PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE "LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES"

AUTORES:
JULIÁN HERNANDO GUTIÉRREZ FONSECA
JOSÉ LUÍS RAMOS CAÑON

TUTOR:
JOHN WILLIAM CASTRO NIÑO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
BOGOTÁ D.C.
2012

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO - RAE

1.Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Propuesta curricular para le enseñanza de la Historia a partir de la Pedagogía Crítica y el Conflicto Armado Colombiano.
Autor(es)	Julián Hernando Gutiérrez Fonseca. Código: 2008160032 José Luís Ramos Cañón. Código: 2008160059
Director	John William Castro Niño
Publicación	Bogotá, diciembre de 2012.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Lineamientos curriculares, Currículo, Propuesta curricular, Enseñanza de la Historia, Pedagogías Críticas, Democracia, Democracia Radical, Pedagogía de los límites y Conflicto Armado Colombiano.

2.Descripción
Trabajo de grado que se propone plantear a partir de las Pedagogías Críticas y el Conflicto Armado Colombiano una Propuesta Curricular para la Enseñanza de la Historia en el Ciclo Cinco (educación media) de educación en la ciudad Bogotá. Esta investigación educativa parte de los principios teóricos, conceptuales y metodológicos de la Investigación Acción Educativa, las Pedagogías Críticas y de la Democracia Radical para, posteriormente, poder llevar a cabo una propuesta de enseñanza de la historia que parta de los aportes del Pensamiento Histórico e historiográfico tomando como Problemática Curricular y temática el Conflicto Armado Colombiano.

3. Fuentes

Dentro de las principales fuentes se puede encontrar en el plano curricular oficial las propuestas curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2002) y la Secretaria de Educación Distrital (2007) (2010). En cuanto a los referentes metodológicos de la Investigación Acción Educativa se parte de los planteamientos de Carr y Kemis (1985) y Elliott (1988). Por otra parte, respecto a los referentes teóricos, dentro de las Pedagogías Críticas se retoman principalmente los planteamientos de Henry Giroux (1997) (2003) (2004) y Michael Apple (1997). Así mismo, como referente para la teoría de la Democracia Radical se parte de los postulados de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Por último como referentes teóricos para la discusión acerca de la Enseñanza de la Historia se parte de los planteamientos de Josep Fontana (2004) y Renán Vega (1999). Por otra parte, como parte de la investigación se hace el análisis documental de trabajos de grado alrededor de la temática en particular y también se hace uso de herramientas tanto cuantitativas como cualitativas durante la interacción en los espacios escolares.

4. Contenidos

El trabajo de grado se encuentra divido en tres partes las cuales cada una concuerda coherentemente con elementos y lineamientos concretos dentro del análisis teniendo en cuenta tanto los referentes teóricos como metodológicos de la investigación:

1. Planteamientos Generales de la Investigación
2. Práctica Pedagógica y reflexiones de la propuesta curricular a partir de la experiencia educativa.
3. Propuesta curricular para la enseñanza de la Historia a partir de la Pedagogía Crítica y el Conflicto Armado Colombiano en Ciclo Cinco.

5. Metodología

La investigación parte de los postulados de la Investigación Acción Educativa los cuales además de definir elementos muy importantes al momento de llevar a cabo una investigación Educativa también define una postura clara en cuanto a la relación entre sujeto y objeto dentro de la práctica educativa que es también investigativa a la vez. Se asume al profesor como investigador y a los y las estudiante como actores activos y participativos del proceso investigativo y educativo. Teniendo en cuenta este referente metodológico, desde la Investigación Acción Educativa se plantea unos lineamientos para llevar a cabo las investigaciones educativas los cuales se encuentran condensados

en lo que se denomina la Espiral Autorreflexiva. A partir de dicha Espiral se plantean cuatro fases del desarrollo de la investigación las cuales se encuentran fuertemente conectadas con el desarrollo de este trabajo de grado: planificación, acción, observación y reflexión.

6. Conclusiones

A partir del desarrollo de la investigación y teniendo en cuenta los referentes teóricos y metodológicos planteados para la misma, la conclusión y el resultado del proceso investigativo se puede evidenciar claramente en el tercer apartado del documento el cual recoge todas las discusiones dadas y las reflexiones realizadas a partir de las distintas fases de la investigación y las concreta en la propuesta curricular definitiva. La propuesta curricular se base en las reflexiones y las conclusiones obtenidas al momento de finalizar cada una de las fases establecidas dentro de la Espiral Autorreflexiva así como también al finalizar el proceso de práctica pedagógica e implementación de la propuesta curricular en un espacio escolarizado. De esta forma, esta propuesta curricular se enuncia como el resultado de la actividad investigativa y crítica la cual pretende contribuir a generar procesos de transformación social a partir de la realidad escolar que se vive en la actualidad educativa.

Elaborado por:	Julián Hernando Gutiérrez Fonseca. José Luís Ramos Cañón.
Revisado por:	John William Castro

Fecha de elaboración del Resumen:	14	12	2012

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 12

PRIMERA PARTE: PLANTEAMINETOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN 15

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. 15

1.1. La problemática educativa y escolar a partir de la Pedagogía 15

1.2. La Historia colombiana en el siglo XX: Democracia y conflicto armado como problemática curricular de la propuesta..... 19

1.3. El estado actual de los lineamientos curriculares oficiales para Ciencias Sociales..... 22

1.3.1. Ciencias Sociales en la Educación Básica. Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. 23

1.3.2. Colegios públicos de excelencia para Bogotá orientaciones curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico en Ciencias Sociales. Lineamientos curriculares de la Secretaria de Educación de Bogotá..... 28

1.3.3. Reorganización curricular por ciclos. Referentes Conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación..... 33

1.4. Pregunta problema: 41

1.5. Objetivo general. 41

1.6. Objetivos específicos..... 41

2. MARCO METODOLÓGICO. 42

2.1. Referentes teórico – metodológicos 43

2.1.1. La racionalidad dialéctica como principio de la Investigación 43

2.1.2. La Investigación Acción..... 45

2.1.3. La Investigación Acción Educativa..... 47

2.1.4. La Investigación Acción como forma de Investigación Educativa 49
2.1.5. La Espiral Autorreflexiva como referente metodológico de la Investigación Acción Educativa..... 52
2.2. Desarrollo práctico - metodológico de la investigación..... 53

3. SISTEMA CONCEPTUAL 60
3.1. Escuela y Currículo 60
3.1.1. De las Teorías de la Reproducción a la Teoría de la Resistencia..... 60
3.1.2. Del Currículo al Currículo Crítico..... 64
3.1.2.1. El Currículo 64
3.1.2.2. Currículo Oculto..... 68
3.1.2.3. Propuesta de Currículo Crítico..... 70
3.2. Democracia y Pedagogía 74
3.2.1. La Democracia Radical 75
3.2.2. La Pedagogía de los Límites..... 82
3.3. El Conflicto Armado Colombiano..... 88
3.3.1. Breve historia del Conflicto Armado 89
3.3.2. La historiografía del Conflicto Armado 95
3.3.3. ¿Qué es el Conflicto Armado? 100
3.3.4. La enseñanza del Conflicto Armado 108

4. ESTADO DEL ARTE. 111
4.1. Antecedentes académicos al problema de investigación 111
4.2. Antecedentes y perspectivas teóricas y conceptuales acerca de la Enseñanza de la Historia 116
4.2.1. Las dificultades de la enseñanza de la Historia 118
4.2.2. ¿Para qué y por qué enseñar Historia?..... 121
4.2.3. La Enseñanza de la Historia a Tres Niveles..... 123

4.2.4. El Pensamiento Historiográfico 126

5. CARACTERIZACIONES INSTITUCIONALES 129

5.1. Caracterización de las instituciones educativas de Bogotá 130

5.1.2. Primer grupo institucional 132

5.1.2.1. Disposiciones institucionales 132

5.1.2.2. Disposiciones logísticas 133

5.1.2.3. Disposiciones didácticas y curriculares 133

5.1.2.4. La disciplina histórica en el currículo 135

5.1.3. Segundo Grupo Institucional 136

5.1.3.1. Disposiciones institucionales 136

5.1.3.2. Disposiciones logísticas 137

5.1.3.3. Disposiciones didácticas y curriculares 137

5.1.3.4. La disciplina histórica en el currículo 138

5.2. La Enseñanza institucionalizada del Conflicto 139

5.3. Caracterización a profundidad de las instituciones seleccionadas para la implementación de la propuesta curricular. 140

5.3.1. Caracterización I.E.D. San Agustín 141

5.3.1.1. Caracterización de la Localidad 141

5.3.1.2. La Institución Educativa 144

5.3.1.3. Condiciones socio - económicas 146

5.3.1.4. Situación Pedagógica 151

5.3.1.4.1. Hábitos de Estudio 151

5.3.1.4.2. Influencias Externas 153

5.3.1.4.3. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Ciencias Sociales. 155

5.3.1.5. En Cuanto al Conflicto Armado. 157

5.3.1.6. Observación e interacción directa en las dinámicas sociales del contexto 159

5.3.2. Caracterización I.E.D Tibabuyes Universal 163

5.3.2.1. Caracterización de la localidad 163

5.3.2.2. La Institución Educativa 167

5.3.2.3. Condiciones socio – económicas 168

5.3.2.4. Situación Pedagógica 173

5.3.2.4.1. Hábitos de estudio 173

5.3.2.4.2. Influencias Externas 176

5.3.2.4.3. Procesos de Enseñanza – Aprendizaje de las Ciencias Sociales. 178

5.3.2.5 En Cuanto al Conflicto Armado. 181

5.3.2.6. Observación e interacción directa en las dinámicas sociales del contexto 182

REFLEXIONES GENERALES DE LOS PLANTEAMIENTOS DE INVESTIGACIÓN 185

SEGUNDA PARTE: PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y REFLEXIONES DE LA PROPUESTAR CURRICULAR A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA 191

1. Planeación inicial de la propuesta curricular 191

2. Sistematización de las Implementaciones de la Propuesta Curricular 204

3. Práctica Pedagógica y reflexiones curriculares en el I.E.D. San Agustín 207

4. Práctica Pedagógica y reflexiones curriculares en el I.E.D. Tibabuyes Universal 219

REFLEXIONES GENERALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR INICIAL 235

TERCERA PARTE: PROPUESTA CURRÍCULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN CICLO CINCO. 240

1. Referentes teóricos de la Propuesta Curricular 243

1.1. Escuela y Currículo 243

1.2. Democracia Radical y Pedagogía de los Límites 245

1.3. La enseñanza del Conflicto Armado 247

2. La pertinencia de la enseñanza de la historia 250

3. Descripción de los antecedentes curriculares 257

4. Descripción metodológica para el desarrollo de la Propuesta Curricular 264

5. Implementación de la Propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos de la Secretaría de Educación Distrital 270

6. El Proceso Evaluativo 277

7. Parámetros de Proceso 285

8. MALLA CURRICULAR 288

8.1. Grado Décimo 288

8.2. Grado Undécimo. 293

BIBLIOGRAFÍA. 298

TABLA DE ANEXOS

1. Raes Artículos Académicos
2. Raes Tesis de Universidades
3. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – IPN
4. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – INSTITUTO ALBERTO MERANI
5. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ
6. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – ENSDMM
7. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – CARLOS ALBÁN HOLGUÍN
8. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – SAN AGUSTÍN
9. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – TIBABUYES UNIVERSAL
10. MATRIZ INFORMACIÓN CURRICULAR – FE Y ALEGRIA
11. TABULACION ENCUESTAS IED SAN AGUSTÍN
12. TABULACION ENCUESTAS IED TIBABUYES UNIVERSAL
13. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Taller 1 La política y el estado
14. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Taller 2 Democracia
15. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Taller 3 El Origen de las Cosas
16. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Taller 4 Película señor de las moscas.
17. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Lectura 1
18. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Lectura 2
19. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Taller preguntas para las lecturas 1y 2
20. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Esquema Economía
21. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Guía para el trabajo sobre los actores del conflicto armado
22. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – Trabajos de los Estudiantes
23. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – EVALUACIÓN
24. IMPLEMENTACION SAN AGUSTIN – METODOLOGÍA PARA EL SEMINARIO DE HISTORIA
25. IMPLEMENTACION TIBABUYES – Lectura 1
26. IMPLEMENTACION TIBABUYES – CONCEPTOS NACION Y ESTADO
27. IMPLEMENTACION TIBABUYES – ANALISIS DE CARICATURA – CONCEPTO ESTADO

28. IMPLEMENTACION TIBABUYES – Mafalda y la democracia
29. IMPLEMENTACION TIBABUYES – LECTURA – Narcotráfico y Conflicto armado
30. IMPLEMENTACION TIBABUYES – GUIA DE INVESTIGACIÓN – CONFLICTO ARMADO
31. IMPLEMENTACION TIBABUYES – BIBLIOGRAFÍA BASE INVESTIGACION CONFLICTO
32. IMPLEMENTACION TIBABUYES – PELICULA TALLER - La primera noche
33. IMPLEMENTACION TIBABUYES – TALLER REPRESION POLITICA
34. IMPLEMENTACION TIBABUYES – TALLER DIALOGOS DE PAZ
35. IMPLEMENTACION TIBABUYES – Programación Seminario de Historia

INTRODUCCIÓN

A partir del trabajo de Proyecto Pedagógico, en el marco de la línea de Investigación y Enseñanza de la Historia de la Licenciatura en educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, ha surgido la preocupación por hacer un acercamiento crítico a las prácticas educativas y a la enseñanza de la historia que se vienen dando dentro del sistema educativo colombiano con el fin de reconocer cuáles son sus características, principales planteamientos y dificultades con el propósito de hacer un aporte a la discusión. La propuesta curricular que se presentará a continuación es el resultado de un extenso proceso investigativo que ha retomado múltiples elementos importantes dentro de la reflexión educativa y pedagógica con miras a establecer criterios curriculares, teóricos, metodológicos, investigativos, históricos e historiográficos que permitan postular una propuesta que se adapte a las necesidades del contexto y que se constituya como un aporte significativo a la discusión curricular.

Dentro de las reflexiones existentes alrededor la enseñanza de la historia en Colombia se ha resaltado cómo esta se ha constituido muchas veces en un proceso educativo en el cual aun se logran evidenciar ciertas tendencias tradicionales de la didáctica en la escuela que en el marco de las dinámicas de los nuevos discursos pedagógicos y de la didáctica pueden resultar anacrónicas y poco favorables para generar posibles procesos de transformación social, derivando en una enseñanza de la historia memorística, sujeta y condicionada a variados intereses que pretenden mantener ciertos órdenes hegemónicos y desiguales al interior de la sociedad. De esta forma, consolidar propuestas que partan de perspectivas críticas de la enseñanza de la historia resultan ser muy valiosas debido a que este resulta ser un campo muy disputado en cuanto a los intereses que fluyen desde fuera de la escuela y qué mejor que quienes se forman para ser profesores sean quienes a partir de sus conocimientos logren

redireccionar la enseñanza a la generación de procesos de transformación social y de formación del pensamiento histórico.

Como punto de partida esta propuesta parte del análisis de las propuestas curriculares oficiales vigentes con el propósito de delimitar generalidades, cuestionamientos, críticas y aportes que permitan establecer criterios en cuanto a lo curricular que contribuyan a la construcción de una nueva propuesta. No obstante, como conclusión base del análisis curricular se parte de cuestionar que dichas propuestas no han logrado contribuir ni articularse coherentemente a una realidad social compleja y en conflicto, e incluso han reducido a la enseñanza de las ciencias sociales a una serie de conocimientos disciplinares sin una compleja relación con la realidad, fomentado así, un desinterés generalizado por las temáticas históricas y sociales del país y el mundo. A partir de lo anterior, la enseñanza de la historia requiere recuperar el espacio que ha perdido dentro de la escuela en cuanto al sentido formativo del pensamiento histórico. De esta manera, resulta, imperante romper con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que contribuyen a la carencia de herramientas reflexivas que permitan una lectura crítica del contexto.

Por tanto, en primer lugar, es pertinente cuestionar dichas dinámicas escolares y de la enseñanza de la historia que ha imperado en la escuela, y en segundo lugar, teniendo en cuenta lo anterior, buscar las formas de hacer del proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia una tarea que tenga mayor vinculación con la realidad y los problemas sociales que vive actualmente el país a partir de cuestionamientos tales como ¿Qué, cómo, con qué, por qué y para qué enseñar y aprender historia y, en general, Ciencias Sociales hoy? Para poder dar respuesta a estas preguntas, esta propuesta se fundamenta en una serie de perspectivas teóricas, metodológicas y conceptuales, las cuales permitirán llevar estas dudas al campo de una propuesta curricular para la enseñanza de la historia haciendo que estas preocupaciones sean las que direccionen los nuevos planteamientos

curriculares con miras a generar propuestas que se articulen con la realidad actual del país.

De esta manera, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, esta propuesta curricular parte de los postulados generales de la Pedagogía Crítica, la Investigación Acción Educativa y de la teoría de la Democracia Radical los cuales entrarán en función de la enseñanza de la historia a partir de problemática curricular del conflicto armado. Además, bajo el propósito de generar una propuesta que recoja las características generales de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en Bogotá, se parte del análisis de las propuestas curriculares existentes en la actualidad, de la observación de una serie de instituciones educativas de la ciudad y de la implementación y experimentación de la propuesta curricular para, en últimas, desembocar como resultado final, en la propuesta curricular para la enseñanza de la historia definitiva.

Por último, tomando como punto de inicio el Conflicto Armado Colombiano y los discursos de democracia que de este se desprenden a partir de los múltiples actores que intervienen en él como problemática curricular, se configura la enseñanza de la historia como un elemento esencial de esta propuesta curricular, debido a que, desde al análisis de un hecho histórico particular el cual tiene tantas implicaciones para la historia del país, se generan procesos curriculares que permitan partir de una realidad concreta, actual y estructural como forma de articular la enseñanza de la historia a partir de un hecho histórico complejo y específico desde el cual se pueda entrar a desarrollar fuertemente los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula de clase. No obstante, esta propuesta no pretende cerrar la discusión en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela alrededor únicamente de la disciplina histórica, sino más bien aprovechar la potencialidad de la enseñanza de la historia y de la problemática curricular para implementar elementos teóricos y conceptuales de otras disciplinas sociales como parte del análisis complejo de los hechos históricos.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMINETOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Para poder hacer una descripción del problema que se quiere abordar en este trabajo, es preciso hacer una división entre tres líneas problematizadoras, los cuales permitirán hacer una mejor comprensión de la temática en particular del estudio. Dichos ejes problematizadores son: 1) La educación y la escuela a partir de la Pedagogía Crítica; 2) La problemática social colombiana: democracia y conflicto armado como problemática curricular de la propuesta 3) El estado actual de los lineamientos curriculares oficiales vigentes, específicamente los que convergen en la ciudad de Bogotá. Por tanto, tener presente éstos ejes problemáticos permite hacer un acercamiento a las principales características que afectan la educación y el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia y las ciencias sociales dentro del marco escolar y su amplia relación con la sociedad, para así poder tener un marco de referencia que permita establecer nuevas propuestas curriculares que se adapten a las necesidades de transformación tanto de la escuela como de la sociedad.

1.1. La problemática educativa y escolar a partir de la Pedagogía

La educación se ha configurado como un elemento complejo y particular de la sociedad. A esta instancia de las relaciones sociales se le ha atribuido distintos calificativos y ciertas tareas que la han perfilado como un elemento importante en el desarrollo de las sociedades. No obstante, la práctica educativa no se caracteriza por ser un proceso homogéneo en el cual todos los agentes que intervienen en ella actúan de la misma manera y bajo los mismos preceptos. A pesar de reconocer a la educación como un proceso que permite la formación de sujetos de acuerdo a determinados fines de forma funcional y relacionada directamente con las necesidades de la sociedad no se podría afirmar que dichas necesidades son unívocas y generales para su totalidad, debido a que la

educación es la unidad de muchas perspectivas, miradas, subjetividades e intereses que permanecen en constante pugna y que determinan las relaciones entre los distintos sujetos que componen la sociedad en cada uno de sus escenarios. Por tanto, el proceso educativo, como un escenario más de la sociedad, y en sí la educación, están inevitablemente conectadas con todas las condiciones que puedan llegar a existir en la sociedad.

A partir del conocimiento de la historia de la educación, se pueden reconocer que las características atribuidas en el párrafo anterior a la educación y al sistema educativo no son el resultado de las coyunturas sociales actuales, sino que son el resultado de procesos históricos de larga duración que desde sus orígenes conservan ciertas características que se mantienen hasta el día de hoy. Por ejemplo, desde los postulados de La Ilustración surge una preocupación por la importancia de la educación y su funcionalidad con el establecimiento de un nuevo orden como una oposición a las dinámicas del Antiguo Régimen. La educación, desde entonces, fue comprendida como un elemento fundamental en la difusión y legitimación de las nuevas ideas ilustradas. Por tanto, a partir de dicho momento la educación y todo su aparataje se establece con la principal función de difundir ideas y conocimientos para contribuir a la legitimación de los órdenes políticos, sociales, culturales e incluso científicos y filosóficos. Se podría decir, en consecuencia, que desde que existe una preocupación por la educación ésta ha estado indefectiblemente ligada a un proyecto de sociedad al cual sirve, permitiendo de procesos de difusión y reproducción de las ideologías hegemónicas que persisten en la sociedad.

El discurso de la educación proclamado según los intereses de ciertos grupos sociales hegemónicos, dispone y genera sus propios dispositivos para la consecución de sus fines; la escuela y todas las dinámicas que se presentan dentro de este espacio, los discursos y los agentes, de cierta forma se encuentran determinados, más no condicionados, por los intereses y contradicciones que afectan el discurso educativo y en consecuencia a la sociedad en general. Dentro

de este orden de ideas, respecto a la educación se entiende la escuela como el espacio físico donde se ejecuta la práctica educativa institucionalizada; en dicho espacio se presentan dinámicas particulares en concordancia a los discursos sociales en general que se expresan a través del currículo, el cual se entiende como algo que está involucrado en complejos e importantes procesos formativos y productivos, “en la producción y reproducción de las divisiones sociales que le imprime a la educación su carácter inevitablemente político” (Da Silva en Gentili. Comp. 1997: 72). Así mismo resulta relevante el hecho de que hay que “ver las escuelas como algo más complejo que un simple mecanismo reproductor” (Apple. 1997: 28).

No obstante, no se puede desconocer que las escuelas están organizadas no sólo para transmitir conocimiento, cómo y con qué fin, sino para el mantenimiento de una ideología, además de ayudar, en último término, en la producción del conocimiento dado como válido y también en el conocimiento técnico, el cual sirve para expandir mercados, controlar la producción, el trabajo, las personas, comprometerse en la investigación necesaria y básica para la industria, y para crear necesidades “artificialmente” extendidas entre la población (Apple. 1997: 37). Pero esta realidad de la organización curricular encierra en sí misma las contradicciones que hacen evidente la propagación de un orden desigual donde a partir del conocimiento y demás prácticas se condiciona a las personas dentro de las limitaciones del grupo social al que pertenecen, en consecuencia, la idea de que la escuela es un lugar donde Estado, economía y cultura se interrelacionan y donde las reformas propuestas y las innovaciones que tienen lugar en los currículos “reflejan” dichas interrelaciones es más que evidente (Apple. 1997: 46).

Sin embargo, la escuela no se puede reducir a la reproducción de lo que determinan las interrelaciones de factores externos porque esto desconocería las particularidades que se presentan dentro de ella producto de la interacción de los sujetos y los discursos que intervienen en la práctica educativa directa. Es decir, viendo la escuela sólo en términos reproductivos, como función pasiva de un

orden social injusto, es difícil elaborar cualquier acción educativa seria. Porque, “sí la escuela está completamente determinada y no puede hacer más que reflejar las relaciones sociales externas a ella, en la esfera educativa no se puede hacer nada porque (…) corremos el peligro de reducir la complejidad de esta relación a una mera imitación de lo que existe en la realidad” (Apple. 1997: 81).

Aunque las escuelas ayuden a reproducir la hegemonía, “también reproducen históricamente formas de resistencias” (Apple. 1997: 178). Es decir, reproducen también formas de oposición a los discursos y prácticas que tanto implícita como explícitamente circulan en la escuela. Dichas resistencias son producto de las mismas contradicciones que hacen parte de la sociedad actual, ya que las poblaciones marginadas generan sus propios discursos y estos también confluyen al igual que los oficiales dentro de la escuela. Por tanto, se puede coincidir con la afirmación de Apple donde plantea que: “la escuela es un lugar de producción y reproducción. Pero no solamente de producción y reproducción de agentes, conocimiento e ideologías, sino de tendencias contradictorias, cada una de las cuales puede tener un significativo impacto sobre la otra” (Apple. 1997: 179). En consecuencia, concebir la escuela como espacio de formación crítica y de resistencia permite comprender realidades sociales específicas de distintos contextos donde la enseñanza puede llegar a desempeñar un papel fundamental en dicho procesos de formación.

Partiendo de la Pedagogía Crítica, la cual nos proporciona un marco referencial y propositivo, se entiende que dentro de la responsabilidad política de la escuela se tiene la obligación de situar la práctica educativa en un contexto específico al cual pueda contribuir tanto a su comprensión como a su transformación, es decir, generando procesos escolares estrechamente articulados y vinculados a la realidad social. Por tanto, para poder desarrollar estos procesos de comprensión y de transformación de la realidad que se dan dentro de la escuela se asume como problemática curricular de esta propuesta al Conflicto Armado Colombiano y los discursos de democracia que se desprenden de los múltiples actores, ya que éste

hecho histórico ofrece un campo amplio de discusión que debe ser reconocido en su historicidad pero que actualmente no ha sido estudiado en la escuela en todas sus dimensiones como consecuencia de un discurso hegemónico imperante en la escuela. En consecuencia, es posible entender que el Conflicto Armado en Colombia y los discursos de democracia que de él se desprenden resultan ser un espacio propicio para un análisis tanto histórico como político de la realidad social colombiana porque se adapta plenamente al contexto cotidiano de los estudiantes y del país.

1.2. La Historia colombiana en el siglo XX: Democracia y conflicto armado como problemática curricular de la propuesta

En el marco de la construcción de un proyecto democrático en Colombia la historia nacional ha mostrado cómo dicho proyecto ha sido un proceso de constantes conflictos entre las diversas tendencias que pretenden implantar su versión propia de la democracia. Dichos conflictos se han visto materializados, por lo general, en actividades violentas y de imposición de ideas por vía de la fuerza y las armas. En este contexto de constantes confrontaciones se hace interesante observar cómo la construcción de un proyecto de democracia institucionalizada ha estado vinculada ampliamente con prácticas violentas que han mantenido viva la constante lucha entre distintos modelos de sociedad y de Estado. En consecuencia, se podría afirmar que la historia de Colombia es una historia fuertemente marcada por la violencia y la lucha entre distintos actores dentro del plano político, ideológico, económico y social por la consolidación de un proyecto de democracia y de nación. No obstante, cabe resaltar que el hecho de que la violencia sea algo recurrente en la historia de Colombia, no se puede asumir como algo natural a la mentalidad de los sujetos. La violencia es el resultado de la desigualdad endémica del país y de su debilidad institucional y no el resultado de una condición natural y determinante.

Partiendo de lo anterior, no se podría comprender a simple vista, cómo, a pesar de existir todo un marco legal que se enuncia en la Constitución de 1991, la cual en lo formal es considerada como muy moderna, se sigue presentando en Colombia un conflicto armado que data desde hace ya varias décadas y que no encuentra solución a pesar de lo establecido en la Constitución. Es decir, una de dos opciones, el conflicto ha desbordado a la carta magna o la Constitución no fue pensada para resolver los problemas estructurales del país que desataron el conflicto. Esta situación se podría entender desde la contradicción existente en la sociedad entre los marcos normativos legales y la aplicación de los mismos, donde a pesar de que la Constitución dispone de recursos que pretenden establecer la igualdad y la participación activa e incluyente de los ciudadanos, dichos recursos cada vez son menos evidentes en la vida política del país.

En consecuencia, se podría afirmar que la democracia colombiana se ha restringido al marco normativo de procedimientos electorales que en apariencia legitiman la organización institucional. Esta disposición de la democracia colombiana, entendida únicamente desde lo normativo, ha desligado y excluido a las personas de la participación directa y del ejercicio pleno de sus derechos haciendo que la representatividad electoral sea la única vía expresión de la democracia y que los recursos establecidos en la Constitución de 1991 sean limitados y obsoletos en muchas ocasiones. Dicha representatividad ha derivado inevitablemente y se ha constituido históricamente en el beneficio de una élite electoral minoritaria y hegemónica que va en detrimento de las mayorías y que muchas veces pasa por encima de los dispositivos legales y constitucionales para imponer sus intereses. La desigualdad endémica que se expresa principalmente en el campo político, económico y social es la principal causa de la violencia y del conflicto armado en Colombia.

La representatividad como expresión de la democracia en Colombia, no es un fenómeno actual. Este ha estado presente desde los mismos inicios de la vida republicana del país. Este sistema de representación a pesar de los grandes

conflictos presentados durante el curso del siglo XIX y comienzos del XX ha sido la única generalidad y aspecto constante de la democracia en cuanto a su estabilidad institucional. No obstante, pese a la ininterrumpida tradición y práctica electoral, el sistema representativo ha presentado siempre una especie de fisuras que ponen en cuestión su legitimidad haciendo que la estructura bipartidista a pesar de ser la hegemónica durante gran parte de la historia colombiana fuera perdiendo credibilidad poco a poco, desatando innumerables conflictos entre distintos actores generando así momentos de crisis.

Estas crisis que nacieron en el seno del bipartidismo fueron transformándose en distintos y nuevos discursos que perciben de múltiples maneras la democracia en Colombia. Cada uno de estos nuevos discursos, por lo general, le apuntan a distintos aspectos de la estructura social y política colombiana. Estas afluencias de nuevos discursos entraron en luchas constantes, y hasta nuestros días, con la perspectiva tradicional de la democracia en Colombia, es decir, la de la simple representatividad electoral. Dichos discursos materializaron la configuración de distintos actores que entran en lucha directa contra las formas tradicionales de la democracia institucionalizada. Estos actores y sus respectivos discursos de la democracia se han configurado históricamente dando distintos matices al conflicto hasta el día de hoy.

Esta propuesta curricular de enseñanza de la historia parte del análisis histórico de los discursos de los distintos actores en cuanto a la democracia. Por tanto, resulta pertinente enunciar los principales actores que intervienen o han intervenido en el desarrollo del conflicto armado colombiano y que serán eje fundamental del desarrollo de la propuesta. Tales actores principales se pueden clasificar de dos maneras. En primer lugar, los actores directos, es decir, los actores armados que se encuentran en disputa directa: Fuerzas Armadas y de Policía; Grupos armados insurgentes y Grupos armados paramilitares. En segundo lugar, los actores indirectos, los cuales son aquellos actores que no intervienen directamente en la confrontación pero a través de sus posturas, presiones y decisiones son factores

importantes en el desarrollo del conflicto, por ejemplo: El Estado, el Gobierno, los partidos políticos y los movimientos sociales. Así mismo, no se puede desconocer el fenómeno del narcotráfico, pero este requiere un especial trato porque es transversal a los actores enunciados.

Cabe resaltar que el objetivo principal de este trabajo es hacer una propuesta curricular para la enseñanza de la Historia tomando como eje temático los actores del conflicto armado y, no tanto hacer una investigación histórica sobre los actores. Esto no quiere decir que la investigación histórica quedé descartada de plano o relegada a otros intereses; lo que se quiere decir es que la preocupación principal es la didáctica y la enseñanza de la historia del conflicto armado. La investigación histórica brindará herramientas teóricas, metodológicas y didácticas para responder a la preocupación pedagógica y didáctica la cual se verá reflejada en la propuesta curricular. No obstante, el objetivo principal está encaminado hacia la Investigación Educativa.

1.3. El estado actual de los lineamientos curriculares oficiales para Ciencias Sociales

En este apartado se pretende hacer el análisis de las diferentes propuestas oficiales, iniciando con la propuesta del Ministerio de Educación (MEN), *Ciencias Sociales en la Educación Básica. Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional,* luego se presentara el análisis de la propuesta de la Secretaría de Educación (SED) *Colegios públicos de excelencia para Bogotá orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico en ciencias sociales* y por último, la propuesta de la Secretaría de Educación (SED) de *Reorganización curricular por ciclos. Referentes Conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación*.

En el análisis de estos tres documentos oficiales, en cuanto a lineamientos y estructuras curriculares vigentes y aplicables en la ciudad de Bogotá. No se pretende hacer una mera descripción de lo que plantean los documentos, más bien, lo que se quiere es hacer un paneo general de los planteamientos más importantes con miras a identificar cuáles son sus aportes principales a la discusión curricular y cuáles son los elementos cuestionables de dichos postulados. El objetivo es hacer una revisión de los marcos de referencia más importantes en términos de propuestas curriculares para la enseñanza de la Ciencias Sociales en Bogotá. Sin embargo, esto va más allá de establecer meros antecedentes, lo que se propone es hacer una visibilización de las discusiones actuales en los escenarios oficiales, para poder reconocer algunas de las problemáticas de trabajo que se plantean desde estos escenarios, esto con la intención de identificar los aportes que se generan y que se pueden presentar como útiles para al desarrollo de una propuesta curricular a partir de la Pedagogía Crítica.

1.3.1. Ciencias Sociales en la Educación Básica. Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional.

Los lineamientos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica son expedidos en el año de 2002 por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el fin de ofrecer unos lineamientos más acordes tanto a las necesidades de la sociedad colombiana como a los nuevos paradigmas epistemológicos alrededor de las Ciencias Sociales dentro del marco de la globalización.

Para la elaboración de este documento curricular, se recurrió a los aportes de gran parte de la comunidad educativa en todo el país. La propuesta expone haber tenido en cuenta distintos contextos y distintas realidades de la práctica educativa a lo largo del territorio nacional. A pesar de ser una propuesta hecha por el MEN, no se pretende ser una propuesta de tipo universalizador sino que busca ser solamente una herramienta a la cual los profesores y demás personas que

integren la comunidad educativa puedan recurrir para encontrar un referente estructurado acerca de cómo se puede configurar la enseñanza de las Ciencias Sociales en las instituciones de Educación Básica en todo el país.

Para poder hacer el planteamiento de una propuesta curricular para las Ciencias Sociales se hace un recuento muy generalizado de cómo se ha construido el discurso de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas. Un primer aspecto planteado es la descripción del devenir histórico y su configuración disciplinar. Dicha descripción retoma los elementos epistemológicos planteados por las distintas corrientes científicas que han planteado debates acerca de las discusiones dentro de las denominadas Ciencias Sociales. Un segundo aspecto, posterior a la discusión epistemológica de las Ciencias Sociales a nivel científico y mundial, se hace hincapié en sus implicaciones educativas.

Ante estas implicaciones educativas de las Ciencias Sociales se destaca su importancia en el desarrollo de la sociedad y se acude a ellas como la forma más práctica de comprender la realidad de los problemas que vive actualmente el mundo. Se asume también que el papel educativo de las Ciencias Sociales debe ser transformado dejando atrás las perspectivas tradicionales y conservadoras que limitaban la compresión de la realidad a meros procesos memorísticos para dar paso a una introducción en las prácticas educativas de, en primer lugar, unas "miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad y, en segundo lugar, ampliar su énfasis tradicional, el Estado, porque hoy no es el escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producen en la distintas disciplinas sociales". (MEN. 2002: 23).

A partir de lo descrito anteriormente, salta a la vista una de la principales innovaciones que pretende hacer el MEN con la expedición de unos nuevos lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, tal innovación se encuentra dentro del marco de la interdisciplinariedad. Ésta perspectiva

interdisciplinar propuesta por el MEN parte de la preocupación por la limitación escolar de las Ciencias Sociales a las enseñanza únicamente de la historia, y en el mejor de los casos y el más optimista, a la geografía. Dicha limitación, se comprende como una limitante de la comprensión de la realidad, ya que se desconocen elementos importantes para el abordaje de la realidad que plantean otras Ciencias Sociales como la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y la Ciencia Política, etc. Lo anterior directamente relacionado con las "miradas holísticas" que se pretenden dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Tales miradas holísticas pretenden una comprensión más amplia por parte de los estudiantes acerca de las problemáticas de la sociedad. Para tales efectos se plantean tres objetivos principales los cuales, partiendo de lo descrito anteriormente, reflejan concretamente las pretensiones de los lineamientos curriculares.

1. "Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica.
2. Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país, y a la preservación del ambiente.
3. Promover e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar" (MEN. 2002; 27).

Como principios fundamentales de la reflexión acerca del papel de la educación en Ciencias Sociales y de ésta en la sociedad, se plantea la propuesta de organización curricular la cual, teniendo siempre presente la importancia de la interdisciplinariedad, propone un currículo que se implemente a partir de cuatro enfoques problematizadores: Los enfoques abierto, flexible, integrado y en espiral. Estos enfoques buscan una estructura diferente para no continuar fortaleciendo

una educación poco significativa (MEN. 2002; 35). En complementación a lo anterior, es decir a los cuatro enfoques de la estructura curricular, se proponen cuatro elementos desde los cuales se pretende hacer una propuesta integradora de las Ciencias Sociales:

1. “Ejes generadores: Agrupan temáticas importantes de las sociedades pasadas y actuales. Abarcan diversas Ciencias Sociales como: economía, historia, geografía, política, antropología, etc.
2. Preguntas problematizadoras: promueven la investigación y la generación de nuevos conocimientos en el aula; están referidas al campo social y ayudan a determinar los ejes generadores.
3. Ámbitos conceptuales: Agrupa conceptos propios de las Ciencias Sociales “sugeridos” los cuales ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras.
4. Desarrollo de competencias” (MEN. 2002; 36).

A partir de estos enunciados, se establece que las Ciencias Sociales deben estar fuertemente relacionadas con los problemas de la sociedad, por tanto, se asume que dichos problemas deben ser los que compongan las preguntas problematizadoras, permitiendo así una relación directa entre los contenidos curriculares y el contexto de la sociedad colombiana. Los problemas y las prioridades sociales a ser tenidos en cuenta son:

- “Los desequilibrios entre la explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas.
- Las imposibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia.
- La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales.
- Las desigualdades y la urgencia por superarlas.
- Poder, conflicto y cambio social; el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación.

- La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización.
- La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo…).
- Los problemas generados por la globalización y el nuevo orden mundial.
- El papel de la ciencia y la tecnología en las sociedades actuales.

Se podría decir que dichos problemas y prioridades que establece el MEN son acordes a la realidad social que vive el país. Sin embargo, una de las principales curiosidades que despierta es que el problema del conflicto armado no aparece por ningún. Se enuncian una serie de problemas que perfectamente podría quedar agrupados dentro de un marco temático más general el cual podría ser el "conflicto armado" el cual no solamente es un conflicto por el poder, sino que es una disputa por visiones de democracia distintas y que se reflejan en todos los ámbitos de la vida social de los colombianos.

Además, los lineamientos curriculares del MEN plantean en varios de sus apartados la preocupación por la democracia y la ciudadanía, pero en ninguna parte aclara qué se entiende por esos dos conceptos, por tanto, tal propuesta resulta ser, dentro de dos posibles explicaciones: ambigua y poco propositiva respecto al tipo de democracia que se desea o legitimadora de la democracia actual la cual sólo necesita que la gente aprenda a comportarse de acuerdo a ella y limitada al sufragio. Aunque cabría resaltar que estas dos explicaciones, respecto a la omisión de la definición de conceptos, no son excluyentes e incluso pueden llegar a ser complementarias.

Otro elemento cuestionable de los planteamientos curriculares del MEN es que la visión interdisciplinaria resulta ser muy extensa y en su afán de expandirse a un grupo más amplio dentro de las disciplinas de las Ciencias Sociales carece de rigurosidad dentro del espacio escolar. Tal interdisciplinariedad tan extensa pierde

de vista las necesidades de la formación de sujetos en pro de la acumulación del mayor conocimiento posible alrededor de las Ciencias Sociales. También, entre otros cuestionamientos, la presencia de "competencias", las cuales dentro de la propuesta, ponen de manifiesto un discurso individualista de la educación, discurso que está directamente relacionado con las dinámicas de un poder hegemónico desigual que impera actualmente en la sociedad y que se está desplazando hacía la urgencia de encuadrarse dentro del marco de la globalización.

Independientemente de los elementos cuestionados anteriormente a los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales del MEN se debe hacer también la salvedad de ciertos elementos que pueden contribuir al desarrollo de nuevas propuestas curriculares encaminadas a un enfoque críticos de la sociedad, como los son las propuestas y las estructuras metodológicas especialmente lo que respecta a la construcción de preguntas problematizadoras como forma de abordar problemas sociales actuales en el aula de clase. Como otro elemento importante a tener en cuenta se ubica la proyección de un desarrollo metodológico en forma de espiral, en el cual no se pretende un desarrollo temático consecutivo, sino la posibilidad de complejizar progresivamente un problema de investigación, presentándose mayores posibilidades de desarrollo metodológico. Por lo tanto, esta iniciativa de trabajo en forma de espiral, se considera como un avance importante en términos de las estructuras curriculares actuales, deberá ser tenida en cuenta para discusiones y desarrollos posteriores.

1.3.2. Colegios públicos de excelencia para Bogotá orientaciones curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico en Ciencias Sociales. Lineamientos curriculares de la Secretaria de Educación de Bogotá.

La propuesta curricular de la Secretaría de Educación Distrital se construye con la intención de confrontar los imaginarios que se han creado a partir de la enseñanza

tradicionalista de la historia en el país, partiendo del postulado de lo que es pensar históricamente en un proceso holístico y complejo.

Esta propuesta inicia con la descripción de las distintas formas en las cuales se ha asumido la enseñanza de la historia en el país. Teniendo como primer referente la historia civilizatoria triunfal europea, pasando por la enseñanza de carácter político-militar que se daba con el objetivo de lograr una cohesión social desde las narraciones construidas a partir del origen del Estado Nacional; también se retoma la enseñanza que se construye desde la Academia Colombiana de Historia la cual ha construido un tipo de historia de carácter positivista y racionalista, que de igual forma lleva consigo toda la intención de fortalecer un espíritu nacionalista, bajo la intensión de modelar una única referencia de lo histórico.
En estos primeros momentos de la enseñanza de la historia lo que se evidencia en términos de lo metodológico, es la recurrencia a la implementación de la clase magistral y con un énfasis en lo cognitivo o lo que es la memorización como muestra del saber aprendido. Por último, se entiende que estas formas de la enseñanza de la historia pertenecen al periodo del siglo XIX y principios del siglo XX, y que a pesar de presentarse como lejanas en el tiempo, estas tradiciones aún sobreviven en algunas instituciones educativas.

En esta descripción del cómo se ha enseñado historia en Colombia se encuentran las distintas tendencias o temas que se empiezan a implementar en el transcurso de todo el siglo XX. Iniciando con la inclusión de la historia de otros países en la década de los treinta. Para luego en los años cuarenta, a partir de los acontecimientos que se dan con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, reforzar el carácter de la historia patria; pues en este momento es cuando se empiezan a implementar las izadas de bandera, el juramento a la bandera y la exaltación de los héroes nacionales, esto reflejado, con la creación de espacios en las instituciones para la celebración de las fiestas nacionales.

En los años cincuenta se encuentra cómo la historia se encamina hacia una linealidad en lo que es la típica división cronológica de lo que es la historia antigua, la media y la moderna; y a finales de la década se presenta la integración de la historia, la geografía, la ciencia política y la cívica en las Ciencias Sociales. En los años sesenta y setenta se incluye lo que es la idea del comercio y la industria en la escuela; además, es importante ver en esta época, cómo se empiezan a priorizar unas disciplinas en relación con los intereses de tipo económico que se empiezan a imponer sobre la escuela.

Por último, se resalta la llegada de las otras formas de hacer historia; en este sentido se encuentran corrientes historiográficas como la escuela de anales y el materialismo histórico. Estas nuevas corrientes bridaban un nuevo marco de comprensión de la historia en Colombia ya que éstas posturas implicaba asumir nuevas formas de entender lo histórico, puesto que es a partir de este momento en el que la historia deja de ser un objeto abstracto y se comienza a vincular con la realidad social, en lo que se entiende como una historia problematizadora comprometida con el presente y su vinculación con el pasado. Además de esto se enuncia los nuevos análisis sociológicos de lo que es la Historia Desde Abajo, las historias de las clases sociales, de las luchas de género y de las distintas minorías de la sociedad.

En esta rápida mirada de lo que ha sido la enseñanza de la historia en Colombia, desde la propuesta se resalta como carencia, cómo ésta tiene una dificultad en el asumir los problemas de tipo socio-histórico y además una incapacidad para relacionar fenómenos sociales. Estos dos cuestionamientos pueden ser entendidos como el punto de partida para articular la propuesta para la enseñanza de la historia. En este aspecto se encuentra varias apuestas; por un lado se resalta como la propuesta se separa de las iniciativas que intentan estandarizar lo procesos educativos a partir de logros y competencias. Asumiendo por otro lado, lo que son los Campos de Pensamiento desde donde se desprende la propuesta de desarrollo del Pensamiento Histórico.

Dentro de lo que se podrían encontrar como los objetivos mismos de la propuesta se encuentra la necesidad de que los estudiantes identifiquen los distintos problemas de la humanidad y los relacionen dentro de los distintos procesos sociales. Además de la capacidad de relacionar las distintas áreas de conocimiento en lo que es una realidad multidimensional y que se tiene que entender y explicar dentro de la complejidad que la caracteriza. Por último, entender los problemas en su carácter global en lo que se podría denominar como ciudadanos del mundo.

En el desarrollo de esta propuesta la Secretaria de Educación Distrital se vale de distintos ejes temáticos y metodológicos, dentro de los cuales se puede desarrollar el conocimiento histórico. Esto ejes se denominan como elementos estructurales y se definen a partir de seis categorías, que son: *tiempo, espacio, narración, relacional, política y económica*. En la descripción de las categorías nos se encuentran inicialmente con la *categoría de temporal,* esta se refiere a grandes rasgos, al reconocimiento de las distintas dimensiones de la temporalidad esta desde lo que es el tiempo personal, el social, el cronológico y el de la naturaleza*;* en este punto haciendo énfasis en lo que es el tiempo social y como este asume distintas dimensiones según se entienda, desde lo que es la corta, la media y la larga duración.

Por otro lado está la *categoría espacial*, esta no se enmarca solamente en la descripción física, sino en las relaciones que se pueden establecer entre el medio y las relaciones sociales que desarrollan las comunidades. Esto en la medida de cómo las sociedades están condicionadas por el espacio y al mismo tiempo lo transforman para la satisfacción de sus necesidades. Además de que se hace toda la reflexión acerca de las distintas formas bajo las cuales se puede entender el espacio desde lo que puede ser el espacio objetivo, el subjetivo y el espacio como producción social. Esta categoría, sumada a la categoría temporal se proponen como la columna vertebral de la propuesta.

En lo que se refiere a la *categoría narrativa*, lo que se propone es generar la posibilidad de que el estudiante comprenda, cómo la narración que compone el relato histórico está influida por distintos intereses y que de esta forma comprenda cómo la historia está relacionada con el poder y la cultura.

La categoría relacional se puede enmarcar dentro de tres aspectos: el cognitivo, el epistemológico y el disciplinar. Pero en general, lo que se propone desde esta categoría es que el estudiante comprenda los distintos procesos históricos dentro de un marco complejo y de múltiples miradas y causas que intervienen en los acontecimientos, cuestión en la cual se repiensa lo que es la interdisciplinariedad y su necesidad dentro de las Ciencias Sociales.
La categoría Política, esta no se inscribe dentro de lo que es la mirada tradicional de la política relacionada con los sistemas de poder y las distintas instituciones burocráticas y su funcionamiento. Sino lo que se prioriza, es cómo se da la resignificación de la política, en el marco de los procesos históricos y cómo la política interviene en lo histórico, a partir de las acciones de los distintos actores sociales.

Por último, está la *categoría de economía*, a partir de ésta se pretende mostrar a los estudiantes cómo ellos hacen parte de toda una vida económica y cómo estas relaciones hacen parte de su realidad cotidiana. Y además, cómo la vida económica se configura en distintos ámbitos, dentro de lo que es la economía local, nacional y global.

Por otro lado, y como cuestionamientos a los planteamientos curriculares de la propuesta, se observa que dentro de las temáticas que se puedan proponer dentro de cada uno de los ciclos, se mantiene una estructura de tipo tradicionalista, esto en cuanto a la estructura basada en contenidos y temáticas que carecen de una vinculación congruente. Aunque se reconoce que existe la intención de darle a estos contenidos un carácter mucho más amplio por medio de las categorías, sin

embargo estas posibilidades se ven limitadas por la estructura rígida del trabajo por medio de contenidos dispersos. Por último, se resalta cómo además las propuestas que se sugieren en términos didácticos son poco innovadoras esto también en el marco de las limitaciones del trabajo por contenidos.

