vincula un enfoque pedagógico, junto con el paisaje sonoro, uno de ellos en escenarios escolares formales, y otro, en un escenario de un punto específico de la ciudad. El primer trabajo de ellos lleva por nombre *Los paisajes sonoros en Educación Infantil: Creación de un cancionero en donde una licenciada en educación infantil*, por Paula Martínez Torres 2014, plantea el uso del paisaje sonoro como una estrategia de reconocimiento y, a partir de este, generar un vehículo para la creación de un cancionero infantil. Su procedimiento está centrado en usar, las tres categorías que M. Shafer propuso: Sonidos de la Naturaleza, Sonidos Humanos y Sonidos Mecánicos/Artificiales. Cada entorno mencionado, es llevado al interior del aula, de manera tal que, a través

de la estimulación musical, los niños pueden evocar, conocer y reconocer cada uno de estos sonidos, siendo reflejados de manera ilustrativa por medio de dibujos.

El segundo de ellos *PAISAJES SONOROS Propuesta de intervención didáctica Educación Infantil a través de un parque sonoro*, realizado por Joaquina Llorens (2016), propone una intervención en un espacio escolar a través del paisaje sonoro. En este caso, la propuesta de intervención hace referencia a la capacidad de producir, reconocer y reproducir sonidos a partir de objetos sonoros.

El tercero de ellos lleva por nombre Relaciones entre el paisaje sonoro y la Educación patrimonial, (Zapata, Cardona,2020) en donde, a partir de un estudio de temporalidad de cinco años 2015 al 2019, buscan dialogar con las cosas que se han dicho en relación a las categorías enunciadas en el título ya mencionado. Su trabajo tiene como metodología la investigación documental, rescatando la importancia que deben tener las ciencias sociales al incluir dentro de sus trabajos, la categoría de paisaje sonoro:

En síntesis, es menester entender la enseñanza de las Ciencias Sociales, en general, y de la Geografía, en particular, desde una corriente humanista, donde tome protagonismo la acepción de paisaje como producto de la interacción social y que acercándolo desde la perspectiva de educación patrimonial nos permita brindar elementos teóricos para el diseño e implementación de propuestas innovadoras que aboguen por el protagonismo de lo sonoro del paisaje, en clave de promoción de inteligencia territorial y fomento de identidad (Zapata -Cardona, 2020, p.231)

Desde esta perspectiva, el paisaje sonoro, además de evocar los significados, las huellas y las interacciones entre los sujetos y el medio en el que habitan, posibilita una herramienta didáctica que, en distintas edades y diferentes usos: ilustración, creación de objetos sonoros y curaduría de sonidos de diferentes momentos, se convierte en un vehículo que puede ser usado por investigadores, maestros y maestras de todo el mundo, facilitando la inserción de esta categoría en un escenario pedagógico.

1.2.3 El contexto local.

Bajo la perspectiva del contexto colombiano, se pudieron rastrear algunos trabajos que hacen parte de distintas iniciativas artísticas, investigativas y del uso de las TIC, poniendo ante el

panorama un interés que abre este campo en nuestro territorio, y que combina distintas miradas del uso del Paisaje Sonoro.

Para tal fin, Jaramillo (2018) hace un balance de algunos trabajos llevados a cabo en el territorio nacional, que lleva por título “Cartografías de la sorpresa: prácticas artísticas y paisajes sonoros urbanos en Colombia”, en donde, recopila unas iniciativas en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín.

Para la ciudad de Bogotá destaca a Mauricio Bejarano, profesor de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, dado que, gracias a su trabajo, el uso del fonógrafo, adquiere un sentido importante para dicha temática. Su trabajo se centró en la recopilación de varios sonidos que fueron resultado de varios años de capturas, y que, bajo el nombre de Murmur(i)os en 2011, los bogotanos pudieron contemplar en la galería Santa Fe3 del Planetario Distrital, un paisaje sonoro nunca antes visto. Bejarano, dispuso varios parlantes con distintos sonidos, y en diferentes posiciones, en donde, la unión de los mismos, permitían una sensación de la ciudad de Bogotá “Deliberadamente, Bejarano construye un nuevo espacio-tiempo bogotano en la galería: una ciudad-ficción, una Bogotá imaginada pero real (entrevista, 16 de noviembre de 2015). (p.9)

El segundo ejercicio tiene su epicentro en la ciudad de Cali. Allí, en cabeza de Icesi Joaquín Llorca y Margarita Cuéllar con los trabajos Cartofonías del barrio San Nicolás: estudios sobre la memoria sonora de la industria gráfica en Cali (2013) y Cali paisaje sonoro (2012). El primer ejercicio es un análisis que se lleva a cabo en el barrio San Nicolás, en donde, a partir de unos análisis, en donde, se pueden percibir algunos de los aportes de la teoría de Schafer, se levanta una cartografía sonora, que da cuenta de la vida del barrio y sus dinámicas:

Asume el reto de identificar, registrar y archivar la memoria sonora de este lugar y se propone formular un espacio de encuentro y reflexión sobre los sonidos que dan forma a nuestra cotidianidad, así como posibilitar la escucha atenta y positiva de los entornos que nos constituyen como comunidad” (<http://cartofonias.org/>) (Jaramillo, 2018. p 12)

Dicho ejercicio responde a uno de los puntos principales de Jaramillo, el paisaje sonoro como patrimonio cultural, como ese ejercicio de rescatar huellas sonoras de los lugares que, con el pasar del tiempo van perdiendo su identidad y, por tanto, es menester hacer un ejercicio reflexivo que invite a guardar cada uno de estos paisajes sonoros.

Con respecto a al ejercicio de Cali paisaje sonoro, el equipo buscó realizar un ejercicio que determinara el impacto, a partir, de la construcción de una de las líneas del MIO (sistema de

transporte masivo en aquella ciudad) dejando al descubierto que” La construcción del MIO ha desencadenado nuevos entornos urbanos, sociales y culturales alrededor de las estaciones del sistema que son asociados a los “nodos” que propone el arquitecto Kevin Lynch” (Jaramillo, 2018,p.12). Todo este trabajo se puede apreciar en su sitio web, en donde reposan sus documentos y hallazgos, y permiten comprender desde el entorno acústico, las modificaciones que el sistema masivo de aquella ciudad ha provocado en la zona de estudio.

Finalmente, el último ejercicio analizado, lleva por nombre Pregoneros de Medellín 2015. “es un documental interactivo alojado en internet que cuenta la historia de la experiencia auditiva de un transeúnte en el centro de la ciudad que deambula sin rumbo en un entorno sobre estimulado, un espacio atestado de cuerpos, objetos y sonidos donde sobresale la voz de vendedores ambulantes y pregoneros que ofrecen productos caseros” (Jaramillo,2018. p.14). Este ejercicio permite a los internautas, vivir una experiencia similar a la que permite Google Street View, aunque con ciertas limitaciones. En primera instancia, permite ir escuchando cómo suena el centro de Medellín, con toda su dinámica social y económica, a medida que se va avanzando por cada uno de los recorridos, convirtiéndola en una herramienta transmedia. Pese a no tener una vista de 360° como si lo permite la plataforma antes mencionada, este trabajo permite una apreciación del Soundwalk, lo que le permite al usuario, sorpresa, mayor intensidad del sonido con respecto a la cercanía o lejanía que pueda llegar a tener del punto de partida, todo, diseñado, con puntos de referenciación y capturas sonoras, sobre la plataforma OpenStreetMap.

1.2.4 De las Ciudades Educadoras

En el marco de intentar hacer de la ciudad un objeto de enseñanza y aprendizaje, no se puede dejar de un lado los proyectos que se han venido trabajando alrededor de las ciudades educadoras y de la cual Bogotá D.C hace parte. Dicho proyecto se ha venido trabajando desde los 90 y en su marco de trabajo ha realizado una asociación que hoy se conoce como Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, Teniendo como ejes centrales de trabajo:

Convivencia de Cultura y Paz-Vida Saludable-Juventud-Participación -Personas Mayores -Medio Ambiente-Espacio Público -Inclusión Social -Cultura-Deporte.

De dichas iniciativas, surge una agenda con unos propósitos específicos en lo que esta misma asociación ha denominado Carta de las Ciudades Educadoras. En ella, se encuentran los

siguientes temas: El derecho a la ciudad educadora, el compromiso de la ciudad y al servicio integral de las personas.

De aquí, es de donde surge el argumento de poder hacer de la ciudad un elemento del cual se pueda aprender y que nos permita, a su vez, enseñar. en su numeral seis de la carta, se destaca lo siguiente:

La ciudad educadora reconoce que las decisiones políticas basadas en el conocimiento de la realidad permiten respuestas más adecuadas, por lo que los gobiernos locales deberán poseer una información precisa sobre la situación y las condiciones de vida de sus habitantes y del territorio, debiendo realizar o apoyar estudios, que mantendrán actualizados y accesibles a la ciudadanía. (AICE, 2015, p.12)

Lo anterior, puede tomarse como un argumento que da fuerza al carácter educativo que tiene la ciudad y sus implicaciones para con los ciudadanos, sumando, además todas aquellas posibilidades que puedan tener los dirigentes, al ayudar a sus conciudadanos para el entendimiento de la ciudad.

Una visión parecida es la que deberían tener los gobernantes acerca de la ciudad, en el trabajo de Ciudad Urbanismo y Educación compilada en el año 2009, un ex alcalde de Bogotá Antanas Mockus, responde a aquello que debería hacer un alcalde, antes de hablar de dirigir y administrar, y es, el hecho de hacer mucho más sencillo el entendimiento de la ciudad. Allí, ante la pregunta de ¿Cuál debería ser el compromiso de los responsables políticos en la mejora de las condiciones de la vida urbana?, respondió:

Juro que trataré de comprender mejor mi ciudad y haré lo posible por usar el conocimiento que he hecho de la ciudad”. A su vez, me gustaría que las leyes dijeran: “publíquese, explíquese, compréndase y cúmplase”, en lugar de sólo “publíquese y cúmplase”. El gobernante debería tener siempre una agenda pedagógica” (Ciudad, Urbanismo y Educación, 2009, p.21)

Una postura interesante que deja por sentado que, desde el papel mismo de los gobernantes, deben asumirse como los principales actores del hecho pedagógico de la ciudad, para la ciudad y para los ciudadanos, mejorando el entendimiento, la comprensión y la distinción de la misma.

El anterior rastreo, no es más que un refuerzo de la premisa de que los sonidos producidos, a la luz de una producción espacial, en donde, en palabras de Eliot Eisner, ese ojo

ilustrado, debe tener la capacidad de poder, analizar, encontrar, debatir y sacar el mayor provecho de las fuentes que ante el investigador se presentan, encontrando, para este caso, esos matices, esos símbolos, códigos que, si bien, podrían llegar a tener algunas convergencias a nivel global, son las particularidades del grupo focal los que permitan llegar a esos nuevos hallazgos, a escuchar lo que ellos escuchan, entender su relación con la ciudad, su apropiación, y por qué no, descifrar cuál es esa posible imagen de ciudad que, a través de los sonidos y de quedar a la deriva, se pueden encontrar. Además, reforzar no solo la idea de la implementación de un Paisaje Sonoro como una herramienta de recopilación de información o experiencias propias de un lugar, sino, de la potencialidad pedagógica que, a los niveles, esta pueda llegar a tener: escuela-barrio-ciudad-nación.

3.1. La sistematización

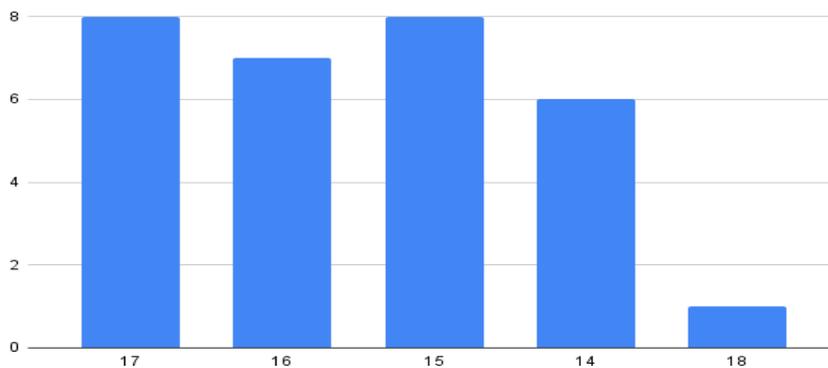
Teniendo ya la perspectiva desde la cual se va a trabajar, la siguiente parte del texto consistirá en mostrar cómo se analizó y sistematizó la información, para poder obtener esa ciudad de Bogotá, a partir de las estudiantes de 10 y 11 del Colegio Nuestra Señora del Pilar de Chapinero de Bogotá. Para tal fin, se parte de una postura hermenéutica, en la cual, la vivencia, la historia y la relación de la población estudiada, serán los insumos “El sentido del todo determina la función y el significado de las partes, y el significado es algo histórico. Es una relación del todo con las partes vista por nosotros desde una perspectiva dada, en un tiempo determinado y para una combinación de partes dada. No es algo que esté por encima de la historia, sino una parte de un círculo hermenéutico siempre históricamente definido. “(Dilthey,1966 citado en Hidalgo& López, 2015.p 16). Así, para dicho análisis se crea un formulario, en el cual, las estudiantes diligencian su edad, su barrio, localidad, señalan algunos lugares que reconocen, la percepción sonora de su barrio y el de la ciudad de Bogotá, intentando dar una respuesta al objetivo que se centra en Comprender la percepción e imagen de ciudad de ciudad que poseen las estudiantes de grado 10 y 11 del Colegio Nuestra Señora del Pilar de Chapinero por medio del Paisaje Sonoro.

Como se había anunciado, la población de estudio, son las estudiantes del grado Décimo y Once del Colegio Nuestra Señora del Pilar de Chapinero, ubicado en la localidad de Teusaquillo, situado en el barrio el Campin. De las entradas obtenidas a partir del desarrollo de la encuesta, se presentan algunos datos relevantes como las edades, localidad y barrio de residencia,

los cuales, permitirán dar luces de la distribución de las estudiantes a lo largo de la ciudad de Bogotá.

Para comenzar, de las edades se obtuvo la siguiente información: (Ver tabla 1) hay un rango de 4 años de diferencia, siendo la edad menor de 4 años, y la mayor 18 años, los rangos con mayor participación se encuentran en las edades de 14, 15 y 17, seguida de los 16 y posteriormente, los 18. Dichos datos, se convierten en un insumo importante al momento del análisis, dado que, es a partir de su vida cotidiana, de donde se va a obtener esa imagen de ciudad a la luz de los sonidos, percibida desde la adolescencia. De otro lado, bajo la normativa expuesta en el Código de Infancia y Adolescencia expuesto en su Artículo 3 “Se entiende por niño o niña, las personas entre 0 y los 12 años y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad.” (ICBF, p.1, 2010).

Tabla 1. Edades de la población de estudio.



Fuente elaboración propia.

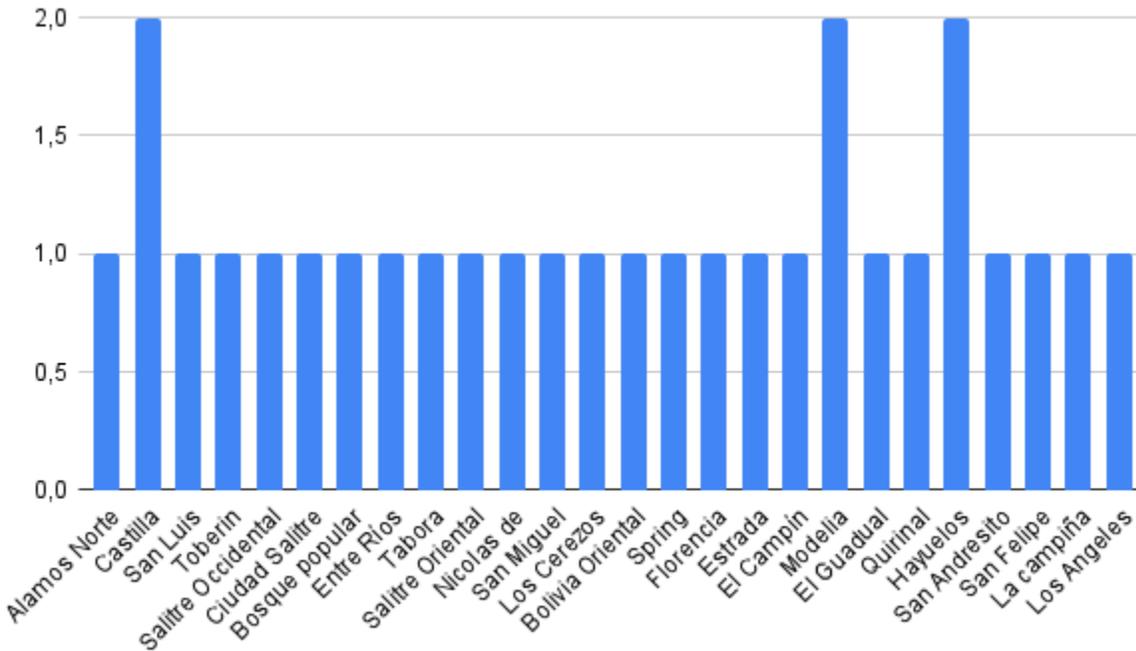
Nota. Esta tabla se obtiene de las encuestas aplicadas con las estudiantes, luego de recepcionarlas, digitalizarlas y graficarlas.

3.2 Distribución en la ciudad de Bogotá

Para poder entender esa relación que cada una de las estudiantes tiene con la ciudad, es preciso indagar por su entorno cercano que, en términos de la organización territorial para el contexto local, sería el barrio. (Ver tabla 2). Aquí, es posible apreciar tres coincidencias en los barrios de residencia de las estudiantes: Castilla, Modelia y Hayuelos, todos ellos, localizados hacia la parte occidental de la ciudad, hacia las localidades de Fontibón y Kennedy. Por lo

demás, la muestra presenta una distribución de carácter heterogénea, en relación a sus barrios de residencia.

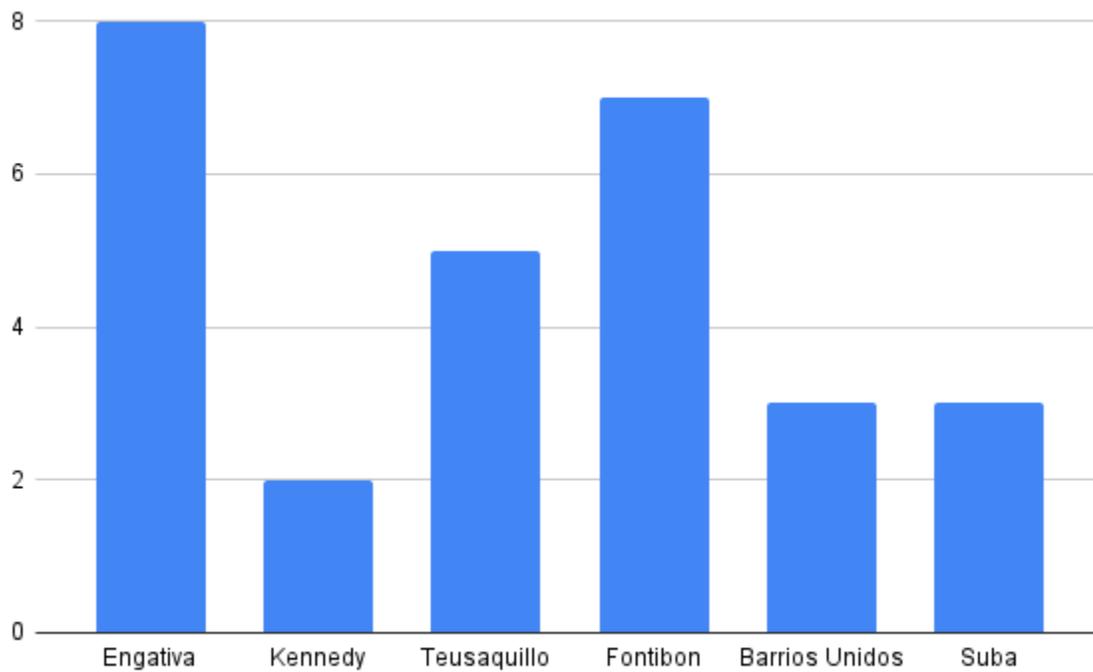
Tabla 2. Barrios de residencia.



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los barrios en los cuales reside la población encuestada, se puede apreciar una distribución, en la cual se tiene como protagonistas las localidades de: Barrios Unidos, Engativá, Fontibón, Kennedy y Teusaquillo. (Ver tabla 3). De este modo, de las 20 localidades que posee la ciudad de Bogotá, sólo en 6 tiene presencia el lugar de residencia de la población. Esto podría sugerir entonces, una parcialidad con orientaciones hacia el occidente, centro y norte de la ciudad respectivamente.

Tabla 3. Localidades de residencia.

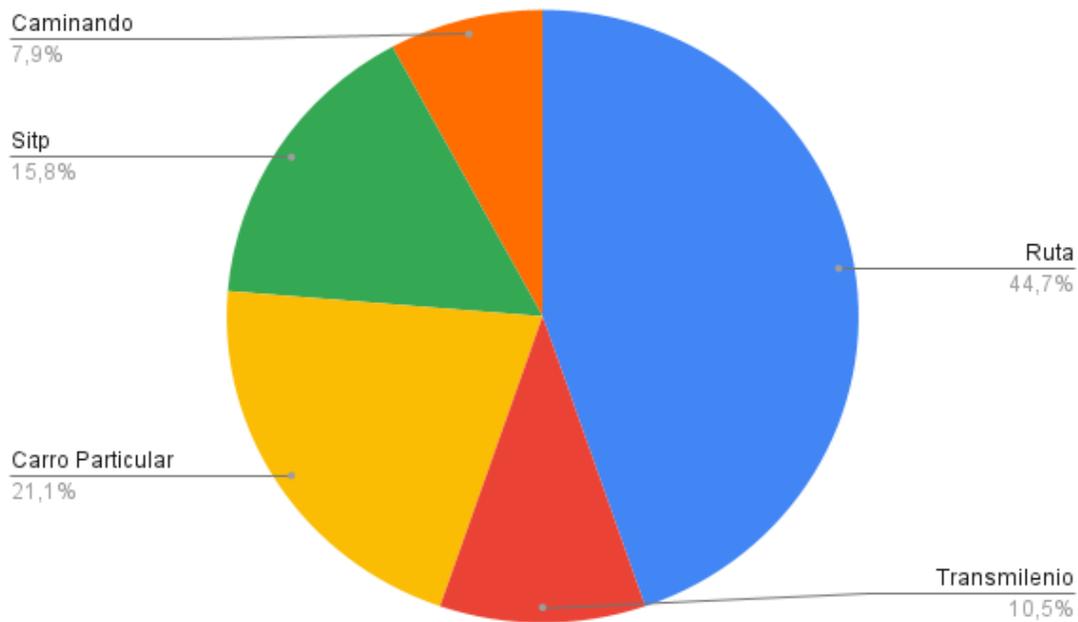


Fuente: elaboración propia.

3.3 De los medios de transporte hacia la institución.

Luego de indagar por su entorno y lugares de residencia, el siguiente paso es saber cuáles son los medios de transporte más utilizados por las estudiantes, dado que, desde el tránsito y las incidencias que éste haga sobre la percepción de la ciudad, se puede obtener una noción de esa ciudad vivida desde las adolescentes.

Gráfico 3. Medios de transporte hacia la institución educativa



F

uent
e:
elab
orac
ión
prop
ia

A

quí
es
posi

ble evidenciar que, en su mayoría, la ciudad percibida y vivida, desde el trayecto desde su hogar hasta la institución, comprendida entre los días lunes a viernes, se hace a través de un cristal: ruta, Sistema Integrado de Transporte, carro particular, y, por último, el transmilenio. De este modo, la vida y las relaciones que aquí se expresan, reducen su papel dentro de la producción espacial de la ciudad, no tanto como un actor que la percibe desde su tránsito, su reconocimiento, sus vibraciones, sensaciones que pueden ser vividas, desde el contacto físico con el espacio en sí mismo, sino, desde la percepción e interpretación que desde un vehículo se pueda obtener:

El progreso técnico y la profunda transformación de la ciudad, ofrece una nueva visión del habitar de la ciudad; habitar para el flaneur significa transitarla, recorrer las calles y avenidas donde, como en el interior de una morada, la vida moderna se descubre. La proliferación del automóvil y los medios de transporte públicos no sólo reduce y ajusta el paseo a lugares específicamente destinados a ello, con lo que parece quedar reducida la espontaneidad del transeúnte que pasa a convertirse en un mero peatón” (López, .2005. p.26).

Es posible hablar entonces que el hecho de usar los diferentes medios de transporte, puede dar paso a una taxonomía de la experiencia en la ciudad: el que la transita desde la urna de cristal al interior de un vehículo automotor, y aquel que la recorre de a pie por sus calles. Ahora

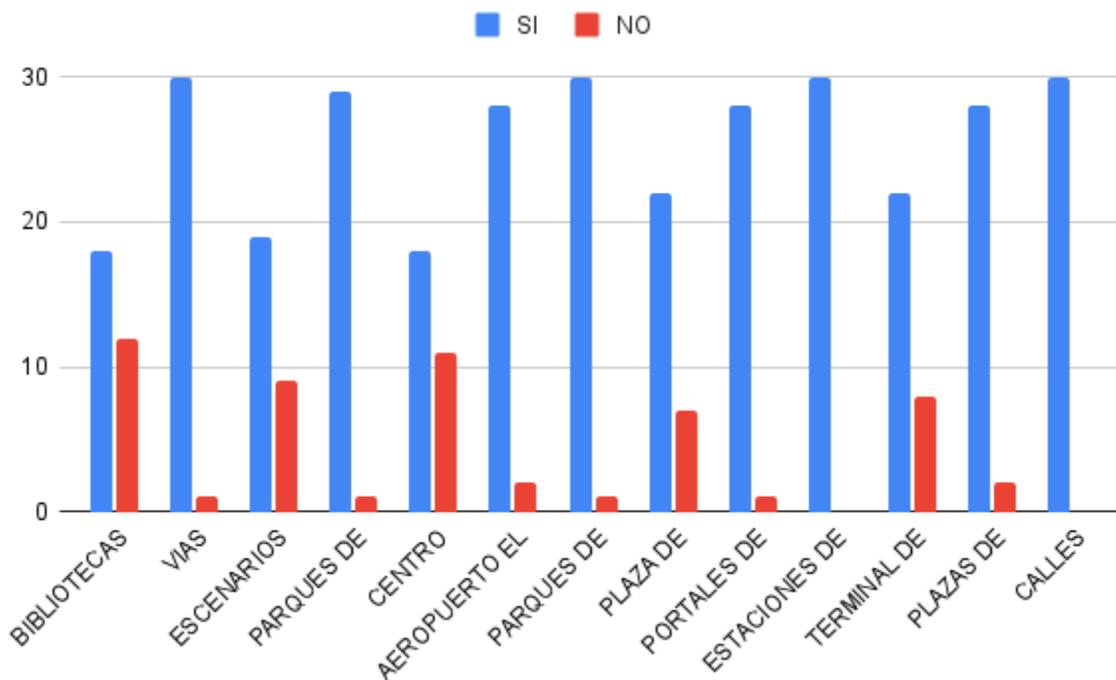
bien, hablamos de una clasificación en dos vías: el del peatón que observa su entorno desde el lugar específico producto de la infraestructura vehicular y de los sistemas de transporte, y el transeúnte al interior de los vehículos, que observa su entorno, desde el cristal, que percibe, interpreta y genera una imagen acústica de lo que allí pasa, generando una perspectiva del lugar, a partir de la interpretación que el mismo pueda llegar a realizar.

De otro lado, es preciso mencionar que, la decisión del uso o no de los vehículos automotores, no solo responden a un capricho o comodidad por parte del núcleo familiar de la población estudiada, pues tal y como se pudo apreciar en la Imagen 6, sólo un porcentaje de la muestra reside en la misma localidad y vecinas, por lo que, el vehículo y los medios utilizados, responden a una dinámica de distancias y cercanías, en función de la utilidad y practicidad, contempladas para los desplazamientos.

3.4 De los lugares de la ciudad

Para tener una noción de aquello que las estudiantes viven, reconocen y producen en el espacio al que llamamos ciudad, es importante tener presente qué es lo que conocen ellas de esta, ya que, esto permitirá dar luces que permitan complementar lo anteriormente suministrado: edad, lugar de residencia, medio de transporte más usado, constituyendo una ciudad a luz de las adolescentes y su tránsito por la ciudad. Para comenzar, se recopila la información a partir de una encuesta, en donde, se eligen algunos puntos característicos, no sólo por su carácter funcional, histórico o recreativo, sino, partiendo del hecho que son lugares que le pueden brindar un cierto rasgo característico a la ciudad de Bogotá. De esta recopilación de datos es que se obtiene la tabla 4 (Ver gráfico 4), de la cual se obtienen los siguientes datos:

Gráfico 4. Lugares de referencia de las estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

A partir de la información suministrada, es posible poner en diálogo la categoría de mojón de K. Lynch (1966), siendo esta un lugar de referencia que usan las personas, en este caso las estudiantes, para ubicar y/o situar algún punto de la ciudad de Bogotá. En ese sentido, se reconocen la mayoría de lugares, distinguidos con el color azul, infiriendo de este modo que, las estudiantes han visitado alguno de estos lugares y que, por tanto, no sólo hay una noción de una ciudad escuchada, hablada o leída, sino, vivida, a partir de los mojones que ellas mismas referencian.

En relación a la parte histórica, es posible apreciar, que, pese a que una gran mayoría reconoce el centro histórico, una gran porción reconoce que no lo ha visitado. En ese sentido, se podría hablar de una ciudad que se constituye, no desde una historicidad, sino, una ciudad dada y reconocida por el entorno inmediato que procede de la vivencia de los barrios, la institución educativa y el núcleo familiar.

Pensando ahora en las bibliotecas públicas, que no sólo brindan textos para las diferentes áreas del conocimiento, espacios de lectura, talleres, diálogo y porque no, construcción del conocimiento, es un escenario que comparte la misma proporción en relación a la visita o no del

lugar, que deja al descubierto que la población adolescente, no ve, la implicación, función y/o reconocimiento que estas puedan llegar a tener, en aspectos como: puntos de referencia, puntos de descanso, de consulta o de la vida cotidiana, inclusive, si se tiene en cuenta que, a 10 minutos de la institución educativa, se tiene una de las mega bibliotecas de la ciudad de Bogotá, la biblioteca Virgilio Barco, que comparten la misma calle de ubicación con la institución educativa, la calle 63, y además, la misma localidad.

Ahora bien, el sistema masivo de transporte Transmilenio, también es un eje fundamental de la anterior sistematización. De aquí, podríamos decir que es otro mojón sumamente característico desde la percepción de las estudiantes. Si bien es cierto que, en los medios de transporte usados por las estudiantes, el sistema masivo, no es el de mayor predilección, sí, es algo que se reconoce, desde sus estaciones y sus portales. Esto, a razón de que, a lo largo de la ciudad, por los trazados de algunas vías principales, tales como, La NQS y la Avenida Caracas, resaltadas aquí porque son las dos vías principales por las cuales se puede acceder desde los puntos más extremos de la ciudad hacia la institución educativa, cuyo recorrido está marcado por sus estaciones y portales.

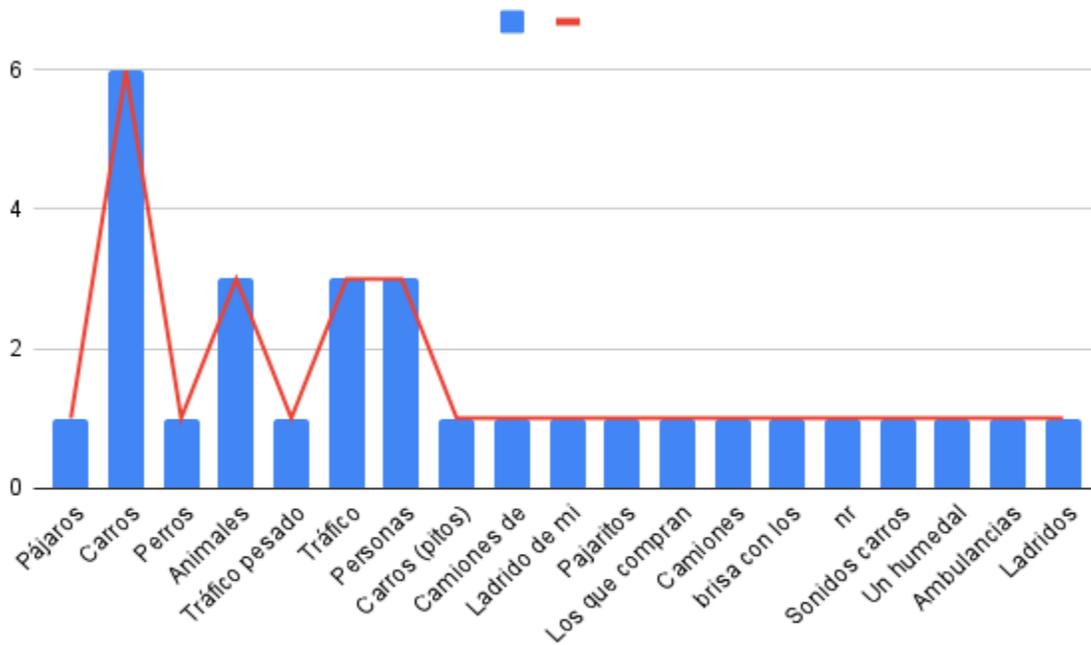
En relación al equipamiento urbano, dentro de los que se pueden destacar los escenarios recreo deportivos y los parques, hay una relación de reconocimiento, visita, tránsito y posiblemente, utilización de los mismos, dado que, hay un reconocimiento, y por ende, una noción de una ciudad que desde allí se puede percibir. Así mismo, los parques de diversiones que, aunque no hacen parte de ese equipamiento urbano, si entran en ese punto de referencia del ocio, entretención y la diversión. Por tanto, se podría inferir que, para dicho grupo poblacional, estos factores de interés, anteriormente mencionados, hacen parte de una dinámica notable, para el grupo de edad en el que se encuentran.

De otro lado, cuando se habla de los terminales terrestre y aéreo, se puede apreciar un alto índice de conocimiento del aeropuerto El Dorado, frente a las terminales terrestres. Esto puede responder, quizás, a viajes constantes y tránsito recurrente por dicho lugar, sin embargo, como no se profundizó en dicho eje, cualquier conclusión quedaría sin fuerza suficiente, para desmentir o aprobar lo que los mismos datos arrojan.

3.5 De los sonidos de referencia: taxonomía sonora de la ciudad.

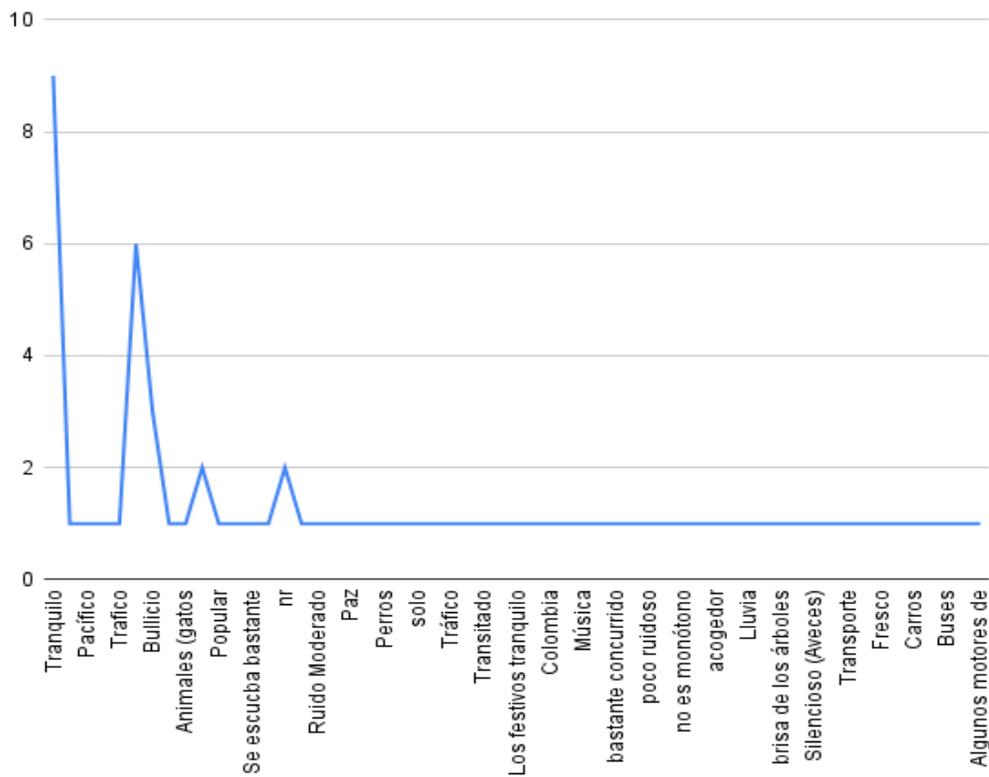
En este apartado, se intentará dar una noción de esa ciudad que es percibida por las estudiantes, a partir del paisaje sonoro. Siendo esta, la categoría central, requiere un lugar de análisis más preciso, partiendo desde la misma clasificación que el autor Shafer (1993) hace para ello. Para comenzar, los siguientes gráficos corresponden a: percepciones sonoras del lugar de residencia (gráfico 5), percepciones que generen identidad sobre el barrio (gráfico 6), sonidos del trayecto desde el lugar de residencia hasta el colegio (gráfico 7) y los sonidos que identifican a la ciudad de Bogotá (gráfico 8).

Gráfico 5. Percepción sonora del barrio.



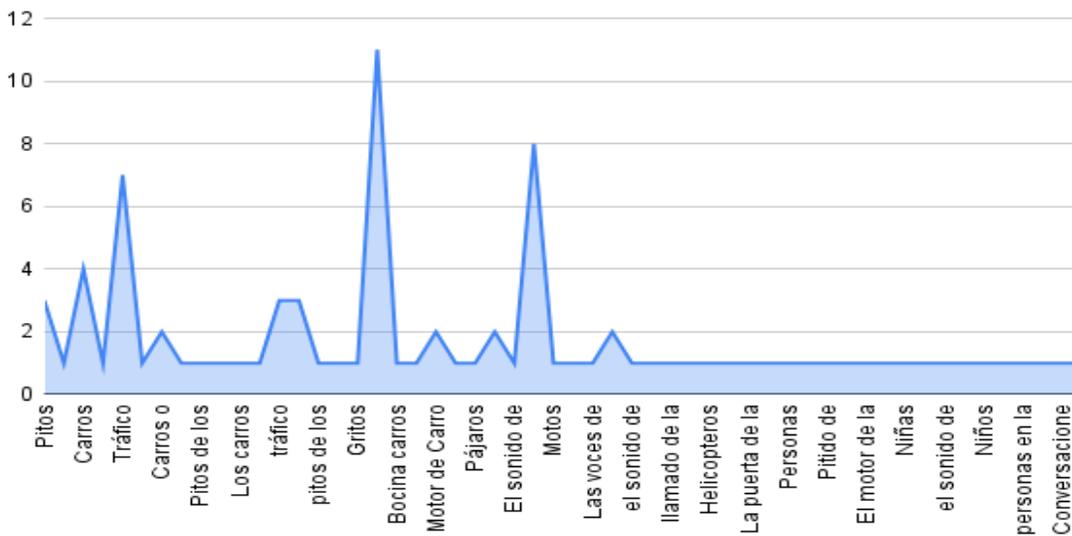
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Identidad sonora del barrio.



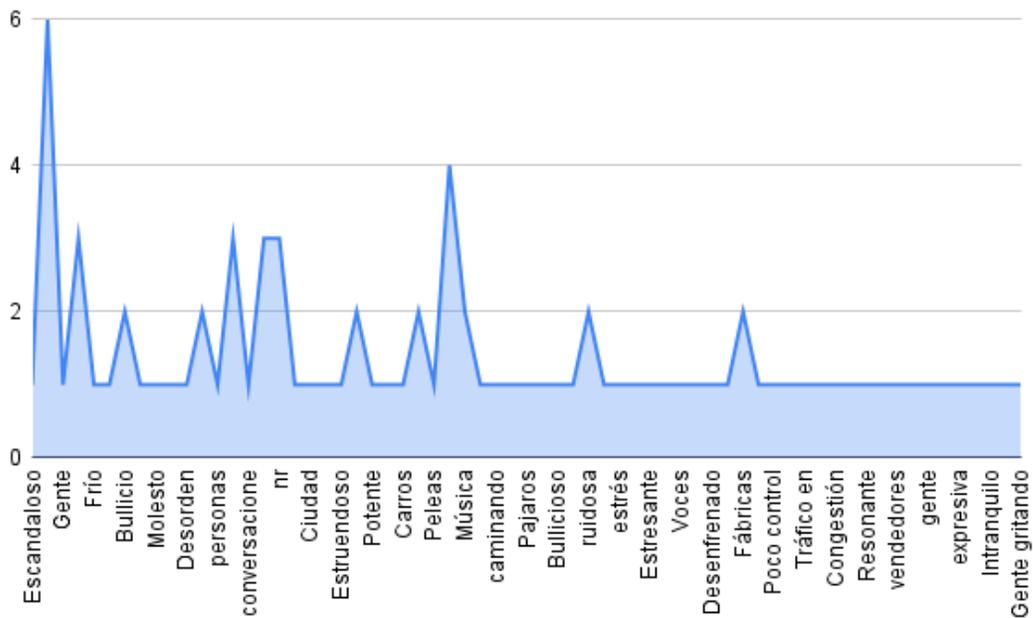
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 7. Sonidos presentes en el recorrido del lugar de residencia al colegio.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. Percepción sonora de la ciudad de Bogotá.



Fuente: elaboración propia.

Clasificación por tipos de sonidos

Sonidos industriales

A partir de la información suministrada, los sonidos que entrarían dentro de esta clasificación, serían los siguientes:

- Tráfico pesado
- Carros
- Pitos
- Ambulancias
- Bocina de carros

Cada una de estas entradas, presentes en los gráficos 5 y 7, genera ya una huella que se extiende a lo largo de la ciudad, que identifica esa dinámica. esa esencia, esos tonos que se distinguen de entre otros y que, por su muestra al interior de las encuestas, se resaltan como

característicos, en la población adolescente en la ciudad de Bogotá. Aquí, volviendo a la analogía anterior de transitar la ciudad deja al descubierto que, dichas máquinas, tienen presencia en la vida cotidiana de las estudiantes, reconociendo no sólo sus sonidos desde distintas fuentes sonoras, sino, como un rasgo característico, en su entorno cercano, el barrio.

Los sonidos humanos.

Gente gritando, gente hablando, voces, niñas y niños hablando, sin lugar a duda, son una sonoridad en la que vale la pena hacer hincapié. Si bien es cierto que el medio está lleno de ruido, que sobrepasa las fuentes primarias como las voces, por el sonido de los vehículos, y que, además, fueron pocas las entradas de estos tópicos en cada una de las gráficas analizadas, es importante mencionar que, aún bajo un paisaje sonoro de baja fidelidad, es posible, percibir esas fuentes provenientes de los sujetos en el medio, de procedencia natural y que, se yuxtaponen por sobre los sonidos industriales. Además, es interesante evidenciar que ese paisaje sonoro contemple, desde la visión de las estudiantes, y dando un rasgo característico, al sujeto, encargado de la producción y reproducción de ese espacio que se llama ciudad.

Los sonidos de alta fidelidad.

Si bien es cierto que, para el autor, estos sonidos están presentes en el espacio rural, no se puede dejar de un lado lo que los resultados arrojaron. Como en una analogía de figura y fondo de la Gestalt, los sonidos procedentes de los animales, desde la población de estudio, sobresalen y tienen presencia en el paisaje urbano: perros, animales, ladrido de perros, pajaritos y brisa de árboles, sonidos que determinan la autenticidad de una huella sonora, ya que, en medio de ruido y sonidos industriales, su tono, está presente para complementar dicha autenticidad. Así pues, se podría hablar de un lugar dentro del lugar, en donde, a partir de lo sonoro, es posible percibir sonidos de un entorno rural y natural, en una gran ciudad como Bogotá.

Los sonidos de baja fidelidad.

En medio del tráfico, de los sonidos industriales, de las voces de las personas, la presencia de animales, ladridos de perros, se podría inferir, desde los datos suministrados, que, en la ciudad, la prevalencia sonora, o los sonidos de mayor procedencia, en conjunción del espacio, son aquellos de baja fidelidad. Cada sonido, tono y distinción, se pierden entre tanta

información circulando de manera simultánea, es por esto, que, inclusive desde las percepciones de las adolescentes, lo que conocemos como el “ambiente de ciudad” o “paisaje sonoro de ciudad” o ruido de ciudad, corresponde a una multiplicidad de sonidos que, de tantos sonidos, no deja que alguno más distintivo se pueda apreciar en mayor medida.

La Bogotá que se percibe

Para este ítem de análisis, se tomará en cuenta, solamente el gráfico 8, que hace referencia a la percepción sonora que el grupo investigado tiene de Bogotá. Cabe también resaltar que dicho espacio se divide entre matices de sonidos de alta fidelidad, baja fidelidad, sonidos industriales y humanos, presentes de manera simultánea en la ciudad. Sin embargo, hablando desde el espacio mismo, cabría acotar que “El espacio perceptual comprende la síntesis neurológica de todo tipo de experiencias sensitivas (ópticas, táctiles, acústicas y cinestésicas). Tal síntesis equivale a una experiencia espacial en la que se reconcilian las evidencias de varios sentidos; sin embargo, no se sabe hasta qué punto las condiciones culturales afectan lo percibido por nuestros sentidos” (De Cárdenas, E, & De Moreno R, p. 3 s.f). De esta manera, esas experiencias sensitivas, pueden obedecer, en primera instancia a su grupo de edad, segunda a su género (si se tiene en cuenta que es una población femenina), y finalmente, a ese entramado cultural presente en cada una de ellas.

En ese sentido, las palabras que definen a Bogotá, según los datos recopilados son: Escandalosa, música, seguida de ruidosa, desorden, estruendosa, bullicio y fábricas, todos directamente relacionados con los sonidos de baja fidelidad e industriales. De esta manera, ya se tiene una primera noción de aquello que las adolescentes perciben de esa ciudad de Bogotá.

Como se pudo apreciar desde los datos sistematizados, la percepción y la ciudad que queda al descubierto, es una ciudad que tiene un matiz diferente al que usualmente podría tener, no es una ciudad vivida por una pluralidad encarnada desde las edades, los usos horarios, el género, la funcionalidad, aprovechamiento y utilidades flotantes estudiantiles, laborales, deportivas o de recreación. Es una ciudad que se percibe desde la población adolescente, con un talante femenino, con un rol de estudiante de colegio, con una perspectiva que percibe y vive la ciudad desde el tránsito, que escucha desde la morada de su hogar, desde su medio de transporte.

Todo ello producto de unas interacciones que sólo se posibilitan desde su grupo poblacional, desde la multiplicidad y desde la visión que alimenta, reproduce y genera un marco referencial de objetos que quedan a la luz del análisis de ese espacio que llamamos ciudad:

“el espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad; es la esfera en la que coexisten distintas trayectorias, la que hace posible la existencia de más de una voz. Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad no hay espacio. Si el espacio es en efecto producto de interrelaciones, entonces debe ser una cualidad de la existencia de la pluralidad. La multiplicidad y el espacio son co-constitutivos” (Massey. D. 1999.p,105)

De este modo, es posible afirmar entonces que, no se habla de una sola ciudad a través de las vivencias de las estudiantes, se habla de las posibilidades de una ciudad, a la luz del paisaje sonoro, con el común denominador de las adolescentes del Colegio de Nuestra Señora del Pilar de Chapinero.

Finalmente, se obtiene la percepción de múltiples ciudades de las estudiantes del Colegio Nuestra Señora del Pilar de Chapinero, consolidadas a partir del paisaje sonoro.