En general, lo que se puede rescatar de la propuesta de la Secretaría de Educación Distrital, hace referencia básicamente a las categorías que plantean. Reconociendo que dichas categorías se presentan un marco amplio de posibilidades para la enseñanza de la historia. Puesto que, se retoman de forma muy acertada la gran gama de posibilidades bajo las cuales se puede hacer un estudio de la historia que recoja sus múltiples posibilidades temáticas, disciplinares y conceptuales. Además que desde dichas categorías se pueden retomar los elementos de la interdisciplinariedad, sin perder de vista la enseñanza de la historia y sin caer en ambigüedades respecto disgregación de diferentes contenidos de las demás áreas de las ciencias sociales. Por lo tanto estas categorías se presentan como un avance y como un elemento de importancia que deberá ser tenido en cuenta para las discusiones futuras.

1.3.3. Reorganización curricular por ciclos. Referentes Conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación

Este documento, que se construye desde la Secretaria de Educación Distrital, se puede considerar como el texto base que articula toda la propuesta de reestructuración de la educación, al nuevo modelo de ciclos en Bogotá. Por tanto, es un documento de consulta obligada ante la construcción de cualquier propuesta curricular para la ciudad. Bajo el reconocimiento de la importancia de dicha propuesta se describirán los puntos que resultan sustanciales en el marco del desarrollo de una propuesta curricular; buscando distinguir los aportes pedagógicos y metodológicos que se proponen en el marco de una

reestructuración de la organización escolar, además de ubicar los factores teóricos que acompañan dicha propuesta.

Como primer elemento, se puede pensar en la pertinencia de una modificación de las estructuras organizativas que tradicionalmente se han utilizado, para comprender las intencionalidades pedagógicas que se plantean desde la propuesta, lo primero que se debe comprender es que no es simplemente una reorganización, sino que lo que se está planteando es una reconfiguración general de las dinámicas escolares y que a pesar de que lo más sobresaliente de la misma es el asunto de los ciclos, en el trasfondo de esta iniciativa se encuentra una nueva forma de percepción y de articulación de los procesos formativos; en términos generales, se puede decir que esta propuesta pretende modificar de manera sustancial las realidades escolares de los colegios distritales.

En la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos el primer elemento a resaltar es la crítica certera ante las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje; por considerar que no contribuyen en lo más mínimo a los objetivos que le fueron otorgados a la educación en el contexto actual. De dicha critica es de donde se plantea la necesidad de "mejorar la Calidad de la Educación a través de la actualización de los programas de estudio, la transformación de la organización escolar y la enseñanza" (Secretaria de Educación. 2010: 9) además, de plantear la necesidad de la creación de una nueva cultura escolar. Como se puede observar las transformaciones que se proponen se establecen desde la organización, desde los contenidos de los programas y desde las relaciones en la escuela; como ya se había señalado es una transformación sustancial del entorno educativo. Y esto se hace mucho más evidente en los parámetros que se proponen para la aplicación de la propuesta, que incluye la modificación de las acciones de todo el conjunto de actores institucionales: Consejo Directivo, Consejo Académico, Docentes, Padres de familia y Estudiantes.

Para proponer dicha transformación, los elementos sustanciales que se presentan son los siguientes: "concepción del sujeto desde el enfoque de desarrollo humano y su relación con la pertinencia en el marco de la política educativa" (…) "el

desarrollo humano centrado en el reconocimiento de los sujetos como seres integrales” ” (Secretaria de Educación. 2010: 17) y a su vez, la perspectiva de desarrollo humano y de integralidad, implica tres dimensiones: cognitiva (desarrollo del pensamiento, etapas de desarrollo), socioafectiva (Factores Inter e Intra personales, Inteligencia Emocional historia cultura y contexto, etapas de desarrollo emocional), físico-recreativa (Transformación del mundo, Percepción del mundo, Interpretación y representación del mundo) (Secretaria de Educación. 2010: 20). Por último, se plantea la necesidad de una Base Común de Aprendizajes Esenciales y la implementación de las Herramientas para la Vida. En forma general esto son los ejes articuladores de la propuesta de ciclos, elementos que posteriormente se entrará a definir de manera muchos más precisa.

Para la comprensión de lo que se refiere al enfoque de desarrollo humano y la integralidad del sujeto se debe reconocer como esto opera en las diferentes dimensiones que se plantean como esenciales en el desarrollo humano: la cognitiva, socioafectiva y la físico recreativa, pues es en estos elementos es donde se hacen tangibles las concepciones filosóficas desde las cuales se parte en la propuesta.

Dimensión cognitiva: esta parte de las teorías constructivistas y tiene como sustento teórico los elementos planteados desde autores como Piaget, Ausubel, Abbott, Grennon y Brooks y Vygotsky; desde estos autores, la propuesta se va a cimentar un repertorio de comprensiones que van a constituir la dimensión cognitiva del sujeto. Dicho repertorio consta de dos elementos fundamentales, por un lado, se plantea como las dinámicas de aprendizaje se configuran de manera subjetiva y con base en las experiencias, por otro lado se habla de las estructuras y etapas cognitivas de desarrollo. Mostrándose distintos elementos de la psicología pedagógica, del aprendizaje significativo y de la teoría social planteada por Vygotsky.

Dimensión socioafectiva: “Lograr un desarrollo socio afectivo (…) implica la formación de sujetos críticos, capaces de definir una falla como error y no como

‘falta’, de asumir una actitud propositiva ante los problemas, de intercambiar ideas, exponer puntos de vista, discutir, debatir, reflexionar.” (Secretaria de Educación, 2010: 24). En esta dimensión se pueden ubicar postulados de autores como Garden con las inteligencias múltiples, Goleman con la inteligencia emocional y Kohlberg que parte del estudio del desarrollo moral de la persona. En términos concretos se puede definir esta dimensión bajo el interés de lograr que los estudiantes tengan un mejor control emocional y de respeto por las emociones de los demás, asunto que se concreta con la compresión del desarrollo moral de los estudiantes y de las diferentes evoluciones en las comprensiones con el otro.

Dimensión físico recreativa: esta dimensión “responde a la interrelación con la naturaleza y la cultura, a la construcción de lenguajes corporales” (Secretaria de Educación, 2010: 25) está entendida como la posibilidad de comprenderse en espacios de exploración y construcción de posibilidades, ante problemáticas cotidianas, procurando la adaptación de todos los medios disponibles, esto en el marco de los desarrollos tecnológicos.

Desde las distintas dimensiones que se acaban de presentar en el marco de la formación de un sujeto integral, se debe comprender la visión misma de lo que es el aprendizaje como un proceso de “adquisición, modificación y movilización de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes, que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas” (Secretaria de Educación. 2010: 54) en relación con un contexto y un medio ambiente determinado y que dicho conocimiento le permite proyectarse intervenciones y modificaciones del espacio concreto. De tal forma que las dinámicas del aprendizaje se comprenden mucho más allá de los niveles cognitivos, y se proyecta hacia las diferentes dimensiones del sujeto. Partiendo de esto lo que se plantea en la Base Común de Aprendizajes Esenciales y la definición de lo que son Las Herramientas para la Vida. Esto no como dimensiones sino como los elementos fundamentales de existencia obligada en los contenidos y dinámicas escolares.

Base Común de Aprendizajes Esenciales: esto se refiere al reconocimiento de las diferentes prácticas propias del contexto donde se pretende movilizar y

materializar los conocimientos que adquiere el estudiante, se refiere a la necesidad de que el estudiante se apropie del conocimiento sobre las prácticas sociales básicas y que esto le permita adaptar sus nuevos conocimientos a esta; “estos aprendizajes son comunes porque todos deben alcanzarlos, y son esenciales porque desencadenan nuevos aprendizajes y posibilitan su incorporación al tejido social para participar del proyecto de nación.” (Secretaria de Educación. 2010: 56). Esto en la perspectiva del desarrollo de un proyecto de vida y la inserción exitosa al mundo laboral y solventar su propia existencia, los aprendizajes necesarios para afrontar las dinámicas económicas propias del contexto, esto como un “conjunto de valores, de conocimientos, de lenguajes y de prácticas.” (Secretaria de Educación. 2010: 56) En definitiva se puede entender estos aprendizajes como los esenciales para no quedar marginado en el mundo de lo social.

Herramientas para la Vida: estas son “las capacidades y habilidades para resolver con éxito diferentes situaciones y afianzan actitudes imprescindibles para vivir en sociedad” (Secretaria de Educación. 2010: 58) estas herramientas de manera concreta se remiten a los conocimientos fundamentales para el buen desarrollo en las lógicas de la vida moderna, por lo tanto se debe pensar en estas herramientas como conocimientos sustanciales, ya sea el aprendizaje del inglés, el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, leer y escribir de manera apropiada, conciencia ambiental, entre otras. Al plantearlas como herramientas para la vida se debe entender que de no adquirirlas se puede correr el riesgo de quedar excluido. Entre tanto estas herramientas se deben desarrollar a lo largo de la permanecía en el colegio de manera transversal y plegándose a las diferentes disciplinas de los planes de estudio.

A partir de las diferentes dimensiones de desarrollo integral, de la base común de aprendizajes esenciales y las diferentes herramientas para la vida; es que se configura la estructura básica de las modificaciones en la propuesta de reorganización curricular por ciclos. Esta nueva organización se presenta bajo la necesidad de dar una coherencia al desarrollo y la progresión de habilidades,

mucho más acordes con las etapas de desarrollo de los estudiantes. La nueva división que se propone se caracteriza en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC.

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Grados	Preescolar,1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Tomado de: Secretaria de Educación, 2010, Reorganización Curricular por ciclos.

Como elementos para sumar al análisis se debe pensar en la existencia de improntas de ciclo y los ejes de desarrollo. La impronta se remite a la intencionalidad de ciclo o lo que se plantea como la necesidad especifica del estudiante en cada ciclo. Y el eje de desarrollo se puede pensar como los elementos importantes de las diferentes etapas de las cuales se puede sacar provecho para potencializar los aprendizajes.

Como se pudo notar para llegar a la propuesta de reorganización el camino en términos metodológicos y teóricos es bastante extenso; y por lo tanto, la propuesta de reorganización por curricular por ciclos no se debe limitar a la simple reacomodación de los grados en ciclos.

En la descripción de la propuesta se pueden hallar diferentes puntos susceptibles de crítica, como por ejemplo los elementos que se refieren a la base común de aprendizajes esenciales y las herramientas para la vida. Pues en estos lo que se denota es una pretensión de homogenización y de estructuración de un sistema educativo, que mantenga unos límites bien definidos de lo que pudiera ser aceptado y permitido. Puesto que si estas dimensiones se plantean en términos de permitir la inclusión en las dinámicas sociales, a la vez se están planteado

patrones de exclusión, esto en el marco del no desarrollo de dichas habilidades, dejando de lado múltiples dimensiones del sujeto que no se vinculan o se tiene en cuenta, y que escapan a las limitadas perspectivas de lo que es el desarrollo aceptable que se plantea desde la propuesta de la Secretaria de Educación.

Además se debe pensar como esta propuesta se construye desde los determinismos propios del constructivismo y que esto se ve bien reflejado en las proyecciones de cada uno de los ciclos. Pues se establecen parámetros predefinidos de lo que es la conducta y las potencialidades de los sujetos en cada ciclo, mostrando unas descripciones homogeneizantes de lo que son los comportamientos y actitudes de los estudiantes, dejando de lado las diferencias de contexto y cultura, por una simple categorización uniforme. Esto como la base misma de los ejes de desarrollo que se proponen. Y en este punto es bueno señalar y recordar como las posibilidades de desarrollo personal no se pueden delimitar de manera tan reducida y que su proyección no se pueden establecer fuera del contexto.

Sin embargo, se debe reconocer la importancia de asumir la educación como un proceso integral que incluye diferentes dimensiones del sujeto (cognitivo, socioafectivo, físico recreativo) y que la propuesta se retomaran estos elementos, aunque se plantea una redefinición de los postulados de cada una de las dimensiones de desarrollo que se proponen, de manera que se puedan definir dentro del enfoque de las pedagogías críticas. Pues desde las perspectivas constructivistas que se presentan se plantean limitaciones para los objetivos que se proyecten en el marco de posibilidades de transformación social y desarrollo del pensamiento crítico. Por lo tanto, la definición de los diferentes aspectos del desarrollo integral como la impronta y el eje de desarrollo a trabajar en la propuesta serán redefinidos en aras de consolidar una aproximación a los desarrollos teóricos de las pedagogías críticas y hacer compatible la propuesta con lo existente actualmente en el Distrito y no contraponerse del todo a las dinámicas que se está dando, sino construir elementos de análisis distintos a partir de lo que se encuentra establecido.

En conclusión, se considera que para hacer una propuesta curricular de las Ciencias Sociales a partir de la enseñanza de la Historias, se debe partir de las discusiones que se han planteado respecto a la Educación, la Democracia y el Conflicto Armado en los antecedentes curriculares oficiales. Con el fin de ubicar posibles falencias y puntos de convergencia en las problemáticas. Y en el caso particular de dichas propuestas curriculares, asumir una postura crítica ante los elementos que sean cuestionados con antelación y retomar aquellos que presenten aportes a la construcción de la propuesta curricular.

Teniendo en cuenta las tres líneas problematizadoras anteriormente trabajadas (1. La educación y la escuela a partir de la Pedagogía Crítica; 2. La problemática social colombiana: democracia y conflicto armado como eje articulador de la propuesta curricular y 3. El estado actual de los lineamientos curriculares oficiales vigentes, específicamente los que convergen en la ciudad de Bogotá) se plantea desde las preocupaciones pedagógica e histórica para los licenciados en ciencias sociales la siguiente pregunta problema como punto de partida de la investigación.

1.4. Pregunta problema:

¿Cómo estructurar e implementar una propuesta curricular para la enseñanza de la historia en el ciclo cinco de formación basada en la Pedagogía Crítica teniendo como problemática curricular el conflicto armado y los distintos discursos de democracia que manejan los distintos actores que intervienen en él?

1.5. Objetivo general.

Construir e implementar una propuesta curricular para la enseñanza de la historia en el ciclo cinco que parta de la teoría de la Pedagogía Crítica tomando como problemática curricular el conflicto armado y el análisis de los distintos discursos de democracia de los actores que intervienen en su desarrollo.

1.6. Objetivos específicos.

- Consolidar los referentes teóricos, metodológicos, curriculares, pedagógicos e históricos que permitan hacer un abordaje amplio de las discusiones en cuanto a las disposiciones curriculares, la enseñanza de la historia y el conflicto armado.
- Desarrollar procesos de caracterización institucional en algunas instituciones de la ciudad de Bogotá con el propósito de establecer las generalidades alrededor de las disposiciones curriculares, la enseñanza de la historia y el conflicto armado.
- Implementar la propuesta curricular para la enseñanza de la historia basada en la Pedagogía Crítica en el ciclo cinco de formación en los Colegios Tibabuyes Universal I.E.D y San Agustín I.E.D., haciendo énfasis en la creación de espacios alternativos al salón de clase donde se pueda aprovechar el interés y la participación de los estudiantes.
- Construir y diseñar ayudas didácticas que contribuyan a la comprensión de los distintos procesos históricos y sociales, que se desarrollan alrededor del conflicto armado colombiano y los discurso de democracia que de este se desprenden, buscando propiciar una actitud crítica y propositiva sobre el mismo

2. MARCO METODOLÓGICO.

La propuesta de investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, y dentro de dicho enfoque, se retoman los postulados de la Investigación Acción Educativa. Para la construcción del marco metodológico se presentaran diferentes discusiones, que se darán iniciando de los asuntos más generales de la propuesta metodológica a los asuntos particulares o específicos de la misma. En un primer momento se dará la discusión en torno a las diferentes perspectivas de interpretación en el marco de la investigación social, y partiendo de dicha discusión se plantearán los aportes y las vinculaciones que se hacen desde la propuesta de la investigación acción.

Posterior al desarrollo teórico que se remite a los aspectos más generales de la propuesta, se presentarán de manera puntual, como operan dichos principios investigativos en lo referente a la investigación en un contexto educativo. Esto se desarrollara por medio de dos apartados, uno que define de manera general lo que se comprende cómo Investigación Acción Educativa, y otro que se plantea la discusión en torno a cómo se debe desarrollar la acción investigativa en el marco de un contexto educativo, en la búsqueda de algunos principios específicos que direcciones la acción investigativa.

Por último, se presentará de manera específica las etapas que se proponen para la investigación. En un primer momento se definirán los acercamientos teóricos que se retomaran de las propuestas de investigación acción educativa, en cuanto a los diferentes momentos que se deben presentar en el marco de la investigación. Para luego hacer una descripción de como operaran estos principios y como se apropiaran, en el marco del desarrollo practico de la investigación.

2.1. Referentes teórico – metodológicos

Como se mencionó anteriormente, para la investigación se propone partir del enfoque cualitativo y de la Investigación Acción Educativa como método de investigación que nos permitirán hacer un acercamiento más acorde a los planteamientos y propósitos de la problemática a investigar. Como método investigativo la Investigación Acción Educativa es una variación de la Investigación Acción, pero aplicada a la Investigación Educativa. En últimas la Investigación Acción Educativa maneja los principales planteamientos de la Investigación Acción, pero aplicados a un espacio y una realidad particular: las prácticas y las dinámicas escolares a partir de las experiencias de los actores que intervienen en ella.

Sin embargo, para hacer un acercamiento más profundo a lo que es la Investigación Acción y la Investigación Acción Educativa es preciso hacer una mirada acerca de las principales discusiones en relación con la investigación social y crítica, con el fin de ubicar el paradigma del cual se parte en la generalidad de las discusiones en torno a la investigación.

2.1.1. La racionalidad dialéctica como principio de la Investigación

Cualquier forma de construcción de lo que sería una ciencia de la educación crítica, se debe disponer hacia la construcción de un modelo de investigación crítico, que responda a unas formas de entender la realidad y a unos objetivos mínimos que tengan coherencia con las implicaciones que se construyen desde lo que se puede considerar como “critico”. En este sentido las disposiciones que se encuentran son de distintas características, en un primer momento se abordarán las discusiones que se generan desde las distintas formas de análisis, las de tipo objetivista y, posteriormente, las de tipo interpretativo, que de una u otra forma limitan la compresión de las cuestiones investigativas.

En cuanto al análisis objetivista, lo primero que se debe resaltar es su visión de la realidad como algo sujeto a leyes ineluctables que se entiende a partir de explicaciones de carácter técnico, en este sentido la realidad social se entiende de una forma casi ajena a los sujetos que de ella participan, puesto que se presupone que estos están envueltos dentro de condiciones que son completamente determinantes y por lo tanto, los sujetos sólo son víctimas de las disposiciones que se presentan desde la estructuras estudiadas.

Por otro lado, se encuentran los análisis de tipo interpretativo que en este caso entiende la realidad social no como algo dado, sino construido y, por lo tanto, comprensible sólo de forma subjetiva a partir de las interpretaciones y significados que los sujetos utilizan para comprender su realidad. Dentro de estas dos formas de comprender la realidad social, lo que se debe preguntar desde la investigación educativa es la función que la investigación debe cumplir dentro de la educación si se trata de explicar (positivismo) o entender (interpretativo).

En lo que es la discusión sobre las implicaciones de un enfoque positivista u otro interpretativo se formula la posibilidad de desarrollar un enfoque dialéctico de la racionalidad. Como ya se ha dicho; ni la idea positivista de los fenómenos y las leyes universales que determinan estos fenómenos; ni la mirada interpretativa de tinte racionalista, en el que son las ideas las que modifican las situaciones sociales. Dan una perspectiva clara y holística de los fenómenos sociales. Estas dos perspectivas no son suficientes ni adecuadas para un enfoque que parta de la Investigación Acción en educación, ya que se concibe que los entendimientos, que no son la base, pero si un componente crucial que se construyen en unas relaciones sociales y se concretan en un marco histórico determinado y determinante.

“La investigación-acción en cuanto que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y las situaciones de carácter educativo, se basa necesariamente en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente

construidas e incorporadas en la historia" (Carr y Kemmis. 1988: 193). Por tanto, comprender que estas prácticas, entendimientos y situaciones sólo se transforman social e históricamente y de forma dialéctica contribuye a entender cómo las prácticas son transformadas simultáneamente con los entendimientos de las acciones, y en consecuencia cómo las situaciones también se modifican.

> "Es decir, que reconocen que las situaciones sociales comprenden aspectos "objetivos" en los que ningún individuo particular puede influir en un momento dado, y que para cambiar la manera de actuar de las personas puede ser necesario cambiar la manera en que dichos factores limitan la acción; al mismo tiempo admite que el entendimiento "subjetivo" que las personas tienen de las situaciones también puede ser otro factor limitativo de la acción, y que es posible cambiar ese entendimiento" (Carr y Kemmis. 1988: 194).

2.1.2. La Investigación Acción

Teniendo en cuenta la discusión anterior, respecto a los aspectos objetivos y subjetivos; la Investigación Acción es una forma de investigación que intenta vincular estos dos aspectos en algo que es denominado la *racionalidad dialéctica*. La Investigación Acción parte de dos características principales, las cuales resultan pertinentes para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, a partir de la Investigación Acción se plantea que la investigación social es "una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Esta actividad refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el "bien común", en vez de promover el bien exclusivamente individual" (Elliott. 1990: 95).

Es decir, la investigación parte de las preocupaciones suscitadas dentro de una comunidad, que para el caso de esta investigación es la comunidad educativa

institucionalizada, de la cual, a partir de la acción y la participación de quienes componen dicha comunidad se van construyendo los propósitos de acuerdo a sus necesidades. Tal forma de investigación, no parte únicamente de los referentes teórico-metodológicos generales enunciados por autores fuera del contexto propio de la comunidad, sino más bien, se vale tanto de estos como de las experiencias, intereses, características, lenguajes y necesidades de la comunidad particular, teniendo en cuenta siempre que la participación de esta es muy importante para el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, la Investigación Acción, asume que la investigación "es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías en la acción" o "pruebas hipotéticas" que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados" (Elliott. 1990: 95). Por tanto, y partiendo de esto, toda práctica social, y en este caso específicamente la enseñanza se constituye como una práctica y un objeto de estudio a la vez donde la división entre teoría y práctica se desvanece, ya que la misma práctica es el elemento constitutivo de la teoría representado en la acción. En consecuencia, la reflexión de una práctica social específica que parte principalmente de la teoría fundamentada en la acción y las características de una comunidad específica es el componente principal de la Investigación Acción. Es decir, "La investigación Acción se centra en los aspectos problemáticos de la práctica" (Elliott. 1990: 96) en un contexto específico y con miras a transformar una realidad social o satisfacer la necesidad de una comunidad en el ámbito de un contexto educativo particular, esto en cuanto a sus problemáticas concretas. Y sin la intensión de enunciar leyes universales como en el método científico.

2.1.3. La Investigación Acción Educativa

Dentro de lo que se encuentra respecto a lo que es la Investigación Acción Educativa se puede decir que el propósito de este tipo de investigación es la transformación para el mejoramiento de las condiciones educativas y, que explicar y entender son sólo momentos en los procesos de transformación. “La Investigación Acción es sencillamente una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Carr y Kemmis. 1988: 174). En este sentido se halla cómo la investigación debe contar con un componente participativo y otro colaborativo y dejar de lado la idea de hacer investigación *sobre o acerca* de la educación para pasar a la investigación *en y para* la educación.

En lo que es el carácter colaborativo se encuentra la necesidad de que los distintos actores se vinculen con la transformación de la realidad educativa de forma participativa, puesto que esta sería el fin último de la Investigación Acción. En lo que se define como el carácter participativo se encuentra como el investigador no puede ser un agente externo a las prácticas educativas, como simple observador o como ilustrador de los grupos, puesto que “Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones educacionales reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común, en la que se trascienda la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica” (Carr y Kemmis. 1988: 170) ya que, si el investigador no se implica en los procesos de transformación que pretende desarrollar, este no se puede percatar de las transformaciones que se dan y las consecuencias de las mismas, en el marco del desarrollo de esa tarea común que sería el mejoramiento de las condiciones educativas. Además que, sin un arraigo o una intromisión por parte del investigador, la investigación se termina planteando de forma general a partir de distintas categorías abstractas, perdiendo su objetivo principal que es la

transformación de las prácticas educativas y no la expropiación del trabajo para nutrir la investigación.

Para el caso específico de la acción educativa, “el hecho de que los conceptos que surjan a partir de la actividad en las aulas no sean suficientemente precisos para los fines científicos no significa que no lo sean para otros fines. Pueden resultar suficientemente precisos para los objetivos que pretende la acción en determinadas situaciones” (Elliott. 1990: 26). Los conceptos que surjan de la experiencia educativa sirven como orientación respecto a las características principales de las situaciones específicas de la práctica. No obstante, la Investigación Acción y mucho menos su aplicación en la Educación, no prescinden de los conceptos establecidos por las disciplinas del saber y sus teóricos; a estos conceptos se les denominan *conceptos definidores* y permiten el desarrollo de generalizaciones predictibles.

Sin embargo, no constituyen el todo de la Investigación, tan sólo una parte de ella; son los contextos prácticos y cotidianos los que principalmente permiten establecer los denominados *conceptos sensibilizadores*, los cuales contribuyen al actuar y al reflexionar ante las situaciones particulares que se presentan con las personas concretas. “Al emplear los conceptos sensibilizadores nos hallamos ante la constante interacción entre lo particular y lo general” (Elliott. 1990: 28). Y dichos conceptos sensibilizadores sólo son posibles mediante la experiencia concreta a partir de la acción y de la participación de todos los integrantes de la comunidad específica permitiendo así una caracterización particular.

Dichos conceptos sensibilizadores se podrían comprender como el antecedente a la construcción progresiva de las categorías interpretativas de los sujetos, esto entendido bajo el concepto de comunidades autorreflexivas que construyen su conocimiento sobre sus propias prácticas que por lo general están sujetas a la rutina, la costumbre o la coerción y no bajo procesos reflexivos, en este caso de lo que se habla es de que los vinculados en una práctica social reflexionen sobre la

misma de manera racional y comprendan cuáles son las contradicciones entre su forma de comprender la realidad y las formas de actuar en ella. Esto con el fin de que los sujetos construyan marcos de referencia lingüísticos propios que les sirvan para la descripción de problemas particulares. “El desarrollo explícito de estos marcos de referencia demuestra como los enseñantes han utilizado proyectos de Investigación Acción para desarrollar las categorías interpretativas que usan al objeto de entender su propia práctica” (Carr y Kemmis. 1988: 202).

Esto a su vez ligado con las categorías de conocimiento personal, práctica y praxis. En lo referente a los conocimientos personales estos se definen como ambiguos en tanto no se pueden catalogar como subjetivos ni como objetivos ya que estos pueden responder a las exigencias externas a los sujetos pero, a la vez a sus intereses e individuales. Las prácticas se entienden como las acciones de tipo habitual que se enmarcan dentro la costumbre. Por último, se señala la praxis la cual a diferencia de la práctica es una acción comprometida e informada con algún interés, en este caso particular, el mejoramiento de las prácticas educativas. La relación entre la construcción de marcos de referencia y las categorías expuestas se entiende en la medida que es a partir de estos marcos de referencia que los sujetos logran el paso hacia la praxis que les permita modificar las prácticas, los entendimientos y las situaciones contradictorias.

2.1.4. La Investigación Acción como forma de Investigación Educativa

Para enunciar la Investigación Acción Educativa como método para la investigación es pertinente en primer lugar, profundizar un poco más en qué consiste la Investigación Educativa. Según Elliott (1990) la Investigación Educativa, como se verá más adelante, difiere completamente en sus componentes principales de la Investigación sobre la Educación en tanto que esta concibe a la educación en una relación general con la sociedad y, no con sus características y prácticas particulares al interior de las escuelas. En contraste con la Investigación sobre Educación, la Investigación Educativa tiene

características que permiten hacer una asociación con la Investigación Acción que desemboca en la Investigación Acción Educativa. Según el planteamiento de Elliott la Investigación Educativa parte de una perspectiva *Objetiva natural*, es decir a partir de la acción de los participantes. En este tipo de investigación los conceptos para comprender las situaciones son de tipo *sensibilizadores* y están dados principalmente *a posteriori*, no queriendo decir con esto que los conceptos definidores *a priori* no sean empleados. Sin embargo, los conceptos sensibilizadores son los más comunes porque son los que van surgiendo a medida que se desarrolla la investigación.

La investigación Educativa también se caracteriza por partir principalmente del análisis de datos cualitativos y de estudios de caso donde los sujetos que hacen parte de la comunidad estudiada participan activamente en el proceso investigativo. Las técnicas que más sobresalen dentro de este método investigativo son la observación participante y las entrevistas informales, ya sean a personas específicas individualmente o dentro de un grupo focal de acuerdo a las necesidades. Por tanto, y teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, es imprescindible que la práctica y la Investigación Educativa se vean directamente ligadas con la Investigación Acción.

Para poder llevar a cabo la Investigación Acción Educativa es necesario partir del hecho de que los profesores son investigadores, quienes como producto de su práctica se preocupan por el desarrollo de la misma y reflexionan acerca de las situaciones particulares que en la escuela se presentan. Incluso, según Stenhouse (Elliott. 1990: 85) una práctica coherente y ética por parte de los profesores desemboca inevitablemente en la “materia prima” de elementos para llevar a cabo investigaciones de este tipo. Stenhouse, retomado por Elliott, plantea cuatro principios de procedimiento dentro del aula de clase los cuales deben ser garantizados por el profesor y que son evidentemente coherentes con el objetivo de un proyecto investigativo que se rija por un modelo de Investigación Acción en el aula:

1. “La actividad central del aula debe ser el diálogo en vez de la instrucción.
2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista.
3. El criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad de procedimiento.
4. Los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios de aprendizaje, o sea, de plantear los criterios para criticar los diversos puntos vista” (Elliott. 1990: 85).

En consecuencia, este tipo de procesos dentro del aula rompe directamente con cualquier proceso de diseño curricular que pretenda hacer énfasis en los objetivos, o para este contexto particular en las “competencias”, debido a que el proceso de diseño curricular que se pretende a partir de la Investigación Acción Educativa es un proceso que corresponde a las necesidades específicas de la enseñanza y el aprendizaje contribuyendo de forma directa a la generación de conocimientos que contribuyan a su vez al constante desarrollo de la práctica educativa y de la profesión docente. “La Investigación Acción Educativa no sólo convierte en anticuado parte del conocimiento profesional tácito, sino que ayuda también a incrementar el conjunto de conocimientos a disposición del práctico” (Elliott. 1990: 85). Un proceso de diseño curricular basado en objetivos y competencias limita la acción de quienes intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje al subordinar los medios a uno fines estandarizados y generalizados los cuales son fijados desde instancias exteriores a las escuelas sin tener en cuenta sus procesos particulares, en cambio, el mismo proceso basado en la Investigación Acción permite que el desarrollo de la elaboración de conocimientos sea constante e inacabado, y no esté en función de los individuos sino en función del bien colectivo de acuerdo a las necesidades específicas de la comunidad.

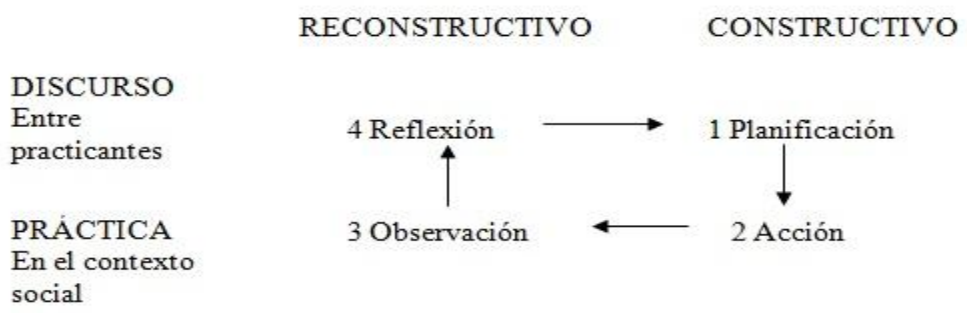
Partir de la Investigación Acción como una forma de Investigación Educativa no modifica la metodología de la primera, pero si le da un campo de análisis que le

permite hacer énfasis en un determinado espacio que facilita su utilización como herramienta para generar conocimientos específicos que permitan la transformación de una práctica con miras a generar el beneficio de una comunidad determinada; en este caso la práctica educativa. La Investigación Acción Educativa conserva los mismos criterios para su desarrollo que la Investigación Acción; el elemento más importante que se retoma es el modelo específico secuencial en forma de espiral (la espiral autorreflexiva) para el desarrollo de las investigaciones, el cual también será tenido en cuenta en esta investigación en particular. Dicho modelo de secuencia en espiral se compone de cuatro actividades o fases.

2.1.5. La Espiral Autorreflexiva como referente metodológico de la Investigación Acción Educativa

En lo que se refiere a los métodos a utilizar se retoman lo postulados de Kurt Lewin y lo que este denominaba la espiral autorreflexiva que consta de cuatro ciclos que se repiten de forma progresiva en búsqueda del objetivo general. Los ciclos son: planificación, acción, observación y reflexión. Postulados que se amplían con la introducción de lo que se denomina la acción estratégica y lo que es la incorporación de los principios democráticos en la investigación; esto ligado a la vinculación de los miembros de la comunidad investigada. Con esto se cierra la explicación de las condiciones mínimas bajo las cuales se da la Investigación Acción en educación resumiéndolo en: 1) desarrollar una práctica social, 2) el trabajo por medio de la espiral autorreflexiva y 3) que todos los actores se impliquen en las prácticas y en la transformación de las mismas.

En la tarea de comprender lo que es la espiral autorreflexiva esta se tiene que vincular con las preceptivas de los análisis tanto retrospectivo como los prospectivos de tipo constructivo como se muestra en la figura número 1.



1Figura: Momentos de la investigación acción (Carr y Kemmis. 1988: 197).

"En la espiral autorreflexiva, el plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye. La acción es esencialmente, arriesgada, pero se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futura que valoraran los problemas y los efectos de la acción. La observación es retrospectiva con respecto a la acción realizada y prospectiva hacia la reflexión en que se va a considerar lo actuado. La reflexión es retrospectiva en cuanto a las acciones emprendidas hasta el momento y prospectiva de cara a nuevos planes". (Carr y Kemmis. 1988: 198).

2.2. Desarrollo práctico - metodológico de la investigación

Partiendo de los principales planteamientos de la Investigación Acción y de la Investigación Acción Educativa. Se propone un desarrollo de la investigación, el cual se encuentra estructurado por las cuatro etapas referidas en la espiral autorreflexiva de la investigación acción; propuesta por Kurt Lewin y retomada por la Investigación Acción Educativa. Sin embargo, se debe tener en cuenta que a pesar de partir de las distintas etapas ya señaladas, la investigación se comprende bajo las dinámicas del desarrollo de dos desarrollos de la espiral autorreflexiva, por lo tanto, la investigación se desarrollará en el marco ocho momentos básicos, a través de los cuales se van a desarrollar distintos procedimientos de acuerdo a las necesidades y objetivos de cada etapa. Se deba hacer la claridad que en él desarrollo de las etapas estas no son como tal elemento separados, sino que en

distintas ocasiones operan de forma simultánea, esto en términos de las dinámicas retrospectivas y prospectivas de las relaciones entre cada momento de la espiral autorreflexiva.

La primera etapa del desarrollo de la investigación consiste en la planeación de la problemática general de la investigación o lo que será la consolidación de un anteproyecto. Este se construirá a partir del análisis de fuentes documentales que hagan referencia a las problemáticas planteadas, Para esto se propone hacer una clasificación de acuerdo a los referentes teóricos que se desarrollarán. Para luego pasar a un acercamiento de los documentos relacionados con los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales, la didáctica de las Ciencias Sociales y la relación entre Ciencias Sociales y Pedagogía Crítica. Para la consolidación de esta primera etapa, se propone la participación en la electiva de Pedagogías Criticas en la Universidad Pedagógica Nacional y la asistencia el seminario de pedagogías críticas y emancipatorias de la organización TJER.

La segunda etapa, se constituye como el primer momento de la acción, esta acción se propone como una posibilidad de acercamiento a la realidad escolar de las instituciones educativas seleccionadas los Colegios Tibabuyes Universal I.E.D y San Agustín I.E.D. La intervención o acción se plantea de varias formas. Se parte de la aplicación de algunas encuestas que permitan una caracterización estudiantil, en el marco de varios aspectos relevante para la investigación. Por otro lado, se propone la creación de un cine foro en el colegio Tibabuyes Universal, En cuanto al colegio San Agustín se pretende hacer una vinculación a las dinámicas del colectivo social Traverso que tiene focalizadas sus acciones en el colegio. Con el desarrollo del cine foro y la intervención por medio del colectivo social, se pretende hacer una ampliación de la caracterizaciones de las instituciones, se debe tener en cuenta, que en estos dos escenarios para la caracterización, los elementos de indagación son sustancialmente diferentes a los desarrollados en la encuesta, pues el objetivo es identificar las necesidades, capacidades, falencias y habilidades en cuanto a la formación política de los estudiantes.

Además que partiendo de la reflexión que se pueda generar dentro de los espacios propuestos para la caracterización de los elemento de formación política; se buscará posteriormente la posibilidad de construir nuevos espacios que permitan además de la discusión, esto con la intención de generar espacios para el empoderamiento con el fin de desarrollar acciones políticas y/o sociales de carácter crítico y además potenciar en dichos espacios elementos de formación académica.

Como otro elemento importante de la etapa de acción se propone el desarrollo de la caracterización de diferentes instituciones del distrito, bajo el interés de definir el funcionamiento interno del área de ciencias sociales, en distintos ámbitos tanto estructurales como curriculares. Lo anterior se plantea como la posibilidad de darle un rasgo más general y amplio para la construcción de la propuesta curricular. Para poder darle el carácter general a la propuesta curricular, se plantea la caracterización de no más de ocho instituciones de Bogotá. Con el fin de identificar de manera parcial cuáles son las características particularidades y necesidades de la enseñanza de historia en la ciudad; esto se hará a partir de matrices de análisis (anexo) las cuales indagan en términos generales por las estructuras curriculares de las instituciones. Como resultado de estas indagaciones se busca tener un marco amplio de referencia que permita diseñar una propuesta curricular crítica, propositiva e innovadora y sobretodo que se proyecte como una posibilidad real de aplicación, según los criterios generales que se referencien.

La tercera etapa, se enmarca en términos de los procesos de observación provenientes de las acciones emprendidas en los diferentes contextos institucionales, sin embargo esta observación no se puede entender como un elemento posterior a las dinámicas de la acción, por el contrario esta etapa es simultánea en término de las acciones y la planeación previa, al igual que de

forma intrínseca esta etapa de observación se encuentra profundamente ligada con los posteriores procesos de reflexión.

La cuarta etapa que se enmarca en como el proceso de reflexión, en términos generales busca generar postulados conclusivos que se proyecten para la postulación de una nueva planeación, esto se debe pensar en términos de una complejización de las dinámicas del proceso investigativo. Esta etapa como ya se dijo, está fuertemente relacionada con el proceso de observación, pues algunas de las reflexiones que se producen se pueden enmarcar en el proceso de las observaciones hechas durante la acción, sin embargo estas primeras reflexiones se constituyen como preliminares, por lo tanto, en la etapa de reflexión se propenderá por dotarlas de mayor contenido en términos analíticos y teóricos. En este primer momento de la reflexión lo que se espera es encontrar diferentes puntos de referencia que permitan la construcción de una primer propuesta curricular para su aplicación en las instituciones seleccionadas (Colegio Tibabuyes Universal I.E.D y el colegio San Agustín I.E.D).

Partiendo de los resultados del desarrollo de la primera espiral se presenta la formulación de la segunda. Sin embargo se debe tener en cuenta que en este primer desarrollo las referencias en su mayoría se remiten a categorías de análisis deductivas o *definidoras,* de acuerdo a los desarrollos teóricos y bibliográficos. En cuanto a las categorías de tipo inductivo, o *sensibilizadoras,* estas a pesar de que se desarrollaron diferentes intervenciones y acciones en el proceso de caracterización, las regularidades en las instituciones fueron muy escasas, lo cual conllevo a que los elementos que se encontraron no se constituyeran bajo el estatus de categorías, sin embargo esto elementos se consolidad como referentes importantes en la construcción de la siguiente planeación. Se debe tener en cuenta, que el espacio potencial para la reafirmación de dichas categorías sensibilizadoras es la implementación de la primera propuesta curricular.

La quinta etapa se plantea como la segunda planeación, de la propuesta curricular para el ciclo cinco para su posterior implementación en los colegios Tibabuyes Universal I.E.D y San Agustín I.E.D. Dicha planeación se constituye bajo dos referentes iniciales, por un lado se plantea la construcción de una metodología general que permita postular la forma en la que se deben direccionar las acciones en el aula, y por otro lado, se busca generar una malla curricular en la cual se presenten los elementos metodológicos y los contenidos puntuales de los cuales se piensa partir para el trabajo de la problemática curricular. Además que se debe tener en cuenta la necesidad de elaboración de material didáctico que sirvan para el abordaje de la malla.

Por otro lado, en este momento de planeación se debe pensar en diferentes mecanismos que permitan generar un espacio para la consolidación y construcción conjunta de una propuesta para el desarrollo de actividades fuera del aula de clases con los estudiantes interesados. Como un elemento inicial se plantea la construcción de una planeación inicial en torno a la enseñanza de la historia de Colombia que luego será mediada con los estudiantes, para ser redefinida y aplicada contando con los aportes de los estudiantes.

La sexta etapa, que se define como la segunda fase de acción en la investigación, consiste en la implementación de la primera propuesta curricular en los colegios seleccionados. Esta etapa tiene dos objetivos puntuales, por un lado, presentar una validación de los elementos que se seleccionaron para la construcción de la primer propuesta curricular, y por el otro lado, evidenciar los elementos que posiblemente no se percibieron durante el proceso de caracterización y que sólo llegan a ser identificables en las relaciones de aula, en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se debe recordar que este momento de la acción se plantea un espacio externo al aula, con el fin de promover la reflexión crítica y procesos de indagación académica en el marco de la historia de Colombia.

La séptima etapa, que es la segunda observación, se plantea en términos generales como la primera. En este caso puntual lo que interesa para esta observación, se remite a identificar las repuestas de los estudiantes a la aplicación de la metodología y a la problemática curricular, que se desarrolla por medio de los contenidos de la malla. Además, también se pretende visibilizar los diferentes elementos que se presentan en las relaciones de aula, en cuanto a las interacciones entre los estudiantes y las relaciones con el maestro y el conocimiento, esto contenido en cuanto a las acciones que se constituyen como hábitos o puntos de referencia en términos de las prácticas en el marco de lo que sería un acercamiento a la identificación de las estructuras que operan en torno del currículo oculto.

La octava etapa, que se define como el segundo proceso de reflexión. Esta se propone dos objetivos, por un lado, hacer la sistematización de la intervención, en cuanto a la aplicación de la propuesta curricular y además de las actividades realizadas fuera del aula; y por el otro lado, presentar una propuesta curricular final que se base en las reflexiones hechas a partir de la aplicación de los elementos propuesta curricular desarrollada. Para el primer objetivo se plantea hacer un recuento de las acciones desarrolladas en cada colegio, esta sistematización está planteada en términos de las planeaciones, las acciones, las observaciones y las reflexiones, que se dieron en el marco del desarrollo puntual de la propuesta, por lo tanto, la sistematización tendrá como referencia expositiva la estructura de la espiral autorreflexiva. En cuanto al segundo objetivo, a partir de las intervenciones en los colegios se pretende redefinir la propuesta curricular, partiendo de las carencias y los aciertos que se pudieron presentar en términos de su aplicación inicial. Teniendo como principios tres interrogantes, uno referido a elementos que sobresalieron y deben ser ampliados y desarrollados con mayor profundidad, en base a como estos operaron en el marco de la práctica; otro referido a las carencias y los nuevos elementos que deben ser agregados, y por último, los elementos que deben ser eliminados o reelaborados por no ser congruentes.

En términos generales estas son las ocho etapas que se proponen en el marco del desarrollo de las dos espirales autorreflexiva, sin embargo no se descarta la posibilidad de que se planteen situaciones inesperadas que obliguen a emprender acciones que están por fuera de la planeación metodológica general. Sin embargo esta es la estructura básica y la cual debe ser el punto de referencia para el desarrollo de la investigación.

3. SISTEMA CONCEPTUAL

Para hacer el planteamiento de esta propuesta para la enseñanza de la historia a partir de la Pedagogía Crítica es preciso definir ciertas categorías y enfoques de análisis que permitirán delimitar el campo de acción de la investigación y demarcaran un sistema conceptual específico de acuerdo a los intereses y las problemáticas específicas que se quieren abordar. En primer lugar, como parte fundamental de esta propuesta se debe comprender cuál es el papel de la escuela en la sociedad y cómo dispositivos como el currículo han influido y determinado las prácticas que allí se presentan. En segundo, lugar se pasará a definir y establecer conceptualmente la relación entre democracia y pedagogía a partir de los postulados del discurso de la democracia radial y la pedagogía de los límites y, por último, se dará lugar a conceptualizar y categorizar el conflicto armado colombiano lo cual permitirá, posteriormente, dentro de la propuesta curricular hacer un abordaje más preciso acerca de los múltiples discurso de democracia que se manejan al interior del conflicto.

3.1. Escuela y Currículo

3.1.1. De las Teorías de la Reproducción a la Teoría de la Resistencia

Para hacer un acercamiento a los análisis hechos acerca del papel de la escuela en la sociedad se parte de algunas de las perspectivas enunciadas desde las llamadas teorías de reproducción. Dentro de dichas teorías se puede encontrar los principales fundamentos teóricos de la Pedagogía Crítica.

En términos puntuales se podría afirmar que hay tres perspectivas teóricas donde la escuela asume un carácter reproductor: por un lado está la posición de un modelo reproductor económico, como uno de sus mayores exponentes se tiene a Louis Althusser, que entiende a la escuela como un aparato ideológico del Estado, que contribuye al sostenimiento de las relaciones de producción capitalista a partir de las practicas y estructuras organizativas de la escuela; Por otra parte, se

encuentra el modelo reproductor cultural, con Pierre Bourdieu como su principal exponente, a partir de este modelo se debe priorizar cómo la clase dominante legitima cierto capital cultural por encima de otros, por ejemplo, se puede observar claro está cómo dicha clase dominante prioriza el trabajo intelectual sobre el manual y esto llevado al campo de las relaciones de clase evidencia cómo el sujeto de extracción obrera se entiende como inferior al sujeto de clase alta puesto que las disposiciones de cada tipo de educación están dadas según la condición económica y social de los sujetos.

Por último, está la perspectiva del modelo reproductor hegemónico estatal entendiendo este como un modelo un tanto más complejo y complicado, el cual es posible delimitar a partir de la pregunta: ¿Cómo ejerce control el Estado sobre las escuelas en términos de sus funciones económicas, ideológicas y represivas? En este punto se puede afirmar cómo el poder del Estado se impone y mantiene por medio de la construcción de verdades oficiales y estándares la formación de sujetos requeridos por la sociedad en una visión tecnocrática y excluyente en la educación.

En esta breve descripción de las teorías de la reproducción se pretende señalar cómo la Pedagogía Crítica asume estas posturas teóricas que plantean a la escuela dentro en un carácter meramente reproductor como limitadas, por esta misma razón, la Pedagogía Crítica va más allá de esto y, en lugar de conformarse con las teorías de la reproducción que limita a la escuela como una institución reproductora, retoma dichos postulados y los pone a trabajar al servicio de las teorías de la resistencia lo cual es una característica fundamental de la Pedagogía Crítica. Es decir, con la Pedagogía Crítica, la escuela pasa de ser un lugar de reproducción a ser un lugar de resistencia sin desconocer los dispositivos reproductores que convergen en la escuela y que se manifiestan a partir de lo que se denomina el currículo oculto.

Bajo estas circunstancias, la Pedagogía Crítica asume la escuela como algo más allá de un espacio de reproducción del orden existente, y la configura como un lugar desde el cual se pueden generar procesos de resistencia a la hegemonía a partir de la crítica a los discursos, ideologías y dinámicas que implícita o explícitamente producen y reproducen tipos de sujetos de acuerdo a las necesidades de la sociedad desigual. Dentro de esta perspectiva, se acepta que "el sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación en estas sociedades" (Apple, 1997; 25). Sin embargo, comprender estas relaciones en la escuela resulta fundamental para generar procesos de resistencia contrahegemónica que vayan más allá del papel reproductor de la escuela y la conviertan en un lugar de transformación de las relaciones sociales.

La Pedagogía Crítica, en últimas, considera a la escuela como un espacio de gran potencial para la transformación de las relaciones sociales, políticas y económicas presentes en la actualidad. Para el estudio de elementos que se presentan dentro de la escuela como la ideología, la hegemonía y las relaciones de poder en la escuela se retoman los postulados de Antonio Gramsci como uno de los más importantes autores que aportan en este tema al desarrollo de la Pedagogía Crítica.

A partir de lo planteado por Gramsci se pueden comprender las dinámicas que se presentan en la escuela desde la importancia de sus actores más que la misma institución, porque son ellos mismos quienes reproducen la hegemonía o a través de la práctica se oponen a la misma. Es decir, son los actores los factores potenciales de la resistencia desde la escuela. Por tanto, dentro de los aportes que los principales pedagogos críticos toman de Gramsci, la figura de los profesores como intelectuales se convierte en parte fundamental de la resistencia contrahegemónica.

La tarea del profesor como intelectual consiste en desarrollar luchas contrahegemónicas utilizando la conciencia popular como punto de partida de toda relación pedagógica. Cuando Gramsci sostiene que “todo profesor es siempre un alumno y todo alumno un profesor”, no está olvidando su llamada en favor de una pedagogía disciplinada. Lo que está haciendo es introducir un principio educativo dentro de las relaciones entre profesor y estudiante que no deja espacio para el elitismo o la pedantería estéril (Giroux, 1997; 258).

Por otra parte, “las prácticas hegemónicas que están sedimentadas en las relaciones sociales en el aula deben transformarse mediante formaciones sociales concretas que permitan la comunicación y la acción crítica” (Giroux, 1997; 259). Los educadores deben valerse de la cultura vivida de las clases oprimidas; comprender cómo los estudiantes comprenden el mundo y “los estudiantes deben ser capaces de hablar con sus propias voces (…) antes de que puedan romper con el sentido común que les impide comprender las fuerzas socialmente construidas (…) lo que significa, tanto desafiar dichos procesos como romper con ellos” (Giroux, 1997; 258). Esto en gran parte debe ser propiciado por los profesores para generar un cambio social radical.

A manera de conclusión se podría decir que a partir de esta perspectiva crítica de la pedagogía y teniendo como fundamento importante la obra de Gramsci, el fin último de la educación, es generar procesos de resistencia contrahegemónicos que permitan hacer resistencia a los intereses de quienes dominan en la sociedad y pretenden legitimar sus intereses a través de instituciones como la escuela. Oposición y no trasmisión, es el motivo crítico que Gramsci plantea como la tarea pedagógica clave para la enseñanza escolar radical (Giroux, 1997; 257). Por tanto, solamente a partir de este tipo de pedagogía, los profesores críticos podrán ser capaces de descifrar los discursos y las ideologías que intentan poner a la escuela al servicio de las lógicas y los valores capitalistas. Los profesores pueden aprovechar su posición como “intelectuales” para generar cambios a partir de la

escuela propiciando así una resistencia cultural que se forme a partir de la conciencia política y social.

3.1.2. Del Currículo al Currículo Crítico

3.1.2.1. El Currículo

El currículo es un elemento importante para comprender las dinámicas que se presentan en la escuela. A partir de este es posible analizar las particularidades que se presentan en la escuela. Así mismo, el currículo es un discurso que pretende disponer de los elementos pedagógicos, los discursos y las prácticas educativas consideradas como relevantes para la formación de los sujetos en un espacio escolarizado de acuerdo a unos propósitos determinados. No obstante, es aquí donde se presenta el principal campo de conflicto entre las distintas perspectivas acerca de lo que debe ser la educación y su propósito en la sociedad. El currículo es sumamente importante dentro de las prácticas educativas ya que en últimas es el que establece los criterios precisos para llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje y de interacción en la escuela. También es producto de las interrelaciones entre Estado, economía, política, sociedad y cultura, y es impuesto exteriormente a la escuela como la forma en que se deben desarrollar las prácticas educativas en ella. Es decir, el currículo es el resultado de intereses externos a la escuela y pretende una finalidad de acuerdo a los mismos. En esta sociedad, como en todas, es el compendio de algunos significados que son considerados como “legítimos”. Sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse “conocimiento oficial” (Apple en Gentili. Comp. 1997: 29).

Comprender las lógicas del currículo que permiten reproducir un orden desigual es una tarea importante que se debe llevar a cabo dentro de la misma escuela donde tanto profesores como estudiantes, partiendo del auto reconocimiento como sujetos políticos, generen propuestas de resistencia a dicho currículo el cual tanto implícita como explícitamente impone ciertas prácticas que legitiman los discursos

hegemónicos. El conflicto que se da alrededor del currículo es principalmente una lucha por los significados y las formas de entender las relaciones sociales existentes. Por tanto, los educadores como intelectuales están indefectiblemente comprometidos en esa lucha sobre significados (Apple en Gentili. Comp. 1997: 29).

Sin embargo, la lucha sobre los significados que se da a partir del currículo no gira única y exclusivamente alrededor de lo que se determina explícitamente dentro de los lineamientos curriculares provenientes de instancias oficiales, sino que va más allá. La lucha sobre los significados se da más, y es más importante, dentro de lo que está implícito y no se encuentra como tal establecido textualmente en el currículo oficial pero que contribuye a reproducir prácticas e ideologías que sustentan ciertos imaginarios hegemónicos que logran posicionarse dentro del sentido común de las personas determinando su papel en la sociedad actual. Por tal motivo, la actividad principal de la crítica del currículo y la lucha sobre los significados debe estar encaminada a "quebrar la lógica del sentido común, reconocer las interconexiones y las mediaciones de los procesos educativos y sociales, discutir radicalmente las concepciones seudo científicas que intentan naturalizar y legitimar la desigualdad" (Gentili. Comp. 1997: 11-12).

El primer paso para "quebrar el sentido común" como lo plantea Apple es partir del hecho de entender que el conocimiento nunca es neutro, nunca existe en una relación empírica y objetiva con lo real. Conocimiento es poder y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder (Apple en Gentili. Comp. 1997: 30). Por tanto, pensar críticamente lo social, reconocer que se vive en procesos de dominación y subordinación que están ocultos, requiere de perspectivas amplias y sobre todo de reconocimiento del currículo escolar como un territorio cuestionado y de lucha por la hegemonía (Da Silva en Gentili. Comp. 1997: 65). Se podría decir entonces que el conocimiento y el currículo dan cuerpo a las relaciones sociales existentes. "El currículo y el conocimiento deben ser

vistos como construcciones y productos de las relaciones sociales muy particulares e históricas" (Da Silva en Gentili. Comp. 1997: 69).

Para poder hacer un acercamiento a las particularidades del currículo a partir de una perspectiva crítica es importante tener en cuenta el aporte que hace Michael Apple acerca de los elementos que se podrían tener presentes al momento de analizar el currículo: "Es esencial analizar tres elementos básicos de la enseñanza. Las acciones recíprocas y aplicaciones cotidianas del currículo que ocultan normas y valores importantes; la estructura formal del conocimiento escolar, es decir, el currículo explícito; y finalmente la perspectiva que los educadores utilizan para planificar, organizar y evaluar lo que ocurre en la escuela" (Apple. 1997: 36). Ampliando más la idea de los elementos que se deben tener en cuenta para el análisis de las particularidades del currículo y su implicación como dispositivo que contribuye a la reproducción de la hegemonía, es importante también tener en cuenta respecto a la estructura formal del conocimiento curricular las siguientes preguntas: ¿Cuál es el conocimiento que se enseña? Y ¿Cuál se deja de lado? (Apple. 1997: 46).

El conocimiento curricular formal que es establecido por quienes determinan el conocimiento "legitimo" circulante en el sistema educativo materializan sus intereses y los hacen presentes en las aulas a través de materiales de estudio o libros de texto, los cuales son el resultado de todo aquello que se considera correcto para el estudio en las escuelas. No obstante, teniendo en cuenta los cuestionamientos tomados de Apple, anteriormente planteados, se debe comprender que en estos materiales y textos que se enmarcan tan fielmente dentro de la oficialidad del currículo y los discursos hegemónicos "la ideología está presente en el texto en forma de elocuentes silencios" (Eagleton citado por Apple. 1997: 165).

Las implicaciones de estos materiales educativos y libros de textos que por lo general son producidos por editoriales al servicio de currículo "legitimo" no están

solamente relacionadas con el conocimiento sino que también introducen en las prácticas educativas dispositivos de control cada vez más similares a los empleados en la producción y la industria con el fin de limitar y tecnificar cada vez más la labor pedagógica y didáctica del maestro al convertirlo en un simple ejecutor de instrucciones que ya vienen preparadas por otros estamentos de la producción del conocimiento. La implementación de dichos dispositivos de control técnicos presentes en las prácticas y en los materiales educativos ha generado que los profesores hayan perdido sus capacidades como actores importantes de la práctica pedagógica y se hayan convertido en expertos en la aplicación de los materiales que le llegan hechos desde afuera.

Dichos materiales puede que ofrezcan una facilidad evidente para el trabajo del profesor en el aula y, por tanto, se llegué a hacer exceso de ellos, pero esta facilidad se da con el sacrificio de las capacidades pedagógicas del maestro. Los mejores ejemplos del abuso de los procedimientos de control técnico se basan en el crecimiento extraordinariamente rápido que ha experimentado este uso de series de materiales educativos previamente elaborados (Apple. 1997: 155). Mientras los profesores pierden el control de las aptitudes pedagógicas y curriculares en pro de las grandes editoriales, las cualidades son replanteadas y reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos (Apple. 1997: 158). Incluso, reduciendo preocupantemente las interacciones entre los mismos profesores respecto a la discusión sobre la puesta en práctica de dichos materiales.

Esta serie de dispositivos técnicos de control tiene como objetivo principal reducir lo que se aprende a una serie de destrezas básicas (no ingenuamente confundibles con “competencias”), puesto que forman parte de un proceso mayor en el que la lógica de las ideologías hegemónicas ayudan a formar identidades y transforma los medios y políticas culturales en mercancías (Apple. 1997: 165). Por tanto, quienes se interesen por las cuestiones educativas que no solamente pueden ser los profesores, deben preguntarse sobre el contenido curricular, ya

que esto es importante no sólo para ver que las ideologías “se expresan” o “representan” en el material, sino para empezar a desentrañar cómo cualquier contenido “forma parte de un proceso activo de significación en el que se produce el significado” para así comprender las posibles contradicciones del contenido (Apple. 1997: 169).

3.1.2.2. Currículo Oculto

A partir de las teorías críticas de la educación planteadas anteriormente se puede hacer una aproximación a las perspectivas del currículo oculto. En un primer momento se puede comprender al *“*currículo oculto como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas*.”* (Giroux. 2004. 72). En este aspecto se hace importante resaltar el desarrollo que se presenta alrededor del concepto mismo de currículo oculto, en la medida que cada nuevo progreso trae consigo nuevas problemáticas, en este orden de ideas se señalará en un primer momento el enfoque tradicional, en el que la transmisión y reproducción de las distintas creencias y valores dominantes a través del currículo oculto se aceptan y reconocen como una función positiva del proceso de escolarización, con la intención de que los sujetos puedan desarrollar un funcionamiento efectivo dentro de la sociedad.

En un segundo momento, se encuentran las perspectivas liberales, en estas lo que se encuentra es un análisis más profundo, en cuanto que, identifica una serie de vinculaciones entre el poder y el conocimiento, en la medida que hay ciertos poderes que legitiman algunos postulados de conocimiento con el fin de que ciertos grupos se mantengan en el poder, y además de esto, es interesante cómo se evidencian los marcos de referencia que crea el maestro sobre sus alumnos, en este caso lo que se puede resaltar, es cómo cambia la visión del maestro en relación al grupo con el cual trabaja, esto dependiendo de su condición de clase,

genero o raza. Dentro de esta visión lo que se puede entender es cómo el maestro modifica, limitando o ampliando los materiales que tiene a disposición, dependiendo de cómo entienda a cada grupo, ampliando y limitando las posibilidades de cada uno de ellos. Dentro de esta perspectiva liberal se encuentra distintas inquietudes acerca de lo que son las discusiones de género por ejemplo. Pero en este punto, lo que se puede percibir es una postura bastante pasiva, pues se limita a la descripción sin profundizar en los mecanismos estructurales de fondo y suponiendo que con una simple demostración y visibilización del problema este se comienza a solucionar por sí solo.

Por último, se encuentran las perspectivas radicales, lo primero que se debe señalar es cómo a partir de estas, el currículo oculto se comienza a entender como algo más que una herramienta de socialización sino como una herramienta para el control social, en este momento es cuando se comienza a entender la vinculación de la educación con estructuras económicas y políticas en lo que se podría denominar la "economía política de la escolarización" (Giroux. 2004. 86), en esta comprensión de lo que es el currículo oculto se desarrolla toda una teoría en cuanto al papel que juega la escuela como reproductora de unas relaciones económicas de división del trabajo, que se evidencian en las formas en las que la escuela organiza y estructura las actividades que se deben desarrollar dentro de ella, aunque en estas posturas lo que se encuentra es una visión bastante unilateral de las relaciones entre la escuela y la sociedad, puesto que se identifica a los sujetos que participan, como agentes pasivos los cuales no son más que portadores y productos de las distintas relaciones sociales, desconociendo como los estudiantes y maestros no solo se limitan a recibir información sino que también la producen y median ambos tipos de conocimiento.

Aunque dentro de los postulados radicales del currículo oculto también se hacen evidentes postulados que rechazan esas posturas estructuralistas unilaterales de la "economía política de la escolarización"; estos son los teóricos que parten de una postura neomarxista de la educación, tal es el caso de los postulados de

Apple y Giroux: “Por ejemplo Apple (1971) reveló cómo las nociones de conflicto y resistencia son ignoradas o le son asignados valores negativos tanto por los maestro como por los libros de texto” (Apple citado en: Giroux. 2004: 87). Por otro lado, Giroux y Penan en un marco de referencia similar, “primero intentan identificar esos procesos sociales de las escuelas que constituyen la matriz del currículo oculto. En suma, tratan de aclarar que esas prácticas contra-hegemónicas en el salón de clases pueden funcionar para minimizar el impacto del currículo oculto mientras que simultáneamente ayudan a maestros y estudiantes a desarrollar prácticas radicales en el salón de clases” (Giroux y Penan (1979) en Giroux. 2004: 87).

3.1.2.3. Propuesta de Currículo Crítico

Teniendo en cuenta las afirmaciones hechas anteriormente resulta importante establecer cuáles son las posibilidades de acción de una propuesta que se pretenda como generadora de resistencia ante las perspectivas tradicionales y hegemónicas de la enseñanza en la escuela. A pesar de que se ha proclamado que las disposiciones curriculares oficiales buscan mantener una hegemonía, en contextos como el actual es muy pretensioso querer visibilizar o contrarrestar de la noche a la mañana los efectos de dicho currículo oculto a partir de la construcción de un currículo crítico, no sin antes haber atravesado por un proceso de transformación en el cual las contradicciones puedan servir de elemento principal de la reflexión crítica con el propósito de descubrir e interpretar las disposiciones curriculares que se manifiestan en la forma de un currículo oculto.

Como se dijo en un apartado anterior, los currículos son el resultado de unas relaciones sociales que imponen un modo de escuela para garantizar que cierto orden se mantenga, por tanto, pretender cambiar la realidad social desde un aula de clase puede llegar a ser bastante ingenuo, sin embargo, tampoco se pueden desconocer las posibilidades emancipadoras para los sujetos que permiten las dinámicas particulares que se presentan en la escuela. Pese a que las

condiciones actuales del sistema educativo impiden que los profesores sean una organización importante en materia de toma de decisiones respecto a las políticas educativas, sí se puede generar desde el espacio escolar procesos de resistencia que se valgan de las mismas herramientas y materiales que ofrece el currículo tradicional para darle otro tipo de interpretaciones que permitan hacer resistencia a los discursos hegemónicos, además que los mismos profesores como libres en su espacio de clase pueden avanzar en la creación de materiales alternativos más apropiados para una formación del pensamiento crítico de la realidad en los estudiantes.

En este sentido, la Pedagogía Crítica supone la elaboración de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados (Da Silva en Gentili. Comp. 1997: 74). No obstante, es completamente comprensible que dada la capacidad y la potencia de las instituciones y empresas actualmente implicadas en la producción de materiales curriculares "oficiales", esta tarea ciertamente demandará una cantidad considerable de recursos humanos y materiales para poder construir un material curricular contra – hegemónico (Da Silva en Gentili. Comp. 1997: 74).

No obstante, cabe reiterar que el objetivo de las nuevas propuestas se debe encaminar a comprender que "no siempre es necesario introducir nuevos materiales para modificar los actuales documentos curriculares. En algunos casos, todo lo que se necesita es mirar los materiales existentes bajo una nueva perspectiva" (Da Silva en Gentili. Comp. 1997: 76). Los profesores, social y políticamente comprometidos deben "colaborar en la búsqueda de formas de compromiso no elitistas en tales acciones manifiestas. La politización de la educación y su práctica es un complemento ideal para la "democratización" del conocimiento" (Apple. 1997: 102).

En este orden de ideas, y partiendo de lo dicho anteriormente respecto al currículo crítico, es necesario hacer algunas precisiones sobre la forma dentro de la cual se debe entender la educación y por lo tanto la construcción de un currículo critico.

1. Entender la educación como un proceso social, en el que se desarrollan relaciones complementarias entre las dinámicas que se despliegan dentro de las estructuras sociales y las distintas formas de intervención humana, esto, no como una forma de oposición de una contra la otra. Esto adquiere su importancia en la medida en que se entiende cómo se media entre las distintas formas de conocimiento, cultura y poder, y a partir de esto cómo se crean nuevas formas de significados en los procesos de escolarización.
2. No entender la función de la escuela dentro de determinismos unilaterales que desdibujen las múltiples posibilidades de relaciones que pueden desarrollase dentro de la escuela; y al mismo tiempo no olvidar que la escuela hace parte de unas estructuras socio-económicas políticas y culturales de las cuales depende en la medida que son estas las que controlan y legitiman la producción de capital económico, social y cultural en términos de Bourdieu. En pocas palabras entender la escuela como un todo, influenciada e influyente en múltiples escenarios.
3. Entender cómo la escuela es un sitio de *dominación* y de *contestación*, entendida en una acepción donde la dominación nunca llega a ser total ni tampoco simplemente se le impone a la gente. Puesto que todo mecanismo de dominación siempre va a tener como respuesta una resistencia esto en la medida que dentro de las dinámicas sociales. "*El poder no es un elemento estático; es un factor que constantemente está en juego (…) Visto de otra manera, el poder debe ser analizado como parte de una forma de producción inscrita en el discurso y en las capacidades que la gente usa para dar un sentido al mundo* (Foucault. 1980. En Giroux. 2004; 91)

Por último, rescatando algunos de los postulados de Apple y Giroux, que posiblemente pueden contribuir a la construcción de un currículo crítico dotado de posibilidades emancipadoras; se plantea, por un lado la vinculación que hace Apple del currículo ocultó con la importancia del conflicto en la trasmisión de contenidos en la escuela y por otro, lo planteado por Giroux acerca de la categoría de resistencia en cuanto concreción de las practicas emancipadoras.

1. En este análisis que hace Apple lo que se puede notar es una ampliación del mismo concepto de currículo oculto, puesto que no lo delimita a las prácticas y rituales que se lleva a cabo para desarrollar cierto tipo de racionalidad, sino que muestra como dentro de los propios contenidos y en la forma en que estos son presentados a los estudiantes se lleva implícita una forma de comprensión de la realidad social. En la medida que estos contenidos son trabajados desde posturas objetivistas que acercan el estudiante al producto de conocimiento pero no a las dinámicas humanas de su producción, se genera en el estudiante una comprensión de legitimidad alrededor de lo que se podría denominar el consenso de la comunidad científica, desconociendo la misma naturaleza del conocimiento como un producto enmarcado entre distintas disputas y conflictos; esto, transferido a la visión que se pueda generar el estudiante de la realidad social se convierte en un problema de primera necesidad, puesto que, dentro de su marco conceptual las realidades son representaciones del consenso y no de los conflictos que se presentan dentro de la sociedad, lo cual se entiende como una visión distorsionada, puesto que se asegura que el devenir de las sociedades se enmarca dentro de las distintas luchas y reivindicaciones de los distintos grupos a través de la historia y, que el predominio de uno se establece bajo el decaimiento del otro. En esta medida lo que se propone desde Apple es dar un papel relevante a la categoría de conflicto en el tratamiento que se haga de los contenidos en el aula de clase sin importar el tipo de contenido, ya sean en ciencias naturales o ciencias humanas.

2. Dentro de lo que se concibe de la categoría de resistencia que formula Giroux se entiende cómo desde las primeras teorías de la resistencia se hace una vulgarización del concepto, identificando cualquier tipo de comportamiento de oposición con un modelo de resistencia; en este caso puntual se puede identificar al estudiante que se rebela contra la estructura misma de la educación y la escuela, pero que al mismo tiempo está limitando sus posibilidades de lucha en la medida que no adquiere un conocimiento que le posibilite hacer un mejor uso de ese potencial de resistencia. En la crítica a este modelo tal vez ineficiente de resistencia, Giroux sugiere determinar como modelo de resistencia ese tipo de oposición que sugiere un interés tanto por la emancipación individual como social. En este punto, además se sugiere entender y estudiar el contexto bajo el cual se produce este comportamiento de resistencia y, que además, no solamente se mida en la posibilidad de pensamiento crítico que pueda desarrollar el estudiante sino en su posibilidad de vinculación a diferentes movimientos sociales, ya sea con los mismos estudiantes, profesores o padres.

3.2. Democracia y Pedagogía

Sin lugar a dudas la discusión respecto a la democracia es un debate muy largo que se viene dando desde hace varios siglos. Asumir una definición clara de esta resulta difícil y muchas veces está sujeta a la perspectiva ideológica que se tenga. Asumir desde esta propuesta la idea de los “discursos de democracia” invita necesariamente a hacer la discusión y a definir a partir de qué se entiende por democracia para así poder dar sustento teórico a la propuesta. Bajo esta lógica el concepto de democracia es útil para dos fines distintos pero complementarios dentro de este trabajo. En primer lugar, la categoría de democracia y la concepción que aquí se retoma de ella brinda un marco teórico y metodológico que permitirá comprender las distintos discursos de democracia a través de la historia de los actores involucrados en el conflicto armado y la importancia de su

estudio, y, en segundo lugar, dará el criterio fundamental de formación pedagógica y didáctica el cual será la columna vertebral de la propuesta curricular.

Ya habiendo enunciado que el concepto de democracia del cual se parte aquí sirve para efectos teórico – metodológicos y didáctico – pedagógicos cabe enunciar que, tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, esta propuesta se plantea a partir de la Pedagogía Crítica, la cual brinda herramientas conceptuales que permiten llevar a cabo dicho propósito. En consecuencia, y tras haber hecho una exhaustiva búsqueda de elementos que desde la Pedagogía Crítica permitieran sustentar teóricamente esta propuesta, se ha llegado, en últimas, a categorizar y conceptualizar la utilidad teórico – metodológica y didáctico – pedagógica de la democracia en los términos del discurso de la Democracia Radical y la Pedagogía de los límites respectivamente, las cuales son ampliamente defendidas y expuestas por el reconocido pedagogo crítico norteamericano Henry Giroux.

Si bien Henry Giroux no es el enunciador más fuerte o más importante de la Democracia Radical si es uno de sus principales abanderados y defensores, y es quién se ha encargado de llevar esta teoría al campo de la pedagogía con el propósito de educar para la democracia radical. Los elementos que nos brinda tanto el discurso de la Democracia Radical y la aplicación que esta hace Giroux a partir de lo que se denomina como Pedagogía de los límites, brinda un marco teórico y conceptual preciso para poder comprender cómo estructurar una propuesta curricular basada en la democracia y en los discursos que de esta se desprenden en una sociedad en conflicto como la colombiana.

3.2.1. La Democracia Radical

El discurso de la democracia ha sido cuestionado o defendido desde distintas posturas teóricas e ideológicas haciendo que definir a la democracia y sus características resulte ser una discusión que nunca ha podido escapar de juicios

valorativos subjetivos. Si bien, su definición es producto de controversias, y más aun su aplicación como régimen político, cabe resaltar que hay ciertas características básicas de la democracia, las cuales están presentes desde sus principios y que permiten hacer una reflexión profunda acerca de su deber ser en la actualidad. Como bien es conocido, la democracia, cronológicamente hablando data desde la Antigua Grecia, sin embargo, su origen moderno, el cual es el que en últimas afecta directamente para esta discusión, proviene propiamente de la Revolución Francesa.

El reconocido historiador británico Eric Hobsbawm (2011) en su obra "La era de la revolución: 1789 – 1848, reconoce a la Revolución Francesa como la pionera en cuanto a las denominadas revoluciones burguesas. Por tanto, y a simple vista la democracia moderna resultaría ser un invento burgués, lo cual ideológicamente ya le atribuye ciertos significados a la democracia que pueden concretarse nominalmente en la denominación de esta como Democracia Liberal Burguesa, lo cual a simple vista resulta completamente lógico. La democracia liberal como producto de la Revolución Francesa ha sido un invento netamente burgués y que ha servido como discurso hegemónico para la consolidación de estructuras favorables a esa clase dominante. Sin embargo, endilgarle a la Democracia las características que le han sido añadidas por la clase burgués es desconocer su real potencial libertario. En primer lugar cabe decir que Democracia no es igual a Democracia Liberal Burguesa. La primera se puede limitar básicamente a su definición etimológica proveniente del griego antiguo que significa simplemente "el gobierno del pueblo", y la segunda se puede reducir al sistema político enunciado a partir de la Revolución Francesa útil a los intereses de una clase hegemónica como respuesta y contra posición al Antiguo Régimen. La Democracia Liberal Burguesa es sólo una forma de democracia.

La lección que dejó la Revolución Francesa es que la democracia es producto de la revolución, esto ya de por sí, hace que la democracia sea un elemento altamente revolucionario, a lo cual sumados sus principios básicos: la libertad y la

igualdad hace que estas sean reclamaciones constantes las cuales siempre incuban dentro de quienes se sienten excluidos de estos principios básicos. Por tanto, la lucha por la democracia, posterior a la Revolución Francesa, se convirtió en la interpretación y debates por la maximización de estos principios fundamentales. Donde la libertad y la igualdad no gobiernen, estará siempre latente la lucha por una redefinición y refundamentación del concepto de democracia. La democracia liberal burguesa se ha definido y fundamentado (y limitado podría decirse también) en cuanto al sistema electoral, al sistema de partidos, a la prevalencia del factor económico sobre el social y a la extrema individualización de los sujetos; todo lo anterior dentro de un plano político único. Esta definición de democracia se ha propagado por el mundo con el rótulo de "universalidad" haciendo que la democracia se confundida con la democracia liberal burguesa.

La democracia desde sus orígenes revolucionarios modernos trae consigo tres elementos supremamente relevantes: El gobierno del pueblo, la libertad y la igualdad. A partir de estos tres elementos es que se enuncian las múltiples críticas a la democracia liberal burguesa porque, como ya se dijo anteriormente, los distintos matices que se dan a estos tres elementos son los que generan los distintos discursos de democracia. El discurso de la Democracia Radical que se propone a partir del pensamiento post – marxista de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2010) parte de la discusión alrededor de lo que es la democracia, para así posteriormente cuestionar los elementos de la Democracia Liberal Burguesa que impiden llegar a una democracia real y amplia. Para poder dar este paso estos autores sugieren que hay que "radicalizar la democracia" partiendo del hecho de maximizarla y perfeccionarla partiendo de todos los defectos del modelo liberal burgués.

La posición desde la Democracia Radical parte de "el rechazo de los puntos privilegiados de ruptura y de la confluencia de las luchas en un espacio político unificado, y la aceptación, por el contrario, de la pluralidad e indeterminación de lo

social” (Laclau y Mouffe. 2010:194), lo cual, en pocas palabras, para tales autores resulta ser los dos principios base de un nuevo imaginario de democracia. Para concretar, los dos puntos son: acabar con los actores privilegiados que representan las distintas posturas dentro del sistema democrático y social, y asumir que existen infinidad de escenarios de participación y confrontación social, más allá de las instituciones, los partidos, las clases y el Estado. Todo esto dentro del marco de la pluralidad de la sociedad. En consecuencia, “esta perspectiva de democracia excluye (…) el antagonismo entre agentes sociales apriorísticamente privilegiados, como lo serían las clases (burguesía y proletariado)” (Laclau y Mouffe. 2010:195) dando así cabida a la representación de pluralidad social, lo cual impediría que una clase privilegiada, por “ser llamada a liderar” subordine las reivindicaciones y las luchas políticas particulares de los múltiples actores.

> Cuando se habla del carácter político de estas luchas no se hace en el sentido restringido de reivindicaciones que se sitúan al nivel de los partidos y del Estado. A lo que se refiere es a un tipo de acción cuyo objetivo es la transformación de una relación social que construye a un sujeto en relación de subordinación (Laclau y Mouffe. 2010:195).

Este es el objetivo principal de la pluralidad; superar la relación de subordinación de cualquier tipo. Muchas de estas reivindicaciones no aspiran a hacerse con el poder del Estado, simplemente pretenden salir de su condición de subordinación, sin embargo, pese a no estar en disputa el poder del Estado y del sistema político, una democracia radical requiere un Estado que permita que dichas reivindicaciones sean efectivas, por tanto, si bien no se habla de la toma del poder, si se requiere un profunda transformación del Estado sustentador de la democracia liberal burguesa que solamente se puede dar a partir de la radicalización de la democracia. Obviamente no se puede esperar que esta radicalización democrática se haga “desde arriba”, por eso se requiere que desde abajo se comience a hacer procesos de radicalización en los múltiples espacios de

la sociedad con miras a la resistencia contra – hegemónica y a la derrota de la subordinación.

A partir de las múltiples contradicciones del modelo liberal burgués y de los principios fundadores de la democracia se crea un fuerte potencial de resistencia el cual brinda grandes oportunidades de transformación social. A partir de esto una alternativa de democracia "sólo puede consistir en la construcción de un sistema de equivalencias distintas, que establezca la división social sobre una base diferente" (Laclau y Mouffe. 2010:221). Bajo esta perspectiva, la Democracia Radical busca abolir todas las contradicciones de la ideología liberal burgués y profundizar un nuevo modelo de democracia. Dentro de las contradicciones que habría que abolir están, en primer lugar, la estrecha relación de varios siglos entre la democracia y el individualismo posesivo y en segundo lugar, el determinismo económico que ha subordinado todas las relaciones sociales bajo las dinámicas del mercado. En consecuencia, el proyecto radical en cuanto a la democracia consiste en profundizar y expandir la democracia en la dirección radical y plural lejos de todos los efectos perjudiciales de la democracia liberal burguesa.

Para la consolidación de una Democracia Radical a partir del hecho de la Revolución, no se puede asumir a la revolución como el fin en sí mismo, sino que la Democracia Radical "implica precisamente el carácter procesual de toda transformación radical" (Laclau y Mouffe. 2010:223). La revolución es un medio y momento dentro del proceso de transformación, y no un fin en sí mismo con una única receta. Buscar la forma de multiplicar los espacios de participación e "impedir que el poder sea concentrado en un punto son precondiciones de toda transformación realmente democrática de la sociedad" (Laclau y Mouffe. 2010:223). Fácilmente, la perspectiva de la Democracia Radical, puede identificarse o incluso confundirse con una propuesta socialista. Evidentemente como post – marxistas, Laclau y Mouffe, retoman ciertos elementos de la teoría marxista para sustentar su tesis, sin embargo, una perspectiva socialista es sólo una dimensión de la Democracia Radical y no al revés. La dimensión socialista se

puede evidenciar en el planteamiento de que “es necesario poner fin a las relaciones capitalistas de producción que están en la base de numerosas relaciones de subordinación” (Laclau y Mouffe. 2010:224).

En contra posición a una perspectiva tradicional que concibe la democracia como:

> Única, universal y positiva” la Democracia Radical se refiere a la pluralidad de lo social; de esta pluralidad “emana directamente el carácter descentrado de los agentes sociales, de la pluralidad discursiva que los constituye como sujetos, a la vez que de los desplazamientos que tienen lugar en el seno de esa pluralidad. (Laclau y Mouffe. 2010:227).

Bajo este principio e importancia de la acción plural, la Democracia Radical propone el surgimiento de un pluralismo entre los sujetos, en la cual su diversidad y formas de constitución y percepción de lo social dejan atrás el concepto “individuocentrista”

El afianzamiento de luchas democráticas específicas requiere la expansión de cadenas de equivalencia entre los distintos movimientos y fuerzas subordinadas haciendo que esta equivalencia derive en condiciones de consolidación de lucha. Sin embargo, y como ya se ha venido diciendo, no se puede degenerar esta equivalencia en el protagonismo privilegiado de uno de los actores, por tanto, a la par del principio de equivalencia, aparece el de autonomía. Evidentemente cada grupo tiene sus reivindicaciones particulares pero dentro de un proyecto democrático radical estas no pueden verse sometidas a otras en pro de una “lucha única” por consiguiente, a pesar de que la equivalencia les inste a la unión, la preservación de las reivindicaciones particulares es sumamente importante.

Es decir, dentro de la lógica de la autonomía “cada una de estas luchas mantiene su especificidad diferencial respecto de las otras.” (Laclau y Mouffe. 2010:228). Se asume que equivalencia y autonomía son los principios del actuar democrático

radical en complemento a la igualdad y la libertad de la democracia tradicional, sin embargo, los primeros constituyen la igualdad y la libertad, respectivamente, del actuar político y social colectivo y plural en contra posición al actuar político individualizado y unificante. “De aquí se puede deducir un precondición básica para una concepción radicalmente libertaria de la política: la renuncia a dominar (intelectual o políticamente) todo presunto “fundamento último” de lo social” (Laclau y Mouffe. 2010:229)

> Para que haya una equivalencia democrática es necesaria la construcción de un nuevo sentido común que cambie la identidad de los diversos grupos, de modo tal que las demandas de cada grupo se articulen equivalencialmente con las de los otros (…) o sea, que la equivalencia no establece simplemente una alianza entre intereses dados, sino que modifica la propia identidad de las fuerzas intervinientes en dicha alianza (Laclau y Mouffe. 2010:230).

Creando así nuevas relaciones sociales. Uno de los objetivos al que le apunta la Democracia Radical es a la creación de un nuevo sujeto completamente diferente al individualismo posesivo que se enuncia desde la ideología liberal ya que bajo esta nueva perspectiva no se concibe como posible “tener derechos individuales definidos de manera aislada, sino solamente en contextos de relaciones sociales que definen posiciones determinadas de sujeto” (Laclau y Mouffe. 2010:230). En consecuencia, los derechos individuales sucumben ante la nueva idea de “derechos democráticos” ya que estos son derechos que sólo pueden ejercerse colectivamente y que suponen la existencia de derechos iguales para los otros” (Laclau y Mouffe. 2010:231). En este sentido, bajo la perspectiva de los autores, llevar a cabo procesos de radicalización de la democracia es tan sólo una lógica contrahegemónica de la eliminación de las relaciones subordinación y desigualdad.

> El discurso de la democracia radicalizada ya no es más el discurso de lo universal; se ha borrado el lugar epistemológico desde el cual hablaban las

clases y sujetos “universales”, y ha sido sustituido por una polifonía de voces, cada una de las cuales construye su propia e irreductible identidad discursiva (Laclau y Mouffe. 2010:238).

3.2.2. La Pedagogía de los Límites

Como bien se ha enunciado en apartados anteriores cuando se hacía referencia a la categoría de Escuela y Currículo, el enfoque teórico de esta propuesta proviene de la Pedagogía Crítica. No se trata de hacer una extensa exposición acerca del desarrollo de esta corriente pedagógica, pero si resulta importante hacer una breve mención de algunos elementos teóricos que nos permitan sustentar cómo la Pedagogía Crítica y el discurso de la Democracia Radical llegan a converger, brindando así una perspectiva teórica y pedagógica sólida en cuanto a la propuesta curricular que en este trabajo se quiere presentar. La Pedagogía Crítica se fundamenta en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, retomando gran parte de sus enunciados. No obstante, asumir la Pedagogía Crítica como una única corriente de pensamiento resulta erróneo ya que esta se compone de múltiples perspectivas, las cuales hace de esta una muy nutrida corriente de pensamiento de la cual se pueden identificar múltiples enfoques, entre estos está el de la Pedagogía de los Límites expuesta por el pedagogo crítico norteamericano Henry Giroux.

Para poder establecer puntos conceptuales entre la Pedagogía Crítica y la Democracia Radical, se considera que es necesario remitirnos a los elementos que la pedagogía retoma de la teoría social crítica para así poder establecer puntos de convergencia con el discurso político social de la democracia radical. En consecuencia para exponer dichos elementos se hará una breve descripción conceptual que hace el pedagogo crítico norteamericano Joe Kincheloe (2008: 42-46) en la que expone claramente los elementos fundamentales de la Teoría Crítica.

1. Iluminación crítica: Es el análisis de los intereses de poder que manifiestan los grupos privilegiados para mantener el status quo.
2. Emancipación crítica: Es la búsqueda de la forma en la que, a partir del pensamiento crítico, los sujetos reconozcan las relaciones de poder que les impiden tomar sus propias decisiones respecto a su vida en sociedad.
3. El rechazo del determinismo económico: A partir de la teoría crítica, la base no determina la superestructura. En contraposición a esta postura del marxismo ortodoxo, la teoría crítica asume que la economía no es el único determinante de las múltiples formas de dominación existentes en la sociedad.
4. La crítica de la racionalidad instrumental o técnica: Se considera a la racionalidad instrumental como uno de los aspectos más opresivos de las sociedades contemporáneas debido a que privilegia los medios por encima de los fines. La racionalidad instrumental se preocupa más por el medio y la eficiencia que por el propósito. “Limita sus planteamientos al cómo y excluye el por qué”.
5. El impacto del deseo: Valora el psicoanálisis post – estructural como fuente importante en la búsqueda de un proyecto de investigación emancipatorio. Es decir, el sujeto prevalece sobre el objeto y la racionalidad instrumental que lo enajena.
6. El concepto de la inmanencia: “La teoría crítica toma posesión de la inmanencia cuando imagina nuevas formas de mitigar el sufrimiento humano y de crear bienestar psicológico. La inmanencia crítica ayuda a superar el egocentrismo y el etnocentrismo y a trabajar para la construcción de nuevas formas de relación con los distintos pueblos y agentes”.
7. Hegemonía: Busca comprender los diversos y complejos modos en que el poder opera para dominar y dar forma a la conciencia.
8. Ideología: “Busca comprender las formas culturales, los significados, los rituales, y las representaciones que crean el consentimiento tanto para el status quo como para el lugar concreto que cada individuo ocupa en él”.

9. El poder lingüístico o discursivo: Se estudia el modo en que el lenguaje, en forma de discursos, sirve como una forma de regulación y dominación.
10. Relación entre cultura, poder y dominación: La cultura debe verse como un terreno de lucha en el que la producción y transmisión de conocimiento es siempre un proceso conflictivo.
11. La centralidad de la interpretación. Hermenéuticas críticas: La hermenéutica crítica sostiene que en el trabajo de conocimiento sólo hay interpretación.
12. El papel de la pedagogía cultural: Se busca comprender en forma específica los modos en que los agentes culturales dominantes producen modos hegemónicos concretos a partir de la posesión de recursos financieros y los medios de comunicación de masas.

La Pedagogía crítica en general se vale de estos elementos de la teoría crítica y a simple vista se puede ver cómo estos son similares a lo que se propone desde la Democracia Radical. Por tanto, ambas apuestas teóricas son compatibles y propositivas en términos de que apuntan en una dirección similar en lo que concierne a la comprensión y transformación de la sociedad. Como bien se planteaba anteriormente, Henry Giroux, a partir de la propuesta de la Democracia Radical y la Pedagogía Crítica expone una propuesta denominada Pedagogía de los Límites. Dicha propuesta parte de tales enunciados para hacer una propuesta pedagógica que le da a la educación un papel fundamental en la creación de un nuevo proyecto de democracia.

En palabras del mismo Giroux (2003):

> La Pedagogía de los límites brinda a los alumnos una oportunidad de poner en juego las numerosas referencias que constituyen diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes. Esto significa educar a los alumnos no sólo para que lean críticamente esos códigos, sino también para que conozcan los límites de estos.

Lo anterior también incluye que los estudiantes partan de sus propios códigos de referencia con los cuales construyen sus propios conocimientos, historias y narraciones. Es decir, el estudiante debe enfrentarse al conocimiento y la realidad como un "pasador de fronteras", de límites, debe convertirse en una persona que "se mueve dentro y fuera de los límites construidos en torno de coordenadas de diferencia y poder" (Giroux. 2003: 210). La idea consiste entonces en atravesar los límites de los significados, lenguajes, discursos y relaciones sociales las cuales están en constante construcción, debate y controversia; y que a su vez también son resultado de negociaciones de poder y terminan reescribiéndose con base en un complejo sistema de intereses. Para llevar a cabo tal propósito, la Pedagogía de los límites integra "la cultura popular como un objeto serio para la política y el análisis, y asigna un lugar central en su proyecto a la recuperación de las formas de conocimiento e historia que caracterizan a los otros alternativos y opositores" (Giroux. 2003: 211).

Dentro de esta propuesta, se asume a la interpretación como elemento fundamental del proceso educativo crítico. La interpretación como resultado de la lectura de los múltiples códigos sociales desemboca en la crítica de dichos códigos. A partir de lo anterior, "la interpretación significa leer un texto junto con una serie de interpretaciones diversas que representan un segundo comentario sobre él" (Giroux. 2003: 212). Es aquí donde resalta la importancia del profesor y su tarea pedagógica. Este debe hacer que los estudiantes analicen textos (entiéndase por textos todo tipo de discursos y lenguajes insertos en la sociedad) dentro de una amplia red de relaciones sociales que vinculan dichos textos con otros para que los estudiantes puedan acceder a todo "el sistema intertextual de relaciones que conecta un texto con los demás" (Giroux. 2003: 212). Lo que se pretende entonces es un modelo pedagógico que "pueda dedicarse fructíferamente a descomponer las ideologías, los códigos culturales y las prácticas sociales que impiden a los alumnos reconocer cómo las formas sociales contribuyen, en coyunturas históricas específicas, a reprimir lecturas alternativas de sus propias experiencias, de su sociedad y de su mundo" (Giroux. 2003: 214).

Como consecuencia de lo anterior, la discusión acerca de la posmodernidad y la crítica que se hace de la modernidad han contribuido notablemente en la configuración de elementos críticos de interpretación. No obstante, no va a entrar en la discusión sobre qué es la posmodernidad, pero si se va a partir y a reconocer que existe una evidente crisis de los paradigmas científicos y sociales producto de la modernidad. Tanto Giroux como Mouffe, consideran que el posmodernismo como periodo de tiempo caracterizado por la crisis de dichos paradigmas ha puesto en discusión elementos muy importantes en lo que concierne a la política y a la manera de entender la sociedad. Desde esta perspectiva

> El posmodernismo lanzó un gran ataque contra la noción modernista de universalidad política. Con su insistencia en la multiplicidad de posiciones sociales, cuestionó seriamente la clausura política de la modernidad con sus divisiones entre el centro y los márgenes, y al hacerlo dio cabida a los grupos generalmente definidos como los otros excluidos (Giroux. 2003: 215).

Para ampliar más esta situación, Mouffe, citada por Giroux (2003), expone claramente cómo las contradicciones del discurso de la modernidad son la puerta de entrada de nuevos proyectos alternativos que atacan dichas contradicciones:

> La modernidad tiene dos aspectos contradictorios: su proyecto está enraizado en una concepción de la lucha por la democracia, mientras que su proyecto social está atado a un fundacionalismo que alimenta el proceso de modernización social bajo la dominación creciente de relaciones capitalistas de producción. Para Mouffe, el proyecto modernista de democracia debe acompañarse de una comprensión de los diversos movimientos sociales y de la nueva política que han surgido en la era posmoderna. Ocupa un lugar central en esta posición la necesidad de rearticular la tradición de libertad y justicia con una noción de democracia radical (Giroux. 2003: 216)

En esta cita, se puede observar cómo sobresale uno de los más importantes puntos de convergencia entre el discurso de la Pedagogía crítica y la Democracia radical: el rechazo por el determinismo económico de las relaciones sociales que hace de estas algo universal, único y uniforme. La apuesta, entonces, tanto desde la Pedagogía crítica como de la Democracia radical apunta a la diversidad y a la pluralidad dentro del marco de equivalencia, autonomía y diferencia en general y no sólo en lo económico. Por tanto, es de vital importancia que "los educadores generen una política crítica de la diferencia dentro un proyecto de democracia radical" (Giroux. 2003: 216). Para tal tarea, los profesores críticos intelectuales deben desarrollar un discurso denominado como "contramemoria" el cual, desde la perspectiva foucaultiana, según Giroux, es una herramienta muy útil para el estudio de la Historia, haciendo que esta "deje de ser un juicio sobre el pasado en nombre de la verdad presente para convertirse en una contramemoria que combate nuestras modalidades actuales de verdad y justicia, y nos ayuda a entender y cambiar el presente poniéndolo en una nueva relación con el pasado" (Giroux. 2003: 217)

La idea, tanto de la Pedagogía de los límites como del discurso de la Democracia radical busca la realización de un proyecto de democracia que parta del carácter compuesto y heterogéneo de la sociedad. Por tanto, la tarea pedagógica consiste en que los estudiantes comprendan la diferencia y la pluralidad como elemento constitutivo de un nuevo tipo de sujeto democrático donde la lectura, la interpretación y la crítica de códigos, textos y discursos permitan dilucidar sus límites y relaciones. Bajo estas circunstancias, "La contramemoria reafirma como una práctica pedagógica la reescritura de la historia por medio del poder de la voz estudiantil" (Giroux. 2003: 218). "El lenguaje de la democracia radical sirve a los educadores de base para entender cómo se organizan las diferencias, pero también cómo podría construirse la base de estas dentro de una identidad política enraizada en el respeto por la vida pública democrática" (Giroux. 2003: 218). Lo que se pretende, a partir de esta perspectiva, es la construcción de un proyecto de

democracia alternativo al actual la pedagogía contribuya en su desarrollo y lucha por su consecución. Para que la idea de la democracia radical sea efectiva en la práctica educativa es pertinente que los estudiantes comprendan la democracia como un estilo de vida que requiere de constante empeño para ser logrado y que además requiere de una constante reescritura como elemento fundamental de una política contra la subordinación y la desigualdad.

Formar ciudadanos democráticos requiere identidades políticas que difundan radicalmente valores como la justicia, la dignidad y la libertad en el marco de una sociedad que se constituye por la multiplicidad de discursos, visiones y perspectivas. “Esas identidades tienen que construirse como parte de una pedagogía en la cual la diferencia se convierta en el fundamento de la solidaridad y la unidad, y no de la jerarquía, la denigración, la competencia y la discriminación” (Giroux. 2003: 222). Por tanto, los educadores deben comprender, tanto en teoría como en las relaciones sociales comunes, cómo se estructuran los diversos discursos, lenguajes e historias que convergen en la sociedad y en las problemáticas de las mismas, para así posteriormente “comprender cómo se nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces y el capital cultural de grupos subordinados” (Giroux. 2003: 222).