De los puntos referenciados en función del tránsito y conocimiento.

Al hablar de las posibilidades que una ciudad como Bogotá tiene para ofrecer, bastaría quizás con pensar en sus verdes montañas que rodean por su muralla natural, la cúspide de sus edificios que se alza en sus centros financieros, ubicados hacia el centro y norte de la ciudad, sus pequeñas ciudadelas residenciales, pensadas como pequeños espacios con los suficientes recursos para satisfacer las necesidades de sus habitantes, o inclusive, sus manchas rojas, verdes, azules y grises que se entremezclan con las luces de los vehículos, como si fueran venas de una gran red.

Para las estudiantes, quienes, de los 7 días de la semana, 5 se movilizan en vehículos automotores como rutas, carros particulares y el sistema masivo de Transmilenio, la ciudad de Bogotá es una red, cuyos mojones, en palabras de K, Lychn, se organizan de manera jerarquizada de la siguiente manera (Ver gráfico 2).

Se puede apreciar entonces una ciudad que es percibida como una ciudad cuya estructura descansa en sus vías principales, en donde, el sistema de transporte masivo, desde sus estaciones y sus portales de Transmilenio van en segundo y tercer orden, seguido por el eje de diversión y aprovechamiento urbano, con referencias de sus terminales de transporte y plazas de mercado,

con un pequeño espacio para la cultura, dejando en su jerarquía más baja, las bibliotecas y el centro histórico de la ciudad.

Es entonces una ciudad donde priman sus sistemas de intercomunicación, de sus puntos extremos, adornada por su infraestructura, en donde se priorizan sus centros de diversión, y, en donde, poco lugar se puede encontrar para la cercanía a los libros y el centro histórico de la ciudad. Sin embargo, ante esto último, dado el modo, la ubicación de la población (adolescentes) pueda que los usos conforme avancen sus edades, pudieran mudar según sus necesidades y gustos.

De este modo, la ciudad de Bogotá, vivida y percibida por la población de estudio, es una ciudad que tiene su centro primordial sobre su infraestructura de transporte, con un aprovechamiento de sus lugares de recreación, con terminales terrestres y aéreas reconocidas dentro de esta, y con una baja relación con sus bibliotecas públicas y el centro histórico, primer lugar de asentamiento de la misma.

Gráfico 2. Pirámide de puntos de referencia.



Fuente: elaboración propia.

Nota 1. El anterior gráfico, cuyo origen pretende jerarquizar los lugares de reconocimiento de la población de estudio, surge del análisis y sistematización del Gráfico 4. Lugares de referencia de las estudiantes, con miras a realizar una radiografía de la ciudad desde la población adolescente.

4. Del paisaje sonoro de la ciudad de Bogotá.

Lo primero que hay que tener en consideración es que, a partir de los datos recopilados de las encuestas, el trabajo realizado es un paisaje sonoro de una parte de la ciudad de Bogotá, centralizado en las localidades de: Engativá, Fontibón, Teusaquillo, Barrios Unidos, Suba y Kennedy. De esta selección de la ciudad de Bogotá, se obtiene una sistematización con referencia a la percepción sonora de la misma, organizada de mayor a menor de la siguiente manera (Ver gráfico 3)

Gráfico 3. Jerarquía de los sonidos presentes en el paisaje sonoro de Bogotá.



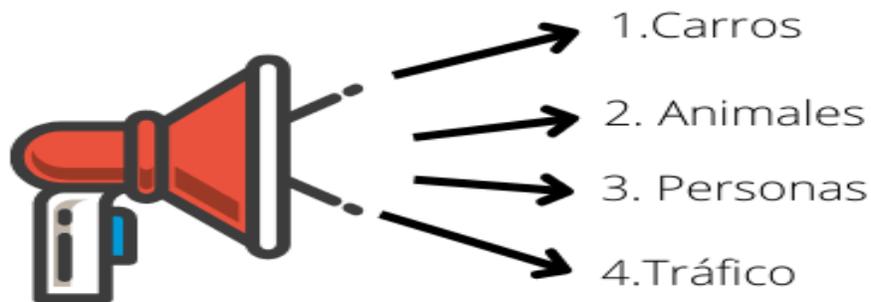
Fuente: elaboración propia

En dicha jerarquía, es posible percibir que la ciudad desde lo sonoro es una ciudad escandalosa, con rastros de música, con personas que son productoras de ese gran espacio y con una base, con igual número de entradas sobre las que reposa la ciudad, el bullicio, los carros, las fábricas y lo estruendoso. Aquí, a diferencia de los lugares conocidos y de las posibles fijaciones que allí se hallaron, se tiene una ciudad que no distingue de las edades, de los usos o del tránsito, tiene ya una conjunción de sonidos que la caracterizan, no sólo a ella sino a lo urbano y que, por tanto, es un paisaje con matices, con historia y que hace parte del cotidiano de las estudiantes.

Las huellas sonoras del barrio.

En segunda instancia, se toma un eje de cercanía que permita seguir descubriendo esa ciudad de Bogotá a través de los sonidos. Así, es el barrio el eje de análisis, y del cual se obtuvieron los siguientes resultados. (Ver gráfico 4)

Gráfico 4.
Jerarquía de la percepción sonora del barrio.



Fuente: elaboración propia

Es posible evidenciar la presencia de los automotores en primer orden, seguida de los animales, el sujeto, siendo productor de ese espacio sonoro, y, el tráfico en última instancia. En este punto también se pone de manifiesto que es el transporte el que va en primer orden, lo cual, va en correspondencia con la ciudad conocida por las estudiantes, y que, desde lo sonoro,

también es lo primero que pueden percibir de su entorno cercano. En segunda instancia, la presencia de animales (no discriminados), pone en evidencia una fijación que posiblemente pueda responder a las filias del grupo poblacional y que, sin importar el punto de la ciudad, coinciden con un porcentaje de 25%, siendo este factor, una huella sonora presente en el paisaje sonoro de los barrios pertenecientes a las siete localidades analizadas.

Finalmente, incluir al sujeto dentro de esta percepción sonora, es un aporte interesante, dado que, si bien, ellas no se perciben como un agente que pueda aportar a los sonidos que componen su entorno y ante los cuales están a la deriva, si perciben de manera directa los sonidos que hacen sus iguales, tales como hablar, gritar, caminar o reír. De otro lado, el tráfico, podría entenderse como un conjunto de sonidos, que pueden tener una huella sonora, y que, también desde los diferentes lugares de residencia se pueden percibir, siendo un sonido referenciado, que conforman un todo y que, se encuentran presentes en ese sonido característico del barrio.

Lo que se percibe de esas huellas sonoras del barrio

Ahora bien, teniendo en cuenta las huellas sonoras del barrio antes presentadas, cabe resaltar que, cuando se pregunta por una posible identidad sonora del barrio, la respuesta obtenida fue la de tranquilidad con un 30% del total de la muestra, seguida con la palabra bullicio con un 20%. A este respecto es posible afirmar que, aunque hay ciertos sonidos que están presentes, naturalizados, siendo una característica de lo que se puede percibir de manera cotidiana, desde la perspectiva del barrio, se puede encontrar las dos caras que podría generar un gran tejido como lo es la ciudad. Por un lado, la tranquilidad que se puede percibir y que se esperaría del lugar de residencia, como aquel lugar pensado y producido para el descanso, y por otro, parte de un paisaje sonoro cultural, que lleva una huella de un ambiente urbano, fuente de la mezcla de los diferentes sonidos, industriales, humanos, geográficos y que, por su misma yuxtaposición, se distancian de ser un sonido de alta fidelidad, convirtiéndose así, en algo no más que ruido⁷

⁷ Ruido: etimológicamente la palabra se remonta al francés antiguo (noyse) y al provenzal del siglo XI (noysa, nosa, nausea), más su origen es incierto. Posee una gran variedad de significados y matices, entre los cuales destacan los siguientes: 1. «Sonido no deseado»: el diccionario Oxford de inglés contiene referencias al ruido como sonido no deseado que se retrotraen a 1 225. 2. «Sonido no musical»: en el siglo XIX el físico Hermann Helmholtz empleó la palabra ruido para describir el sonido compuesto por vibraciones no periódicas (el susurro de las hojas), en

El paisaje sonoro de la ciudad de Bogotá: Un eco del cotidiano percibido por las estudiantes.

Teniendo en cuenta los anteriores ítems, se podría intentar dar la siguiente definición de la ciudad de Bogotá desde las estudiantes, teniendo en cuenta el paisaje sonoro: Bogotá, una ciudad caracterizada por su infraestructura del sistema masivo del transporte público, con escenarios dispuestos para la diversión y el ocio, en la cual se puede percibir una huella sonora de bullicio, de sujetos produciendo la ciudad, de fábricas, vehículos automotores, con la particularidad de tener espacios dentro del gran espacio de la ciudad (los barrios), con características de tranquilidad, presencia de animales y un caos, propio, un ruido característico de ese lugar, que se distancia del bullicio general de la ciudad y que se percibe desde el transeúnte burbuja quién escucha, produce y percibe, la mayoría de los días de la semana, a través de un cristal.

Referencias bibliográficas

- De Cárdenas, E, De Moreno R. (s.f) *Dibujos infantiles y didáctica de la Geografía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Diderot, D (2002) *Cartas sobre los ciegos*.
- Fortuna, C. (2009). *La ciudad de los sonidos: Una heurística de la sensibilidad en los paisajes urbanos contemporáneos*. Cuadernos de Antropología Social, (30),39-58. [fecha de Consulta 28 de mayo de 2020]. ISSN: 0327-3776. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1809/180913916003>
- Hidalgo & López. (2015). *La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey*. Griot: Revista de filosofía. 11, (1). pp. 324-341.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010). *Concepto general unificado niñez y adolescencia*.

contraposición con los sonidos musicales, los cuales consisten en vibraciones periódicas. El término ruido sigue utilizándose en este sentido al hablar de ruido blanco o ruido gaussiano. 3. «Cualquier sonido fuerte»: hoy en día en su uso genérico, ruido suele referirse a sonidos especialmente fuertes. Con arreglo a esto las legislaciones contra el ruido prohíben ciertos sonidos fuertes o establecen los límites permitidos en decibelios. 4. «Distorsión en cualquier sistema de señalización»: en electrónica e ingeniería el vocablo ruido designa toda alteración que no forma parte de la señal en sí misma, como las interferencias telefónicas o la nieve sobre la pantalla de televisión. (Schafer, M.1993.p.371)

- Jaramillo, Julián. 2018. “*Cartografías de la sorpresa: prácticas artísticas y paisajes sonoros urbanos en Colombia*”. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas 13 (1): 173-191. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.cspa>
- Llorens, J. 2016 *PAISAJES SONOROS Propuesta de intervención didáctica Educación Infantil a través de un parque sonoro*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia. España.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17952/TFGB.874.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López. S. (2005) *El paseo urbano como estrategia de análisis de la ciudad*. Editorial Académica Española.
- Lynch, K. (1966). *La imagen de ciudad*. Buenos Aires. Infinito
- Martínez. (2014) *Los paisajes sonoros en Educación Infantil: Creación de un cancionero en donde una licenciada en educación infantil*. Universidad de Jàen. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Andalucía España.
http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1237/1/TFG_Mart%c3%adnezTorres%2cPaula.pdf
- Massey.D (1999) *Philosophy and politics of spatiality: some considerations* publicado en *Power-geometries and politics of space-time, Hettner-Lecture1998*, Department of Geography, University of Heidelberg, 1999.
- Shafer. M (1993). *El paisaje Sonoro y la Afinación del Mundo*. Imprenta faresco.
- Tuan, Yi fu (1977) *Espacio y lugar. La perspectiva de la experiencia*. Traducción Jennifer Thiers.
- Woodside J. (2008) *La historicidad del paisaje sonoro y la música popular*. Revista Transcultural de Música, julio, número 012 Sociedad de Etnomusicología. Barcelona, España.
- Waldock, J (2011) *Soundmapping: críticas y reflexiones sobre este nuevo medio de participación pública* Revista de Estudios Sonoros, volumen 1, n r.1. (octubre 2011).
- Tomado de <http://journal.sonic>. Traducción Myriam Arroyave. Versión para fines académicos; algunos fragmentos del texto original fueron excluidos.
- Zapata-Cardona, G. A., & Cardona-Restrepo, J. D. (2020). *Relaciones entre el paisaje sonoro y la educación patrimonial: hacia el desarrollo de la inteligencia territorial*. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 12 (22), 217-244. <https://doi.org/10.22430/21457778.1559>

2.4 Representaciones Sociales sobre Ciudadanía y Participación Ciudadana, en el Contexto del Programa de Educación Cívica Costarricense

Josseth Álvarez Rivera, jossethar.25@gmail.com
María José Rodríguez Vargas, maria.rodriguez.vargas@mep.go.cr
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica

Martha Stephanie Chaves Valverde, stchaves17@gmail.com
Universidad de Costa Rica

Resumen

El objetivo de esta ponencia es describir la relación entre las representaciones sociales de las personas jóvenes egresadas de la educación secundaria costarricense, sobre ciudadanía y participación ciudadana, y la correspondencia con el programa de Educación Cívica⁸. Para el logro de este objetivo fueron utilizadas tres estrategias de recolección de datos, una entrevista semiestructurada y un taller aplicados a cuatro personas egresadas de la educación secundaria, así como un análisis documental del programa de estudios.

El análisis de los datos se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa fenomenológica. Esto permitió una profundización en la realidad del sujeto de estudio. La información obtenida mediante las estrategias de recolección fue analizada a partir de la codificación teórica, lo cual permitió una sistematización de las experiencias de las personas participantes. De la misma forma, la etapa sintética del análisis documental facilitó la identificación del abordaje conceptual del programa. Por último, la triangulación de estas evidencias demostró la correspondencia entre ambas perspectivas.

Lo anterior evidenció que, en las representaciones sociales de las personas egresadas de la secundaria, se construye una convergencia de perspectivas relacionadas con la ciudadanía y la participación ciudadana. Por una parte, existe una correspondencia con el discurso del programa, que promueve una ciudadanía pasiva limitada a mecanismos de incidencia institucional. No

⁸ Educación Cívica corresponde a la asignatura de Educación Ciudadana del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

obstante, también se encuentra un reconocimiento de una ciudadanía desde abajo, que participa desde lo colectivo y se adecua a las características del contexto.

Palabras clave: representaciones sociales, democracia, ciudadanía, participación ciudadana, educación ciudadana.

Abstract

The objective of this paper is to describe the relationship between the social representations of young Costa Rican high school graduates on citizenship and civic participation, and the correspondence with the Civic Education program. In order to achieve this objective, three data collection strategies were used: a semi-structured interview and a workshop applied to four secondary school graduates, as well as a documentary analysis of the curriculum.

The data analysis was developed under a qualitative phenomenological perspective. This allowed a deepening in the reality of the subject of study. The information obtained through the collection strategies was analyzed based on theoretical coding, which allowed a systematization of the experiences of the participants. In the same way, the synthetic stage of the documentary analysis facilitated the identification of the conceptual approach of the program. Finally, the triangulation of this evidence demonstrated the correspondence between both perspectives.

The above evidenced that, in the social representations of high school graduates, a convergence of perspectives related to citizenship and citizen participation is built. On the one hand, there is a correspondence with the program discourse, which promotes a passive citizenship limited to institutional advocacy mechanisms. However, there is also a recognition of a citizenship from below, which participates from the collective and adapts to the characteristics of the context.

Key words: social representations, democracy, citizenship, citizen participation, citizen education.

Problemática

El programa de Ética, Estética y Ciudadanía del Ministerio de Educación Pública [MEP] propone una concepción de ciudadanía participativa y activa en asuntos públicos, sin embargo, se constata una tendencia a limitar esta participación ciudadana a mecanismos institucionales como el sufragio. A nivel nacional, el alcance de los objetivos del programa de Educación Cívica ha sido analizado por el MEP mediante las pruebas de bachillerato. Para el 2019, dichas pruebas demostraron un 99,80% de promoción de la población estudiantil (MEP, 2019) es decir, que la mayoría de los estudiantes alcanzaron los estándares propuestos para medir temas relacionados con la formación ciudadana.

No obstante, Fischman y Hass (2015) señalan a la Educación Ciudadana como un proceso que no puede ser medido solamente por instrumentos cuantitativos, sino que se requiere de un análisis integral (cualitativo) que incluya los aprendizajes que se construyen en espacios formales (la escuela) y en ámbitos informales, como, la familia, la comunidad y otras redes de socialización. Por lo tanto, esta investigación analizó las representaciones sociales sobre la ciudadanía y participación ciudadana de las personas jóvenes, y la relación con el programa de estudios de Educación Cívica.

La teoría de las representaciones sociales comprende los significados de la realidad a partir de las construcciones simbólicas estáticas e individuales, que se crean y se comunican mediante los procesos de socialización en un contexto determinado (Materán, 2008). Además, en la educación, facilitan conocer las concepciones sobre los procesos de formación ciudadana y la conducta humana de los actores involucrados, docentes, estudiantes y otros usuarios (Jodelet, 2011), por esta razón se decide realizar un análisis de la ciudadanía y la participación ciudadana desde esta teoría.

Es necesario reconocer el contexto de las personas jóvenes en Costa Rica, ya que estas se han alejado de los mecanismos tradicionales de participación. Según Treminio y Pignataro (2015), en la actualidad las personas jóvenes se identifican más con movimientos sociales enfocados a temas como la protección del medio ambiente, debates de género y los derechos humanos, estas manifestaciones políticas se orientan desde el uso de redes sociales. A partir de los resultados de la encuesta del Centro de Investigaciones y Estudios Políticos [CIEP] del 2013, analizados por Treminio y Pignataro (2015), menos del 30% de la muestra mantiene una fidelidad con algún partido político. Este contexto en el que se desarrollan las personas jóvenes demuestra la importancia de considerar como grupo de estudio a las personas que forman parte

del estudiantado egresado del sistema educativo costarricense que ha culminado el programa de Educación Cívica “Ética, Estética y Ciudadanía”. En concordancia con esto se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se relacionan las representaciones sociales, sobre ciudadanía y participación ciudadana, y la correspondencia con el programa de Educación Cívica?

Bases teóricas

El concepto de ciudadanía desde una visión liberal se entiende como aquella condición por la cual las personas disponen de los derechos para buscar sus propios intereses, siempre en función del bien individual. Por el contrario, una ciudadanía desde perspectivas como, la global (Álvarez, 2019), peligrosa (Ross, 2017) y agonística (Mouffe, 2000), proponen un ciudadano participativo, un sujeto protagonista en los procesos de cambio que se dan en su contexto, incluso cuando pueden resultar perjudiciales para sus intereses. Es por esto que se reconoce una ciudadanía plasmada en una sociedad intercultural, con procesos diversificadores, que además se desarrolla desde las realidades cotidianas y necesidades específicas de los diferentes sectores sociales, sin intenciones unificadoras formales que sean excluyentes.

La participación ciudadana se conceptualiza desde el sujeto político (Mouffe, 1999), ya que hace referencia a los métodos de participación como parte intrínseca de la ciudadanía y se aleja de las concepciones liberales que buscan homogenizar la cultura y el poder político. La tipología planteada por Ekman y Amna (2012) amplía las acciones que son reconocidas como participación ciudadana, porque incluyen formas que comúnmente no se conectan con el ejercicio de lo político, como la participación en redes sociales y las manifestaciones. Además, se tomó en cuenta la pluralidad del sujeto político planteada por Velázquez (2015) y Tarizzo (2012) para analizar a partir de las representaciones sociales del sujeto esa participación ciudadana colectiva.

Estas visiones de ciudadanía y participación ciudadana se reconocen en una democracia que va más allá de un sistema de reglas para vivir en libertad individual, es decir desde la pluralidad, porque en realidad es “a way of living and working with other” (Ross, 2021, p.43), es decir, una forma para convivir como humanidad. Esta perspectiva no corresponde a un sistema político nacionalista, sino a una serie de elementos para la convivencia y un estilo de vida, con una visión de justicia social e inclusión, que se practique a nivel comunitario.

Resultados

Las representaciones sociales sobre ciudadanía y participación ciudadana evidencian una influencia de diversas visiones que convergen, lo cual demuestra la necesidad de una formación ciudadana desde la pluralidad. La visión liberal fomentada por el programa de Educación Cívica; coexiste con perspectivas que surgen desde la cotidianidad como: la participación ciudadana colectiva, participación ciudadana a través de las redes sociales, ciudadanía colectiva, ciudadanía desde un enfoque desnacionalizado y ciudadanía joven como agente de cambio.

Con respecto a los resultados se evidencia que existe una correspondencia entre las representaciones de los sujetos y el abordaje teórico del programa de Educación Cívica, porque reproducen un discurso en donde se legitima la democracia institucional y se rechazan acciones de protesta, ya que no se reconocen como mecanismos de participación válidos. Por el contrario, las perspectivas encontradas en las representaciones sociales de los sujetos están ausentes en el programa. Lo anterior demuestra que existe la necesidad de una ciudadanía para la pluralidad que atienda los intereses desde lo comunal y local, que deje atrás la homogeneización de la ciudadanía considerada por la democracia liberal.

Los resultados obtenidos demuestran que las representaciones sociales construidas por las personas participantes están influenciadas en su mayoría por aspectos familiares, comunales, religiosos, etarios y por los medios de comunicación. Mientras que los aprendizajes del programa se limitan a la reproducción de un discurso liberal y una ciudadanía que no se adecúa por completo a las interacciones sociales y a su contexto. A partir de esta convergencia de perspectivas y la presencia de contradicciones entre las representaciones sociales encontradas, y el abordaje del programa centrado en la dimensión de contenidos, surgen nuevas inquietudes y propuestas que deben ser abordadas desde la investigación educativa.

La convergencia de perspectivas evidencia, a través de los datos obtenidos, la necesidad de aportar desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a la construcción de un proyecto de Educación Cívica enfocado en una democracia para la pluralidad. Las representaciones sociales de los sujetos demuestran una diversidad de concepciones de ciudadanía y participación que incluyen aspectos del proyecto de formación ciudadana oficial, como los mecanismos institucionales y los valores del patriotismo. No obstante, esta perspectiva coexiste con concepciones que vienen desde lo cotidiano (familia, cultura, pares etarios), por lo

tanto, es recomendable que esta visión de democracia como eje de investigación, se incluya en la concepción de Educación Ciudadana.

Conclusiones

Los resultados obtenidos evidenciaron una ciudadanía joven que representa una participación ciudadana desde las vivencias cotidianas, lo cual demuestra el reto de construir un programa de Educación Cívica que tome en cuenta los intereses y necesidades del contexto que rodea al estudiante, con el fin de construir una cultura democrática para la pluralidad, desde la experiencia práctica. A través de discusiones y formas de participación no convencionales, como la incidencia a través de redes sociales o la participación política a través de colectivos. Para esto es importante la construcción de una Educación Ciudadana que fomente el principio democrático de equivalencia, es decir que los valores democráticos se profundicen desde la defensa del pluralismo y el desarrollo de la sociedad civil (Mouffe, 1999).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (2019). *(Re) pensar la ciudadanía en el siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. shorturl.at/ctBFY
- Ekman, J. y Amna, E. (2012). Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Affairs*, (22), 283-300. DOI: 10.2478/s13374-012-0024-1
- Fishman, G. y Haas, E. (2015). Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía. *Universidades* (64), 43-60. shorturl.at/rEMQ1
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (21), 133-154. shorturl.at/fzMQ7
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. shorturl.at/tvBZ0
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Informe nacional Bachillerato 2019*. shorturl.at/bkBMV
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós Ibérica. [shorturl.At/jkoH1](https://shorturl.at/jkoH1)

- Mouffe, C. (2000). *La Paradoja Democrática. El peligro del consenso en la política democrática*. Gedisa. S.A. Shorturl.at/oKNY8
- Ross, W. (2017). *Rethinking social studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. [Ebook]. Information Age Publishing.de shorturl.at/fiqJM
- Ross, W. (2021). Society, Democracy, and Economics: Challenges for Social Studies and Citizenship Education in a Neoliberal World. En C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik, y G. Tafner (Eds), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (pp. 33-54). Springer VS
- Tarizzo, D. (2012). What is a Political Subject? *Política Común*, (1). <https://doi.org/10.3998/pc.12322227.0001.001>
- Treminio, I. y Pignataro, A. (2015). Jóvenes y democracia: Comportamiento electoral y actitudes políticas en Costa Rica. *Derecho Electoral*, (20), 309-343. shorturl.at/fjzI5
- Velázquez, H. (2015). El sujeto político: primacía del conflicto y de lo colectivo. *Versiones*, 8(2), 84-115. shorturl.at/txPXZ

2.5 Consideraciones críticas sobre la ciudadanía: un ejercicio de interpretación política desde la percepción del estudiantado. Caso Universidad Simón Bolívar Cúcuta

Christian Samir Mendez Castillo
Carlos Fernando Alvarez Gonzalez
Juan Diego Hernández Albarracín

Resumen

Este trabajo se enfoca en interpretar la percepción, que los estudiantes de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, tienen frente a la noción de Ciudadanía. Se trabajó una metodología cualitativa que se concentró en generar consideraciones acerca de las posiciones del sujeto frente a temas apremiantes de la realidad política, cultural y social que influyen en la configuración del *ethos* ciudadano. A modo de conclusión, consideramos que pensar en una educación que trascienda los intereses personales se logra a la luz de un pensamiento complejo, respetando la visión del otro en tanto que otro.

Palabras clave: ciudadanía; competencias ciudadanas; política; percepción de estudiantes; educación superior.

[en] Critical considerations on citizenship: an exercise in political interpretation from the student's perception. Simón Bolívar Cúcuta university case

Abstract

This assignment focuses on interpreting the perception that the students of the Simón Bolívar University Cúcuta Campus, have towards the notion of Citizenship; for the development of this hermeneutical exercise, the different relationships that make up the contemporary subject as a citizen were explored. A qualitative methodology was performed, focused on generating considerations about the subject's positions regarding pressing issues of the political, cultural and social reality that influence the configuration of the citizen ethos. The chosen technique was the ethnographic survey, since it was decisive to guide the identification of "some basic cultural topics, which will facilitate the mapping of situations and the inventory of the agents involved"

(Sandoval, 2002, p. 139). As conclusion, we consider that thinking about an education that transcends personal interests is achieved in the light of complex thinking, respecting the other's vision. Part of the proposal that emerges from this research consists of working on the transcendence of individual well-being to the collective, and in order to achieve for this result it must redefine the meaning of the notion of citizenship and all the elements within.

Keywords: citizenship; citizen competences; politics; student perception; higher education.

1. Introducción

Este trabajo se enfoca en interpretar la percepción, que los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, tienen frente a la noción de Ciudadanía; para el desarrollo de este ejercicio hermenéutico se exploraron las distintas relaciones que configuran al sujeto contemporáneo en tanto ser ciudadano, a la luz de la máxima propuesta por Marta Nussbaum (2006), quien asume que el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, los catapulta a que sean: “capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran cantidad de temas de interés nacional y mundial” (2006, p. 51).

El pilar más robusto de nuestro trabajo se construyó bajo la premisa de que la reflexión debía mantenerse cercana a los espacios de comprensión del mundo político de todos, impidiendo una ubicación distante a la pura razón instrumental, por lo que fue indispensable construir un marco conceptual, que estableciera condiciones y límites teóricos en el momento de la construcción y aplicación de instrumentos.

Como lo habíamos mencionado, situamos como lugar de enunciación la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, en particular los programas que oferta en pregrado, teniendo presente para tales efectos, las consideraciones que la prueba Saber Pro⁹ en las competencias genéricas destina para la evaluación de la ciudadanía a partir del desarrollo del: a) multi-perspectivismo, b) pensamiento sistémico y c) conocimiento del Estado; elementos que entretujan puntos de vista históricos, jurídicos y sociales desde una plataforma constitucional que comprenden:

⁹ La Ley 1324 de 2009 le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (Icfes) la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en los distintos niveles del servicio educativo. Con la publicación de la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 3963 del mismo año, se estableció que la presentación de los exámenes de Estado de la educación superior era obligatoria para obtener el título del nivel de pregrado. Por lo anterior, este examen está orientado a los estudiantes que han aprobado el 75 % de los créditos de sus respectivos programas de formación profesional.

[...] principios como el de la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, derecho a la vida y la integridad personal, igualdad, prohibición de toda discriminación, protección del matrimonio y de la familia, derecho a la vivienda, a la educación, obligación social de la propiedad, derecho a un ambiente sano y derecho a la cultura (Villar, 2007, p. 84).

Por tanto, el itinerario de percepción realizado el estudio presente indagó sobre las prácticas, valoraciones, actitudes y conocimientos de los estudiantes en relación a responder preguntas fundamentales a partir de la comprensión ciudadana como ejercicio de experiencia cotidiana desde la vida política del: ¿Quiénes somos?, ¿Cómo nos percibimos? y ¿Qué queremos?

Debido a lo anterior, la premisa guía de este trabajo, establece que la competencia ciudadana lejos de medir un saber concreto, medible y absoluto, busca que el estudiante haga experiencia de su relación con la multiplicidad de entornos que conforman su cotidianidad desde dimensiones políticas, jurídicas, históricas y culturales que buscan, como declara el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ICFES (2016), permitir la “comprensión del entorno, los cuales promueven el ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva dentro del marco que propone la Constitución Política de Colombia” (p. 3); cuestión que teje desde la percepción y la interpretación inferencial, el estado de cosas universitario en materia de relacionamiento consigo mismo y con los otros desde el saber y la experiencia del ejercicio ciudadano.

Así, sustentamos las posiciones desde la discusión abierta por las pedagogías críticas para establecer condiciones dialógicas con la intención de escuchar a la comunidad universitaria en función de proveer información que permita tomar decisiones institucionales o plantear estrategias de investigación pedagógica que desarrollen ejercicios para fomentar una *cultura reflexiva* como principio característico de la educación en el siglo XXI. Lo cual conlleva pensar la noción de “ciudadano” desde una dimensión que no se arraigue únicamente a las formas de participación de la democracia electoral, sino desde un espectro más amplio donde interviene la crítica constante a los discursos de actualidad, la experiencia de una cultura global en crisis y las posiciones de solución a partir de prácticas del día a día como habitante de un mundo que comparte con otros, es decir, “algo que constituye un componente integral de los asuntos humanos entre los que nos movemos todos los días” (Arendt, 1997, p. 52).

En consecuencia, interesa investigar respecto a las coordenadas de un mundo político dinámico, vital y complejo, del cual la educación configura “el fundamento de toda grandeza individual, social y nacional” (PEI, 2015, p. 22), lo que implica un compromiso profundo en materia de mejorar saberes y prácticas pedagógicas en función de constituir un sujeto político autocritico y capaz de reconstruir tejido social. Esto es, responsable no tan solo de una relación hacia el gobierno de sí mismo, sino también, de la capacidad de incidir en el autogobierno de los otros como ejercicio de auténtica comunicación.

2. Estructura metodológica

El método se sustenta en el paradigma dialógico, dado que entiende “que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento” (Sandoval, 2002, p. 29), por esto se trabajó una metodología cualitativa que se concentró en generar consideraciones acerca de las posiciones del sujeto frente a temas apremiantes de la realidad política, cultural y social que influyen en la configuración del *ethos* ciudadano.

La técnica escogida fue la encuesta etnográfica, debido a que era determinante orientar la identificación de “algunos temas culturales de base, que van a facilitar el trabajo de mapeo de situaciones y el inventario de actores” (Sandoval, 2002, p. 139) para conocer sus prácticas, valoraciones y creencias frente a formas de la comunicación que se han vuelto masivas, facilitando una hermenéutica relacional, entendida desde Ricoeur (1990) como “la teoría de las reglas que gobiernan una exegesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (p. 12).

En tal sentido, asumimos que la prueba de Competencias ciudadanas –que hace parte del conjunto de pruebas de competencias genéricas del examen Saber Pro-, evalúan conocimientos y habilidades “que posibilitan la construcción de marcos de comprensión del entorno, los cuales promueven el ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva dentro del marco que propone la Constitución política de Colombia” (Saber Pro, 2018,p. 20), proponiéndonos así, abordar las siguientes dimensiones de la competencia desde cada una de las afirmaciones que integra la prueba como escenario para plantear dos cuestiones metodológicas fundamentales: a) La matriz conceptual de la dimensión propuesta por el ICFES y 2). El origen de las preguntas para la encuesta, así también, se proponen variables directas e indirectas que surgen de la interpretación a las afirmaciones:

Tabla 1. Estado de cosas para el planteamiento de las indagaciones.

Dimensión	Afirmaciones	Variables directas	Variables indirectas
Conocimiento	Comprende el origen y los fundamentos de la constitución política.	Apropiación	Articulación
	Conoce los derechos y deberes constitucionales.	Apropiación	Articulación
Multiperspectivismo	Reconoce la existencia de puntos de vista en la valoración de un fenómeno.	Alteridad	Experiencia
	Analiza e interpreta diferentes perspectivas para valorar un fenómeno.	Alteridad	Experiencia
Dimensión Sistémica	Comprende que los problemas y soluciones involucran distintos contextos, saberes y posturas.	Criticidad	Argumentación

Elaboración propia.

Partiendo de las dimensiones, afirmaciones y evidencias establecidas en la prueba de ciudadanía, se construye el horizonte de indagación que busca responder metodológicamente a las siguientes cuestiones que integran la racionalidad del instrumento propuesto desde la conexión dialógica con las variables que serán observadas. Asunto por el cual es posible establecer un escalonamiento procedimental desde el planteamiento y respuesta de las siguientes cuestiones:

Tabla 2. Estado de cosas para para la conexión dialógica que serán observadas.

Condiciones	Descripción	Variables
¿Qué se va a evaluar?	Actitudes, valoraciones, conocimientos y prácticas de los estudiantes frente a las dimensiones de competencias desde una matriz de indagación que relacione problemas de actualidad política.	El Sujeto con el Estado.
¿Por qué se va a evaluar?	En razón de tener una percepción aproximada sobre las actitudes, valoraciones, conocimientos y prácticas que tienen los estudiantes frente a la vida política contemporánea y así diseñar estrategias de impacto que mejoren los resultados en la prueba de Competencias ciudadanas.	El Sujeto con los otros. El Sujeto consigo mismo.
¿Dónde se va a evaluar?	En la comunidad estudiantil de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.	El Sujeto con los derechos adquiridos.
¿Cómo se va a evaluar?	A partir de la articulación de tres variables directas: APROPIACIÓN (evalúa conocimiento de los deberes y derechos), ALTERIDAD (evalúa actitud de comunicación frente a la diferencia) y CRITICIDAD (evalúa valoración perspectiva de los problemas de la vida política). Y tres variables indirectas: experiencia (relaciona la vivencia propia y de los otros), argumentación (relaciona capacidad de análisis e interpretación compleja frente a las problemáticas) y articulación (relaciona condiciones fácticas de operacionalización entre derechos y deberes para valorar un problema)	Los Sujetos frente a los retos de la actualidad. El Sujeto frente al entorno social.

Elaboración propia.

En tal sentido, se precisa una muestra multisectorial que sea expresión de la diversidad habitante de la institución como coparticipe constante en la construcción del pensamiento crítico y las prácticas ciudadanas. Todo esto, condicionado por la construcción de instrumentos pertinentes para la configuración de preguntas consecuentes que nos permitan valorar efectivamente la relación del sujeto con la ciudadanía en todo sentido desde dos opciones metodológicas:

- *Preguntas de percepción:* “Frente a la siguiente afirmación, ¿usted qué opina, siente, piensa o considera?”
- *Preguntas de identificación:* “¿Cuál es el deporte que usted practica? O, ¿Cuántos libros lee al año?”

Asimismo, los relacionamientos expuestos a partir de las variables deben estar enfocados a la naturaleza de los programas académicos con los que cuenta la institución en la sede Cúcuta, teniendo presente para efectos de escoger la muestra, una postura intencional representativa que dependerá de la proporción de estudiantes que tenga cada uno según las lógicas del muestreo no probabilístico por cuotas¹⁰ escogida para tales efectos metodológicos.

3. Estudiantes por programa académico:

Se necesita, para construir percepciones sobre cada uno de los programas que han presentado las pruebas Saber pro, extraer una muestra representativa que dependerá del número de estudiantes con los que se cuenta en la actualidad, asumiendo la racionalidad de la fórmula para muestras de poblaciones finitas relacionada a continuación:

Figura 1.

¹⁰ En la aplicación de la encuesta (prueba piloto) para la valoración de afirmaciones relacionadas con el desempeño de los estudiantes en la Universidad Simón Bolívar - Sede Cúcuta, se utilizó un muestreo no probabilístico. En efecto, según Malhotra (2004) el muestreo no probabilístico es una técnica de muestreo que no utilizan procedimientos de selección aleatorios, sino, se basan en el juicio personal del investigador ya que puede incluir o excluir los elementos que están en la muestra. En ese sentido, de acuerdo al contexto de la Universidad Simón Bolívar - Sede Cúcuta, se utiliza un muestreo no probabilístico por cuotas, que según Rodríguez (1996), determina a quienes se van a encuestar en términos de variables sociales, políticas o económicas. Es decir, la muestra se divide en cuotas (número de personas en determinada clase) según parámetros poblacionales (datos censales, entre otros).

$$n = \frac{4 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) + (4 * p * q)}$$

(Tomada de Rodríguez, 1996, p. 20)

Tabla 3. Programas académicos, números de estudiantes y muestra.

Programa académico	Número de estudiantes	Muestra
Derecho	1225	
Psicología	853	
Trabajo social	468	
Ingeniería de sistemas	114	45
Administración de empresas – comercio y negocios.	59	49
Total	2719	293

Elaboración propia.

Una vez se apliquen los instrumentos a la población que surge del muestreo (293), se harán caracterizaciones que permitan encontrar los distintos sesgos arrojados por la data desde las categorías poblacionales de sexo, edad, semestre académico, enfoque de género y procedencia territorial, siguiendo así, asideros conceptuales y prácticas investigativas referenciales de la Encuesta Bienal de Cultura de Bogotá (EBCB)¹¹, que establece la siguiente clasificación:

3.1 Edades

¹¹ “Es un instrumento de indagación a la población residente en la ciudad de Bogotá acerca de sus conocimientos, prácticas, actitudes y valoraciones culturales frente a sí misma, frente al otro, frente al Estado, frente a la ciudad, frente a la naturaleza y frente al mundo en general, cuyos resultados nos dan la visión general, aleatoria y compleja de una ciudad que se transforma culturalmente en un marco histórico cuyo contexto se ubica, a nivel nacional, en medio de la lucha entre la construcción de un Estado Social de Derecho y la afirmación de un Estado autoritario, patriarcal, inequitativo y centralista; y, a nivel internacional, en medio de las tensiones generadas entre lo local y lo global” (EBCB, 2013, p. 1)

- *18 a 26 años*: se denominó como población adulta joven, debido a que tiene la facultad constitucional de ejercer en todo sentido su ciudadanía, pero además puede tener incidencia perspectiva desde el campo económico-laboral.
- *27 a 35 años*: este grupo se denominó como población adulta y donde, en teoría, se ubica, parte de la fuerza laboral que tiene una preocupación por hacer parte de la universidad.
- *36 a 49*: se considera la segunda etapa de fuerza laboral y se considera el grupo donde la mayor parte de población asume el rol de jefatura de hogar. Esto es, dedicado a la crianza de sus hijos, pero que asimismo decide asistir a la universidad.
- *50 a 65*: en este grupo etario se concentró la tercera etapa de fuerza laboral, y la población adulta mayor que una vez culminadas sus responsabilidades familiares, decide asumir su propio proyecto formativo.

3.2 Nivel socio-económico

Es también indispensable, aun cuando la universidad Simón Bolívar declara tener estudiantes mayoritariamente entre los estratos 1 y 3, poder observar la percepción de aquellos que pertenecientes a otros niveles socio-económicos, deciden estudiar en esta institución.

- ✓ *Nivel socio-económico bajo*: conformado a partir de los estratos socioeconómicos 1 y 2.
- ✓ *Nivel socioeconómico medio*: se conforma con el estrato socio-económico 3
- ✓ *Nivel socioeconómico alto*: se compone de los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6.

3.3 Semestre académico¹²:

Para las lógicas de los análisis, se conforman tres grupos que identifican en escala jerárquica, la población estudiantil de la universidad, según el tiempo de estudio y el currículo cursado.

Semestres iniciales: comprenden los estudiantes que se encuentren cursando entre primer y tercer semestre.

¹² Para efectos de simplificar los análisis y las interpretaciones, se clasifican los estudiantes según el semestre en el que aparezca reportado en los sistemas de los programas académicos, sin importar que no esté al día con algunas de las asignaturas.

Semestres intermedios: comprenden los estudiantes que se encuentren cursando entre el cuarto y sexto semestre.

Semestres avanzados: comprenden estudiantes que se encuentren cursando entre séptimo y decimo semestre.

3.4 Sexo:

Siguiendo a la UNICEF, nos interesa preguntar por “las características fisiológicas y sexuales con las que nacen mujeres y hombres”.

Hombre.

Mujer.

Para establecer la organización y lectura de la información, se construyó la Matriz de Coherencia y Conexión para la Indagación Ciudadana (MACCIC), que sistematiza desde la dimensión de la prueba de Competencia ciudadana del examen Saber Pro, hasta la interpretación de la data en rangos totales y particulares según criterios los expuestos en las categorizas de caracterización.

Tabla 4. Matriz de Coherencia y Conexión para la Indagación Ciudadana (MACCPEC)

Competencias	Evidencia	Característica de la pregunta	Categoría de agrupación	Pregunta	Variable directa	Variable derivada	Interpretación de la información
Declaradas previamente por el ICFES para medición de la ciudadanía.	Aquello que puede sostenerse a propósito de un estudiante que demuestre poseer las	Es la identificación de las preguntas según metas de percepción e identificación.	Son categorías de relación entre las distintas preguntas que permiten tener una lectura	Construcción de la pregunta respecto a las competencias señaladas.	Variable que surge de manera directa de la relación con la compe	Variable que surge de la interpretación de la variable directa con la competen	Es la lectura que hacen los investigadores respecto a la data

	habilidades necesarias para resolver satisfactoriamente una serie de tareas.		completa de las respuestas ya no en el rango de lo individual, sino del agrupamiento o categorial.		tencia.	cia.	recogida y los propósitos de la investigación.
--	--	--	--	--	---------	------	--

4. Resultados y discusión

4.1 Caracterización inicial: aportes preliminares sobre los sujetos de estudio

La investigación buscó aproximar la percepción que, sobre la noción de Ciudadanía, ostentan los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta a partir sus experiencias cotidianas sobre las dinámicas sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo; para llegar al componente subjetivo perceptual de la población se aplicó un instrumento que permitió elaborar una cartografía de la subjetividad relacionando, del módulo de Competencias Ciudadanas de la Prueba Saber Pro, las dimensiones de: conocimiento, multiperspectivismo y pensamiento sistémico, religadas a las variables de análisis: apropiación, alteridad y criticidad.

El primer elemento que nos permitimos evidenciar de la data proporcionada hace referencia a la caracterización poblacional, en la que se encontró que el 65% de los estudiantes son mujeres y el 35% son hombres; lo que plantea asuntos en torno a la perspectiva de género que puede aportar a resolver o a establecer procesos de enseñanza más efectivos. También, se evidenció (grafica 1) que la mayor cantidad de estudiantes se encuentran en el programa de Psicología (29%), seguido de los programas de Trabajo Social (26%) y Derecho (23%) respectivamente; distribuidos por jornadas de la siguiente manera: 53 % diurna y el 47% nocturna.

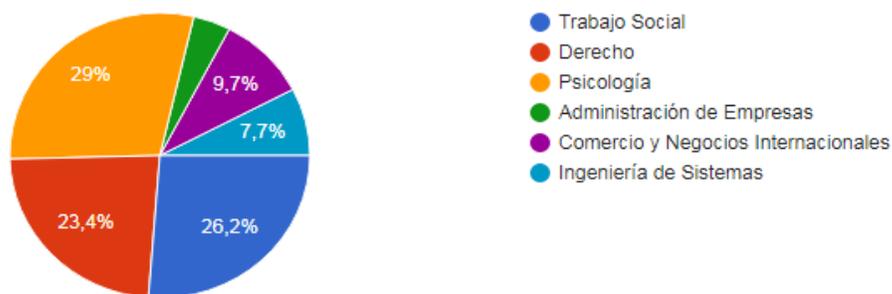


Figura 2. Porcentaje de estudiantes matriculados que presentaron la encuesta de percepción ciudadana. Fuente: Base de datos de encuesta de percepción ciudadana, Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta, 2019

Además, en la comunidad estudiantil el 97% son de nacionalidad colombiana y el 3% de nacionalidad venezolana. En cuanto al estrato socioeconómico, el mayor porcentaje se encuentra en el estrato 2 (46%) y estrato 3 (32%), lo que evidencia un enorme reto para la comunidad académica, en los entendidos de configurar los saberes y las estrategias de enseñanza y aprendizaje sobre lógicas más contextualizadas a las características de la población que recibe la institución.

Es interesante notar que, aunque el 78 % de los estudiantes se encuentran entre los estratos 2 y 3, tan solo el 18% se encuentra activo en el mercado laboral con una continuidad horaria legal de 40 horas semanales. Estas primeras aproximaciones son esenciales para comprender los contextos y posibles entornos de los sujetos, implicando para este estudio, elementos de capital importancia por cuanto se pueden hacer conexiones entre la procedencia, la posición política y sus formas de ejercicio ciudadano.

4.2 Análisis de la percepción ciudadana: procesamiento de la data desde las dimensiones de conocimiento, pensamiento sistémico y Multiperspectivismo

4.2.1 Dimensión de conocimiento y lecturas de apropiación

La constitución política de 1991 plantea un hito en el cambio paradigmático en la historia política y social colombiana, convirtiéndola en una herramienta garantista y progresista para el pueblo colombiano, sin embargo, la carta magna tiene muchos retos en términos de congruencia para generar pactos de reconciliación entre sus actores (Quintana, 2002). Por esa razón, cuando

indagamos sobre si era necesario reformar la constitución por su extensa normatividad que entorpece el crecimiento económico, el 65% dice estar de acuerdo con reformarla y solo el 29% está en desacuerdo. Tal como se demuestra en la siguiente gráfica:

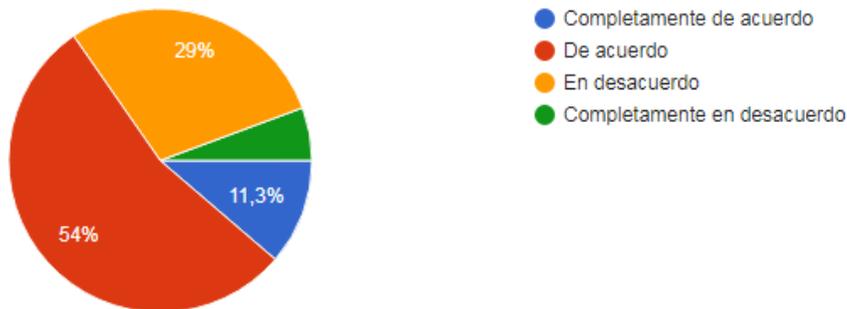


Figura 3. Porcentaje de estudiantes que están o no están de acuerdo con reformar la constitución de 1991. Fuente: Base de datos de encuesta de percepción ciudadana, Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta, 2019

De hecho, existe una profunda contradicción entre los avances normativos consagrados en la constitución de 1991 con la realidad de nuestros recursos naturales, instrumentos *per sé* de crecimiento económico en Colombia. Es decir, existe un avance jurisprudencial en función de la defensa del medio ambiente (López, Hernández & Méndez, 2019) que riñe con las lógicas de nuestros principales insumos/recursos de generación de crecimiento económico (Campo & Sanabria, (2014).

En esa lógica, en la gráfica 3 se evidenció que el 69% de los estudiantes rechazan la extracción minera en territorios protegidos por la ley ambiental para defender los derechos de los territorios y el 22% de ellos plantean conciliar con las poblaciones. Sin embargo, esto implica reflexionar acerca de las contradicciones existentes en las subjetividades ciudadanas en nuestro contexto, debido a que si bien los estudiantes rechazan la extracción minera en territorios estratégicos, asimismo desean reformular la constitución por el exceso de normatividad que impide el progreso económico del país, cuestión que establece una notable desconexión entre las posturas propias y los avances constitucionales en materia de garantizar derechos, lo cual se puede ver en la gráfica 3.