3.3. El Conflicto Armado Colombiano

Como bien se ha enunciado en apartados anteriores, la idea de partir de la temática particular del Conflicto Armado Colombiano, no pretende ser una propuesta encaminada a hacer una investigación histórica acerca de este, sino más bien una propuesta que, partiendo de la investigación educativa, aproveche el potencial didáctico de esta temática y la logre materializar en una propuesta curricular para la enseñanza de la Historia. Teniendo en cuenta esto, el conflicto armado como hecho histórico es el hecho más relevante que ha caracterizado la historia del país ya que en él convergen muchas, por no decir que todas, las problemáticas históricas, sociales, políticas y económicas del país durante gran

parte del siglo XX y XXI. Decir que esta es una investigación educativa y no histórica, no implica que la investigación histórica este ausente en esta propuesta, por tanto, esta será un elemento muy importante dentro del desarrollo práctico, didáctico y metodológico de la propuesta y, además, las investigaciones e historiografía existente alrededor del conflicto será de vital utilidad para poder comprender qué es el conflicto armado colombiano y tener un marco de referencia conceptual en cuanto a este. Sumado a esto, la investigación histórica será un elemento muy importante dentro del desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Para poder dar sustento conceptual a lo que es el conflicto armado colombiano, se ha recurrido a algunas fuentes historiográficas, teóricas y pedagógicas, las cueles permiten caracterizar el conflicto para tener un referente de partida en cuanto a lo que se comprende acerca del mismo para poder así establecerlo como problemática curricular de la propuesta. No es preocupación de esta investigación entrar a debatir con qué tipo de corriente historiográfica se va a identificar porque la idea es que en la propuesta curricular todas puedan converger como forma de presentar múltiples maneras de comprender, conocer e investigar el conflicto. Sin embargo, si se parte de ciertos elementos historiográficos y analíticos para caracterizar y describir el conflicto armado con miras a plantear cómo se puede entender el conflicto como punto inicial de la propuesta curricular. En primer lugar, se tratará de hacer un breve recorrido por la historia del conflicto armado. En segundo, lugar se mostrará cuáles son algunas de las principales tendencias historiográficas e investigativas de este fenómeno. En tercer lugar, se hará una caracterización y definición de lo que es el conflicto armado y, por último, se mostrará cuál es el potencial y la pertinencia de su enseñanza.

3.3.1. Breve historia del Conflicto Armado

Para hacer un breve recorrido histórico alrededor del conflicto armado, se partirá del texto, relativamente reciente, del profesor Medina Gallego (2010): *Notas para*

una propuesta de periodización de la historia del conflicto colombiano. En este documento el profesor Medina pretende dar un giro en cuanto a lo que se ha propuesto dentro de la periodización y comprensión tradicional de la historia colombiana la cual ha estado ligada a los cambios de régimen político en el país. La novedad de la propuesta de Medina es que esta pasa de centrarse en los cambios de régimen político a centrarse "en la dinámica de confrontación de los movimientos sociales y políticos con el régimen político" (Medina. 2010). Esta resignificación no es del todo incompatible con la periodización tradición, sin embargo, sí le atribuye nuevas connotaciones que extraen a la historia del país de la oficialidad gubernamental e institucional hacia un plano más acorde con el conflicto y las constantes luchas que se viven dentro de la sociedad. Medina establece cuatro periodos de tiempo en los cuales se puede dividir la historia del conflicto, los cuales a su vez se encuentran atravesados por el contexto internacional:

1. Orígenes de los actores y conflictos sociales y políticos del siglo XX (1903 – 1929).
2. Retorno de los conflictos interpartidistas y la violencia (1930 – 1957).
3. Conflictos sociales y políticos – ideológicos (1958 – 1977).
4. "Enrarecimiento y degradación" de los conflictos (1978 – presente). (Medina. 2010).

En cuanto al primer periodo, este es el resultante del conflicto bélico que el siglo XIX le hereda al siglo XX. "La finalización de la Guerra de los mil días, no constituye el fin de las guerras políticas sino la herencia que ese siglo hace al siguiente en materia de conflicto armado entre las dos grandes colectividades que se retomará tres décadas después" (Medina. 2010). Desde entonces, tanto la guerra como la violencia se configuraron como los factores sociales y políticos que definieron la relación de desconocimiento y exclusión entre adversarios que acaba con cualquier posibilidad de un ejercicio político democrático. De igual manera estos dos factores modifican fuertemente "las relaciones de acumulación y

desarrollo económico, redefinen las relaciones de tenencia – propiedad y posibilitan los ajustes estructurales que requieren el modelo económico que se está implementando" (Medina. 2010).

Bajo estas circunstancias de reconfiguración social, política y económica que se vive a comienzos del siglo XX, donde un modelo económico de enclave y un incipiente desarrollo industrial producto de la economía cafetera, es que comienza a mostrarse en la escena pública, múltiples y variados actores sociales, los cuales habrán de ser definitivos en el devenir del siglo XX y del conflicto. En este periodo, como resultado de estas dinámicas aparece la clase trabajadora, obrera y popular, la cual era heredera de los artesanos de finales de siglo XIX; el movimiento indígena con su máxima figura representativa, Manuel Quintín Lame y los movimientos campesinos representados en las ligas campesinas y agrarias.

Lo anterior, como fue dicho, se encontraba dentro del marco de una economía cafetera, la cual gracias a su crecimiento, permitió una acumulación de capital y ampliación del mercado. La forma en la cual se constituyó la economía cafetera en Colombia configuró "un límite entre la propiedad privada y las tierras baldías, extremadamente impreciso, dando origen a los conflictos entre propietarios y colonos o arrendatarios" (Medina. 2010). A partir de esto los conflictos agrarios tienden a agudizarse y "la tierra se va convirtiendo al lado de la necesidad de una reforma agraria democrática en el eje esencial de los problemas agrarios y razón de las luchas campesinas que atraviesan el siglo XX e instituyen una de las causas centrales de las violencia y la guerra" (Medina. 2010). Es en este primer periodo, según Medina, donde "se configuran los actores y se crean las dinámicas sociales y políticas que van a desdoblarse durante gran parte del siglo XX, con sus respectivas, complejidades y particulares desarrollos" (Medina. 2010).

En el segundo periodo descrito por Medina, son las luchas sociales entre la oligarquía terrateniente y empresarial contra los sectores campesinos y populares en la lucha por la tierra y las condiciones de vida y trabajo, las que vuelven a dar

cabida a la violencia como arma de confrontación política, económica y social en el marco del declive del liberalismo tras un relativamente corto periodo de tiempo en el poder y el surgimiento del liderazgo representado en Jorge Eliecer Gaitán y su movimiento social y político. Tras el asesinato de Gaitán en abril de 1948 la violencia se profundiza a niveles enormes, "que se va desarrollando en una confrontación de largo aliento que adquiere la forma de resistencia armada con la organización y fortalecimiento de las guerrillas liberales y comunistas, con lo cual se extiende la guerra por gran parte del territorio nacional" (Medina. 2010).

El desenfreno que de esta ola de violencia se desató, trajo como resultado la pérdida del control de la situación por parte del gobierno haciendo que desde las mismas entrañas de los partidos se concibiera como única forma de apaciguamiento, la figura de un golpe de Estado, el cual fue liderado por Gustavo Rojas Pinilla. A Rojas Pinilla se le encarga la tarea de apaciguar la situación y este por medio de amnistía e indulto logró la desmovilización de las guerrillas liberales. No obstante, Rojas asumió una postura en la que seguía su propia ruta de gobierno independiente de quienes, dentro de los partidos tradicionales, avalaron su golpe de Estado y esto generó la jornada de paro nacional del 10 de mayo de 1957 en la cual, los partidos, la iglesia, los gremios económicos y sectores populares y estudiantiles lograron hacer que Rojas pensara en abandonar el cargo para posteriormente, como forma de transición, por medio de una junta militar pasar a lo que se denominó el Frente Nacional.

Durante el tercer periodo que describe Medina, se transforman, como producto del Frente Nacional, las luchas políticas y sociales, estas cambian en su contenido y concepción. La guerra y la violencia pasa de ser el instrumento de acción de los partidos políticos tradicionales a ser un instrumento en manos de las luchas sociales y políticas de sectores que buscan "reivindicar sus derechos fundamentales, ampliar los espacios de participación política y, tratar de acceder al poder político, para transformar la sociedad y el Estado, desde una concepción ideológica y política anclada en el marxismo" (Medina. 2010). A partir de este

periodo, la lucha ya no se va a dar entre los partidos tradicionales, sino entre posturas ideológicas enmarcadas “entre la izquierda y la derecha, la burguesía y el proletariado” (Medina. 2010).

La situación del Frente Nacional llevó a una fuerte despolitización de las clases sociales bajas debido a la inamovilidad participativa del sistema frentenacionalista mientras que los distintos sectores sociales, ajenos a los partidos, y por ende al pacto bipartidista, tuvieron que recurrir a otras opciones políticas que les permitieran acceder a la manifestación y la participación de alguna manera. “Su acercamiento a terceros partidos y a otras dinámicas de confrontación, legales e ilegales, va a darse en lo sucesivo” (Medina. 2010). Un ejemplo de esto es la Alianza Nacional Popular – ANAPO, la cual liderada, por el general Gustavo Rojas Pinilla representaba una tercera fuerza que en las elecciones presidenciales de 1970 se enfrentó fuertemente al candidato del Frente Nacional. Sin embargo, tras la muy controvertida derrota de Rojas Pinilla en las elecciones, se dio un profundo golpe al movimiento populista el cual llevó a un sector de la ANAPO a la oposición radical en la izquierda marxista e incluso armada.

Ya en el cuarto periodo, tras el gran crecimiento de la subversión producto del cerrado sistema de participación frentenacionalista y el aumento de la protesta social, “desde el año de 1978 se inicia un proceso ascendente de enrarecimiento y degradación de los conflictos sociales, políticos y militares que adquieren para la sociedad colombiana un altísimo costo en vidas y la erosión de las instituciones del Estado” (Medina. 2010). A partir de este periodo se presenta un progresivo aumento en la persecución, criminalización y judicialización de las manifestaciones sociales llagando a un punto en el que se puede decir que se empezaron a presentar actividades de terrorismo de Estado por medio de la conformación de grupos paramilitares y del papel desmedido que se le dio a las fuerzas militares más allá de sus funciones convencionales. Esto desató una inmensa ola de violencia principalmente contra la población civil, la cual se vio seriamente afectada y se vio arrastrada a fenómenos de desplazamiento forzado como

producto de las reconfiguraciones violentas de las relaciones de tenencia de la tierra para fines de control estratégico de territorios o simplemente para el control sobre actividades económicas ilegales.

A partir de este periodo “se desarrolla y fortalece la economía del narcotráfico y se potencializa su capacidad de corrupción de la institucionalidad del Estado y la sociedad colombiana; se genera un modelo de finanzas perversas que une el paramilitarismo y el narcotráfico en una oleada de violencia criminal” (Medina. 2010). Este periodo de recrudecimiento del conflicto por la aparición de nuevos actores como el paramilitarismo y el narcotráfico, enmarcó uno de los periodos más violentos de la historia colombiana y del conflicto armado. La paz se convirtió entonces, en una utopía lejana. Los intentos de un acuerdo durante la década de los ochenta fueron truncados por los diversos intereses de los actores involucrados en el conflicto.

Finalmente durante finales de los años ochenta y principios de los noventa se logró llegar a un acuerdo con distintos sectores de la subversión y la oposición para la inserción de estos en la vida política legal y la participación electoral, pero esto sólo trajo la profundización de eso que Medina llama la “degradación” del conflicto. Durante, la campaña electoral para las elecciones presidenciales de 1990, fueron asesinados tres candidatos a la presidencia por el narcotráfico y el paramilitarismo, sin mencionar el exterminio de la más grande fuerza de oposición del momento, la Unión Patriótica y el asesinato y desaparición de infinidad de opositores, de diversos movimientos sociales, al régimen político y al sistema económico legal e ilegal.

Llegado entonces los años noventa, se logra convocar una Asamblea Nacional Constituyente la cual proclama la Constitución de 1991, que según Medina recoge las tres principales demandas de los tres actores más influyentes dentro de la política de la época. “Los sectores desmovilizados del M-19, dejan consignado en la constitución el capítulo de derechos civiles y políticos, los sectores económicos,

representados en los partidos tradicionales, el espíritu neoliberal de la carta y, el narcotráfico la no extradición" (Medina. 2010). Aunque esto no garantizó que el narcotráfico se conformara, así que después de comprobarse que a pesar de encontrarse recluidos gran parte de la delincuencia organizada narcotraficante continuaba delinquiendo desde prisión, el gobierno emprendió la persecución de Pablo Escobar y sus socios hasta darlo de baja en diciembre de 1993 en Medellín.

Con el fin del Cartel de Medellín, lo que sobrevino fue una nueva era de crimen y narcotráfico. Poco después también cayeron los cabecillas del Cartel de Cali, haciendo que el negocio del narcotráfico pasara a ser controlado por otros actores, tales como el paramilitarismo y la guerrilla, dando así un nuevo matiz a los actores del conflicto armado y trayendo así una nueva ola de violencia y configuración del conflicto agudizando así aun más los múltiples problemas políticos, sociales y económicos del país. La paz se mantiene aun distante y las experiencias de los gobiernos de Andrés Pastrana (1998 – 2002) y Álvaro Uribe (2002 – 2010), mostraron los dos extremos de las posibles soluciones a un conflicto tan prolongado como el colombiano, sin embargo, ni la paz débilmente negociada ni la atroz e inhumana guerra total a la subversión, respectivamente, rindieron frutos y sólo contribuyeron a que el conflicto se prolongara aun más y las mutaciones del aparato paramilitar y narcotraficante dispararan la criminalidad en todo el país, bajo la figura de nuevos grupos armados conocidos como Bandas criminales, producto de la supuesta desmovilización de las Autodefensas.

3.3.2. La historiografía del Conflicto Armado

Antes de adentrarse en lo que sería directamente la historiografía del conflicto armado, cabe presentar un fuerte antecedente historiográfico que de cierta forma permitió y dio luces a lo que después vendría a ser en sí la historiografía del conflicto armado como tal. Dentro del Conflicto Armado, una de las etapas de este que más ha sobresalido en la historiografía es la abundante producción académica e investigativa alrededor del periodo de la Violencia; si bien dicho periodo

solamente se podría enunciar como una parte de lo que sería el Conflicto Armado en general, constituye un fuerte antecedente de este hecho histórico en cuanto a la forma de estudiarlo e investigarlo. Por tanto, hacer un breve recorrido por la historiografía de la Violencia es un elemento muy pertinente al momento de comprender los antecedentes historiográficos del conflicto armado en general. Sumado a esto, la abundante producción historiográfica sobre el periodo de la Violencia, permitió establecer en términos de los investigativo y lo histórico, las bases de lo que sería la investigación sobre el conflicto armado.

Bajo estas circunstancias, en primer lugar, cabe resaltar la clasificación que hace Gonzalo Sánchez (2007) acerca de los estudios que se han hecho alrededor del periodo de la Violencia como antecedente historiográfico del conflicto. Él reconoce tres momentos importantes en la producción de estudios acerca de este tema en los cuales. En primer lugar, se puede mencionar la literatura producida hasta, aproximadamente, mediado de la década de los ochentas, posteriormente la realizada de la segunda mitad de los ochenta en adelante y, por último, el impacto producido por La Violencia en las artes colombianas. Esta breve exposición sobre la recopilación que hace Gonzalo Sánchez sobre los estudios de la violencia se centrará principalmente en los dos primeros momentos que describe el autor. Se considera que es importante tener en cuenta los avances en los estudios dados desde el análisis de la Violencia, ya que este constituye un elemento muy importante dentro de la compresión del conflicto. Posteriormente, se entrará más a profundidad en la historiografía propiamente del conflicto a partir de lo que expone Ricardo Peñaranda (2007).

Dentro del primer momento que postula Sánchez (2007) se pueden encontrar diversas narraciones y escritos en los cuales determinados actores cuentan su perspectiva acerca de su experiencia durante el periodo de la Violencia. Dentro de este momento se puede caracterizar dos tendencias las cuales sucedieron una tras de otra. “La primera se extiende cronológicamente hasta mediados de los años setenta y abarca numerosos textos cuyo contenido oscila entre dos viciosos

extremos: o bien adoptan un enfoque puramente narrativo – descriptivo, o bien se ubican en un nivel netamente especulativo" (Sánchez. 2007: 20). En pocas palabras son escritos con poca forma de ser comprobadas. En cambio, durante el periodo de mediado de los setentas a mediados de los ochentas, se evidencia un esfuerzo por la documentación, la fundamentación empírica y el proceso de interpretación basados en elementos de la investigación social como teoría, metodología y fuentes.

Dentro de la primera tendencia de este primer momento se puede ver la literatura apologética y la literatura testimonial. La primera consiste en textos y documentos en los cuales diversas instancias de la sociedad como la iglesia, los partidos, el ejército o el gobierno, entre otros hacen, de manera especulativa, y muchas veces sin sustento documental ni empírico, apología a sí mismos intentando presentarse como la postura correcta y legítima para justificar sus acciones. La literatura testimonial, tiene cierto parecido con la literatura apologética, sólo que esta se constituye a partir del relato de sus protagonistas o víctimas, pero carente de todo tipo de rigurosidad académica. El sujeto intenta hacer ver y convencer por medio de su relato por qué su causa es la indicada y a partir de esto cuenta su historia.

La segunda tendencia es la que Sánchez denomina "La nueva literatura" esta ya basada en principios de la investigación recoge y registra de forma rigurosa y académica las distintas fuentes con miras a hacer un trabajo que en verdad recopile de una forma más seria la información acerca de este periodo de la Violencia. Según Sánchez: "Mención especial debe hacerse de la obra de Germán Guzmán, Fals Borda y Umaña Luna, *La Violencia en Colombia*. Obra valiosa por muchos aspectos ya que es el primer intento de globalización descriptiva del fenómeno, elaborada con base en informaciones de primera mano". Esta obra, se convirtió entonces por lo menos hasta el año de 1975 en el único referente importante a tener en cuenta dentro de la investigación académica de la Violencia.

El segundo momento de este recorrido por los estudios del periodo de la Violencia es denominada por Sánchez como el redescubrimiento. Este momento fue el resultado del creciente intereses de las nuevas generaciones de investigadores quienes con una mayor formación investigativa se atrevieron a explorar en nuevas formas de acercarse al fenómeno de la Violencia. Con mejores técnicas de investigación y mayor bagaje teórico, estas nuevas generaciones pasaron de la coyuntura política del fenómeno a perspectivas de larga duración donde el fenómeno se presenta como un elemento estructural de la política y la historia del país. Tal es el caso de las obras de Daniel Bushnell y su obra sobre la historia de Colombia, Charles Bergquist en sus trabajos de la relación entre café y conflicto, Álvaro Tirado Mejía, Malcolm Deas, Carlos Eduardo Jaramillo y Medófilo Medina entre otros.

Una segunda tendencia dentro de este momento de los estudios sobre la Violencia son los que pasan de los estudios globalizantes a los estudios regionales, es decir, también estudian los procesos de Violencia bajo conceptos de larga duración pero en regiones determinadas. Resalta el caso de Darío Fajardo en el departamento del Tolima, Jaime Arocha y Carlos Ortiz en el departamento del Quindío; James Henderson y sus estudios sobre la violencia en el norte del Tolima; también sobresalen trabajos que conminan una unidad temática de trabajo y perspectivas regionales como el mismo Gonzalo Sánchez, Donny Meertens y Richard Maullin. Otra perspectiva dentro de esta tendencia, es la de buscar, por medio de la síntesis concreta del fenómeno de la Violencia, establecer elementos estructurales en cuanto al fenómeno, tal es el caso de Daniel Pecaut y Paul Oquist, o a un hecho coyuntural que se presentó durante ese periodo de tiempo como el caso de Herbert Braun y Arturo Alape.

Una tercera tendencia de la historiografía de la Violencia se desprende del economicismo que se liga al estudio de los procesos de largo duración presentes en el fenómeno de la violencia, tal es el caso de las obras de Catherine LeGrand y, nuevamente, Charles Bergquist.

Si bien con el recorrido que expone Gonzalo Sánchez (2007) se puede rastrear la historiografía de la Violencia hasta mediados de la década de los ochenta, la exposición de Ricardo Peñaranda (2007) permite adentrarse ya específicamente en la historiografía del conflicto que se hace en la década de los noventa en adelante. A partir de Peñaranda (2007) podrían establecerse tres tendencias dentro de los estudios sobre la violencia que se dan en esta década: "primero el de los intentos globales de interpretación; segundo el de los estudios sobre el periodo de la Violencia (1946 – 1965); y tercero el de los trabajos sobre las múltiples violencias de los años ochenta y noventa" (Peñaranda. 2007:33). Dentro de la primera tendencia la cual consiste en propuestas globales de interpretación. Resaltan entre estas obras la de Marco Palacios: *Entre la legitimidad y la violencia, Colombia 1875-1994*; Gonzalo Sánchez: *Guerra y política en la sociedad colombiana*; Daniel Pecaut: *Orden y violencia;* También *sobresalen* autores como Fernando Gaitán Daza, Malcolm Deas, entre otros.

En cuanto a los estudios del periodo de la Violencia, estos difieren a los expuestos anteriormente por Sánchez (2007) en que la capacidad investigativa ha avanzado considerablemente y existe una abundante y profusa indagación de fuentes primarias que permitieron enriquecer profundamente la historiografía respecto a este tema. Cabe resaltar, las obras de Javier Guerrero, Elsy Marulanda, Reinaldo Barbosa, Dario Betancourt, Martha García, María Victoria Uribe, Dario Acevedo, y Carlos Mario Perea.

Respecto a la tercera tendencia historiográfica, sobre las múltiples violencias, estos trabajos se podrían clasificarlos en tres grupos, de acuerdo con sus ejes temáticos: "los que se centran más en la dinámica de los actores armados; los que analizan las múltiples facetas del conflicto desde un ángulo regional; y los que estudian los efectos de las múltiples violencias de hoy sobre la sociedad colombiana" (Peñaranda. 2007 38). Evidentemente, el primer grupo descrito por Peñaranda refiere directamente al estudio de los diversos actores que intervienen

en el conflicto, siendo esta la tendencia que más convoca la atención en cuanto a lo que desde esta propuesta se quiere plantear ya que se enfoca en el estudio y análisis histórico de los actores del conflicto armado. En primer lugar, y retomando lo expuesto por Peñaranda, se citará algunos de los principales trabajos en cuanto a movimientos guerrilleros. Entre los trabajos que más sobresalen en este grupo están el de Eduardo Pizarro Leongómez, William Ramírez, Alfredo Rangel, Mauricio García Durán, Jesús Antonio Bejarano, Álvaro Villarraga y Nelson Plazas, Dario Villamizar, Carlos Medina Gallego, Olga Behar, Patricia Lara, etc.

En un segundo grupo sobre actores del conflicto armado se puede observar a quienes han estudiado el paramilitarismo. Entre estas obras resaltan las de Gustavo Duncan, Alejandro Reyes, Mauricio Romero, Francisco Gutiérrez y Mauricio Barón. En cuanto a los estudios sobre las Fuerzas Armadas, sobresalen los textos de Francisco Leal, Adolfo Atehortúa y Humberto Vélez, Andrés Dávila y Alejo Vargas.

A partir de esta breve descripción acerca de las distintas perspectivas historiográficas que existen respecto a la temática del conflicto lo que se pretende es hacer un paneo general de la amplitud y de la abundancia en lo que refiere a fuentes y maneras de abordar el fenómeno con miras, no a hacer un listado de lo que hay, sino a mostrar, la gran cantidad de formas, fuentes y recursos que dispone la temática para ser abordada como eje central para el estudio de la historia de Colombia. El resultado de este breve balance bibliográfico, arroja infinidad de enfoques que permiten aprovechar la gran variedad historiográfica en el aula de clase, siendo esta la puerta de entrada teórica para comprender cualquier coyuntura específica o perspectiva de algún actor que se pueda ubicar dentro del hecho histórico conocido como conflicto armado colombiano.

3.3.3. ¿Qué es el Conflicto Armado?

En una propuesta curricular que parte de la problemática curricular del conflicto armado y de los discurso de democracia que de este se derivan, no se puede

pasar por alto la discusión acerca de lo que este hecho histórico concretamente. Probablemente y hasta este momento se haya hecho alusión al término sin establecer claramente dentro del campo conceptual su significado. En efecto, decir Conflicto Armado Colombiano, resulta muy diciente en su simple enunciación para quienes están inmersos y al día con el devenir de los hechos del país. Sin embargo, como hecho social está sometido a intentos por poder definirlo y establecer sus particularidades con el propósito de saber ¿por qué es así y no de otra manera? ¿Qué lo diferencia de los conflictos que se presentan en otras latitudes del planeta? ¿Es una Guerra Civil o qué es? ¿Qué clase de conflicto es? Estas son algunas de las cuestiones que desde el mundo académico e investigativo se han planteado con el interés de poder precisar a ciencia cierta cómo se entienden los conflictos y las guerras en la actualidad. Por tanto para hacer precisión acerca de lo que es el Conflicto Armado, se marcará el punto de partida conceptual a tener en cuenta a través de la propuesta curricular.

Para poder definir qué es el Conflicto Armado se partirá de la discusión que plantea Eduardo Pizarro Leongómez (2004) en su texto: *Una democracia asediada. Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia.* En este texto, Pizarro, parte de establecer que en la actualidad de post guerra fría, la dinámica de los conflictos cambió e incluso se podría decir que la caída del Socialismo Real empujó a los múltiples conflictos que existían en el mundo a variar sustancialmente dando la posibilidad de infinita transformación de acuerdo a múltiples características históricas de los mismos. Por tanto, sin el ánimo de despreciar los antecedentes y el desarrollo del Conflicto Armado, se partirá de enmarcar a este dentro de los conflictos que “han afectado al mundo desde la Guerra Fría en 1989” (Pizarro. 2004: 38). En primer, lugar antes de entrar en lo profundo de la discusión, se retoma de este autor las actuales clasificaciones que se hacen en la actualidad de los tipos de Guerra y de Conflicto, con el propósito de intentar hacer un ejercicio de conceptualización del Conflicto Armado Colombiano.

Evidentemente, como es conocido, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, la guerra dejó de ser el campo de confrontación especialmente entre Estados. La Guerra Fría dio cabida a la transformación de la guerra a partir del cambio de estrategia donde la asimetría de las partes en pugna resalta por su notoriedad. Las Guerras ya no son el campo privilegiado de los Estados, ahora estas se dan al interior de los Estados como producto de las dinámicas de la segunda mitad del siglo XX. Estas guerras, libradas principalmente entre el Estado y un sector armado de la sociedad dentro del contexto internacional de la confrontación Este – oeste permitía clasificar fácilmente la naturaleza de los conflictos sólo por el hecho de encontrarse bajo las dinámicas mundiales de confrontación de la Guerra Fría. Sin embargo, tras el fin de esta y el fin del socialismo real, muchos de los Conflictos se quedaron sin sustento ideológico internacional y quedaron reducidos a su expresión local. Sin la homogeneidad de la Guerra Fría, las particularidades resaltan haciendo que clasificarlos se convierta en una tarea mucho más difícil ya que cada uno surge como único en un marco de post guerra y unipolaridad mundial.

Bajo estas precisiones, se pueden establecer, según lo que retoma Pizarro (2004) del equipo del *Journal of Peace Research*, cuatro tipologías de conflicto armado contemporáneos entre 1946 y 2002: Los conflictos armados internos, los cuales son el producto del enfrentamiento entre el Estado y grupos de oposición interna, sin la participación de otros Estados de uno u otro bando; Los conflictos regionales complejos, que resultan de la confrontación entre un Estado y grupos de oposición interna, con la activa participación de otros Estados a favor de alguna de las partes; los conflictos armados extra – estatales que resultan de la confrontación entre un Estado y un grupo no estatal en una guerra sin fronteras y, por último, los conflictos armados inter – estatales, lo cuales resultan del enfrentamiento entre dos o más Estados (Pizarro. 2004: 39). Como se puede notar a simple vista, lo que es más común en la actualidad, es la presentación de los tres primeros tipos de conflicto, ya que los conflictos inter – estatales son escasos desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. El conflicto colombiano podría estar ubicado dentro de

la primera tipología del conflicto, sin embargo su internacionalización, le pueden dar ciertos tintes de la segunda tipología.

Llama la atención el hecho de que los conflictos internos que aún persisten en el mundo se deben a su extensa prolongación. Se asume, desde lo que expone Pizarro, que la generalidad de los conflictos internos en el mundo tras el fin de la Guerra Fría es que los que se han prolongado en el tiempo son los más difíciles de finalizar "debido no sólo a los niveles de odio y desconfianza que han generado (las "deudas de sangre"), sino a la socialización de la violencia en muchos sectores sociales como una forma "normal" de resolución de conflictos, así como la erosión estatal en sus funciones primordiales: justicia y seguridad" (Pizarro. 2004:44).

Según lo planteado por el autor, el conflicto armado colombiano se puede definir como "un conflicto armado interno (inmerso en un potencial conflicto regional complejo), irregular, prolongado, con raíces ideológicas y de baja intensidad (o en tránsito hacia un conflicto de intensidad media" (Pizarro. 2004:80). Para poder llegar a esta definición, el autor parte de cuatro rasgos del conflicto colombiano bajo los cuales existe cierto grado de consenso entre los analistas.

1. Se trata de una confrontación armada interna en tránsito hacia un conflicto regional.
2. Reviste la modalidad de una guerra no convencional. Esta se distingue de la guerra convencional esencialmente por la forma como pelean los combatientes: Guerra de guerrillas. "Aun cuando las FARC intentaron hacer el tránsito de la guerra de guerrillas hacia el empleo de unidades militares regulares (durante el gobierno de Samper), fueron obligadas a regresar a la guerra de guerrillas posteriormente".
3. Se originó por diferencias en el plano ideológico y no por cuestiones relacionadas con etnia, lengua o religión.

4. La confrontación armada en Colombia es, desde una perspectiva comparada, prolongada o, si se prefiere, un fenómeno de insurgencia crónica (Pizarro. 2004: 46 – 49).

Ahora para poder continuar con el sustento que se da desde la percepción de este autor, es necesario establecer la intensidad del conflicto. A partir de las tipología de la guerra que hace el *Failure State Force Task* (Pizarro. 2004: 51), una de estas es la Guerra Revolucionaria y Contra-revolucionaria, la cual a su vez, se encuentra subdividida de acuerdo a sus niveles de intensidad.

1. Guerras de amplia escala: guerra civil y guerra de guerrillas con un número mayor de 25.000 víctimas por año.
2. Guerras de escala intermedia: guerra civil y guerra de guerrillas con un número entre 10.000 y 25.000 víctimas por año.
3. Guerra de guerrillas de escala baja: guerra de guerrillas en la cual se generan entre 1.000 y 10.000 víctimas por año. (Pizarro. 2004: 52).

No obstante, esta clasificación deriva en una profunda dificultad, la cual es establecer concretamente el número de víctimas producto del conflicto armado interno e ideológico debido a los altos índices de impunidad que existen en Colombia y a la alta tasa de criminalidad en la que degenera el conflicto producto de su extensa prolongación, ya que muchas muertes pueden ser generadas por alguno de los actores, pero no por motivos políticos o ideológicos sino simplemente por motivos de crimen organizado. Sin embargo, aludiendo al análisis cuidadoso de algunas fuentes, según Pizarro, se puede sostener que el conflicto colombiano se halla situado en algún punto entre un conflicto de pequeña escala y un conflicto de escala intermedia en gran medida porque, según lo planteado por Pizarro, y como se verá más adelante, el conflicto colombiano no puede ser asumido como una guerra civil.

Asumir la tipología de conflicto armado interno acarrea en la actualidad definir qué tipo de conflicto es. Tras el fin de la Guerra Fría, se ha caracterizado a los conflictos armados internos de cuatro formas: Guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra ambigua o guerra antiterrorista. En primer lugar, la Guerra civil es descartada por Pizarro, al considerar que el conflicto colombiano no cumple dos de las tres condiciones que tiene una guerra civil. La guerra civil se caracteriza por: "1) La existencia al menos de dos proyectos de sociedad antagónicos; 2) los cuales dan origen a una enconada polarización nacional que se expresa en el terreno del enfrentamiento armado; y 3) la existencia de una soberanía escindida" (Pizarro. 2004: 52).

En palabras concretas, se puede decir que el primer elemento se cumple al existir formalmente proyectos antagónicos en disputa representados en las guerrillas colombianas. No obstante, pese a lo que se pueda llegar a decir ni el segundo elemento, ni el tercer elemento se cumplen. Ya que en cuanto a la segunda característica, los grupos guerrilleros no representan una enconada polaridad nacional. Si bien, la guerrilla cuenta con una base de apoyo social, ni la cantidad de hombres en armas ni de quienes consideran abiertamente legítima su causa son una cifra que, partiendo de la cantidad de habitantes que hay en Colombia, muestre una profunda polarización de la sociedad.

En cuanto al tercer elemento planteado por Pizarro sobre las características de una guerra civil se puede decir que no existe una soberanía escindida, pero si una debilidad institucional que para efectos de una caracterización del conflicto y del Estado no es lo mismo. Evidentemente, "los representantes del Estado central han sido sustituidos por otros actores que, en ciertas regiones, ejercen plenamente funciones propias de un Estado, tales como el cobro de impuestos, garantías de seguridad y protección o la administración de justicia" (Pizarro. 2004: 62). No obstante, el poder de cualquiera de los grupos armados ilegales existentes a nivel regional no es comparable con el del Estado central a nivel nacional, ya que "ni el nivel de apoyo diplomático internacional, ni el nivel de apoyo social interno, ni la

extensión del territorio bajo su control, ni los recursos y número de miembros que poseen permite hablar con propiedad de una soberanía escindida" (Pizarro. 2004: 62).

Retomando lo anterior, sin el reconocimiento internacional de otros Estados, sin un nivel de aceptación y legitimidad que le permitan ser una fuerza en condiciones de igualdad con el Estado central y sin el dominio de gran parte del territorio, los grupos armados ilegales tanto subversivos como paramilitares están supremamente distantes del ideal tipo de Estado weberiano. Por tanto, y a pesar de dificultar el ejercicio de la soberanía positiva del Estado, estos grupos no representan, en términos de simetría de poder, la ruptura total del Estado que permita decir que en Colombia opera más de un Estado en todo el territorio. En consecuencia, definir como una guerra civil el conflicto armado colombiano es absolutamente inapropiado teniendo en cuenta las particularidades mismas del conflicto.

Ahora, en cuanto a los otros tres tipos de conflicto interno presentes en la actualidad: La guerra contra la sociedad, la guerra ambigua y la guerra antiterrorista; se mostrará muy precisamente la confrontación de estas clasificaciones con las características del conflicto armado debido a que, en términos de Pizarro, ninguno de estos tipos es suficiente para caracterizar el conflicto colombiano ya que toman una característica de este y lo convierten en el todo. Es decir, estos tres tipos de conflicto "aun cuando apuntan a realzar aspectos centrales del conflicto armado, a su turno, ocultan otras dimensiones o generan distorsiones conceptuales" (Pizarro. 2004: 80). Por ejemplo, en cuanto a la guerra contra la sociedad prima "el predominio de acciones contra la población civil" (Pizarro. 2004: 65). Sin embargo, pese a que estas acciones sí se presentan dentro del conflicto colombiano, sobre todo en el avance y control territorial, no es esta la única característica del conflicto y, además, hablar de la guerra contra la sociedad le quita importancia al factor político el cual aun es importante dentro del conflicto.

La categorización de la guerra ambigua se basa fundamentalmente en la criminalización del enemigo alrededor de una actividad económica ilegal. Esta categoría también minimiza el factor político y toma una parte como el todo. Por ejemplo, el narcotráfico y las actividades económicas ilegales son característicos de los distintos grupos armados ilegales en Colombia, pero la apreciación de estas no va más allá de la criminalización y la ilegalidad de su actividad sin ir al trasfondo estructural del mismo conflicto ideológico. Es decir, en la guerra ambigua se confrontan el Estado y las organizaciones criminales haciendo que las posturas políticas e ideológicas que le dieron origen a los conflictos se conviertan en algo completamente ambiguo, producto de la incursión de los actores en estructuras de crimen organizado. Igualmente sucede con la guerra antiterrorista, ya que esta viene a ser, en pocas palabras, la evolución internacionalizada y maximizada de la guerra ambigua posterior al 11 de septiembre de 2001.

No obstante la guerra antiterrorista conlleva a otras connotaciones en cuanto a las dinámicas de los conflictos internos. Por lo menos en la guerra ambigua, existía una motivación en cuanto a una actividad criminal que determinaba el conflicto: en el caso colombiano la actividad más sobresaliente es el narcotráfico. Sin embargo, con la guerra antiterrorista, este tipo de actividades criminales dejan de ser el fin y se convierten en el medio. Es decir, en el medio para infundir terror y atentar contra el orden establecido sin más razón que el hecho mismo de atentar e infundir pánico y terror. En el caso colombiano, es probable que los actores del conflicto hayan concurrido o concurren a actividades terroristas. Sin embargo, vuelve a salir a flote las deficiencias de las caracterizaciones anteriores, es decir, se resta el componente político – ideológico, en el caso de la guerra antiterrorista este queda reducido a cero; y se toma una característica como determinante del todo.

Como consecuencia de lo anteriormente descrito en cuanto a los conflictos armados internos, desconcierta que no exista un parámetro que cobije por

completo el hecho del conflicto armado colombiano. Incluso, el mismo Pizarro lamenta no poder proponer “un concepto alternativo y sintético” que permita caracterizar claramente, y sin que desborde los modos interpretativos, el conflicto colombiano. Por tanto, mientras se pueda establecer una forma concreta de caracterizar un hecho tan complejo que incluso permita contribuir a una lógica de construcción de paz, se debe partir de la definición básica producto del consenso de analistas y académicos en relación a las características principales del conflicto, es decir, “un conflicto armado interno (inmerso en un potencial conflicto regional complejo), irregular, prolongado, con raíces ideológicas y de baja intensidad (o en tránsito hacia un conflicto de intensidad media” (Pizarro. 2004:80).

3.3.4. La enseñanza del Conflicto Armado

Como bien se ha mencionado anteriormente, el conflicto armado es un hecho que permite y facilita el estudio de la historia de Colombia a través del siglo XX y lo que va del XXI desde un enfoque problémico y crítico. Este hecho histórico tan complejo, como ha quedado revelado en el apartado anterior, es la representación de la gran mayoría de problemáticas sociales, políticas, económicas y de desarrollo histórico del país desde los mismos comienzos del siglo pasado. Sin embargo y pese al reconocimiento de la relevancia que tiene el conflicto armado para la historia de Colombia este, por lo menos desde la instancia educativa sigue siendo exiguo tal y como lo plantean las profesoras Marlene Sánchez y Sandra Rodríguez (2009):

> A pesar de la relevancia que tiene el conflicto armado colombiano en la producción académica, su tratamiento en el ámbito curricular es escaso. No son frecuentes los trabajos que analicen la manera como se han afectado las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en un contexto de confrontación armada, y son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como un contenido curricular, que pueda ser

estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en sus condiciones actuales (Sánchez y Rodríguez. 2009: 203).

Bajo estas premisas y retomando la propuesta de la enseñanza del conflicto armado que plantean las profesoras Sánchez y Rodríguez, el conflicto pese a su importancia ha pasado desapercibido en cuanto a la enseñanza escolar de la historia de Colombia gracias a la perspectiva que se le da a este desde el mismo Ministerio de Educación Nacional. Incluso, retomando a las autoras, se llega a manifestar que esta temática ha sido reducida a la descripción anecdótica de unos cuantos sucesos que desembocan únicamente en el cumplimiento de pruebas escolares, censales y de Estado y las cuales se encuentra regidas y delimitadas por libros de texto que son hechos de acuerdo a las lógicas educativas que se imparten desde el Ministerio de Educación Nacional. “En estos textos no se analizan las condiciones históricas del conflicto armado ni sus transformaciones (…) no se precisa la dinámica histórica de los actores armados ni los distintos tipos de victimas que ha dejado la guerra” (Sánchez y Rodríguez. 2009: 204). Bajo esta mirada, y retomando a las autoras, tampoco se retoman elementos importantes del conflicto como las dinámicas territoriales, el despojo de tierras, la estructura productiva y económica que genera el conflicto, los daños ambientales, la desestructuración de organizaciones sociales y políticas, y las dimensiones éticas de los crímenes de lesa humanidad.

Por tanto, a partir de estas falencias y omisiones que se presentan en la enseñanza del conflicto armado colombiano hasta el momento, la potencialidad de esta temática debe aprovecharse de tal manera que, en primer, lugar, contribuya a una enseñanza crítica de la historia, y en segunda lugar, sirva del problemática curricular para la reorganización de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las escuelas. En consecuencia, y para tal propósito se requiere indispensablemente de “la articulación de la investigación disciplinar de las ciencias sociales con la investigación pedagógica y didáctica mediante la inclusión

del conflicto armado colombiano como problemática curricular” (Sánchez y Rodríguez. 2009: 208).

En consecuencia, y teniendo en cuenta lo dicho, el propósito debe encaminarse a lograr “articular los contenidos de un área específica –las ciencias sociales- con una experiencia social particular –conflicto armado colombiano- y la reorientación de un proyecto social –formación política- (Sánchez y Rodríguez. 2009: 214). No obstante, en el último elemento descrito por la propuesta de Sánchez y Rodríguez en cuanto al proyecto social de la propuesta curricular, esta propuesta, además de encaminarse a la formación política, se encamina hacia las bases de una democracia radical y al pensamiento crítico.

4. ESTADO DEL ARTE.

Para la construcción del estado del arte, se parte de dos tipos de bibliografía principalmente, por un lado se retoman los trabajos de tesis y de investigación desarrollados en diferentes universidades de Bogotá, en las cuales se desarrollan programas en los que se plantean discusiones en torno a la enseñanza de la historia. Por el otro lado, se proyecta la revisión de los aportes teóricos de diferentes autores que resultan ineludibles en términos de la construcción de una propuesta para la enseñanza de la historia, de estos autores se presentara una revisión detallada de sus principales aportes para la teorización de la enseñanza de la historia.

En cuanto al análisis de las apuestas institucionales, estas son descritas previamente en el planteamiento del problema. Se debe tener en cuenta, que aunque dichos aportes podrían estar ubicados en este apartado, para el desarrollo de la investigación estos análisis se presentaron de forma previa con la finalidad de generar una mejor comprensión de la problemática planteada para la investigación.

4.1. Antecedentes académicos al problema de investigación[1]

Alrededor de las discusiones curriculares para la enseñanza de la historia, se pueden observar, además de las propuestas oficiales (expuestas con detalle en el planteamiento del problema), una gran variedad de materiales que se plantean la discusión en torno a la organización curricular para la enseñanza de la historia. Sin embargo, en la construcción del estado del arte para la propuesta, es importante definir cuáles son los aspectos que son relevantes para la indagación, en este caso se plantean tres ejes que direccionan la búsqueda: 1) propuesta curriculares que partan desde los postulados de las pedagogías críticas, 2) propuestas

[1] Ver Anexo 1 y 2.

curriculares que se planteen la enseñanza del conflicto armado y 3) propuestas curriculares que se estructuren alrededor de la democracia.

En las indagaciones que se realizan a nivel universitario los resultados se organizan alrededor de dos tipos diferentes de material, por un lado, las tesis de grado de diferentes universidades con programas de licenciatura en Ciencias Sociales; además de especializaciones o maestrías, que se planteen las discusiones en cuanto a las estructuras curriculares para la enseñanza de la historia; teniendo en cuenta la estructura de los tres ejes anteriormente propuestos. Por otro lado, una profundización alrededor de diferentes trabajos realizados por académicos de la línea de Formación Política y Reconstrucción de la Memoria. Puesto que, debido al gran aporte que se evidencia en los trabajos de tesis, se decide profundizar sobre los materiales académicos construidos desde la línea.

En las tesis de grado, la indagación se hace principalmente en tres universidades; la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de licenciatura en ciencias sociales; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el programa de licenciatura en ciencias sociales; y la Pontificia Universidad Javeriana en la especialización en enseñanza de la historia y la maestría en estudios latinoamericanos.

El referente más importante en cuanto a los ejes del conflicto armado y las pedagogías críticas, se encontró en la Universidad Pedagógica Nacional, en las tesis de la línea de investigación: formación política y reconstrucción de la memoria. En esta línea, las investigaciones en torno a las dinámicas del conflicto armado se presentan como una regularidad, además se debe tener en cuenta, que estas indagaciones se despliegan en el marco de los procesos formativos de la escuela o de diferentes organizaciones sociales.

En la estructura general de las tesis indagadas se observa como las temáticas referentes al conflicto se ubican en contextos y comunidades específicas, buscando establecer las relaciones precisas que se constituyen entre las

comunidades, el conflicto y la escuela. Todo esto vinculado a los procesos de reconstrucción de la memora histórica o memoria reciente, además de tener una fuerte vinculación con las resignificaciones territoriales. Para luego, en algunos casos, postular un material didáctico en el marco de la temática trabajada; y en otros casos la finalidad se plantea en términos de los resultados en términos del trabajo con la comunidad establecida. Además, en las tesis consultadas es regular encontrar referencias a los postulados de las pedagogías críticas.

En términos generales, lo que se puede decir de los trabajos desarrollados en la línea de Formación Política Y Reconstrucción de la Memoria Histórica, de la Universidad Pedagógica Nacional, es a pesar de que se reconoce los aportes en términos de definir metodologías de trabajo para temas relacionados con el conflicto armado, al situarse en escenarios tan reducidos en términos de análisis de las dinámicas del conflicto, al partir de relatos y de reconstrucciones en algunas ocasiones limitadas en una perspectiva histórica, se puede llegar a pensar, que si bien los análisis históricos de contexto y la vinculación de los sujetos con sus propios relatos suscita un arraigo y una vinculación con su situación concreta, se deja de lado una configuración de un pensamiento histórico determinado, en términos de reconocer las dinámicas y los procesos históricos y estructurales que determinan sus condiciones de contexto. Además, de presentarse la posibilidad de generar identidades y reivindicaciones focalizadas, que no permiten el avance en la construcción de movimientos sociales ampliados.

En cuanto a tesis que se plantean como innovaciones pedagógicas en cuanto la enseñanza de la historia los referentes más importantes se ubicaron en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; como una generalidad se puede establecer, a partir de las indagaciones hechas , que las innovaciones curriculares para la historia que allí se presentan giran en torno a las dinámicas interdisciplinares, pero que estas se proyectan más allá de la vinculación entre la áreas propias de las Ciencias Sociales, para propender por la vinculación con las demás áreas de currículo; ya sean las artes plásticas, escénicas, graficas, la literatura, la música etc. Lo importante en estas propuestas es como se plantea la

discusión sobre la enseñanza de la historia, reduciéndola con la premisa de *enseñar la historia a partir de.*

Sin embargo estas propuestas deben ser reconocidas y tenerse en cuenta, por tratarse de apuestas innovadoras y que amplían el rango de opciones didácticas para el maestro, aunque es importante señalar, como estas innovaciones didácticas no pueden remplazar la discusión amplia sobre las metodologías y los procesos propios de la enseñanza de la historia, planteando como la enseñanza de la historia debe construir sus propias metodologías de aprendizaje y no simplemente emular las provenientes de otras disciplinas. Además que estas innovaciones didácticas, se tienen que comprender bajo sus propias limitaciones temáticas, por lo tanto, se sugiere que estos avances sean reconocidos pero a su vez deben ser articulados a discusiones más amplias en torno a la enseñanza de la historia.

Por último las tesis en las cuales se desarrollaba de manera explícita las discusiones sobre la injerencia de la democracia en la formación histórica, surgen desde la Pontificia Universidad Javeriana. Se debe tener en cuenta que en las tesis las tesis indagadas estas se presentan como ejercicios de una programación investigativa, y no como investigaciones en términos concretos. En estas tesis que se indagaron lo que se encuentra, como particularidad, es el desarrollo que se le da a la idea de formar en el marco de la historia con miras a la democracia; esta como una apuesta para dotar de una finalidad concreta a la enseñanza de la historia. Sin embargo, las postulaciones que surgen desde estas propuestas están articuladas en base a las estructuras curriculares oficiales, y por tanto, carecen de cierta innovación y de una ampliación en términos de las metodologías de la enseñanza de la historia. Además los postulados democráticos que se levantan están restringidos a la comprensión de la democracia como un simple dispositivo electoral.

Posterior al análisis de las diferentes tesis de grado, y en referencia a estas, se hace la indagación respecto a los trabajos académicos que se construyen desde los escenarios universitarios, en torno a las discusiones curriculares. Tomando

como referente el aporte que se da para la discusión, desde las tesis de Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Histórica, de la universidad Pedagógica Nacional; se indagan los trabajos académicos construidos desde dicha línea de investigación, por los profesores que la dirigen

En estos referentes se pueden ubicar distintas discusiones en torno a la comprensión de la enseñanza de las ciencias sociales; como un primer elemento a resaltar se presenta la discusión en torno a la formación de los docentes de Ciencias Sociales. Planteado los problemas de la formación, en términos de la desarticulación existente entre las conceptualizaciones o los conocimientos pedagógicos, en relación con los referentes disciplinares de las Ciencias Sociales y por último los procesos de investigación; desde los postulados de la línea, se propende por generar espacios de formación integral, en el marco del quehacer de la docencia.

El segundo elemento importante, se remite a las diferentes disputas que se dan en el marco de los discursos históricos, buscado debatir las intencionalidades políticas que se constituyen en la construcción de los discursos históricos hegemónicos. Desde esta reflexión lo que se busca es generar espacios para la consolidación de nuevos referentes en la construcción de lo histórico; y que en el procesos de construcción de nuevas narrativas, se constituyan procesos de formación política, entendido la formación política como la posibilidad de generen posturas en los sujetos, frente al reconocimiento de sus condiciones histórica.

Este primer elemento resaltado se presenta como de suma importancia, en tanto que, se indaga sobre las potencialidades de la formación docente, en términos de la comprensión del docente como un intelectual. Rebatiendo las posturas institucionalizadas, que entiende al maestro como un simple operador técnico de dispositivos curriculares establecidos de manera externa a la institución. Y en esta postulación se lleva al docente a planearse en el marco de proyectos de transformación, en términos profesionales, de contexto y hasta personales, en la búsqueda de una integralidad en su formación.

En el segundo referente, es importante resaltar como desde la escuela se constituyen diferentes espacios de disputa contra las construcciones de la historia provenientes desde los discursos hegemónicos. Potenciando las posibilidades de generar nuevos marcos de comprensión, constituidos desde las construcciones colectivas que se generan el marco de los procesos formativos y de dialogo en la escuela y las comunidades.

En términos generales, estos son los trabajos que se presentan en el marco de la indagación en las universidades, alrededor de los tres ejes propuestos inicialmente para direccionar la búsqueda; (propuesta curriculares que partan desde los postulados de las pedagogías críticas, propuestas curriculares que se planteen la enseñanza del conflicto armado y propuestas curriculares que se estructuren alrededor de la democracia.) y a manera de conclusión general, se plantea como las indagaciones sobre lo curricular en ciencias sociales y para la enseñanza de la historia, son escasos en términos de la producción que se pudiese plantear como una alternativa a las propuestas desarrolladas en el marco de la institucionalidad.

Esto por la propensión a establecer trabajos para la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales que se plantean en términos metodológicos y prácticos, como muy reducidos en sus alcances, pues en general no son trabajos que se estructuren para hacer frente a las disposiciones curriculares constituidas desde la oficialidad de manera general, sino en aspectos supremamente particularizados, a pesar de que algunos parten de las críticas a las propuestas de la oficialidad. Por lo tanto se plantea la urgencia de constituir investigaciones y propuestas amplias que se puedan presentar como alternativas curriculares para las ciencias sociales y la enseñanza de la historia.

4.2. Antecedentes y perspectivas teóricas y conceptuales acerca de la Enseñanza de la Historia

Este apartado pretende recoger a grosso modo algunas discusiones teóricas acerca de la enseñanza de la historia las cuales se consideran pertinentes como

referente conceptual y metodológico a tener en cuenta en esta propuesta curricular. Si bien, los referentes que se presentarán a continuación no son todos los que han centrado sus debates alrededor de la enseñanza de la historia, por otro lado sí representan los debates más relevantes en cuanto a lo que refiere a una perspectiva coherente con los postulados de la Pedagogía crítica. A partir de esto se retoman las discusiones, elementos, conceptos, categorías y metodologías más sobresalientes expuestas por reconocidos autores como los son Mario Carretero, Josep Fontana, Dario Betancourt y Renán Vega. Dichos aportes que se retoman referencian elementos de la enseñanza que posiblemente ya se han referenciado a partir de los elementos que se han presentado desde la Pedagogía crítica. No obstante, las posturas de estos autores contribuyen a evidenciar ya propiamente dichos elementos dentro de la enseñanza de la historia en particular como antecedentes importantes a tener en cuenta al momento de establecer una propuesta curricular para la enseñanza de la historia.

Esta breve descripción teórica y conceptual a partir de las discusiones dadas alrededor de la enseñanza de la historia requiere retomar algunos conceptos ya mencionados desde la Pedagogía crítica tales como los referentes a aparatos ideológicos, discursos hegemónicos y al currículo oculto. A su vez, se requiere ampliar la discusión alrededor de la disciplina histórica a partir de las dificultades actuales que rondan a la enseñanza de la historia, las discusiones dadas alrededor de la crítica del enfoque euro centrista tradicional, la crítica de la Historia Oficial para posteriormente pasar a reconocer el papel de la historia como conocimiento emancipador y, también, como espacio abierto a la crítica y a la reflexión. También se recogen dos elementos que pueden llegar a ser muy importantes para el desarrollo práctico y didáctico de la propuesta: El Pensamiento Histórico y Pensamiento Historiográfico los cuales constituyen dos elementos muy importantes a la hora de establecer una propuesta crítica de la enseñanza de la historia.

4.2.1. Las dificultades de la enseñanza de la Historia

Muy importante ha sido la reflexión de cómo debe ser la enseñanza con respecto a la historia y a las ciencias sociales en general. Uno de los más notables autores en abordar esta temática ha sido Mario Carreto, quien basado en las ideas constructivistas propone una enseñanza que parta del desarrollo cognitivo y de las capacidades del estudiante en cada uno de sus respectivos estadios de desarrollo según la teoría piagetiana aplicada a las ciencias sociales. Partiendo de lo anterior, el autor en primera instancia habla de las dificultades que se pueden llegar a presentar en los alumnos a causa de conceptos propios de las disciplinas sociales que pueden resultar para los estudiantes, muy complejos e inentendibles. Por tanto, según lo planteado por Carretero, es imperante que para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales consideren las capacidades del estudiante y sus conocimientos previos para el abordaje de dichos conceptos (Carretero. 1995). De tal manera que a partir de la reflexión sobre la enseñanza se puedan implementar propuestas que no se desliguen de la actividad científica pero que a su vez parta de las características cognitivas de los sujetos.

Según Carretero, tradicionalmente, la enseñanza de la historia en la escuela presenta una serie de dificultades en torno a su comprensión. La primera de estas dificultades que expone respecto a que los conceptos propios de la materia son muy complejos y hacen la clase de historia una clase que confunde, enreda y aburre debido a que el estudio del pasado se queda en lo anecdótico y no establece una estrecha y fuerte relación con el presente y mucho menos con el futuro, además de ignorar los contextos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. A partir de la crítica que hace de la enseñanza de la historia, Carretero, en primer lugar, define el estudio de la historia como el estudio de una relación pasado – presente para posteriormente proceder a preguntarse si lo que se enseña en la clase de historia es precisamente historia como tal o es materia que imparte conocimientos propios de otras Ciencias Sociales.

Por ejemplo, “si un profesor explica un tema sobre el Imperio Romano ¿Está explicando historia? Creemos que la respuesta no es necesariamente afirmativa. Es decir, si sólo está describiendo las características sociales y políticas de ese periodo, quizá pueda decirse que está enseñando sociología del Imperio Romano, pero no historia”. (Carretero. 1995: 18). No obstante, desde esta perspectiva, esto no genera dificultades ya que no se puede desconocer que a partir de la historia se podrían implementar las demás ciencias sociales, tal como se pretende en esta propuesta curricular. Si bien, la discusión entre sí enseñar historia o ciencias sociales hace parte de los debates en cuanto a la didáctica de las ciencias sociales, se ha llegado tomar la postura que la una no excluye a la otra, y que el potencial didáctico de la historia puede retomar las demás ciencias sociales con el propósito de comprender los hechos sociales de forma compleja y no segmentada por las disciplinas pero si, siguiendo un derrotero marcado por la enseñanza de la historia.

Entre otras de las dificultades que impide la enseñanza en términos de la relación pasado – presente, es que los estudiantes estudian, primero, los hechos históricos como hechos “puros” inmutables y dados por naturaleza “divina” y segundo que normalmente juzgan los hechos dentro de los marcos referenciales de valores de la actualidad, tal es el caso para juzgar actitudes de personas, de pueblos, de costumbres y de culturas. Es decir, la ubicación en el tiempo no es clara, la percepción del tiempo histórico es confusa y se omite lo que es denominado por los historiadores de las mentalidades como la irreductible distancia. A partir, de la descripción que hace Carretero de esta dificultad, este autor denomina esta dificultad que se da dentro de la enseñanza de la historia como “Presentismo”.

El “Presentismo” en efecto es una de las dificultades que más afecta el estudio de la historia en instancias escolares debido a que el desconocimiento de la forma en que se configuran los hechos históricos y el modo de vida contemporáneo hace que los marcos valorativos de la sociedad, difundidos por la religión, los medios de comunicación e información de masas y la escuela tradicional, basados en el ideal

moderno y positivista de universalidad, se consideren como unívocos en su máxima etapa de desarrollo, lo cual sumado al estilo de vida actual que sólo toma al presente como referente único de la sociedad, son la principal razón por la que este problema es tan habitual dentro de las personas.

Dentro de las dificultades que rondan la enseñanza también está el hecho que se debe a la influencia de discursos ideológicos dentro de los contenidos temáticos y curriculares a enseñar. Es claro y notorio cómo la enseñanza de la historia oficial resulta la herramienta más veraz de difusión de contenidos políticos e ideológicos ya que se recurre a elementos discursivos históricos como manera de configurar una memoria colectiva con el propósito de crear una idea de nación y de cohesión social bajo cierto tipo de intereses. Además, este aspecto puede llegar a ser implementado en la sociedad no con fines pacíficos para la imposición de doctrinas e ideologías poco favorables al desarrollo del estudiante ya que termina parcializando su juicio e impide que se aborde críticamente la reflexión del pasado en términos del presente a causa de la omisión o "satanización" de ciertos hechos que alterarían la percepción del orden establecido.

Hay que resaltar que a partir de las instancias oficiales, se pretende la enseñanza de una historia determinada la cual es considerada como oficial y que se encuentra permeada por los intereses políticos e ideológicos de los grupos hegemónicos que ostentan el control de los aparatos estatales e institucionales. Estas perspectivas oficiales de la historia se muestran en algunas ocasiones reacias hacia el cambio y a la admisión de posibles versiones con respecto a los mismos hechos históricos. Además, por el lado de los sujetos, esta dificultad también se puede presentar debido a que a partir de las mismas posturas políticas, las historias familiares o las muy marcadas experiencias personales algunas veces impiden en el sujeto un acercamiento profundo de los hechos. Como ejemplo de esto, Carretero manifiesta que "los humanos manejamos la información de tal manera que no sólo somos reacios a cambiar nuestras ideas y

actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones" (Carretero. 1995).

A partir de lo dicho anteriormente queda esbozado desde lo que expone Carretero cuáles son algunas de las dificultades más sobresalientes que giran en torno a la enseñanza de la historia. Con base en estas dificultades, una propuesta curricular para la enseñanza de la historia debe erigirse como parte de una construcción crítica de la enseñanza que se sobreponga a estas dificultades ya que estos elementos señalados se configuran como el punto de partida de una propuesta que se asume a sí misma como crítica y que pretende generar procesos de transformación.

4.2.2. ¿Para qué y por qué enseñar Historia?

Hacer un recorrido a través de lo que hasta ahora ha sido la historia y su trascender en la sociedad es la primicia de la que parte Fontana (2006) para sustentar su tesis acerca de cómo debe ser la historia, cómo enseñarla y para qué en tiempos de crisis como en lo que se viven en la actualidad. Se entiende a partir del autor que la historia y su enseñanza ha sido a través del tiempo una de las principales herramientas adoctrinadoras de los sistemas políticos vigentes para legitimar de manera histórica un régimen o una ideología. La escuela comprendida como un "aparato ideológico del Estado" se ha convertido en el principal difusor de la llamada "Historia oficial" que pretende justificar desde la formación de los ciudadanos en las aulas una idea de nación fundamentada en la hegemonía política, social y económica. El mayor de los desafíos que se ha planteado la historia en la segunda mitad del siglo XX, es el de superar el viejo esquema tradicional que explicaba una fábula hegeliana de progreso universal en términos eurocéntricos y que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes, políticos y económicos, de las sociedades europeas, dejando al margen de la historia a los grupos subalternos y a la inmensa mayoría de las mujeres. (Fontana. 2006).

Lo planteado anteriormente, muestra cómo la historia, su estudio y su enseñanza ha sido utilizada de manera excluyente limitando la realidad y los hechos a las personas o naciones que de una u otra forma han adquirido el poder sobre las grandes minorías, haciendo que estas se vean reducidas a su más mínima expresión, es decir, en pocas palabras, se les saca de la historia, nada más por el hecho de no hacer parte del bloque hegemónico. Se pretende entonces, según Fontana, para el desarrollo de lo que se podría llamar una nueva historia, escapar del modo eurocéntrico para dar paso a una historia vista, no desde el poder y los "próceres" sino vista desde los hombres, desde sus relaciones con su entorno natural, desde sus creencias y costumbres, y principalmente desde su constitución como sujetos activos de una sociedad en la cual influye y participa en ella sin importar sus condiciones físicas, políticas, económicas o sociales. Este objetivo primordial buscar una historia crítica que no legitime por acomodo o por facilidad órdenes sociales injustos y desiguales. A partir de esto, se asume que la historia no debe ser empleada como objeto de dominación sino como elemento fundamental de la reflexión de la sociedad que permita establecer transformaciones sociales.

La historia debe ser un espacio abierto a la crítica y a la reflexión que permite un mejor acercamiento a la realidad con el propósito de crear una conciencia histórica con miras a la transformación de la sociedad. Para esto el papel de la escuela y sobre todo del maestro es fundamental para lograr este propósito. El docente de historia en la práctica de la enseñanza debe hacer de su labor un espacio en el cual la reflexión, el contraste y la crítica, no solamente de la historia oficial sino también de esa que han dejado por fuera, hagan parte de la formación histórica del sujeto para que este comprenda en sus máximas dimensiones todos los elementos que forman parte de un hecho y no solamente los que por conveniencia se decida, por intereses externos a la escuela, ser enseñada. El fin de la enseñanza de la historia debe ser la formación de la conciencia crítica y reflexiva del sujeto. Es decir, la utilidad de la historia consiste en la trascendencia que tenga

en el presente para el beneficio de toda la sociedad. Así mismo, el maestro, como lo dice Fontana, debe enseñar a “pensar históricamente”.

4.2.3. La Enseñanza de la Historia a Tres Niveles

La propuesta de “La Enseñanza de la historia a tres niveles” del profesor Darío Betancourt (1995) es un elemento teórico y metodológico muy importante en lo que a las discusiones sobre la enseñanza de la historia concierne. Este trabajo de Betancourt, además de ofrecer una reflexión acerca de lo que ha sido la enseñanza de la historia en Colombia, nos brinda elementos metodológicos muy importantes a ser tenidos en cuenta al momento de hacer una propuesta curricular que pretenda poner a la historia como eje central de los procesos de enseñanza aprendizaje. Dicho elementos metodológicos expuestos por el profesor Betancourt, se manifiestan en cada uno de los niveles de su propuesta. Sin embargo, anterior a eso, expone de manera breve el panorama de la enseñanza de la historia en Colombia.

El profesor Darío Betancourt plantea mediante la revisión de ciertos aspectos característicos de lo que ha sido la enseñanza de la historia en Colombia cómo esta ha sido utilizada para la difusión desigual de cierta historia oficial que en términos finales es más romántica que real. Por otra parte, paralelamente, en el plano de lo que ha sido la labor del historiador en Colombia se ha visto como muchas de las tendencias historiográficas existentes en el mundo han hecho su aparición en el plano del debate histórico y la investigación, algunas con mayor o menor cabida que otras, sin embargo, la separación entre investigación y enseñanza es más que evidente. Mientras la ciencia histórica avanza cada día más en sus procesos investigativos, la enseñanza de la historia, defendida únicamente por profesores de escuela se encuentra a la deriva de los intereses hegemónicos que invaden la escuela desde afuera.

Por tanto, como propuesta, Betancourt propone Incluir a las nuevas corrientes de pensamiento en la enseñanza ya que esto permite hacer una nueva mirada a la historia que se enseña la cual, por intereses ajenos a la escuela y la academia, se había convertido en el principal lenguaje de quienes se apoderaron del discurso histórico. Por ejemplo, como corrientes historiográficas que cuestionan fuertemente el carácter sesgado y excluyente de la historia oficial aparecen La escuela de los Annales y el materialismo histórico las cuales ofrecieron miradas diferentes a la dada por esa historia oficial que resultaba tan parcial y tan descuidada de los sujetos que hacían parte de los hechos y que por no pertenecer a los grupos hegemónicos eran sacados de la historia. Este tipo de historia que tiene una tendencia a ideologizar con respecto a héroes y gobernantes, y que ha sustentado la desigualdad y la subordinación como bandera de progreso y de desarrollo de la nación deben desaparecer de la escuela ya que sólo perpetúan el orden desigual de la sociedad.

Partiendo de lo anterior, la escuela se ha configurado como el sitio soñado por las clases hegemónicas para legitimar, a través de lo que se enseña, sus ideologías de dominación. La creación de currículos y la determinación de lo que se debe y lo que no se debe enseñar se encuentra reflejado concretamente en el currículo y libro de texto, el cual ha sido constituido dentro del marco ideológico para mantener el statu quo. Así mismo, esta historia de los héroes y de los grandes próceres ha sido puesta en las nubes, haciendo que la historia se considere por parte de los estudiantes como poco o nada importante porque aparte de mostrar un pasado sumamente lejano, sin relación con el presente, donde sólo unos hacen parte de la historia y al ver que la gente común y corriente como la mayoría de los estudiantes no está en ella, el desinterés entra a jugar un papel importante en el desarrollo de la enseñanza de la historia.

A partir de esto, Dario Betancourt teniendo en cuenta la discusión anteriormente descrita, enuncia una propuesta para la enseñanza de la historia, la cual nos brinda unos referentes muy importantes a tener en cuenta dentro del desarrollo de

esta propuesta. Betancourt busca enunciar una “propuesta alternativa para la enseñanza de la Historia que ubique el proceso de enseñanza y la construcción del conocimiento en el campo no ideológico sino de la cultura, de la experiencia y de las clases” (Betancourt. 1995: 62). Además, esta propuesta, busca reducir la brecha existente entre la historia profesional y la historia que se enseña en las escuelas ya que lo que se pretende es “una propuesta de la enseñanza para la enseñanza de la Historia que parta de la Historia misma” (Betancourt. 1995: 62).

Es así como, partiendo de estas premisas, Betancourt postula “La enseñanza de la Historia a tres niveles”. Los cuales son: nivel historiográfico, el programa y la crítica a los textos. Para poder comprender más a fondo cuáles son los elementos que nos proporciona “La Enseñanza de la Historia a tres niveles” se hará una breve descripción de cada uno de estos niveles con el propósito de ver cómo estos mantienen ciertas similitudes con los planteamientos pedagógicos de esta propuesta curricular.

En primer lugar el nivel historiográfico, el cual a partir de la producción historiográfica y de la investigación histórica busca enriquecer metodológicamente y conceptualmente el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia, permitiendo hacer a los hechos históricos un profundo seguimiento que rinda cuenta de su evolución histórica y conceptual a partir de múltiples autores y corrientes de pensamiento historiográfico.

En segundo lugar, en cuanto al nivel del programa dentro de la propuesta lo que se pretende es replantear las estructuras, las metodologías, los contenidos y los objetivos de los programas de estudio existentes alrededor de la enseñanza de la historia en cada una de las escuelas. La idea en cuanto al programa es asumirlo críticamente en propósito de ser superado y reestructurado teniendo en cuenta las particularidades sociales de los estudiantes y los contextos escolares; algo muy similar a lo que se plantea desde la pedagogía crítica en cuanto al currículo oculto y al currículo crítico.

Por último, el tercer nivel, correspondiente a la crítica de los textos, busca iniciar, en pocas palabras, de la misma metodología del nivel anterior pero esta vez cuestionando los libros de texto por medio de los cuales tradicionalmente se ha estructurado la enseñanza de la historia. “En un principio se plantea la inconveniencia de esta práctica pues ella reduce las discusiones a la visión de un solo autor, escuela o corriente, constituyéndose en un elemento contrario a los dos niveles anteriores” (Betancourt. 1995. 67). Agregándole a esto, habría que agregar que muchas de las editoriales que se dedican a la producción de estos textos, por lo general, se encuentran permeadas por referentes ideológicos los cuales ponen de manifiesto en sus manuales, además que, están sujetas a las dinámicas, normas y ordenamientos oficiales lo cual les quita de plano cualquier elemento imparcial que pudiesen llegar a tener.

4.2.4. El Pensamiento Historiográfico

Consecuentemente a las discusiones anteriormente planteadas, el profesor Renán Vega (1999) también se hace partícipe de la reflexión acerca de la enseñanza de la historia y hace significativos aportes a la discusión y a los elementos conceptuales y metodológicos que deben articular una propuesta de enseñanza que parta de la historia bajo una perspectiva crítica y transformadora de las dinámicas escolares y, también, de la sociedad.

En primera instancia resalta el avance que ha tenido la investigación histórica con respecto al desarrollo de técnicas y metodologías; dichos avances han permitido y facilitado la profesionalización de la investigación en historia. También hace una breve mirada al desarrollo de esta misma en Colombia definiéndola como de altura a partir del desarrollo de técnicas de indagación que permiten evidenciar el progreso de dicha investigación durante los últimos veinte años. Sin embargo, pese al innegable desarrollo de la historia como disciplina, ese avance no ha repercutido de la misma manera en la enseñanza de la historia. (Vega. 1999).

Como lo expresa claramente Vega; se ha presentado una especie de divorcio entre la investigación y la enseñanza de la historia que ha llegado hasta el punto de que la enseñanza se fundamente en métodos y técnicas diferentes a los que hacen parte de la disciplina histórica. Esta separación ha impedido que el acercamiento entre la historia que se enseña en la escuela aborde los problemas ideológicos, simbólicos, y culturales de la sociedad. (Vega. 1999).

Teniendo en cuenta esta separación entre la disciplina histórica y la historia que se enseña, Renán Vega plantea la imposibilidad que tendría la escuela para abordar o dar respuesta a los problemas propios de la contemporaneidad y de formar verdaderos nuevos sujetos históricos. También se resalta dentro de esta separación, el problema de que ninguna de las partes parece interesada en introducirse en el campo del otro, es decir, los investigadores no se involucran con la enseñanza y los docentes no se comprometen con la investigación. Para el caso de estos últimos, algunos, se caracterizan por aún emplear y seguirse fiando del esquema tradicional de la enseñanza que parte del manejo de textos y manuales anticuados y parcializados. Por parte de los investigadores se considera que las técnicas y los métodos propios de la disciplina son característicos de niveles educativos de nivel superior y que la enseñanza escolar de la historia es propiedad de otras áreas del conocimiento tal como es el caso de la pedagogía o la psicología dividiéndose entre estas la labor de enseñar historia en las escuelas.

La investigación de la historia resulta muy importante, no solamente, para el desarrollo de la disciplina histórica sino también para el desarrollo de los procesos de enseñanza de la misma. Sin embargo se plantea que este problema del “divorcio” entre investigación y enseñanza se produce a causa de que los conocimientos producidos por la investigación tienden a ser muy especializados, rigurosos, limitados y con pocos lectores. Es decir, se habla de una elitización de la historia donde está únicamente es propiedad de los conocedores e investigadores de la misma. No obstante se aclara, citando a Darío Betancourt, que la historia es una sola y que no hay una historia para investigadores y una

“historiecita” para profesores (Betancourt, citado por Vega. 1999). No obstante, se puede afirmar que sí hay ciertos elementos que diferencian la enseñanza con respecto de la investigación pero ambas pertenecen a la misma disciplina científica y, en consecuencia, la preocupación de la enseñanza debe ser tanto de investigadores como de docentes.

La investigación y la enseñanza de la historia hacen parte del mismo conocimiento disciplinario, sin embargo, Vega hace la aclaración de que la historia que se enseña no puede ser la misma que se investiga. La enseñanza debería presentar los procedimientos centrales de una investigación y algunos de sus resultados, pero no todos los procedimientos ni la totalidad de los resultados, puesto que eso es sencillamente imposible e improcedente. (Vega. 1999). Si la práctica de la enseñanza no se vale de la investigación puede llegar a convertirse en una eterna repetición de los métodos anticuados propios de modelos poco fructíferos en la enseñanza. Se propone que así como para el estudio de la matemática y el lenguaje es necesario que los estudiantes conozcan conocimientos básicos de la investigación de la disciplina; para el caso de la historia también sea necesario como parte de su formación cultural y del desarrollo del Pensamiento histórico y Pensamiento historiográfico.

De esta forma, y como principal aporte a la enseñanza de la historia, se plantea el pensamiento historiográfico, a manera de complemento al Pensamiento histórico propuesto por Fontana, como elemento de suma importancia para el desarrollo tanto de la investigación como de la enseñanza en el aula de clase. A partir de esto se entiende el Pensamiento historiográfico como el campo especial del conocimiento histórico, cuyo objeto radicaría en detectar las características teóricas, metodológicas y epistemológicas de la investigación histórica para efectos educativos. (Vega. 1999). Es decir, es el análisis profundo de los resultados de las investigaciones. Pensar historiográficamente es rastrear de manera exhaustiva las diversas interpretaciones existentes sobre el objeto de estudio y, pensar históricamente tal como lo plantea Fontana, permite observar el

análisis histórico como un proceso parcial y limitado, en el que no es posible hablar de verdades absolutas. (Vega. 1999). Estos dos tipos de pensamiento dentro de la historia resultan muy importantes tanto en la enseñanza como en la investigación a nivel escolar y, por tanto, se pueden constituir en elementos importantes dentro del desarrollo de nuevas propuestas curriculares.

5. CARACTERIZACIONES INSTITUCIONALES

Con el propósito manifiesto de construir una propuesta curricular para la enseñanza de la historia que pueda contribuir a la discusión curricular que actualmente se da en Bogotá, es necesario partir del hecho del estado actual de las dinámicas y características que determinan las estructuras curriculares y los procesos de enseñanza – aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en la ciudad. Partiendo de esta premisa, se tomó un puñado de instituciones representativas que a manera de muestra y a partir de sus características generales pudieran dar luces acerca de cómo se está llevando a cabo la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el Distrito. De esta manera, las instituciones seleccionadas sirvieron de guía para comprender las dinámicas curriculares, pedagógicas y didácticas presentes actualmente. Dicho proceso de caracterización, permitió reconocer características generales en cuanto a lo curricular, pedagógico y didáctico en la ciudad para posteriormente, partiendo de estas generalidades, poder enunciar una propuesta curricular que se adapte a los nuevos retos formativos y a la necesidad de llevar a cabo procesos de transformación social.

Posteriormente a este proceso de caracterización general, se pasará a la caracterización particular de dos instituciones las cuales serán el campo de acción para el proceso de experimentación, aplicación e implementación de la propuesta. Dichas instituciones tras el primer proceso de caracterización resaltaron debido a que el nivel de implementación y de discusión curricular que presentan no es tan avanzado respecto a otras instituciones. Es decir, son instituciones donde las

discusiones actuales en cuanto a la restructuración curricular se encuentran en un estado incipiente o meramente nominal sin aparentes o fuertes procesos de consolidación, lo cual brinda un amplio campo de acción para implementar una nueva propuesta. Agregado a esto también se parte de que dos instituciones son de carácter público, lo cual indica que hacen parte del grupo de instituciones más numerosas y populares en la ciudad, lo que en definitiva le daría al ejercicio de implementación de la propuesta curricular una perspectiva amplia y general a la propuesta.

5.1. Caracterización de las instituciones educativas de Bogotá

Como parte de la etapa de acción para el planteamiento de la propuesta curricular para la enseñanza de la historia, se tomaron algunas instituciones de la ciudad para hacer una caracterización general del estado actual de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el Distrito Capital. El propósito de esta propuesta curricular es que, a partir, de lo que se pueda establecer dentro de la observación de algunas instituciones educativas, estructurar una propuesta que responda a las necesidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales con base en el enfoque de la Pedagogía Crítica y más específicamente al enfoque de la Pedagogía de los Límites.

Para llevar a cabo este proceso de caracterización se realizaron visitas a las distintas instituciones, entrevistas a los docentes y directivos. Además de lo anterior, también ser realizó un análisis de los documentos institucionales de cada centro educativo y la observación de clases de ciencias sociales. A partir de la información recolectada, se diseñaron unas matrices de análisis las cuales permitieron sistematizar la información de forma ordenada y de acuerdo a los intereses de la investigación. A partir del reconocimiento de las características generales de estas instituciones analizadas, se procedió a hacer una clasificación entre ocho instituciones las cuales fueron dividas en dos grupos de cuatro de acuerdo a sus características.

En primer lugar, se ubicaron cuatro instituciones educativas sobresalientes en cuanto dos parámetros, primero, a su notable componente en cuanto a la investigación curricular, didáctica y pedagógica; y segundo, a sus énfasis de formación académica. Es así como, a partir de estos dos parámetros se agruparon las siguientes instituciones: El Instituto Alberto Merani, el Instituto Pedagógico Nacional, el Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz y, por último, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. En segundo lugar, se ubicaron las cuatro instituciones restantes, las cuales fueron seleccionadas bajo un solo parámetro de observación. Este parámetro consiste en que son instituciones públicas de formación elemental del distrito, es decir, instituciones educativas, que en apariencia, no presentan avanzados procesos de investigación pedagógica, didáctica o curricular y que, además, sus énfasis específicos de formación académica no son complejos y no van más allá de la formación de Bachilleres Académicos.

Este segundo grupo de instituciones son de suma importancia en el desarrollo de una caracterización de la educación en Bogotá, ya que estas son las más comunes y populares en la ciudad. Este tipo de instituciones cobijan a la gran parte de la población en edad escolar de Bogotá, por tanto, partir de esta parametrización, resulta significativo porque permite, a partir de las instituciones educativas más comunes en la ciudad, hacer una caracterización más general del estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y el conflicto armado como problemática curricular específica de esta propuesta. Las instituciones que fueron tomadas como muestra son las, siguientes: I.E.D. Colegio Carlos Albán Holguín, I.E.D. San Agustín, I.E.D. Tibabuyes Universal y, por último, el Colegio Fe y Alegría. A partir de estas cuatro instituciones se pretende hacer una caracterización general de las disposiciones curriculares, pedagógicas y didácticas que afectan a la mayoría de la población en la ciudad de Bogotá.

Teniendo en cuenta lo aclarado anteriormente, se expondrán las características generales de cada grupo institucional con miras a identificar el estado actual curricular, pedagógico y educativo en Bogotá con miras a marcar un punto de inicio que permita estructurar y diseñar una propuesta curricular que retome las generalidades de la ciudad y que parta de las necesidades y el contexto de la ciudad.

5.1.2. Primer grupo institucional[2]

- Instituto Pedagógico Nacional (IPN)
- Instituto Alberto Merani (IAM)
- Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz (CENSP)
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM)

5.1.2.1. Disposiciones institucionales

El área de Ciencias Sociales en estas cuatro instituciones se encuentra estructurada de manera compleja y articulada a los propósitos formativos e investigativos de cada una de las instituciones. Salta a la vista que en cuanto a las áreas de ciencias sociales están se encuentran relativamente bien organizadas y que estás desempeñan un notable trabajo de reflexión y análisis de las disposiciones de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en la institución. Además, en estas instituciones se puede evidenciar un amplio equipo de docentes los cuales a partir, de las reuniones periódicas del área y los procesos de desarrollo investigativos y pedagógicos, ya sean a nivel de área o a nivel institucional, están en constante preocupación y reflexión por las dinámicas epistemológicas, educativas, curriculares y metodológicas.

[2] Ver anexo 3 al 6

5.1.2.2. Disposiciones logísticas

La generalidad en cuanto a este elemento es que las instituciones cuentan con espacios, materiales y recursos especializados que permiten llevar a cabo un complejo proceso de enseñanza de las ciencias sociales. No obstante estos elementos varían en su proporción de acuerdo al nivel de recursos de la misma institución. Por ejemplo, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y el Instituto Eduardo Merani (IAM), resaltan por la abundancia de elementos y espacios que facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, en cambio, en el Centro Educativo Nuestra Señora de la Paz (CENSP) y la Escuela Normal Superior Distrital (ENSDMM), presentan una menor proporción y calidad de dichos elementos. Sin embargo, los sigue habiendo y son constantemente empleados por los docentes del área como herramientas didácticas y pedagógicas.

5.1.2.3. Disposiciones didácticas y curriculares

Ante la fijación de objetivos formativos tanto dentro del área como a nivel institucional, tales objetivos son abundantes y complejos, y no se encuentran presentes únicamente en los documentos institucionales, sino que en la práctica se logra evidenciar el interés por parte de los maestros por dar cumplimientos a dichos objetivos. Esto como se pudo observar son el resultado de toda una estructura institucional que obliga a los maestros a que todas sus actividades estén encaminadas a cumplir dichos objetivos. Así mismo, los preceptos y conceptos que rigen el actuar con miras a cumplir un objetivo, es muy coherente con los valores que se definen dentro del P.E.I.

En cuanto a la organización curricular, cada institución como producto de sus procesos pedagógicos y de investigación educativa, desarrolla una estructura curricular acorde a las necesidades y P.E.I de la institución. Estas estructuras curriculares se caracterizan por ser el resultado de todo un trabajo de análisis y

reflexión al interior de las instituciones. A partir de esto, cada institución tiene una estructura curricular particular, unas más complejas como en el Instituto Alberto Merani y el Instituto Pedagógico Nacional; otras, que no han alcanzado el mismo nivel de complejidad, pero que aun así se reconoce el esfuerzo por la construcción de una estructura propia, como es el caso del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz; y por último, situaciones que llaman fuertemente la atención para efectos de esta investigación como es el caso de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, lo cual se verá más adelante.

Dentro de las características más llamativas de estas cuatro instituciones, resaltan, por ejemplo que el IPN maneja un fuerte componente alrededor de énfasis, el IAM es pionero en la propuesta curricular de educación por ciclos y el CENSP creó su propia versión de campos de pensamiento, aunque cabe mencionar, que dentro de la generalidad de este grupo institucional la Propuesta de Campo de Pensamiento Histórico es bastante desconocida, esto quizá tenga que ver con el relativo poco tiempo que tiene la propuesta de haber sido enunciada.

Retomando la discusión, llama la atención que la ENSDMM comenzó un proceso de reestructuración curricular donde a partir de las propuestas oficiales vigentes se pretendía construir una propuesta curricular propia que recogiera los elementos más sobresalientes de dichas propuestas y que además mantuviera la identidad instituciones enmarcada dentro del Proyecto Educativo Institucional. Bajo estas circunstancias, la ENSDMM no quiso enfrascarse en la discusión de si optaba unas disposiciones curriculares u optaba por las otras, sino que en lugar de esto, se avanzó hacia la consecución de un punto de equilibrio entre las propuestas oficiales y una propuesta creada como el resultado de los parámetros institucionales y del compromiso por el desarrollo y la investigación pedagógica y educativa propia de una escuela normal.

Durante la observación que se hizo, principalmente de las reuniones de área en esta Institución, se pudieron presenciar fuertes debates en cuanto al planteamiento de una nueva estructura curricular para el área que retomara las disposiciones del MEN, de la SED y del PEI. Hasta donde se pudo observar, se estaba constituyendo una estructura curricular muy interesante. No obstante, más allá de lo que pudiese resultar en esa institución, lo que llama la atención es que el debate acerca de las disposiciones curriculares si se están dando en algunas instituciones y que se están buscando las formas de articular estas con los lineamientos oficiales para responder tanto al marco oficial como al marco institucional; lo cual es similar a lo que se intenta hacer desde esta propuesta.

En cuanto a los procesos de enseñanza resultaría muy extenso entrar a describir la forma en cómo se dan estos procesos en cada una de las instituciones, por tanto, mejor se presentará una descripción de los elementos generales de estos procesos. En estas instituciones priman los enfoques pedagógicos constructivistas, de la psicología del desarrollo y de la Pedagogía Conceptual (o como es replanteada en el IAM: Pedagogía Dialogante); además, también cabe destacar el enfoque foucaultiano que se le pretendía dar a la propuesta curricular de la ENSDMM. Así mismo, también es importante resaltar, la importancia que las actividades de los estudiantes tienen en el proceso de enseñanza y la construcción del conocimiento colectivo.

5.1.2.4. La disciplina histórica en el currículo

Partiendo de que la idea es plantear una generalidad en cuento a este punto a partir del primer grupo institucional todo se puede resumir en tendencias hacia la interdisciplinariedad; con la excepción del IPN que maneja de forma separada la historia y la geografía durante toda la básica secundaría. Sin embargo, a pesar de reconocer la importancia de la historia en la formación de los estudiantes, esta ciencia aparece como una más de las que componen las ciencias sociales, es decir, a partir de estas apreciaciones, los aportes de la historia son tan sólo una

parte de la compleja formación en ciencias sociales. Esta perspectiva interdisciplinar es muy común sobre todo en básica primaria y básica secundaría. También es posible ver cómo entre los propósitos de la formación del área se introducen ciertos conceptos propios de la ciencia histórica como elementos importantes para ser desarrollados por los estudiantes lo cual le otorga a la historia un papel conceptual fuerte que se aleja de la enseñanza tradicional, no obstante, en la práctica, la enseñanza se mantiene de forma lineal.

Bajo estas circunstancias, la interdisciplinariedad se ha apoderado de la enseñanza de las ciencias sociales como forma, aparentemente, de abarcar toda la complejidad de la sociedad con miras a la formación de sujetos.

5.1.3. Segundo Grupo Institucional[3]

- I.E.D. Carlos Albán Holguín
- I.E.D. San Agustín
- I.E.D. Tibabuyes Universal
- Colegio Fe y Alegría

5.1.3.1. Disposiciones institucionales

En el segundo grupo institucional se puede ver cómo las disposiciones empiezan a variar sustancialmente respecto al primer grupo. En cuanto lo organizativo, el área de ciencias sociales presenta como generalidad en las instituciones una marcada desarticulación en términos de las asignaturas que componen el área. Además, el número de docentes de ciencias sociales es relativamente bajo, haciendo que sean los mismos profesores quienes asuman distintas asignaturas del área. Sumado a lo anterior, las áreas de ciencias sociales y humanidades presentan una seria disminución de la intensidad horaria en favor de otras áreas, que supuestamente, permiten encausar más fácilmente a las instituciones, y por ende

[3] Ver Anexo 7 al 10

a sus estudiantes, hacia el mercado y el mundo laboral. También, resalta la ausencia de procesos sólidos de investigación, pese a la voluntad de algunos maestros, debido a la falta de tiempo, espacios y recursos.

5.1.3.2. Disposiciones logísticas

Dentro de estas disposiciones, las instituciones cuentan con pocos elementos y herramientas materiales que faciliten los procesos formativos. Sin embargo, durante la observación, se pudo apreciar que unas instituciones cuenta con más recursos que otras. Aun así, las deficiencias son notables. Se cuentan con elementos básicos como libros de texto y mapas, y en el mejor de los casos es posible acceder a televisores, salas de cómputo y proyectores. No obstante, muchas veces la cantidad de estos elementos no alcanza a satisfacer las necesidades de toda la comunidad debido también a la gran cantidad de población que atienden estas instituciones. Sumado a esto, el mantenimiento de los equipos no es algo que sea periódico y constante, lo cual lleva al deterioro y a la desactualización, principalmente de las herramientas tecnológicas, además, en algunas de las instituciones las bibliotecas no están en condiciones de prestar un servicio optimo lo cual limita considerablemente el trabajo tanto de profesores como de estudiantes. Es por tanto, que las actividades de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales muchas veces se ven entorpecidas debido a la falta de maestros, la baja intensidad horaria, la falta de recursos y el hacinamiento de los estudiantes en espacios reducidos.

5.1.3.3. Disposiciones didácticas y curriculares

Como instituciones oficiales, las propuestas curriculares están muy relacionadas con las disposiciones oficiales existentes. Por tanto, y en vista de que estas instituciones dependen directamente de la Secretaria de Educación Distrital y del Ministerio de Educación Nacional, es normal que converjan las propuestas oficiales en la institución. Sin embargo, por ser instituciones distritales, están más

articuladas a las disposiciones curriculares de la SED que del MEN y esto se logra evidenciar en el profundo interés de querer llevar a cabo la implementación curricular de la propuesta por ciclos. A pesar de esto, la propuesta de campos de Pensamiento Histórico, al igual que en el grupo institucional anterior, es ampliamente desconocida, a excepción del I.E.D Carlos Albán Holguín, donde si se ha avanzado en le implementación de esta propuesta. A partir de esto, en las instituciones se han llevado a cabo procesos de restructuración curricular apuntándole a la organización curricular por ciclos, sin embargo pese a afirmaciones positivas en cuanto a este proceso por parte de algunos directivos de las instituciones, lo que muestra la práctica es que esta restructuración es débil al igual que los procesos emprendidos para lograr este propósito y que además se ha limitado a establecer cambios meramente nominales.

Los procesos de enseñanza en estas instituciones son muy discontinuos. No existen unos lineamientos curriculares claros producto de la reflexión institucionalizada o por los menos desde el área que permita lograr una articulación entre el conocimiento y el P.E.I. Es evidente, como la ambigüedad en cuanto a lo curricular a nivel institucional obligan a los profesores a que, basándose en los preceptos generales del P.E.I, lo poco que pueda llegar a estar establecido dentro del área y su compromiso ético y profesional, determinen cuáles y cómo van a ser los procesos de enseñanza - aprendizaje directamente en los cursos o grados que tenga a su cargo. Agregado a esto, se pueden evidenciar claramente dos propósitos de toda la formación que se da en estos colegios, la primera la preparación para el mundo laboral y la segunda la preparación para las pruebas de Estado.

5.1.3.4. La disciplina histórica en el currículo

No solamente la historia, sino las ciencias sociales en general están perdiendo aceleradamente espacio dentro del currículo en estas instituciones, lo cual es mucho más evidente en este grupo institucional y no tanto en el anterior. Cada vez

la intensidad horaria es más baja y los profesores del área son menos. Esto ha hecho que los proceso de construcción de propuestas curriculares se vea afectado seriamente ya que los profesores están más preocupados por evitar que el área sea reducida a su más mínima expresión que en vez de estar pensándose otra forma pensarse los procesos de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia. Además de lo anterior, estas circunstancias conllevan a que la calidad de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales se vea afectada considerablemente. Es decir, estas situaciones institucionales hacen que las condiciones académicas y materiales no sean las indicadas y se caiga por parte de los profesores, en modelos pedagógicos inadecuados y en perspectivas de las ciencias sociales y de la historia que poco o nada contribuyen a la transformación de esa realidad que requiere de cambios con urgencia.

5.2. La Enseñanza institucionalizada del Conflicto

A manera de conclusión en cuanto a este segmento acerca de las caracterizaciones institucionales, es preciso exponer cuáles fueron las generalidades que se pudieron apreciar en cuanto a la enseñanza del conflicto armado en las escuelas. Respecto a la enseñanza del conflicto armado es muy concreto que decir en torno a sus generalidades ya que el conflicto se ha configurado dentro de las instituciones educativas de la ciudad como un tema más de la clase de ciencias sociales sin mayor complejización. Según lo visto en las instituciones, es un hecho más que se presenta no diferentemente a otros hechos dentro de la larga historia de Colombia. Sin embargo, a pesar de lo expresado por algunos docentes para quienes esta temática reviste una vital importancia, la estructura curricular de las instituciones no lo refleja esta preocupación, haciendo que esta apreciación de los docentes no pase de ser una interpretación subjetiva de un hecho social ya que lo consideran importante a título personal, pero aun así no ha sido incluido fuertemente dentro las estructuras curriculares y mucho menos se ha pensado la posibilidad de estructurar propuestas de enseñanza alrededor del conflicto armado.

5.3. Caracterización a profundidad de las instituciones seleccionadas para la implementación de la propuesta curricular.

A pesar de haber sido anunciado desde un principio que esta investigación estaría determinada por un enfoque cualitativo, no se pueden desconocer ciertos elementos generales que se pueden llegar a obtener más fácilmente por medio de la cuantificación de datos con el propósito de llevar a cabo procesos de interpretación que permitan hacer valoración y apreciaciones desde un enfoque cualitativo. Si bien, para este apartado de caracterización institucional específica se hará un fuerte uso de una herramienta cuantitativa, como lo es la encuesta, para la obtención de datos esta no se constituye a sí misma como un fin sino como simplemente un medio con miras a procesos interpretativos más complejos que permitan hacer una caracterización de las dos instituciones seleccionadas la implementación de la propuesta curricular. No obstante, posterior a los resultados de las encuestas, se expondrán los resultados de las experiencias de interacciones directas dentro de los contextos escolares.

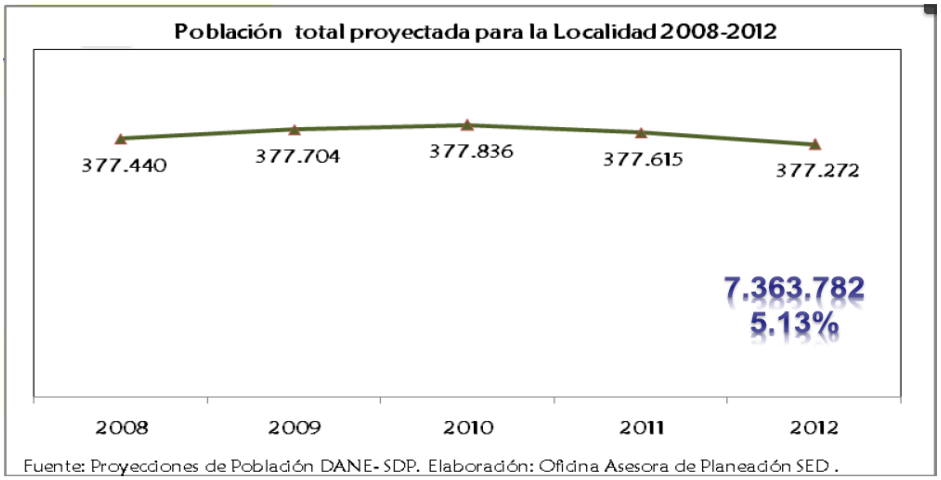
Como ya se mencionó en apartados anteriores, el propósito de seleccionar dos instituciones para la implementación de la propuesta curricular requiere de un conocimiento más profundo acerca de estas instituciones para que a partir de esto la implementación y la reflexión que se obtenga de las misma contribuya directamente a la construcción de una propuesta curricular amplia que se adapte a la mayoría de condiciones que se presentan en las instituciones de Bogotá. Dichas instituciones, tras el proceso de observación evidenciaron un fuerte potencial en cuanto a la posibilidad de implementar nuevas propuestas curriculares, además, de esto, como instituciones públicas distritales, representan la gran mayoría de instituciones existentes en la ciudad, por tanto, la implementación de la propuesta curricular en este tipo de instituciones puede brindar una perspectiva más amplia acerca de la puesta en acción de una propuesta curricular que se pretende a sí misma como general para toda la ciudad de Bogotá.

5.3.1. Caracterización I.E.D. San Agustín[4]

El I.E.D San Agustín es una institución de educación formal, aprobada legalmente por la Secretaría de Educación Distrital, para impartir educación formal en los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria y Básica secundaria en jornada mañana y tarde, en calendario A, mediante Resolución No.2730 de Septiembre de 2002. Está ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe y la sede A se localiza en la calle 49C No.5C-09 sur, Barrio San Agustín. La caracterización del colegio se realizó en base a tres mecanismos conjuntos: 1) Indagación documental, 2) Realización de una variedad amplia de encuestas y 3) Observación e interacción en el contexto educativo.

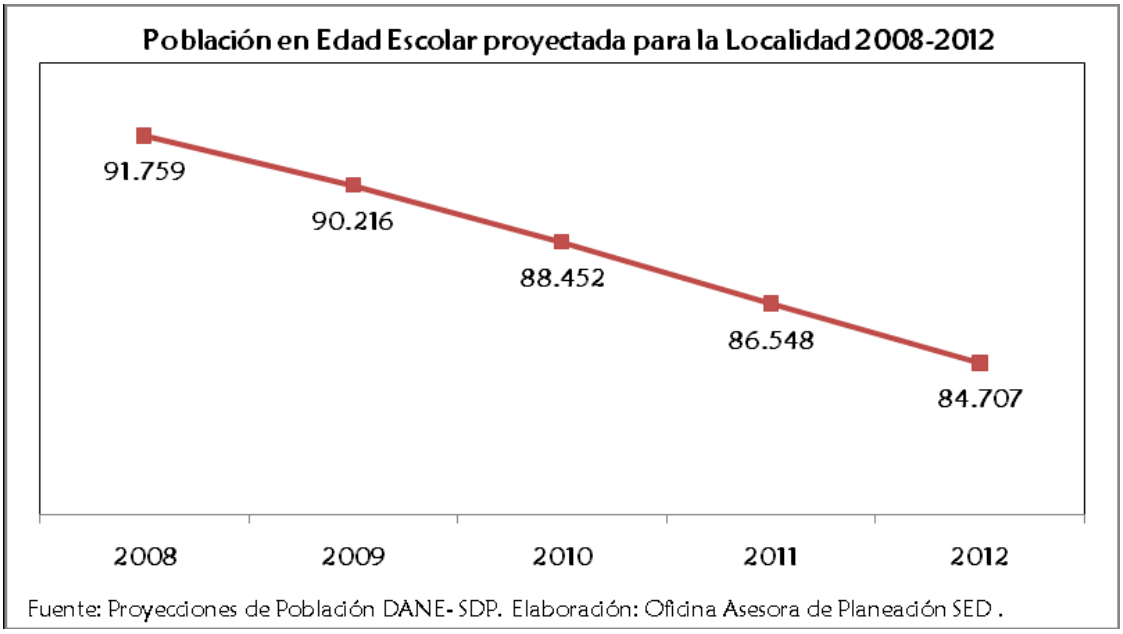
5.3.1.1. Caracterización de la Localidad

Según datos de la Secretaria de Educación, tomados de las proyecciones poblacionales del DANE la localidad Rafael Uribe , cuenta con unas proyecciones de **377.272** de habitantes para el 2012, Representando así el 5.13% de los habitantes de la ciudad. Estos datos presuponen un descenso mínimo, en el número de habitantes de la localidad tal y como lo muestra la siguiente grafica. (Secretaria de educación. 2011a: 32).