Grafica 4. Porcentaje de la percepción de estudiantes sobre la extracción minera en territorios protegidos por la ley ambiental. Fuente: Base de datos de encuesta de percepción ciudadana, Universidad Simón Bolívar –Sede Cúcuta, 2019

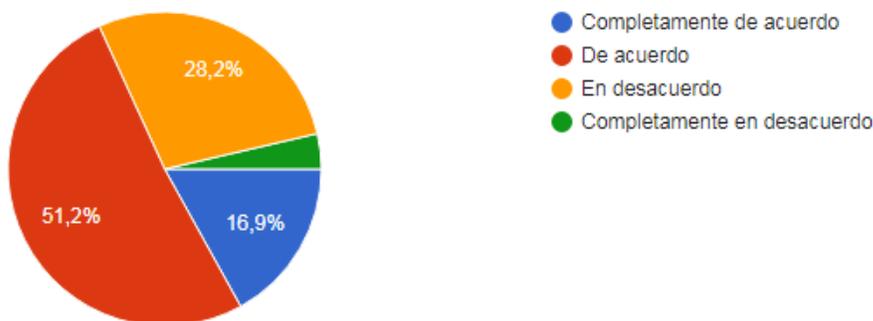
Los mecanismos de participación ciudadana y la defensa de lo público son importantes para la construcción de ciudadanía, de hecho, se encuentran dentro de las afirmaciones y evidencias de la dimensión de conocimientos que evalúa el módulo de Competencias Ciudadanas (ICFES, 2016). Los mecanismos de participación ciudadana han sido discutidos en diversas democracias y generan impactos positivos en el empoderamiento de la sociedad (Eberhardt, 2015).

En Colombia, dentro de la constitución se encuentran los mecanismos de participación del pueblo en el artículo 103, siendo estos “el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato” (Const., 1991, 103). En efecto, el 78% de los estudiantes consideran que los mecanismos de participación ciudadana consignados en la constitución política favorecen el ejercicio ciudadano, pero al interior de sus respuestas plantean asimismo que son demasiados y entorpecen el desarrollo económico. Fuerte contradicción que refiere en el estudiante un conocimiento de la norma, pero, poca apropiación para interpretar el accionar de la misma.

Otro fenómeno interesante en el contexto de las contradicciones tiene que ver con la protesta social, debido a que, casi que de manera unánime, el 92% afirma que es una forma válida de exigir el cumplimiento de los derechos, pero a la luz del “Paro” que se llevó a cabo en el departamento del Cauca, sur de Colombia, en los meses de Marzo y Abril de 2019 y, preguntando sobre el particular en territorios ancestrales, los consultados opinan alrededor del 35% que estos pueblos están siendo condicionados por grupos al margen de la ley e intereses económicos particulares; el 13% piensa que las protestas son para impedir la llegada del

desarrollo a sus zonas y el 9% asegura que la protesta social es una estrategia de imposición unitaria acerca de la visión de país a partir de las alianzas con los insurgentes, lo que genera lecturas complejas en el marco de las percepciones y apropiaciones debido a que estas comunidades se encuentran en territorios con altas dinámicas de conflicto social y armado que deben ser interpretado desde la academia de una forma más abierta y dinamizando las perspectivas de interpretación.

La constitución de 1991 en el marco de los principios fundamentales plantea “que las relaciones exteriores del Estado se fundamentan en la soberanía nacional, en el respeto a la autodeterminación de los pueblos y en el reconocimiento de los principios del derecho internacional aceptados por Colombia (Const., 1991, 8). Por consiguiente, la gráfica 4 muestra que el 68% de los estudiantes piensan que los gobiernos latinoamericanos tienen el derecho a tomar decisiones autónomas sin distingo político o religioso, mientras que el 32% está en desacuerdo que los gobiernos latinoamericanos tomen decisiones autónomas sin distinción política o ideológica, cuestión que discrepa abiertamente con el componente sobre la autodeterminación de los pueblos, base de nuestro marco constitucional.



Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes que están y no están de acuerdo con la autonomía de los gobiernos latinoamericanos tomen decisiones sin distingo religioso o político. Fuente: Base de datos de encuesta de percepción ciudadana, Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta, 2019.

Tales consideraciones discrepan con las posturas liberales y democráticas del mundo contemporáneo que implica que la protesta social, la preservación de culturas originarias y la remisión al diálogo democrático deben convertirse en un sentido común para garantizar los derechos de las minorías y de aquellos que practican la diferencia.

Cuestión de suma problemática, cuando encontramos que alrededor del 28% aseguran estar a favor de la represión policial como manera de controvertir la protesta social y alrededor del 30% plantean tener afinidad con la censura de expresiones románticas y culturales por parte de la comunidad LGBTI en lugares públicos, perpetuando un estereotipo que redundará en formas de violencia de género “como forma de violencia estructural, que se genera a partir de los paradigmas sociales sobre las diferencias entre los esquemas binomiales bueno-malo, correcto, incorrecto, moral-inmoral, etc.” (Rincón, 2017, p.175), radicalizadas por las lógicas del Conflicto Armado¹³, asunto que la educación de alto nivel está llamada a romper para permitir el ascenso de otras racionalidades, gustos o valoraciones frente al fenómeno del mundo. Un asunto simple de apropiación que hace parte de los cánones internacionales como la CIDH motivados por proteger los derechos de todos.

Así vemos como la discusión se organiza sobre la base del desconocimiento, descontextualización y el pobre ejercicio crítico que los estudiantes hacen de su marco constitucional y las convenciones que lo apoyan, asunto que es determinante para el éxito de la prueba de estado Saber Pro, que precisamente se preocupa por medir la valoración del estudiante frente a fenómenos de la vida social teniendo como referencia los derechos garantizados y establecidos democráticamente.

4.2.2 Dimensión Multi-perspectivismo, lecturas de alteridad

Desde el escenario de la competencia del multi-perspectivismo encontramos dos elementos de importancia capital para este ejercicio que surgen de la racionalidad de la prueba: el primero, radica en reconocer la “existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes” (ICFES, 2016, p. 7) y el segundo, en analizar “diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes” (ICFES, 2016, p. 7), lo cual será contrastado desde la variable de alteridad, “la diferencia de sí, debe ser integral, constitutiva de lo democrático-político mismo, sin requisito previo de identificación con el

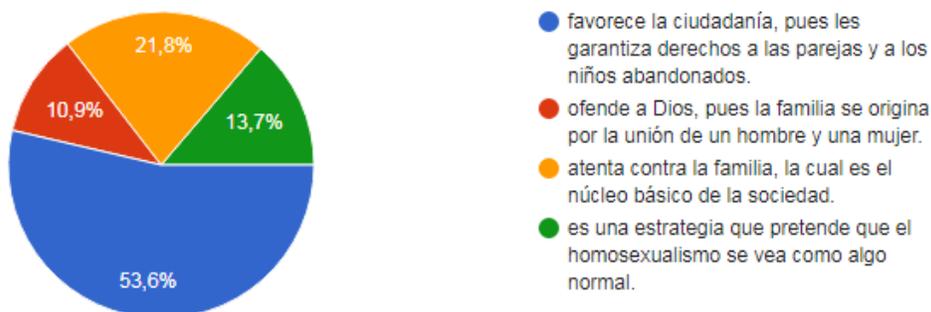
¹³ Es importante puntualizar las condiciones políticas, sociales y culturales desarrolladas en la subjetividad colombiana en el marco del conflicto armado sobre comunidades minoritarias como la LGBTI en la que “los imaginarios que sustentan las prácticas violentas de los armados coinciden en buena medida con aquellos imperantes en los contextos culturales en que ocurren tales violencias. Avanzar en la comprensión de lo que ha sucedido con las personas que se apartan de las normas de género y sexualidad en medio de la guerra colombiana implica entender que la guerra no es la que marca el momento de aparición de las violencias heteronormativas, sino que en su marco tales violencias se exacerbaban: el conflicto armado ha sabido aprovechar los problemas sociales irresueltos de esta sociedad para sus fines, entre ellos, la discriminación por orientación sexual o identidad de género” (Aniquilar la diferencia, p. 66)

Mismo” (Hernández, 2011, p. 22), lo que implica aperturas y sobrevuelos, elementos constituyentes de la perspectiva.

Sobre esto, encontramos en la interpretación de la data elementos inquietantes, como, por ejemplo, porcentajes cercanos al 30% que asumen condiciones prejuiciosas, pre-modernas o sencillamente poco reflexivas y por esto, inflexibles frente a temas controversiales de nuestra actualidad que se alejan de la revisión perspectiva, como condición *sine qua non* de la comunicación y la participación democrática.

En razón de lo anterior, notamos que alrededor del 22% de los estudiantes sostiene que abortar es similar a asesinar y, por esto, tendría que ser una preocupación de la moralidad pública ocupada por el derecho penal y no un asunto de salud mental por comprender un problema histórico frente al mundo de la mujer y la pareja. Por lo que, la perspectiva de género, visto hermenéuticamente, es un asunto que continúa siendo un tema sensible para los estudiantes, no importando que tantos adelantos en materia académica y científica sobre este particular existan.

Como se evidencia en la data, alrededor del 47% sostiene (gráfico 5) que la adopción por parte de parejas del mismo sexo es una muestra del derrumbe de la moral religiosa co-extensiva al *ethos* social, en función de superponer los gustos de unos sobre todo aquello que es verdadero, como la institución clásica de la familia.



Grafica 6. Porcentaje de percepción de los estudiantes frente a la adopción de parejas del mismo sexo. Fuente: Base de datos de encuesta de percepción ciudadana, Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta, 2019.

Se puede inferir que aunado al conocimiento, la dimensión multiperspectiva sugiere una carencia a la luz de los datos revisados, debido a que las valoraciones no se transforman, sino

que, se sostienen anquilosadas en las matrices históricas que organizaron la subjetividad antes de su paso por la universidad. Esto es preocupante debido a que la formación de alto nivel parece concentrada en una suerte de obstáculos que deben sortearse para alcanzar la titulación y no la experiencia de aperturas, posiciones y disensos frente a la observación de una realidad no única, sino narrativa, necesitada por parte del estudiantado, asumirse desde todos sus ángulos.

4.2.3 Dimensión Pensamiento sistémico: lecturas de criticidad

La dimensión sistémica u holística es una artista primordial e importante para las competencias ciudadanas, referida a la capacidad del estudiante “de reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica, mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas dimensiones o aspectos presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución” (ICFES, 2016, p. 5).

En ese orden de ideas, esa articulación entre ciudadanía y conflicto armado es compleja de manera que construye procesos y elementos para incidir en la agenda pública (Giraldo, 2004). En efecto, cuando les preguntamos a los estudiantes sobre elementos en el marco del conflicto, se mantiene la tendencia de las inferencias hechas en las otras dimensiones, pues tenemos una amplia mayoría que se asume democrática, liberal y moderna, pero se mantiene una población importante que va en contravía.

En tal sentido, observamos que alrededor del 36% de los estudiantes estén en desacuerdo con que los derechos democráticos sean exclusivos para aquellos que nunca se han levantado en armas contra el Estado. En esa misma lógica, concuerdan el 21% con que la justicia especial para la paz es una trampa a la democracia y que los exguerrilleros deberían estar presos en los Estados Unidos y no contando la verdad en los mecanismos dispuestos para ello; así también, el 30% está a favor que el Estado debe combatir la insurgencia y no dialogar con ella.

Un asunto curioso tiene que ver con las imágenes alternas que los estudiantes tienen de los así llamados “falsos positivos”¹⁴ para concluir cuestiones que en algunos de los casos sobrepasan los hechos. Cuestión por la cual un 15% de ellos piensan que son “fenómenos obvios” de la confrontación armada y un 9% que son equivocaciones de algunos militares

¹⁴ Según el Centro nacional de memoria histórica se entienden al interior del conflicto armado colombiano “la estrategia criminal que se expandió dentro de la política de Seguridad Democrática con la cual el Estado recuperó la iniciativa militar en el conflicto armado, y que se expresó en la desaparición forzada de jóvenes socialmente marginados a quienes miembros de la Fuerza Pública ejecutaron extrajudicialmente en regiones distantes de sus lugares de residencia, y que fueron luego presentados como guerrilleros dados de baja en combate” (Basta ya, 2013, p. 64)

desconectados de la cadena de mando, además del 5% que asegura es una invención de la izquierda para desacreditar al gobierno. Asunto referenciado en el siguiente gráfico:



Grafica 7. Porcentaje de percepción de los estudiantes frente a las ejecuciones extrajudiciales, mal llamados “falsos positivos”. Fuente: Base de datos de encuesta de percepción ciudadana, Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta, 2019

A la luz del acervo documental, bibliográfico y criminal de este asunto que conmocionó al país, un porcentaje, a nuestro juicio amplio, cercano al 30% está convencido que este fenómeno deleznable es una anécdota más al interior del conflicto, lo cual rompe con la condición sistémica que implica conectar diferencias para asumir posiciones en todos los rangos posibles.

Como se establece en la metodología, los cuestionamientos incluidos en el instrumento tratan cuestiones muy cercanas al mundo de vida¹⁵ de los estudiantes, ya sea porque son mediáticas o porque hagan parte del sentido común de la ciudadanía. Por esto, causa inquietud que estudiantes universitarios no tengan una posición más abierta, dialógica y democrática sobre el acontecer político nacional e internacional. Siendo así, que observamos cómo el 38% del estudiantado está convencido que el acuerdo de paz entre la guerrilla de las FARC y el gobierno colombiano fue una muestra de debilidad para entregar el país a la insurgencia, de donde, por ejemplo, se crea la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) que el 65% afirma que no tiene otra finalidad que encubrir los crímenes del conflicto por parte estos grupos insurgentes.

Así también, frente a la participación y organización de la protesta social, asumen una postura pasiva, casi que indiferente en la que el 40% asegura participar de forma virtual a través

¹⁵ Entiéndase la noción mundo de la vida como: “Husserl lo trabaja en La Crisis, es decir, como el ‘único mundo real-efectivo, el mundo dado efectiva y perceptivamente, el experienciado y el experienciable’ [...] se concibe el mundo de la vida de forma general, no se limita ni termina en Husserl, ni se enmarca en los matices que le han dado autores como Heidegger, Unamuno y Habermas. [...] es la vida experienciada por las personas, el mundo construido por quienes lo habitan y lo viven” (Álvarez, 2017, p. 197).

de las redes sociales, el 15% estará ocupado en asuntos más relevantes y un 12% será indiferente al considerar que estas actividades no generan mayor impacto ante los apremios de nuestra contemporaneidad social.

Esto demuestra una desconexión entre nuestros estudiantes, el movimiento estudiantil y los fenómenos políticos de la actualidad, pues la participación se da en los marcos de la querrela virtual, en el mejor de los casos, a través de redes sociales y el otro tanto asegura no empatizar con las mismas por no revestir de importancia para los ejercicios académicos y políticos que se desprenden del hacer de los claustros universitarios.

5. Conclusiones

Martha Nussbaum (2006), plantea la cuestión sobre el estado en que se encuentra la educación para la ciudadanía democrática en el mundo actual. La reflexión a la que nos lleva la autora, permite ver la importancia de desarrollar un pensamiento crítico, el potenciar la capacidad de imaginar con compasión ante las dificultades del otro, la necesidad de la empatía y su posibilidad de comprender al otro no desde la igualdad sino desde la diferencia como vivimos, sentimos y pensamos la vida.

Es posible focalizar que establezcamos una ruta de trabajo para la transformación que se pretende lograr en cuestiones de ciudadanía en el contexto colombiano. Como primera medida, debemos tener presente que el cambio no debe ser de instituciones, ni de estados, ni mucho menos de las religiones; el cambio debe ser en las estructuras de pensamiento de los individuos como actores sociales, los imaginarios que éstos tienen sobre el conocimiento de la normatividad colombiana, el multi-perspectivismo y la visión sistémica de la sociedad deben ser reevaluados por supuestos más reales.

A modo de conclusión, consideramos que pensar en una educación que trascienda los intereses personales se logra a la luz de un pensamiento complejo, respetando la visión del otro en tanto que otro. Parte de la propuesta que surge de esta investigación consiste en trabajar la trascendencia del bienestar individual al colectivo y para que este resultado sea posible debe redefinir el significado de la noción de ciudadanía y todos los elementos que la constituyen

Nussbaum tiene mucha a razón cuando hace la analogía de que la crisis de valores y humanidades por la que estamos pasando a nivel mundial es como un cáncer que carcome y puede ser fatal para el futuro, ya que pasa inadvertido y, sin embargo, va cada vez más, va

avanzando sin dar tregua y acabando con todo y, esa crisis es más notoria en la educación, se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus estudiantes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer y producir una mirada crítica sobre las culturas tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.

Finalmente, este trabajo tenía como objetivo hacer una cartografía de la subjetividad de los estudiantes de la universidad Simón Bolívar en Cúcuta para poder tener datos fiables sobre las maneras en que hoy se asumen las discusiones y las valoraciones durante el ejercicio de la ciudadanía y cómo impactan estos elementos sobre las pruebas Saber pro. Se puede concluir en promedio, un 30% de los estudiantes mantienen la ciudadanía con base a prejuicios, habladurías y consideraciones apuradas sobre las maneras en que los fenómenos sociales se presentan. Tales cuestiones, son determinantes para comprender como hay que pasar de una pedagogía del conocimiento a una pedagogía de la experiencia, pues tanto las enseñanzas como los aprendizajes deben sobrepasar la parcelación del saber para que las condiciones epocales los afecten fácticamente.

Es preocupante observar la poca empatía, el desconocimiento y la ligereza para abordar temas que no están anclados sobre matrices trascendentales, sino en el aquí y en el ahora de la vida misma. Por esto, notamos restringidas en una cantidad importante de estudiantes, las habilidades para poner en práctica el conocimiento a partir de ver los fenómenos en distintas perspectivas y valorarlo de acuerdo al diálogo de saberes que supera el pensamiento único y la historia oficial.

Aunque el ejercicio se hizo en la universidad Simón Bolívar en Cúcuta, no creemos que el problema sea particular y mucho menos fruto de alguna lógica educativa propia de la institución, sino que es una patología que está anclada en la base misma de los procesos formativos colombianos de los que da cuenta, en nuestro caso específico, los resultados de las pruebas Saber pro en los módulos de ciudadanía que para el 2018, según cifras del ICFES fue de 142 sobre 300.

Por tanto, nos parece coyuntural seguir ampliando discusiones para organizar estrategias pedagógicas, didácticas, incluso curriculares, que no únicamente garanticen el éxito en las pruebas, sino también, la configuración de una subjetividad ciudadana más abierta, democrática y libre con el criterio para tomar decisiones y posibilitar transformaciones estructurales que necesita tanto las regiones como el país.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2017). La tecnología autónoma y su posibilidad en lo trágico. *Revista Filosofía UIS*, 16 (1), doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v16n1-2017010>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Ediciones Paidós, Barcelona: España.
- Campo R, J., & Sanabria P, W. A. (2014). *Recursos Naturales y Crecimiento Económico en Colombia: ¿Maldición de los Recursos? Perfil De Coyuntura Económica*, (21), 17-37. Recuperado a partir de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/coyuntura/article/view/18261>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Basta Ya: memorias de guerra y dignidad*. CNMH - UARIV - USAID - OIM, 2013.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Aniquilar la Diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá, CNMH - UARIV - USAID - OIM, 2015.
- Colombia, ICFES. (2016). *Módulo de Competencias Ciudadanas Saber Pro 2016-2*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional / ICFES.
- Constitución política de Colombia Modelo de cita: [Const.] (1991) 2da Ed. Legis
- Eberhardt, M. L. (2015). Democracias representativas en crisis. Democracia participativa y mecanismos de participación ciudadana como opción. Araucaria. *Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 17(33), 83-106.
- Encuesta Bienal de Cultura (2013). Alcaldía distrital de Santa Fe de Bogotá.
- Giraldo, G. N. (2004). Ciudadanía y desplazamiento forzado en Colombia: una relación conflictiva interpretada desde la teoría del reconocimiento. *Estudios Políticos*, (25), 137-160.

- Hernández Castellanos, Donovan Adrián. (2011). Formas de la alteridad: un reto epistemológico y político. *Andamios*, 8(16), 11-31. Recuperado en 09 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632011000200002&lng=es&tlng=es.
- ICFES (2016). Guía de orientación módulo competencias genéricas. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jhZbuFZSB0J:www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2016-2/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-12/2335-guia-de-orientacion-modulo-de-competencias-ciudadanas-saber-pro-2016-2/file%3Fforce-download%3D1+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b>
- López Vargas, S., Hernández Albarracín, J. y Méndez Castillo, C. 2019. Desarrollo jurisprudencial de la protección ambiental en Colombia: aportes desde la perspectiva neoconstitucionalista. *OPERA*. 24 (feb. 2019), 49-65. DOI:<https://doi.org/10.18601/16578651.n24.04>.
- Malhotra, Naresh K. (2004) Investigación de Mercado: un enfoque aplicado. *Pearson Educación de México, S.A. de C.V.* Cuarta Edición.
- Nussbaum, M. (2006). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Kats editores*, Buenos aires: Argentina.
- Proyecto Educativo Institucional (2015). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla: Colombia.
- Quintana, O. M. (2002). La Constitución de 1991 como proyecto inacabado. *El otro derecho*, 147-166.
- Rodríguez, José R. (1996) Teoría básica del muestreo.
- Ricoeur, P. (1990). Freud: una interpretación de la cultura. Siglo XXI.
- Rincón, D. (2017). Violencia de género contra la población lgbti en el contexto del conflicto armado colombiano. Insuficiencias regulativas del ámbito de protección jurídico-penal. *CRITERIOS. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*. Vol. 10. N.º 1. p. 163-190
- Sandoval, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá Colombia. Ed. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Villar, L. (2007). Estado de derecho y estado social de derecho. *Revista Derecho del Estado* N. 20. Pp. 73-95.

2.6 Reflexiones teóricas en América Latina acerca de la enseñanza de la historia

Jessica Paola Jaramillo Gaona, u20191177876@usco.edu.co
Jennyfer Tatiana Barón Perdomo, u20191178349@usco.edu.co
Juan Sebastián Angarita Leal, u20191177594@usco.edu.co
Nicolás Cortes Motta, u20191178572@usco.edu.co
Universidad Surcolombiana

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo abordar teóricamente las reflexiones que se hacen en torno a la enseñanza de la historia, tomando como referente a autores latinoamericanos que se han ocupado de realizar estos estudios. Para ello partimos de revisar el significado de los conceptos de enseñanza de la historia, y práctica docente enfocada hacia la enseñanza de la historia, con el fin de reflexionar sobre el papel que como futuros licenciados en ciencia sociales debemos desempeñar en aras de contribuir a la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Como metodología, se recurrió al análisis de fuentes escritas, las cuales fueron ubicadas en bases de datos bibliográficas relacionadas con el tema de estudio.

Palabras clave: enseñanza de la historia, didáctica de la historia, práctica docente.

Abstract

This paper aims to address theoretically the reflections that are made around the teaching of history, taking as a reference Latin American authors who have been engaged in these studies. To do so, we start by reviewing the meaning of the concepts of history teaching and teaching practice focused on history teaching, in order to reflect on the role that we, as future graduates in social sciences, should play in order to contribute to the construction of meanings about the past within the school. As a methodology, we resorted to the analysis of written sources, which were located in bibliographic databases related to the topic of study.

Key words: history teaching, history didactics, teaching practice.

Introducción

Actualmente existe toda una discusión sobre la enseñanza de la historia, generada precisamente por la ley 1874 del 27 de diciembre del 2017, a través de la cual, se busca “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (Congreso de la República, 2017).

Este hecho nos obliga en nuestra condición de estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales a examinar los supuestos teóricos que implican la enseñanza de la historia; para ello se retomaron referentes de autores latinoamericanos que se han ocupado de realizar estos estudios, con el fin de aproximarnos a esta temática y tomar posición frente a ella. De igual forma esto nos permitirá acercarnos a entender la incidencia que tienen estas concepciones en la práctica docente.

Enseñanza de la historia

Sebastián Plá (2012. pp. 169 - 173) entiende por enseñanza de la historia la construcción situada a nivel histórico y cultural de significados sobre el pasado dentro de la escuela. En esta construcción es importante tener en cuenta la institución escolar ya que ella juega un papel importante al normar y disciplinar formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo. Los saberes que entran en juego para la construcción de los significados son múltiples e incontrolables para el quehacer del historiador. Además. La enseñanza de la historia implica estudiar el tiempo presente desde esquemas interpretativos más amplios que los ofrecidos por la historiografía profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, Plá (2012. p. 169) hace un llamado para que la enseñanza de la historia se centre en la educación histórica, es decir, en ayudar a que los estudiantes adquieran un conjunto de habilidades cognitivas que pueden desarrollar a través de la utilización del método científico del historiador, en este caso que puedan ayudar a ubicar espacial y temporalmente la fuente y la contextualización del documento entre otras habilidades. Teniendo

en cuenta esto, para Plá, sería erróneo que el docente asumiera la enseñanza de la historia, como una simple transmisión de los resultados de investigación historiográfica (Plá, 2012. p.161).

La tarea de la didáctica de la historia es la “conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes. Este proceso vincula el saber histórico, el pedagógico y el psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes”. En este proceso, la docencia se debe centrar en el profesor, la didáctica en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado (Plá, 2012. p. 168).

Para Muñoz, Bonilla y Arista (2010. p. 3), los propósitos principales de la enseñanza de la historia deben estar orientados al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica de los alumnos, para que cuenten con una mayor comprensión de las sociedades contemporáneas y participen en acciones de beneficio social de manera responsable e informada.

Para estos autores pensar históricamente, implica preguntarse el porqué de la situación actual y de cómo nos situamos en la sociedad, en este sentido la enseñanza de la historia en contextos educativos permite analizar y reflexionar sobre el pasado para comprender lo que acontece en el presente, el presente es producto de un pasado y por ello, la enseñanza de la historia adquiere relevancia, pues aporta los conocimientos, desarrolla habilidades y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual (Muñoz, et al., 2010, p.1-2).

En el momento de enseñar historia, es importante tener en cuenta que la historia como la ciencia que estudia las transformaciones que experimentan las sociedades a lo largo del tiempo, no posee verdades absolutas ya que sus explicaciones están sujetas a nuevos hallazgos, explicaciones, interpretaciones o concepciones; de tal manera que el conocimiento histórico está en constante revisión. Aprender a pensar históricamente es entonces, la labor que debe propiciar el docente en el aula de clase (Muñoz, et al., 2010. p. 3). De esta manera la historia se convierte para el docente en un recurso valioso para explicar lo que sucede alrededor de los alumnos y para ayudar a formar “sujetos que tienen una responsabilidad de participación en lo que acontece en el espacio donde viven de forma responsable e informada”, permite además, comprender los problemas sociales, para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, usar críticamente la información y convivir con plena conciencia ciudadana (Muñoz, et al., 2010. p. 1-2, 4)

Siguiendo el camino de los tres últimos autores, encontramos a Domínguez (2015. p.69) quien explica que la enseñanza de la historia debe estar dirigida al desarrollo de la conciencia histórica en el estudiante, a partir de la construcción de una visión racional y crítica del pasado que explique el presente. Dado que la lectura del pasado y la influencia que él tiene sobre cada persona configura sus actitudes y acciones presentes.

Pensar la **historización del presente histórico** implica detenerse en el debate epistemológico que ocasiona la historia del tiempo presente, que gira en torno a varios problemas y definiciones. En un primer momento debe identificarse y delimitarse el componente conceptual de esta tendencia, que encierra tres categorías: historia, tiempo y presente. Aunque están separadas, llevan implícita una correlación entre ellas y desempeñan un papel en la explicación global del concepto. Delimitar cada una de ellas, por tanto, es un proceso indispensable para comprender el sentido que entraña esta historia (Domínguez, 2015. p. 61)

Aisenberg (1998. p. 136) introduce otros elementos importantes para la enseñanza de la historia, al manifestar que esta debe concebirse como una relación entre docente- alumnos y los contenidos escolares acerca del mundo social, en el marco de propósitos sociales determinados, por ello, considera que los alumnos deben aprender a partir de **construir explicaciones, relaciones o procesos** y para ello el docente debe determinar los contenidos teniendo en cuenta también las características del proceso de aprendizaje de los alumnos y las condiciones de enseñanza en el aula. “Los contenidos deben formularse en un proceso que contemple al mismo tiempo y de modo articulado los propósitos de la enseñanza, los aportes disciplinares, los sujetos de aprendizaje y las condiciones de la enseñanza (Aisenberg, 1998. pp. 1156 - 157).

Solano (2006. p.1) propone generar una alternativa de enseñanza de la Historia sobre la base de la **responsabilidad social de la enseñanza y el aprendizaje**. Por tal razón, parte del principio de que “en el espacio social del aprendizaje se materializan relaciones sociales mediatizadas por la necesidad de conocer el pasado para comprender el presente”, y para ello es preciso que el docente implemente nuevas formas de aprendizaje que permitan comprender la complejidad de los cambios sociales a partir de formas de aprendizaje complejas, es decir, totalizadoras, integradoras y orientadas a procesos:

Esas formas de trabajo deben permitir a los estudiantes la adquisición de determinados conocimientos (por ejemplo, la dinámica social de las sociedades en vías de desarrollo, el cambio de las estructuras familiares y de las relaciones sociales), no sólo en un ‘nivel cognitivo’ como ‘saber histórico’, sino en situaciones sociales concretas; este saber debe ser útil como competencia social en su vida cotidiana (Solano, 2006. pp. 5- 6).

El autor plantea en torno a todo lo anterior, que la didáctica de la historia tiene que ver con que su enseñanza evolucione hacia objetivos encaminados al desarrollo de la conciencia y el razonamiento de la realidad, desde las herramientas que provee la historia tales como el trabajo colectivo, el uso de recursos didácticos adecuados y la validación del aprendizaje en un campo o entorno social concreto, de ahí su carácter vivencial. Además de lo anterior, la enseñanza de la historia en las escuelas y colegios debe ir dirigida a preguntarnos sobre el manejo adecuado del pasado en las clases de historia para las jóvenes generaciones frente al desarrollo socio-político actual; los métodos históricos apropiados para reconstruir el pasado cultural, social, económico y político, y su desarrollo; determinar el tipo de información necesaria para construir una comprensión histórica relevante para el desarrollo socio-político y económico actual, entre otros. (Solano, 2006. pp.1 - 6).

Posada propone que la enseñanza de la historia debe ser un proceso mediante el cual los docentes y alumnos no solo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar, sino que debe ser una **actividad dirigida principalmente a construir conocimientos con significado**, condición que es fundamental para el proceso de enseñanza de la historia. La didáctica como disciplina científica no puede ser vista según Posada, como un lugar de absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas, en donde se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con realidades del aula para generar así una actitud creadora, no enajenante ni mecánica (Posada, 2010. p. 184) Una ciencia social estructurada en algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción.

Práctica docente enfocada hacia la enseñanza de la historia

A través de la práctica docente el maestro debe dar muestras de su preparación en el dominio de los contenidos de la asignatura, tanto en la teoría como en la práctica, además de

aplicar sus conocimientos en pedagogía y un conocimiento profesional sobre la enseñanza. Con la práctica docente el maestro también manifiesta formas específicas de enseñar una asignatura en particular, imprime sus creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, configurando una concepción global de la materia, aplica estrategias y representaciones de instrucción, interpretaciones, pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, diseña el currículo y los materiales que habrán de aplicarse en la práctica (Blanco, 2011, p. 82).

Cuando se habla de la práctica docente al mismo tiempo se está hablando de un perfil docente, pero en este caso un perfil que se adecue a estas nuevas apuestas didácticas, es por ello que la formación de maestros debe constituirse y fundamentarse desde los nuevos conceptos de didáctica de la historia, para así abandonar la enseñanza tradicional y dirigirse a la construcción de conocimiento con significado, “en donde además se orienta al maestro hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con realidades del aula para generar así una actitud creadora, no enajena” (Posada, 2010, p. 184)

La formación debe estar dirigida para asumir y enfrentar el “cambio cultural acelerado”, sobre todo en esta época caracterizada por nuevos consensos sobre el futuro del país y sobre su institucionalidad, pues la transformación estructural tiene efectos en el ámbito de la cultura. Los usos y costumbres muy arraigadas hasta ahora se debilitan en forma creciente, las normas establecidas y patrones de conducta se modifican con relativa rapidez (Molina & Palmer, 1997).

Estructuras y contenidos de aprendizaje que hasta ahora habían sido eficaces en el sostenimiento del discurso sobre la identidad nacional (por ejemplo, las efemérides) ya no son aceptados por los niños y adolescentes, como en décadas anteriores; la relación entre maestro y alumno se ha modificado. Las exigencias a la enseñanza escolar - tanto desde la perspectiva pedagógica como desde la disciplina- se han incrementado rápidamente (Solano, 2006. p. 3).

El acercamiento de los futuros maestros al conocimiento de las nuevas didácticas de la historia, sus bases teóricas y prácticas, el manejo de grupos de estudiantes en el espacio social del aprendizaje, la aproximación a los procesos de aprendizaje complejos y la incorporación a la práctica profesional, de los nuevos conocimientos históricos son entonces una tarea importante (Solano, 2006. p.5).

Es claro entonces, que la formación de maestros debe estar dirigida a la adquisición de habilidades para manejar los contenidos de historia y para trabajar en el terreno didáctico-pedagógico. Siendo así, el perfil demandado a los futuros maestros que enseñen en esta área,

incluye formar en capacidad para la autorreflexión habilidades sociales y comunicativas, competencia para la planeación y para la creación, habilidades analíticas y de organización (Solano, 2006. p.1).

Conclusiones

Teniendo en cuenta la revisión teórica de los autores ya mencionados sobre lo que significa la enseñanza de la historia se encontró varias perspectivas teóricas, que nos ayudan a entender las formas diversas como desde las ciencias sociales podemos abordar la enseñanza de esta área del conocimiento, de las cuáles se tomaron algunos elementos conceptuales que nos ayudan a entender su abordaje y sus implicaciones en la formación docente (ver figura 1). Todas ellas se alejan por completo de la enseñanza tradicional que procura que el estudiante aprenda contenidos que son concebidos como inútiles y sin utilización en su vida cotidiana.

Figura 1. Perspectivas teóricas de algunos autores latinoamericanos sobre la enseñanza de la historia

Plá, 2011	Educación histórica
Muñoz, Bonilla y Arista, 2010	Pensar históricamente
Domínguez, 2015	Conciencia histórica, historización del presente
Aisenberg (1998)	Construcción de explicaciones, relaciones o procesos
Solano, 2006	Responsabilidad social de la enseñanza y el aprendizaje
Posada, 2010	Actividad dirigida principalmente a construir conocimientos con significado

Fuente: Creación propia

Observando que la práctica docente requiere de una formación disciplinar y una formación pedagógica, implica que los currículos y por lo tanto los planes de estudio deben buscar la confluencia de los cursos que impliquen estos dos tipos de formación para que no se

vean como desarticulados, esto requiere entre otras cosas de la generación de espacios reales de trabajo donde se puedan encontrar lo disciplinar con lo pedagógico.

En este sentido las prácticas pedagógicas, los congresos, seminarios, proyectos de investigación de proyección social entre otros, son en esencia los espacios que reclaman esta articulación y que dan sentido real el ejercicio de la enseñanza de la historia.

Debe haber una incorporación de la investigación formativa como herramienta para el proceso de enseñanza aprendizaje o la enseñanza a través de la investigación a partir de las problemáticas del presente que propicien formas de pensar y comprender nuestra realidad diversa, compleja y cambiante y por supuesto cambiar las formas de evaluación para que estén acordes con los procesos investigativos que se incorporen en el aula.

Los aspectos formativos y didácticos deben tener un lugar de igualdad jerárquica con el saber disciplinar con el fin de incentivar a los estudiantes a ser investigadores y que se apropien de su formación.

Referencias bibliográficas

- Aisenbeíg, Beatíz (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol.3.
- Blanco, Guadalupe López (2011). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Revista facultad de filosofía y letras*.
- Bonilla y Arista. (2010). *La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana*.
- Congreso de la República (2017). Por el cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá. Consultado en: https://www.socialhizo.com/files/ley_1874_27_diciembre_2017.pdf
- Domínguez, J (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, facturas y nuevos horizontes. *Polisemia*. No. 20. p. 57 - 72. Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*. No. 30. p. 17-22.
- Lima, L; Bonilla, F. y Aísta, V (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío* No. 36.
- Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós

- Plá, Sebastián (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia*. No. 84, septiembre-diciembre.
- Posada, Rocío (2010). La enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 6. No. 2. Julio-diciembre. p. 179-203.
- Solano, Muñoz E (2006). ¿Enseñamos estudios sociales o historia? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 6. No. 2. p. 1-21.
- Molina y Palmer. (1997). *Historia de Costa Rica: breve, actualizada y con ilustraciones*. Editorial UCR.

2.7 Desarrollo del pensamiento histórico en educación primaria: Una propuesta de investigación en contexto.

Tatiana Natalia Alarcón Gama

Estudiante de Doctorado en Educación con énfasis en Investigación, formulación y evaluación de proyectos educativos, de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT.
tatianaalarcon.est@umecit.edu.pa

Resumen

La ponencia que se presenta a continuación se inscribe en el eje de trabajo número dos, denominado: Experiencias e innovaciones en la enseñanza, el aprendizaje o en formación del profesorado de ciencias sociales, relacionadas con la participación y la construcción de una sociedad democrática, global y con justicia social. En este espacio de argumentación y discusión,

se abordarán generalidades del pensamiento histórico y enseñanza de la historia en educación primaria, teniendo en cuenta el desarrollo del pensamiento histórico y la habilidad de interpretación de fuentes históricas, presentes en algunas investigaciones que de forma importante han demostrado su valor pedagógico. Esta es una muestra general del estado del arte elaborado para la formulación de un proyecto de investigación Doctoral y de innovación pedagógica en el campo de la didáctica de las Ciencias sociales en educación primaria que está desarrollando en un estudio de caso en Bogotá.

Palabras Clave: pensamiento histórico, educación Primaria, Fuentes Históricas, Enseñanza - aprendizaje, Didáctica.

Abstract

The paper presented below is part of the work axis number two, called: Experiences and innovations in teaching, learning or training of social sciences teachers, related to participation and the construction of a democratic, global and socially just society. In this space of argumentation and discussion, generalities of historical thinking and history teaching in primary education will be addressed, taking into account the development of historical thinking and the ability to interpret historical sources, present in some research that have significantly demonstrated their pedagogical value. This is a general sample of the state of the art elaborated for the formulation of a doctoral research project and pedagogical innovation in the field of social sciences didactics in primary education that is being developed in a case study in Bogota.

Keywords: historical thinking, primary education, historical sources, teaching-learning, didactics.

Introducción

Una apuesta de la educación debe ser garantizar el desarrollo adecuado de habilidades del pensamiento a través de nuevas didácticas que favorezcan la formación crítica en los aprendizajes, acudiendo a procesos interpretativos y analíticos complejos que mejoren la capacidad para interpretar e intervenir el mundo. Desde los años 80s las discusiones e

investigaciones, han demostrado la importancia de la enseñanza del pensamiento histórico en las edades escolares y posteriormente desde los 90s la discusión se traslada a la educación primaria. A continuación, se realizará un balance general de la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico en educación primaria, así como la importancia del uso de fuentes para generar procesos de interpretación como uno de los tantos observables en el desarrollo de estas habilidades cognitivas que se requieren para analizar el pasado y lograr la comprensión del presente.

La discusión general que se plantea en este espacio, hace parte de un balance general del estado del arte construido en la formulación de un proyecto de investigación Doctoral que pretende aportar a las experiencias de innovación y conceptualización sobre el desarrollo de pensamiento histórico en educación Primaria en Colombia, teniendo en cuenta la interpretación como habilidad cognitiva, desde el trabajo con las fuentes históricas variadas y la perspectiva de progresión de aprendizajes. El proyecto en formulación analizará la enseñanza de la historia como marco de referencia a partir del cual los maestros logren utilizar diversas herramientas que permitan construir un aprendizaje significativo en los estudiantes de educación Primaria (Cooper, 2002).

¿Cómo se propone la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en educación primaria?

Son muchos los debates sobre el desarrollo del pensamiento histórico que han centrado sus discusiones y análisis en los grados de bachillerato y con futuros licenciados (Lee, 2005; VanSledright, 2011; Seixas y Morton, 2013) y han develado la imperiosa necesidad de aportar al campo de la didáctica y la enseñanza de las ciencias sociales, haciendo énfasis en la historia, desde los primeros años escolares. Sus argumentos se centran en superar el aprendizaje memorístico, teorizante y de poco significado, para por supuesto avanzar en el desarrollo de habilidades o competencias complejas que abarquen la cognición, la aplicación y los valores (Sáiz & Gómez, 2016).

En el área de la educación primaria, según Cooper (2002), se requiere que se trabaje el pasado desde diversas fuentes, que formulen y respondan preguntas, identifiquen cambios y continuidades, seleccionen la información necesaria para la construcción del pensamiento histórico y desde la postura de Santisteban y Pagés (2006) y Pagés y Santisteban (2010), cuando

se pretende desarrollar el pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cooper (2002) plantea que los docentes de historia de la educación inicial y primaria, deben aprovechar el avance en el tema de la didáctica y los procedimientos que se han venido abordando para la interpretación de fuentes históricas. Los diversos métodos que pueden usarse para la enseñanza de la historia en básica primaria, resaltan el relato, la secuenciación de actividades, el uso de fuentes y material concreto como objetos, fotografías familiares, la búsqueda de semejanzas y diferencias, el descubrimiento de particularidades de los contextos y la valoración de culturas y creencias.

Del mismo modo, la autora promueve que desde edades tempranas es necesario que los estudiantes expliquen el pasado a través de diversas fuentes históricas, y enfatiza en la inferencia como principal habilidad para “hacer preguntas sobre cómo se hicieron y utilizaron, y cómo pudieron influir en la vida, los sentimientos y los pensamientos de las personas que las realizaron y las usaron” (Cooper, 2012, p. 117)

Así mismo, Santacana, J. y N. Serrat (2001), en sus investigaciones afirman que utilizar fuentes primarias como recurso didáctico es realmente útil para descubrir pistas que permitan formular preguntas, resolver problemas y actuar como detectives de la historia, algo bastante llamativo para las edades tempranas. El uso de fuentes primarias con niños de edad escolar primaria, genera la construcción imaginaria de elementos creativos que permiten relacionar y contrastar la información que aportan las fuentes históricas y así trabajar en clase de manera empática y divertida.

Uso de fuentes en el desarrollo del pensamiento histórico: camino a la interpretación histórica.

En el ámbito de la educación primaria, las investigaciones realizadas desde la mirada de los procesos de aprendizaje para desarrollar el pensamiento histórico, tiene que ver con los debates sobre los procesos cognitivos. Se trata de resolver la pregunta si *¿los niños en edad escolar de primaria, son capaces de desarrollar competencias de pensamiento histórico?* Al respecto las respuestas se han dado desde el enfoque cognitivista de Piaget, el cual plantea una progresión plana o lineal de este desarrollo.

Por fortuna los estudios de Seixas (1996), Cooper (1995), Lee (2000), han desestimado con argumentos esta idea, los autores plantean que los niños se encuentran en cercanía con el pasado y la historia a partir de su entorno físico, con el reconocimiento de espacios, lugares y monumentos. Además, del uso cotidiano del lenguaje histórico al referirse al pasado de sus historias familiares. Cooper (2012) por su parte, quien incluso muestra este andamiaje cognitivo de los niños en edad preescolar, plantea que los niños a través de cuentos, diálogos familiares, fechas importantes, logran interpretar fenómenos históricos.

Pero el asunto no es nuevo, Lee et al., (1996) en el *proyecto CHATA (Concepts of history and Teaching Approaches)* revisaron las fases de progresión en la comprensión histórica de niños entre los 7 a 14 años. En esta investigación se logró identificar una tipología de la representación que los estudiantes hacen del análisis de las fuentes históricas, los resultados de la investigación sugieren que existe una progresión cronológica que pasa de la concepción del pasado como única verdad, a la interpretación subjetiva de los autores y que por lo tanto representa el análisis de cada historiador. Las interpretaciones históricas dependen además de un trabajo riguroso con métodos y objetivos para obtener las respuestas a las preguntas por el pasado.

Esta investigación da cuenta de la importancia de ver la progresión o en palabras de Carretero el Cambio Conceptual en la enseñanza de la historia, la importancia de desarrollar este modelo cognitivo de pensamiento histórico ha sido un tema a tratar a partir de la didáctica de la historia desde la década de los 90 (Chapman, 2009; Lee, et al., 1996). Seixas (2013), también señala la posibilidad de establecer una progresión del pensamiento histórico en los estudiantes.

Según Borghi (2010) plantea que “la exigencia de renovar las estrategias didácticas para hacerlas lo más adecuadas posible para responder a las exigencias formativas del presente conlleva una continua reflexión acerca de los métodos, contenidos e instrumentos a adoptar” (p.82). En ese sentido, su investigación hace énfasis en recrear el trabajo del historiador a través del laboratorio escolar y utilizando el concepto de *archivo* como lugar privilegiado en la investigación histórica. Utilizar las fuentes históricas induce a revisar en conjunto de conocimientos que posee el estudiante, las ideas, las opiniones, las referencias ilustrativas de las fuentes, los libros de texto, sustentan la actividad de investigación dentro del método historiográfico.

La experiencia con fuentes supera el uso de los libros de texto para generar los procesos de enseñanza, así se busca conocer la historia, establecer relaciones con otras realidades y también generar un conocimiento discutible y problematizador, como plantea Santisteban et al. (2010); y es que permite contemplar aquello que pasó en una especie de «estado natural» y pone en contacto directo al alumnado con el pasado.

En esta corriente de investigadores españoles, se encuentra también a Barrenetxea (2008) con su artículo sobre “la historia en el aula de primaria”, quien aporta a la discusión afirmando que los conceptos históricos en la educación primaria deben ser introducidos a partir de recursos que permitan desarrollar la imaginación, la lúdica y sobre todo hacerlo significativo. Parte de la premisa de que a los alumnos no les interesa el pasado porque todo lo que les rodea está definido sin cuestionar, por lo que propone estrategias como “el diario” que recopile narraciones temporales, opiniones y expresiones, así como el “Álbum de fotografía histórica” que permite revisar cambios y permanencias, también “los monumentos”, que permiten investigar sobre la fotografía y luego el espacio real del lugar. Ante esta tarea, el reto fundamental es despertar el interés, la curiosidad, “pero, sobre todo, medir la trascendencia de la comprensión del significado de lo histórico frente a lo teológico o fantasioso” (Barrenetxea, 2008, p. 388)

Llonch (2010) por su parte, muestra el resultado de su investigación sobre el método por descubrimiento en la enseñanza de las ciencias sociales: ejemplificación y análisis, en la cual describe que para construir un método didáctico para enseñar la historia, acerca de manera muy interesante la idea de las habilidades de pensamiento histórico desde edades tempranas con temáticas como la indumentaria, en su análisis afirma que desde muy pequeños los niños tienen ideas preconcebidas sobre el vestuario y siguiendo a Ausubel logran desarrollar y descubrir el aprendizaje. Habla de los centros de interés como recurso que motivaría a todas las edades los procesos educativos. Resalta la importancia del método por descubrimiento como herramienta aplicable para dejar de lado la historia enciclopédica.

Por otro lado, en la investigación titulada “aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso en educación infantil y primaria”, Ferrer et al. (2016), se centra en la presentación y análisis de diferentes propuestas educativas basadas en el uso del objeto como proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia y las habilidades asociadas al proceso de comprensión de las mismas. Dentro de la tradición pedagógica llevada a cabo en España sobre la “didáctica del objeto”, los autores refieren a experiencias puntuales y limitadas, especialmente si

se habla del nivel de educación infantil y primaria. Estas investigaciones escasas, arrojan que el uso de fuentes en educación infantil y primaria por lo tanto es inexistente de forma significativa. “La investigación que se llevó a cabo planteó desde la mirada descriptiva analizar el uso de fuentes primarias, especialmente de objetos o replicas” (p.135)

Y como señala Wineburg (2001), el análisis de las fuentes históricas no se corresponde con habilidades que requieren de una determinada capacidad cognitiva, sino que son destrezas que se adquieren, y que, por tanto, deben introducirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado desde edades tempranas. Los investigadores creen firmemente en los beneficios del uso de fuentes primarias objetuales en las aulas de la educación infantil y primaria, no solo como recursos didácticos atractivos, significativos y motivantes, sino cómo se rescata la importancia del conocimiento del pasado.

En el 2017 Calderón y Ferrer elaboran una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia en estudiantes de 5° de primaria, llamado “Diario de un nativo. El ejercicio narrativo como estrategia para el aprendizaje de la historia en Educación Primaria” en este ejercicio el niño o niña debían escribir sobre la llegada de Colón a América, pero desde el punto de vista de los nativos. Se utilizaron diversas fuentes históricas y se facilitaron preguntas para guiar el proceso narrativo de escritura. Lo que dio como resultado, la facilidad de analizar fuentes y detectar puntos de vista, así como la interpretación de hechos, dando como conclusión, la importancia de la realización de estos ejercicios en edades tempranas para fortalecer el desarrollo progresivo de las habilidades del pensamiento histórico.

Palacios et al. (2020) en su estudio titulado “desarrollo del pensamiento histórico: una experiencia de trabajo con fuentes en educación primaria”, se preocuparon por evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico de estudiantes de cuarto de primaria, posterior a una intervención pedagógica. El estudio aporta al concepto de “Habilidades del pensamiento histórico” y se centró en el trabajo con fuentes históricas que incluyó habilidades para obtener información explícita e implícita de una o varias fuentes. En esta investigación y en la cual participé como referente pedagógico dentro de espacio escolar, se pudo determinar que el uso de fuentes históricas tiene un elevado potencial cognitivo por lo que debería plantearse a lo largo de la educación primaria (Cooper, 2014; Pinto, 2013; Levstik, Henderson y Schlarb, 2005; Barca & Pinto 2006). “La experiencia de la intervención pedagógica indicó que además de generar gusto

e interés por la historia, el conocimiento de la forma de vida de grupos indígenas y fuentes de patrimonio, proporciona evidencia desafiante para ayudar a los estudiantes a tener sentido del pasado” (Palacios, et al., 2019)

Conclusión

Los niños en las primeras edades no se les dificulta adquirir los conocimientos históricos, ya que no se relaciona directamente con su etapa evolutiva, sino que estas dificultades se basan fundamentalmente en una didáctica inadecuada en la cual no se parte de ideas previas, de representaciones sociales ni de motivaciones reales.

Las investigaciones a nivel general presentadas, demuestran que los niños pequeños aprenden a preguntar sobre actuaciones de personajes, intenciones e incluso predecir lo que puede suceder, esto se puede utilizar en el estudio de personajes históricos. Así mismo, la posibilidad de integrar las diferentes áreas y disciplinas permite interlocutar y transversalizar las habilidades en el desarrollo del pensamiento histórico con las demás áreas del saber. El desarrollo del pensamiento histórico ligado a la idea constructivista, se interesa en el uso de fuentes y evidencias históricas para la manipulación directa y de uso del material concreto, así pues, con la orientación del maestro se logra realizar deducciones e interpretaciones de forma significativa.

El campo de la didáctica de las ciencias sociales y la formación del pensamiento histórico en educación primaria en Colombia está en formulación y construcción, por lo tanto, las experiencias que desde esta mirada emergen, se convertirán en un aporte fundamental a la transformación en la enseñanza del campo de saber en contexto. Con la propuesta de investigación doctoral que se encuentra en formulación y próxima al desarrollo se busca precisamente este objetivo, además de aportar al análisis de la progresión de aprendizajes visto como oportunidad de identificación del nivel en el logro en la adquisición de conocimientos.

Referencias bibliográficas

Barrenetxea, I. (2008). La Historia En El Aula de Primaria. Universidad del país vasco.

Borghi, B. (2010): Las fuentes de la historia entre la investigación y didáctica. Bolonia: Patrón.

- Cooper, Hilary. 1995. *The Teaching of History in Primary Schools; Implementing the Revised National Curriculum*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 263 pp.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11: A Guide for Teachers*. London: Routledge
- Cooper, H. (2014) (Ed.). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. New York: Routledge.
- Chapman. (2009); Lee, et al., (1996). *La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales*. Panta Rei Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia.
- Ferrer, L. Calderón, P. (2017). *Diario de un nativo. El ejercicio narrativo como estrategia para el aprendizaje de la historia en Educación Primaria* Universidad de Murcia. En. CLIO. *History and History teaching*. Pp.43.
- Lee, P., Dickinson, D. y Ashby, R. (1996). *Project CHATA». Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of «because» and the status of explanation in history*. *Teaching History*, 82. Londres, pp. 6-11.
- Lee, Peter and Rosalind Ashby. 2000. *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14*. In *Knowing Teaching and Learning History*, eds. Peter Stearns, Peter Seixas and Sam Wineberg. New York: New York University Press, 199-222.
- Lee, P.; Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). *Las ideas de los niños sobre la historia*. En.: *Aprender y pensar la historia*. Org. Mario Carretero; James F. Pp. 217-248.
- Llonch, N. (2010). *La indumentaria como fuente para la didáctica de la historia: problemática y estado de la cuestión*. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 2010, núm. 24, p. 63-72. <http://hdl.handle.net/10459.1/47048>
- Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en a educación primaria*. *Revista CEDES*, 30 (82), p. 281- 309.
- Palacios Mena, N., García, P., Mosquera, M. L., & Alarcón, N. (2020). *Development Of Historical Thought In Primary Education: Analysis Of An Intervention In Colombian Schools*. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(11). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss11/6>

- Sáiz, J., y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190.
- Santacana, J. y N. Serrat (2001), “Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 30, Barcelona.
- Santisteban, A. y Pagés, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En M. Casas, y C. Tomás (coord.), *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos* (pp. 129-160). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.). *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 765–783). Blackwell Publishing
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander, and P. Winne. (Ed.), *The Handbook of Educational Psychology* (pp.545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia, Temple University Press.

2.8 La Construcción alternativa del docente desde el Diplomado Educación y Memoria

David Eduardo Ibarra González, u20201187282@usco.edu.co
Universidad Surcolombiana

*“El abordaje educativo de este tipo de asuntos pasa por reconocer
¿Qué es lo que pensamos? y problematizarlo”. Stefany Castaño*

Experiencia de construcción docente

El siguiente documento es un ensayo basado en la experiencia del *Diplomado Educación y Memoria*, propuesto para la macro territorialidad centro andina, desde La Comisión de la Verdad, Universidad Surcolombiana, Universidad del Tolima, y la Universidad de Cundinamarca. Esta propuesta se lleva a cabo con el objetivo de contribuir a la apropiación, reflexión y construcción de conocimiento de consejeros de paz, profesores en ejercicio y en formación, entorno al abordaje pedagógico del conflicto armado en contextos educativos. Por consiguiente, se presenta el componente de las historias de vida como experiencia significativa en el proceso de construcción de memoria, en la apropiación, reflexión y construcción del conocimiento sustentado en el marco pedagógico del diplomado haciendo del conflicto armado un objeto de estudio capaz de resarcir conocimientos, aprendizajes y enseñanzas desde la vida misma.

Las diferentes reflexiones que se encuentran estipuladas en este documento, en el marco del capítulo *“Una sola experiencia, múltiples reflexiones”* se encaminan al análisis reflexivo y crítico de la articulación del conflicto armado y la práctica de observación de las y los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Surcolombiana. El *Diplomado en Educación y Memoria* y la práctica pedagógica permitieron interactuar con la historia del conflicto armado en Colombia, reconocer la vida de quienes lo vivieron y concebirlo como objeto de estudio consiguiendo fortalecer nuevos procesos de aprendizaje y enseñanza desde la experiencia realizada junto a los desarrollos teóricos paralelos e innovar y cualificar los procesos de formación del profesorado desde los diferentes acercamientos de la acción-reflexión crítica por la construcción de pedagogías contextualizadas.

Una Sola Experiencia, Múltiples Reflexiones

La comisión de la verdad, de la mano con instituciones de educación superior de la región centro andina de Colombia, posibilitaron la realización del Diplomado “*Educación y Memoria*” el cual estipulo en su objetivo principal contribuir a la apropiación, reflexión y construcción de conocimiento de consejeros de paz, profesores en ejercicio y en formación, entorno al abordaje pedagógico del conflicto armado en contextos educativos, consiguiendo por medio de la articulación académica integrar la experiencia docente y la vida e influencia en el conflicto armado Colombiano, a través de 7 videoconferencias, 60 horas de acompañamiento a prácticas educativas, 2 encuentros de intercambios de experiencias y 3 talleres de construcción de herramientas educativas que permitieron materializar nuevas reflexiones y concepciones del conflicto armado en la macro territorialidad centro andina.

Teniendo en cuenta que el diplomado se propuso como escenario de reflexión y sistematización de las prácticas educativas en aula y a nivel social con comunidades, cada consejero de paz o docente en ejercicio conto con un practicante-voluntario encargado de seguir su quehacer práctico-educativo asumiendo el trabajo cooperativo y el diplomado desde la pregunta ¿Quién enseña? en donde puede planear, discutir y documentar las iniciativas educativas para construir pedagogías contextualizadas que emprendan al mejoramiento continuo de la educación en el país. De esta manera una de las experiencias significativas que permitiría construir procesos didácticos pasaría por la práctica educativa y la reconstrucción de memoria, proyectándose en la historia de vida y en su configuración, investigación y sistematización, donde según (Rosaleny, 2007) no se trata del proponer una posible Historia como del elucidar el historiamiento más cercano a los hechos sucedidos sino de hacer una interrelación de todos los hechos que constituyen la realidad historiable a lo cual le llaman historia.

En esta lógica se concibe la experiencia del diplomado por medio de la construcción de historia de vida como elemento que articula procesos didácticos y pedagógicos que replantean la participación de la sociedad civil en el conflicto armado, construyendo desde su incidencia alguna posición ya sea a favor o en contra de los actores del conflicto generando con esto una guerra irregular, pues (González, 2014) presenta que el conflicto armado interno colombiano se concentra de manera diferenciada en las macro regiones, regiones y subregiones afectadas, según las particularidades de su población, la organización social y la inserción y análisis económico.

La articulación del conflicto armado, el diplomado citado y la práctica pedagógica, lograron conseguir una relación potencial capaz de formar pensamiento reflexivo dando el fin mismo de las ciencias sociales que es el consagrar en el pensamiento social crítico y creativo, el desarrollo de las capacidades para valorar los problemas sociales, pensar soluciones y tomar decisiones (Universidad de caldas, Colombia, 2014). Esta construcción de la historia y relatos de vida junto a debates que la experiencia permitió abordar por medio del acompañamiento a prácticas educativas, se condensa en momentos de dichas e infortunios a causas del conflicto armado, pues, los escritos y relatos reconocen los contextos históricos y territoriales donde se desarrollaron las personas.

Además, es acertado comprender que la vida es el componente que articula las vivencias y experiencias con la academia por ello la práctica de observación acompaña la realización de la historia de vida tratándose de un diseño de investigación de tipo inductivo, abierto y flexible. Por consiguiente, en el desarrollo de historiar la vida es menester reconocerse a sí mismo y al otro para consultar, indagar e investigar conforme las etapas de la vida sistematizadas en 3 momentos (infancia, adolescencia y adultez). La construcción de la historia como elemento constituido por diferentes relatos y múltiples verdades, propone indagar en la historia común reciente, la territorialidad, la familia, el que hacer, la cultura y la organización social constituyendo escenarios educativos que abordan la construcción de la historia propia en relación con la historia común. Conjuntamente se producen nuevas sapiencias y formas de hacer la historia propia de construir aprendizajes, enseñanzas y conocimientos realizados por la historia propia como elemento constituyente de la Historia común, lo anterior lo podemos evidenciar en el siguiente relato:

“Soy una mujer natal del área rural del municipio de Colombia, Huila. Mi mayor tiempo de vida lo he pasado en diferentes veredas de este mismo, mi niñez la pasé al lado de mis padres en una finca que recuerdo y aun frecuento con mucho cariño, mi adolescencia la viví en el casco urbano de este municipio debido a que mis sueños eran estudiar ser profesional y seguir impartiendo mis conocimientos a niños del área rural de nuestro país.” Patricia Espinosa, docente participante del diplomado

Desde la interpretación de (Universidad de Caldas, Colombia, 2014) estas investigaciones corresponden en la enseñanza y la formación del profesorado, el aprendizaje y las representaciones sociales del alumnado, el contexto y su influencia en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, el conocimiento social, los materiales educativos y el currículo, ya que, logran con sus facilidades y dificultades construir conocimientos alternativos que permiten pasar de las reflexiones amplias a propuestas para la enseñanza y el aprendizaje con un mayor nivel de concreción y pertinencia.

Del adecuado reconocimiento y por medio de la escritura se presentan las actrices de esta experiencia en toda situación como “*educadoras*” puestas al servicio de la comunidad a pesar de asumir la realidad educativa, la cual es excluida de los pilares fundamentales de la comunidad colombiana, pues se evidencia frente a la formación del estudiantado con la educación virtual; la precarización de condiciones estructurales de las instituciones, la inoportuna inversión a la educación e investigación y la rápida e insegura y confusa alternancia académica que resultan ser las condiciones de las Instituciones Educativas y académicas del territorio Colombiano en general. Estas situaciones reflexivas y académicas se retroalimentan desde sesiones guiadas para el conocimiento y reconocimiento del conflicto armado en nuestro territorio, como veremos en el siguiente relato:

Ellos querían coger mucho poder y se tomaron varios pueblos del Huila entre ellos nuestro municipio de Colombia Huila el 12 de julio del año 2000 en las horas de la noche esta toma inicio a las 8 pm y duro las explosiones y ráfagas toda la noche. Dejo 5 pérdidas de vidas humanas entre ellos la familia, esposa e hijos de un policía de esa época del pueblo; de ellos no se encontró si no partes de sus cuerpos, el pueblo quedó totalmente destruido, desolado. En la casa que vivía la bombardearon, quedó destruida y la única solución que vi fue huir hacia la ciudad de Neiva, ahí me radique durante tres meses, pero como mi familia y mi trabajo estaban en Colombia Huila, me devolví y continúe viviendo junto a una tía que me ofreció la casa para vivir con su familia, año 2000. Patricia Espinosa. participante del diplomado.

Estas situaciones reflexivas y académicas las abordamos como materia de estudio propiciando una cultura de paz en mismos y en distintos escenarios remitiéndose a la construcción de la historia de vida, lo que significa reconstruir la memoria y reflexionar sobre la misma, pues como se evidencia las docentes y la comunidad en general, han vivido de manera directa e indirecta el conflicto armado y sus consecuencias se evidencian en sus relatos de historias de vida.

Fundamentalmente asumir la construcción de una pedagogía contextualizada a partir de historias de vida requiere de procesos didácticos, comunales, expresiones, análisis, reflexiones, democracia, gestiones, entre otros. De esta manera para realizar reflexiones críticas hay que iniciar delimitando la comunidad de investigación-acción teniendo en cuenta la diferenciación social, geográfica y de participación del conflicto en el territorio, siendo el diplomado la plataforma de arribo a los territorios donde se vivió la historia reciente consiguiendo la apropiación, reflexión y construcción de conocimiento de consejeros de paz, maestros en ejercicio y en formación entorno al abordaje pedagógico del conflicto armado en contextos educativos que fomentan la participación y construcción de una sociedad democrática con justicia social.

El diplomado y la práctica pedagógica no son antagónicos, tienen una diferenciación que permite la articulación desde la discusión continua con escenarios educativos, mientras que paralelamente, la articulación por guías y video guías apropiaron la interpretación, con su enfoque diferencial, por tanto, el acercamiento propiciado por el diplomado entre sus participantes y el objeto investigativo, permitió comprender el conflicto armado como una perplejidad social, como objeto de estudio, de construcción de conocimiento, aprendizajes, enseñanzas y de memoria.

Referencias bibliográficas

González, F. G. (2014). *Poder y Violencia en Colombia*. Bogotá D.C: Odecofi.

Martínez, J. G. (2012). *Técnicas narrativas en psicoterapia*. Madrid: Síntesis.

MEN. (2020). Circular 20 Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del covid-19.

Rosaleny, P. R. (2007). Historia e historia. *Norba. Revista de Historia*, 209-224.

Universidad de Caldas, Colombia. (2014). una mirada a la investigación didáctica de las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 7- 17.

Universidad de Extremadura. (2007). Revista de arte, geografía e historia. *Norba*, 209-224.

2.9 Proyecto lúdico creativo para el fortalecimiento de la competencia ciudadana social en niños de 3 A 6 años en los jardines infantiles de Barranquilla Atlántico.

Amada Lucía Ariza Zambrano
Angie Paola Natera Castro
Michelle Andrea Maestre Vega
Universidad del Atlántico

Resumen

Las competencias Ciudadanas en niños y niñas de preescolar, son fundamentales desde la primera etapa vital en los ya que empiezan a desarrollar las habilidades como ciudadanos, donde se puedan sentir y ser parte de una sociedad y adquieran un compromiso hacia la convivencia con los demás.

La familia y la escuela son guías formadoras de niños ciudadanos capaces de enfrentarse a los desafíos y problemas en la sociedad, por esto es de gran importancia las competencias ciudadanas en el desarrollo integral y formador de los niños, en donde él niño se sientan bien en su entorno, reconozca sus derechos, valores, principios, responsabilidades y habilidades que les permitan fortalecer sus competencias ciudadanas para el resto de su vida.

Por tal razón el Semillero de Investigación SEMLEI de la Institución Universitaria Americana realiza una investigación la cual se encuentra curso con enfoque cualitativa, con el propósito de fortalecer las competencias ciudadanas en niños de 3 a 6 años en los jardines infantiles de Barranquilla- Atlántico, por medio de las estrategias lúdicas que el docente debe implementar para el fortalecimiento de estas, a través de una maleta viajera llamada: mi Pequeño Maletín de Competencias Ciudadanas.

Palabras clave: competencias ciudadanas, fortalecimiento, estrategias lúdicas, primera infancia y cuentos infantiles.

Abstract

Citizen competencies in preschool boys and girls are fundamental from the first vital stage in which they begin to develop skills as citizens, where they can feel and be part of a society and acquire a commitment to coexistence with others.

The school and the family are guides that form children capable of facing the challenges and problems of society, therefore, citizenship skills are of great importance in the comprehensive and educational development of children, where the child feels good in his life, in the environment, that recognizes their rights, values, principles and responsibilities that allow them to strengthen their citizenship skills for the rest of their lives.

For this reason, the SEMLEI Research Seedbed of the American University Institution carried out a qualitative research, with the purpose of strengthening citizenship skills in children from 3 to 6 years of age in kindergartens in Barranquilla-Atlántico, through playful strategies. That the teacher must implement to strengthen them, through a travel suitcase called my Citizen Competencies Briefcase.

Keywords: citizen competencies, Strengthening, Playful Strategies, Early Childhood and Children's Stories

Introducción

Las competencias ciudadanas son definidas por la UNICEF en 2019, como aquellas habilidades y actitudes necesarias para comprender y manejar emociones, mostrar empatía por otros, así como para formar y mantener relaciones positivas y tomar decisiones importantes. Ante esta premisa los investigadores educativos especializados en primera infancia, han encontrado una gran falta de estrategias para fomentar dichas competencias dentro de los preescolares de América Latina.

La investigación al referirse a las competencias ciudadanas, hace énfasis en la interacción, socialización e interrelación de los niños de 3 a 6 años de los jardines infantiles de Barranquilla-Atlántico, con la finalidad de fortalecer estas competencias por medio de estrategias lúdicas, permitiendo a los niños poner en práctica una serie de valores, habilidades y fortalezas las cuales permiten la solución de conflictos, el desarrollo de la asertividad, la formación de ciudadanos competentes, entre otros.

Es por ello que el presente artículo es producto del trabajo de la investigación por parte del semillero SEILEM de la Licenciatura en Educación Infantil, la cual está enfocada en la línea de investigación de infancia y desarrollo social; dentro de la cual se ha decidido crear una propuesta de un proyecto lúdico creativo que permita a los niños de preescolar y primera infancia poder desarrollar y fortalecer las competencias ciudadanas por medio de estrategias lúdicas a través de un maletín viajero llamado: mi Pequeño Maletín de Competencias Ciudadanas que será implementado en los jardines infantiles en la ciudad de Barranquilla.

Dentro de los resultados esperados se busca que los niños puedan tener mejores relaciones interpersonales, que aprendan a identificar sus emociones y resolver conflictos de manera pacífica y que, a su vez, el comportamiento humano esté regido por principios y valores, los cuales son los pilares de la sociedad y el actuar de los niños como ciudadanos. También se busca desarrollar habilidades y actitudes para establecer una sana convivencia, como la capacidad de empatía para poder entender y ponerse en el lugar del otro, mientras fortalecen valores y su incorporación al comportamiento individual y social. Finalmente se busca que los niños puedan desarrollar y estimular capacidades comunicativas y de desenvolvimiento social y que a través de la maleta viajera se fortalezcan las competencias ciudadanas, mientras que los maestros sensibilicen y mejoren sus prácticas pedagógicas.

Descripción del problema

Este artículo se realizó con la evidencia de que el poco manejo de estrategias lúdicas que proponen los docentes para fortalecer las competencias ciudadanas en la primera infancia, por lo tanto, se pretende con esta investigación a través de las estrategias lúdicas fortalecer las competencias ciudadanas a niños de 3 a 6 años en los jardines infantiles. Para lo cual se propone la elaboración de una maleta viajera basada en competencias ciudadanas que será implementada por medio de cuentos infantiles, talleres y actividades lúdicas.

Por lo tanto, se pretende investigar: ¿Qué características deben tener las estrategias lúdicas que fortalezcan las competencias ciudadanas en niños de 3 a 6 años en los jardines infantiles de Barranquilla – Atlántico?

Para poder desarrollar competencias ciudadanas en niños y niñas de 0 a 6 años, es necesario desarrollar una estrategia lúdica que en esta ocasión es la creación de una maleta viajera la cual tendrá cuentos infantiles, talleres y actividades lúdicas , es decir el material

didáctico que permita la adquisición de este aprendizaje, siendo una actividad muy significativa como es la lectura de los cuentos, ya que esta atrae a los niños a captar su atención, estimulando la imaginación de los niños, es por eso que los docente deben desarrollar la lúdica, por medio de ella se puede desarrollar la inteligencia interpersonal, el afecto, la creatividad, la capacidad de solucionar problemas y se puede promover la ciudadanía.

Chaux, Lleras, Velásquez (2004). En su investigación denominada, “Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula”, presentan una propuesta sobre la formación ciudadana en la escuela, desde las distintas áreas académicas; se ofrecen ideas sobre cómo integrar la formación ciudadana en la vida cotidiana de las instituciones educativas, en particular, en las áreas académicas tradicionales.

Hoy en día se viven diferentes cambios permanentes en los niveles sociales, culturales, y educativos que impactan de manera positiva y negativa. Sabiendo que se vive en un mundo donde la innovación ha avanzado rápidamente, se han establecido actualizaciones en la educación para abordarla de una manera diferente. Es por ello que Pozo (2008) plantea que las exigencias del momento histórico que vive el mundo, el país, la sociedad o la misma comunidad, requieren de un nuevo tipo de educador, no ese maestro transmisor y productor de conocimiento, sino uno que desarrolle diversos estilos de enseñanza y que además comprenda que la nueva cultura de aprendizaje es heterogénea y como tal su rol es cada vez más complejo y debe dar respuesta a las exigencias sociales y a las necesidades de los educandos.

La investigación tiene como objetivo.

- Fortalecer las competencias ciudadanas a través de una maleta viajera, llamada “mi pequeño maletín” que le facilite al docente el desarrollo de las competencias ciudadanas (social) en los niños de 3 a 6 años en las Instituciones Infantiles de Barranquilla.

Así mismo, tiene sus objetivos específicos que son fundamentales para el desarrollo de la Investigación.

- Identificar la utilización de las estrategias lúdicas en el quehacer docente para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los niños.
- Diseñar un conjunto de estrategias lúdicas la cual llevará por nombre mi pequeño maletín de Competencias Ciudadanas en los niños de 3 a 6 años en las Instituciones

Infantiles de Barranquilla.

- Presentar las estrategias lúdicas a los docentes de las Instituciones Infantiles.
- Aplicar la estrategia lúdica para detectar las debilidades y falencias en los niños de 3 a 6 años.

Justificación

Las competencias ciudadanas son las habilidades generales que posibilitan el ejercicio de acciones, conocimientos y fuerzas que los niños exhiben a lo largo de su desarrollo, que desde edades tempranas estas competencias son fundamentales en el crecimiento integral de los niños para saber convivir con los demás y, sobre todo, actuar productivamente en sociedad.

Es importante crear un espacio significativo en la formación del niño en la primera infancia, fomentando actividades físicas, cognitivas y emocionales para el proceso de su crecimiento, por otro lado, los docentes deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje la adaptación de las competencias ciudadanas.

Estas son definidas por la UNICEF, en 2019 como aquellas habilidades y actitudes necesarias para comprender y manejar emociones, mostrar empatía por otros, así como para formar y mantener relaciones positivas y tomar decisiones importantes. Ante esta premisa los investigadores educativos especializados en primera infancia, han encontrado una gran falta de estrategias para fomentar dichas competencias dentro de los preescolares de América Latina.

Por lo anterior esta investigación tendrá como propósito para fortalecer las competencias ciudadanas en niños de 3 a 6 años en los jardines infantiles de Barranquilla- Atlántico y detectar el poco uso y aplicación de estrategias lúdicas que los docentes deben utilizar para fortalecer las competencias ciudadanas en niños de 3 a 6 años, la cual se puede resolver identificando la realidad del problema y plantear una estrategia lúdica, buscando desarrollar en los niños competencias ciudadanas a través de una maleta viajera llamada; mi Pequeño Maletín de Competencias Ciudadanas.

Las estrategias lúdicas en los niños de la primera infancia son actividades recreativas que incluyen juegos educativos, dinámicas de grupo, uso de juegos, juegos de mesa y más. Los maestros utilizan estas herramientas para reforzar el aprendizaje, el conocimiento y las habilidades de los estudiantes dentro o fuera del aula.

En la primera infancia las estrategias lúdicas pedagógicas, conllevan a que las metodologías que se usa para conocer el desarrollo emocional e integral del niño en donde el juego es el protagonista, generando así las relaciones interpersonales, es decir, la relación con otras personas, el niño mediante el juego se comunica y se relaciona con sus pares, en los cuales se dan momentos de alegría, momentos de enojo, frustración, discusión, los cuales deberán aprender a solucionar por ellos mismos o con la ayuda de un adulto, estos espacios de juego se pueden aprovechar para promover una sana convivencia basada en los valores. Es fundamental tener en cuenta la importancia y el uso de estrategias lúdicas para fortalecer las competencias ciudadanas en niño de 3 a 6 años en la primera infancia.

Por tal, esta investigación es relevante, porque busca generar iniciativa sobre la importancia de las competencias ciudadanas en el desarrollo integral del niño afianzando las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas y actitudinales en niños de 3 a 6 años en los jardines infantiles de Barranquilla Atlántico.

Por otro lado, la investigación es pertinente porque busca fortalecer las competencias ciudadanas en niños de 3 a 6 años, en los jardines infantiles de Barranquilla Atlántico a través de una maleta viajera llamada; Mi Pequeño Maletín de Competencias Ciudadanas, con la finalidad de que los niños puedan utilizar cuentos infantiles para el fortalecimiento de sus competencias ciudadanas.

Y, por último, es viable porque las investigadoras cuentan con los recursos necesarios para la ejecución del proyecto lúdico creativo y se busca apoyo de entidades que quieran apoyar al proyecto.

Marco conceptual.

Las competencias ciudadanas en el ámbito educativo

El MEN define las competencias ciudadanas en el “como la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Las competencias ciudadanas nos permiten determinar en qué nivel de ética y valores están los educandos, son un conjunto de habilidades cognitivas que el niño desarrolla desde pequeño para

saber vivir con los otros y sobre todo para manejar mejor las situaciones que se presentan en el diario vivir.

Las competencias relacionadas con el desarrollo social no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana. Por ejemplo, la empatía, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo), o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana, se encuentran a lo largo de toda la propuesta, pues todo el tiempo necesitamos estas habilidades para relacionarnos con los niños. Por lo tanto, las competencias ciudadanas para ser implementadas en los jardines infantiles se deben desarrollar actividades lúdicas, a continuación, se relacionan las actividades.

Actividades lúdicas

En la maleta viajera se implementarán algunos juegos como actividades lúdicas según la Unicef: Aprender por medio del juego mire cuánto aprenden los niños y niñas jugando juntos con bloques:

Hablar y pensar. Aprenden a participar en conversaciones sobre lo que están haciendo. A conectar palabras y acciones hablando entre ellos, mientras andan por un sendero de bloques que se ha trazado junto a una mesa. Puede comprender conceptos como: ciudadanía, sociedad, autoevaluación, entorno, ambiente, entre otros. Por otro lado, usar su imaginación contando una historia sobre lo que han creado. Y así planificar decidiendo lo que van a construir juntos.

Moverse y hacer: Pueden aprender a tomar conciencia de adónde se dirigen, andando por un sendero de bloques. A mejorar su equilibrio cuando se mueven, llevando los bloques de un extremo a otro de la habitación y poder utilizar los músculos de la mano y la muñeca para realizar tareas delicadas, construyendo un montículo de pequeños bloques, creando conciencia del respeto del espacio personal, del entorno social, además de que el simple hecho de participar en un juego grupal le hace reflexionar sobre las normas y los acuerdos de convivencia de una comunidad para mantener un orden social.

Los sentimientos y el conocimiento de uno mismo. Desarrollan la capacidad de expresar sus sentimientos, cuando descubren que “me gusta construir”. A sentir que “¡puedo conseguirlo!”, cuando terminan de construir una torre de bloques o la derriban.

Llevarse bien con los demás. Pueden aprender a jugar con otros niños y niñas, poder cooperar con los demás, cuando un niño le alcanza a otro un bloque y aprender a seguir una sencilla regla o instrucción que contribuye a la seguridad de todos como “no arrojar los bloques”. Educar con base en Competencias ciudadanas a niños. Al hablar de competencias ciudadanas, se refiere a un conjunto de habilidades y aptitudes los cuales facilitan la interacción y socialización en el entorno familiar, social y escolar, permitiendo generar vínculos, convivencias, espacios de aprendizaje para el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor, este escenario es propio del ambiente escolar.

En la actualidad, las competencias ciudadanas son un requisito indispensable para la inserción a la sociedad, estas ayudan a los niños ser capaces de socializar sanamente, expresar sus ideas, resolver problemáticas de la vida cotidiana, comunicar sus emociones, y entablar relaciones interpersonales.

Al ser infante es una de las etapas en donde se destaca la curiosidad y el descubrimiento, es idóneo trabajar las áreas cognitivas y comunicativas que le permitan al niño no solo un desenvolvimiento social efectivo, sino la obtención de aprendizajes significativos que lo ayudarán a su estabilidad emocional y relaciones sociales en sus diversos contextos, como es el familiar, escolar y social.

El siguiente trabajo se realizará como objeto para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en niños de 3 a 6 años, por medio de estrategias lúdicas; a través de un maletín viajero llamado: Mi pequeño maletín viajero, el cual contara con elementos como: talleres, lecturas, actividades e instructivos para aplicar las actividades a los niños, dando le al docente la oportunidad de capacitarse a través de un proceso autorregulativos con las orientaciones para aplicar el material, en niños de 3 a 6 años en los jardines infantiles de la Ciudad de Barranquilla de Colombia donde se hace necesario investigar sobre esta problemática.

La primera infancia, donde el campo lúdico educativo ofrece un reforzamiento a las competencias y exigencias de la actual sociedad.

Dentro de las competencias ciudadanas existen las habilidades que se deben desarrollar, que a continuación se explicarán: como lo son la lúdica, las habilidades cognitivas, la empatía y la importancia de la primera infancia.

En referencia al planteamiento anterior, surge la siguiente pregunta sobre el concepto: ¿Qué es la lúdica? Es la agrupación de estrategias diseñadas para crear un ambiente de armonía donde los estudiantes estén inmersos en los procesos de enseñanza a través del juego, actividades divertidas y amenas, para estimular el área cognitiva. Y ¿cómo la lúdica favorece el fortalecimiento de las competencias en niños y niñas de 3 a 6 años de edad? La lúdica se constituye en una herramienta principal para el desarrollo de habilidades y destrezas de los niños y niñas de 3 a 6 años de edad, pues a través de ella puede adquirir un mayor desarrollo en las áreas: cognitivo, afectivo y psicomotor

Estrategias lúdicas en el preescolar

A nivel educativo las estrategias lúdico pedagógicas, son muy importantes, ya que es una metodología que se usa para dar a conocer un tema en específico, cuyo protagonista es el juego.

Para lo cual son muy importantes las relaciones interpersonales, es decir, la relación con otras personas, el niño mediante el juego se comunica y se relaciona con sus pares, en los cuales se dan momentos de alegría, momentos de enojo, frustración, discusión, los cuales deberán aprender a solucionar por ellos mismos o con la ayuda de un adulto, estos espacios de juego se pueden aprovechar para promover una sana convivencia basada en los valores.

El juego es una herramienta indispensable dentro de los programas educativos, ya que es un espacio donde se aprende a disfrutar del continuo interés que demuestran los niños por aprender y compartir su natural alegría, es por esta razón que el docente debe ofrecer tareas que estimulen la inteligencia, teniendo en cuenta las diferentes habilidades y capacidades de los estudiantes.

Es fundamental tomar en cuenta la importancia de la educación preescolar para elaborar estrategias que sean aptas y acordes a las edades de los cursantes y que los niños desarrollen adquieren diversas capacidades acordes a su edad que necesitan trabajar mediante la práctica.

Al ser edades en donde mayormente los deseos son actividades de goce y diversión, naturalmente el docente debe trabajar en estrategias que produzcan estas sensaciones y le ayuden a aprender simultáneamente al juego.

Habilidades cognitivas.

Las habilidades cognitivas son las que permiten construir representaciones, mentales y relaciones interpersonales, las cuales se fortalecen mediante las interacciones de los niños con otras personas, lo cual permite al niño comprender y reconocer sus sentimientos, deseos, creencias, emociones, así como las de otras personas.

Estas interacciones también permiten a los niños realizar hipótesis para explicar el mundo y lo que sucede a su alrededor, verificarlas o ajustarlas según su experiencia.

Los docentes deben provocar en los niños las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que le permitan comunicarse con otros, resolver conflictos y convivir en sociedad.

Algunas pautas para mejorar las habilidades cognitivas son:

- Tener una rutina para ubicar al niño en sus responsabilidades sociales del día, el descanso permite la adquisición de los aprendizajes y el desarrollo de una memoria a largo plazo.

- La buena alimentación aporta nutrientes para el funcionamiento del cerebro.
- Las experiencias vividas tienen un papel importante en el desarrollo cerebral, ya que a partir de estas se genera una mayor comprensión de lo vivenciado y una asimilación actitudinal.

Por último, se evidencia como las competencias ciudadanas aportan al desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños mediante la interacción y socialización en el entorno familiar, social y escolar, permitiendo generar vínculos, convivencias, espacios de aprendizaje.

Desarrollo de la empatía

La empatía es la capacidad que tenemos los seres humanos al relacionarnos y ser capaces de comprender las situaciones emocionales ajenas a nosotros. También es una competencia que permite estar en sintonía, concordancia o sinergia con otras personas.

El desarrollo de esta durante la infancia es fundamental y crítico para un buen desenvolvimiento social, permite al niño ser capaz de escuchar, estimular la sensibilidad, comprensión y el entendimiento de su individualidad, pues la empatía nos ayuda a comprender que cada persona es distinta y que todos tenemos necesidades y sentimientos distintos.

Dicha competencia puede trabajarse mediante actividades que impliquen el escuchar, como serían cuentos y música en donde se muestran diversas emociones que den cabida a la reflexión, haciendo énfasis en la capacidad de comprender y aceptar que cada persona tiene sus propias emociones y sentimientos.

La empatía se desarrolla a lo largo de la vida, si bien se tiene una empatía innata que se manifiesta en la interacción familiar, el cambio empieza desde casa a través del repaso de valores, dando ejemplo a los niños, otorgando importancia a su diálogo, prestando atención a sus sentimientos, aceptando que cada persona tiene sus propios sentimientos y emociones.

El fomento de la empatía, surge la siguiente cuestión, ¿por qué queremos niños empáticos?

Al fomentar niños empáticos se convertirán en adultos empáticos y es lo que se necesita en la actualidad empatía, un niño empático es capaz de distinguir emociones, ayudar a otras personas y consolarlas, el niño no será agresivo, será un niño que buscará crear y mantener amistades, construir relaciones sanas y sólidas convirtiéndose un adulto responsable.

El aprendizaje a través de la lúdica es una habilidad importante para toda la vida y desarrolla las habilidades socioemocionales de los niños, la empatía, cuando juegan los niños generan conflictos y construyen conocimientos socioemocionales con otros miembros del grupo. Los estudiantes en entornos lúdicos tienen la posibilidad de aprender la habilidad de regular las emociones prosociales, tanto a nivel individual como grupal.

Primera infancia como foco de la sociedad

La educación de los niños se debe estar pensada desde la gestación, ya que los primeros años de vida marcan el desarrollo óptimo de la persona en la vida adulta, es por eso que es tan importante dar una adecuada estimulación, alimentación y protección.

Todos los niños y niñas, desde su nacimiento, son seres humanos íntegros, que tienen capacidades, habilidades, talentos, sueños, anhelos, temores, dudas, sentimientos e intereses, cada niño o niña es un ser único con diferentes formas de pensar y expresar sus emociones.

Los países deberían dar mayor importancia a la educación, invertir más en recursos como libros, herramientas tecnológicas, capacitaciones a los docentes entre otros, así como también asegurar la protección de los derechos de los niños y las niñas.

Es importante que toda la comunidad educativa se interese por el desarrollo cognitivo de los niños desde su primera etapa, que permitan aportar a la sociedad con temas referentes a la educación y al desarrollo de competencias de los infantes.

El niño debe estar preparado en todos los aspectos que conforman su entorno: afectivo, familiar, educativo, social, cultural, político, económico y lo más importante en ellos es el amor.

Algunos principios y valores que se deben promover dentro de la escuela y la familia son el amor y la autonomía. La autonomía le permite al niño conocer los límites, asumir responsabilidades y resolver las situaciones por sí mismo.

De acuerdo con la convención de los Derechos del niño, “la autonomía del niño, en el ejercicio de sus derechos, es progresiva en virtud de la evolución de sus facultades”.

Los niños necesitan límites para sentirse seguros, la ausencia de estos se puede interpretar como falta de interés y afecto por parte de los cuidadores.

Para lograr una construcción de vínculos afectivos es necesario que los padres de familia brinden pautas de crianza basadas en el amor y no violentas, dar un acompañamiento constante, tener una buena comunicación y garantizar el bienestar de los mismos.

Así también lo recomienda Rodríguez (2009):

- Manifestar el cariño mediante abrazos, gestos y palabras.
- Compartir tiempo de calidad, mediante juegos y las situaciones cotidianas.
- Mantener una buena comunicación, permitiendo que ellos expresen sus ideas y sentimientos.

Marco Teórico

La convivencia pacífica en la escuela

La convivencia es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de la comunidad educativa cuando se han armonizado los intereses particulares y colectivos y, por lo tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva sabiendo que todo entorno entre humanos tiene una vía dialogada y negociada, pero para ello hay que aprender que el otro es un semejante, con quien la cooperación es más fructífera que la confrontación violenta.

Es preciso desarrollar una cultura de convivencia en el ámbito educativo. La confianza entre las personas, los grupos, las culturas y los países tiene que anteceder a las estrategias y mecanismos políticos que dinamizan a las sociedades y al mismo tiempo, ser la principal resultante de ellos. Igualmente, el respeto entre los educandos, entendido como la posibilidad de reconocimiento mutuo, de aceptación activa de las diferencias de diálogo activo ante el disentimiento. También están la responsabilidad individual y social, cuyo fundamento es la aceptación de sí mismo, la confianza en sí mismo y en los otros y la solidaridad con el otro como persona y ante los otros como grupos sociales que representan distintos intereses.

El Constructivismo como enfoque pedagógico y didáctico

En las décadas de los setenta, con la introducción de nuevos enfoques pedagógicos, se empezó a reflexionar sobre la necesidad de que el proceso de aprendizaje tuviera en consideración las necesidades del educando, que no se limitara a seguir las instrucciones del docente y memorizar mecánicamente contenidos, surgió el constructivismo. En este contexto, los aportes de la psicología evolutiva de Jean Piaget, pedagogos como John Dewey y María Montessori quienes proponen entre otros planteamientos, la educación es un proceso formativo,

más avanzado que la instrucción, deben tenerse en cuenta los variados ritmos de aprendizaje, los entornos en que conviven los educandos. Las estructuras mentales donde influyen los estados psicológicos, los factores de la cultura y las emociones de los individuos, condicionan el aprendizaje en el proceso educativo, y se van mediatizando por efectos de la asimilación de nuevos conocimientos.

La lúdica y el juego en la escuela.

La lúdica en la escuela o en la institución escolar, es una necesidad y un requisito indispensable, desde las perspectivas pedagógicas constructivistas que pretenden una formación y un desarrollo humano armónico, equilibrado y sostenido. El desarrollo psicosocial como se denomina al crecimiento, la adquisición de saberes, la conformación de una personalidad, son características que el niño va adquiriendo, o apropiando a través del juego y en el juego. Así tenemos que la actividad lúdica no es algo ajeno, o un espacio al cual se acude para distorsionarse, sino una condición para acceder a la vida, al mundo que nos rodea.

Para autores como Vygotsky, El juego es un espacio de construcción de una semiótica que hace posible el desarrollo del pensamiento conceptual. Desde temprana edad el niño a partir de sus experiencias va formando conceptos, pero estos tienen un carácter descriptivo y referencial en cuanto se hallan circunscritos a las características físicas de los objetos. Estos conceptos giran alrededor del objeto representado y no del acto de pensamiento que los capta.

En contraposición, los conceptos científicos están mediatizados por conceptos generales y articulados a un sistema de interrelaciones. Estos conceptos, a diferencia de los espontáneos que son aprendidos en la vida cotidiana, se producen fundamentalmente en la vida escolar o investigativa. Estos dos procesos se hallan mediados por la producción de signos, es decir, de señales, de objetos que se refieren a otros. Y es en el juego cuando el niño inicia el proceso de construcción de signos que le permitirán acceder al pensamiento conceptual. Cuando el niño considera que el palo de escoba es un caballo, que un lápiz es un señor, que unas llaves son un carro, no está dependiendo de las características y configuraciones iniciales de los objetos, para asignarles otros significados. Esta característica del pensamiento simbólico, se ha realizado gracias a la acción, a los movimientos que el niño realiza con estos.

Conclusión

Al identificar las competencias ciudadanas en los niños y niñas de 3 a 6 años permiten complementar los conocimientos y el fortalecimiento del aprendizaje de las competencias ciudadanas en la primera infancia.

Igual permite evaluar las interacciones, la identificación de los valores, los niveles y deberes sociales y los procesos de convivencia que se generan en las exploraciones del contexto externo en los procesos de formación de los niños y las niñas.

El aporte a la pedagogía dentro de los resultados esperados en el presente proyecto es la estrategia lúdica, la cual busca favorecer las competencias ciudadanas a través de la implementación de una maleta didáctica basada en cuentos, talleres y actividades lúdicas que contribuyan al fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los procesos de formación integral.

Desde la identificación de la realidad del contexto pedagógico que conlleven a sensibilizar a los maestros a mejorar sus prácticas pedagógicas desde la identificación de las características de dicha estrategia lúdica para el fortalecimiento de las funciones cognitivas y de desarrollo de las competencias ciudadanas.

Dentro de los resultados esperados se busca que los niños puedan tener mejores relaciones interpersonales, que aprendan a identificar sus emociones y resolver conflictos de manera pacífica y que a su vez, el comportamiento humano está regido por principios y valores, los cuales son los pilares de la sociedad y el actuar de los niños como ciudadanos.

También se busca desarrollar habilidades y actitudes para establecer una sana convivencia, como la capacidad de empatía para poder entender y ponerse en el lugar del otro, mientras fortalecen valores y su incorporación al comportamiento individual y social.

Finalmente se busca que los niños puedan desarrollar y estimular capacidades comunicativas y de desenvolvimiento social y que a través de la maleta viajera se fortalezcan las competencias ciudadanas, mientras que los maestros sensibilicen y mejoren sus prácticas pedagógicas.

Al haber desarrollado el proyecto lúdico creativo podemos concluir que las competencias ciudadanas son de suma importancia dentro de la vida de los miembros de la sociedad, ya que, a partir de ellas, se aprenden valores, conocimientos y actitudes que un buen ciudadano desarrollará. Además, el impacto que tiene formar buenos ciudadanos, responsables y conscientes de sus acciones, favorecerá a construir una sociedad regida por la sana convivencia, donde se

respeten las opiniones y los sentimientos propios y de los demás, a la par que se aprende con y de los demás.

Incluir las competencias ciudadanas desde la primera infancia tiene el propósito de crear buenos ciudadanos desde la primera etapa de su desarrollo, introduciendo conocimientos, actividades y situaciones que fácilmente puedan resolver y asimilar los niños, a través de la lúdica.

Como antes ya se ha desarrollado, la lúdica tiene un gran impacto en la vida de los infantes, ya que lo que se aprende gracias a ella puede perdurar en las siguientes etapas de su desarrollo y es la mejor herramienta para que los niños construyan su propio aprendizaje y se involucren en él. Otra de las ventajas que se ha recalado acerca de la lúdica, es que no sólo con ella se desarrollan las habilidades cognitivas, sino que también las destrezas que requiere un buen ciudadano, como la cooperación, trabajo en equipo, empatía, respeto, tolerancia y solidaridad.

Finalmente, a manera de unión entre las competencias ciudadanas y la lúdica, se ha decidido crear una maleta viajera, la cual incluye diversas actividades didácticas donde los niños puedan desarrollar tales habilidades y destrezas, mientras juegan con sus pares. Dichas actividades fueron pensadas de acuerdo a la etapa de desarrollo de los niños y que promovieran la construcción de buenos ciudadanos, para crear más sociedades pacíficas y democráticas.

Referencias bibliográficas

- Bautista K., Millán M. (2019). Estrategias lúdico pedagógicas basadas en el desarrollo de competencias ciudadanas para favorecer la convivencia en niños y niñas de 3 a 7 años.
- Castañeda, H., Colorado, D. y Guerrero, S. (2018). La formación ciudadana en niños de edad preescolar: un reto posible. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), pp.161-183.
- Domezain Arizmend, J.C., Espinosa Saviñón, B.I., Castillo Uría P., Díaz Bilbao, J.C., Marmissolle- Daguerre M.A., Creixell Breña, A., (2018). Vol. 300, primera edición, *Primera infancia*, http://www.psm.org.mx/Libro_Primer_infancia.pdf.
- Guerrero C, (2019). Desarrollo de competencias ciudadanas en el grado de transición investigación y formación pedagógica. *Revista del CIEGC*.