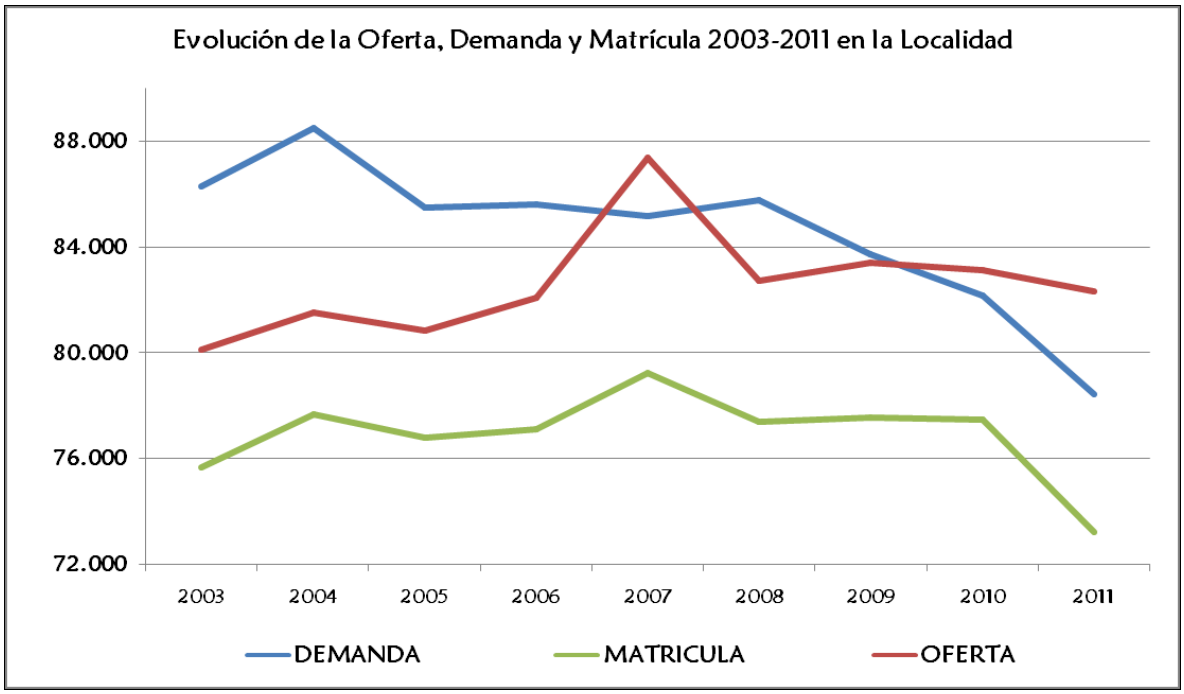


[4] Ver Anexo 11

Además de la disminución en la población general de la localidad se rastrea una tendencia a la disminución de habitantes en edad escolar, en la proyección para el 2012, la población en edad escolar en la localidad Rafael Uribe, desciende **84.707** personas, lo que corresponde al 5.46% del total de la población de la ciudad. Tal y como lo muestra la siguiente grafica. (Secretaria de educación. 2011a: 33) se debe tener en cuenta que la localidad cuenta con un número de 26 instituciones educativas de carácter oficial, que son las que recogen, la mayoría de población en edad escolar.



Partiendo de las cifras anteriores, se explica cómo los niveles de matrícula y demanda han ido disminuyendo favoreciendo las estadísticas en cuánto a cobertura. Pues se entiende que lo que favoreció la cobertura, fue la disminución en la demanda, sin que se produjeran cambios sustanciales en cuanto a la oferta. Como lo muestra la siguiente grafica. (Secretaria de educación. 2011a: 34)

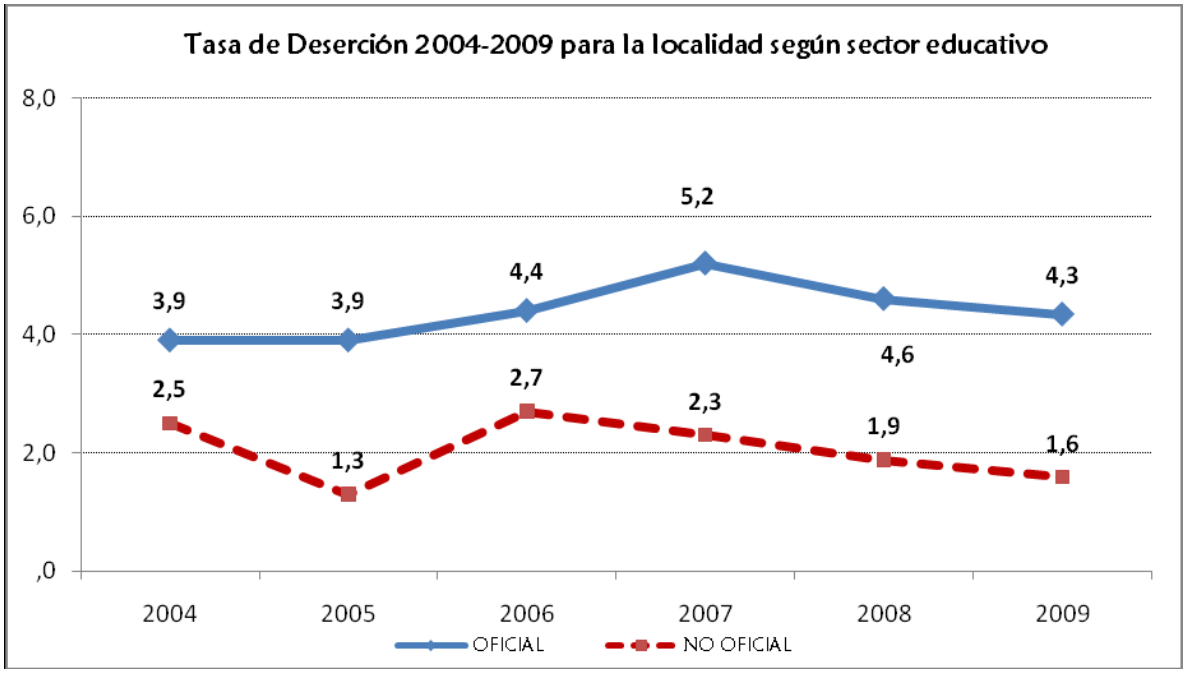


Fuentes: Sistema de Matrícula de la SED Cálculos: Oficina Asesora de Planeación-Grupo Estadística.

También se tiene que añadir que los mayores índices de matricula se dan en los grados de primaria, pues según cifras de Secretaria de educación (2011a) un 40% de los matriculados lo hacen para la básica primaria, mientras que un 37% lo hacen para secundaria un 15% pertenece a la educación media y un 7% a la etapa preescolar. Con lo anterior se puede establecer que en la localidad se pueden encontrar altos niveles de deserción. Aunque esto no se ve reflejado en las cifras que muestra la secretaria de educación, para el caso de Rafael Uribe, pues para este la SED tasa de deserción ha ido disminuyendo. Como lo muestra la siguiente grafica. (Secretaria de educación. 2011a: 39).

Aunque tampoco se puede considerar que el único indicador para el descenso sean los niveles de deserción, pues también se deben tener en cuenta, como en los datos de la SED a partir de 2009 se da una reducción sustancial en la demanda; como se evidenció en la grafica anterior; aunque no se entiende cómo se da esta disminución, pues los descensos en la población general ni en los

descensos de habitantes en edad escolar, son tan amplios como para explicar este descenso tan elevado en la demanda en el año 2009.



Fuentes: Sistema de Matrícula de la SED Cálculos: Oficina Asesora de Planeación-Grupo Estadística.

De la información anterior lo que se puede resaltar, son las condiciones demográficas particulares de la localidad en comparación con las cifras que se manejan en torno a las cifras de oferta y cobertura educativa, pues se habla de una cobertura superior al 100% comparada con el total de Bogotá, pero estas cifras que son positivas en el campo de lo educativo, se contrastan con otra realidad que es la falta de oferta, pues la cobertura se logra gracias a un descenso importante sobre la demanda. Esto se puede ver ejemplificado en los altos niveles de hacinamiento de la mayoría de los colegios de la localidad.

5.3.1.2. La Institución Educativa

Los objetivos del colegio se encaminan hacia la configuración de mecanismos de cambio que se oriente y se integre desde las distintas áreas del conocimiento

humano, hacia las dimensiones axiológica, comunicativa y la formación de la sociedad del futuro con mejores condiciones para todos (Manual de Convivencia 2010 p. 17) Además de pretender una formación que integre la *"pertenencia a la sociedad Colombiana y con plena conciencia del momento histórico en el que se vive. Esto se fundamenta alrededor de los siguientes principios CALIDAD, COMUNIDAD INTEGRIDAD, RESPETO A LA DIFERENCIA, DERECHO A LA IGUALDAD, FLEXIBILIDAD Y DEMOCRACIA"* (Manual de Convivencia 2010 p. 18). El sustento teórico del cual se desprenden los anteriores principios se ubican en Jacques de Lord el cual habla de la educación para el tercer milenio, bajo los principios de aprender a ser, de aprender a pensar, de aprender a aprender y de aprender a convivir, participando activamente de acuerdo a las propias potenciales y a las oportunidades del entorno.

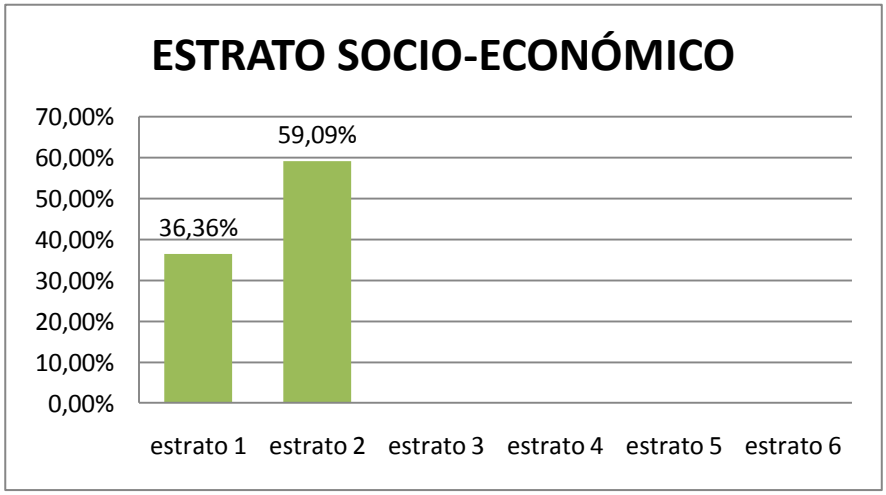
DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Del colegio, dice textualmente que propone el "*Desarrollo del Potencial Humano desde el Fortalecimiento de las relaciones interpersonales*" (PEI. 2010 p. 7) en cuanto al énfasis del colegio en este momento se encuentra en reestructuración, el anterior, hablaba de *la formación política y la gestión social.* La cual se componía de tres ramas: gestión en liderazgo social y ambiental, gestión en comunicación, tecnología; sociedad y gestión artística y deportiva. Alrededor de estas se buscaba el desarrollo de las relaciones interpersonales que facilitaran el perfeccionamiento de las potencialidades y los saberes que contribuyan al desarrollo personal, económico y social; además del desarrollo cultural de la comunidad (PEI. 2010).

El colegio cuenta con instalaciones relativamente nuevas y en buen estado, sin dejar de lado, algunas deficiencias en términos del mantenimiento básico de la institución, se deben señalar las carencias del colegio en torno a equipos tecnológicos básicos, pues se cuenta con salas de sistemas desactualizadas y además el colegio no cuenta con equipos de tipo audiovisual, y los que tiene son de uso restringido. En términos generales la planta fisca del colegio es aceptable,

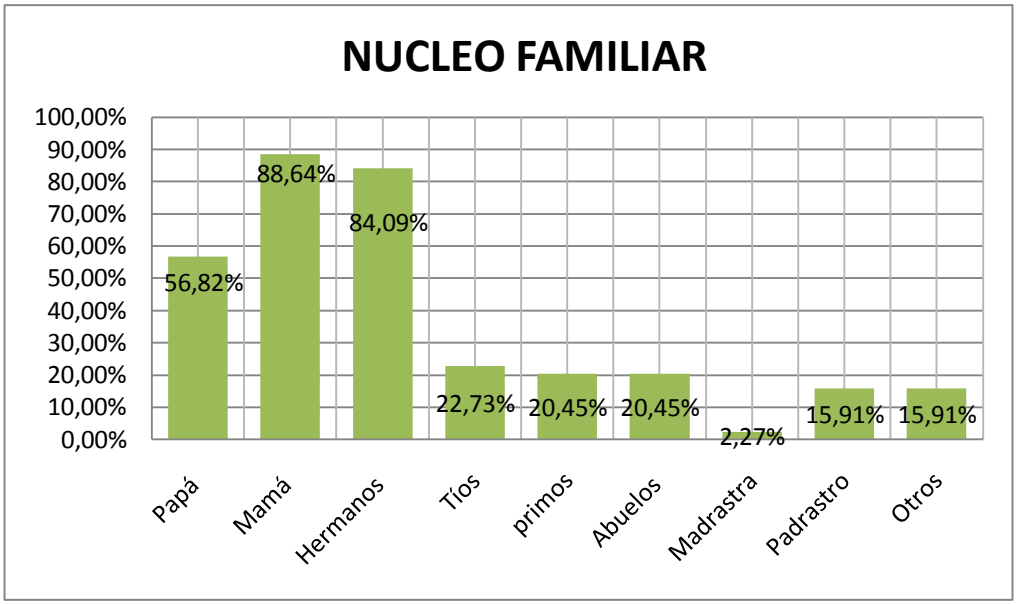
pero no cuenta con elementos tecnológicos que amplíen las posibilidades pedagógicas.

5.3.1.3. Condiciones socio - económicas

Lo primero que tiene que señalarse es que la mayoría de la población que maneja el colegio San Agustín, en el ciclo cinco, se encuentre en condiciones económicas muy homogéneas, pues la totalidad de personas encuestadas pertenecen a los estratos 1 y 2 como lo muestra la siguiente grafica.



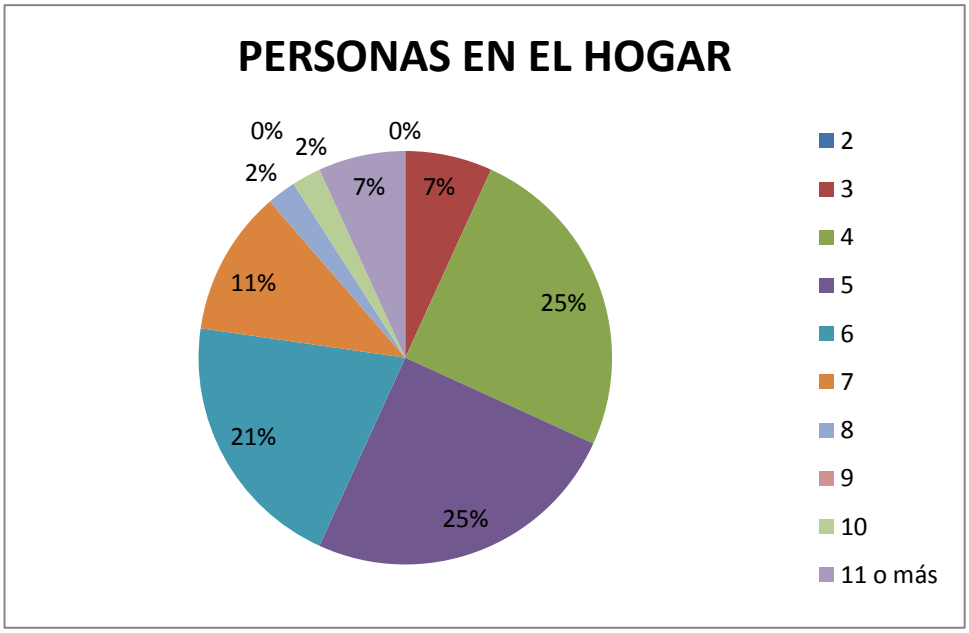
De estos datos se puede inferir que la mayoría de los estudiantes no cuentan con condiciones materiales óptimas para el buen desempeño académico. Además de como los estudiantes cuentan con ingresos reducidos, se observa como la estructura familiar está compuesta por un número elevado de personas, y además se evidencia como el núcleo familiar, compuesto por la madre y el padre, por lo general, se encuentra disuelto.



Pues una gran cantidad cercana al 44 % de estudiantes no viven con el papá, lo que nos deja con un gran porcentaje de madres cabeza de familia, pues además, sólo un 22% aproximadamente de mamás no viven con sus hijos.

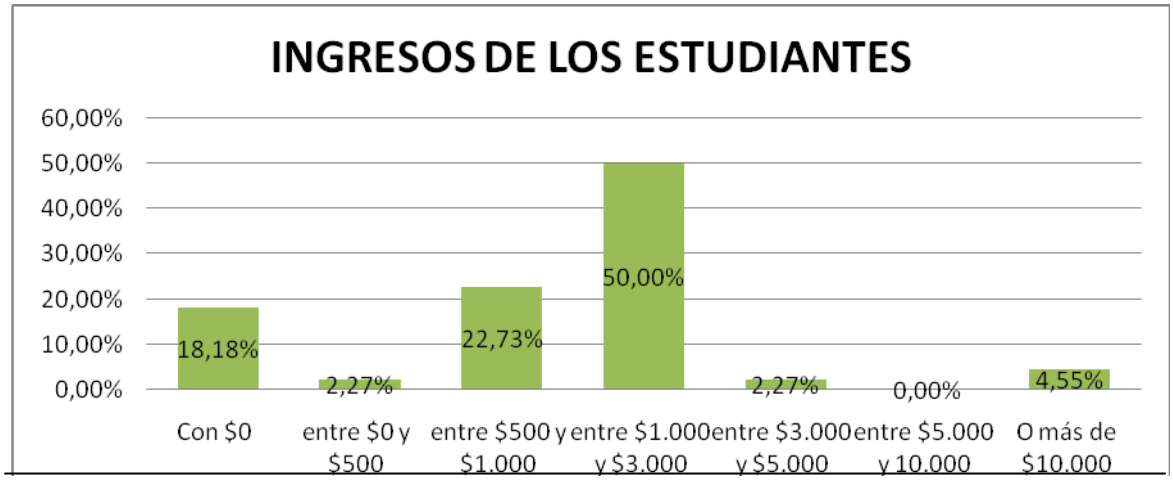
El elevado número de personas con las cuales se convive en el mismo hogar se incrementa por la presencia de hermanos tíos abuelos y de personas que no hacen parte de la familia. En este caso se tiene que entender, como en el sector la mayoría de personas viven en casa familiares grandes, donde por lo general, se pueden encontrar de 3 a 4 apartamentos y lo normal es que sean casas donde hay inquilinos que no hacen parte de la familia.

Pero a pesar de anterior, los porcentajes más altos en cuanto a la composición familiar se dan en los hogares que están compuestos por 4 y 5 personas, estos dos ítems suman el 50%, lo que podría ser un número promedio. Pero sin dejar de lado, que hay un gran porcentaje de hogares que están compuestos por 6 y 7 integrantes, estos dos ítems suman el 32%. Datos que se pueden leer como elevados, teniendo en cuenta el cambio en la concepción de lo que sería una familia promedio.



Lo anterior nos suscita algunos interrogantes, pues es importante preguntarse ¿cómo afecta al estudiante, el hecho de no contar con un núcleo familiar centrado en el padre y la madre? y además ¿cómo interfiere en su privacidad y espacios de estudio, fuera de la institución, el hecho de convivir con múltiples personas bajo el mismo techo? sumado a esto dos interrogantes, se tiene que poner sobre relieve las dificultades económicas provenientes de los escasos ingresos económicos, pues como ya se señaló, la mayoría de personas se ubican en los estratos 1 y 2. Aunque la cuestión de los ingresos resulta algo dudosa, pues se entiende que por lo general las personas del sector buscan ser estratificados con un menor grado, pues esto les garantiza beneficios posteriores.

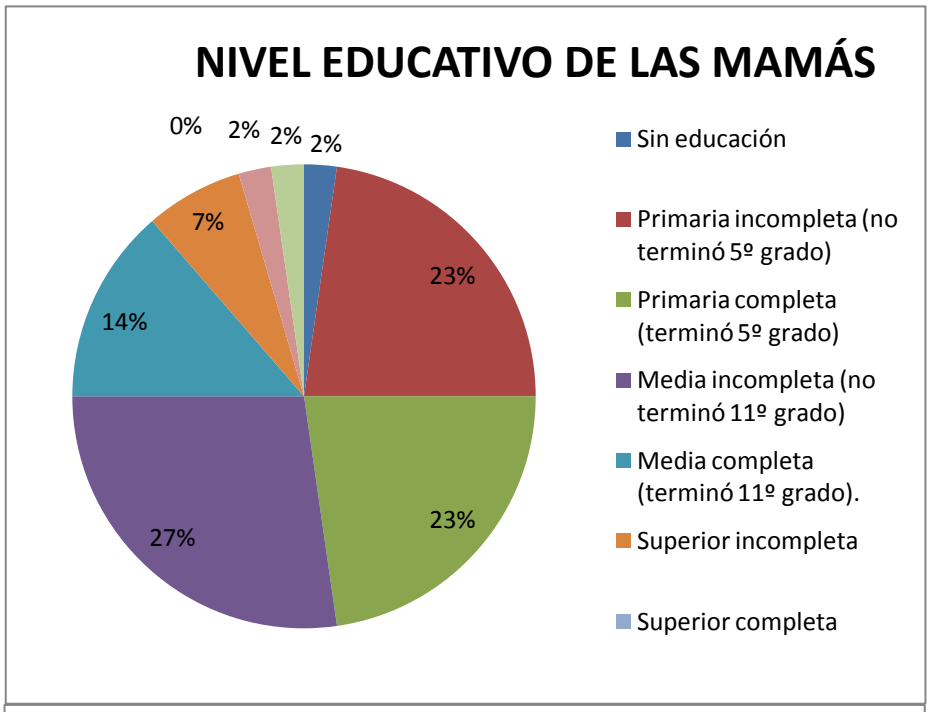
Los datos socio-económicos referenciados anteriormente, adquieren mayor valides en el momento de indagar por los ingresos diarios de los estudiantes, pues de aquí se puede inferir, cuál es la capacidad adquisitiva de estos, y por lo tanto de los padres, además se hace un balance de cuál es el grado de bienestar que tienen los estudiantes en el tiempo que están en el colegio.

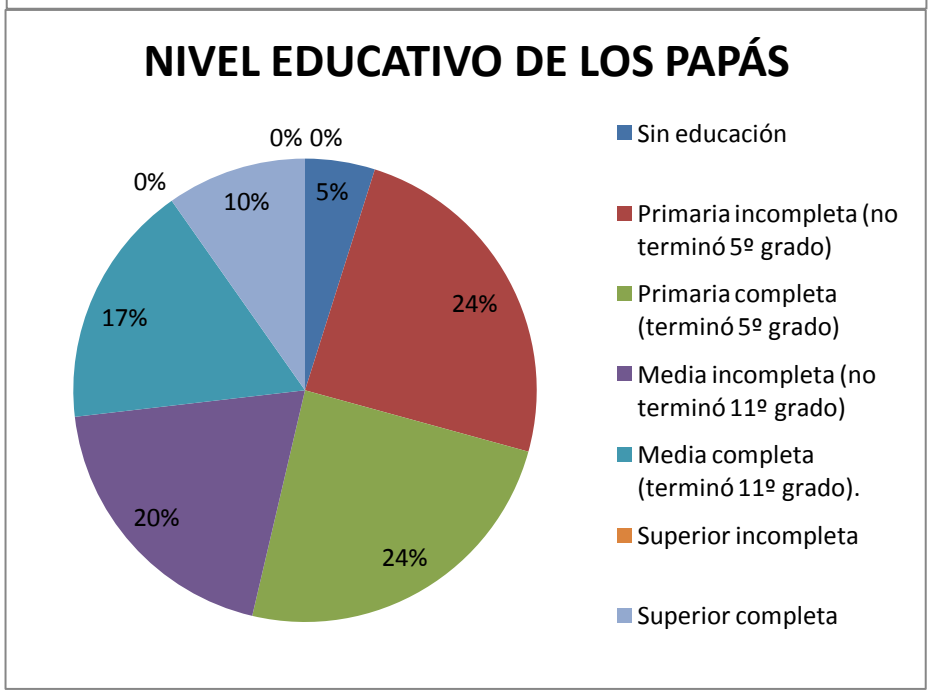


En cuanto a los ingresos de los estudiantes, la mayoría se encuentra en un término medio de lo que podrían ser los ingresos “necesarios”, que le permite obtener productos básicos, teniendo en cuenta los precios que normalmente se maneja en la cafetería de la institución, pero es preocupante como un 18% de los estudiante encuestados no cuentan con ingresos diarios y sumado a esto como un 22% tienen ingresos reducidos que van de 500 a 1000 pesos. Lo anterior, además nos sirve para reforzar la información acerca del estrato socio-económico, pues la cantidad de estudiantes con ingresos bajos es del 42% mientras las personas ubicadas en el estrato 1 son del 36%. Esto nos indica que el grado de bienestar de los estudiantes no es óptimo, pues además se debe tener en cuenta que los precios de la cafetería, a pesar de encontrarse en un colegio con las condiciones descritas, no son precios bajos y los productos por lo general se ajustan más a las demandas de los profesores.

Por otro lado, al preguntarse por las condiciones académicas de los padres y por lo tanto del capital cultural con el que lo estudiantes cuentan, partiendo de su entorno familiar. Los datos nos dan un panorama desolador, pues en su gran mayoría los padres no tienen un grado elevado de educación, en este caso se puede apenas hacer una pequeña distinción entre los padres y las madres; Pues en general son los padres los que cuentan con un mayor porcentaje en cuanto al nivel de básica primaria y la finalización de la educación media, además también

tienen un porcentaje más alto en cuanto a la educación superior, las madres solamente se destacan en el ítem que se refiere a la educación media incompleta. Por último subrayar que el porcentaje de los padres sin educación es mayor que el de las madres. Aunque la diferencia entre los datos entre padres y madres es casi que insignificante.





Después de la comparación entre los niveles educativos entre padres y madres, se pueden establecer algunas cifras que resaltan sobre las otras. Lo más interesante se observa en los ítem de primaria incompleta y primaria completa, pues en esto se dan los porcentajes más altos, en ambos, la suma se establece cerca del 46%, con lo cual se puede establecer que los niveles educativos de los padres del Colegio San Agustín son extremadamente bajos.

A partir de la información analizada, se pueden establecer diferentes condiciones de orden socio-económico que de forma directa pueden dificultar el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, sin pretender convertir estos datos en justificante de los posibles inconvenientes que se puedan ubicar en el entorno mismo de las clases, pues hace falta una valoración de los modelos curriculares y las disposiciones administrativas. Por el momento lo que se puede establecer es una referencia a cómo la condiciones socio económicas de los estudiantes, del ciclo quinto, del Colegio San Agustín, son adversas, y que por supuesto estas condiciones deben afectar las disposiciones que se tomen tanto al interior del colegio, como en el interior de las clases.

5.3.1.4. Situación Pedagógica

5.3.1.4.1. Hábitos de Estudio

Después de haberse aclarado la de forma general las condiciones en el contexto, la institución y las condiciones materiales bajo las cuales se desarrolla la vida académica de los estudiantes; se hace importante indagar sobre la relación de estos con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se presentan en la institución y fuera de ella, para tal fin se hace una recolección de información por medio de encuestas. Como un primer punto, se indaga sobre los diferentes hábitos de estudio que tienen los estudiantes, en cuanto a esto se puede identificar como un 54% de los estudiantes dedican menos de una hora al estudio

fuera del colegio, además que dicho tiempo en su gran mayoría es dedicado a áreas como las matemáticas, español e inglés y tecnología, quedando en cuarto lugar las ciencias sociales, dejando ver como en la percepción de los estudiantes aún prevalece la jerarquía tradicional de las materias, además de evidenciar como fuera del colegio los estudiantes tienen múltiples intereses o actividades que se desvinculan de sus deberes escolares.

Pero la pregunta que surge inmediatamente se refiere a las actividades que desarrollan los estudiantes fuera de la institución ya que el tiempo dedicado al cumplimiento de sus obligaciones extraescolares es reducido. En la indagación por el tiempo libre de los estudiantes se hace interesante ver como actividades, como el uso de internet y la televisión, se ven desplazados por la música acompañada por la opción de compartir tiempo con los amigos, a partir de esto se puede establecer como los estudiantes priorizan la socialización directa, y además, como pudieran generar unos patrones de identificación alrededor de la música, esto por encima de actividades sedentarias e individualizadas como el internet y la televisión, aunque cuando de la lista sobre el uso del tiempo libre se retira la opción de departir con los amigos, el tiempo dedicado a la internet se equipara con el tiempo dedicado a escuchar música. En términos generales se hace importante tener en cuenta cómo la música y la socialización con sus pares, juegan un papel importante en las actividades extraescolares de los estudiantes.

Buscando ampliar la información sobre los hábitos de estudio, se indaga sobre los espacios específicos y sobre los recursos con los que cuentan los estudiantes para estudiar. En términos generales un poco más de la mitad de los estudiantes encuestados, cuenta con un espacio específico para estudiar, en cuanto a recursos un 50% cuenta con biblioteca; un 72% tiene computador en la casa y un 54% cuenta con conexión a internet. Esto se evidencia de mejor forma al indagar por las fuentes de consulta a las cuáles se remiten los estudiantes para el desarrollo de trabajos y tareas, el resultado nos indica que la su mayoría se remiten al internet un 82%. Pero a la vez, se debe hacer referencia a como la

utilización de internet en su mayoría no se dedica a las actividades escolares, sino que en un porcentaje del 59%, se dedica al chat y a la navegación por las redes sociales.

Por último, en cuanto a las condiciones de estudio, se indaga por los hábitos de lectura; de lo cual se observa que el promedio es bastante reducido, pues más del 60% dedica menos de media hora a la lectura. Aunque los porcentajes de gusto e importancia de la lectura son bastante altos, lo que demuestra una incoherencia, esto se puede presentar por un prejuicio o una idea generalizada dentro de la sociedad sobre la importancia de la lectura, pero esto no implica que esta se convierta en una práctica regular. Y resulta más interesante que un 61% de los encuestados a la hora de elegir un tipo de lectura, prefieran las lecturas de entretenimiento. Otro de los problemas de la lectura son los bajos niveles de comprensión que logran los estudiantes, al indagar por esto los estudiantes dicen recurrir a técnicas como el resumen de lectura y los mapas conceptuales para facilitar la comprensión.

5.3.1.4.2. Influencias Externas

Como ya se veía, los núcleos familiares de los estudiantes, por lo general, están disueltos y las personas con las que se convive en el mismo hogar es amplio; bajo este panorama cabe preguntarse sobre los niveles de seguimiento que hacen los familiares sobre los estudiantes, al respecto se observa cómo un 34% lo percibe dicho seguimiento como constante y un 40% como esporádico; lo que nos deja con un porcentaje del 74% que podrían percibir algún tipo de seguimiento por parte de sus familiares, en cuanto al grado de compromiso, el porcentaje está por encima del 60%. Con esto lo que se puede decir es que existe en la percepción de los estudiantes un interés por parte de sus familiares por sus actividades académicas y escolares. El interrogante que surge es como se puede presentar dicho seguimiento si los núcleos familiares, en su mayoría, se encuentran

disueltos; además, cabe preguntarse, si el seguimiento es hecho por los padres o por los familiares en general.

Otro asunto importante en términos de las influencias externas, se refiere a las fuentes de información de las cuales hacen uso los estudiantes para enterarse de los acontecimientos de orden nacional o internacional. Lo primero que se evidencia es como la información sobre los acontecimientos del mundo no es de gran interés para los estudiantes, pues un 63% de los estudiantes le dedican menos de una hora a informarse; y en cuanto a los medios para obtener dicha información se limita a la televisión en su gran mayoría y en menor porcentaje a la internet. Con esto se puede inferir, cómo los estudiantes pueden tener poco conocimiento sobre el devenir de su sociedad y del mundo en general, y que además, como la información de la que disponen puede ser sesgada, pues no se puede olvidar el papel de los medios de comunicación en Colombia y como estos hacen un manejo parcializado de la información.

Otro de los aspectos relevantes se refiere a como las dinámicas comunitarias o estudiantiles pueden influir en la cotidianidad de los estudiantes. Pero esto sólo se puede dar en la medida que los estudiantes tengan algún tipo de participación; lo cual es bastante precario, pues en cuanto a la participación de los estudiantes en escenarios estudiantiles y locales los resultados muestran una participación baja, con un margen de participación un poco más elevado en lo referente a los escenarios estudiantiles, pero el promedio sigue siendo bajo. Con esto se evidencia la poca integración que pueda tener el colegio con escenarios comunitarios, a pesar que la localidad es una de las que cuenta con un alto nivel de organizaciones sociales; y además, como los estudiantes puedan sentirse desvinculados tanto de las dinámicas estudiantiles como comunitarias.

Por último, cabe presentar un panorama en cuanto al consumo de alcohol, cigarrillo y sustancias alucinógenas, la indagación se hace en términos de consumo familiar, entre los amigos y de forma personal. En cuanto al hogar el

mayor porcentaje se desplaza hacia la ausencia de consumo, como segundo indicador se encuentra el consumo de cigarrillo y por último, el alcohol. En cuanto a los amigos el mayor índice se desplaza hacia el consumo de cigarrillo y a la vez se puede identificar un porcentaje importante de consumo de alcohol. Aunque se debe decir, como este consumo de alcohol y cigarrillo es diferente entre los estudiantes de decimo y los de once, siendo los de once los que son más propensos al consumo. De manera personal un 70% dice, no consumir ninguna sustancia y un 30% que reconocen consumo de alguna de las tres sustancias referidas. En el caso de las sustancias alucinógenas, es sabido que en el sector este es uno de los problemas más evidentes alrededor de la juventud, pero sin embargo no aparece como un indicador importante dentro de los datos recogidos.

5.3.1.4.3. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Ciencias Sociales.

En este aspecto lo que se hace es indagar a los estudiantes sobre distintas relaciones que se puedan presentar alrededor de área de Ciencias Sociales, como por ejemplo: las actividades, el profesionalismo de los docentes, los niveles de formación académica y ética, la vinculación de los conocimientos en los contextos locales, nacionales y mundiales; a partir de estas indagaciones se evidencia como existe una referencia positiva en la mayoría de los casos sobre el área de Ciencias Sociales, no sólo hacia su importancia en el plan de estudios, sino hacia como se ha venido desarrollando. Esto en los datos de la encuesta queda demostrado en la medida que existe un nivel de favorabilidad de más del 70% en la generalidad de los distintos indicadores. Aunque se debe decir que a pesar de existir dicha conformidad y aprecio por el área en ningún momento esta es considerada como de mayor importancia frente a las otras, en el porcentaje un 72% la considera como igualmente importante.

Al profundizar en la búsqueda sobre el área de Ciencias Sociales, se pregunta sobre la función general del área, en la gama de posibilidades se impone la opción: *Desarrollar capacidades críticas, analíticas, reflexivas y propositivas*

respecto a la realidades sociales; (cuadro N°1), con un 63%; con esto se puede observar como existe cierta claridad de los estudiantes frente al área, pues rechazan la visión de las Ciencias Sociales como un asunto de simple de erudición.

Consideras que las Ciencias Sociales en el colegio principalmente deben contribuir para… *(Marca solamente una opción)*		
Desarrollar capacidades críticas, analíticas, reflexivas y propositivas respecto a la realidades sociales	23	63,89 %
Reconocer lo acontecido en el mundo y el país en tiempos pasados	2	5,56%
Reconocer las relaciones entre la sociedad y el espacio geográfico de nuestro país y el mundo	7	19,44 %
El aprendizaje de cultura general	5	13,89 %
Alcanzar buenos resultados en las pruebas ICFES		
Obtener el título de bachiller		
Otra, ¿Cuál?		

Además de lo ya observado, se debe tener en cuenta en carácter multidisciplinar de las ciencias sociales y como lo maestros y los currículos priorizan ciertas disciplinas, para ello se indago a los estudiantes sobre cuál de las disciplinas se sentía mejor preparado, en lo cual se evidencia el papel preponderante que aún tiene la historia, seguida de las Ciencias Políticas, ética y religión, y la geografía se encuentra completamente relegada. Con esto se puede suponer la existencia currículos de tendencias tradicionales.

En cuanto a la vinculación con otras áreas, las referencias de los estudiantes se limitan a español con un 43% seguida de la opción de que no se presenta ningún tipo de vinculación con un 30%. Aunque el indicador respecto a español es

importante también existe una fuerte percepción de los estudiantes hacia la no vinculación de las Ciencias Sociales con las demás áreas.

Por último se indaga sobre cuáles son las deficiencias que dificultan la comprensión de los contenidos del área y cuales la metodologías que pueden facilitar dichos aprendizajes. Bajo el primer interrogante los resultados son concretos al ubicar el origen del problema en la disposición de los estudiantes, pues los indicadores más altos se refieren a la falta de interés personal (34%) y la falta de concentración (29%); lo que de antemano nos sugiere que pedagógicamente el maestro debe fomentar el interés por los contenidos del área. Para la solución de esto se toma el segundo interrogante respecto al cual sobresalen cinco metodologías exposiciones a cargo de los estudiantes, (32%) exposiciones a cargo del maestro, (19%) resolución de talleres escritos, (17%) proyectos de investigación (13%) y debates (13%); dejando ver las claras preferencias de los estudiantes hacia las metodologías tradicionales, las mismas que desde los distintos discursos pedagógicos son cuestionadas por la falta de interés y motivación que puedan despertar en el estudiante; aunque con ello no se esté negando la necesidad de la innovación pedagógica y didáctica, sino como dicha innovación debe estar acompañada de un cambio en la mentalidad de los estudiantes y que sean capaces de reconocerse en nuevos escenarios pedagógicos.

5.3.1.5. En Cuanto al Conflicto Armado.

Teniendo en cuenta que la problemática curricular de la propuesta se desarrolla en torno a las dinámicas del conflicto armado, se hizo importante indagar sobre las referencias y percepciones que los estudiantes tenían del mismo. En cuanto a las percepciones del conflicto, se debe tener en cuenta, como para el grupo de estudiantes encuestados, el conflicto se entiende como la mayor problemática y la que más perjuicios trae sobre el país, con un porcentaje de 28%, seguido de la problemática del narcotráfico, con un 20%. Y partiendo de lo anterior se debe

pensar como la reflexión en torno al conflicto debería darse de manera permanente en los escenarios escolares, puesto que representa un punto de referencia importante para los estudiantes en cuanto a la ubicación de los conflictos y las problemáticas generales del contexto y del país.

Al indagar sobre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre conflicto armado en el país, se observa cómo estos consideran tener conocimientos básicos sobre el conflicto, esto en un porcentaje del 75%. Al igual que la indagación sobre la presencia de la temática en el área de ciencias sociales el porcentaje es bastante amplio un 60%; y en cuanto al nivel de importancia de la temática, el 43% los estudiantes, le dan una importancia máxima. Por lo tanto, se puede pensar que la relevancia y el interés de los estudiantes por el estudio de las dinámicas del conflicto armado, en su percepción tiene una importante acogida; además de que no es una temática desconocida, ya sea por ser un punto de referencia en los programas de los profesores de área, o por la información que le llega a los estudiantes de manera espontánea desde los mediaos de comunicación.

Pero sin embargo en el transcurso de las observaciones y la interacción con la temática en los espacios de clase, es fácil detectar como existen diversas dificultades en la comprensión de las dinámicas del conflicto, puesto que las referencias que tienen los estudiantes son fragmentadas y están fuertemente influidas por las referencias difundidas en los medios de comunicación. Por lo tanto, se considera que la comprensión del conflicto armado, requiere de espacios y propuestas que retomen de manera mucho más amplia la comprensión del mismo.

Como último argumento se señala la precepción cercana del conflicto por parte de los estudiantes del colegio San Agustín, pues estos manifiestan en un gran porcentaje, del 61%, que las dinámicas del conflicto constantemente se ven reflejadas en su cotidianidad. Para comprender las relaciones cercanas del conflicto en la cotidianidad de los estudiantes se debe tener en cuenta que las

zonas aledañas al colegio por mucho tiempo fueron consideradas zonas de presencia guerrillera, principalmente la guerrilla del M-19 en la zona de Diana Turbay; además que la población de los barrios cercanos provienen de distintas zonas del país en donde se presentaban dinámicas de guerra , esto queda mejor expresado al indagar por la presencia de víctimas del conflicto armado en la familias de los estudiantes, dejando un porcentaje de un 25%, que se puede considerar alto en la medida que se está hablado de una muestra pequeña que se toma en únicamente en el ciclo quinto.

5.3.1.6. Observación e interacción directa en las dinámicas sociales del contexto

En el ejercicio de caracterización, además de recolectar la información por medio de técnicas cuantitativas, como la encuesta, se plantea la necesidad de establecer ejercicios de observación y de interacción con el contexto, con el fin de establecer y reconocer las diferentes formas de relacionarse y de comunicarse que tienen los estudiantes. Para dicho fin se presentó la oportunidad de participar en las dinámicas de una organización social, llamada Corporación Traverso, que centraba su trabajo con los estudiantes del colegio San Agustín, principalmente con los estudiantes de los grados noveno, decimo y once; es en el marco de las actividades desarrolladas por la organización que se da la posibilidad de la caracterización en términos de una interacción directa, esta entendida en dos momentos, uno inicial de observación, para luego implicarse en las dinámicas de trabajo de la organización .

Las actividades de la organización se realizaban los sábados, en el transcurso de todo el día, en las horas de la mañana se planteaba el desarrollo de un pre-icfes, y en la tarde se desarrollaba un espacio al que se le denominaba escuela de liderazgo. En el desarrollo del pre-icfes, este se desarrollaba con la colaboración de distintos estudiantes universitarios y profesores que eran invitados a dictar los talleres de las distintas materias, que se establecen en los núcleos de evaluación del examen del ICFES. En el espacio del PRE - ICFES la asistencia de

estudiantes era masiva, y este espacio era usado para la convocatoria a la escuela de liderazgo que se desarrollaba en las tardes y que tenía una asistencia más reducida.

En la escuela de liderazgo lo que se buscaba era establecer un espacio para las discusiones amplias en torno a las diferentes problemáticas nacionales y mundiales; tomando como referente tres ejes o categorías de trabajo, que eran las de *territorio, joven y cultura;* las dinámicas de este segundo espacio se presentaron como las más apropiadas para la observación y la interacción con los estudiantes que asistían a las actividades que se programaban desde la organización social. Pues era un espacio mucho más abierto y dinámico que el de pre-icfes, y por eso mismo, se presentaba como la mejor posibilidad para el reconocimiento de las diferentes formas que tienen los estudiantes de relacionase y de comunicarse, se resalta además, como este es un espacio con muy pocos condicionamientos y por esto mismo se podía reconocer mayores grados de espontaneidad por parte de los estudiantes que asistían al espacio.

De la primera fase que fue la observación, lo primero a lo que se hace referencia, es a cómo los estudiantes que asisten son de distintos grados. Y es interesante observar cómo lo que predomina es el establecimiento de los pequeños grupos, de los estudiantes de cada grado, en una actitud de rechazo a la socialización con los demás participantes del espacio.

Esta situación ejemplifica la dificultad de romper con los prejuicios y prevenciones ante el otro, pues como una posible interpretación, se puede pensar en las relaciones hostiles que generalmente se presentan en el contexto, produce que los estudiantes se limiten en sus prácticas de socialización y las restringen a un grupo cerrado. De la anterior situación, se plantean los problemas generales que se presentan en el desarrollo de futuras actividades con los estudiantes del colegio fuera de las aulas, pues se entienden las dificultades de convocatoria y las reticencias de los estudiantes, para con los estudiantes de diferentes grados.

Por otro lado, lo que se denota es una actitud pasiva de los estudiantes que asisten al espacio, pues a pesar de que la organización trata de generar dinámicas de participación, los estudiantes poco se interesaban por responder en el marco de las actividades desarrolladas. Y de este punto se puede establecer varios interrogantes; como por ejemplo, indagar sobre los intereses de los estudiantes al asistir al espacio, y pensar en si la organización tuvo en cuenta estos intereses de los estudiantes, y además, si desde la organización se le planteo de forma clara a los estudiantes lo que se pretendía hacer en dicho espacio. En general se puede hablar de cómo en varias ocasiones el espacio se asumía bajo las lógicas de la monotonía de las aulas de clase, sin embargo la asistencia de los estudiantes continuaba siendo constante.

Las situaciones planteadas anteriormente, en el marco de los procesos de observación, se constituyen como la base de la indagación que se hizo posteriormente, a partir de la interacción con las dinámicas de la organización.

Posteriormente, en la interacción con las actividades de la organización y del diálogo con los estudiantes, se presentan dos elementos, por un lado, se ubica como existen diferentes situaciones familiares que resultan problemáticas, en las vidas de los estudiantes, sin contar con las angustias emocionales que durante el dialogo con los estudiantes se hicieron evidentes. Y por otro lado, se observa como el contexto les presenta pocas posibilidades de ocupación del tiempo libre.

A partir de los dos elementos enunciados anteriormente, se puede ubicar un acercamiento para la compresión de las dinámicas presentadas en el periodo de observación, y a manera de conclusión, se puede afirmar que el espacio generado por la organización se le presenta a los estudiantes, más como un sitio de encuentro, el cual se puede usar como excusa, para reencontrarse con su grupo de amigos, y en este caso es importante plantear la importancia que tiene para los estudiantes asistentes los espacios constituidos por las organizaciones sociales. A

pesar de que en las organizaciones, las estructuras de funcionamiento en algunas ocasiones no coincidan con los verdaderos objetivos que buscan los estudiantes al asistir a un espacio como el de la escuela de liderazgo.

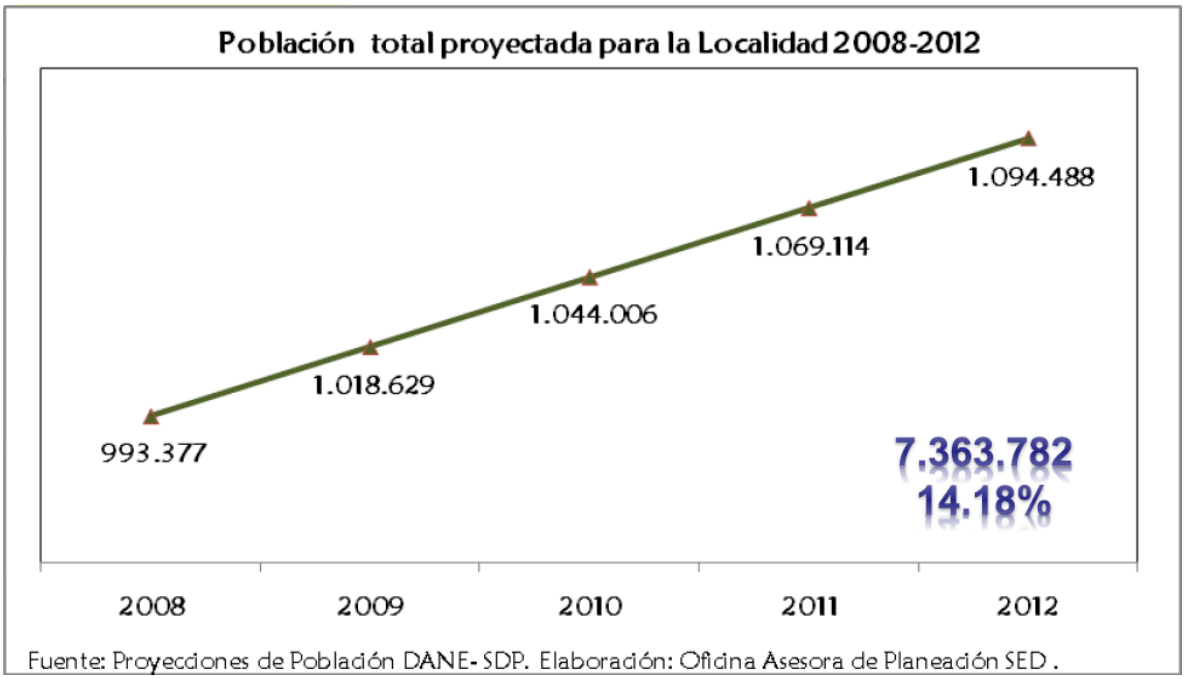
Por último, se resalta el papel fundamental de este espacio observación e interacción, para pensar los procesos de intervención en las dinámicas escolares. Puesto que, de este proceso de acompañamiento con la Corporación Traverso, se pudieron comprender de mejor forma los datos arrojados desde la recolección de información cuantitativa, de las encuestas. Generando la posibilidad de una compresión más global de la situación de los estudiantes del colegio San Agustín.