- Gutiérrez K., Peluffo L. (2017). Diagnóstico del Desarrollo Habilidades Sociales para la Promoción de las Competencias Ciudadanas en la Infancia, *Escenarios*, 15(2), pp. 34-40.
- Instituto de Bienestar Familiar (ICBF,2017). Estrategia “construyendo juntos entornos protectores” y producción y revisión. pp. 51-60.
- León-Muñoz, S., López-Takegami, J. K. (2015). Formar ciudadanos desde el pre-escolar. *Educ.*, vol.18, No. 2, 245-260. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.4.
- Marmolejo, F. y Jiménez, A. (2005). La formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, Vol. 23, número 2, pp. 219-226.
- Maldonado, M. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia*, 14(1); pp. 39-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.822>.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, (2021). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>
- Navarrete, Y. (2018). Ciudadanos Competentes en el Preescolar, Proyecto de grado, <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10625/NavarreteL%C3%B3pezYamil%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Quintero, M. Ochoa, M (2017). La lírica infantil como estrategia para desarrollar habilidades del grupo convivencia y la paz de competencias ciudadanas en el preescolar. file:///C:/Users/ACER/Downloads/2017_Tesis_Quintero_Oviedo_Maria_Carolina.pdf
- Rincón, R (2013). La literatura infantil mediada por tic, una estrategia metodológica basada en el pensamiento crítico, para promover la construcción de competencias ciudadanas en niños de 5 y 6 años.
- Rodríguez, C (2009). para Educapeques. Recuperado de <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/escuela-de-padres-los-vinculos-afectivos.html>
- Secretaría de Educación Pública (2015). Educación Preescolar, <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educación-preescolar>
- Secretaría de Educación Pública, Educación (2020). Estrategia nacional de atención a la primera infancia, <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/AtPrimeraInfancia.pdf>.
- UNICEF (2019).Acción humanitaria para la infancia. UNICEF, 2019.

Vidal Ledo, M., & del Pozo Cruz, C. R. (2008). Tecnología educativa, medios y recursos de enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 22(4), 0-

2.10 Los retos de las propuestas curriculares ante el proceso de paz

María Camila Montoya Giraldo, Universidad de Caldas,
maria.211723494@ucaldas.edu.co

Resumen

En el interés de indagar los ambientes de aprendizaje y los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, surge la preocupación por pregunta, ¿Qué propuestas curriculares se han desarrollado en la enseñanza del conflicto armado posteriores a la firma de los tratados de paz en el colegio Semenor de la ciudad de Manizales? En este sentido, se busca analizar las propuestas curriculares y procesos de enseñanza del conflicto armado, posteriores a los tratados de paz en el colegio, además, de identificar las propuestas curriculares diseñadas por el MEN y describir los modelos de enseñanza del conflicto en esta institución.

Enfatizando en las necesidades que tiene actualmente Colombia que se basa en presentarse ante una realidad que corresponde a cambios culturales en la resolución de conflictos de forma no violenta y construya una ciudadanía para la paz y la democracia, desactivando obligatoriamente dispositivos apáticos. E incorporando las demandas territoriales propuestas por la cátedra de paz. Además, es importante decir que, la responsabilidad para tejer una ciudadanía para la paz es de la sociedad en todo su conjunto, no solamente de los actores directos de la guerra, pues defender el proceso de paz es una cuestión que comprende la vida.

Palabras clave: ciudadanía para la paz, cátedra de paz, conflicto, violencia, democracia participativa.

Abstract

In the interest of investigating the learning environments and teaching processes in the social sciences, the concern arises from the question: What curricular proposals have been developed in the teaching of the armed conflict after the signing of the peace treaties in the Semenor school in the city of Manizales? In this sense, we seek to analyze the curricular proposals and processes of teaching the armed conflict after the peace treaties in the school, in addition to identifying the

curricular proposals designed by the MEN and describing the models of teaching the conflict in this institution.

Emphasizing the needs that Colombia currently has, which is based on presenting itself before a reality that corresponds to cultural changes in the resolution of conflicts in a non-violent way and builds a citizenship for peace and democracy, compulsorily deactivating apathetic devices. And incorporating the territorial demands proposed by the peace professorship. In addition, it is important to say that the responsibility to weave a citizenship for peace belongs to society as a whole, not only to the direct actors of the war, since defending the peace process is a matter of life.

Key words: citizenship for peace, peace chair, conflict, violence, participatory democracy.

Introducción

Colombia ha vivido en una permanente violencia, materializada en diferentes formas. Violencia política, simbólica, étnica, de género, económica, cultural. Y en los últimos años, tras la firma del acuerdo de paz con la guerrilla de las Farc, la población se ha enfrentado a la obligatoria necesidad de convivir con comunidades o personas que piensan, sienten y dicen diferente. Esa, entre muchas otras, es la tarea de la construcción de una ciudadanía para la paz.

Reconocerse como ciudadanía en un país tan atravesado por la violencia implica un desarraigo por las formas violentas de resolver los conflictos inherentes a la sociedad y empezar a tejer lazos que aún no existen, que estén guiados a la importancia de la vida en dignidad. ¿Pero cómo tejer y retejer una sociedad para la paz? ¿Cómo oponerse a las violencias?

Pareciera que el panorama es incierto, según la ONU, más de 300 excombatientes y firmantes de la paz han sido asesinados. Sin embargo, el informe final de la comisión de la verdad ha sido crucial para establecer una hoja de ruta en las recomendaciones para la elaboración de una nueva ciudadanía que le apueste a la paz, que se responsabilice de su propia historia y construya memorias. Se cree que es solo tarea de las víctimas reconstruir y construir la memoria y los lazos que aún están por tejer. Pero lo cierto es que, es tarea de todos, todas, todes en mirar hacia atrás para poder avanzar en el presente y en el futuro.

Es decir, la ciudadanía para la paz nace de quienes fueron víctimas, victimarios y de quienes no vivieron el conflicto en carne propia. Ese es quizá uno de los grandes retos, poder unir a personas y comunidades diferentes en un mismo propósito. Porque firmar el acuerdo fue solo el primer paso de un gran esfuerzo que toma años en la transformación para permitir el desarraigo de la violencia. Eso implica un cambio cultural y la forma en la que se concibe al otro y desactivar dispositivos de pensarse como parte de un campo de guerra.

¿La ciudadanía para la paz es solo responsabilidad de los actores de la guerra?

Las víctimas y los victimarios, por su parte han hecho un gran esfuerzo con la comisión de la verdad para esclarecer los hechos del conflicto armado interno y así poder avanzar en materia de la paz. Sin embargo, para otro sector de la sociedad no representa la misma importancia.

Según el informe final de la Comisión de la verdad en el apartado testimonial “cuando los pájaros no cantaban” declaran que “El problema no es que la gente no tenga una voz [...] el problema, más bien, es que esta sociedad no ha aprendido a escuchar en profundidad, a pesar de sus casi dos décadas de políticas de la memoria” (p. 11). Es decir, es responsabilidad de la ciudadanía integrarse en una reconstrucción de la memoria que implique el reconocimiento del otro

Es por esto que la educación y los centros educativos forman parte primordial de la transformación de la sociedad y de la construcción de la ciudadanía para la paz. Fomentando desde las aulas el rechazo de la guerra. La historia del conflicto armado tiene tentáculos que toca a millones de personas. Además, implica desactivar dispositivos impuestos culturalmente que promovieron durante años la apatía ante de la tragedia y el sufrimiento.

Esto es sin duda la apertura a la formación de ciudadanías reflexivas y críticas que busquen alternativas no violentas que estén íntimamente relacionado con la resolución de conflictos que son inherentes a las sociedades. Es ese cambio de imaginarios culturales los que cortan con los ciclos de violencia.

Pese a que las víctimas están construyendo sus relatos y la reconstrucción de sus memorias individuales y colectivas. Estos relatos se están quedando en cierto sector de la población y siendo ignorado por otro sector que también es crucial para formar un país para la paz.

La educación para la paz.

Ante el proceso de paz, la medida que se tomó fue la cátedra de paz, obligatoria para todas las instituciones educativas del país expresada en la Ley 1732 de 2014 del Congreso de la República y reglamentado por el Decreto 1038 de 2015.

Lo que se pretende es crear una conciencia, reconocimiento y apropiación sobre el conflicto armado interno y ofrece una constante reflexión sobre la resolución de conflictos. A su vez, presenta gran enseñanza en la dignificación del territorio y de la vida. Esto es con propósito de la construcción de la democracia con una constante participación que incluya a la ciudadanía.

En el artículo "enseñanzas y aprendizajes sobre la cátedra de paz en Colombia" Vásquez sostiene que "La preocupación por la paz y las posibilidades de llegar a ella a través de la educación surgen a partir de la Segunda Guerra Mundial de la necesidad histórica de crear espacios de reconocimiento entre actores diversos, para garantizar la no repetición del genocidio judío y de los enfrentamientos nacionalistas" (p. 221)

Es entonces pertinente decir que la educación es una alternativa para construir otro tipo de democracia y retejer la memoria histórica. Sin embargo, las escuelas en primera instancia tienen la función de guiar y de enseñar en función de la democracia, la creación de valores y sentimientos de patria tradicionales y poco debatidos que, por lo general, son ofertados como historia heroica nacional y que, además, propicia imaginarios de resolución de conflictos que no priorizan el diálogo y el intercambio de ideas.

Vásquez sostiene que "la educación colombiana adquiere un carácter no solo académico y moral, sino fundamentalmente político; más concretamente, un carácter de "adoctrinamiento", en el sentido de transmitir un conocimiento, unos valores y unos imaginarios democráticos a los estudiantes, con la esperanza de que sean asumidos como verdad y no sean refutados" (2020, p. 228). Lo que es, en su totalidad es contradictorio con el propósito esencial de la educación planteada por Freire como "la educación como práctica de la libertad" la educación es crucial para formar la ciudadanía. El país se enfrenta a una transición que corresponde a otros tiempos y a otras necesidades esencialmente fundamentales. Ante un proceso de paz que se firmó, pero, que aun, sigue en proceso de construcción. implica entonces que la educación para la paz sea un reto que no corresponda solamente a los profesores y estudiantes, sino también a la sociedad, el

estado. Así como la visión de una educación más abierta, debatida, crítica y reflexiva, que lleve a una confrontación de ideas.

La educación para la paz es un proceso político, cultural, pluriétnico. Incluyendo aspectos territoriales, históricos, económicos que terminan por contribuir a la retejer y reconstruir el tejido social y la memoria histórica. Los aspectos que la cátedra de paz pretende mostrar es la cultura de la paz entendida como un proceso generacional y de cambio en el imaginario de violencia como primer recurso para la resolución de conflictos fomentando la participación democrática.

En segunda medida, se entiende la educación para la paz como garantía y alternativa para la no repetición y la apropiación de competencias como la convivencia pacífica, respeto por los derechos humanos y la pluralidad.

Y, por último, el desarrollo sostenible de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993. Que pretende resguardar y extender la vida. Con el propósito de crear consciencia en el cambio de los fines económicos que destruyen la naturaleza y que por tanto destruyen la vida humana.

Galtung (2014) señala que “Educación para la paz, en el sentido de conocer la naturaleza de la guerra y las posibilidades de paz. Pero percibimos una asimetría aquí: mientras que la guerra es tan activa, tan llena de heroísmos y hazañas; la paz es más inactiva, incluso aburrida” Esto, respalda la idea que no es solo enseñar el conflicto y reflexionar sobre él, sino también proveer a la juventud y a las nuevas y antiguas generaciones de herramientas que ayuden a tejer la paz, la memoria histórica, la ciudadanía y la democracia.

Siguiendo con este autor, además, señala que “La paz y la Educación para la paz son profundamente políticas. Tenemos que pagar por todas las generaciones de secretismos en esta materia con la falta de formación en el diálogo entre todas las partes afectadas, preocupándose principalmente por las nociones de guerra, paz, seguridad, defensa, vulnerabilidad” Lo que implica directamente reconocer que la paz es una cuestión de voluntad política de muchos actores. Los gobiernos, la familia, las escuelas, las estructuras culturales, instituciones y demás.

Ciudadanía para la paz memorial

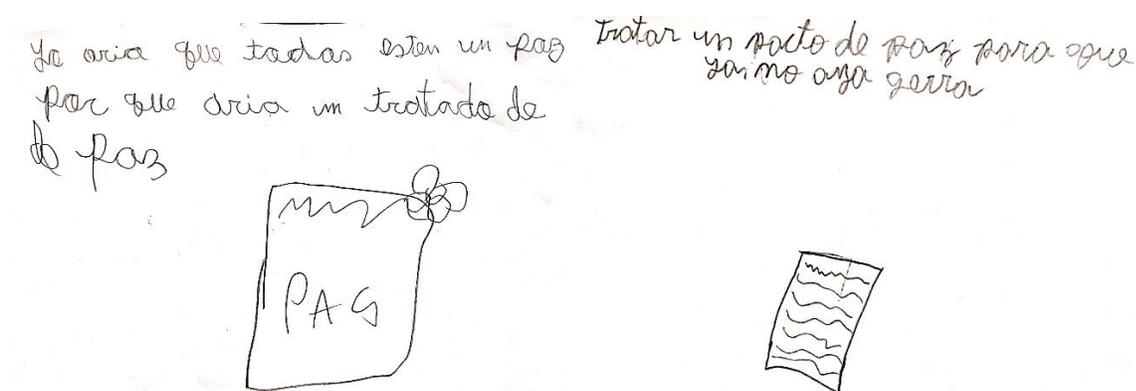
Lo que compete a la ciudadanía para la memoria es sin excepción un gran acuerdo y una coalición entre actores anteriormente mencionados como las instituciones educativas de todo el país, las familias y los entornos que comprenden el estado. Esto con el fin de crear una cultura que conduzca hacia la ciudadanía para la paz. Porque consiste, principalmente, en una disputa

por la vida y por los derechos humanos. No luchar y no tejer la paz del posconflicto implica limitar la vida humana, de la naturaleza y de la ciudadanía: “es imperativo pensar sobre el papel de una educación transformadora de subjetividades individuales y colectivas, que reflexione y genere acciones pedagógicas sobre el sentido de esta historia violenta que ha atravesado y atraviesa a Colombia” (Ortega et al., 2020, p.19)

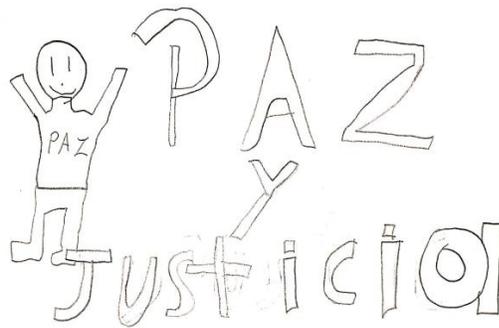
Lo que significa que la educación memorial es fundamental para la consciencia colectiva e individual que requiere una transformación profunda de la ciudadanía colombiana. Que se resista, obligatoriamente, al olvido y a la apatía de una guerra que ha tocado a millones de personas y que atravesará la vida de tantos otros.

Sin embargo “es claro que la pedagogía de la memoria en clave de derechos humanos continúa siendo una labor bastante marginal en las diferentes regiones del país, principalmente en determinados contextos marcados por el miedo frente a la estigmatización y la censura” (Ortega et al., 2020, p 20) .Colombia se ha presentado a dificultades que no han posibilitado un cambio cultural hacia la reconciliación. El papel de la resistencia sociales se hace fundamental en ánimo de proteger y salvaguardar la memoria y rechazar el olvido. Ya que el conflicto armado colombiano no es una cuestión aislada y que sucedió al azar, sino que, corresponde a una estructura del país.

Resultados



Ver tratado de paz, negociar
con el gobierno, proteger y brindar
allados, hacer compañeros por darle
bibiendo a los victimos



nada se resuelve con
violencia

PAZ

se le resuelve contando toda la verdad, y escuchando a
la parte que lo vive

Este gran reto representa un esfuerzo que va más allá de las capacidades ya creadas por eso, es necesario crear nuevas alternativas propias, guiadas por las necesidades que tiene la construcción de la paz en Colombia, claramente se pueden mirar alternativas que han dictado países que han enfrentado otros conflictos violentos. Sin embargo, esta apropiación va a permitir una verdadera aplicabilidad a la solución real de la problemática histórica colombiana. Por eso, cabe resaltar que “un país amnésico que sueña con la paz, pero que no sabe cómo despertar de la pesadilla de la guerra, el imperativo está en recorrer las sendas de la historia pasada, vivida y narrada, para construir en el presente las memorias por venir; las memorias de un futuro imaginado en el horizonte de la paz” (Ortega et al., 2020, p.24)

Referencias bibliográficas

- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz ya hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18.
- Ortega Valencia, P., Castro Sánchez, C., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional
- Vásquez-Russ C.M (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la catedra de paz en Colombia. *Educación y educadores*,23(2), 221-239.

Web-grafía

- <https://www.ridh.org/news/excombatientes-de-las-farc-asesinados-en-colombia-desde-la-firma-del-acuerdo-de-paz/> https://www.youtube.com/watch?v=rPZao0rSV_4 Cuando los pájaros no cantaban- informe final de la comisión de la verdad
- <https://www.somoscapazes.org/c%C3%A1tedra-de-paz.php>

2.11 Cinescuela: propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado interno en Colombia a través del cine.

Cristian Felipe Cardona Osorio, cfcardona@utp.edu.co

Resumen

El presente trabajo se realizó en el marco de la maestría en enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, con la sana intención de diseñar una propuesta pedagógica que utilice el cine como herramienta metodológica para la enseñanza de la Historia. Para el caso puntual, se escogió el contexto educativo colombiano y, asimismo, la temporalidad demarcada en el conflicto armado interno que vive dicho país hace más de cinco décadas. Este trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Miracampos, ubicada en zona rural del municipio de Quinchía, en el departamento de Risaralda. El Conflicto Armado Interno Colombiano (en adelante CAIC) se trabajó a partir de tres categorías específicas que permitieron una mayor apropiación conceptual de él: Los Actores, las Tipologías y los Escenarios del CAIC. De esta manera, los estudiantes, al conocer con mayor profundidad la temática abordada lograron pensar espacios en función del posconflicto, tan necesarios para reconfigurar el tejido social en Colombia. Por lo tanto, se les enseñó a los estudiantes estas categorías representándolas a través del cine con la cual, ellos mismos aprendieron una parte de la historia de su país por medio del componente cinematográfico, permitiéndose incursionar en la realización audiovisual logrando presentar dos cortometrajes de tipo documental sobre parte de la historia de su municipio, enmarcados en la historia local y las consecuencias que trajo consigo el CAIC en Quinchía.

Palabras clave: enseñanza de la historia, cine, conflicto armado interno colombiano (CAIC), propuesta didáctica.

Abstract

The present work was carried out within the framework of the Master's Degree in History Teaching at the Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, with the healthy intention of designing a pedagogical proposal that uses film as a methodological tool for the teaching of History. For the specific case, the Colombian educational context was chosen and, likewise, the

temporality demarcated in the internal armed conflict that this country has been experiencing for more than five decades. This work was developed in the Miracampos Educational Institution, located in a rural area of the municipality of Quinchía, in the department of Risaralda. The Colombian Internal Armed Conflict (hereinafter CAIC) was worked on the basis of three specific categories that allowed a greater conceptual appropriation of it: Actors, Typologies and CAIC Scenarios. In this way, the students, by knowing in greater depth the thematic approached, were able to think of spaces in terms of the post-conflict, so necessary to reconfigure the social fabric in Colombia. Therefore, the students were taught these categories by representing them through the cinema with which they themselves learned a part of the history of their country through the cinematographic component, allowing them to dabble in audiovisual production by presenting two short documentary films about part of the history of their municipality, framed in the local history and the consequences brought about by the CAIC in Quinchía.

Key words: history teaching, cinema, Colombian internal armed conflict (CAIC), didactic proposal.

Introducción

El presente trabajo pretende dar a conocer parte del diseño, implementación y algunos resultados del proyecto de tesis titulado *CINESCUELA: propuesta didáctica para la enseñanza del Conflicto Armado Interno en Colombia a través del cine*. La cual utiliza el cine como apoyo metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando acercar a los estudiantes a los contenidos teóricos de la clase por medio del componente audiovisual, logrando una mayor apropiación conceptual sobre el tema específico que se está desarrollando en clase. Entiéndase entonces que el interés del proyecto está en función de proponer una alternativa didáctica a los maestros que asumen la enseñanza de la historia y, asimismo, entender que el cine, en dicho proceso, es un gran aliado para lograrlo.

Justificación

La enseñanza de la historia dentro del escenario académico colombiano ha estado inmersa en un ambiente inestable entre el protagonismo y la invisibilización gracias a que desde inicios

del siglo XX la Historia fue una asignatura relevante en el plan de estudio de las instituciones educativas, pero en los años ochenta sufre una ruptura que hasta el día de hoy no se ha podido solventar. Desde hace más de tres décadas la enseñanza de la historia ha quedado al margen de las asignaturas fundamentales de la educación básica y en la mayoría de colegios ha quedado menospreciada como fuente de conocimiento y relegada a la convicción propia del docente que quiera utilizarla dentro del curso de las ciencias sociales. Esto debido a que bajo el decreto 1002 del 18 de mayo de 1984 se decidió eliminar la asignatura de Historia del plan de estudios obligatorio de la secundaria y unificarla dentro del conglomerado de las Ciencias Sociales (Acevedo & Samacá, 2012).

Así, durante más de treinta años los estudiantes de las instituciones educativas, se formaron con un bajo conocimiento sobre su pasado y sobre las dinámicas históricas, políticas, económicas y sociales que surgieron en años anteriores, que resultan de importante conocimiento y apropiación conceptual para poder comprender mejor el devenir histórico del país.

Planteamiento del problema.

Teniendo en cuenta la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, el profesor de ciencias sociales, al momento de enseñar la historia dentro de su currículo se encuentra con la disyuntiva de, por un lado, replicar los contenidos establecidos por el MEN con la metodología tradicionalmente aplicada y, con ello, pretender transmitir el conocimiento de manera lineal a través del texto base o cartilla institucional. De esta manera, el docente termina por llenar al estudiante de contenidos emblemáticos sin que haya una apropiación conceptual de este sobre dichos contenidos y, finalmente, el alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación (Barrado, 2002). Mientras que, si el docente decide implementar una metodología diferente donde, a partir de los textos bases que brinda el MEN, el profesor con una propuesta didáctica enfocada desde el componente cinematográfico logre que el estudiante se involucre de manera significativa con las temáticas abordadas en la clase de Historia y pueda experimentar a través del audiovisual, una mirada más amplia y explícita sobre el pasado, reconociendo en el cine un elemento valioso para la comprensión de su presente.

Metodología

Se realizó un ejercicio metodológico con un enfoque cualitativo e interpretativo, entendiendo que nuestro objeto de estudio es la enseñanza de la historia dirigida a estudiantes. Además, nuestra metodología fue una investigación aplicada en clase a través de una propuesta didáctica, que estuvo sujeta a la recepción de los estudiantes que participaron en ella. Y, a pesar que se tuvo un cronograma y una planeación para cada uno de los encuentros, en el acto educativo se conjugan tanto las intenciones del docente como la disposición de los estudiantes. Asimismo, queda sujeto a las características estructurales del contexto en el que se realiza y al modo en que intervienen los alumnos en el escenario de clase (Merchán, 2010).

De tal manera que nuestra metodología, tuvo en cuenta las particularidades que cada estudiante manifestó durante el momento mismo en que se estuvo desarrollando la investigación in situ, aplicada bajo la propuesta didáctica que se implementó con CINESCUELA. Interactuando con ellos, aprendiendo y entretejiendo una comunicación horizontal donde cada uno le aportaba al otro, entendiendo que, como bien lo dice Merchán (2010) “la práctica de la enseñanza en el aula no sólo como una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, sino más bien como una práctica social gobernada por una lógica que nos interesa conocer” (p. 110), que para nuestro caso en particular era el CAIC.

Resultados y conclusiones

Uno de los resultados más valiosos e importantes de CINESCUELA fue la realización de dos audiovisuales en formato de cortometraje y de tipo documental. El objetivo fue realizar una pieza audiovisual sobre la historia local y que, preferiblemente, estuviera enmarcado en el CAIC. Por lo tanto, escogimos dos temas que sobresalen dentro de la historia local de Quinchía y su vínculo con el tema en cuestión: *El Traslado Municipal* y *El Capitán Venganza*. La realización estuvo agenciada por los estudiantes. Tanto las tomas de apoyo, las entrevistas y la voz en off que narra los videos.

Este resultado fue uno de los más significativos, pensando en los objetivos planteados del proyecto, ya que los estudiantes estuvieron directamente vinculados con la realización audiovisual y presentaron, a través de los cortometrajes, la posibilidad de poder conocer parte de la historia de su localidad.

CINESCUELA: herramienta viable para la implementación de la ley 1874.

Nos parece importante resaltar que bajo la reciente ley 1874 de 2017, es necesario desarrollar propuestas didácticas y estrategias metodológicas que posibiliten llevar a buen término lo que indica la ley y que no permitan que la obligatoriedad de la enseñanza de la historia se convierta en un ejercicio autoritario y antipedagógico tanto para los estudiantes como para los docentes del área de Ciencias Sociales, pues no se evidencian aportes significativos alrededor de la enseñanza de la historia que estén agenciados por las Instituciones Educativas, por el contrario, para el caso puntual de la I. E. Miracampos, no existe un plan de área para desarrollar lo que indica dicha ley, además, los docentes encargados de la asignatura de Ciencias Sociales en los grados de bachillerato desconocen su obligatoriedad en el salón de clase. Bajo este contexto, resulta muy oportuno diseñar propuestas didácticas que, como CINESCUELA, aporten material pedagógico que amortigüe la implementación de la ley 1874 y les oferte a los docentes una posibilidad para desarrollar en su salón de clase la enseñanza obligatoria de la Historia.

El CAIC, referente teórico para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El CAIC, entendiéndolo como un acontecimiento importante que demarcó el devenir histórico de Colombia es subvalorado como eje temático y contenido transversal para entrelazar las asignaturas que componen las Ciencias Sociales. Enseñar en función del conocimiento histórico el CAIC, permitió trabajar con las tres áreas que componen la asignatura y explicarles a los estudiantes parte de la Historia de Colombia enmarcada en la temporalidad que lo ocupa, como fue su conformación político/administrativa y el panorama social que se vivió en el país durante este periodo, asimismo, se logró hacer un pequeño reconocimiento a la Geografía del país cuando se explicó la categoría de los *escenarios del CAIC*, en ese momento reconocimos e identificamos las tres cordilleras que atraviesan a Colombia de sur a norte y las principales fuentes fluviales como los ríos Magdalena, Cauca y Atrato, resaltando en cada uno de ellos su condición determinante para entender el territorio, además, se ubicó geográficamente los escenarios dónde fue más intenso el conflicto armado y en cuales no lo fue tanto, dándole la importancia necesaria a la Geografía como fuente de conocimiento para comprender las dinámicas político/sociales que surgieron en medio del CAIC.

Finalmente, Democracia y Constitución fue posible trabajarla de manera paralela bajo la misma temática. Por un lado, se explicó la Democracia -o la ausencia de ella- precisamente en el

periodo del Frente Nacional y cómo este fue uno de los detonantes para que emergieran las guerrillas y, a partir de allí, empezáramos hablar del CAIC. Por otro lado, Constitución se trabajó al final de la propuesta didáctica, cuando se estaba explicando los diferentes procesos de paz que derivaron del CAIC y cambiaron significativamente las formas en que se estaba implementando la democracia en Colombia y, en consecuencia, de uno de los procesos de paz, se dio la reforma constitucional que posibilitó la Asamblea Nacional Constituyente que determinó la creación de la nueva Constitución Política de 1991, que es nuestra carta magna actualmente.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A., Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana De Educación*, (n°62), 221-244.
- Barrado, J. (2002). La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones *desde el frente*. En Forcadell, Frías, Peiró y Rújula (ed), *Usos públicos de la historia* (VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, pp. 655-666)
- Merchán Iglesias, J. (2010). La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En Ávila Ruiz, Rivero Gracia y Domínguez Sanz (ed.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (Zaragoza, España, pp. 105-115)

Eje 3. Experiencias e investigaciones de niños, niñas y jóvenes del Programa Ondas de MinCiencias, de semilleros de investigación, clubes de ciencias, entre otras, que contribuyan a la construcción de ciudadanía global, ciudadanía democrática o de democracias incluyentes.

3.1 La historia: un paradigma en la toma de decisiones políticas en sectores populares de la ciudad de Ibagué, Tolima

Luis Miguel Alvis Vacca, lmalvisv@ut.edu.co
José Sídney Sánchez Vargas, jssanchezv@ut.edu.co
Emi Sofía González Vera, esgonzalez@ut.edu.co
Universidad del Tolima

Resumen

Para nadie es un secreto que la historia ha sido un componente preponderante en la toma de decisiones políticas. Indudablemente, esta es una condición que se da a nivel global y en especial en países latinoamericanos como Colombia. Para ello, es fundamental partir del siguiente interrogante: *¿Cuál es la influencia de la historia en la toma de decisiones políticas de las personas que hacen parte del barrio Nueva Castilla de la ciudad de Ibagué, Tolima?* Esto, con la finalidad de conocer, comprender y analizar el porqué de estas dinámicas en el referente cotidiano de los habitantes del sector de esta ciudad. El método a emplear es el “Estudio de caso”, puesto a que hace parte de las técnicas de investigación abordadas en las Ciencias Sociales en el campo cualitativo. Asimismo, se pretende contemplar en dicho ejercicio, elementos de carácter descriptivo y heurístico, porque permite obtener una descripción exhaustiva y cualitativa, como también el descubrimiento de aspectos o confirmaciones de la temática tratada. Finalmente, es menester señalar que, a pesar de la evolución de la *Democracia*, se siguen presentando prácticas políticas no tan satisfactorias, dado a la ejecución de paradigmas que han existido generación tras generación, y por supuesto, el temor de muchos para afrontar cambios significativos que promuevan transformaciones sociales y culturales.

Palabras clave: educación popular, historia, paradigma, política, sectores populares.

Abstract

It is no secret that history has been a preponderant component in political decision-making. Undoubtedly, this is a condition that occurs globally and especially in Latin American countries such as Colombia. For this, it is essential to start from the following question: What is the influence of history in the political decision-making of the people who are part of the Nueva Castilla neighborhood in the city of Ibagué, Tolima? This, with the purpose of knowing, understanding and analyzing the reason of these dynamics in the daily reference of the inhabitants of the sector of this city. The method to be used is the "Case Study", since it is part of the research techniques used in the Social Sciences in the qualitative field. Likewise, it is intended to contemplate in this exercise, elements of descriptive and heuristic character, because it allows to obtain an exhaustive and qualitative description, as well as the discovery of aspects or confirmations of the thematic treated. Finally, it is necessary to point out that, in spite of the evolution of Democracy, there are still not so satisfactory political practices, due to the execution of paradigms that have existed generation after generation, and of course, the fear of many to face significant changes that promote social and cultural transformations.

Key words: popular education, history, paradigm, politics, popular sectors.

Introducción

Se evidencia que la historia genera impacto en la toma de decisiones políticas de la ciudadanía, se ha convertido en paradigma (modelo a seguir) afectando la manera en cómo se eligen a los dirigentes. Pese a ello, los residentes del barrio Nueva Castilla de Ibagué, continúan con el mismo modelo político. Un ejemplo, es la influencia que ha marcado el centro democrático en la sociedad colombiana, trayendo beneficios para algunos, consecuencias negativas para otros.

La corrupción en el voto, silenciamiento y desplazamientos forzosos, incremento en los impuestos, asesinato de líderes y lideresas sociales, no han sido eventos ajenos a esta coyuntura política inhumana. Por consiguiente, plantearse el interrogante *¿Cuál es la influencia de la historia en la toma de decisiones políticas de las personas que hacen parte del barrio Nueva Castilla de la ciudad de Ibagué, Tolima?* brinda la opción de descubrir razones por las que

miembros de *Sectores Populares*, evadan realidades y promulguen discursos que carecen de validez.

Uribe (2016) señala que, a través de la guerra, no se logran resultados favorables para el sostenimiento de sociedad. No obstante, recalca:

Los Procesos de Paz son decisiones históricas, que se dan por el interés de cambiar la venganza que se ha establecido gracias a la guerra, por un futuro ideal. El objetivo es que los ciudadanos tengan la capacidad de tomar decisiones históricas y crear realidades diferentes a las que han vivido. (Canal Institucional)

Hacer este ejercicio reflexivo es necesario, para afianzar relaciones entre sujetos y destacar el reconocimiento no solo por el espacio sino también por el otro; Se hace conveniente iniciar con el significado de *Historia e Historia del Pensamiento Político*. Sobre Historia, hay quienes mencionan que es un conjunto de relatos que se desarrollan de generación tras generación. Otros que es el estudio de la temporalidad y muchos no saben definirla. (Aaron, 1984, como se citó en Torres, 2010) alude a la Historia “como un “conocimiento basado sobre bases científicas”, especie de eufemismo ante el derrumbe en términos científicos del concepto aristotélico de “verdad”” (p.155).

Sin embargo, pese a esta connotación, surge una definición en el panorama escolar propuesto por Prats (2000) quien establece:

(...) retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica. (p.3)

Es decir, implementar metodologías didácticas como la *Memoria Histórica*, la *Empatía Histórica*, la *Didáctica del Objeto*, entre otras, para fomentar la enseñanza de la Historia y del Tiempo Histórico en sus tres momentos: *vivido*, *percibido* y *concebido*. Ahora bien, de acuerdo a las formulaciones de Pocock (2009), la historia del pensamiento político obedece al modo de fortalecer los procesos educativos en la escuela y ciertamente, a la urgencia de robustecer la educación popular:

De manera que es fundamental que no juzguemos *a priori* qué es y qué no es pensamiento político (como hacemos cuando deseamos un escrito teórico por entender que no es más que un documento de un grupo concreto que pretende persuadirnos), y que

desarrollemos formas de distinguir entre las diversas funciones que pueda estar desempeñando el pensamiento político. (p.21)

Lo expuesto refiere a la importancia de no caer en determinismos absurdos sino, indagar pormenorizadamente en la causa de estos hechos; por este motivo, el desarrollo del análisis de la información se clasificará en dos momentos: por un lado, en aquellas personas que ven el *Voto* como una herramienta de lucro, y por el otro, aquellos que enlazan racionalidad con emocionalidad, invisibilizando el propósito verdadero que debe adoptar la política.

El voto: mecanismo de participación ciudadana, considerado un instrumento de lucro

El Voto empezó a ser implementado a comienzos del siglo XIX en Colombia; a pesar de conocer distintas ideologías políticas, se pudo observar, que la gran mayoría accede al sufragio no exactamente por elegir un político que los represente, sino lo hacen por obtener algún tipo de beneficio, por ejemplo: tejas para sus casas, pavimentación de calles, mercados, dinero en efectivo (el valor data entre los \$30.000 y \$50.000 pesos moneda corriente) y en el más triste venden su voto por un tamal o un almuerzo.

Indican que “nunca existirá un cambio significativo independientemente por quien se vote”. Dicha situación es indignante porque con el Voto, se busca elegir a alguien que vele por los derechos y cumplimiento de deberes de acuerdo a la Constitución Política; otros aluden que los temas políticos no son de su incumbencia y generalmente provienen de familias que no muestran interés por estas cuestiones; por lo tanto, les es más pertinente obtener alguna ayuda o remuneración, debido a que esa es la formación histórica que han recibido.

Vargas (2010) infiere en claras actividades legales e ilegales que se ven en los ejercicios políticos:

Una de las modalidades más recurrentes es la financiación de las campañas, especialmente porque los costos de estas –la publicidad, los especialistas en manejo de imagen y la pantalla del televisor como el principal escenario de la política– se han incrementado exponencialmente. Esto aumenta la vulnerabilidad de los dirigentes o aspirantes a representantes políticos frente a quienes tienen la capacidad financiera necesaria para apoyar sus aspiraciones. (p.159)

Esta característica, realmente no es reciente; es más, desde mediados del siglo XX se viene estableciendo en el territorio colombiano. Por ende, es válido acotar, que, si en los espacios urbanos se evidencian estas acciones, con mayor fundamento lo es en el sector rural:

Como actividad económica, el narcotráfico involucra labores agrícolas, desarrolladas en general por pequeños productores campesinos en zonas de colonización reciente y con presencia de organizaciones guerrilleras que, de una u otra manera, comienzan a verse involucradas en la regulación de la actividad, mediante el cobro de «impuestos» bajo la modalidad del «gramaje» (Vargas, 2010, p.160)

Para culminar este primer apartado, es legítimo aludir que las personas entrevistadas fueron una población entre los 45 y 65 años de edad, cuyo fin era, delimitar los pensamientos de aquellos y aquellas que se les ha tildado como '*Gente de bien*'.

Racionalidad y emocionalidad: otra manera de “expresarse políticamente”

Esta segunda parte evidencia que hombres y mujeres siguen un patrón emitido por descendencia familiar y esto ha provocado conflictos entre parejas, familiares, amigos y la sociedad misma. Los medios de comunicación ejercen una presión amplia y responden a estereotipos políticos sin razonamiento alguno. En correspondencia a ello, los residentes del barrio Nueva Castilla, quienes son personas no dadas a las discusiones políticas, algunos por gusto, otros por desconocimiento y una inmensa población que alude que las políticas de Izquierda son sinónimo de destrucción, emplean frases como: “Nos volveremos como Venezuela”, “Votemos por cualquiera que no sea Petro”, etc. He aquí, una muestra fehaciente de cómo la pasión prima por encima de la razón.

Por otra parte, no es un misterio las crisis presentadas en Colombia durante los últimos años, en donde muchas de las víctimas han sido líderes, lideresas sociales y estudiantes de universidades públicas en enfrentamientos con el Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD); a pesar de ello, unos pocos apoyan estos procedimientos, porque a su modo de ver, “ayudan a que estos ‘vándalos’ o ‘delincuentes’ que pertenecen a las universidades públicas, dejen de armar problema por todo”, y como tampoco es secreto que son los estudiantes del sector público los que más están exigiendo cambios y garantías, ven en candidatos de los Partidos de Izquierda, una luz verde para esa transformación que tanto necesita el pueblo. Este ambiente es molesto para los *Ultraderechistas* porque se sienten agredidos al no compaginar con sus ideales.

Este es un contexto que se funda a nivel nacional y requiere de procesos pedagógicos para construir consciencia y asumir la magnitud del reconocimiento y más en un país pluriétnico y multicultural como lo es Colombia. De este modo, es esencial, aseverar lo fijado por Uribe (2016):

...hay también una cosa muy importante, sentido de construcción de propia valía. El poeta Yeats en 1922 recupera todo el pasado Celta en forma de poesía y les hace sentir que no son un pueblo invadido, roto y en guerra, sino los herederos de la gran cultura Celta. La construcción de una propia valía es muy importante, porque lo primero que tiene que cambiar la paz es un imaginario y la construcción de propia valía ayuda a cambiar ese imaginario (Canal Institucional)

A este respecto, se deduce que Colombia con su amplia diversidad, ha logrado una anuencia en el transcurso de los años, gracias a los pequeños pero significativos progresos que se han concretado, aún falta mucho, la clave está en producir y no reproducir más de lo que ya se ha vivido.

Conclusiones

Esta pesquisa permitió conocer y reafirmar las conductas de muchas personas que se oponen a las políticas de los Partidos de Izquierda, porque no son compatibles con sus pensamientos e intereses.

Es indispensable reflexionar, sobre el respeto y la tolerancia por el otro, con el ánimo de reconocer que cuando un discurso es fuertemente sustentado, es válido independientemente de las ideologías que se presenten al respecto.

El miedo por el cambio, debería ser un componente que, con el transcurso del tiempo, se vea minimizado, porque puede generar sentimientos negativos a futuro; inclusive, la zona de confort se convierte en un impedimento de progreso y un conformismo absoluto que degrada la toma de decisiones históricas y políticas.

La finalidad es potenciar lo ya aprendido y que, a través de la dualidad histórica-política, estas vivencias puedan ser contadas generación tras generación.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M. B., & Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. Baño, R. (2004). *Los sectores populares y la política: una reflexión socio-histórica* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/9OEz25>
- Castellanos, M. (2008). *Educación popular, educación como bien público* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/r72E8a>
- Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/SkUU3l>
- Jiménez, W. (2012). *El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública: reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/rCSW8N>
- Patiño, C. (2014). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/15ggru>
- Prats, J. (2000). *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/1trgMb>
- Pérez, L. (2007). *Ciencias Teológicas y concepto de paradigma* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/9ki7sJ>
- Pocock, J. G. A. (2009) “Theory in History. Problems of Context and Narrative”, en Robert E. Goodin (ed.) *The Oxford Handbook of Political Science*, Nueva York, Oxford University Press.
- Pineau, P. (1994). *El concepto de Educación popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina (*)* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/LC2Mbp>
- Stoddart, D. (1982). *el concepto de paradigma y la historia de la geografía* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/3Sx9oj>
- Torres, M. (2010). *La Historia como conocimiento instrumental. Reflexiones en torno al concepto de Historia en nuestro país* [Archivo PDF]. <https://acortar.link/Dmwkxn>
- Vitola, V. (2016). *El uso del concepto de Sectores Populares en las ciencias sociales.* [Archivo PDF]. [file:///C:/Users/HP/Downloads/1805-5146-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/1805-5146-1-PB%20(1).pdf)

3.2 Prácticas educativas y discursos docentes de la formación ciudadana “La transversalización de los contenidos con la formación ciudadana en los grados séptimo y Octavo de la Institución educativa de Nuestra Señora del Rosario (Neira-Caldas)”

Jenny Andrea González, Jenny.gonzalez@ucaldas.edu.co

Juan Pablo Flórez

Sebastián Cano

Julio Ernesto Jiménez

Juan Manuel Gálvez

Universidad de Caldas

Resumen

La presente ponencia hace parte de un proyecto educativo de aula desarrollado por varios estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales que se realizó con el semillero de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales y Prácticas Educativas de la Universidad de Caldas. En las últimas décadas ha cobrado relevancia en el escenario educativo los estudios enfocados en la formación ciudadana, en los procesos en los que sobre el tema se adelanta la escuela desde diferentes perspectivas en que se despliega, desde los aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos y formativos. En este sentido, hay que resaltar el papel que desempeña el profesorado de Ciencias Sociales en los procesos orientados a la cualificación de la formación ciudadana en la escuela y la sociedad.

Dicho proyecto tenía como propósito fundamental indagar el discurso de los docentes en el aula respecto a la enseñanza de la formación ciudadana, develar en las voces de maestros en ejercicio, en sus prácticas pedagógicas y en las formas de hacer y pensar, los paradigmas, teorías y creencias que fundamentaban su discurso y accionar en los ambientes de aprendizaje.

Para lo cual nos trazamos un objetivo general, dos específicos y una pregunta de investigación:

Objetivo General: Comprender los discursos que utilizan los docentes de Ciencias Sociales en el aula para la enseñanza de la formación ciudadana.

Objetivos específicos:

- Identificar los contenidos curriculares asociados a la enseñanza de la formación ciudadana
- Interpretar los discursos de los docentes en el aula en torno a la enseñanza de la formación ciudadana.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los discursos que emergen del profesorado en torno a la enseñanza de la formación ciudadana?

Palabras clave: práctica educativa, formación ciudadana, discurso docente, profesorado, enseñanza.

Abstract

This paper is part of a classroom educational project developed by several students of the Bachelor's Degree in Social Sciences that was carried out with the research group Didactics of Social Sciences and Educational Practices of the University of Caldas. In the last decades, studies focused on citizenship education have gained relevance in the educational scenario, in the processes on the subject that the school is carrying out from different perspectives, from the curricular, pedagogical, didactic and formative aspects. In this sense, it is necessary to highlight the role played by the Social Sciences teachers in the processes oriented to the qualification of citizenship education in school and society.

The main purpose of this project was to investigate the discourse of teachers in the classroom regarding the teaching of citizenship education, to unveil in the voices of practicing teachers, in their pedagogical practices and in their ways of doing and thinking, the paradigms, theories and beliefs that underlie their discourse and actions in the learning environments.

For this purpose, we set a general objective, two specific objectives and a research question:

General Objective: To understand the discourses used by Social Sciences teachers in the classroom for the teaching of citizenship training.

Specific objectives:

- To identify the curricular contents associated with the teaching of citizenship training.
- To interpret the discourses of teachers in the classroom regarding the teaching of citizenship training.

Research question: What are the discourses that emerge from teachers' discourses on the teaching of citizenship training?

Key words: educational practice, citizenship education, teacher discourse, teachers, teaching.

Introducción

La metodología utilizada fue un estudio cualitativo de tipo comprensivo e interpretativo, buscó indagar los discursos de los maestros en torno a la enseñanza de la formación ciudadana, por medio de aspectos que se decantan en sus prácticas educativas y elementos propios del actuar docente, las técnicas de recolección de información fueron: observación participante, diario pedagógico, análisis e interpretación de discurso, planeaciones.

La enseñanza de las Ciencias Sociales exige hoy día un cambio tanto en su forma de enseñarse como en los contenidos que se orientan en las aulas de clase, es así como se piensa en una enseñanza permeada por la formación ciudadana, teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía descrito por Hannah Arendt (1995) “una ciudadanía desde donde lo colectivo y la participación mantiene un lugar privilegiado, proyectando en los debates la necesidad de pensar la ciudadanía más allá de los límites que nos permite conocer la comunidad política nacional (Estado-Nación)”.

Pagés y Santisteban afirman que la competencia social y ciudadana es una de las ocho competencias que los estudiantes deben tener desarrollada a lo largo de su proceso de escolarización, pues esta se convierte en una herramienta importante para aprender a vivir en sociedad, la formación ciudadana se vincula con las Ciencias Sociales a través de objetivos de aprendizaje y contenidos orientados al análisis y conocimientos de las sociedades democráticas, resaltando sus principios fundamentales, ligados al respeto por los derechos y las libertades (Pagés & Santisteban 2020, p. 7).

Lo anterior se pudo ver reflejado durante el desarrollo de la práctica docente en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Neira y específicamente con el abordaje de los contenidos temáticos que tienen relación directa o indirecta con la formación ciudadana, tuvieron un reto inicial en el tránsito de la virtualidad a la presencialidad. La formación ciudadana, si bien no se reduce a los temas políticos y electorales, muchos de estos van encaminados a la discusión del compromiso ciudadano en todos los escenarios comunitarios que permiten reconocer las funciones del Estado, y de entrada esto genera apatía en los estudiantes por los imaginarios que se han creado en nuestro país a partir de los malos gobiernos y la labor

de los líderes políticos. Para Castoriadis, “el imaginario social instituido se conforma por las significaciones imaginarias sociales y las instituciones cristalizadas, asegurando en la sociedad la repetición de las mismas formas que regulan la vida en sociedad” (Randazzo, 2012, p. 83).

El reto de empezar a deconstruir los imaginarios que con seguridad los estudiantes han ido aprendiendo por su círculo familiar y no tanto el escolar, es realmente complicado, pues recuperar la confianza e interés de los jóvenes va más allá de planear una clase dinámica y participativa. La primera estrategia para llevar al estudiante a conocer de primera mano información relacionada con todos los temas sociales del país y el mundo, fue semana tras semana incentivar la visita a fuentes confiables de noticias actualizadas que hablaran de temas políticos, económicos, ambientales y/o culturales, que les permitiera reconocer aspectos relevantes de la actualidad nacional. A partir del reconocimiento de problemáticas y/o discusiones que se dan en los escenarios sociales del país, los estudiantes fueron demostrando un interés mayor por ir conociendo aún más el funcionamiento del Estado, la importancia de los derechos de la ciudadanía y la necesidad de participar activamente de los espacios democráticos como mecanismo de inclusión y transformación.

Por otro lado, la formación ciudadana se puede transversalizar con gran parte de los contenidos que directamente o indirectamente tengan que ver con los temas de Geografía e Historia, pues la construcción del sujeto ético-político y la concepción de ciudadanía que es la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, parten de una premisa vital que responde a cómo el ser humano vive en sociedad desde su nacimiento y empieza a lo largo de su vida a relacionarse con los demás. Para esto, las actividades grupales que van enfocadas a debates en clases, permiten el trabajo en equipo, la generación del pensamiento crítico y el reconocimiento de la pluralidad de pensamientos y posturas de cada uno de los estudiantes. Para Santisteban (2009) “Favorece el desarrollo de capacidades para interpretar las fuentes históricas, confronta opiniones contradictorias sobre los mismos hechos y, además, ayuda a reconstruir las propias representaciones sociales”.

Ahora bien, en el ejercicio de reconocer los contenidos temáticos de formación ciudadana y que tienen relación con el instrumento aplicado por el semillero de investigación, así como con el objetivo específico de identificar los contenidos curriculares asociados a la enseñanza de la formación ciudadana, encontré en la institución que tanto el material pedagógico como los temas incluidos en la planeación de los dos periodos fueron resultado del programa CIVIX. En el

presente año, esta fundación tiene el proyecto Voto Estudiantil que tiene como objetivo motivar a los estudiantes a hacer parte de los escenarios electorales, pero con una preparación previa en diferentes tópicos, como la importancia de la democracia y el voto, la conformación del Estado y las ramas del poder público, la participación de las mujeres en política, el análisis de los candidatos de la contienda electoral, el manejo de la información de redes sociales y medios de comunicación, y la comprensión de cómo funcionan las elecciones presidenciales en Colombia. Cada uno de los temas se trabajó con ayuda de material audiovisual y de escenarios reales que permitieron una mayor comprensión, así mismo, se hicieron claridades en cada una de las clases y los casos estudiados, acerca de la importancia de mantener una neutralidad ideológica a la hora de trabajar temas puntuales de las contiendas electorales.

El ejercicio de preparación para las contiendas electorales fue una excelente oportunidad para integrar a los y las estudiantes a participar activamente en este tipo de procesos que hacen de los compromisos ciudadanos. En general, la conformación del Estado es un tema que en cada uno de los grupos se trabaja, incluso desde la formación primaria, sin embargo, se nota que los estudiantes aún tienen vacíos en la identificación de las funciones de las ramas del poder público, sus funciones y obligaciones, y aún no reconocen la importancia de los mecanismos de participación ciudadana.

Por otro lado, temas como la participación política de las mujeres y el papel que cumplen en la sociedad es muy atractivo para los estudiantes. Desde ahí, surgieron múltiples interrogantes que fueron resueltos en la medida en que se fue estudiando históricamente el tema, incorporando elementos culturales y estereotipos que ya se reconocen, como el hecho de creer por parte de los hombres que las mujeres son débiles, carentes de autonomía y con falta de liderazgo. En general, este tema fue trabajado con contrastes sobre mitos y realidades que existen en la sociedad colombiana acerca del rol que cumplen las damas en los cargos de elección popular, el liderazgo comunitario y la capacidad de reivindicar los derechos de las mujeres.

Finalmente, es necesario poner en consideración los múltiples retos que encontramos los docentes a la hora de orientar temas de formación ciudadana y contrastar los mismos con la información previa que han adquirido los estudiantes en sus hogares e incluso en su círculo de amigos. Para Santisteban (2009) “El trabajo en la clase de la competencia social y ciudadana debe conseguir que los niños y las niñas, los chicos y las chicas de nuestros centros escolares

comprendan y actúen, que sean capaces de solucionar problemas, que imaginen el futuro y, sobre todo, que sus proyectos no acaben en el olvido o en la inacción.

La competencia social es, en definitiva, la práctica consciente, comprometida y responsable de la ciudadanía, también en el aula. Al ser ciudadano o ciudadana se aprende ejerciendo esta competencia desde los primeros cursos de la escolaridad, de la misma manera que a caminar se aprende caminando y a nadar nadando.” Es por esto, que se hace necesario que la labor de formar ciudadanos integrales que al momento de terminar su proceso académico estén en la capacidad de enfrentar una sociedad con grandes problemas sociales, debe conducirse a resaltar elementos coyunturales del contexto nacional como el reconocimiento de la diversidad, la construcción de paz y justicia social, la superación del conflicto armado, el valor de la empatía, la educación ambiental, y por último buscar que todos estos temas lleven al estudiante a participar con responsabilidad en la democracia. De esta forma, se espera que el estudiante asuma un liderazgo que le permita encontrarle el sentido y la importancia a la normativa nacional, las instituciones del Estado y la representación política, y así se puedan generar las transformaciones que hoy requiere el país.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. L. (1995). trabajo, acción Una conferencia Tomado de: de la historia a la acción Ediciones Paidós.
- Arias, C. Rosa L. (2006). Educación social y formación ciudadana en tiempos de globalización. *tendencias y retos*, 129.
- Freire, Paulo. (1975). La educación como práctica de la libertad. Siglo veintiuno Editores.
- Morin, E. (2001) Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Bogotá: Magisterio UNESCO
- Pagés, J. (2002). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. y Pagés, (coords), Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (pp. 209-226). Barcelona: Horsori.
- Pagés, J. (2004) Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. (coords), Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia, aula de debate.

- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, 2(2), 77-96.
Recuperado de http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/images/5.-_randazzo.pdf> <https://core.ac.uk/download/pdf/132092913.pdf>
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. y Pérez, D. (Coords), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS*.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, (187), 12-15.

3.3 La formación ciudadana y los contenidos curriculares del grado Noveno en la Institución educativa Genaro León del Municipio de Guachacal Nariño

Jenny Andrea González, Jenny.gonzalez@ucaldas.edu.co

Juan Pablo Flórez

Sebastián Cano

Julio Ernesto Jiménez

Leydi Lafuelantala

Universidad de Caldas

Resumen

La presente ponencia hace parte de un proyecto educativo de aula desarrollado por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales que se realizó con el semillero de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales y Prácticas Educativas de la Universidad de Caldas. En las últimas décadas ha cobrado relevancia en el escenario educativo los estudios enfocados en la formación ciudadana, en los procesos en los que sobre el tema se adelanta la escuela desde diferentes perspectivas en que se despliega, desde los aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos y formativos. En este sentido, hay que resaltar el papel que desempeña el profesorado de Ciencias Sociales en los procesos orientados a la cualificación de la formación ciudadana en la escuela y la sociedad.

Dicho proyecto tenía como propósito fundamental indagar el discurso de los docentes en el aula respecto a la enseñanza de la formación ciudadana, develar en las voces de maestros en ejercicio, en sus prácticas pedagógicas y en las formas de hacer y pensar, los paradigmas, teorías y creencias que fundamentaban su discurso y accionar en los ambientes de aprendizaje.

Para lo cual nos trazamos un objetivo general, dos específicos y una pregunta de investigación:

Objetivo General: Comprender los discursos que utilizan los docentes de Ciencias Sociales en el aula para la enseñanza de la formación ciudadana.

Objetivos específicos:

- Identificar los contenidos curriculares asociados a la enseñanza de la formación ciudadana
- Interpretar los discursos de los docentes en el aula en torno a la enseñanza de la formación ciudadana.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los discursos que emergen del profesorado en torno a la enseñanza de la formación ciudadana?

Palabras clave: práctica educativa, formación ciudadana, discurso docente, profesorado, enseñanza, contenidos.

Abstract

This paper is part of a classroom educational project developed by students of the Bachelor's Degree in Social Sciences carried out with the research group Didactics of Social Sciences and Educational Practices of the University of Caldas. In the last decades, studies focused on citizenship education have gained relevance in the educational scenario, in the processes on the subject that the school is carrying out from different perspectives, from the curricular, pedagogical, didactic and formative aspects. In this sense, it is necessary to highlight the role played by the Social Sciences teachers in the processes oriented to the qualification of citizenship education in school and society.

The main purpose of this project was to investigate the discourse of teachers in the classroom regarding the teaching of citizenship education, to unveil in the voices of practicing teachers, in their pedagogical practices and in their ways of doing and thinking, the paradigms, theories and beliefs that underlie their discourse and actions in the learning environments.

For this purpose, we set a general objective, two specific objectives and a research question:

General Objective: To understand the discourses used by Social Sciences teachers in the classroom for the teaching of citizenship training.

Specific objectives:

- To identify the curricular contents associated with the teaching of citizenship training.
- To interpret the discourses of teachers in the classroom regarding the teaching of citizenship training.

Research question: What are the discourses that emerge from teachers' discourses on the teaching of citizenship training?

Key words: educational practice, citizenship education, teacher discourse, teachers, teaching, contents.

Introducción

La metodología utilizada fue un estudio cualitativo de tipo comprensivo e interpretativo, buscó indagar los discursos de los maestros en torno a la enseñanza de la formación ciudadana, por medio de aspectos que se decantan en sus prácticas educativas y elementos propios del actuar docente, las técnicas de recolección de información fueron: observación participante, diario pedagógico, análisis e interpretación de discurso, planeaciones.

La enseñanza de las Ciencias Sociales exige hoy día un cambio tanto en su forma de enseñarse como en los contenidos que se orientan en las aulas de clase, es así como se piensa en una enseñanza permeada por la formación ciudadana, teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía descrito por Hannah Arendt (1995) “una ciudadanía desde donde lo colectivo y la participación mantiene un lugar privilegiado, proyectando en los debates la necesidad de pensar la ciudadanía más allá de los límites que nos permite conocer la comunidad política nacional (Estado-Nación).

Pagés y Santisteban afirman que la competencia social y ciudadana es una de las ocho competencias que los estudiantes deben tener desarrollada a lo largo de su proceso de escolarización, pues esta se convierte en una herramienta importante para aprender a vivir en sociedad, la formación ciudadana se vincula con las Ciencias Sociales a través de objetivos de aprendizaje y contenidos orientados al análisis y conocimientos de las sociedades democráticas, resaltando sus principios fundamentales, ligados al respeto por los derechos y las libertades (Pagés y Santisteban 2020, p. 7).

El currículo actual del área Sociales lleva hacer un alto en el camino, ya que la ciencia y la cultura cada vez avanzan más hacia formas de representaciones múltiples de la realidad. Es así que siendo las ciencias sociales un área activa, dinámica y cambiante, es necesario partir del entorno social en el cual vivimos. Desde este campo es posible analizar, interpretar y proponer relaciones de interacción entre el hombre, el medio y sus semejantes.

Además, el eje principal para desplegar el desarrollo de competencias, es el estudiante situado en su entorno, donde se educa para la vida con una formación integral enmarcada dentro

de las grandes dimensiones del ser humano y las potencialidades dentro de los criterios de socialización, participación y transformación de la realidad. De ahí que, el área plantee dentro de sus objetivos promover la formación de ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática, donde las mujeres y hombres se formen para la vida y para vivir en este mundo conflictivo, retador y cambiante.

Por tanto, la malla curricular de sociales para grado noveno durante el primer periodo del año en curso, se basó en el núcleo temático *Medio ambiente y la relación con los seres humanos*, un tema considerado de especial importancia en la actualidad que en efecto es una de las temáticas que contribuye a la formación ciudadana del estudiante debido a la actual crisis ambiental que atraviesa la sociedad como producto de un desequilibrio entre las relaciones sociales, económicas, culturales y el medio natural.

El interés por el tema ambiental ocupa una posición importante, debido a las crecientes problemáticas que impactan a nivel mundial, generadas a partir de un desequilibrio en la relación sociedad-naturaleza-cultura. Esto se ha reflejado en una crisis causada por la degradación de los recursos naturales, contaminación, mayor industrialización, consumo desmedido, falta de valores, individualismo, deterioro en la calidad de vida, entre otros. Es por esto que, desde el currículo se plantea como meta de aprendizaje, que el estudiante reconozca y analice la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúe críticamente los avances y limitaciones de esta relación.

De acuerdo con lo anterior, la malla curricular presenta el modelo de formación por competencias: conocer, hacer y ser acorde con los Derechos básicos de aprendizaje entre los cuales pretende que el estudiante reconozca la importancia del medio ambiente y sus recursos naturales; comprenda la relación entre el deterioro ambiental y el desarrollo de la sociedad y proponga estrategias para hacer un uso sostenible del medio ambiente; y asuma una posición crítica frente al deterioro ambiental y participe responsablemente de su protección. Igualmente, dentro de las competencias del área se han tenido en cuenta las competencias específicas como pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico, como también las competencias ciudadanas. En cada competencia se trató que el estudiante reconozca la importancia del medio ambiente y los recursos naturales para la preservación de nuestro planeta y reflexione sobre la necesidad de hacer un uso responsable del medio ambiente como recurso vital para las futuras generaciones.

Razón por la cual en las clases de ciencias sociales se procuró fortalecer el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes para que sean más sensibles y conscientes del papel que deben cumplir en la sociedad. De hecho, a través de estrategias didácticas en clase cuyo objetivo fue promover una conciencia crítica, habilidades y actitudes que llevaron a los estudiantes a la reflexión social, la participación y la posibilidad de transformar su propio entorno. La necesidad de lograr en los estudiantes de grado noveno conciencia ambiental radica en que las concepciones de ambiente de los estudiantes se vieron influenciadas y determinadas por el día a día en sus hogares. Por otro lado, se observó que los estudiantes no asumían el ambiente como un sistema en el cual forma parte el ser humano, sino que lo tomaban desde lo físico, como aquella fuente de recursos, por tanto, sus preocupaciones frente a las problemáticas ambientales en un inicio eran limitadas. Para ilustrar mejor, en el aula se reflejaba en el poco respeto por el espacio propio y del otro, la falta de apropiación y el desconocimiento de la importancia del medio ambiente.

Dicho lo anterior, según lo planteado en la malla curricular en cuanto a contenidos abordados en el aula, más allá de limitarnos al desarrollo del componente conceptual del currículo, que básicamente caracteriza al plan de área, y aunque no esté explícitamente la concepción de formación ciudadana, esta se pone en práctica a través del discurso que se maneja en clase, es decir, un discurso donde se promueve valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, que permiten que los estudiantes evalúen sus procesos cognitivos, pero también sociales, asumir al otro desde su ser por medio del respeto y la aceptación de lo que el otro representa dentro de su espacio social.

Durante el desarrollo de las clases se logró que los estudiantes reconocieran que los problemas ambientales no son responsabilidad exclusiva del Estado y las empresas, sino que es el producto de los comportamientos cotidianos e individuales de cada ciudadano; además, que es su responsabilidad como ciudadanos velar por la protección y la defensa de los recursos, que está en sus manos, su preservación y cuidado. Es decir, que sean sujetos políticos que se apropien de su territorio, lo reconozcan, lo vivan, que asuman que su papel de ciudadano es un compromiso individual y colectivo.

En conclusión, a medida que se avanzó en el desarrollo de las clases se evidenció un cambio en el discurso que, aunque es leve, indica que el trabajo en el aula puede generar una

resignificación no solo de la concepción del ambiente, sino en las relaciones que como ciudadanos y parte del sistema se lleguen a alcanzar. Por otra parte, se puede afirmar que las clases trataron de promover espacios para la reflexión y reconocimiento no solo de las actitudes sino de los estudiantes como sujetos políticos, ciudadanos que puedan desarrollar una conciencia crítica y que esto redunde no sólo en una transformación del discurso, sino que se evidencie en un cambio en sus acciones cotidianas. Muestra de ello, los estudiantes manifestaron que, en su entorno comunitario, reconocen que hay falencias en el uso y cuidado de lo público, lo cual indica que hubo reflexión desde su realidad, que a su vez expresaron procurar en lo posible ser amigables con el ambiente desde la protección y el uso responsable de los recursos.

Referencias bibliográficas

- Daza Franco, A. L. (2017). Educación Ambiental asociada a la formación ciudadana.
- Hoyos Soto, G. F. D., Castillo Mejía, M. C., & Vásquez Cuartas, O. (2018). La formación ciudadana: una propuesta para el fortalecimiento de la ciudadanía ambiental. Plan de área ciencias sociales, Institución Educativa Genaro León, 2022.
- Pagés, J. (2002). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. y Pagés, J. (coords), Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (pp. 209-226). Barcelona: Horsori.
- Pagés, J. (2004) Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. (coords), Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia, aula de debate.
- Rodríguez, M., & García, M. (2000). El enfoque crítico-reflexivo en la educación. experiencias en el aula. Publicado en la revista Educación, (99).
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. y Pérez, D. (Coords), Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de innovación educativa, (187), 12-15.

3.4 Migración venezolana: hacia el reconocimiento y la aplicación de políticas públicas en educación para niños, niñas y familias residentes en San Luis del municipio Pereira-Risaralda.

Luisa María Hernández Arredondo.
Grupo de Investigación en Movilidad Humana
Semillero: Educación, Movilidad Humana y Diversidades
Universidad Tecnológica de Pereira
maría.hernandez@utp.edu.co

Resumen

La presente investigación analiza los alcances y limitaciones de las políticas públicas que emitió el gobierno colombiano durante el 2018-2019 para garantizar los derechos de los niños, niñas y familias venezolanas residentes en el barrio San Luis del municipio Pereira-Risaralda, en materia de educación y calidad de vida desde las experiencias cotidianas de la población migrante y la contrastación de estas con respecto a las cifras de acceso al sistema educativo colombiano. La propuesta se soporta en el diálogo e intercambio de experiencias en el marco de las vivencias de las familias que están integradas por niños, niñas en la ciudad de Pereira, por medio de una entrevista semi-estructurada y encuestas como técnica metodológica, con el propósito de escuchar y rescatar las voces de las personas entrevistadas desde una dinámica de mutuo respeto y amplia participación.

Palabras clave: políticas públicas, educación, migración venezolana, familia y primera infancia.

Abstract

This research analyzes the scope and limitations of the public policies issued by the Colombian government during 2018-2019 to guarantee the rights of Venezuelan children and families residing in the San Luis neighborhood of the Pereira-Risaralda municipality, in terms of education and quality of life from the daily experiences of the migrant population and the contrast of these with respect to the figures of access to the Colombian educational system. The proposal is based on the dialogue and exchange of experiences within the framework of the experiences of the families that are integrated by children in the city of Pereira, by means of a

semi-structured interview and surveys as a methodological technique, with the purpose of listening and rescuing the voices of the interviewees from a dynamic of mutual respect and broad participation.

Key words: public policies, education, Venezuelan migration, family and early childhood.

Planteamiento del problema

La migración internacional definida por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) es un “movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera” (2021, p.40), a partir de lo anterior, se puede mencionar que es un acontecimiento que sucede a nivel global, la cual se produce por factores internos como son los sociales, económicos, culturales y políticos de cada país que obligan a sus ciudadanos a marcharse o también por factores externos relacionados con la globalización y el neoliberalismo.

Durante la década de los sesenta Venezuela representaba un lugar de llegada no solo para personas que migraban de Latinoamérica sino también para ciudadanos europeos que huían de los conflictos de sus países tras la Segunda guerra mundial, visualizando en este país un futuro provechoso gracias al éxito que había alcanzado el petróleo en los mercados mundiales, panorama muy diferente al que se evidencia en el siglo XXI tras las deudas adquiridas por este país en su tiempo de apogeo, la caída de los precios del barril de petróleo, los resultados negativos del producto interno bruto (PIB), las exigencias del sector social para mejorar los sueldos, la falta de reservas de divisas y el aumento de precios de bienes y servicios trajeron como consecuencia que muchos de los que habían migrado hacia allí volvieran a su país de origen y que muchos venezolanos tuvieran que migrar hacia diferentes países buscando oportunidades para lograr suplir sus necesidades básicas.

Desde el año 2001 Venezuela pasa por esta crisis la cual tuvo su inicio con la prolongación del mandato del presidente Hugo Rafael Chávez Frías y el control de las fuerzas militares, creando un régimen que se fortaleció a partir de las relaciones diplomáticas y comerciales con países como Cuba, Irán, Siria, China y Rusia. Aunque existía un control político no se pudo detener la crisis económica, la cual continuó después de la muerte del mandatario y se

incrementó con la llegada al poder de Nicolás Maduro Moros trayendo consigo una mayor inflación, el desabastecimiento de alimentos, medicina y productos básicos, la devaluación del bolívar y altos índices de desempleo. A raíz de estas situaciones la población en general se ha visto afectada de múltiples maneras siendo la población infantil la más afectada con esta problemática, pues según la ONG Humanium uno de cada diez niños no se encuentra escolarizado, siendo los más afectados los niños autóctonos o que descienden de familias africanas y campesinas; se evidencia igualmente el tráfico y la explotación sexual, castigos corporales que afectan la salud física y moral de los niños y por otro lado la policía venezolana no protege esta población, por el contrario son sometidos a torturas, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, tratos inhumanos y degradantes.

Por las razones mencionadas anteriormente gran parte de las familias venezolanas se han visto en la obligación de emigrar de su territorio, entre los países a los que deciden movilizarse se encuentra Colombia por su característica de país fronterizo lo que representa una facilidad para lograr el objetivo de movilización, esto a su vez ha traído consigo una serie de acontecimientos que no resultan favorables para los migrantes venezolanos, uno de estos es la actitud de gran parte de la población colombiana la cual no ha sido positiva.

La creciente llegada de ciudadanos venezolanos hacia Colombia exige igualmente un cambio en las leyes, donde se garanticen los derechos fundamentales, salud, alimentación y educación de la población vulnerable, generando políticas públicas que sean conocidas tanto por los agentes sociales como por las empresas privadas, instituciones hospitalarias y los centros educativos.

Los estados están en la obligación de revisar sus condiciones internas, no sólo en el aprovechamiento de recursos e implementación de políticas, sino también cómo se enfrentan en torno a las dinámicas de la movilidad internacional y preguntarse cuán trascendente es su proceso de globalización en lo referente al intercambio de factores de producción y apertura - especialmente económica y sociocultural - con el resto de los países, (Marroni, 2016 citado por Vargas, 2018, p.97).

Entre la implementación de las diferentes políticas públicas se resaltan las que defienden el derecho a la educación de las niñas y niños inmigrantes como estrategia que contribuye a la mejora de la calidad de vida y aporta al desarrollo social, cultural y económico de todos los países, generando así un avance en el país de acogida y permitiendo a este futuro adulto

desarrollarse como ciudadano y alejarse del riesgo de verse afectado por limitaciones sociales y económicas.

Por su parte el estado colombiano ha adoptado una serie de medidas legales que permiten la inclusión de la población migrante, ahora bien, teniendo en cuenta que en Colombia existen leyes que garantizan los derechos básicos de la población migrante venezolana nacen cuestionamientos respecto a cómo estas son impartidas y socializadas con los agentes directos encargados de hacerlas cumplir como secretaría de educación, directivos y docentes. Con respecto a la educación es evidente que gran parte de la población estudiantil son hijos de migrantes venezolanos que buscan en Colombia mejores condiciones de vida, para lo cual las instituciones educativas deben tener espacios que permitan la capacitación docente con respecto a las políticas públicas y las garantías que brinda el estado lo cual permitirá evidenciar su aplicabilidad dentro de las aulas y regular las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de los diferentes niveles educativos con respecto a esta población, es por lo anterior que el presente estudio busca responder a la pregunta ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de las políticas públicas emitidas por el gobierno de colombiano para la garantía de los derechos de los niños, niñas y las familias venezolanas residentes en el barrio San Luis del municipio de Pereira-Risaralda?

Justificación

Colombia ha sido uno de los países que ha tenido gran acogida a migrantes venezolanos, es por esto que esta investigación se plantea en escenarios donde residen familias de dicho país que están ubicados en el barrio San Luis, si bien esta población ha sido investigada de manera social y académica también se está desconociendo las implicaciones que tiene llegar a un lugar desconocido con condiciones de vulnerabilidad y carencias socioeconómicas; por lo tanto esto influye en la aplicabilidad de estas garantías.

Es por eso que en materia de educación es importante conocer la aplicabilidad de garantías para los niños, niñas y sus familias, como bien lo plantea la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948), en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; donde dice que la educación es uno de los objetos de desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto, entre otros, para el mantenimiento de la paz. Por su parte dentro de los objetivos del desarrollo sostenible la ONU plantea en el objetivo 4, garantizar una educación

inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Por lo tanto, es importante identificar las políticas públicas que existen en Colombia para la garantía del derecho a la educación, contrastar estas políticas con las cifras de acceso al sistema educativo colombiano y analizar las miradas que tienen las familias de cada niño o niña, frente a su aplicabilidad.

Esta propuesta de investigación invita abordar los fenómenos migratorios de manera primordial, conocer los derechos fundamentales que también están explícitos en la constitución política de Colombia, haciendo que estas familias conozcan las políticas y así puedan exigir las como garantías para el desarrollo académico de los niños y niñas de la familia; lo cual brinda herramientas para que desarrollen procesos de integración social.

Es aquí donde el docente deberá reflexionar sobre su quehacer desarrollando estrategias para generar procesos de adaptación y articulación de los niños y niñas migrantes junto con sus familias; su labor también es conocer dichas políticas lo que le permitirá realizar jornadas pedagógicas a estas familias sobre sus derechos para que así las hagan valer y en esa medida también se apliquen en la comunidad educativa; por consiguiente, los escenarios que se eligieron para el desarrollo de esta investigación son los hogares de cuatro familias venezolanas, lo que permitirá tener mejor acceso a la información y experiencias, así mismo desarrollará un mayor compromiso, respeto y comprensión por parte de las investigadoras.

Objetivo general

Analizar alcances y limitaciones de las políticas públicas emitidas por el gobierno de colombiano para la garantía de los derechos de los niños, niñas y las familias venezolanas residentes en el barrio San Luis del municipio de Pereira- Risaralda.

Objetivos específicos

- Identificar las políticas públicas que existen en Colombia para la garantía de los derechos de los niños, niñas y familias venezolanas residentes en Colombia.
- Contrastar las políticas públicas con las cifras de acceso al sistema educativo colombiano para garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas venezolanos.
- Analizar las experiencias de la población migrante venezolana frente a las políticas públicas colombianas y su aplicabilidad.

Referente teórico

A continuación, se abordan conceptos fundamentales para llevar a cabo el proyecto de investigación, entre los cuales se encuentra la noción de niño y niña, migración internacional, migración y familia, educación como derecho y políticas públicas:

Noción de niño y niña:

La noción de niño radica en aquella persona que cuenta con un cuerpo característico y de una edad determinada que generalmente se encuentra entre los 0 meses y los 17 años de edad, se diferencia de la adultez por el grado de necesidades corporales y morales, ya que estos definen un grado de dependencia e intereses educativos y sociales diversos.

Desde una mirada histórica Jaramillo (2007) menciona que se han dado muchas transformaciones del concepto mismo de niño o niña pues en el año 354-430 hasta el siglo IV el niño representó un estorbo por su calidad de dependiente, esta noción cambia hacia el niño como un ser malo desde el nacimiento durante el siglo XV y luego de este siglo la concepción que se tiene es del niño como ser indefenso que necesita de cuidados, aunque a su vez es una propiedad, ya para el siglo XVI el niño es un ser humano inacabado, de allí nace la noción de “adulto pequeño”, el cual solo tendría un valor social en el momento de hacer la transición a la adultez, de forma que cuando este podía desenvolverse físicamente se mezclaba con el resto de la población adulta, compartiendo con estos tareas y juegos, de esta forma la educación que es conocida actualmente como un derecho inalienable era ejercida por el contexto en el cual se desenvolvía el niño, dejando esto en manos de la sociedad y no tanto como decisión de los padres.

Ahora bien, dando un salto por la historia y desde la noción de niño moderno se identifica como aspecto característico de este grupo poblacional la minoría de edad, la cual Carreño (2015) citando a Feixa (1996) identifica como una construcción del estado para poder hacer legítima la subordinación de estos en relación con los adultos desde diferentes escenarios, es así como se establece una postura vertical donde el adulto está en una posición de autoridad y el niño de sumisión, teniendo en cuenta este factor “la noción de niño es entonces un cuerpo en determinada edad, generalmente entre los 0 y los 18 años” (Carreño, 2015, p.12).

Migración internacional:

La migración es un concepto amplio que abarca diferentes situaciones, entre estas se contemplan las migraciones nacionales, internacionales, el destierro, los refugiados, entre otras. Teniendo en cuenta la amplitud del concepto en la literatura podemos encontrar las siguientes definiciones, según Derruau (1974) citado por Abu-Warda

La emigración es el abandono de un Estado en el que se ha estado viviendo desde el nacimiento o durante mucho tiempo, para dirigirse a otro Estado, con la intención de establecerse en él de forma duradera (temporal o definitiva), (2008, pp. 35-36)

Este mismo autor plantea que existen elementos y criterios fundamentales dentro del fenómeno mencionado, entre los elementos se encuentra el elemento humano, teniendo en cuenta que la migración implica la movilización humana, es decir, personas que antes formaban parte de una sociedad política, el elemento internacional que implica el traslado de un país a otro y el elemento temporal ya que quien migra busca una estabilidad en el país de llegada, por su parte establece cuatro criterios, uno de estos es el geográfico o espacial donde se diferencia las migraciones intercontinentales que son aquellas que se dan de un continente a otro y las intracontinentales que son el traslado de un país a otro dentro del mismo continente, el segundo criterio es de tiempo donde se tiene en cuenta la intención de regresar o no al país de origen, es así como dentro de las migraciones definitivas no existen intenciones de hacer un retorno, mientras que en las migraciones temporales se genera una separación del país de origen por un tiempo definido con la intencionalidad de retornar al país de origen en un momento dado.

El tercer criterio es el de la iniciativa del desplazamiento, donde se mencionan las migraciones autónomas y las migraciones políticas, teniendo en cuenta que las primeras se dan de forma voluntaria mientras que las segundas se generan como consecuencia de graves situaciones políticas, ideológicas y sociales de los países de origen, finalmente el criterio que toma como referencia la finalidad de la migración las cuales pueden ser económicas, sociales, culturales, políticas, entre otras.

Familia y migraciones:

Después de mencionar el concepto de la migración teniendo en cuenta sus causas y consecuencias para el individuo, es menester realizar una visión de este fenómeno desde el

concepto de familia y como esta se ve afectada ya sea positiva o negativamente por la situación antes mencionada.

Para poder evidenciar esto es importante tener una noción acerca del concepto de familia y así diferenciarlo de conceptos que pueden resultar similares lo que puede generar una confusión, uno de estos conceptos es hogar, según Tuiran (2001) citado por Román et al. (2014)

El concepto de hogar hace referencia al conjunto de individuos que comparten una misma unidad residencial y articulan una economía común. El término familia, a su vez, en su sentido más restringido, hace referencia al núcleo familiar elemental que designa al grupo de individuos vinculados entre sí por lazos consanguíneos, consensuales o jurídicos. (p.34)

Desde la constitución política de Colombia en su artículo 42 La familia es “el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla”, a su vez De Pina Vara (2005) afirma que “la familia es el grupo de personas entre quienes existe un parentesco de consanguinidad por lejano que fuere” (p. 287).

Podemos entonces afirmar que dos estas definiciones mencionan aspectos elementales para poder consolidar el término de familia, las cuales son el vínculo ya sea consensual, jurídico o consanguíneo, ahora bien, teniendo una concepción acerca de familia se revisará cómo esta unidad sufre diversas transformaciones cuando uno de sus integrantes siente la necesidad de trasladarse ya sea de forma definitiva o temporal a otro país.

Teniendo en cuenta que las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales son un producto de la historia y se transforman con el tiempo, los cambios que se generan exigen transformaciones dentro de la unidad familiar, la modernización ha traído un cambio en el estilo de producción que se había tenido durante años, es así como actualmente se prioriza una sociedad capitalista que ofrece bienes y servicios en donde la producción agraria y los anteriores sistemas de subsistencia se han visto transformados, esto ha cambiado las dinámicas laborales y ha generado crisis significativas para algunos sectores de la sociedad, como se mencionó anteriormente los más afectados sigue siendo la población a la que habitualmente se le ha vulnerado sus derechos.

Los roles que se han tenido durante mucho tiempo dentro de la familia convencional conformada por el padre que se encarga de generar ingresos para el hogar y la mujer encargada

del cuidado de los hijos y la casa se han visto afectados por estos cambios económicos, generando así una ruptura en las dinámicas que se han llevado a cabo y que se consideraban naturales, respecto a lo anterior Gonzalo y Rabell (1996) citados por Román (2014) mencionan que

En términos económicos y político-sociales ocurren en un contexto de ruptura del orden salarial que sustentó a la familia nuclear durante décadas. Los ensayos de nuevas relaciones de poder en la pareja, en la sexualidad y en la reproducción, parecen no instalar modelos alternativos a largo plazo, se mantienen como modos experimentales o sucumben a la hora de llevar a cabo la maternidad y la paternidad (p.48)

Así pues, el cambio en la economía dentro del hogar genera la necesidad de que muchas personas migren con el fin de adquirir una mejor calidad de vida no solo para ellos sino también para su núcleo, decisión en la cual la familia tiene un rol fundamental, teniendo en cuenta que se generan acuerdos internos mediante diálogos que permite conocer el rol que cada uno tendrá después de hacer este traslado.

La movilidad del migrante y su localización espacial se relacionan directamente con su familia considerando que ella es un ente determinante para la migración, para sus cambios, transformaciones, fortalezas y debilidades las cuales pueden llegar a mantener el grupo familiar, desestabilizarlo, desintegrarlo o fortalecerlo (Román et al, 2014, p.37)

Educación como derecho:

La educación es de gran importancia en la construcción de identidad y desarrollo de habilidades lo que permite alcanzar mejores condiciones de vida, Rincón (2019) menciona que “la educación tiene como principal objetivo servir de instrumento y mecanismo para el desarrollo pleno de la personalidad y el fomento de los Derechos Humanos para garantizar una organización social que facilite la convivencia y la efectiva participación efectiva” (p.12), igualmente Camargo (2016) citando a Milan (2014) afirma que:

Las competencias que el ser humano requiere parten de que es necesario aprender a vivir para desarrollar plenamente su potencial y capacidad, mejorar sus condiciones de vida y de trabajo, participar como ciudadanos responsables y afrontar los retos que el siglo XXI nos presenta tanto en lo individual, en lo social y en el trabajo a través de la educación (p.110)

Por otro lado, Rincón (2019) haciendo alusión a la declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 menciona que la educación es un derecho fundamental y que tiene como objetivo el desarrollo del ser humano y el fortalecimiento de sus derechos y libertades, en la medida en que el ser humano conoce sus derechos también desarrolla habilidades y herramientas que le permiten evitar su vulneración y mejorar las condiciones de desigualdad en las que se pueda encontrar.

La educación a su vez es una herramienta que busca formar sujetos íntegros, equitativos que contribuyan a la construcción en sociedad, por otro lado, erradica la pobreza y forma una sociedad democrática; es una herramienta para que se desarrollen procesos de igualdad en oportunidades, permite la proyección social, el conocimiento y cumplimiento de los derechos fundamentales.

Políticas públicas

Para finalizar con los conceptos que giran en torno a la presente investigación se abordan las políticas públicas como estrategias y planes que se estiman para mediano o largo plazo y que permiten brindar soluciones a problemáticas latentes que han sido expresadas por la comunidad, ahora bien, este concepto ha sido de difícil definición para muchos académicos e investigadores que no se han puesto de acuerdo con respecto a su función o propósito, es así como según Cuervo (2007) estas son “el flujo de decisiones en torno de un problema que ha sido considerado público y ha ingresado en la agenda del Estado” (p. 79), desde este autor las políticas públicas surgen a partir de necesidades que se evidencian en los distintos contextos y que por su importancia ingresan al plan de proyectos del estado.

Igualmente, Muller y Surel citados por Roth(2012) expresan que estas son un “Proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos político-administrativos coordinados, en principio, alrededor de objetivos explícitos” (p. 26), por su parte autores como Torres y Santander (2013) mencionan que:

Las políticas públicas son reflejo de los ideales y anhelos de la sociedad, expresan los objetivos de bienestar colectivo y permiten entender hacia dónde se quiere orientar el desarrollo y cómo hacerlo, evidenciando lo que se pretende conseguir con la intervención

pública y cómo se distribuyen las responsabilidades y recursos entre los actores sociales (p.15)

Desde este orden de ideas los pasos deben ser evaluados paralelamente desde dos momentos cruciales, en un primer momento se evalúa el estado del problema y se define la política, finalmente se evalúa el impacto en la comunidad al dar por terminados los programas, líneas o proyectos y así saber si es posible continuarlos y ver el cumplimiento o no de los objetivos propuestos.

Desarrollo metodológico

Enfoque de investigación

La presente investigación está orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, 2003, p.123 citado por Bisquerra, 2009, p.276)

Así mismo, tiene una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de las experiencias humanas siendo inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas (Denzin & Lincoln, 1994a:9, citados por Gómez, 2007, p. 155)

Finalmente, se busca con esta investigación hacer análisis, comprensión y valoración de situaciones específicas con base a la población migrante venezolana, para visibilizar, centralizar y concientizar las garantías de sus derechos en las políticas públicas y en esa medida la resolución de los problemas que se puedan plantear.

Tipo de investigación

La presente investigación concuerda con el tipo etnográfico e historias de vida, en esa medida la etnografía es entendida como el estudio descriptivo de una cultura, una comunidad o de algunos de sus aspectos fundamentales bajo la perspectiva de comprensión global de la misma (Aguirre, 1995^a, p. 3). Busca describir situaciones a las que se enfrentan distintos grupos sociales, así mismo interpretar los significados de la cultura en la que pertenecen, en este caso los sujetos son los niños, niñas y familias venezolanas.

Mencionado lo anterior hay autores como Woods, que define la etnografía como “un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada globalmente en su

contexto natural, para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven” (1987, p.295). Por otro lado, la historia de vida es conocida como:

“Los relatos de vida examinan un segmento de la historia de vida de una persona o de lo que esta persona considera relevante de su vida. Por lo tanto, responden a una narración personal, o un relato de esa experiencia personal, explicadas tal y como las ha vivido esta persona”. (Bisquerra, 2009).

Técnicas e instrumento

Para efecto de la presente investigación, se utilizará una encuesta y una guía de entrevista esquematizada por preguntas que se pueden ir transformando o cambiando según como surja el diálogo con el entrevistado; las preguntas pueden estar totalmente definidas de forma previa o bien estar indefinidas en menor o mayor grado.

Fase 1: diseño de instrumentos

Para esta fase se entrevistaron cuatro personas pertenecientes a familias venezolanas, los instrumentos que se aplicaron fueron una encuesta, la que permitía caracterizar la población, indicaba, nombre, edad, genero, lugar de procedencia o de nacimiento, hijos (as), pareja y sus estudios. También se aplicó diarios de campo donde se pudo registrar el comportamiento de los entrevistado y en las condiciones que se dieron; así mismo se aplicó la guía de preguntas, en este caso una entrevista semi- estructurada, lo que permite tener un grado de informalidad, ser flexibles y adaptarse a los entrevistados y las condiciones que se dé la entrevista, también se les permitía que cada uno de ellos pudiese responder e ir más allá de las preguntas.

Para el cuestionario se les indicó a cada uno de los integrantes las fases o etapas que se harían las preguntas, la primera fase serían preguntas en relación a la migración internacional, el tiempo que les tomo migrar, los motivos que les llevo a tomar esa decisión y la documentación que necesitaron para hacer el proceso migratorio; como segunda fase las preguntas iban relacionadas a la familia que dejaron en su país natal, con quienes cuenta en Colombia, si migraron con más integrantes de su núcleo familiar y como son las nuevas dinámicas entre ellos; para la tercera fase se encontraba las políticas públicas, estas indicarían que tanto conocen las leyes que los protegen como migrantes, los beneficios que estas tienen para su estabilidad y si velan para que se les garanticen cada uno de ellas y por ultimo esta la fase cuatro y cinco, en

relación a la educación como derecho y concepto de niños y niñas, estas preguntas estaban ligadas a la garantía educativa que cuentan los niños y niñas, la documentación que necesitaban para ingresar a una institución educativa y el concepto que tienen de los niños venezolanos en el territorio colombiano, además de esto si la opinión del niño fue necesaria e importante para poder migrar de Venezuela.

En esta etapa se contaba con una guía de entrevista, con categorías específicas basadas en objetivos de estudio, el entrevistado eligió el lugar de la entrevista que fuera favorecedor para el sin ruidos para tener un dialogo profundo y grabar.

Se necesitaba el permiso autorizado para grabar, tomar apuntes y recopilar datos personales con fines investigativos; la actitud del entrevistador siempre fue receptiva, sensible y empática.

Se siguió la guía de preguntas, pero se le permitió al entrevistado hablar de manera libre y espontánea, se adelantaba alguna pregunta si fuese necesario, para continuar el dialogo y adquirir más información, también a manera de profundizar sobre algún tema específico se le pide con prudencia al entrevistado explicar o profundizar sobre lo mencionado.

Por último, se consideró que estas personas entrevistadas eran las idóneas para esta investigación, porque contaba con más de tres miembros de su familia en Colombia, los cuales eran mujeres, niños y niñas. Estas mismas familias permitieron la recolección de información de esta investigación por medio del acceso a las redes sociales o conexiones entre sí.

Es importante aquí mencionar la importancia de la Teoría de redes, Wikipedia la define como: “una estructura social que se puede representar en forma de uno o varios grafos donde nodos representan individuos y las aristas las relaciones entre ellos” (Christakis & Fowler, 2010 p. 27): Aseguran que una red social es un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos.

Así mismo, el sociólogo Watts año, expone que la mayoría de las personas mantienen un vínculo directo, más o menos permanente con alrededor de 100 personas. Estas, las cuales se van restando o sumando a lo largo de nuestras vidas, viene a consolidar una lista de 100 a 200 personas aproximadamente en nuestra lista. Si estos 100 contactos nos presentaran a sus 100 respectivos contactos, nuestra lista de referencia iría creciendo exponencialmente. Es decir, en un primer nivel tendríamos 100 personas, y si cada una de ellas nos presenta a sus 100 respectivos contactos, tendríamos 10.000 integrantes en nuestra lista, y así sucesivamente hasta llegar a

nuestro sexto nivel, con un total de 1 billón de personas (un millón de millones). Bajo esta primicia, cualquier persona estaría en posibilidad de conocer a cualquier otra persona del mundo a través de su red de contactos, (Watts, 2003 como se citó en Herrera, 2012).

Lo que significa que las relaciones humanas son importantes e indispensables ya que cubren necesidades sociales, siendo la familia y los amigos una de las relaciones más importantes dentro de la sociedad, por otro lado, no se puede desconocer que la tecnología suma importancia dentro de estas relaciones ya que por medio de estas se logra ampliar los canales de comunicación y mejora las relaciones. Se debe tener en cuenta que en la actualidad dichas conexiones se logran a través de estos canales de comunicación.

Fase 2: Trabajo de campo y las características de la población

El trabajo de campo se direccionó teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1- Familias migrantes con hijos: En este aspecto era indispensable que contará con niños y niñas en edad escolar entre los seis y once años, ubicados en los niveles de básica primaria.
- 2- Aplicación de entrevista semi-estructurada: Esta se realizó por medio de los encuentros cara a cara, donde se pudo identificar regularidades y particularidades de los entrevistados, como sus condiciones de vida, integrantes de la familia, actitud frente a su proceso migratorio, duelos y relaciones familiares.

Después de realizar la fase de campo se hace la debida caracterización a los entrevistados, seguido de la categorizar la información y hacer su respectivo análisis, es importante mencionar que al analizar dicha información surgen unas subcategorías que le permitieron al investigador triangular la información.

Las subcategorías emergentes fueron:

- Tiempo de migración, rutas de tránsito, motivos de migración, preparación, punto de llegada, retorno.
- Familiares en Colombia, familiares en Venezuela, configuración familiar.
- Trabajo, educación, salud.
- Calidad educativa.
- Cultura, respeto a la infancia.

Fase 3: sistematización de la información

En el proceso de sistematización y análisis se llevó a cabo la transcripción del instrumento, que luego se plasmó en registro de texto. El instrumento fue codificado y almacenado con los datos generales del informante, donde preferiblemente se emplearon seudónimos, para preservar la privacidad del o la participante.

El proceso de codificación y categorización de la información estuvo transversalizado por una caracterización y clasificación de la información, lo que permitió la triangulación con la teoría y el ambiente. Así mismo se realizó la elaboración de una matriz que posibilitó analizar los datos existentes, y establecer relaciones entre ellos. La información producto del análisis es socializada, lo que permite comprender los elementos centrales que se abordan en el documento, dándole respuesta a los objetivos propuestos en el estudio, manteniendo una confiabilidad interna y externa, como se evidencia a continuación:

En la categoría de migración internacional, se tiene como objetivo, identificar las políticas públicas que existen en Colombia para la garantía de los derechos de los niños, niñas y familias venezolanas residentes en Colombia. Que está dentro de la categoría de migración internacional. Entendida como un “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (OIM, 2006, p.38).

Dentro del proceso de las entrevistadas se logra contrastar la mirada que tienen las personas venezolanas dentro del proceso de migración, la educación y las políticas públicas, ya que sus vivencias y experiencias son las que nos indicaran tantos los alcances, las limitaciones de las políticas, sumado a sus experiencias.

Resultados parciales

En el desarrollo de esta investigación se han llevado a cabo una prueba piloto, donde se aplicaron cincuenta preguntas estructuradas y catalogadas por cinco componentes, los cuales son: migración internacional, familia y migración, políticas públicas, educación como derecho y noción de niño y niña., dicho pilotaje permitió realizar una reestructuración de las preguntas, dando como resultado cuarenta y cinco preguntas definitivas, que han sido aplicadas a las demás familias migrantes.

Conclusiones parciales

Los datos en comunes y generales que se han logrado recolectar con las entrevistas realizadas son:

La mayoría de procesos de migración han sido ilegales, han tenido una red de apoyo y acopio a la hora de migrar a Colombia, los motivos de migración radican por la mala economía, experimentan sentimientos de profundo abandono del lugar de origen y bienes materiales, cuenta con parte de su familia en su país de origen, han cambiado los roles y dinámicas familiares, manifiestan inconformidad en el área laboral por tipos de contrato y remuneración económicas, manifiestan inconformidad en la prestación de servicios de salud y hay fácil acceso a los centros educativos, se evidencia desconocimiento de las políticas públicas, de proyectos y programas que brinda el estado o por otro lado quienes han accedido a ellos son retirados de los beneficios, por otro lado se evidencia que la opinión del niño sobre el proceso de migración es casi nula, reconocen la prevalencia del estudio al trabajo por parte de los niños y por ultimo no manifiestan mayor grado de discriminación.

Referencias bibliográficas

- Abu-warda, N. (2008). Las migraciones internacionales. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 33 - 50.
- Arendt, H. L. (1995). Trabajo, acción Una conferencia Tomado de: de la historia a la acción Ediciones Paidós.
- Arias, C. Rosa L. (2006). Educación social y formación ciudadana en tiempos de globalización. *Tendencias y retos*, 129.
- Bisquerra, R. (2009) Metodología De La Investigación Educativa. Madrid, España: Editorial La muralla, S.A.
- Camargo, F. M. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Revista Folios*, (44), 3-19.
- Carreño, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24.
- Christakis, N. A. & Fowler, J. H. (2010). *Conectados: el sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Penguin Random House.

- Cuervo, Jorge Iván. (2007). “Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental (una revisión de los presupuestos teóricos de las políticas públicas en función de su aplicación a la gestión pública colombiana)”. En: Ensayos sobre políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Gómez, P. (2007). Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria.
- González, D. &. (2020). Adaptación social a la comunidad educativa de niños venezolanos en situación de movilidad humana. *Arbitrada multidisciplinaria de investigación socio educativa*, 16.
- Herrera, H. H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Revista reflexiones*, 91(2).
- OIM. (2021). *Términos fundamentales sobre Migración*. Obtenido de Migraciones, Organización Internacional para las migraciones: <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>
- Pina, V. R. (2005). *Diccionario de derecho*. Ciudad de México, México: porrua.
- Roth, A. N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Auroras.
- Román, R. et al (2014). Familia, migración y políticas públicas. Una relación compleja. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 32-57.
- Rincón, D. (2019). *El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los Derechos Humanos* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio institucional Ucatólica. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/24020/1/El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20migrantes%20venezolanos.pdf>.
- Torres Melo, J. y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. IEMP.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

3.5 Los sonidos de mi paisaje

Marcela Bedoya Cano
Coinvestigadora Grupo de investigación Los Ecos del PCC
Centro educativo bachillerato en bienestar rural
mabeca220784@gmail.com

Resumen

El PCC se entiende como producto de una dinámica socio-cultural, ambiental y económica que se ha expresado históricamente en la adecuación de las diferentes formas de vida de las comunidades cafeteras a su entorno natural, los paisajes con los que cuenta la vereda Altomira posee atributos y características que lo hacen vivo. Esta definición es necesaria para enmarcar el Paisaje Cultural Cafetero en la línea conceptual de la que hace parte; la de los paisajes culturales “vivos” en el mundo. Un paisaje “vivo”, en el sentido de que actualmente es altamente productivo e involucra, en su permanente desarrollo, a un conjunto de actores sociales e institucionales a nivel de región.