5.3.2. Caracterización I.E.D Tibabuyes Universal [5]

El I.E.D. Tibabuyes Universal es una institución de educación formal, aprobada legalmente por la Secretaría de Educación Distrital, para impartir educación formal en los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria y Básica secundaria en jornada mañana y tarde, en calendario A. Está ubicado en la localidad 11, Suba y su única sede se localiza en la carrera 124 número 139 – 13.

5.3.2.1. Caracterización de la localidad

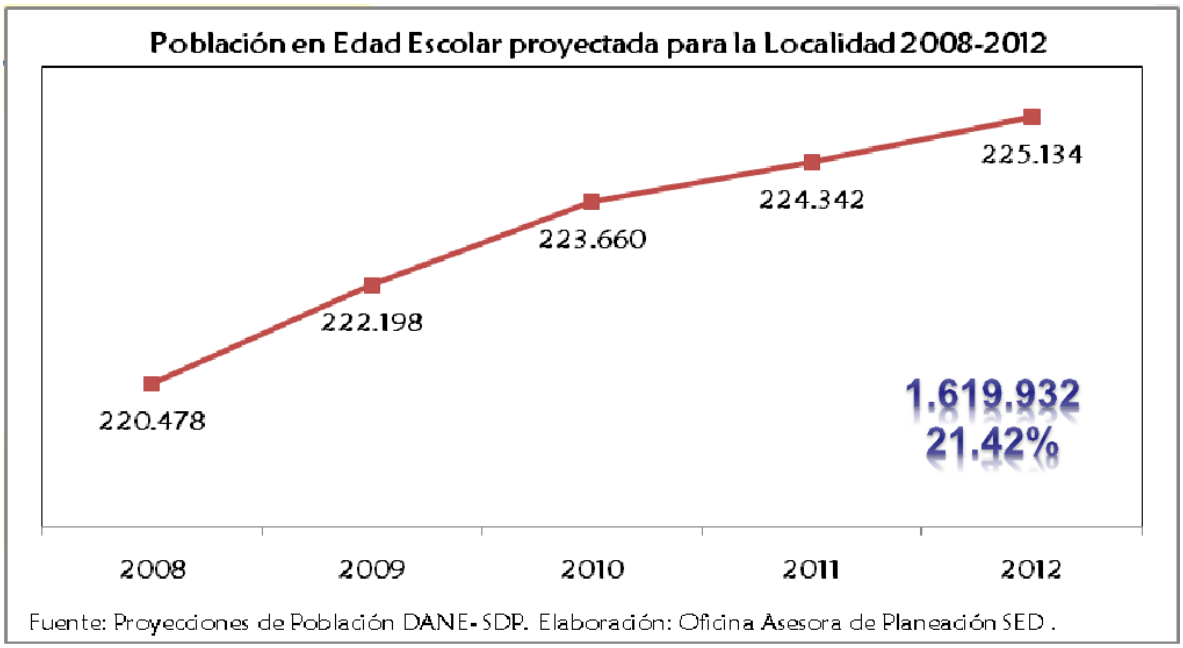
Según datos de la Secretaria de Educación, tomados de las proyecciones poblacionales del DANE la localidad de Suba, cuenta con unas proyecciones de **1.094.488** de habitantes para el 2012, representando así el 14.18% del total de los habitantes de la ciudad. Estos datos presuponen un incremento constante, en el número de habitantes de la localidad tal y como lo muestra la siguiente grafica. (Secretaria de educación. 2011b: 30).



[5] Ver anexo 12

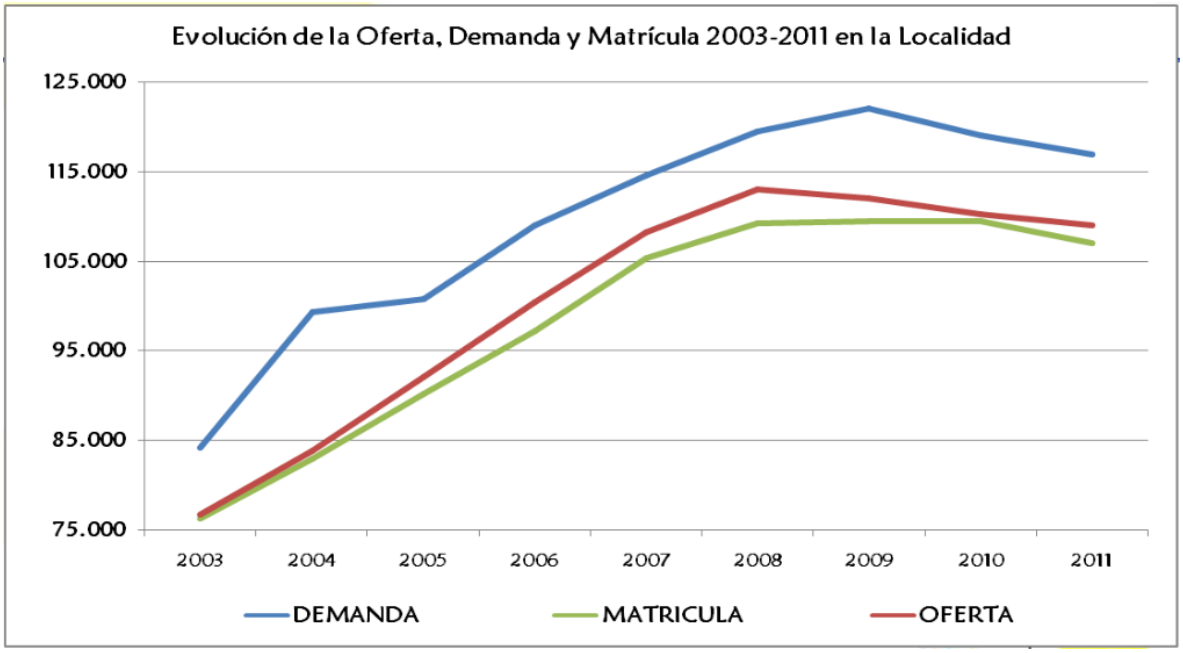
La localidad de Suba como una de las más grandes de Bogotá representa porcentualmente la décima parte de la población total haciendo de esta localidad una muestra adecuada en cuanto a la generalidad de la población del distrito capital. No obstante, es de notar una preocupación ante el constante incremento de la población, en cuanto a la cobertura escolar, debido a que a la infraestructura educativa le es difícil crecer al ritmo de la población en edad escolar.

Ante el aumento de la población general de la localidad se evidencia igualmente una tendencia al aumento de habitantes en edad escolar. En la proyección para el 2012, en este caso, la población en edad escolar en la localidad de Suba, asciende a **225.134** personas, lo cual equivale al 21.42% de la población total de Bogotá tal y como lo muestra la siguiente grafica (Secretaria de educación. 2011b: 31) se debe tener en cuenta que la localidad 11 cuenta con un número de 26 instituciones educativas de carácter oficial, que son las que recogen, la mayoría de población en edad escolar.



Como se venía diciendo, ante el incremento de la población general y de la en edad escolar, los índices de cobertura muestran la desproporción que existe entre

la oferta y la demanda educativa en la localidad de Suba. En la gráfica a continuación (Secretaria de educación. 2011b: 32) se puede evidenciar dicha desproporción y nos permite hacer un pronóstico de la falta de cobertura que se presenta en la localidad.

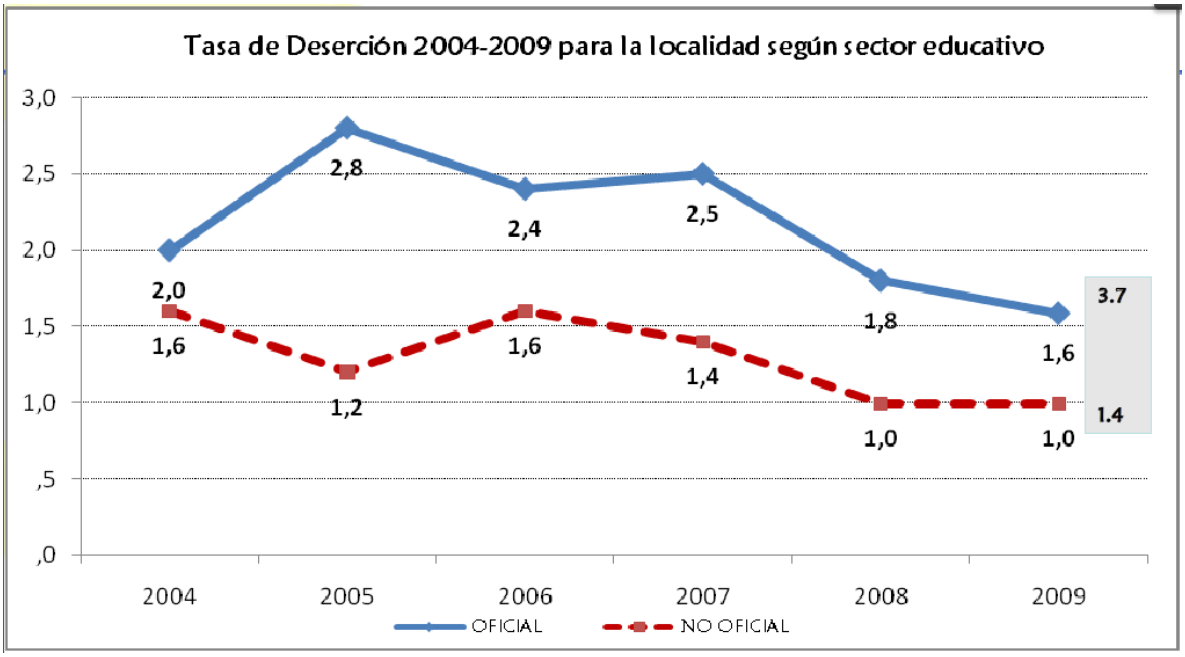


Evidentemente como se logra observar en la gráfica, la demanda supera a la oferta, pero aun llama más la atención el hecho de que tanto la oferta como la demanda, superan el índice de matrícula; esto permite plantear hipótesis respecto al fenómeno de la deserción escolar o a una falta de cultura escolar por parte de la población porque según lo visto en la gráfica, a pesar de que la población escolar de la localidad desborda la capacidad del sistema educativo de la localidad, este no está cubriendo ni siquiera la cantidad de población que podría atender.

También se tiene que añadir que los mayores índices de matricula se dan en los grados de primaria, pues según cifras de Secretaria de educación (2011b) un 43.2% de los matriculados lo hacen para la básica primaria, mientras que un 36% lo hacen para secundaria; un 14.5% pertenece a la educación media y un 6.3% a la etapa preescolar. Con lo anterior se puede establecer que en la localidad se

pueden encontrar altos niveles de deserción. Aunque esto no se ve reflejado en las cifras que muestra la Secretaria de Educación, para el caso de la localidad de Suba, pues para la instancia oficial la tasa de deserción ha ido disminuyendo. Pero, la disminución porcentual que se presenta de una etapa escolar a otra, llama la atención y la explicación más posible es un índice de deserción progresiva según como se va avanzando en las etapas de la escolaridad.

No obstante, no se puede afirmar que el único factor que hace disminuir la población que en últimas accede a la educación media sea únicamente la deserción. Como se puede ver en la gráfica anterior, a partir de 2009 la demanda empezó a disminuir levemente, al igual que la oferta y la matrícula; una posible explicación de este fenómeno puede ser el incremento de las instituciones educativas privadas las cuales según términos de las mismas cifras dadas por las SED (2011b) siempre superan, no por mucho pero lo hacen, las tasas de matrícula del sector público oficial.



A pesar de las cifras citadas anteriormente, la SED (2011b) expone en la gráfica anterior en cuanto a la localidad de Suba la tasa deserción. Como bien se dijo

anteriormente, los datos y las gráficas dados, daban a entender una falta de cobertura del sistema educativo local en cuanto la población desborda la capacidad del mismo, sin embargo, según esta gráfica los índices de deserción en el sector oficial, a pesar de estar aun muy por encima del sector no oficial han disminuido considerablemente. Esto podría tener dos lecturas. En primer lugar, se podría decir que la deserción en efecto ha disminuido pero los avances no han sido suficientes para poder incluir a la totalidad de la población escolar o que la SED disimula ciertas cifras para no hacer tan penosas sus políticas educativas en la localidad de Suba.

5.3.2.2. La Institución Educativa

A partir de lo contemplado en la Misión y Visión del Colegio Tibabuyes Universal IED se puede identificar los tres aspectos principales que rigen la propuesta y el objetivo a desarrollar por parte de la institución. Tales aspectos son Investigativo, Axiológico y Lúdico. Tomando como punto estos elementos se estructura el Proyecto Educativo Institucional – PEI. De cada uno de estos tres aspectos se desprende una actividad que se espera realicen los estudiantes al desarrollar sus estudios en la institución del tal manera que del investigar se desprender el aprender, del aspecto axiológico se desprender el formarse, y del aspecto lúdico se desprende el desempeñarse. Todo lo anterior con miras a desarrollar competencias cognitivas, ciudadanas y competencias laborales. En palabras generales, “todo estudiante entra al aula a aprender, a formarse como persona y a desempeñarse. En nuestro colegio los estudiantes se desempeñaran lúdica, artística, estética, corporal y laboralmente en contexto”[6].

Se pretende que los egresados del Colegio Tibabuyes Universal IED vivan en sociedad, que solucionen problemas, que sean competentes académica y laboralmente con sólidos principios y valores. De acuerdo como la Misión

[6] Tomado de: Colegio Tibabuyes Universal. Plan Articulado del plan de estudio 1. Documento digital.

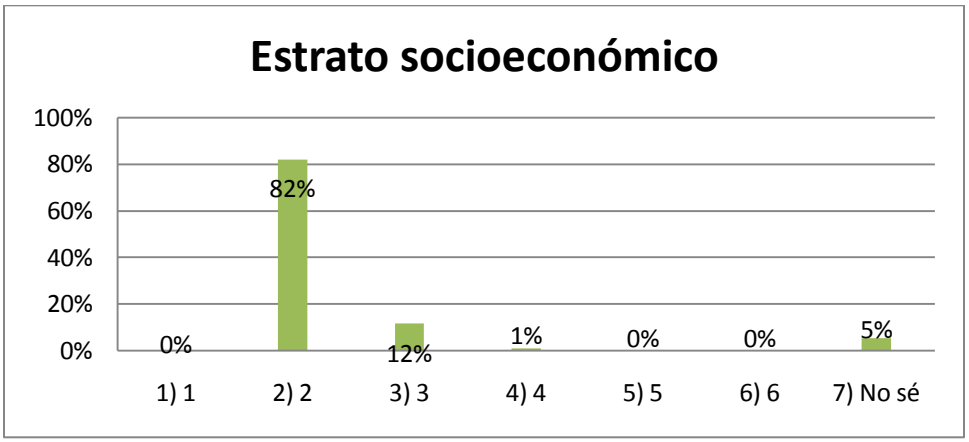
institucional se busca formar bajo principios de excelencia en el pensar y en el actuar a través de la investigación, la lúdica y la formación humana para cultivar talento proactivo y el desarrollo de competencias laborales. En cuanto a la Visón institucional, se propone que el Colegio para el año 2016 sea líder en la formación de “mentes sanas en cuerpos sanos” y que en su gestión como “organización abierta” aprende y genera procesos de cambio, aportando valor agregado a la educación con un equipo de alto desempeño. En conclusión, esta es *grosso modo* una descripción de los planteamientos de la institución.

En cuanto a la propuesta pedagógica, el Colegio Tibabuyes Universal IED parte de la idea de la Escuela Transformadora el cual se estructura en cinco ejes: Desarrollo Humano, Educación por procesos, construcción del conocimiento, transformación socio – cultural, Innovación educativa y pedagógica. Estos ejes y los demás elementos del modelo pedagógico se estructuran y se articulan en relación a los ejes institucionales anteriormente descritos: Investigativo, axiológico, y lúdico. Todo esto expresado bajo la figura de “competencias”.

5.3.2.3. Condiciones socio – económicas

Como parte del proceso de caracterización de la población del Colegio Tibabuyes Universal IED y en especial de la población del ciclo 5 (décimo y undécimo) se llevaron a cabo unas encuestas para poder establecer los rasgos más esenciales en cuanto a los aspectos socioeconómicos de los estudiantes. En el resultado de dichas encuestas se pudo observar que la gran mayoría de los estudiantes de ciclo 5 pertenecen al estrato 2; tal y como lo muestra gráfica (Estrato socioeconómico). En este se puede ver que el 82% de la población de ciclo 5 pertenecen al estrato número dos, lo cual puede ser generalizado como una tendencia ya que los porcentajes en otros estratos son ínfimos en comparación al estrato 2.

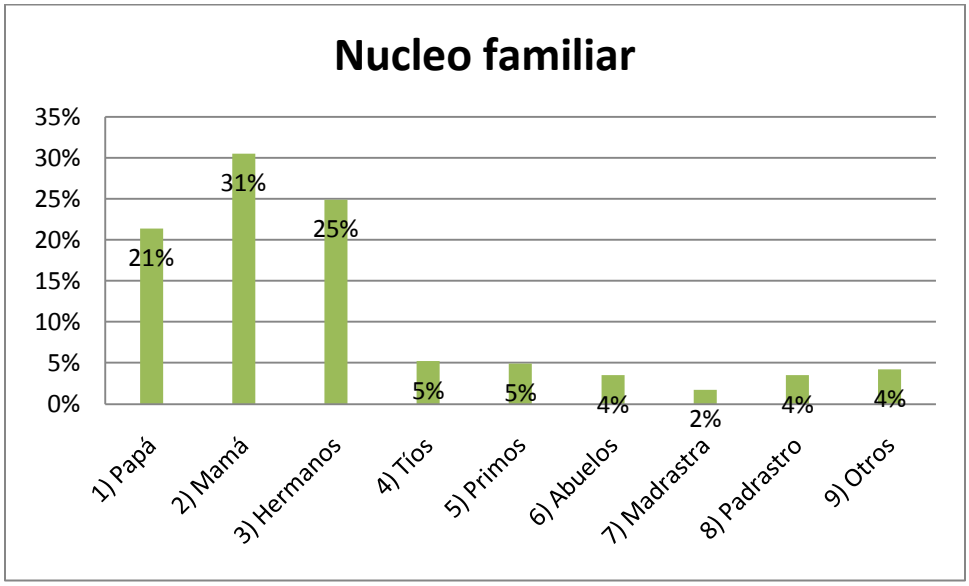
Se puede establecer que en términos económicos encara a una población un tanto limitada en el acceso a recursos, bienes y servicios. Sin embargo cabe anotar que el estrato socioeconómico no es un determinante absoluto en las relaciones sociales que se dan dentro de la comunidad y mucho menos al interior de la escuela. Solamente es un elemento descriptivo que brinda una información específica de la población.



En cuanto a la composición familiar de los estudiantes cabe resaltar como, al parecer, la composición familiar de los estudiantes es de tipo monoparental, es decir donde sólo se encuentra la presencia de uno de los padres, ya que cuando se indaga por quienes viven con los estudiantes, la presencia del padre en el hogar se ve superada de lejos por la presencia de la madre y de los hermanos. Es decir, en un buen número, la composición familiar de los hogares de los estudiantes está caracterizada por madres cabeza de familia quienes asumen las responsabilidad, e incluso las comparten con sus hijos quienes trabajan también para compartir los gastos del hogar.

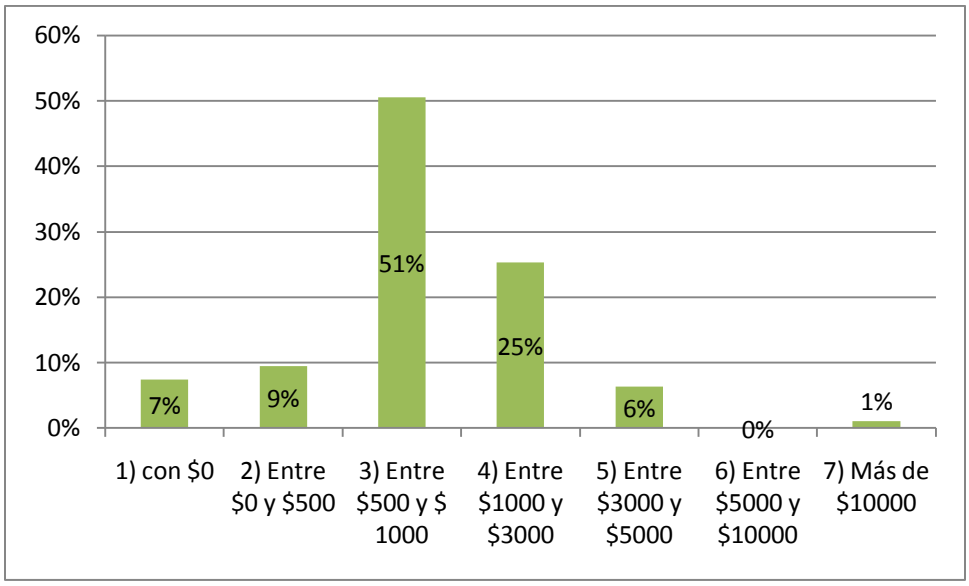
No obstante, pese a la tendencia que indica que la presencia del padre se encuentra menos que la de la madre. Los hogares de los estudiantes se caracterizan, en cierta medida, numerosos. Tal como evidencian los datos se puede observar que el 81% las familias de los estudiantes, están compuestas en su gran mayoría de entre 4 y 7 personas, donde se encuentran, retomando la

gráfica Núcleo Familiar todo tipo de parentesco familiar e incluso inquilinos dentro de la misma vivienda.



Ahora, habría que interrogarse sobre las particularidades que generan en el estudiante tales condiciones familiares y cómo afectan o contribuyen estas al desarrollo de su actividad académica, social y convivencial. No obstante, reconocer estas afectaciones o contribuciones requiere de un proceso de conocimiento y acercamiento más profundo de la población.

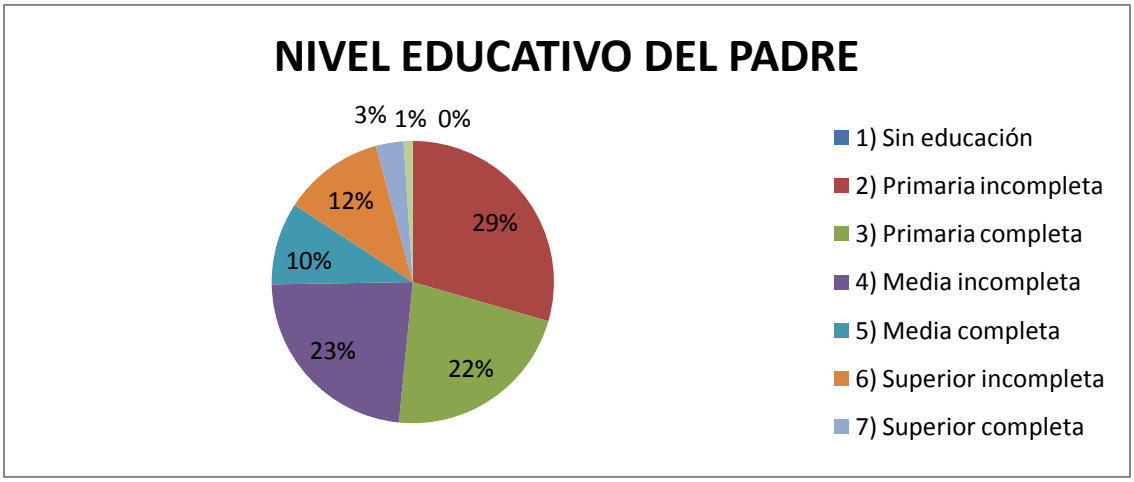
Ya habiendo descrito brevemente las características y socioeconómicas de las familias de los estudiantes, véase cómo se refleja esta en el dinero que normalmente portan los estudiantes para asistir a clase. Recuérdese que se habla de familias numerosas, por lo general monoparentales y, principalmente, de estrato 2. Obsérvese la siguiente gráfica.

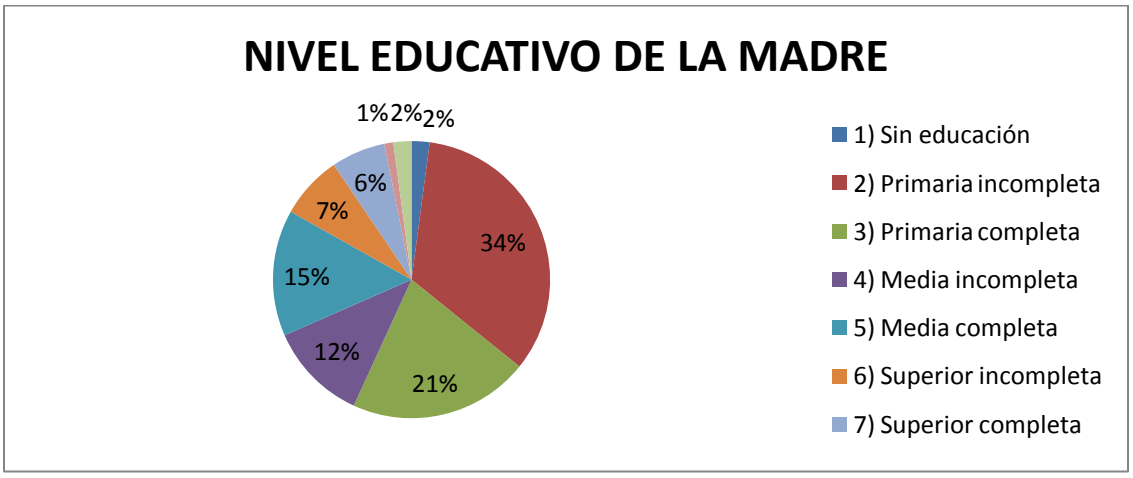


En esta gráfica se puede ver que la mayoría de los estudiantes asiste al colegio con cifras entre quinientos y mil pesos. Esto puede ser un reflejo claro de las condiciones económicas familiares más allá de la simple descripción del estrato. Incluso este factor de pocos recursos podría limitar actividades a desarrollar por parte de los maestros y que requieran de los aportes de los estudiantes como por ejemplo fotocopias o salidas de campo, etc. También llama la atención el hecho de que una sumatoria igual al 16% no cuente como más quinientos pesos diarios para asistir al colegio; esto les impide definitivamente acceder a documentación más allá que la que se brinda en clase y en términos más prácticos les restringe el mismo acceso a la cafetería. Aunque no se puede desconocer el hecho de que la repartición de refrigerios hace que los padres no reduzcan el suministro a sus hijos por términos de alimentación y de onces mientras estos se encuentran el colegio.

Otro elemento que también resulta importante tener en cuenta, ya saliendo de las condiciones socioeconómicas es el de los antecedentes académicos familiares. Se encuentra en una etapa del país donde evidentemente el acceso a la educación se ha expandido considerablemente desde hace ya varios años a gran parte de la población. Sin embargo, en ciertos sectores la cobertura no es total. Aun es posible evidenciar que en términos familiares, los niveles educativos avanzan de

acuerdo a los relevos generacionales. Para el caso del Colegio Tibabuyes Universal, como se verá en la gráfica a continuación la mayoría de los padres de quienes estaban al finalizar el 2011 en su mayoría alcanzaron el nivel de básica primaria y el 29% no la terminó.





El nivel académico alcanzado por los padres de los estudiantes es sumamente bajo, sólo el 3% en el caso de los padres y el 6% en el caso de las madres terminaron estudios de educación superior; y en ambos a casos la sumatoria de quienes terminaron y no la educación básica primaria supera el 50%. Es decir, es posible encontrarse ante una población con poca tradición escolar y la que se encuentra actualmente en ciclo 5 es la primera que al parecer lograría completar la

educación media. Estos antecedentes pueden incidir en la actividad en las aptitudes escolares de los estudiantes ya que por el lado familiar no cuentan con un “capital cultural” que facilite su inserción en el mundo académico haciendo que, como bien lo resaltan los documentos institucionales en sus criterios formacionales, la población sea más propensa a preferir el mundo laboral que la educación superior.

5.3.2.4. Situación Pedagógica

5.3.2.4.1. Hábitos de estudio

Tras haberse expuesto brevemente las características generales del contexto de el I.E.D. Tibabuyes Universal en cuanto a sus condiciones materiales, contexto, condiciones de vida bajo las cuales se desarrolla la vida académica de los estudiantes. A partir de lo anterior, como segunda tarea, resulta importante para avanzar en este ejercicio de caracterización indagar sobre la relación de estos elementos ya descritos con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se presentan tanto dentro de la institución como fuera de ella, para tal propósito se llevó a cabo una recolección de información a través de unas encuestas realizadas, principalmente a los estudiantes de la institución. En primer momento, se indagó sobre los diferentes hábitos de estudio que tienen los estudiantes, en cuanto a esto se puede apreciar como el 33% de los estudiantes dedican menos de una hora al estudio fuera del colegio y el 46% entre una y dos horas al día, y si además, a esto se le agrega el hecho de que el 54% de los estudiantes acepta que la mayoría de tiempo es empleado en actividades correspondientes a asignaturas como matemáticas, física, química, español e inglés; lo que resultaría como conclusión es un evidente abandono e indiferencia por el área de Ciencias Sociales, dejando entrever como en la percepción de los estudiantes aún prevalece la jerarquía tradicional de las materias. Aun ahora lo que resultaría importante sería ver en qué gastan la mayoría del tiempo libre ya que en la

institución sólo están entre aproximadamente 6 horas diarias. Esto podría ilustrar mejor las actividades habituales de los estudiantes.

En la recolección de información acerca de las actividades que tienen los estudiantes en su tiempo libre se hace se puede observar que actividades como escuchar música, ver televisión y compartir con amigos suma aproximadamente un 72%. Sumado a esto llama la atención como la actividad de navegación por internet no es representativa en este referente, no obstante se entiende al momento de ver solamente el 46% de los estudiantes tiene acceso a internet desde su casa. Por tanto, salta a la vista que el tiempo libre de los estudiantes fuera del colegio es dedicado a actividades de entretenimiento de fácil acceso. No obstante, cuando se indaga por el tiempo libre en días no escolares como vacaciones o fines de semana, ver televisión y navegar en internet alcanza a sumar un 55%, es decir, la navegación en internet aumenta considerablemente y esto se puede generar debido al aumento del tiempo libre y la pérdida de contacto con los compañeros del colegio.

Continuando con la información acerca de hábitos de estudio, se indaga sobre los espacios específicos y sobre los recursos con los que se cuentan los estudiantes para estudiar. En términos generales un poco más de la mitad de los estudiantes encuestados cuenta con un espacio específico para estudiar. En cuanto a condiciones materiales para llevar a cabo las actividades de estudio un 60% de los estudiantes no cuenta con una biblioteca familiar o por lo menos con una colección de libros que le permitan hacer sus tareas; sumado a esto sólo un 56% tiene computador en la casa y sólo un 46% cuenta con conexión a internet desde su casa.

Lo anterior evidencia una seria dificultad al momento de realizar trabajos, ya que aproximadamente la mitad de los estudiantes no posee cantidades considerables de libros en casa y tampoco tiene computador con acceso a internet. Sin embargo, al indagar entonces por cómo obtienen la información y el material para hacer sus

trabajos académicos, un 59% busca la manera de acceder a internet y un 26% busca la forma de acceder a libros de texto. Esta información lo que demuestra es que a pesar de las limitaciones económicas de los estudiantes, estos buscan la forma de responder con sus actividades académicas. No obstante, que busquen la información no indica nada acerca de la manera cómo la procesan o de cómo la apropian dentro de sus procesos de aprendizaje.

Por ejemplo, y para ilustrar la duda con la que se cierra el párrafo anterior, ya se ha expuesto que un 46% tiene acceso a internet desde su casa, sumado a esto el 49% busca la manera de acceder a la por medio de un café internet, es decir, en total el 95% de los estudiantes ingresan constantemente a internet. Evidentemente hay un desfase entre el 95% que entra a internet y el 59% que lo usa para hacer trabajos del colegio. En consecuencia, tras de que el acceso directo desde casa es relativamente limitado como se planteó hace un momento, los estudiantes en general cuando ingresan a la red no la hacen únicamente para consultar tareas. Esto se puede verificar en el hecho de que el 75% de los estudiantes cuando se conecta lo hace para chatear y navegar en redes sociales.

Por último, otro referente importante en cuanto a los hábitos de estudio es los hábitos de lectura. Según lo que se puede apreciar en cuanto a este elemento, el promedio de lectura es bastante reducido, ya que el 49% dedica menos de media hora a la lectura al día y otro 40% dedica entre media y una hora a la lectura diaria, así mismo se podría generalizar la cifra y plantear que el 89% de los estudiantes no leen más de una hora al día. Esto se demuestra en el hecho de que sólo el 20% manifiesta que le gusta leer, lo cual es un indicador preocupante sobre los hábitos de estudio de los estudiantes. Como consecuencia de lo anterior también se puede observar que un 43% de los encuestados prefieren lecturas de entretenimiento, sólo un 26 porciento busca lecturas informativas y un escaso 13% prefiere lecturas académicas e investigativas. Por tanto, son evidentes los bajos niveles de lectura de documentos constructivos y pertinentes para los procesos de formación que se dan en la escuela. Es probable que esto se pueda deber a dos

factores, primero, que los medios de masivos de comunicación e información han vuelto a los estudiantes más visuales y auditivos que lectores; o a que desde la escuela no se está fomentando correctamente el hábito de la lectura.

5.3.2.4.2. Influencias Externas

Ya habiendo expuesto brevemente las tendencias de la composición familiar de los estudiantes, habría que pasar a ver qué implicaciones tiene estos elementos en el desarrollo de la vida académica de los estudiantes, porque en gran medida el desempeño que tienen los estudiantes en la escuela es, en parte, el resultado de las relaciones que la familia opta alrededor del proceso académico de sus hijos; bajo estas circunstancias cabe analizar cuáles son los niveles de seguimiento que hacen los familiares sobre los estudiantes. Por ejemplo, se puede apreciar que en un 35% los estudiantes perciben que el acompañamiento de sus familias al proceso académico es constante, sin embargo un 41% lo considera esporádico, y más preocupante aun, un 22% el seguimiento es muy escaso; y si a esto le agrega el 2% que percibe no recibir ningún tipo de seguimiento, se podría decir que aproximadamente en un cuarto de la población estudiantil las familias poco o nada se preocupan por el proceso académico de sus hijos. Este dato resulta de alta preocupación, porque el hecho de que un cuarto de los estudiantes no perciba un interés de sus familias en sus estudios se puede traducir en desmotivación y posible deserción.

Otra de las situaciones que se podrían comprender como influencias externas a la actividad académica, es el que se refiere a las fuentes y medios de información a las cuales tienen acceso cotidianamente los estudiantes para enterarse de los acontecimientos de orden nacional o internacional. En primer lugar, lo que se puede evidenciar, es cómo la información sobre sucesos a nivel nacional y mundial no es de gran interés para los estudiantes, debido a que un 42% de los estudiantes dedican menos de media hora a informarse acerca de lo qué está pasando en Colombia y el mundo y sumando a esto un 12% de los estudiantes

acepta no informarse acerca de este tipo de acontecimientos. Por tanto, sumando estos dos porcentajes, se podría afirmar que un 54% de los estudiantes poco o nada se informa. Además, en cuanto a los medios de información más populares para acceder a dicha información, es la televisión la de mayor uso habitual con un 53% principalmente los noticieros nacionales. A partir de lo anteriormente expuesto, se puede observar cómo los estudiantes no poseen una cultura crítica de la información crítica como consecuencia de que poco o nada acceden a fuentes de información y cuando lo hacen recurren a los medios de información convencionales y parcializados, en consecuencia, el desconocimiento sobre los acontecimientos del país y del mundo en general los convierte en presas fáciles de los determinismos sociales mediáticos.

En otro aspecto importante, dentro de la articulación de la institución con la comunidad local y la actividad de los estudiantes se puede evidenciar cómo ninguno de estos se ha preocupado por realizar actividades significabas en lo que concierne a las dinámicas comunitarias que puedan llegar a influir en las actividades estudiantiles en concordancia con la formación de sujetos que se ubican mínimamente como agentes de cambio y transformación del entorno, pero ni la institución ni los estudiantes, ya sea por disposiciones institucionales o motivaciones personales se han involucrado en ningún tipo de participación con la comunidad local lo cual es un elemento que evidencia la completa desarticulación que existe entre la institución y su entorno.

Por último, un elemento externo a la actividad académica que no se puede omitir teniendo en cuenta la realidad actual de los jóvenes, cabe presentar una breve descripción acerca del consumo de alcohol, cigarrillo y sustancias alucinógenas. Por tanto, la recolección de información bajo este aspecto se enfocó a determinar posibles niveles de consumo a nivel familiar, entre los amigos y de tipo personal. Respecto al núcleo familia, la tendencia estuvo más por el lado del consumo de alcohol y de cigarrillo, sumando entre ambos elementos el 44%; en cuanto al consumo de drogas no se registran datos en cuanto al asunto no obstante,

preocupa, el referente de que el consumo de alcohol alcance a estar aproximadamente alrededor del 20%, lo cual indicaría que en un quinto de las familias esta situación es común y lastimosamente, los datos nos permite evidenciar los efectos que esto genera.

En cuanto a la indagación por los círculos de amigos cercanos, se presenta un considerable aumento en el consumo de todos los elementos. Sumados el cigarrillo y el alcohol alcanzan un 59% y el consumo de drogas se presenta en un 12%. Es decir, más que en el hogar, los estudiantes se encuentran más expuestos al consumo de este tipo de sustancias con su círculo más cercano de amigos. Por tanto esta situación prende la alerta en cuanto a la presencia de consumos excesivos e irresponsables de todo tipo de sustancias. Respecto al consumo personal, el 54% afirma no consumir ningún tipo de sustancia, en cambio, un 46% de los estudiantes reconoce consumir o haber consumido alguna de las tres sustancias referidas. Esta situación particular de los estudiantes preocupa aun más debido a que de por si los datos ya demuestran una tendencia al consumo relativamente alto, sin embargo, también hay que tener en cuenta que en este tipo de preguntas, debido a prejuicios sociales, la sinceridad tiene a desaparecer, por tanto no es descabellado creer que los índices de consumo podrían ser un poco más altos.

5.3.2.4.3. Procesos de Enseñanza – Aprendizaje de las Ciencias Sociales

El objetivo principal de esta parte de la caracterización de la institución está más encaminado a la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las ciencias en la institución. En este aspecto lo que se pretende es indagar dentro de los estudiantes acerca de las múltiples dinámicas del área de Ciencias Sociales en cuanto a los procesos de formación. Entre los factores a tener en cuenta se pueden enunciar, por ejemplo: las actividades, el profesionalismo de los docentes, los niveles de formación académica y ética y, por último, la vinculación de los conocimientos en los

contextos locales, nacionales y mundiales. A partir de la información obtenida es observable que, dentro de los estudiantes, en términos generales hay una apreciación favorable en cuanto al área de Ciencias Sociales, no sólo como una asignatura importante en el plan de estudios sino también dentro de los procesos y dinámicas del proceso de enseñanza aprendizaje. Partiendo de los datos obtenidos, Ciencias Sociales es considerada, a partir de la sumatoria de las variables favorables a su enseñanza, indispensable en aproximadamente un 77% en un esto, en los datos de la encuesta queda demostrado en la medida que existe un nivel de favorabilidad de más del 77%. Sin embargo, al momento de indagar por la importancia de esta área en relación con otras un 71% las asume como igual de importantes a otras y, solamente el 15% las considera más importantes.

Al continuar con la indagación sobre la percepción de los estudiantes alrededor del área de Ciencias Sociales, se cuestiona a los estudiantes acerca de cuál es el propósito principal del estudio de las Ciencias Sociales en el colegio. Es así como un 56% considera que el propósito de las ciencias sociales en la escuela es "Desarrollar capacidades críticas, analíticas, reflexivas y propositivas respecto a las realidades sociales". En términos generales se podría ver cómo una aparente mayoría reconoce un propósito claro de la formación en esta área.

Complementado lo dicho hasta el momento, se debe tener en cuenta que la formación en ciencias sociales en la institución es de carácter multidisciplinar, no obstante, se puede apreciar cómo los maestros y los planes de estudio priorizan ciertas disciplinas por encima de otras, por tanto, se consultó a los estudiantes acerca de en cuál de las disciplinas científicas que incluye la generalidad de las ciencias sociales se sentía mejor preparado. En este aspecto, se logró ver cómo los estudiantes se sienten más preparados en historia, seguida esta de la ciencia política, la ética y religión y, por último la economía. Sin embargo, resalta y llama la atención que la geografía se encuentra complemente relegada, según esta apreciación de los estudiantes. A partir de lo anterior se puede observar que la

historia sigue siendo la ciencia social que más hace presencia dentro de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, seguida de las que se incorpora en grado décimo y undécimo: economía y ciencia política.

Respecto a la vinculación con otras áreas, los datos muestran que bajo la percepción de los estudiantes, el 36% considera que el área con el que más se relaciona el área de ciencias sociales es el área de humanidades, sin embargo, hay un 49% que considera que no existe relación ninguna de las otras áreas que se ven en el colegio. Además, también resalta el hecho de que a la totalidad de los estudiantes les gustaría que existiera una relación profunda con otras áreas de enseñanza de la institución.

Por último, se averigua por cuáles son las falencias que dificultan los procesos de aprendizaje en los estudiantes respecto al área de ciencias sociales y cuáles podrían ser las herramientas metodológicos a implementar con el propósito de facilitar tales. Bajo el primer interrogante los resultados son concretos al ubicar el origen del problema en la disposición de los estudiantes, pues los indicadores más altos se refieren a la falta de concentración (41%) y la; falta de interés personal (29%). Estos resultados plantean la necesidad de replantear las estrategias por parte del maestro con miras a fomentar y despertar el interés por el aprendizaje de las ciencias sociales. Y en cuento a la segunda preocupación se logran observar posibles soluciones a los elementos que dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje, a partir de las estrategias didácticas que más motivan a los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, sobresalen tres metodologías como las favoritas de los estudiantes: Análisis de cine y documentales (13%), exposiciones a cargo del maestro (12%) y debates (13%). El propósito de esto no es partir meramente del gusto de los estudiantes, sino partir de lo que más les motiva para explorar a mayor profundidad los potenciales pedagógicos, tanto de los estudiantes como de las mismas actividades para poder así, partiendo de lo que más les motiva, proponer nuevas, herramientas didácticas y pedagógicos que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje.

5.3.2.5 En Cuanto al Conflicto Armado.

Respecto a este punto, ya se ha expresado en apartados anteriores como la enseñanza del conflicto armado ha sido reducida a un mero abordaje temático al lado de otras muchas tantas como parte de los contenidos de la historia de Colombia. Por tanto, a partir de la percepción de los estudiantes lo que se pretendió fue indagar por la imagen que estos tienen acerca de dicho fenómeno para poner en discusión la pertinencia acerca de la temática como problemática curricular de una nueva propuesta curricular, lo cual arrojó resultados muy favorables a la propuesta. Por ejemplo, el 33% de los estudiantes reconoce al conflicto armado colombiano como el hecho más perjudicial para el país, incluso seguido de esto, está el narcotráfico con un 29%. Bajo esta lógica se podría decir que el conflicto es el fenómeno que más reconocen como el hecho desestabilizador del país, asumiendo al narcotráfico como un elemento que también entraría a formar parte del complejo conflicto que se vive en Colombia. Además, el 61% tiene nociones acerca de lo que es el conflicto ya que es un tema que se mantiene muy vigente en la sociedad y que se aborda constantemente en las clases.

Así mismo, sumando las dos máximas variables de favorabilidad, el 63% de los estudiantes cree que es importante abordar el tema del conflicto armado dentro de las clases del área de ciencias sociales. También, el 35% afirma que el conflicto armado afecta de forma frecuente el desarrollo de la sociedad colombiana e incluso, el 12% reconoce a miembros de familia o cercanos a su entorno como víctimas directas del conflicto armado. Partiendo de todo lo expuesto en relación a la percepción del conflicto armado es evidente que se reconoce la importancia de este hecho en la comprensión de la realidad y de la historia del país, así mismo, se puede observar un interés en cuanto al conocimiento del tema y de comprenderlo aun más a fondo.

5.3.2.6. Observación e interacción directa en las dinámicas sociales del contexto

Dentro de las actividades realizadas como forma de caracterizar la institución, aparte de realizar encuestas a los estudiantes, entrevistas a los docenes y analizar los documentos institucionales, se plateó la importancia de generar espacios de interacción con el contexto de la institución educativa, con miras a poder reconocer características del entorno y poder establecer un puente de comunicación directo entre las realidades del colegio y los propósitos de la investigación. Es por esto que se genero el espacio de un cine foro el cual convocó a los estudiantes del colegio para que se hicieran partícipes en la proyección de un par de películas las cuales permitieran conocer más a fondo las particularidades de estos a partir de las discusiones generadas a partir de la discusión y algunas preguntas al finalizar la correspondiente película. Este cine foro dio la posibilidad de la caracterizar a los estudiantes en términos de una interacción directa.

Dentro los objetivos iniciales de la propuesta del cine foro se planteaba, además del objetivo de caracterizar a los estudiantes, el interés por generar espacios que propiciaran la participación, la reflexión permanente de los problemas sociales, el debate y encuentro permanente para la construcción e indagación colectiva de propuestas políticas. Así mismo, buscaba que a partir del cine y de procesos de apreciación artística y audiovisual, se avanzara en el reconocimiento y debate de problemáticas sociales; y al cuestionamiento y postulación de propuestas políticas. Concretamente, la idea del cine foro consistía en generar un espacio que atrajera a los estudiantes bajo una propuesta novedosa más allá de las típicas clases magistrales que permitiera, por una parte, desarrollar nuevos procesos de participación estudiantil y, por otra parte, poder acercarse a los estudiantes para conocerlos de tal forma que a partir de esto se pudieran establecer parámetros a tener en cuenta al momento del diseño y la implementación de la propuesta curricular.

Sin embargo, a través del desarrollo de la propuesta de cine foro fueron surgiendo situaciones que posiblemente no permitieron llevar a cabo todos los propósitos establecidos desde un comienzo de la actividad pero que si permitieron identificar aspectos importantes tanto de la institución como de la los estudiantes. Partiendo de lo concreto, sólo se pudo llevar a cabo la proyección de dos películas: La Ola, película alemana dirigida por Denis Gansel; y Rebelión en la granja, la cual es una adaptación al cine de la obra con el mismo título del reconocido escritor George Orwell. A estas dos proyecciones asistió un considerable número de estudiantes los cuales se podría decir, atendieron a la película con interés. No obstante, al momento de finalizar la proyección los debates y las intervenciones por parte de los estudiantes no fueron fluidas y más bien se vieron limitadas. Esto evidenció que el interés estaba más dado por el lado de evadir clase por una parte de los asistentes que por el interés de en verdad participar activamente de la discusión.

A pesar de esto, fue posible evidenciar la actitud de algunos estudiantes quienes preocupados por las discusiones hicieron aportes interesantes y contribuyeron a que el desarrollo de actividad pudiera tomar aires de debate y discusión constructiva, lo cual permitió reconocer el potencial teórico y participativo de algunos estudiantes en cuanto a este tipo de debates y actividades ya que mínimamente se podía apreciar el interés y la motivación por adentrarse en las discusiones.