El Paisaje Cultural Cafetero es entonces un elemento clave en la construcción de un modelo de desarrollo consensuado, participativo y sostenible para el municipio y la región, y la Declaratoria de la UNESCO una oportunidad, y a la vez un desafío, para hacerlo posible.

El grupo LOS ECOS DEL PCC, en su trabajo investigativo muestra el interés de fomentar e interiorizar la importancia de recuperar la cultura del PCC, como dinamizador de cambio social. Las experiencias de primeros pobladores en contraste con el presente potencial del Paisaje, Ofrece la oportunidad para formar íntegramente a los educandos del CEBBR en el cuidado y preservación de su riqueza cultural, en el arraigo a su tradición, en emprendedores de su cultura cafetera además de integrar comunidades no videntes, que pueden disfrutar y conocer de la riqueza ya mencionada. Este proceso propone la articulación creativa de las artes plásticas, las ciencias sociales, la tecnología y el servicio a la comunidad base de las competencias desarrolladas en el CEBBR.

Palabras clave: cultura, ciencias sociales, tradición, tecnología, población no vidente.

Abstract

The PCC is understood as the product of a socio-cultural, environmental and economic dynamic that has been expressed historically in the adaptation of the different ways of life of the coffee communities to their natural surroundings. The landscapes of the Altomira village possess attributes and characteristics that make them alive. This definition is necessary in order to frame the Coffee Cultural Landscape in the conceptual line of which it forms part; that of the "living" cultural landscapes of the world. A "living" landscape, in the sense that it is currently highly productive and involves, in its permanent development, a group of social and institutional actors at the regional level.

The Coffee Cultural Landscape is therefore a key element in the construction of a consensual, participatory and sustainable development model for the municipality and the region, and the UNESCO Declaration is an opportunity, and at the same time a challenge, to make this possible. The group LOS ECOS DEL PCC, in its research work, shows the interest in promoting and internalizing the importance of recovering the culture of the PCC, as a dynamizer of social change. The experiences of the first settlers in contrast with the present potential of the Landscape, offers the opportunity to fully form the students of the CEBBR in the care and preservation of its cultural richness, in the rootedness to its tradition, in entrepreneurs of its coffee culture in addition to integrating blind communities that can enjoy and learn about the aforementioned richness. This process proposes the creative articulation of the visual arts, social sciences, technology and community service as the basis of the competencies developed in the CEBBR.

Keywords: culture, social sciences, tradition, technology, blind population.

Introducción

El CEBBR está formado con valores tradicionales de la familia con tradiciones y costumbres de religiosas cristianas, con excepciones evangélicas de menor porcentaje.

Nuestros municipios son tierras de gente cálida como su clima, de tal manera que esa referencia es una obligación al hablar de historia, la música, gastronomía y artesanía de sus alrededores resulta un importante ejemplo de la herencia cultural de sus antecesores.

Hablar de la identidad de las costumbres y tradiciones es pertinente en la historia y en el convivir del CEBBR, Es precisamente fortaleciendo la identidad de las costumbres y tradiciones a través de un proyecto comunitario que proporcione las herramientas de un plan de acción que permita llevarlo al conocimiento de los habitantes.

La vida de nuestros educandos ha cambiado y las experiencias de la naturaleza se han extinguido dando paso a nuevas formas remotas, que han dejado por descubierto un futuro alejado de lo enseñado ancestralmente, históricamente, el sistema educativo ha sido diseñado para formar asalariados, empleados, pero no para formar empresarios, individuos sociales generadores de cambio social.

Para solucionar esta falencia, debe existir primero un convencimiento de la importancia del trabajo en comunidad, y luego asumir un compromiso serio que permita el diseño y la implementación de las estrategias encaminadas a fomentar la cultura del trabajo en equipo través del cuidado del medio ambiente, de fomentar la cultura del PCC.

El PCC se entiende como producto de una dinámica socio-cultural, ambiental y económica que se ha expresado históricamente en la adecuación de las diferentes formas de vida de las comunidades cafeteras a su entorno natural. de allí que nos interese el hecho de buscar las historias que se tejen en torno a los sonidos característicos de nuestro pueblo.

El PCEL se entiende como producto de una dinámica socio-cultural, ambiental y económica que se ha expresado históricamente en la adecuación de las diferentes formas de vida de las comunidades cafeteras a su entorno natural, los paisajes con los que cuenta la vereda Altomira posee atributos y características que lo hacen vivo, esto es, dinámico. Su sostenibilidad está asociada al cumplimiento de un Plan de Manejo que contiene objetivos y estrategias dirigidas a enfrentar las principales amenazas que atentan contra los valores que lo hacen excepcional. Estos valores son: 1. Esfuerzo humano, familiar, generacional e histórico para la producción de un café de excelente calidad 2. Cultura cafetera para el mundo; 3. Capital social estratégico constituido alrededor de una institucionalidad, y 4. Relación entre tradición y tecnología para garantizar la calidad y sostenibilidad del producto Los factores que afectan este Paisaje son, simultáneamente, factores que impactan negativamente la calidad de vida de las comunidades locales. Entre ellos se destacan las dificultades propias de la rentabilidad de la producción cafetera, el bajo nivel de relevo generacional en las familias productoras y un cambio de vocación en el uso de la tierra. También se mencionan como problemas relevantes la pérdida

de saberes y técnicas constructivas tradicionales, y algunos factores de riesgo asociados a la sismicidad de la zona. Otras presiones y amenazas se asocian con la contaminación de recursos naturales; la pérdida de micro cuencas abastecedoras de acueductos rurales; y progresivos deslizamientos de tierra.

Resultados y conclusiones

Megaproyecto generado en las veredas, La Polonia y Altomira; en este informe se exponen los resultados de la investigación sobre la búsqueda de indagar las historias que se construyen alrededor de los sonidos característicos de la zona.

El “Paisaje cultural” se asocia directamente a la expresión física de la actividad humana en un territorio, a lo largo del tiempo. Esta actividad deja en el territorio una serie de marcas, como por ejemplo: caminos, construcciones, modificaciones en la topografía, transformación de los hábitats originarios, Territorios que antiguamente eran polos de desarrollo minero extractivo, y que después de agotar no sólo el recurso sino también el soporte ecológico ambiental (con el consiguiente impacto social y cultural que se produce cuando una actividad de estas características entra en declive) han sido objeto de una profunda transformación ambiental y funcional, revitalizando su patrimonio construido y rehabilitando el soporte ecológico, para permitir nuevas y mejores condiciones de vida a la población.

Esta introducción es necesaria para enmarcar el Paisaje Cultural Cafetero en la línea conceptual de la que hace parte; la de los paisajes culturales “vivos” en el mundo. Un paisaje “vivo”, en el sentido de que actualmente es altamente productivo e involucra, en su permanente desarrollo, a un conjunto de actores sociales e institucionales a nivel de región.

El Paisaje Cultural Cafetero es entonces un elemento clave en la construcción de un modelo de desarrollo consensuado, participativo y sostenible para el municipio y la región, y la Declaratoria de la UNESCO una oportunidad, y a la vez un desafío, para hacerlo posible.

El grupo LOS ECOS DEL PCC, en su trabajo investigativo muestra el interés de fomentar e interiorizar la importancia de recuperar la cultura del PCC, como dinamizador de cambio social.

Las experiencias de primeros pobladores en contraste con el presente potencial del Paisaje, Ofrece la oportunidad para formar íntegramente a los educandos del CEBBR en el

cuidado y preservación de su riqueza cultural, en el arraigo a su tradición y en emprendedores de su cultura cafetera.

Este proceso propone la articulación creativa de las artes plásticas, las ciencias sociales, la tecnología y el servicio a la comunidad base de las competencias desarrolladas en el CEBBR.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, A. G., S. Posada y G. Cortina (2005). Castillo: nueva variedad de café con resistencia a la roya, Avances Técnicos n.º 337. Cenicafé. Chinchiná, Colombia.
- Arango, O., A. Arias et al. (2009). Hacia el desarrollo sostenible de la ecorregión Eje Cafetero, memorias del foro regional sobre los 15 años del SINA. Ed. Universidad de Caldas. Manizales.
- Arango, Silvia (1989). Historia de la arquitectura en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Ariza, J. (2003): “Las imágenes del sonido”, Colección Monografías, Universidad de Castilla–La Mancha, Cuenca.
- Bruner, J. (1989): Juego, pensamiento y lenguaje, Alianza Editorial, Madrid.
- Backzo, Bronislaw (1984). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas. Colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión. <http://paisajeculturalcafetero.org.co/contenido/historia-del-cafe>
<http://paisajeculturalcafetero.org.co/contenido/zonas-del-pcc>
<http://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/publicaciones/Documents/C-Paisaje%20Cultural%20Cafetero.pdf> revista: destino café/ junio/ julio/ agosto de 2016.

3.6 La investigación y el contexto como espacio para la formación ciudadana

Jenny Andrea González
Jenny.gonzalez@ucaldas.edu.co

Juan Pablo Flórez, Universidad de Caldas,
juan.florez@ucaldas.edu.co

Sebastián Cano, Universidad de Caldas

Julio Ernesto Jiménez, Universidad de Caldas,
julioe.jimenez@ucaldas.edu.co

Mariana Londoño, Universidad de Caldas

Semillero de Investigación Didácticas de las Ciencias Sociales y Prácticas Educativas
dcsocialespeducativas@gmail.com

Resumen

La ponencia hace parte de un proyecto educativo de aula que se realizó con el semillero de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales y Prácticas Educativas de la Universidad de Caldas; En las últimas décadas ha cobrado relevancia en el escenario educativo los estudios enfocados en la formación ciudadana, en los procesos en los que sobre el tema se adelanta la escuela desde diferentes perspectivas en que se despliega, desde los aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos y formativos. En este sentido, hay que resaltar el papel que desempeña el profesorado de Ciencias Sociales en los procesos orientados a la cualificación de la formación ciudadana en la escuela y la sociedad.

Dicho tenía como propósito fundamental indagar el discurso de los docentes en el aula respecto a la enseñanza de la formación ciudadana, develar en las voces de maestros en ejercicio, en sus prácticas pedagógicas y en las formas de hacer y pensar, los paradigmas, teorías y creencias que fundamentaban su discurso y accionar en los ambientes de aprendizaje.

Para lo cual nos trazamos un objetivo general, dos específicos y una pregunta de investigación:

Objetivo General: Comprender los discursos que utilizan los docentes de Ciencias Sociales en el aula para la enseñanza de la formación ciudadana.

Objetivos específicos:

1. Identificar los contenidos curriculares asociados a la enseñanza de la formación ciudadana
2. Interpretar los discursos de los docentes en el aula en torno a la enseñanza de la formación ciudadana.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los discursos que emergen del profesorado en torno a la enseñanza de la formación ciudadana?

Palabras clave: práctica educativa, formación ciudadana, discurso docente, profesorado, enseñanza.

Abstract

The paper is part of a classroom educational project carried out with the research group Didactics of Social Sciences and Educational Practices of the University of Caldas. In the last decades, studies focused on citizenship training have gained relevance in the educational scenario, in the processes on the subject that the school is carrying out from different perspectives in which it is deployed, from the curricular, pedagogical, didactic and formative aspects. In this sense, it is necessary to highlight the role played by Social Sciences teachers in the processes oriented to the qualification of citizenship training in school and society.

The main purpose of this study was to investigate the discourse of teachers in the classroom regarding the teaching of citizenship education, to unveil in the voices of practicing teachers, in their pedagogical practices and in their ways of doing and thinking, the paradigms, theories and beliefs that underlie their discourse and actions in the learning environments.

For this purpose, we set a general objective, two specific objectives and a research question:

General Objective: To understand the discourses used by Social Sciences teachers in the classroom for the teaching of citizenship training.

Specific objectives:

1. To identify the curricular contents associated with the teaching of citizenship training 2.
2. To interpret the discourses of teachers in the classroom regarding the teaching of citizenship training.

Research question: What are the discourses that emerge from teachers' discourses on the teaching of citizenship training?

Key words: educational practice, citizenship education, teacher discourse, teachers, teaching.

Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales exige hoy día un cambio tanto en su forma de enseñarse como en los contenidos que se orientan en las aulas de clase, es así como se piensa en una enseñanza permeada por la formación ciudadana, teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía descrito por Hannah Arendt (1995) “una ciudadanía desde donde lo colectivo y la participación mantiene un lugar privilegiado, proyectando en los debates la necesidad de pensar la ciudadanía más allá de los límites que nos permite conocer la comunidad política nacional (Estado-Nación).

Las prácticas y especialmente los discursos de los docentes deben cambiar para propender por unas buenas prácticas ciudadanas, no se puede olvidar que la escuela es un lugar de convivencia colectiva y democrática que busca la transformación del contexto próximo de los estudiantes, el cual debe permitir un espacio de integración y no de segregación, pero el cual podrá ser efectivo en la medida en que exista un discurso pensado en formar ciudadanos democráticos y participativos capaces de tomar decisiones acertadas, solucionar problemas relevantes, como lo plantea Feito “para analizar con criterios propios la realidad, y ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo y trabajando colectivamente durante toda la vida” (2009, p.18).

Esa transformación en las prácticas tradicionales de enseñanza de Ciencias Sociales, requiere que no sólo se transmitan conocimientos disciplinares, sino que le ayude a afianzar la participación activa del estudiantado favoreciendo el diálogo constante entre sus compañeros, es decir, que no se contente con sólo escuchar y memorizar, sino que ponga en práctica lo aprendido (Meirieu, 2016).

En la actualidad se ha buscado desarrollar una enseñanza que involucre un concepto más amplio y profundo de ciudadanía, lo que ha generado en la escuela espacios más participativos y democráticos. Pagés y Santisteban afirman que la competencia social y ciudadana es una de las ocho competencias que los estudiantes deben tener desarrollada a lo largo de su proceso de escolarización, pues esta se convierte en una herramienta importante para aprender a vivir en sociedad, la formación ciudadana se vincula con las Ciencias Sociales a través de objetivos de aprendizaje y contenidos orientados al análisis y conocimientos de las sociedades democráticas, resaltando sus principios fundamentales, ligados al respeto por los derechos y las libertades (Pagés y Santisteban 2020, p. 7).

En este sentido Joaquín Prats, Josué Molina, Antonio Ruíz y Fidel Molina (2017), señalan que se debe establecer como objetivos, que los estudiantes asuman con responsabilidad los deberes y ejerzan con respeto sus derechos frente a los otros, los principios democráticos de la formación ciudadana, en el valor del diálogo, la cooperación y la solidaridad. Con el propósito de desarrollar en los alumnos, la capacidad de relacionarse con los otros para rechazar la violencia, valorar y respetar los principios básicos de las diferentes culturas y sociedades.

La formación para la ciudadanía permite hacer un ejercicio de análisis y de reflexión sobre las diferentes formas de enseñanza que se han utilizado durante años a nivel educativo así saber cuáles se deberían repensar e innovar si se quiere formar unos individuos más participativos, comprometidos, reflexivos, críticos, democráticos para lograr una sociedad más justa equitativa; como lo plantea Adela Cortina (1995), es preciso recordar que la educación se empieza por sentirse miembro de las comunidades familiares, socio – culturales pero también de una comunidad política, en la que el niño ha de sentirse acogido desde el comienzo en el contexto de una realidad social.

Dentro del proceso de desarrollo del proyecto educativo de aula una vez aplicado el instrumento y analizadas se encontraron respuestas recurrentes que reflejan en un primer momento el diálogo y la reflexión como herramientas para la convivencia, para la vida en sociedad y para sentar una posición ante situaciones de la vida cotidiana. Cuando un docente afirma “En mis clases procuro que desde cualquiera de los ejes temáticos que estemos abordando en el momento podamos entrar en reflexión acerca de valores esenciales para la vida en sociedad” o cuando expresa que un recurso muy importante para la formación en ciudadanía es utilizar “debates, ya que le permiten al estudiante defender su posición frente a situaciones que

suelen presentarse en la vida cotidiana”, está reafirmando el sentido de lo que Paulo Freire ya expresaba décadas atrás: “La educación es un acto de amor, por lo tanto, un acto de valor. No puede temer al debate, al análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa” (1965, p. 92).

En un segundo momento y no menos importante, en los discursos analizados convergen experiencias que evidencian la investigación social constante como fuente de análisis para la formación ciudadana. Cuando los docentes expresan que “ (...) un recurso muy importante para enseñar formación en ciudadanía es el análisis de estudio de casos” o que “la situación del país, se presta para la formación académica, continua y permanente, enfocada al aprendizaje de nuevas competencias o a actualizar aprendizajes ya adquiridos”, están manifestando un compromiso no sólo con las temáticas explícitas en el currículo sino también con la pertinencia y conexión con la realidad cambiante de los mismos educandos y esa necesidad de responder a problemas reales de personas reales.

En ese sentido, se puede vislumbrar un tercer aspecto del discurso interdependiente de los anteriores y es el análisis del contexto y el trabajo desde la realidad social local y global, en donde se encuentra una fuerte similitud con la educación social como la propone Arias, 2006, la cual no solo se acopla a un plan de estudios, sino también, a una formación basada en lo integral, donde la sociedad se integra en un contexto específico y “se constituye en una dimensión de la educación, pensada y realizada por la sociedad, a través de sus diferentes instituciones, con el objetivo de formar al sujeto y a las comunidades, para vivir y convivir, de manera asertiva, autónoma, regulada, productiva, saludable y democrática en la sociedad ” (p.119). Tanto así que esta realidad social integra al sujeto y las diferentes comunidades para que se desarrollen diferentes capacidades, comportamientos, en donde esta comunidad pueda lograr llegar a un mundo más productivo frente a los contextos sociales, políticos, culturales.

Es así como se plantean y se requieren construir nuevas competitividades para que se logre ejercer una ciudadanía más activa, que vaya de la mano de una sociedad global. Por ello, es necesario comprender que “lo global es más que el contexto; que es el conjunto que contiene diversas partes ligadas de manera organizacional. (...) es un todo organizador, del cual hacemos parte nosotros”. Morin (2001) también plantea que de esta manera la sociedad como un todo, está presente al interior de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas, sus formas de producir riqueza; así como cada individuo singular (Arias, 2006, p.123). Para

entender que en la práctica docente se está pensando en clave social, vale la pena citar una frase de uno de los entrevistados:

Actualmente la formación ciudadana debe cumplir el reto de ser activa e idónea para ser aplicada a la sociedad de hoy, una sociedad exigente, curiosa, crítica, que espera recibir aprendizajes que le ayuden a despejar el cúmulo de dudas que aparecen en la cotidianidad.

En suma, se puede afirmar que la investigación y el contexto desde los discursos docentes analizados, son entendidos no solo como espacio para la formación ciudadana, sino también como método de abordaje, como vehículo y recurso temático, e incluso como una constante oportunidad para lograr de la mejor manera los procesos de enseñanza aprendizaje.

La metodología utilizada fue un estudio cualitativo de tipo comprensivo e interpretativo, buscó indagar los discursos de los maestros en torno a la enseñanza de la formación ciudadana, por medio de aspectos que se decantan en sus prácticas educativas y elementos propios del actuar docente.

El enfoque cualitativo permitió comprender, interpretar y describir los discursos del profesorado, las relaciones que se tejen entre los elementos esenciales de la enseñanza y las cargas simbólicas y narrativas que se despliegan en función de la enseñanza de la formación ciudadana.

Técnicas de recolección de información

1. Observación participante y diario pedagógico,
2. Entrevista en cascada,
3. Análisis e interpretación del discurso,

Referencias bibliográficas

- Alonso, R. F. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(1), 17-33.
- Arias, C. Rosa L. (2006). educación social y formación ciudadana en tiempos de globalización. *tendencias y retos*, 129.

- Cortina, A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano*. Revista iberoamericana de educacion.
- Freire, Paulo. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno Editores.
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., & Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.
- Merieu, H. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Morin, E. (2001) *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Bogotá: Magisterio UNESCO
- Pagés, J. (2002). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. y Pagés, J. (coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: Horsori.
- Pagés, J. (2004) *Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores*. En Nicolás, E. y Gómez, J. (coords), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia, aula de debate.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. y Pérez, D. (Coords), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2009). *Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana*. Aula de innovación educativa, (187), 12-15.

3.7 Reconociendo mi contexto rural

Carolina Maturana Mosquera, caromaturanam@gmail.com

Resumen

Reconociendo mi contexto rural es un ejercicio de investigación que nace en la estrategia del Programa Ondas de Colciencias, donde los jóvenes y niños de contextos rurales y urbanos aprenden a investigar a partir de las problemáticas que tienen en su entorno, fue así como nosotros los exploradores de la vereda identificamos como un problema latente la falta de sentido de pertenencia, liderazgo juvenil y desconocimiento de aspectos importantes de la comunidad, aspectos relacionados con la historia, la geografía, la agricultura, el turismo y la riqueza cultural y natural que nos ofrece la vereda la palma y el aguacate. Nuestra principal idea radica en construir una cartografía social que convocara a la comunidad a trabajar de manera libre y democrática desde sus conocimientos en espacios que promovieran la inclusión y reconstrucción de la vereda desde todos los aspectos anteriormente mencionados y a partir de esta cartografía construir el plan maestro que potenciara a nuestra vereda posicionándola como un corredor turístico importante en el eje cafetero.

Palabras clave: liderazgo, turismo, trabajo en equipo, comunidad, reconocimiento.

Abstract

Recognizing my rural context is a research exercise that was born in the strategy of the Ondas Program of Colciencias, where young people and children from rural and urban contexts learn to investigate from the problems they have in their environment, that is how we the explorers of the village identified as a latent problem the lack of sense of belonging, youth leadership and ignorance of important aspects of the community, aspects related to history, geography, agriculture, tourism and cultural and natural wealth that offers us the village the palm and avocado. Our main idea was to build a social cartography that would summon the community to work freely and democratically from their knowledge in spaces that would promote the inclusion and reconstruction of the village from all the above mentioned aspects and from this cartography to build the master plan that would strengthen our village positioning it as an important tourist corridor in the coffee axis.

Key words: leadership, tourism, team work, community, recognition.

1. Pregunta de investigación:

¿Cómo hacer un reconocimiento de la vereda la palma y el aguacate, desde la construcción de una cartografía social?

1.1 Contextualización

La pregunta problematizadora nace de las inquietudes de los jóvenes; una manifestación del poco conocimiento que tienen sobre la vereda la palma y el aguacate. Ambas veredas son un potencial turístico, contamos con el bosque seco tropical Guasimo y nuestras veredas están llenas de historias y conocimientos que no han sido explotados; nuestros jóvenes desconocen la historia de este terruño, pareciera que aún no es evidente todo lo que se puede lograr, lo que nos llevó como investigadores a pensar en una estrategia que nos permitiera recoger todo lo que compone las dos veredas la Palma y el Aguacate y desde la participación y el trabajo comunitario surgió la idea de hacer una cartografía social para construir desde diferentes aspectos todo lo que incluyen ambas veredas pero teniendo como principio la participación democrática.

2. Objetivo general

Diseñar la Cartografía Social de las veredas la Palma y el Aguacate.

Objetivos específicos

- Categorizar el aspecto representativo de la comunidad.
- Sistematizar la experiencia.
- Demostrar los aprendizajes adquiridos en el proceso.

3. Antecedentes

ANTECEDENTES			
REFERENTES	ESTUDIO 1	ESTUDIO 2	ESTUDIO 3
TÍTULO	CARTOGRAFIA SOCIAL DEL CORREGIMIENTO DE MORELIA	CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y COLABORATIVA DE INVESTIGACIÓN EN EL TERRITORIO DE LA CUENCA DEL RÍO CAUCA	“LA CARTOGRAFÍA INTERACTIVA COMO ELEMENTO PUBLICITARIO DEL TURISMO: PROPUESTA APLICADA A ITINERARIOS URBANOS”.
AUTOR	LUZ MAVED MOSQUERA	IRENE VÉLEZ TORRES, SANDRA RÁTIVA GAONA Y DANIEL VARELA CORREDOR	CILLERO CALVILLO, IGNACIO
PUBLICADO	AÑO 2013	12 DE ABRIL DEL 2012.	AÑO ACADÉMICO: 2010/2011
APOORTE A LA INVESTIGACIÓN	EL PROYECTO COMPARTIÓ EXPERIENCIAS DE JÓVENES INVESTIGADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL A LA APROPIACIÓN DE SU CORREGIMIENTO.	ESTE ARTÍCULO EXPLORA LAS OPORTUNIDADES Y LOS DESAFÍOS DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y COLABORATIVA DE INVESTIGACIÓN PARA CARACTERIZAR LOS CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES	ANÁLISIS SOBRE ALGUNOS EJEMPLOS DE APLICACIONES CARTOGRAFÍAS INTERACTIVAS PARA LA OFERTA TURÍSTICA.
ENLACE	http://sed.risaralda.gov.co/sitio/capacitaciones/course/info.php?id=319	https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/articloe/view/25774/32863	https://eprints.ucm.es/id/eprint/14439/1/TFM_IgnacioCillero_eprints.pdf

4. Referentes teóricos

REFERENTES TEORICOS			
REFERENTES	ESTUDIO 1	ESTUDIO 2	ESTUDIO 3
TÍTULO	CARTOGRAFÍA SOCIAL. INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES, MÉTODOS Y EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN.	CARTILLA CARTOGRAFIA SOCIAL, COMO METODOLOGÍA DE AORENDIZAJE EN LAS COMUNIDADES	ANDAR DIBUJANDO Y DIBUJAR ANDANDO: CARTOGRAFÍA SOCIAL Y PRODUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTOS
AUTOR	DIEZ TETAMANTI, JUAN MANUEL	LEYDI JOHANA VANEGAS ANDRADE KELLY SABRINA JARAMILLO ROGRIGUEZ YESICA ELIZABETH MUÑOZ OJEDA	Montoya Arango, Vladimir
PUBLICADO	AÑO 2012	AÑO 2019	AÑO 2014
APORTE A LA INVESTIGACIÓN	LAS CARTOGRAFÍAS SOCIALES: OPORTUNIDAD DE APLICACIÓN DE FORMAS DE CONOCIMIENTO Y POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN SOCIAL A NIVEL LOCAL. RECONOCEN DESDE SU PRÁCTICA UNA NUEVA FORMA DE VIAJAR A TERRITORIOS INEXPLORADOS O POCO CONOCIDOS,	AFIANZAR CONOCIMIENTOS, HERRAMIENTA DE INTEGRACIÓN DE LA SOCIEDAD, SENTIDO DE PERTENENCIA POR LA TERRITORIALIDAD EN LO ACADEMICO, SOCIAL Y POLITICO	Experiencia de tres proyectos de investigación en el marco de la geopolítica del conocimiento, para comprender cómo se produjo en éstos la cartografía social y analizar su condición de una ciencia social crítica y comprometida con la producción de conocimientos socialmente pertinentes, los cuales incorporan epistemologías diversas y saberes producidos con los territorios y desde éstos.
ENLACE	https://www.margen.org/Libro1.pdf	https://es.calameo.com/read/00610150546e1f7c9e7d6	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105131005013

5. Metodología:

Nuestra investigación es de enfoque mixto ya que algunos datos serán cuantificados, pero buscamos también la interacción directa desde la opinión de los participantes, será con un alcance descriptivo, nuestra idea inicial consiste en hacer una descripción de las veredas la palma y el aguacate. Buscamos un acercamiento directo con las personas que en este territorio y que sean las familias nuestra principal fuente de información.

6. Fases o etapas de la investigación:

6.1 Fase inicial: se conformó el grupo, (los exploradores de la vereda) surgieron muchas ideas frente al tema, pero, particularmente nos cautivó que nuestra vereda es un potencial turístico muy grande y que poco sabemos de ella, incluso desde cómo está conformada geográficamente hasta que podemos tener y ofrecer, desde esta idea nace la pregunta, se hace la búsqueda de la información.

6.2 Fase intermedia: desarrollamos un plan de actividades comunitarias donde convocamos de diferentes maneras a las familias para que participaran y nos compartieran sus

saberes, expectativas y percepciones sobre su entorno, definimos nuestra metodología y los instrumentos de recolección de la información que serían útiles para el proceso.

6.3 Fase final: diseñamos los instrumentos, recolectamos la información, la analizamos y concluimos con unos frutos que hoy nos tienen muy contentos como la cartografía social.

7. Diseño de instrumentos

ENCUESTA	Tablas con registros y consentimiento informado	Carpeta en físico
ENTREVISTA	audios videos fotografías Información digitada en computadores.	(computador c.e) carpeta digital (computador c.e) carpeta digital (computador c.e)
HISTORIAS DE VIDA	Registro manual	Registro manual



ENCUESTA
¿CÓMO BENEFICIA EL TURISMO A MI COMUNIDAD?

FECHA: _____

- ¿Sabe qué es el turismo rural? SI ____ NO ____
- Considero POSITIVO ____ o NEGATIVO ____ el desarrollo turístico en mi comunidad.
- Cree que el Corredor El Aguacate – La Palma tiene potencial turístico? SI _ NO _ Por qué?
- ¿Cree que a través del turismo se puede mejorar el bienestar de los habitantes de la comunidad? (¿por qué?)

- Mencione 3 atractivos turísticos del sector que haya visitado
a. _____
b. _____
c. _____
- ¿Estaría dispuesto a ofrecer alojamiento en su propiedad? ¿SI ____ NO ____ Por qué?
- Que elemento de la comunidad considera que es más llamativo para los turistas (escoja Max. 2)
a. La gastronomía local ____
b. El paisaje ____
c. La apariencia urbana ____
d. Los senderos que tiene ____
e. La amabilidad de los pobladores ____
f. Las festividades que se celebran ____
g. La tranquilidad y seguridad que se vive en el sector ____
h. Otro. ¿Cuál? _____
- Mencione 2 elementos que usted considera se deben mejorar en la comunidad.
a. _____
b. _____
- Cual considera que es el atractivo turístico de mayor importancia para usted: _____
- ¿Estaría dispuesto a ser miembro de una Corporación de Turismo local? SI ____ NO ____

ENCUESTÓ: _____

ORGANIZACIÓN _____



**CENTRO EDUCATIVO BACHILLERATO EN BIENESTAR RURAL
SEDE LA VIRGINIA – GRUPO LA PALMA**

**GUION DE ENTREVISTA PARA LA RECOPIACION DE SUCESOS
GRUPO: “EXPLORADORES DE MI VEREDA”**

Buenas(o) _____, mi nombre es: _____, estudiante del Centro Educativo Bachillerato en Bienestar Rural, sede la Virginia, grupo la Palma. Estamos recopilando mitos, leyendas, cuentos o sustos ocurridos en la comunidad, que aporten al proyecto de investigación denominado “Exploradores de mi Vereda”, que tiene como objeto *Diseñar una Cartografía Social de las veredas la Palma y el Aguacate*, es decir, para reconocer, apropiarnos y tener un mayor sentido de pertenencia por nuestra comunidad en los diferentes aspectos tales como (antecedentes poblacionales, socio-económico, ambiental, tradición oral, turístico, etc.).

Agradecemos su contribución respondiendo a las siguientes preguntas y narrando los sucesos ocurridos lo más detallado posible:

1. Nombre completo del entrevistado:

2. Grave, filme o escriba según sea la preferencia el entrevistado: (cuaderno, celular o computadora).

3. Fecha y lugar del acontecimiento:

4. A que personas les ocurrió:

5. Describa con más detalles lo visto, buscando una relación con algo real:

6. Agregue otros datos que considere necesarios para que el relato sea lo más detallado posible.

DATOS DEL ENTREVISTADOR: _____ FECHA: _____

8. Cartografía Social, dibujada por la comunidad



9. Recolección de información

9.1 Aplicación de encuesta

Para comprender la opinión de la comunidad contamos con la participación activa del grupo *“Exploradores de mi vereda”* y la ayuda de siete estudiantes de decimo semestre, *Aspirantes al Título Profesional de Administración en Turismo Sostenible, de la Facultad de Ciencias Ambientales de la UTP*, los cuales vienen realizando trabajo de campo, acercándose a la comunidad, conociendo vivencias y necesidades, para finalmente realizar propuesta estratégica al Plan de Turismo municipal.

Se impartieron instrucciones específicas para la aplicación de la encuesta, comprendiendo el formato y encontrando estrategias para llegar a las fincas distantes, considerando, además, que por la hora, muchos habitantes no se encuentran en casa. Se realiza el sondeo cubriendo el área Palma - Aguacate a un total de 90 personas, que corresponden al 30% de la población total de la zona rural (*vereda El Aguacate: 125 y La Palma: 480 personas. fuente: Secretaria de Planeación, municipio de La Virginia, Risaralda, 202*).

Finalmente, se acopian las encuestas debidamente diligenciadas y se procede al proceso de tabulación.

9.2 Actividad Cartografía Social

El ejercicio consistió en la realización de mapas de la realidad. Como primera actividad se hizo una charla introductoria sobre lo que es la Cartografía Social, se explicó el tema sobre el cual trabajar; en paralelo se asignaron líderes como guías para que los grupos mantengan una organización al dibujar. Luego se dividen en grupos, de acuerdo al número de asistentes. Para la construcción de los mapas se emplean marcadores y papel Kraft blanco.

Se formaron 3 subgrupos con un guía facilitador, para que cada integrante comprendiera el objetivo de la actividad y así el mapa resultara más rico, expresando ideas, opiniones y vivencias.

Al terminar todos los mapas se da inicio a la exposición oral de cada grupo con sus explicaciones y sus modos de simbolizar el territorio. Y así se finalizó la primera etapa del taller.

Como segunda etapa, la líder del grupo de investigación “Exploradores de mi vereda”, el Profesor de la UTP junto con dos estudiantes de la UTP que apoyan el proceso analiza los mapas, el cual, es entregado a una persona experta.

Como tercera etapa, la persona experta aprovecha el insumo como punto de referencia, posteriormente visita los lugares junto a un equipo de colaboradores geo-referenciando cada lugar, sistematizando y construyendo un nuevo mapa diagnóstico. Este mapa que contiene los mapas que surgieron del primer taller.

Y como cuarta y última etapa, el surgimiento de la Cartografía Social Turística entregada por el experto de manera digital y física, socializado con el grupo de investigación y los interesados de la comunidad.

9.3 La observación

Para alcanzar los objetivos propuestos, fue fundamental el proceso de observación en cada una de las actividades con la comunidad, el grupo de investigación “*Exploradores de mi vereda*” y algunos estudiantes de la UTP de manera particular que apoyaron incondicionalmente el proceso.

10. Organización de la información:

En la organización de la información fue necesario verificar las 90 encuestas y su diligenciamiento correcto, se da inicio a la tabulación de la información en formato Excel: describiendo y resumiendo datos, identificando relaciones entre variables, comparando variables, identificando la diferencia entre las variables y pronosticando resultados.

La organización de la encuesta fue dificultosa debido a las preguntas abiertas, siendo necesario resumir y distinguir correspondencia a través de variables, detectando errores y descartando información incompleta, que en consecuencia permitió unificar diferencias, seleccionar la información necesaria y puntual para el procesamiento y análisis de la información recolectada.

10.1. Interpretación y análisis de la información recolectada:

Este recorrido no será significativo sino conocemos el pensar y sentir de la comunidad, ya que nuestra meta se centra en ellos y para ellos; imaginamos este lugar prospero, con mejores condiciones económicas, gobernanza local, organización y unión, logrando constituirse legalmente como Corporación, por tanto, juntos uniremos esfuerzos para la conservación, preservación, recuperación y control, investigación, educación, recreación, cultura y el manejo de los agro-ecosistemas del Distrito de Manejo Integrado MDI Guásimo.

Dicho lo anterior, se ha realizado una encuesta con diez preguntas, que tienen como objetivo conocer si el tema del turismo es familiar, si lo consideran positivo o negativo de manera argumentada, en este sentido, reconocen si su comunidad tiene potencial para el turismo y si este podrá mejorar la posición económica. Por demás, nos importa descubrir que atractivos han visitado y cuáles son los más valiosos; incluso nos interesamos en evidenciar que aspectos de la comunidad se deben mejorar, si están dispuestos a alojar turistas en su propiedad y finalmente, si desean pertenecer a una corporación de turismo local.

En la tabulación de la información se requirió categorizar las respuestas para las preguntas abiertas, aprovechamos herramientas como cuadros, hojas de cálculo, graficamos, entre otros. Empleamos lenguaje entendible para expresar la información y darle estructura apropiada a nuestra investigación.

II. Resultados y respuesta a su problema:

Los resultados de la encuesta y la cartografía social aportaron información valiosa a la investigación:

11.1 Con la encuesta

El 72% de los encuestados sabe qué es turismo rural y el 94% lo consideran positivo, resaltando que la zona tiene potencial turístico con un 98% de favorabilidad, en este sentido, el 89% de los participantes cree que el turismo rural mejorará la situación economía en la zona.

Los atractivos turísticos que más visitan son: en primer lugar, está el DMI Guásimo con el 26%, en segundo lugar, la finca la Manuela con el 22% y, en tercer lugar, el Mirador la Virgen con el 13% de preferencia. El 63% de los habitantes no tiene condiciones en sus viviendas para alojar turistas.

Los elementos que consideran más llamativos e importantes en la comunidad son Paisaje, Avistamiento de aves, Senderos y la tranquilidad del lugar. La comunidad considera que se debe formar guías locales en turismo, terminar la pavimentación de la vía, trabajar para que haya una comunidad unida y empoderada en los procesos comunitarios, así como, adecuar los senderos y miradores.

Con esta encuesta reafirmamos la necesidad que hay en la comunidad de iniciar procesos de organización, trabajo colaborativo y en equipo, empoderamiento y relevo generacional en los procesos y liderazgo juvenil. En consecuencia, Los habitantes reconocen las dificultades y esperan un liderazgo que los motive y guíe para resolverlos juntos.

Conforme al planteamiento del problema en la fracción ***“Falta de Sentido de pertenencia Y Liderazgo Juvenil”***, la encuesta permitió identificar y conformar dos grupos, el primero ***El Semillero De Guías Turísticos Locales: “Saltarín del Guásimo”***, integrado por 12 personas de la comunidad entre niños y jóvenes. Y el segundo grupo ***“Las Reinas Del Sazón Campesino”***, conformado por seis mujeres, quienes serán las encargadas de fortalecer la gastronomía local. Este suceso ha sido gracias al proceso de investigación que ha facilitado la agrupación de personas con intereses en común.

La Encuesta y la Cartografía Social, también aportaron de manera significativa resolviendo la pregunta problema desde la esfera del ***“Desconocimiento De Aspectos Importantes De La Comunidad Incluyendo Los Atractivos Turísticos De La Palma Y El Aguacate”*** de ahí que, *identificamos 2 Atractivos Turísticos y 6 Bienes Turísticos de mayor importancia para los pobladores.*

La encuesta y la cartografía develaron las problemáticas existentes en la zona, manifestando que muchas de ellas se pueden solucionar con un trabajando guiado, en equipo y de forma colaborativa.

Este proceso no finaliza con la socialización de resultados, éste es solo el inicio de grandes procesos que empiezan a gestarse y que toman cada vez más fuerza. Esperamos aprender mucho más, aprovechando esta técnica para fortalecer aquellos procesos de organización comunitaria contribuyendo a que se reparen de modo colectivo lo existente e incipiente.

Conclusiones

- El ejercicio potenció el trabajo comunitario, dio espacio a que la comunidad de manera autónoma y democrática participara desde sus conocimientos previos, teniendo como base que se hizo una recolección de información desde la historia de las veredas donde se involucraron todas las familias que la componen.
- El ejercicio de cartografía social permitió discriminar los sitios en bienes y atractivos lo cual estipula bajo criterios de sostenibilidad una línea de gasto inteligente para desarrollar actividades turísticas a mediano y largo plazo en el área de trabajo.
- La actividad de investigación bajo lineamientos de acción participativa permitió generar en los participantes principalmente en los estudiantes del Centro Educativo Bachillerato en Bienestar Rural interés en vincularse al desarrollo de las actividades turísticas en la zona de estudio.
- Se identificó un interés general de la comunidad en establecer y participar en procesos que redunden en el desarrollo de actividades alternas asociadas al ámbito del turismo.
- La Cartografía social como mecanismo potencial en el fortalecimiento del liderazgo juvenil, faculta el desarrollo de competencias como cartógrafos sociales, capaces de intervenir e incorporar esta para investigar, accionar y transformar realidades complejas en realidades posibles, apropiando los procesos de turismo que tienen las veredas la Palma y el Aguacate
- Según Habegger y Mancilla (2006, p. 6), “La cartografía social permite conocer y construir un conocimiento integral del territorio para que se pueda elegir colectivamente una mejor manera de vivirlo, desde una mejor comprensión de la realidad territorial, de cómo vivimos el territorio que habitamos y cómo construimos el futuro territorio que deseamos”. En tal sentido, la cartografía social aporta a una mejor comprensión del territorio en su realidad y en la visión de los que esperan más de ella.
- De acuerdo con Hideki Yukawa: «Quienes exploran un mundo desconocido son viajeros sin un mapa; el mapa es el resultado de la exploración. La posición de su destino no es conocido por ellos, y el camino directo que lo permite no está aún construido». En este sentido, validamos la importancia de la cartografía social como herramienta fundamental que permite una mayor apropiación del territorio permitiendo que las nuevas generaciones.

- Los mapas a mano alzada, realizados por los grupos focales han permitido el reconocimiento de los atractivos turísticos del territorio y comprendiendo que desde los territorios la gente ha desarrollado profundas comprensiones de las dinámicas locales. Por ello, los procesos de producción colectiva de conocimiento desde los territorios y con estos.

12. Recomendaciones y proyecciones

La experiencia en las etapas de la investigación ha permitido identificar la necesidad de seguir aportando a través de la investigación al turismo rural en la zona rural del municipio de la Virginia, en este sentido, recomendamos y proyectamos lo siguiente:

12.1. Recomendaciones

- Fortalecer los grupos emergentes en la comunidad, gestionando recursos en entidades gubernamentales y no gubernamentales.
- Requerimos del apoyo y compromiso de la oficina de turismo municipal, la cual, no se involucra en los procesos comunitarios rurales.
- Invitamos a la alcaldía municipal a apoyar a las “reinas del sazón campesino” con un quiosco donde puedan preparar sus alimentos cumpliendo con las normas y recomendaciones sanitarias, fortaleciendo aún más la gastronomía local.
- Confiamos en que la zona rural de la Virginia cuente con jóvenes idóneos en guianza turística, para lo cual, es necesario que desarrollen ciertas competencias en: Avistamiento de Aves, Interpretación Ambiental, Guianza Turística, Atención al Usuario, Competencias en Inglés. En este sentido, es fundamental establecer alianzas con SENA, Comité de Cafeteros, CARDER, Alcaldías Municipal, Gobernación de Risaralda, Comfamiliar Risaralda y demás entidades a fines que nutran este proceso.

12.2. Proyecciones Investigativas

- La tradición oral como estrategia de transformación social y fortalecimiento de los procesos organizativos y la gobernanza comunitaria.

- Recopilación y publicación de la Cartilla de tradición oral de la zona rural de la Virginia.
- ¿Es posible que los jóvenes rurales de la Virginia, consideren la guianza turística como proyecto de vida rentable?
- ¿Cómo la cartografía social de las veredas la Palma y el Aguacate, contribuye a la unión y organización comunitaria?

Referencias bibliográficas

- Diez Tetamanti, J. M (2012). “Prologo”. Cartografía Social, Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación. Argentina: EDUPA: ISBN 978-987-21581-8-7.
- Diez Tetamanti, J. M. (2014) munitaria. Abordajes desde la Cartografía social y los sistemas de información geográfica. Argentina EDUPA.
- Diez Tetamanti, JM. – Rocha. E. (2016) CCartografía social aplicada a la intervención social en barrios Dunas, Pelotas, Brasil.
- García Barón, C. “Barrios del mundo: Historias urbanas. La cartografía social. Pistas para seguir”.
- Montoya Arango, V. “Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos”.
- Mosquera, L. M (2020). Cartografía Social del Corregimiento de Morelia. Institución Educativa El Retiro. <http://sed.risaralda.gov.co/sitio/capacitaciones/course/info.php?id=319>
- Vanegas, Jamillo y Muñoz (2019) Cartilla de cartografía social como metodología de aprendizaje en las comunidades. <https://es.calameo.com/read/00610150546e1f7c9e7d6>

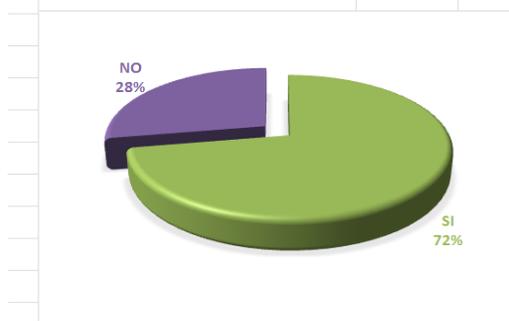
Web- grafía

- Habegger y Mancilla (2006), “El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio”.
- <http://www.beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/365/Habegger>

13. Anexos:

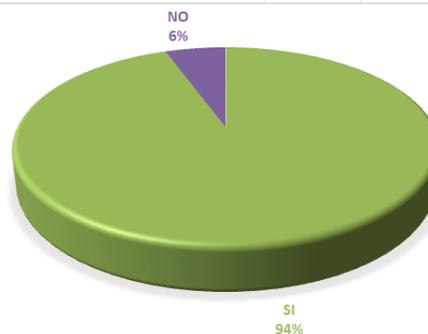
13.1.

1 ¿SABE QUE ES EL TURISMO RURAL?	
SI	65
NO	25



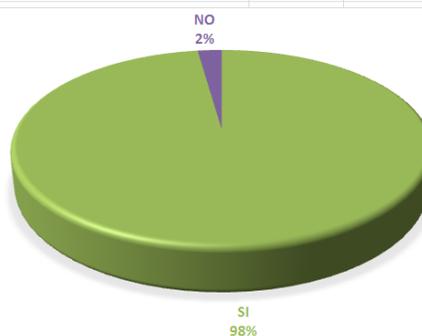
Con referencia a la pregunta número 1, el 72% de las 90 personas encuestadas tienen conocimiento acerca del turismo rural.

2 CONSIDERA POSITIVO O NEGATIVO EL DESARROLLO TURISTICO EN MI COMUNIDAD	
SI	85
NO	5



El 94% de las personas encuestadas consideran que es un desarrollo positivo el turismo en su comunidad.

3 CREE QUE EL CORREDOR EL AGUACATE LA PALMA TIENEN POTENCIAL TURISTICO?	
SI	88
NO	2



El 98% de los habitantes encuestados identifican el Aguacate y La palma como potencial para el turismo.

3.8 Enfoque para la transformación social: reflexionado otras formas de enseñar las Competencias Ciudadanas en básica primaria. (Trazos de una propuesta en marcha)

Luisa Fernanda Suarez Guapacha
Grupo de Investigación en Movilidad Humana

Semillero:
Educación, Movilidad Humana y Diversidades
Universidad Tecnológica de Pereira
luisa.suarez@utp.edu.co

Resumen

En la presente ponencia se describe de manera sucinta y detallada, la estructura de esta propuesta de enfoque pedagógico, el cual será una herramienta para fortalecer la transformación social de los estudiantes de básica primaria, teniendo como objetivo fundamental el desarrollo integral, moral y social de los estudiantes, ya que los docentes como integrantes de una institución educativa, deben comprender que la transformación social es necesaria potenciarla desde edades tempranas (6 a 12 años), donde los estudiantes apenas están siendo influenciados por el entorno social. Para esto, se requiere considerar que los futuros educadores, deben ir sintonizados con las transformaciones sociales, las relaciones interpersonales, los modos de vida, las diferentes formas de comunicación y las transformaciones socioculturales. Para lograr un cambio significativo en la sociedad.

Objetivo: con este enfoque se busca proponer a las instituciones educativas de Básica primaria la elaboración otras estrategias al momento de enseñar las Competencias Ciudadanas. Esta propuesta busca que los alumnos logren llegar a acuerdos que promuevan el bien común, teniendo en cuenta la solidaridad, la empatía, la unidad, las desigualdades para así, lograr que el aprendizaje de cada estudiante se pueda llevar de forma significativa.

Materiales y métodos: esta propuesta en construcción se viene desarrollando por medio del Análisis, revisión de textos y contrastación con varios documentos.

Resultados y Discusión: como resultado preliminar tenemos que potenciar la libertad de expresión en cada estudiante, para que se nutran de los conocimientos que tienen los demás, para así formar un aprendizaje colaborativo.

Conclusiones: la transformación de nuestra sociedad depende de los ciudadanos que vamos formando, es por esto, que debemos ayudar a que el estudiante desde su edad temprana entienda y asimile las responsabilidades del contexto.

Palabras clave: transformación social, aprendizaje colaborativo, competencias ciudadanas, cultura, enfoque pedagógico.

Abstract

This paper describes in a succinct and detailed manner, the structure of this pedagogical approach proposal, which will be a tool to strengthen the social transformation of elementary school students, having as a fundamental objective the integral, moral and social development of students, since teachers as members of an educational institution, must understand that social transformation is necessary to enhance it from early ages (6 to 12 years old), where students are just being influenced by the social environment. For this, it is necessary to consider that future educators must be attuned to social transformations, interpersonal relationships, lifestyles, different forms of communication and socio-cultural transformations. In order to achieve a significant change in society.

Objective: with this approach we seek to propose to the educational institutions of elementary school the elaboration of other strategies at the time of teaching Citizenship Competences. This proposal seeks for students to reach agreements that promote the common good, taking into account solidarity, empathy, unity, inequalities, so that each student's learning can be carried out in a meaningful way.

Materials and methods: this proposal under construction is being developed through the analysis, revision of texts and contrast with several documents.

Results and Discussion: as a preliminary result we have to promote the freedom of expression in each student, so that they can be nourished by the knowledge that others have, in order to form a collaborative learning.

Conclusions: the transformation of our society depends on the citizens that we are forming, that is why we must help the student from an early age to understand and assimilate the responsibilities of the context.

Key words: social transformation, collaborative learning, citizenship competencies, culture, pedagogical approach.

Introducción

En el siguiente trabajo, encontraran la estructura del enfoque pedagógico, el cual ha surgido al ver las diferentes situaciones que se dan entorno a la educación y su conexión con el entorno social. Este está en proceso de creación, por lo que se espera lograr tener buenos resultados, para poder ayudar a los estudiantes de la sociedad colombiana a que sean los principales motores para la transformación social. Será un enfoque centrado en el adecuado aprendizaje que deberían tener los alumnos, todo esto para poder formar seres más críticos y reflexivos que nos ayuden en el cambio de la sociedad.

Los docentes como integrantes de una institución, deben entender que el cambio hay que plantearlo desde generaciones de edades tempranas (6 a 12 años) que aún no han sido influenciados a su totalidad por el entorno social, pero que ya pueden ir entendiendo el entorno, puesto que se ha podido evidenciar que, desde pequeños, los estudiantes van perdiendo su autonomía y credibilidad, ya que los adultos, son los que toman las decisiones por ellos, sin haberlos escuchado o por lo menos haber considerado sus opiniones, por tal motivo este enfoque tendrá como base al estándar de las competencias ciudadanas, el cual pretende promover una sociedad distinta, en la cual se tenga presente la amistad, el compartir, generando a su vez la preocupación ética, la generosidad y otras muchas. También, los educadores, deben ir en sintonía con las transformaciones sociales, las relaciones interpersonales, los modos de vida, las diferentes formas de comunicación y las transformaciones socioculturales, para poder, lograr un cambio significativo en la sociedad.

Con este enfoque, también se pretende que los alumnos puedan tener espacios para participar y dialogar, con el propósito de lograr un aprendizaje colaborativo y significativo, al comprender que no todos tienen la misma realidad, motivando a hacer su propia introspección para adquirir bases que le ayuden a tomar decisiones y logren ser capaces de resolver conflictos, de comprender que, las demás personas que están en su entorno tienen sentimientos, los cuales, muchas veces se ven afectados con sus acciones. Para esto, el docente será el encargado de que

los estudiantes aprendan a comunicarse y se vuelvan más autónomos, dejando ver que no son influenciados sino guiados durante su trayectoria escolar.

Problematización del Modelo o Sistema Educativo

En la educación del tiempo actual, se ha podido observar que los estudiantes están más focalizados en pasar la materia ya sea con buenas notas o no, y algunos docentes, se preocupan porque sus estudiantes obtengan buenas calificaciones, olvidando que su meta como docentes es enseñarles para que ellos puedan adquirir conocimientos y que estos, les sirvan como bases para su desarrollo en el contexto social.

Por esto se puede considerar que los modelos, los enfoques, las didácticas al momento de dictar las clases, no han sido lo suficientemente claras o concretas para ayudar al desarrollo integral, crítico, reflexivo del estudiantado. Esto también se debe porque hoy en día muchas escuelas se centran solamente en dar contenidos y decir lo que cada estudiante debe hacer, utilizando el modelo pedagógico tradicional, en el cual, solo se pretende que el estudiante, haga aquello que dice el docente.

Cabe aclarar, que no es en su totalidad la culpa del docente, sino del sistema educativo, puesto que, el rector de la institución en la que estudiaba, le llamó la atención a una maestra solo porque su manera de dictar las clases era diferente, pues ella era más dinámica para transmitir los conocimientos; la profesora permitía que cada alumno explorará los medios y se acercaran a ellos, con el fin de enseñarles que cada estudiante tiene su propia realidad; también ayudaba a que fueran tomando autonomía y salieran de ver la vida en segunda dimensión (longitud y anchura) a verla en una tercera dimensión (longitud, anchura y profundidad), es decir, permitía ver la realidad desde otras perspectivas, pues si antes todo era a blanco y negro, por medio de sus estrategias los estudiantes empezaban a ver los grises y los matices; pero cómo esta estrategia de aprendizaje no iba acorde a los lineamientos de la institución, le hicieron cambiar el modelo de enseñanza a la docente.

Es por esto, que se puede decir, que hay ciertas limitaciones por parte de las instituciones educativas hacia el compartir de los conocimientos, dado que, si algo se sale de sus lineamientos, lo toman como una amenaza hacia su sistema educativo. En la educación no debería ser así, pues cada docente debería tener un enfoque, modelo, estándar o recurso que se acomode mejor a los conocimientos previos que sus alumnos tienen, con el fin de que cada docente pueda guiar y no

imponer. Por esto, también se debe entender que la educación ya no consiste en que cada individuo acumule conocimientos en el transcurso de su vida, sino el cómo utiliza los saberes compartidos por sus maestros para aplicarlos en su vida y así, puedan encontrar un mejor camino para lograr una mejor sociedad; esto último es lo que se desea lograr con el este enfoque, desarrollar competencias necesarias para la transformación diaria.

Planteamiento teórico del enfoque

Actualmente, si se habla de la crisis ética que tiene la República de Colombia, se puede evidenciar que el índice de la corrupción, violencia, desigualdad, discriminación, etc., se han ido incrementando, puesto que, desde pequeños, los colombianos han sido influenciados por los acontecimientos que han vivido sus antepasados, es decir, la violación hacia los derechos y deberes que cada individuo tiene, provocando en ellos el silencio y la falta de voz y voto. Esto se puede relacionar con el pensamiento de Rousseau cuando dice: “El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe” (1755).

La desigualdad en Colombia es notable, no todos pueden acceder a una educación de buena calidad, esto por las deficiencias en el sistema educativo colombiano las cuales imposibilitan la lucha contra la reducción de pobreza, debido a los altos índices de corrupción que se dan de manera eventual en la sociedad colombiana.

Según el artículo 67 de la constitución política de Colombia, la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Ahora, con este fragmento se busca lograr la igualdad a cuanto a la educación se refiere, pero recuerden que, en Colombia, son muchos los niños que no pueden acceder a la educación, aunque esta sea” gratuita” en las instituciones del Estado.

Iván Eduardo Montoya en el diario El Espectador, plantea que: “La educación colombiana se encuentra en crisis porque los modelos sociales se han atomizado a medida que el proceso histórico promulga una evolución del sujeto” (Montoya, 2021)¹⁶. Y es que muchos de los niños en la sociedad rural, abandonan la escuela, ya sea por motivos económicos o sociales; ellos no tienen la opción de decidir si abandonan o continúan sus estudios, puesto que, por la desigualdad cultural,

¹⁶ <https://blogs.elspectador.com/cultura/meditaciones-absurdas/cuatro-problemas-la-educacion-colombia-i>

son muy pocos los estudiantes de estratos 0,1 y 2 los que logran llegar a la educación superior e incluso terminar la primaria.

El elevado número de analfabetos, la alta deserción, la repitencia escolar, no sólo son una cifra que nos permite hacer comparaciones, sino que reflejan que la educación que se ha estado brindando en nuestro país, no ha respondido a las necesidades ni a los intereses (Manrique & Puente, 1999, p.1)

Los valores éticos y morales que poseen los estudiantes, en su gran mayoría son aprendidos dentro del contexto en que fueron criados, esto se puede ver en la deficiencia del pensamiento crítico-reflexivo del individuo, ya que, por la influencia del entorno social, dejan de pensar por ellos mismo y comienza a ser sujetos influenciados por el entorno, es por esto que algunos maestros, traen conductas del modelo tradicional, aunque, no sean notorias.

Esto lo podemos relacionar con el constructivismo que, si bien decía Moreyra, este es “Una elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje” (Moreyra en Manrique & Tafur 1999, p.3). Por tal motivo, tanto docentes como los padres de familia, deben actuar sabiamente en la educación de los estudiantes, para no crear confusiones, sino motivos para querer buscar y lograr la transformación social, donde el rol del alumno ya no es pasivo sino activo.

Según Restrepo, “El mundo educativo, por su naturaleza, es el ámbito que coloca al individuo en relación con instituciones, prácticas y discursos” (2006. p.14). Se podría agregar que la educación, así mismo, juega un papel fundamental en relación con la formación integral y moral de cada individuo. Por lo tanto, con este enfoque se pretende trabajar desde las Competencias Ciudadanas en niños de 6 a 12 años, dado que ellos aún no han sido influenciados a totalidad por el entorno social, por lo cual sería lo ideal ayudarles a encontrar la manera de resolver situaciones de manera pacífica, para que puedan enfrentar el mundo con valentía y con capacidad.

Una de las tareas como docentes será explicar a los alumnos el estado de la sociedad actual, donde hay altos índices de corrupción, desigualdad y discriminación, utilizando contenidos adecuados para sus aprendizajes; también buscar espacios donde puedan llevar a cabo participaciones ciudadanas, enseñándoles que, si es posible, lograr relaciones armonizadas para alcanzar la transformación social.

Según el Ministerio de Educación Nacional, los niños “a medida que crecen, su visión del colectivo en el que viven se va ampliando y empiezan a ser conscientes de que hacen parte de otros colectivos como pueden serlo la institución escolar, su comunidad, la ciudad, el país” (Schmidt, 2006, p.153). Es por esto, que es importante hacerle saber al estudiante que es necesario que participe en los aspectos socioculturales, reconociendo la importancia de aprender a vivir juntos y con los demás, pues es fundamental para que puedan identificar que cada ser, tiene características y rasgos que les hacen parecer diferentes pero que esto no los hace menos ni más que a ellos.

“La educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es” (Delors, 1994, p.6). La idea es que cada estudiante logre identificar sus cualidades y destrezas, que aprenda a controlar sus propias emociones y que descubra que hay diferentes formas de expresarlas; cuando el estudiante comprende esto, logra identificarse asimismo para luego mirar el entorno social, y así, toma conciencia de las semejanzas e interdependencias entre todos los individuos que hacen parte de su entorno, logrando de forma sana la comprensión mutua y la paz.

Jacques Delors plantea 4 pilares de la educación, entre estos se tiene como primero el aprender a conocer, el cual, se basa en que cada persona logre comprender el contexto social que lo rodea, todo esto para que aprenda a vivir, con dignidad y pueda desarrollar sus capacidades profesionales; como segundo pilar está el aprender hacer, este se relaciona con el papel del docente, ya que este autor se pregunta: “¿Cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, como adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?”(1994, p.3).

Más adelante habla de la importancia de Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, en este, plantea que “La idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento” (p.5). Es sabido que para poder comprender a los demás, primero cada individuo se debe reconocer, puesto que cuanto se descubre, comienzan a surgir en su ser interrogantes, curiosidades que al compartir con los demás, puede ir comprendiendo y resolviendo.

Cada maestro deberá buscar en sus estudiantes, que puedan crear su propia personalidad, su libertad humana, de expresión, pues con base en el cuarto pilar, se busca que como individuos de la sociedad los alumnos contribuya al desarrollo social, para esto como dice Delors en el pilar

de aprender a Ser: “En un mundo en permanente cambio uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad” (Delors,1994, p.7).

El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, es de gran importancia para desarrollar en la niñez y la juventud las competencias necesarias para desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada” (Schmidt, 2006, p. 153).

Colombia es un país que cuenta con mucha diversidad cultural, donde se enriquecen culturas tales como los grupos indígenas, afrodescendientes, campesinos, palenqueros, etc. Cada docente debe guardar compostura y en ningún momento tratar de condicionar, dogmatizar, o hacer sentir inferior, o humillar a los alumnos por su cultura, sino que en todo momento los maestros deberán hacer que el alumno se sienta seguro, que pueda dar sus opiniones, que no tenga miedo a expresar como se sienten, a dialogar libremente con los demás para que vayan desarrollando el aprendizaje significativo y colaborativo; en sí, lo que se busca es que el estudiante logre percibir los roles que se pueden adquirir como individuo en la sociedad.

Con el enfoque para la transformación social, desde los grados primero y quinto, tomando como base el estándar de competencias ciudadanas, se busca ayudar al desarrollo cognitivo, emocional, social, moral y la participación democrática de cada ciudadano, orientándolos desde la niñez, para que comprendan “la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás” (Schmidt, 2006, p.170). Y, así mismo, que vayan reconociendo las emociones básicas, buscando estrategias para resolver conflictos, reconociendo que todo lo que le rodea hace parte de su sociedad.

Para lograr esto, los alumnos pueden ir participando en proyectos cooperativos, actividades sociales, culturales, deportivas para que vayan teniendo generosidad y empatía hacia las demás personas, puesto que las relaciones con los demás, son necesarias para aprender y también para darle sentido a nuestras acciones y nuestra vida, por esto, desde las competencias ciudadanas, el ministerio de educación pretende “formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos, conscientes del reto enorme que esto implica”(Schmidt, 2006, p.154).

Como en el modelo cognitivo propuesto por Ausubel en el cual, se busca desarrollar habilidades estratégicas, donde el maestro pueda organizar didácticas para que se forme en el alumno aprendizajes significativos, donde se desarrolle el pensamiento crítico del estudiante y se logre un buen aprendizaje, el cual “es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento” (Ausubel, 1976, p.8).

De igual forma, tomando de referente a Flores cuando plantea que “Un sistema educativo no se define por lo que los demás sistemas sociales le piden o le condicionan sino por lo que logra procesar y crear a partir de tales condicionamientos” (Ochoa, 1994, p. 9). Se tendrán en cuenta los niveles de desarrollo de los alumnos, partiendo de su autonomía para adquirir su propio conocimiento, es decir, el profesor analizará y explorará los conocimientos que tienen los estudiantes con el fin de formar estudiantes capaces de interactuar con el entorno y que logren comprender que el aprendizaje continúa toda la vida.

En la actualidad, podemos observar que tenemos herramientas tecnológicas como lo son los celulares, computadores, tables, internet, etc., las cuales nos permiten investigar, analizar, y enseñar por medio de estos, ya sea viendo videos en YouTube, a través de juegos interactivos, entre otros; desde este nuevo enfoque, se plantea la tecnología como un recurso para aprender, teniendo presente el cambio de perspectiva según el contexto, pues si hablamos de Colombia, hay alumnos que no pueden acceder a la tecnología, es por esto que los docentes, cuando se encuentren en sociedades que no cuenten con dichas herramientas tecnológicas, deberá buscar estrategias que le permitan llevar a sus estudiantes el conocimiento adecuado, pero, también darle a conocer sobre estas herramientas, para que cuando salga de su entorno, no le tenga fobia a las herramientas tecnológicas.

Cada tema o contenido a desarrollar en las clases, deben ir alineados al fortalecimiento del conocimiento de cada estudiante, para esto se plantea que en el aula se puedan llevar a cabo, trabajos en equipo donde predomine el compartir y donde se disminuya la competitividad, por esto, se irán cambiando los roles de los integrantes del grupo, planteando un problema y mirando cuáles son las estrategias que implementan los estudiantes para resolverlo, esto con el fin de crear conciencia de la responsabilidad individual y grupal, hacer actividades que involucren la parte emocional de cada estudiante, podría ser utilizando situaciones cotidianas que les generen emociones y busquen soluciones; y pues como en la educación casi todo debe ser

evaluado, en este enfoque la evolución la dará el docente, teniendo en cuenta la evolución de la parte cognitiva del estudiante, la oportunidad en cada momento de preguntar a los estudiantes, *¿cómo se sintieron, qué aprendieron, de qué se dieron cuenta y cómo pueden implementar lo aprendido en la sociedad?*

También para evaluar a los estudiantes se podría utilizar un poco del enfoque Cognitivo-Evolutivo de Kohlberg y Candee, donde se plantea que: “Conforme avanza un sujeto a lo largo de la escala de estadios, aumenta la consistencia entre sus juicios deónticos acerca de lo que es justo y sus juicios de responsabilidad acerca de lo que él debería hacer en cada caso” (Kohlberg y Candee citados en Adell, 1990, p. 10). Aquí se puede observar que estos autores plantean que la moral se encuentra dentro del desarrollo de la personalidad, la cual nos permite ver reflejada en 6 estadios por los cuales podemos ver en qué juicio moral se encuentran nuestros estudiantes al enfrentarse a una situación. Y ya, con el modelo pedagógico cognitivo, cuando el alumno esté formulando nuevos conocimientos, se podrá afirmar que está realizando procesos de pensamientos más complejos, donde está poniendo a funcionar su parte reflexiva, crítica moral, causal, etc.

Logros o Metas esperadas

Nuestra población necesita un nuevo cambio, una transformación en base a los enfoques sugeridos por las instituciones, por esto con el nuevo enfoque se pretende:

- Que el estudiante pueda hacerse introspecciones para que logre identificar sus habilidades y debilidades para que pueda ser más fuerte y ayude a la transformación social.
- Permitir que el estudiante explore su entorno y que a medida que lo hace, pueda ir adquiriendo conocimiento, pero sin ser influenciado.
- Que los estudiantes logren llegar a acuerdos que promuevan el bien común, teniendo en cuenta la solidaridad, la empatía, la unidad, las desigualdades para volverlas igualdad.
- Que los estudiantes puedan ejercer y hacer cumplir sus derechos, motivándolos desde pequeños a que no tengan miedo de hablar cuando sientan, vean o consideren que algo está bien o mal.
- Lograr que el aprendizaje de cada estudiante se pueda llevar a cabo de forma significativa para que así, pueda el conocimiento adquirido aportarle en su vida social y comunicativa.

- Incentivar en los niños la importancia de la comunicación, de expresar cómo nos sentimos, de dialogar, de aportar y por medio de esto, puedan entender el entorno en el que viven.

Conclusiones

Para ir finalizando este proyecto, la idea del enfoque para la transformación social es ayudar al estudiante desde su edad temprana a entender que ser un buen ciudadano es aprender que al igual que él, la otra persona también tiene derechos y que tales, se deben respetar y hacer cumplir. El maestro en la educación será el encargado para que el estudiante pueda tener conocimientos de como aportar para construir la paz, fomentar la participación democrática y que así, pueda a valorar la diversidad y pluralidad que nos encontramos en la sociedad.

Es muy importante ayudar en el crecimiento social, afectivo, moral a nuestros estudiantes, todo esto para que se puedan desenvolver fácilmente dentro de un grupo social al momento de salir de su contexto, para lograr un impacto notable en cada estudiante, para alcanzar una sociedad mejor, calidad de seres humanos, y a su vez un incremento en el desarrollo de la creatividad e imaginación

Cabe recalcar que, por medio de las competencias ciudadanas, podemos entender nuestras emociones, actitudes, logramos entender cómo debemos aprender a vivir juntos, viéndonos como seres capaces de resolver las situaciones del entorno en el que vivimos, buscando soluciones para hallar la igualdad.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1990). El enfoque cognitivo-evolutivo de la acción moral: problemas teóricos. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*; Vol.: 15 Núm.: 1-2. 15.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- González-García, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *InterSedes*, 15(31), 51-68.

Manrique, C. R. C., & Puente, R. M. T. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244.

Ochoa, R. F. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Restrepo, J. C. D. J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel político*, 11(1), 137-176.

Schmidt, Q. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden [1].

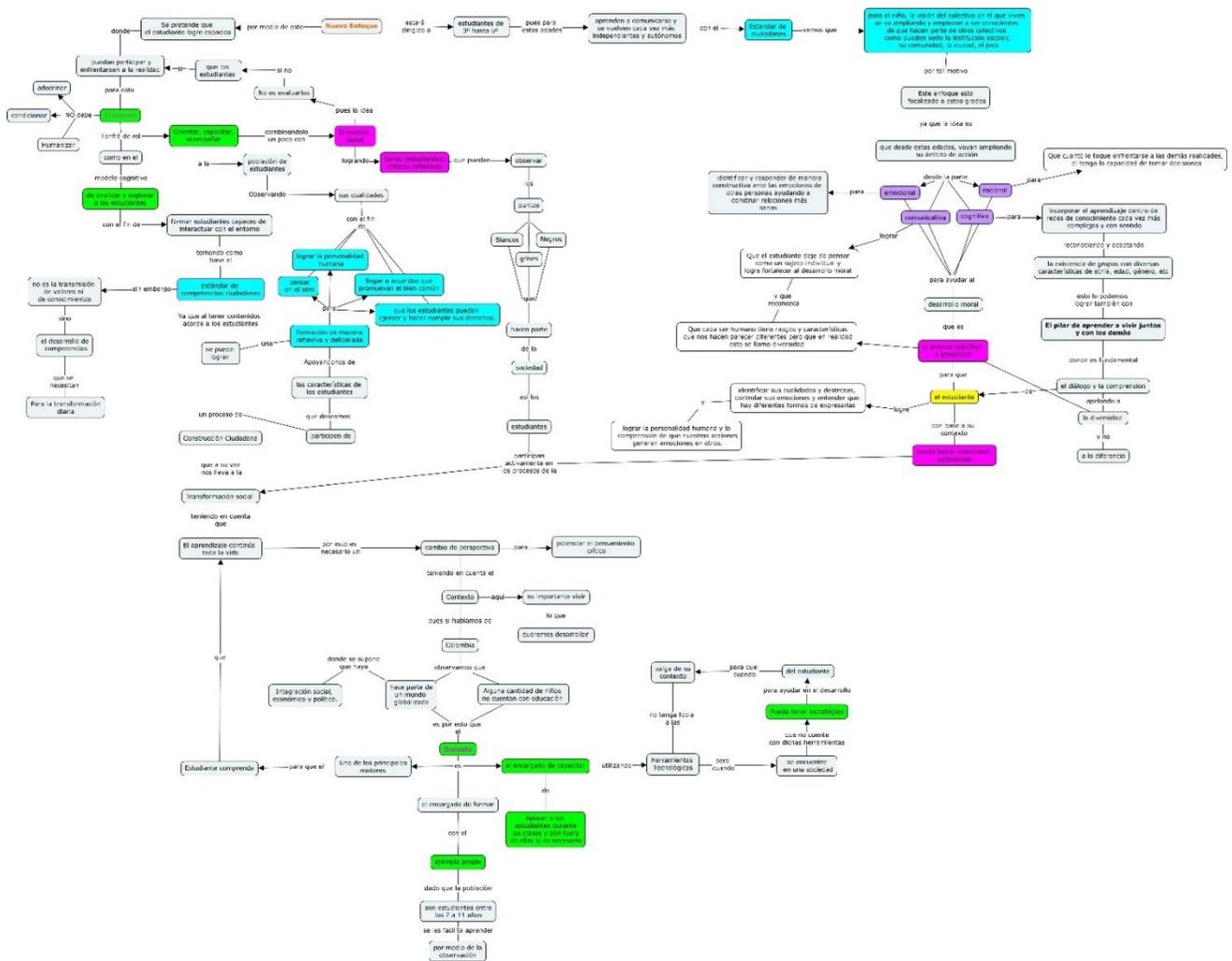
Web-grafía

<https://blogs.elespectador.com/cultura/meditaciones-absurdas/cuatro-problemas-la-educacion-colombia-i>

Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (constitucioncolombia.com)

Anexos

Figura 1.



3.9 Representaciones sociales de género desde una perspectiva interseccional en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales

Dora Lilia Vargas Saldarriaga
Universidad Tecnológica de Pereira.
Estudiante Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales
dolivargas@utp.edu.co

Jesús Marolla
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile
Doctor en educación con especialidad en didáctica de las Ciencias Sociales
jesusmarolla@gmail.com

Resumen

La presente ponencia se enmarca en la reflexión sobre las problemáticas educativas, a fin de incluir las perspectivas de género interseccional, que ocurren en una institución de educación pública colombiana. En específico, esta investigación doctoral que se está llevando a cabo, se propone indagar las representaciones sociales de género, desde una perspectiva interseccional, del profesorado de historia y ciencias sociales para contrastarlas con sus discursos y prácticas de enseñanza. La investigación, se enfoca en las perspectivas posestructuralistas (Crenshaw, 1991; Butler, 2006 así como en los estudios desde la didáctica de las ciencias sociales (Ortega-Sánchez et al., 2021) que se han preocupado por comprender el fenómeno desde diversas aristas, tales como: el profesorado y la relación entre sus discursos y sus prácticas. Lo anterior, es valioso, considerando que se aborda un problema socialmente relevante en un contexto poco explorado, desde tales perspectivas. Los objetivos que se proponen son los de identificar, describir, interpretar y contrastar las representaciones sociales sobre estas perspectivas de género en los discursos y prácticas de la enseñanza profesorado. La investigación se enmarca en el paradigma

cualitativo y los aportes de la investigación feminista y la teoría *queer*, cuyas perspectivas coinciden en la emancipación, la visibilización y el empoderamiento de los grupos e identidades oprimidos e invisibilizados (Giroux, 2003).

El enfoque metodológico corresponde a un estudio de caso, de tipo exploratorio e interpretativo, a través de una fase analítica y una fase interpretativa crítica, con una muestra del profesorado de ciencias sociales de la básica media. Los resultados esperados pretenden identificar las representaciones sociales del profesorado permanente y proponer alternativas dirigidas a la práctica de la enseñanza de las perspectivas de género interseccional en las ciencias sociales.

Palabras clave: representaciones sociales, género, interseccionalidad, prácticas de enseñanza, profesorado permanente.

Abstract

This paper is framed in the reflection on educational issues, in order to include intersectional gender perspectives, which occur in a Colombian public education institution. Specifically, this doctoral research aims to investigate the social representations of gender, from an intersectional perspective, of history and social sciences teachers in order to contrast them with their discourses and teaching practices. The research focuses on poststructuralist perspectives (Crenshaw, 1991; Butler, 2006) as well as on studies from the didactics of social sciences (Ortega-Sánchez et al., 2021) that have been concerned with understanding the phenomenon from different perspectives, such as: teachers and the relationship between their discourses and practices. This is valuable, considering that it addresses a socially relevant problem in a context that has been little explored from such perspectives. The proposed objectives are to identify, describe, interpret and contrast the social representations of these gender perspectives in the discourses and practices of the teaching profession. The research is framed within the qualitative paradigm and the contributions of feminist research and queer theory, whose perspectives coincide in the emancipation, visibilization and empowerment of oppressed and invisibilized groups and identities (Giroux, 2003).

The methodological approach corresponds to a case study, of an exploratory and interpretative type, through an analytical phase and a critical interpretative phase, with a sample of middle

school social sciences teachers. The expected results aim to identify the social representations of the permanent teaching staff and to propose alternatives aimed at the practice of teaching intersectional gender perspectives in the social sciences.

Key words: social representations, gender, intersectionality, teaching practices, permanent faculty.

Introducción

Las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica, entre sus finalidades, tiene la reflexión sobre el tipo de sociedad, enseñanza y contexto en el que se enseña. Por tal motivo, una propuesta investigativa debe propiciar el desarrollo de una ciudadanía democrática, el respeto por la diversidad y el reconocimiento de la pluralidad, que permita el desarrollo de un pensamiento social y contribuya a la transformación de las desigualdades de género (Díez-Bedmar, 2020).

La presente comunicación responde a una investigación sobre las representaciones sociales de género desde una perspectiva interseccional, en la formación del profesorado, además de sus prácticas de enseñanza, considerándose una tarea pendiente de las ciencias sociales y la historia (Massip y Castellví, 2019).

Díez y Fernández (2019) han ilustrado, una retrospectiva de estudios durante 15 años, en ciencias sociales, sobre el reconocimiento de los “invisibles”, considerados como aquellos, a quienes se les ha negado protagonismo en el pasado, presente y futuro y que han quedado al margen en la historia oficial y patriarcal, invisibilizados por hombres blancos con poder (Sanhueza, et al., 2022).

No obstante, y pese a la evolución que han presentado dichos estudios, el género sigue apareciendo como *un tema transversal*, dando como resultado, la ausencia de un análisis crítico, desde la formación del profesorado y la didáctica, si se tiene en cuenta que las representaciones sociales o teorías que este construye, se reproducen de manera hegemónica en sus prácticas de enseñanza y en la forma como la escuela multiplica la dominación, las relaciones de poder, en el discurso, el currículo, y en los textos escolares (Pagés y Santisteban, 2014).

Estudios como los de Marolla (2017); Ortega y Pagés (2018); Muzzi, Toselló y Santisteban (2020) y Rausell (2020) entre otros, convergen en la lenta incorporación e implementación del género en la formación del profesorado, incluyendo, las resistencias ideológicas, académicas y sociales, vacíos epistémicos en la didáctica y las representaciones sociales de género.

De manera análoga, las representaciones sociales se entienden, como un tipo de conocimiento que es construido y compartido socialmente, a partir de un tipo de pensamiento práctico, con el fin de comprender el entorno social, mediante una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986). Así pues, Audiger (2002) considera que el profesorado desde las representaciones sociales puede comprender las decisiones que toma en el aula, en el momento de la enseñanza.

Por su parte, Scott (1986) al plantear las representaciones sociales de género, lo define como una categoría analítica que corresponde a la diferenciación sexual, que ha creado relaciones binarias excluyentes. Para Fraser (2008) se constituye en una relación de luchas por el reconocimiento en un mundo de desigualdades, mientras que para Foucault (1979) son relaciones de poder que profundizan la discriminación, mediante jerarquizaciones y normas que regulariza las acciones cotidianas de la sociedad; finalmente, para Butler (2006) se considera una categoría histórica de constante construcción socio cultural, que se transversaliza con otras identidades, dadas las diferencias de clase, etnia, raza y sus interrelaciones.

Cabe señalar, que estas interrelaciones se retoman desde la *interseccionalidad*, que, en sus orígenes, fue utilizada por las mujeres de color y abordada por Crenshaw (1991) y Davis (2008) al plantear las desigualdades, mediante relaciones cruzadas de poder, que han fomentado la discriminación y opresión, marcadas por razones de color, de piel, de clase social, y de poder económico.

Así mismo, la *interseccionalidad*, se ha considerado como una herramienta analítica para describir los privilegios y opresión a los que se ven enfrentados diversos grupos e identidades con respecto a su exclusión, de manera simultánea en las relaciones sociales (Viveros, 2016).

En consecuencia, desde una posición feminista, postestructuralista y decolonial, la *interseccionalidad*, permite el análisis e interpretación de diferentes sistemas de opresión social, que evidencia el reconocimiento de las injusticias sociales y las desigualdades, desde las teorías del Sur, en América (Quijano, 2014; De Sousa Santos, 2009). En Colombia ha sido abordada de

manera general en el ámbito educativo y pedagógico (Estrada & Castro, 2016); en las políticas públicas de género (Miranda et al., 2020) y en los procesos históricos de algunos pueblos (Baquero, 2017) lo que ha dejado entrever, un vacío en la didáctica de las ciencias sociales.

De ello resulta necesario decir, que esta investigación, pertenece a la línea de didáctica de las ciencias sociales, lo que la convierte en un campo de comprensión, análisis y reflexión de la educación, las prácticas de enseñanza, y la formación del profesorado permanente, a fin de intervenir adecuadamente en la enseñanza escolar de las ciencias sociales y de la historia (Pagés y Santisteban 2014).

Investigación que tiene como propósito comprender las representaciones sociales de género, del profesorado de historia y ciencias sociales, desde una perspectiva *interseccional*, para contribuir a la transformación de sus prácticas de enseñanza. Estudio que se enmarca en una metodología cualitativa, cuyo propósito es el de comprender, en profundidad, la relevancia y significados que se dan a dichos fenómenos (Bisquerra, 2009), además, es importante destacar, que se sitúa dentro de las investigaciones *feministas*, la teoría *queer* y la teoría *crítica*; ya que su intención, es la de contribuir a la transformación de las personas y la sociedad, mediante la emancipación y empoderamiento de los grupos e identidades oprimidos e invisibilizados (Giroux, 2004).

La metodología a utilizarse, será a través de un estudio de caso, de tipo exploratorio e interpretativo, con una fase analítica y una fase interpretativa crítica, que permita al investigador fijar límites y su especificidad en la recolección de información (Creswell, 2013; Cohen et al., 2007). La muestra se compone de dos profesoras y tres profesores de ciencias sociales, de la básica media. La intención, no es generalizar, sino demostrar que los resultados puedan aportar a contextos similares en la educación y la didáctica de las ciencias sociales.

Cabe anotar que la investigación se encuentra en desarrollo, lo que permitirá ir aportando resultados más sólidos.

Referencias bibliográficas

Audiger, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 3-16

- Baquero, J. (2017). Desigualdades superpuestas, capas de desigualdad e interseccionalidad: consideraciones analíticas y aplicación al caso colombiano. *Análisis político*, 30(89), 59-75. <https://doi.org/10.15446/anpol.v30n89.66217>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. Madrid. La Muralla.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* London: Routledge.
- Creswell, J. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches-* SAGE Publications. Part I - Part II.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of color». *Intersectionality, Stanford Law Review*, no 43, pp. 1241-1299.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. (D. f. <http://fty.sagepub.com>, Ed.) *Feminist Theory*, 9(1), 67-85.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. México: CLACSO y Siglo XXI.
- Díez-Bedmar, M^a C. y Fernández, A. (2019). Enseñanza de las ciencias sociales con perspectiva de género. *Revista Clío & Asociados*, 45 (pp.1-10).
- Díez-Bedmar, M. (2020). Educación patrimonial, intergeneracionalidad e interseccionalidad desde una perspectiva de género. Experiencia y conclusiones para la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (100), 55-70.
- Estrada, J. C., & Castro, T. (2016). Imaginarios sociales de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase: el caso de los maestros y maestras en formación de la Universidad de Antioquia. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 10(2), 102-117. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1959>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación, en *Revista de Trabajo*, 6, 4, 83-99.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid. Amorrortu.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós*.

- Massip, M., & Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. *Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. Clio: History and History Teaching*, 45, 139-54.
- Marolla, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2017.16,81-90. ISSN:2014-7694.Doi: 10.1344/ECCSS2017.16.7
- Miranda-Montero, Y. I., Anctil-Avoine, P., & Hankivsky, O. (2020). Transversalización de género: un acercamiento al caso de Colombia y una propuesta interseccional. *CS*, (32), 191-219. <https://doi.org/10.18046/recs.i32.3530>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muzzi, S., Toselló, J., & Santisteban, A. (2020). La perspectiva de género en los currículos de historia y ciencias sociales de Italia y Argentina: una reflexión para la formación del profesorado.
- Ortega, D., & Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de la didáctica de las Ciencias sociales. *Contextos educativos*.21, 53-66.
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2021). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. J. Pagés, y A. Santisteban, (eds.). Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol. 1, 17-39.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-cultural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso.
- Rausell, Helena. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de profesor/profesora en educación secundaria. *Revista Panta Rei. Revista digital de historia y Didáctica de la historia*, pp.185-203.
- Sanhueza, A., Cartes, D., & Maya, A. (2022). Las invisibilidades sociales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una interpretación crítica. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (10), pp. 228-247. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.228>

Scott, J. (1986). "Gender: Still a Useful Category of Analysis?" *American Historical review*, 91, pp. 1053-1075.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52. 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.00>

3.10 Devenir teórico y conceptual del grupo Educar para la Polis: una experiencia en la formación continua del profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social

Yuliana María Monsalve Ruiz

Docente Colegio Parroquial San Francisco de Asís (Bello, Antioquia).

[ymaria.monsalve@udea.edu.co](mailto:y maria.monsalve@udea.edu.co)

Yirlean Carlos Rodríguez Santamaría

Docente Colegio Sagrados Corazones (Medellín, Antioquia)

Hacen parte del grupo de trabajo académico Educar para la Polis de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

yirlean.rodriguez@udea.edu.co

Resumen:

Esta ponencia tiene como objetivo describir el trasegar teórico y conceptual del grupo de trabajo académico docente en Educación Política “Educar para la Polis”. Esta descripción se ha periodizado entre el 7 de noviembre de 2015 y el 25 de septiembre de 2021. La fuente para la elaboración de esta comunicación consistió en la revisión de las actas de los encuentros del grupo. Desde allí, se presenta una trayectoria general de este, seguido se exponen algunos rasgos del faro que ha iluminado la trayectoria del grupo: el legado del Movimiento Pedagógico Colombiano. De igual forma, se lleva a cabo una síntesis del devenir teórico y conceptual durante el período especificado, donde se revisaron algunas categorías que fueron recurrentes y que marcaron el trabajo desarrollado por el mismo. Por último, se realizan conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave: Educación, política, ciudadanía, democracia, formación, Movimiento Pedagógico.

Abstract:

This paper aims to describe the theoretical and conceptual journey of the teaching academic working group in Political Education "Educate for the Polis". This description has been periodized between November 7, 2015 and September 25, 2021. The source for the elaboration of this communication consisted in the review of the minutes of the group's meetings. From there, a general trajectory of the group is presented, followed by some features of the lighthouse that has illuminated the group's trajectory: the legacy of the Colombian Pedagogical Movement. Likewise, a synthesis of the theoretical and conceptual evolution during the specified period is made, where some recurrent categories that marked the work developed by the group are reviewed. Finally, conclusions and recommendations are made.

Key words: education, politics, training for the exercise of citizenship, democracy, continuing education of teachers who teach knowledge about the social environment, Pedagogical Movement.

Presentación

El Grupo de trabajo académico docente Educar para la Polis, adscrito al grupo de investigación Comprender de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nace en el año 2015, manteniendo un trabajo constante en torno a la Educación Política. Sus integrantes son docentes en ejercicio de colegios, universidades y contextos no escolares. Su historia se divide en dos momentos a saber: noviembre de 2015 a marzo de 2020, presencialidad, y abril de 2020 a septiembre 2021, virtualidad.

Este grupo de trabajo académico es legado del Movimiento Pedagógico colombiano, surgido en el año 1982, momento en el que la escuela comienza a tener un carácter empresarial y el maestro es visto solo como un ejecutor, perdiendo su identidad (Martínez & Rojas, 1984). De allí la necesidad de reunirse, de formar colectivos, que desde perspectivas democráticas les permitieran pensar qué escuela querían, para qué y para quién la querían. En estos espacios se

dignificaba su labor y se defendía el saber propio del maestro. (Movimiento Pedagógico de Colombia, 1984, p. 37)

En los encuentros desarrollados en el primer momento del grupo, Educación y Política son categorías centrales que entraron a abordarse. Se trabajó la Educación como un proceso de humanización, pero también como un acto político, de resistencia y de reexistencia, retomando los postulados de Freire de que la Educación es una acción colectiva, social y política, y en esta medida puede transformar realidades. (Acta N. 03 de 06 de febrero de 2016)

La Política se abordó desde varios lugares, desde la definición clásica, retomada desde su etimología por Solozábal, como los asuntos referentes a la ciudad y el gobierno de la misma. En esta concepción lo político designa aquella condición necesaria de los seres humanos que viven en la ciudad. Aquí es importante aclarar que, de acuerdo con Aristóteles, solo el hombre es un ser político, Zoon Politikon (Acta 45 del 20 de junio de 2020).

Seguido, se buscó diferenciar la política de lo político, Chantal Mouffe plantea que la política se refiere a un orden institucionalizado del ejercicio del poder, mientras que lo político muestra la pugna de visiones contrapuestas o antagónicas, lo instituyente; el reto consiste en que lo político entre en discusión, de forma que pueda verse reflejado en la política.

También, se aborda la idea de política desde la filosofía política, desde los postulados del maestro Carlos Gaviria:

La política se refiere a la convivencia. Esto es así porque el primer ámbito de convivencia es la familia en la que cada persona satisface muchas de sus necesidades. Las otras necesidades de las personas deben ser satisfechas en otros ámbitos de convivencia como la Gens, la Tribu y la Polis (Acta 48 de 21 de noviembre de 2020).

Este carácter deontológico marca una guía para los procesos de Educación Política Democrática, donde la educación conduce a la dignificación de las comunidades, superando una visión caritativa o filantrópica, pasando a ser sujetos activos en mutua correspondencia con la alteridad (Villa, 2021).

La Educación Política Democrática se constituye en el horizonte del grupo, la Democracia debe entenderse entonces de manera amplia, trascendiendo la idea de esta como forma de gobierno y relacionándola como una forma de vida, donde se pone en juego la construcción social e individual que es ética y moral,

Ética en la medida que se hace uso de la libertad individual para gobernarse a sí mismo y cogobernarse en la comunidad política, así como un deber ético de pertenecer a lo público en el ejercicio de la política. Moral porque está orientada a la búsqueda del bien común y la construcción de la vida en comunidad con otros (Acta N. 29 de 29 de septiembre de 2018).

Dentro de esta concepción de Democracia se hace indispensable la Participación, donde a su vez se evidencian dos acepciones, la primera como un formalismo legal a través de instrumentos institucionalizados que representan el tipo de democracia que existe; la segunda corresponde con la participación como un deber ético y moral de actuar en lo público y para lo público.

Consecuente con lo anterior, un ejercicio de Educación Política debe formar

sujetos políticos democráticos que hacen uso de su libertad subjetiva para construir juicios políticos, fundamentado en conocimientos y saberes, y que participa en el ámbito público orientado al bien común, ejerciendo su condición ciudadana a partir del pensamiento social de carácter crítico. Estos sujetos buscan transformar la sociedad, asumiendo la democracia como una forma de gobierno y forma de vida, llegando a la democracia participativa y representativa. Esto, mediante la enseñanza de contenidos científicos y saberes campesinos, ancestrales y afrodiaspóricos (Acta N. 26 de 19 de mayo de 2018).

Aunque la Educación Política se da en diversos contextos, se debe tener en cuenta que la Escuela es uno de los escenarios propicios para formar a los ciudadanos y ciudadanas, para que adquieran el interés por los asuntos públicos, considerando lo propuesto por Pagés, siendo también un espacio para compartir, donde los y las docentes deben organizarlo para que los estudiantes se predispongan para el saber (Acta N.37 de 27 de julio de 2019).

Como se puede evidenciar, el grupo de trabajo académico docente Educar para la Polis, constituye una apuesta por la Educación Política Democrática, en la que las y los individuos se socializan y se forman con base en principios democráticos, para reordenar la sociedad, aportando de esta forma a la construcción de sociedades democráticas (Acta N. 17 del 13 de mayo del 2017), algo que adquiere más sentido a partir de marzo del 2020, cuando inicia el segundo momento del grupo, se dan los encuentros virtuales y se realiza un trabajo de reflexión,

acción, emoción en torno al desarrollo teórico construido hasta la fecha, pero articulado a las problemáticas sociales.

El gobierno decreta el confinamiento general dado el mal estado del sector salud para contrarrestar los efectos de la pandemia del Covid 19, se agudiza la crisis y el malestar social, materializándose en movilizaciones sociales y quedando en evidencia el proceder violento y desigual del Estado colombiano, que recurre al uso de la coacción para aleccionar a las poblaciones, -y, que de esta manera- logra permisividad con las formas violentas de actuar en el campo político. Lo que se evidencia en las relaciones privadas, íntimas y públicas. Esto se aprende desde la educación. Esto último como proceso de aprehensión de símbolos y signos (Acta N. 42 del 14 de marzo del 2020). Estando aquello instituido en los contextos educativos.

El y la docente que pertenece al grupo, desempeña su labor desde lo posible, desde lo prescriptivo, como parte de lo instituyente, antagónico de lo instituido. Partiendo de Cornelius Castoriadis se entiende que lo instituido es lo formalizado, lo que ha sido instaurado por la norma, mientras que lo instituyente es la sociedad posible, lo que está por venir, es el nuevo orden en pugna, por ello se afirma que nuestro trabajo como educadoras y educadores se ubica en el campo de lo instituyente (Acta N. 44 de 30 de mayo de 2020), en la medida que busca la transformación, aunque se debe tener presente que la educación también puede estar al servicio de lo instituido.

Todo esto que se denomina instituido genera varias preocupaciones que emergen en las conversaciones de Educar para la Polis: la “homeschooling” o educación en casa, modalidad educativa -que- podría acelerar la tendencia a la informalización y la pauperización que sufre en la actualidad el ejercicio de la profesión docente (Acta N. 53 de 22 de mayo de 2021), la inspección a la que se ven sometidos los y las docentes a través de las plataformas virtuales en las que se llevan a cabo las clases a distancia, dado que en estos espacios, las instituciones educativas, sus directivas y los padres de familia tienden a la vigilancia, el aula virtual se está transformando en un panóptico. Por tanto, debemos reflexionar en torno a las maneras en las que podemos desarrollar un proceso educativo de formación para el ejercicio de las ciudadanías en este contexto panóptica (Acta N. 49 de 27 de febrero de 2021), entre otros conceptos que pasan a ser parte constante del compendio conceptual construido por el grupo a lo largo de los años y que busca comprender para transformar la esfera local desde el reconocimiento de la crisis global.

Al sintetizar el trabajo realizado por el grupo Educar para la Polis, se permite hacer un balance sobre los aciertos y aprendizajes que pueden dejar para los y las docentes el hacer parte de grupos de trabajo académico y evidenciar que estas conceptualizaciones tienen incidencias en sus prácticas de enseñanza, en su formación y proyectos de vida. El grupo se constituye en la evidencia, además, del legado dejado por el Movimiento Pedagógico colombiano y su intento por dignificar la profesión.

Este ejercicio es la oportunidad para invitar a los y las docentes que desempeñan su quehacer en diferentes contextos, a agruparse desde sus intereses y motivaciones para apostarle a la construcción conjunta de conocimiento, a transformar y construir un saber propio y encontrar en estos grupos de trabajo académico también grupos de apoyo emocional, que le permitan comprender el devenir de su práctica, y aquí encontrar la motivación para persistir en el camino de la docencia y en la dignificación de su profesión y su saber, y con ello en la de la escuela y la comunidad.

Referencias bibliográficas

Actas del grupo de trabajo académico docente Educar para la Polis, Capítulo Medellín, del 7 de noviembre del 2015 hasta el 25 de septiembre del 2021.

Martínez, A., y Rojas, F. (1984). Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros. Educación y Cultura, 4–12.

http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion

Villa, S. I. V., & Durán, J. C. B. (2021). Cultura política y democracia participativa en Colombia: Contribuciones para la reflexión de la dimensión simbólica de las grietas de la democracia. *Las grietas de la democracia en el contexto latinoamericano*, 67.