Otro elemento que llamó la atención dentro de la propuesta de cine foro fueron las condiciones institucionales para desarrollar actividades distintas a las clases convencionales. Por ejemplo, a pesar de que en las dos ocasiones se pudo acceder al espacio y a los recursos tecnológicos, no siempre se contaba con el tiempo necesario para llevar a cabo las actividades, en primer lugar porque los estudiantes se encontraban en clases y no se les permitía la salida y segundo, porque el tiempo sólo alcanzaba para la película y al momento de dar la discusión los estudiantes ya se estaban marchando por ser el fin de la jornada.

A manera de conclusión, la actividad aunque no lograda en sus propósitos iniciales, sirvió de espacio para poder hacer un acercamiento a la cotidianidad de la institución y de los estudiantes, permitiendo así tener elementos muy importantes a ser tenido en cuenta al momento de la implementación de la propuesta curricular. Así mismo se pudieron reconocer las dinámicas habituales del colegio en lo que respecta a tiempos y espacios. Además también se pudieron identificar potencialidades y falencias en cuanto a los procesos formativos de los estudiantes a partir de sus intervenciones, actitudes y maneras de dar las discusiones. También fue posible identificar vacíos en la formación de hábitos de estudio ya que las participaciones reflejaban dificultades en cuanto a la sistematización y apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes.

REFLEXIONES GENERALES DE LOS PLANTEAMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente en cuanto a las caracterizaciones generales y particulares de las instituciones, como parte del proceso de reflexión que se plantea dentro de la investigación, se pretende que este apartado de conclusiones no se limite a eso: a concluir, sino que sea la base que determine los lineamientos generales que serán tenidos en cuenta al momento de estructurar, diseñar e implementar la nueva propuesta curricular. Por tanto, estas conclusiones se establecen dentro del marco de las generalidades institucionales con el propósito plantear una propuesta curricular que no se abstraiga de la realidad y el contexto general de las instituciones en Bogotá. Así mismo, tanto los elementos obtenidos de las caracterizaciones generales como los elementos particulares de las dos experiencias de caracterización más cercanas y profundas, brindarán elementos base en cuanto a lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico y lo metodológico; de tal forma que la propuesta curricular que en esta investigación se plantea parta de un referente amplio con miras a su pertinencia no sólo a nivel institucional sino también a nivel distrital.

Es así como teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, se describirán los elementos más relevantes que surgieron de los procesos de caracterización y que permitirán hacer la estructuración de la nueva propuesta curricular. De esta manera, más que conclusiones lo que se hará será la presentación de una serie de preocupaciones respecto a lo observado, las cuales configurarán y darán fundamento a lo que se propondrá más adelante.

Un primer elemento que salta a la vista dentro de las instituciones analizadas es la inmensa brecha que existe entre las instituciones que desarrollan avanzados procesos de reflexión e investigación en cuanto a las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas en relación con las que no. Las instituciones que llevan a cabo dichos procesos aventajan a las demás en cuanto a referentes curriculares,

pedagógicos, institucionales, metodológicos, materiales e, incluso operativos. Esta diferencia es más evidente dentro las instituciones que no han desarrollado tales procesos de reflexión e investigación de forma profunda y compleja ya que no cuentan con claros y estructurados énfasis de formación e investigación haciendo que además existir una profunda diferencia institucional, las dinámicas actuales que desarrollan no les permite igualar los niveles de complejidad que se desarrollan en las instituciones que si presentan esta característica.

Dentro de las disposiciones curriculares se pudo apreciar cómo en la generalidad de las instituciones se están dando o se han dado procesos de restructuración curricular de acuerdo a las más recientes curriculares y pedagógicas. Además de esto, también se puede apreciar como en unas la discusión y los resultados son más complejos que en otras. Ante esto se configuró como un factor determinante la relativa independencia de las instituciones en cuanto a los lineamientos y requerimientos oficiales. Por ejemplo, algunas de las instituciones por sus amplios campos de reflexión e investigación pedagógica, educativa y curricular, pudieron gracias a esto conservar un nivel significativo de independencia dentro de los márgenes y requerimientos oficiales ya que pudieron adaptar, o se encuentran el proceso de ello, propuestas curriculares propias que sin desconocer los lineamientos oficiales establecieron propuestas particulares de acuerdo a sus procesos investigativos y pedagógicos.

En cambio, las otras instituciones, se notaron más sujetas a las disposiciones oficiales, sobre todo a las disposiciones de la Secretaria de Educación Distrital, debido a que la falta de procesos de investigación y reflexión curricular las limita a la adopción de las propuestas oficiales sin grandes aportes para la implementación a la particularidad de los contextos de cada una de las instituciones. Sumado a esto, la falta de tiempos, espacios y recursos ha limitado considerablemente la reflexión e implementación de las mismas propuestas oficiales dentro de estas instituciones. Por tanto, buscar formas de lograr la reflexión y la implementación de nuevas propuestas curriculares en estos colegios

es imperante para transformar sus dinámicas institucionales, además que resulta ser un factor potencial que facilitaría la implementación de nuevas propuestas curriculares, debido a que en estas instituciones todo se encuentra por hacer en términos de las reflexiones curriculares.

Como reflejo de lo anterior, otro elemento que llamó la atención en cuanto a las dificultades que genera para el desarrollo cotidiano de las actividades escolares es la ausencia de la investigación educativa y pedagógica tanto dentro de los criterios de organización institucional y curricular, como en la formación de los estudiantes. Este elemento fue mucho más evidente en las escuelas del segundo grupo institucional donde la falta de tiempos, espacios y recursos ha limitado considerablemente esta actividad a escala general. Sin embargo, preocupa aun más el hecho de que en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, la investigación no representa una herramienta relevante dentro de este proceso. Esta situación deriva en enfoques de la enseñanza, que prescindiendo de ejercicios investigativos en el aula, convierten el aprendizaje en la mera adquisición datos y conocimientos de forma anecdótica.

Como consecuencia de lo anterior, y partiendo de que se pretende afanosamente una formación interdisciplinar alrededor de las ciencias sociales, llama la atención que dicha “transdiciplinarización” no se ha dado tomando como base los elementos conceptuales, analíticos e investigativos de las distintas ciencias sociales, sino que se ha limitado a poner en circulación infinidad de conocimientos producidos desde las distintas disciplinas; esto lo que ha generado es que haya un exceso de contenidos y una escases de procesos científico - sociales enfocados al aprendizaje de los estudiantes. Si bien hay que aclarar que el propósito de la escuela no es formar científicos, no se puede prescindir de los procesos de investigación científica dentro del aula ya que estos introducen en los procesos de enseñanza - aprendizaje el análisis complejo de las realidades sociales con miras a su comprensión y posterior transformación y no solamente a la memorización.

Relacionado con lo anterior, es evidente la falta de enfoques críticos de la educación dentro de las estructuras curriculares de las instituciones. Las disposiciones curriculares están centradas en el cumplimiento de ciertos requerimientos prácticos y pedagógicos, sin embargo, se quedan cortas en cuanto al planteamiento de formas de transformación social. Así mismo, no se apuesta claramente por la formación de un sujeto y de un pensamiento crítico. Incluso desde las posturas de las instituciones distritales, lo general es ver que el tipo de sujeto que se pretende formar está determinado por el mundo laboral y la preparación para los exámenes de Estado.

A pesar de la tendencia a enfoques de la enseñanza de las ciencias sociales interdisciplinares, se evidencia en las instituciones analizadas que, en la práctica, la historia es la disciplina principal alrededor de la cual se estructura el área. No obstante, esta enseñanza de la historia es difusa ya que aun se presentan situaciones donde el conocimiento histórico es reducido a los sucesos y a lo anecdótico. Respecto a esto, también se puede evidenciar que el conocimiento de la propuesta de Campos de Pensamiento Histórico que propone la Secretaria de Educación es escaso, por no decir que nulo, lo cual no ha permitido dar la discusión curricular alrededor de lo que es la enseñanza de la historia en la escuela, sino que las discusiones curriculares se han limitado a la propuesta curricular por ciclos y a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en lo que respecta a las instituciones distritales.

En cuanto a la caracterización de las dos instituciones escogidas para llevar a cabo, además de la caracterización general, la implementación de la propuesta, se pueden apreciar ciertas situaciones particulares en cuanto a la enseñanza las cuales dan luces acerca de cómo se puede estructurar la implementación de una nueva propuesta curricular para la enseñanza de la historia. En primer lugar se puede ver cómo el elemento acerca de los malos hábitos de estudio que se logró evidenciar en los estudiantes puede ser un elemento que limite considerablemente la puesta en práctica de la implementación de la propuesta curricular; lo cual

requeriría, a la par de las actividades que se vayan a plantear, implementar actividades que contribuyan al desarrollo de hábitos de estudio que le permita a los estudiantes tener unos mejores procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, también sobresale el elemento acerca del uso inadecuado de las los recursos y los medios de información y comunicación en la escuela. Este factor es muy importante ya que en una asignatura como las ciencias sociales que requiere constantemente de tener conocimientos acerca de lo que pasa en los distintos contextos de la vida social, las herramientas y fuentes de información son muy importantes para el desarrollo de procesos complejos de aprendizaje. Sin embargo, es evidente cómo el empleo de este tipo de herramientas didácticas se limita únicamente a los planes de estudio de algunos profesores y no se encuentra unos lineamientos específicos en cuanto a cómo podrían usarse estos medios de forma crítica en los procesos de formación. Sumado a esto, las fuentes de información son percibidas por los estudiantes sin tener concepciones fuertemente estructuradas en cuanto a las complejidades y a las historicidades de los discursos que abundan en los medios de comunicación.

Otro elemento importante a tener en cuenta es lo que se pudo observar a partir de las “Intervenciones en las dinámicas sociales del contexto” tanto del I.E.D. San Agustín como del I.E.D. Tibabuyes Universal. Además, de lo ya expuesto en esos apartados, es importante recalcar algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta al momento de pensar en una nueva propuesta curricular y su posterior implementación. En primer lugar se pudo observar como el interés de los estudiantes era evidentemente reducido y sólo se apreciaba activamente en unos cuantos. En segundo lugar, se logra apreciar que la disposición de tiempos y espacios es muy reducida y esto puede llegar a ser un factor limitante al momento de pretender generar espacios alternativos a las clases convencionales, y por último, aparece la preocupación por la falta de formación de pensamiento crítico y de formación argumentativa fundamentada en principios científico – sociales.

A partir de estas particularidades expuestas, resulta pertinente tenerlas en cuenta al momento de querer generar espacios alternativos a las clases, debido a que es evidente que no siempre se va a tener el interés y la motivación de todos los estudiantes, tampoco se contará con los tiempos y los espacios adecuados; y habría que aprovechar los espacios que pudieran llegarse a generar para formar elementos en los sujetos que los vinculen a la reflexión crítica y a los ejercicios investigativos. Con esto, además de generar un espacio alternativo, se contribuye a complementar elementos que se muestran como deficientes dentro de la formación académica de los estudiantes. No obstante, teniendo en cuenta que el interés de la generalidad de estudiantes no siempre estará encaminado al desarrollo de actividades distintas a las clases; los espacios alternativos que se generen deberían estar más direccionados hacia quienes manifiesten interés por participar en las actividades.

Por último, en cuanto a la problemática curricular del conflicto armado hay que resaltar cómo se evidenció este fenómeno social en las caracterizaciones institucionales. Como ya se expresó en apartados anteriores, el conflicto armado aparece como una temática más de los planes de estudio de ciencias sociales. En ninguna de las instituciones se establecen procesos complejos de enseñanza de las ciencias sociales o de la historia a partir de este hecho. Sin embargo, tras la información obtenida en las encuestas implementadas en el I.E.D. San Agustín y el I.E.D. Tibabuyes Universal se logró evidenciar cómo esta temática atrae fuertemente la atención de los estudiantes quienes además de interesarse por ella la consideran como un elemento fundamental de la realidad actual del país. Por tanto, partir de la enseñanza del conflicto armado parte inicialmente de un amplio campo de potencialidades dentro del contexto escolar, primero, por ser una temática que hasta el momento no ha articulado estructuras curriculares de forma directa y, segundo, porque cuenta con cierto grado de interés y preocupación por parte de los estudiantes de dichas instituciones.

SEGUNDA PARTE: PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y REFLEXIONES DE LA PROPUESTAR CURRICULAR A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

1. Planeación inicial de la propuesta curricular

Partiendo de las reflexiones que se elaboran tomando como referencia las indagaciones hechas en las distintas instituciones seleccionadas; y de los resultados obtenidos a través de las primeras intervenciones en los contextos educativos de los colegios en los cuales se desarrollará la práctica pedagógica (IED San Agustín y el IED Colegio Tibabuyes Universal). Se plantea la construcción de la propuesta curricular que se implementará en los colegios seleccionados. Aunque esta primera propuesta que se lleva, se considera como una apuesta inicial que proporcione elementos para la configuración de una propuesta final. Puesto que, una propuesta que se pueda considerar como completa, no puede prescindir de las referencias que se dan en el aula de clases en cuanto a los contenidos y las metodologías desarrolladas por el maestro y las respuestas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo ya expresado en cuanto al carácter tentativo de esta propuesta. Se postularán algunos elementos básicos que direccionen las intencionalidades generales de la propuesta curricular. Y aunque estos elementos que se postulan, en el momento no se desarrollen o se argumenten de manera extensa, estos se encuentran referenciados en las indagaciones teóricas del sistema conceptual alrededor del currículo, la democracia y la pedagogía de los límites, por lo tanto es importante partir de los desarrollos expuestos con anterioridad, pues en la presentación de esta primer propuesta los elementos de los cuales se parte se presentan únicamente de manera nominal. Y además, deben tener en cuenta las reflexiones presentadas producto de las prácticas o intervenciones desarrolladas en las fases iniciales de la investigación.

En un primer momento, se aclara que la selección de los colegios donde se aplicará la propuesta curricular, se realiza teniendo en cuenta la pertinencia de la elaboración de desarrollos curriculares en dichas instituciones. Puesto que, a pesar de ser instituciones en las cuales presuntamente se han desarrollado avances curriculares, estos en el marco de la acción y la observación se visibilizaron como cambios meramente nominales. Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean las instituciones como un escenario con múltiples potencialidades, pues son instituciones abiertas a las propuestas de renovación curricular que les permitan articularse a los avances proyectados a nivel distrital.

Otro elemento a tener en cuenta se remite a la relevancia de la disciplina histórica, pues esta se plantea como el eje que articulará los desarrollos temáticos de la problemática curricular, problemática que como ya quedó referenciado se remite al abordaje de la configuración y las dinámicas del conflicto armado.

Partiendo de la preocupación anterior, se plantea como posibilidad para la construcción de una propuesta para la enseñanza de la historia comenzar desde los aportes de la propuesta de Campos de Pensamiento Histórico de la Secretaría de Educación, la cual se basa en la enseñanza de las ciencias sociales partiendo del conocimiento histórico. Teniendo claro que la historia se debe ver acompañada de algunos conocimientos puntuales de las demás disciplinas sociales. Esto se hace evidente en la malla alrededor de la sección de categorías, las cuales son retomadas de manera puntual de la propuesta de Campos de Pensamiento Histórico.

El referente anterior, además se puede tomar como la posibilidad de dar respuesta a las necesidades de generar un conocimiento interdisciplinario. Con la ventaja que desde la propuesta de campo de pensamiento histórico no se da la posibilidad de caer en la ambigüedad de retomar conocimientos diversos y disgregados de las diferentes áreas del conocimiento social; pues en la propuesta estos conocimientos interdisciplinares se articulan a la disciplina histórica. Además, para

la construcción de una propuesta para la enseñanza de la historia se deben tener en cuenta las discusiones presentadas en torno al pensamiento histórico en los trabajos de Josep Fontana, los planteamientos de Pensamiento Historiográfico de Renán Vega Cantor y las referencias que hace Mario Carretero sobre lo que es el Presentismo, con el fin de articular perspectivas críticas para la enseñanza de la historia.

Por otro lado, se debe aclarar que el desarrollo metodológico de la propuesta, se plantea en términos aún muy generales, aunque el sustento de los elementos expuestos en la metodología se retoman de las discusiones planteadas a partir del estudio de las propuestas curriculares oficiales, de los elementos teóricos de las pedagogías críticas y las indagaciones hechas en los colegios.

Se parte, por un lado, de la iniciativa del Ministerio de Educación, en su propuesta de Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales. La cual se plantea una metodología curricular que opera en forma de espiral, puesto que, no se pretende avanzar en términos meramente temáticos, sino que se parte de la complejización de una problemática de investigación, que en el caso la propuesta se postula como la problemática curricular (la cual hace referencia al conflicto armado). La problematización se presenta en torno a los ejes problematizadores propuestos en la malla; los cuales cumplen la función de complejizar los análisis que se puedan presentar desde las categorías.

Además, se tiene en cuenta la propuesta de la investigación acción, en cuanto a la definición de fases en el trayecto de una propuesta basada a manera de espiral. Sin embargo, estas fases se replantean en lo conceptual. Tomando como fases para el desarrollo metodológico; la reflexión, la observación, la interacción y la valoración crítica; estas fases representadas en diferentes bloques de desarrollo; uno de conceptualización, uno de contextualización, otro de antecedentes y por ultimo uno de abordaje crítico de la problemática curricular. Lo anterior se debe plantear en términos del desarrollo de procesos investigativos en el aula.

En términos de la descripción metodológica expuesta anteriormente, se debe aclarar que esta metodología se plantea de manera tentativa, para luego ser redefinida según los resultados de la aplicación en los colegios. Sin embargo se postula como algo fundamental la apropiación en cuanto a las intencionalidades finales en términos de las relaciones de aula y las mediaciones con el conocimiento, esto entendido desde la perspectiva del enfoque de la pedagogía de los límites, en la cual se le deben presentar a los estudiantes, los límites de los diferentes discursos y las posibilidades para la superación de dichos límites. Esta aclaración se presenta, puesto que, si en términos metodológicos la propuesta curricular se presenta como tentativa, el enfoque pedagógico y teórico que la sustenta está claro y cualquier vacío metodológico, se debe complementar partiendo de la coherencia con el enfoque de las pedagogía de los límites y la democracia radical.

En términos de la propuesta evaluativa, esta se constituye desde los postulados más exactos de las pedagogías críticas. Pues se propone la disminución sustancial de los elementos represivos de la evaluación en las dinámicas de aula. Esto planteado de manera progresiva en el desarrollo de las actividades.

Por último, se presenta la primera propuesta de malla curricular. La cual se articula a partir de la problemática curricular del conflicto armado, como se muestra a partir de los ejes temáticos. Teniendo en cuenta las categorías de la propuesta de campo de pensamiento histórico y la complejización progresiva de la problemática curricular, por medio de los ejes problematizadores. Y por último de presentan una selección de contenidos, los cuales se seleccionan buscado el mayor grado de coherencia con el desarrollo de la propuesta curricular.

FORMATO INICIAL DE LA MALLA CURRICULAR

AREA: Ciencias Sociales GRADO: Décimo

PERIODO	EJES TEMATICOS	CATEGORÍAS	EJES PROBLEMATIZADORES	CONTENIDOS
I	Conceptos básicos de las Ciencias Sociales (I)	Categoría Económica	Desigualdad	1. Conceptos básicos de Economía 2. Sistemas y modos de producción. 3. Producción y origen de la riqueza (Orígenes del Capitalismo). 4. Del mercantilismo a la Escuela neoclásica de la economía (Neoliberalismo). 5. Liberalismo y Neoliberalismo en Colombia.
		Categoría Política	Democracia	1. Origen de la idea de Nación. 2. La Nación en Colombia y América Latina. 3. Orígenes del Estado. 4. Orígenes del Estado en Colombia y América Latina. 5. Concepto de Poder 6. Concepto y desarrollo de la idea de Democracia. 7. Indígenas y afrodescendientes en la formación de la Nación*.

II	Conceptos básicos de las Ciencias Sociales (II)	Categoría Espacial	Territorio	1. Conceptos de Territorio, Espacio y Lugar. 2. Conceptos básicos de Geografía Física (aplicado a Colombia y el Mundo) 3. Luchas por el territorio en Colombia (Comunidades indígenas y desplazadas) <u>4. Impactos ambientales de la sobre explotación de recursos.</u>
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Conceptos básicos en Historia 2. Tiempos Históricos (larga, mediana y corta duración.) 3. Pensamiento Histórico e Historiográfico. 4. Trabajo de Fuentes: (Búsqueda, análisis e interpretación de fuentes históricas y periodísticas)
III	Contexto y antecedentes internacionales del Conflicto Armado	Categoría Económica	Desigualdad	1. Origen y desarrollo del Sistema Mundo: Colonialismo e Imperialismo
				1. Origen, consolidación y

	Colombiano	Categoría Política	Democracia	crisis del modelo democrático liberal. <u>2. Nacimiento de la ONU y la Carta Internacional de los DD.HH.</u>
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Origen y transformación de la resistencia al modelo político y económico hegemónico: Revolución Rusa y Revolución Mexicana.
		Categoría Espacial	Territorio	1. Geopolítica de post guerra: La Guerra Fría y la polarización ideológica mundo. 2. Escenarios de confrontación armada durante la Guerra Fría (Asia y Europa)
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Imaginarios de la Guerra Fría: Estudios de caso (Expresiones ideológicas, La Carrera Espacial, Desarrollo tecnológico y Los Juegos Olímpicos). 2. Movimientos contra culturales: Estudios de caso

		Categoría Relacional	Violencia	1. Cultura de la violencia. 2. Transformaciones del uso de la violencia en el mundo durante el siglo XX. 3. La mujer como sujeto e instrumento de guerra.
IV	Orígenes del conflicto armado Colombiano.	Categoría Espacial	Territorio	1. El problema agrario en Colombia 2. Los enclaves transnacionales en Colombia
		Categoría Económica	Desigualdad	1. La inserción de Colombia en el Sistema Mundo. 2. Formación de los movimientos obreros, campesinos e indígenas en Colombia.
		Categoría Política	Democracia	1. Crisis política conservadora: El liberalismo a principios del siglo XX. 2. Características de la democracia colombiana (1948 – 1974): Estudios de caso.
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Vigencia y crisis de los partidos políticos tradicionales

				colombianos.
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Transformaciones en las formas de hacer política en la primera mitad del siglo XX.
		Categoría Relacional	Violencia	1. Imaginarios del bipartidismo (las relaciones de la sociedad civil en tiempos de La Violencia)

AREA: Ciencias Sociales GRADO: Undécimo.

PERIODO	EJES TEMATICOS	CATEGORÍAS	EJES PROBLEMATIZADORES	CONTENIDOS
I	Orígenes históricos de los actores del Conflicto Armado.	Categoría Política Categoría Económica	Democracia Desigualdad	1. Perspectivas de Democracia desde las posturas de los actores armados ilegales: Proyectos políticos y económicos.
		Categoría Espacial	Territorio	1. Posicionamiento original en el territorio de los grupos armados ilegales.
		Categoría Temporal		1. Pertinencia de los discursos políticos y económicos de los

			Presentismo	grupos armados ilegales en sus respectivos contextos de origen.
		Categoría Relacional	Violencia	1. Transformaciones del uso de la violencia en Colombia en el siglo XX.
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Percepciones de los actores del Conflicto Armado en el contexto local.
II	Desarrollo del Conflicto Armado	Categoría Espacial	Territorio	1. Expansión, crecimiento, campos de acción y consolidación en el territorio de los grupos armados ilegales. <u>2. Cultivos ilícitos y medio ambiente</u>
		Categoría Económica	Desigualdad	1. Economía y conflicto armado en la segunda mitad del siglo XX. 2. El problema del desplazamiento forzado y sus repercusiones en la sociedad, el territorio y la economía.

		Categoría Política	Democracia	1. Represión y Diálogos de Paz años 70 y 80 2. Surgimiento y exterminio de la Unión Patriótica. 3. Toma del Palacio de Justicia 4. Acuerdos de Paz y Asamblea Nacional Constituyente.
		Categoría Temporal	Presentismo	1. La problemática del Narcotráfico, desarrollo histórico y su relación con el Conflicto Armado
		Categoría Relacional	Violencia	1. La cultura narcotraficante.
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Narcotráfico, literatura y cine
III	Naturaleza de los conflictos armados en el orden internacional.	Categoría Política	Democracia	1. Conflictos armados en América Latina. 2. Dictaduras y Transiciones a la democracia en América Latina. 3. Soluciones a conflictos armados latinoamericanos: ¿Acuerdos de paz o guerra frontal? (Casos Salvador,

				Guatemala y Perú)
		Categoría Económica	Desigualdad	1. Organizaciones internacionales (FMI, BM y OMC.)
		Categoría Espacial	Territorio	1. Geopolítica y conflictos armados internacionales post Guerra Fría.
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Origen y transformaciones de los usos del Terrorismo.
		Categoría Narrativa	Discursos	1. La Guerra Antiterrorista.
		Categoría Relacional	Violencia	1. La Cultura del terror.
IV	La actualidad del Conflicto Armado	Categoría Económica	Desigualdad	1. Colombia y la Mundialización.
		Categoría Espacial	Territorio	1. Internacionalización del Conflicto Armado
		Categoría Temporal		1. Vigencia de los postulados

			Presentismo	originales políticos y económicos de los grupos armados ilegales en la actualidad
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Análisis de discursos actuales de los actores del Conflicto Armado.
		Categoría Relacional	Violencia	1. La naturalización de la violencia en la cultura colombiana. <u>2. El papel de las mujeres en el conflicto armado</u>
		Categoría Política	Democracia	<u>1. Conflicto Armado y Derechos Humanos: Falsos Positivos.</u> 2. Soluciones al Conflicto Armado: ¿Acuerdos de paz o guerra frontal? (Diálogos del Caguán y la Seguridad Democrática) 3. Democracia, Conflicto Armado y perspectivas de paz desde los y las estudiantes.

2. Sistematización de las Implementaciones de la Propuesta Curricular

En este apartado se pretende desarrollar la fase de observación y reflexión en torno a las dinámicas surgidas en el marco de la aplicación de la primera propuesta curricular. El apartado se divide en cuatro partes, primer se retoman los elementos comunes que se establecieron para la ejecución de las prácticas o lo que es la discusión en torno a cómo se planteara el desarrollo de la propuesta en un periodo de tiempo reducido, posteriormente se pasa a hacer un recuento de las dos intervenciones en los colegios, distinguiendo entre la presentación de la experiencia y de los análisis provenientes de dichas postulaciones. Por último, se plantean unas conclusiones generales en torno a la aplicación de la propuesta en las dos instituciones seleccionadas.

Para la implementación de la propuesta curricular en los dos colegios seleccionados, el primer cuestionamiento que se planteo, se relaciona con la necesidad de hacer una selección de los elementos que se desarrollaran en los diferentes cursos, puesto que los tiempos de práctica en las instituciones es reducido y es imposible hacer una aplicación amplia de las estructuras propuestas en la malla curricular. Ante esta dificulta, se plantearon dos posibilidades, por un lado, se propuso la aplicación de los elementos temáticos propuestos en un periodo académico específico de la malla, y por otro lado, se plantea la posibilidad de desarrollar, no el periodo completo de la malla, sino direccionar las temáticas bajo el desarrollo de los postulados de ciertas categorías de la malla, articulando las temáticas de las categorías en una micro-planeación inspirada en los contenidos específicos de las categorías de la malla curricular.

En el marco de estas dos posibilidades se decide optar por la segunda, puesto que esta se asume como la más adecuada en términos de hacer una aplicación más general de la malla, pues esta opción nos permite hacer un recorrido por la estructura y la metodología general de la propuesta curricular, ya que se abordan los contenidos generales de algunas de las categorías planteadas en la malla; con

esto lo que se gana es la posibilidad de hacer una ejecución mas optima de la metodología de la propuesta curricular.

El siguiente interrogante que se planteo, se remite a la selección de las categorías que se podrían desarrollar. La decisión que se toma, selecciona cuatro categorías que tienen diferentes funciones, se define una categoría transversal que es la categoría temporal, dos categorías principales que son la categoría económica y la categoría política y por ultimo una categoría auxiliar que es la categoría espacial.
Las categorías principales, se seleccionaron partiendo de la necesidad de articular la intervención con las dinámicas de los colegios en los cuales se hizo la práctica, pues la regularidad en el ciclo quinto en las dos instituciones, es delimitar el área de Ciencias Sociales a las disciplinas de la economía y la ciencia política. Por lo tanto se asume que la articulación puede resultar mucho más sencilla si se parte los procesos desarrollados previamente por los maestros en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, las dos categorías se transversalizan por la categoría temporal, pues no se puede olvidar que la propuesta gira en torno a la enseñanza de la historia. Esta transversalización se entiende como la necesidad de mediar los contenidos disciplinares de las categorías económica y política, con reflexiones de tipo histórico, que amplíen el marco de comprensión de estos fenómenos, que no se deben entender como hechos aislados en el devenir de la humanidad. Sino que se plantean en el marco de procesos históricos complejos y sin los cuales la comprensión de las temáticas y objetivos desarrollados en el marco de las categorías principales, se verían como una simple búsqueda de erudición disciplinar, sin una compresión real de los procesos históricos y sociales que intervienen en el surgimiento de transformaciones y construcciones disciplinares.

Por último, se plantea la categoría temporal como una categoría auxiliar, pues las temáticas que se desarrollan en está, se establecieron como indispensable para la comprensión de algunas temáticas puntuales, esto en el marco de las categorías

principales. En términos generales la función de esta categoría se presenta bajo la necesidad constituir una comprensión de los procesos históricos, y para esta finalidad es fundamental la compresión de las interacciones de la humanidad con el territorio y el medio ambiente.

Es en el marco de estas cuatro categorías, que se desarrollaron las micro-planeaciones para cada curso. Sin embargo se debe aclarar que esta propuesta de trabajo por categorías se ve limitada en función del desarrollo de las demás categorías, que al igual que las categorías seleccionadas cuentan con un gran potencial académico, pero se renuncia a esto en aras de poder establecer un desarrollo metodológico, en términos de la estructura de la espiral, mucho más optimo.

A partir de las reflexiones anteriores, sobre cómo desarrollar las intervenciones en las instituciones, se planteará de forma mucho más particular como operó cada intervención en cada uno de los colegios, de acuerdo a las definiciones metodológicas anteriormente planteadas. En la descripción de las experiencias que se dieron en las instituciones, se partirá de la estructura básica de la propuesta metodológica (planeación, acción, observación, reflexión).

El proceso de sistematización se hará partiendo de las siguientes fases:

1) se planteara la estructuración de las micro-planeaciones, según las posibilidades de cada contexto y las categorías seleccionadas.
2) se planteará un repaso de las acciones que se lograron ejecutar.
3) se hará una presentación de los bloques de análisis (bloque conceptual, bloque contextual, bloque de antecedentes y por último el bloque de abordaje crítico de la problemática) los cuales se tomaran como referentes, para la presentación de las observaciones y las reflexiones de los procesos desarrollados en las instituciones.

4) Se plantea la sistematización de las actividades desarrolladas en los diferentes escenarios externos. los cuales en las dos instituciones se plantearon bajo la denominación de grupos para el estudio de la historia de Colombia. Esta parte de la sistematización contará con una estructura que se presentará en términos de preguntas puntuales, que se remitan a las construcciones y discusiones que se dan a la hora de presentar una propuesta de educación externa a las relaciones de aula.
5) se presentaran unas conclusiones generales de la sistematización de la experiencia en cada colegio.

Se presentaran algunas conclusiones con respecto a la aplicación de la propuesta, de manera contrastada entre las dos instituciones.

3. Práctica Pedagógica y reflexiones curriculares en el I.E.D. San Agustín[7]

Las prácticas en el colegio San Agustín, se inician el 7 de marzo y termina el 13 de junio. Se realizó en el grado 11-02 el cual cuenta con un número de 32 estudiantes. La práctica se desarrolló los días miércoles de 8 A.M. a 10 A.M. en el tiempo designado para el área de filosofía a cargo del profesor Giovanni Garzón, puesto que en las horas de Ciencias Políticas, por compromisos académicos, era imposible la asistencia al colegio. Además el espacio de filosofía estaba ubicado en un bloque de dos horas, lo que permitió desarrollar procesos de aula mucho más completos.

Partiendo de los parámetros enunciados anteriormente, en cuanto a la lógica que se debe seguir para la micro-planeación por medio de la estructura de las categorías; se programa la planeación inicial. En el caso del colegio San Agustín se debe tener en cuenta que la articulación con las actividades desarrolladas previamente por el profesor a cargo del área de filosofía presento dificultades, pues los contenidos de los cuales se pensaba partir inicialmente que se remitían a

[7] Ver Anexo 13 a 23

categoría económica como se presenta en la malla, tuvieron que replantearse y darle inicio a la planeación por medio de la categoría política, en aras de buscar un empalme con las dinámicas de trabajo que se venían desarrollando con el maestro encargado.

Teniendo en cuenta las aclaraciones hechas previamente se presenta la estructura de micro-planeación, con una presentación de las fechas las categorías y una descripción somera de las actividades que se pensaron realizar para el colegio San Agustín.

Micro-planeación de Actividades Curso 11-02
(segundo periodo, Colegio San Agustín)

Semana	Fecha	Categorías y Eje problematizador	Actividad
1,2	**21, 28 de Marzo**	**<u>CATEGORÍA POLÍTICA.</u>** **DEMOCRACIA:** conceptualización sobre lo que es la política y los Orígenes del Estado. **DEMOCRACIA:** Origen de la idea de Nación.	**Se resolverá un taller en base a fragmentos de textos de Max Weber. Pues en estos fragmentos se ubican las principales discusiones en torno al papel de la política y su relación con el estado… de estas lecturas los estudiantes deben sustraer la concepciones que se establecen de política y reconocer los fundamentos básicos del estado, y en base a eso problematizar y discutir con el fin de consolidar un acercamiento a la idea de nación.**
3	**11 de abril**	**<u>CATEGORÍA POLÍTICA</u>** **DEMOCRACIA:** Concepto y desarrollo de la idea de Democracia.	**En esta actividad se partirá de diferentes fragmentos, de autores que manejen visiones completamente contrarias, en cuanto a la definición de lo que es la democracia, con la finalidad de constituir una visión problemática del concepto de democracia.**
4	**18 de abril**	**<u>CATEGORÍA ECONÓMICA. CATEGORÍA TEMPORAL</u>** **DESIGUALDAD:** Conceptos básicos de Economía Sistemas y modos de producción. Producción y origen de la riqueza **PRESENTISMO:** Tiempos Históricos (larga, mediana y corta duración.)	**En esta se hará una presentación de las discusiones iniciales sobre lo que se entiende en las definiciones de lo que es la economía, en este punto las definiciones son bastante básica, sin embargo se buscara hacer un recorrido por las características de los distintos sistemas de producción, teniendo en cuenta que los estudiantes manejan parte del tema.**

5	**25 de abril**	**<u>CATEGORÍA ECONÓMICA. CATEGORÍA TEMPORAL. CATEGORÍA POLÍTICA.</u>** **DEMOCRACIA** **PRESENTISMO** **DESIGUALDAD** **Aplicación de los conceptos estudiados en un contexto.**	**Cine foro: el Señor de las Moscas en base a esta película se buscara ubicar los diferentes aspectos conceptuales vistos en las clases anteriores, pues en esta película se pueden observar de forma clara los diferentes componentes que se presentan en la configuración de un orden social. Esto en el marco, de las discusiones entre las concepciones materialistas e idealistas en la explicación de los fenómenos sociales. Se programa una sección para ver la película y otro para desarrollar una discusión en torno al análisis de unas preguntas puntuales.**
6	**2 de mayo**	**<u>CATEGORÍA POLÍTICA.</u> <u>CATEGORÍA ESPACIAL.</u>** **TERRITORIO:** Geopolítica de post guerra: La Guerra Fría y la polarización ideológica mundo. **DEMOCRACIA:** Origen, consolidación y crisis del modelo democrático liberal. (fascismo y la Violencia en Colombia)	**En este espacio se buscara hacer un repaso en torno a las dinámicas propias de la segunda guerra mundial y la guerra fría. Teniendo como eje central las divisiones ideológicas entre capitalismo y comunismo, y las crisis internar del liberalismo político que se representó en el fascismo. Al hablar de crisis del modelo democrático liberal esto se plantea en términos de los fenómenos internacionales del fascismo y en términos nacionales con la crisis desembocada a partir de las características del periodo de la violencia.**
7,8	**9, 16 de mayo**	**<u>CATEGORÍA TEMPORAL CATEGORÍA ESPACIAL.</u>** **TERRITORIO** El problema agrario en Colombia, **TERRITORIO:** Posicionamiento original en el territorio de los grupos armados ilegales, en su relación con el periodo de las violencias bipartidistas.	**Posterior a la ubicación de los discursos ideológicos que se circulaban en la esfera internacional, se entra a observar las condiciones económicas y políticas, bajo las cuales se configura la base de las reivindicaciones que se manifiestan**

		PRESENTISMO: Vigencia y crisis de los partidos políticos tradicionales colombianos.	**posteriormente en el inicio de conflicto armado.**
9	**23 de mayo**	**<u>CATEGORÍA ECONÓMICA. CATEGORÍA TEMPORAL. CATEGORÍA POLÍTICA</u>. (EXPOSICIONES. PRIMER ETAPA)** **PRESENTISMO:** Pertinencia de los discursos políticos y económicos de los grupos armados ilegales en sus respectivos contextos de origen. **DEMOCRACIA Y DESIGUALDAD:** Perspectivas de Democracia desde las posturas de los actores armados ilegales: Proyectos políticos y económicos.	**1. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia** **2. Ejército de Liberación Nacional (ELN)** **3. Ejército Popular de Liberación (EPL)** **4. Movimiento 19 de Abril (M-19)** **5. Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)**
10	**30 de mayo**	**<u>CATEGORÍA ECONÓMICA. CATEGORÍA TEMPORAL. CATEGORÍA POLÍTICA</u>. (EXPOSICIONES. SEGUNDA ETAPA)** **PRESENTISMO:** Pertinencia de los discursos políticos y económicos de los grupos armados ilegales en sus respectivos contextos de origen. **DEMOCRACIA Y DESIGUALDAD:** Perspectivas de Democracia desde las posturas de los actores armados ilegales: Proyectos políticos y económicos.	**6. Fuerzas Armadas y de Policía.** **7. Partidos Políticos.** **8. Movimientos Sociales.** **9. Estado y Gobierno**
11	**6 de junio**	**<u>CATEGORÍA ECONÓMICA. CATEGORÍA POLÍTICA</u>. (SOCIALIZACIÓN FINAL.)** **DEMOCRACIA Y DESIGUALDAD.** Democracia, Conflicto Armado y perspectivas de paz desde los y las estudiantes.	**Conclusiones del curso por parte de los estudiantes.** **Entrega de notas finales del periodo**
12	**13 de junio**	**<u>Entrega de notas</u>**	**Entrega de notas**

La planeación anterior, se planteó para un escenario en el cual no se presentaran mayores incidentes para el desarrollo de la misma. Para dicha proyección se partió del presupuesto de que los días miércoles eran días que por lo general presentaban regularidad académica. Sin embargo, las dinámicas institucionales del colegio resultaron adversas para el desarrollo esperado de la micro-planeación. Ante tal situación que no se tuvo prevista, se optó por acelerar los tiempos de desarrollo de los bloques temáticos que se vieron afectados. Lo cual tuvo como resultado, que por un lado, se lograra culminar lo planteado en la micro-planeación, sin embargo como producto de la aceleración de los tiempos de cada bloque temático los resultados finales no fueron los esperados. Aunque estos resultados generales se presentaron como suficientes para el análisis y la proyección de una reestructuración de la propuesta curricular.

A continuación se presentará una descripción general de las dinámicas que se presentaros para cada bloque.

En la fase de reflexión o bloque conceptual, que corresponde a las primeras cinco semanas; en estas se pretendían desarrollar diferentes conceptos elementales de la Ciencia Política y de la Economía. En este bloque es donde se presentaron los mejores resultados, puesto que las actividades planeadas se pudieron desarrollar sin ningún tipo de inconveniente. Además que los desarrollos conceptuales se constituyeron de forma amplia, por lo tanto esta primera etapa será descrita de forma amplia, pues de esta se sustraen varios elementos importantes.

Sin embargo, se debe resaltar las grandes dificultades en torno a la comprensión de las lecturas propuestas y el gran problema que representa para los estudiantes elaborar procesos de abstracción y de ubicación de los conceptos en contextos puntuales, sobre todo en lo referente a las categorías de la Ciencia Política, pues en términos de la Economía al parecer existían trabajos previos del maestro en cuanto a los conceptos que se trabajaron, lo que facilito las cosas en ese aspecto. Aunque la superación de los inconvenientes con la ciencia política llevo a una ampliación del tema hasta la semana cinco.

Para la superación de los inconvenientes con las categorías de la Ciencia Política se plantearon diferentes estrategias, por un lado, las lecturas, que en su mayoría eran de textos especializados, se presentaron de manera reducida y puntual, además de presentar diferentes ayudas en cuanto al subrayado de elementos específicos y la incorporación de algunas preguntas guías.
Por otro lado, en términos de la capacidad de abstracción se presentaron dos recursos que fueron fundamentales. Por un lado una evaluación que más allá de pretender ser un elemento de medición, se constituyó como la posibilidad de presentar elementos puntuales ya trabajados para que los estudiantes los relacionaran con situaciones concretas y muy sencillas. Logrando el objetivo de que en una situación específica y con muchas pistas se situara el concepto. Para luego proponer el mismo ejercicio, pero alrededor de la película del Señor de las Moscas, en este caso la actividad en mucho más compleja, en términos de los concepto y de los elementos que se deben situar en la película, con el agregado de que esta vez no se cuenta con ayudas previas únicamente se les proporcionan algunas preguntas guías. Sin embargo los resultados fueron bastante buenos.

En conclusión, en este primer bloque, a pesar de las dificultades, que se superaron por medio del desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas, se culminó con un resultado positivo en el proceso de apropiación conceptual. Y además, se reconocen en este primer bloque algunos vacíos en el sistema metodológico de la propuesta inicial.

Para la segunda fase o lo que es el bloque de contextualización, en el marco de la micro-planeación se presentó como un espacio reducido, pues solo se le dio el espacio de la sexta semana, aunque el desarrollo de este bloque se dio hasta la séptima semana. La decisión de darle poco tiempo a este bloque se presenta en torno a otro presupuesto, pues en el estudio de la mallas del colegio al componente de historia mundial se presenta con cierta relevancia. Por lo tanto, se supuso que existían elementos amplios para el reconocimiento de antecedentes de la historia europea.

Lo que se proyectaba era una descripción rápida de la guerra fría y las disputas ideológicas, para luego profundizar en los elementos del periodo de la Violencia en Colombia. Pero lo que arrojo la práctica fue que para dicho bloque las carencias en cuanto al conocimiento de la historia mundial eran bastantes, lo que atraso el proceso, dejándole muy poco tiempo de trabajo al eje referido al periodo de la violencia en Colombia, el cual sólo se enuncio al final de la clase . En la semana séptima también se les hace entrega a los estudiantes de la guía para el trabajo final.

Pero cuando se pretendía terminar el bloque contextual, se presentaros diferentes anomalías en la institución que no permitieron el desarrollo de las clases por un periodo de tres semanas, pues el 16 de mayo se presentó una reunión de consejo académico, el 23 de mayo se presentó una dirección de curso y por último el 30 de mayo se dio una marcha de profesores. Ente esta situación se llega al 6 de junio, esta como la última clase según la planeación. En esta clase lo que se hace es presentar diferentes textos a los estudiantes en torno a dos ejes la violencia en Colombia y el problema agrario, con algunas preguntas guías. Pero por la gran cantidad de temáticas abordadas en una clase los resultados son muy precarios, y se presentaron grades confusiones entre los estudiantes, sin embargo se les hace entrega de los diferentes textos para que tengan una base inmediata para la resolución a sus interrogantes.

Para poder hacer el ejercicio de culminación se hizo necesario pedir un espacio de clase a profesores de otras áreas, lo que llevo a que el día 8 de junio se hiciera la primer ronda de exposiciones y de entrega de trabajos finales, las exposiciones se terminan el día 13 de junio y queda suficiente tiempo para una serie de conclusiones rápidas y una lectura general de las notas con esta clase se da por concluido el periodo.

Las situaciones externas como ya se ilustro, dejaron a la mayoría de los bloques inconclusos y unos trabajos finales sin las suficientes referencias que se debieron

hacer. Por lo tanto, en las últimas sesiones que se pudieron presentar lo que se presentaros fueron espacios de discusión durante las exposiciones, que dejo una recolección de preguntas que devienen de los vacíos que los estudiantes manifiestan ante la comprensión del conflicto armado, preguntas que resultaron de gran importancia para algunos replanteamientos de la propuesta.

Además de las acciones curriculares descritas anteriormente, se debe recordar que desde los planteamientos del enfoque de las Pedagogías Críticas y desde los postulados metodológicos de la Investigación Acción Educativa, es importante generar espacios alternos a las aulas en los cuales se puedan desarrollar otro tipo de iniciativas organizativas y académicas. Por lo tanto, en términos de coherencia pedagógica, metodológica y política se proyectó la creación de un espacio externo para el estudio de la historia de Colombia con algunos estudiantes del curso en el cual se desarrolló la práctica[8].

En la configuración de dicho grupo se presentaron varias discusiones y problemáticas en cuanto a cómo se debe establecer un espacio externo a las aulas, pues en un primer momento se plantea el interrogante de cómo se logra la motivación para el estudio de la historia, que en ambientes estudiantiles se ha establecido en las percepciones de los estudiantes como un conocimiento no tan importante y con unas dinámicas que conllevan al aburrimiento. Además de presentarse el problema de la configuración de los espacios, pues es complicado conseguir un espacio que presente garantías para el buen abordaje de la historia.
En la búsqueda de soluciones a los inconvenientes que se veían de manera previa se postularos diferentes soluciones, por un lado, en términos de la motivación esta se logró por medio de varios mecanismos, lo primero se refirió a darle una completa claridad a los estudiantes que pudieran estar interesados, sobre las temáticas y las intenciones puntuales del espacio, de tal forma se garantiza que los estudiantes que se incorporen al grupo lo hagan de manera completamente consciente de lo que implica y ganando con esto una imagen de seriedad y

[8] Ver Anexo 24

compromiso. Por otro lado, lo que se plantea inicialmente es el rompimiento con las percepciones de estudio de la historia, por esto se postula la necesidad de partir de elementos innovadores que permitan estructurar mejores dinámicas de estudio. Por último, se comprende que los espacios de interacción son importantes, y se busca la posibilidad de variar los lugares de encuentro con fines de garantizar, pasando de las cede del colectivo social Traverso, a las aulas de la universidad pedagógica, por bibliotecas y hasta las casas de algunos de los asistentes a los grupos de historia.

Bajo dichas medidas lo que se consigue es la consolidación de un grupo de cinco estudiantes que mantienen una constancia permanente y que se comprometen con el estudio de la historia. En términos de los objetivos logrados, se debe hablar en varios términos, pues desde la reunión del grupo en diversos escenarios propicio dinámicas de reconocimiento de la ciudad y en cuanto al estudio de la historia de Colombia se propicia una reflexión sobre temas concretos que son de la actualidad pero que tienen sus orígenes en acontecimientos del pasado.

A partir de la práctica y a manera de conclusión de lo que se implementó en el colegio San Agustín, se identificaron diferentes aspectos que deben ser tenidos en cuenta para el análisis de las postulaciones que se desarrollaron en la primer planeación de la propuesta curricular. Estos aspectos se dividen en cinco elementos: la evaluación, hábitos de estudio, procesos de investigación, formación ética y compromiso académico y por último las dinámicas institucionales.

En cuanto a la evaluación lo que se pudo evidenciar es que los elementos o los referentes evaluativos no deben ser tomados con ligereza, pues en la planeación inicial se postula la necesidad de romper con las dinámicas coercitivas de los procesos evaluativos en el aula, sin embargo la simple enunciación de esto no es suficiente para plantear modificaciones sustanciales, pues el componente evaluativo más que ser una herramienta de control del maestro es una necesidad para el estudiantado.

Lo anterior se evidencia por medio de las práctica en la medida que ante la posibilidad de flexibilidad en los aspectos evaluativos son los estudiantes los que reclaman del maestro mayor cantidad de notas. Y además se debe tener en cuenta que en la búsqueda de flexibilizar se las relaciones de aula en cuanto a la evaluación el maestro puede caer en la falta de rigurosidad y en una exigencia reducida de los trabajos de los estudiantes. Por lo tanto se postula la necesidad de estructurar modelos evaluativos mucho más riguroso y estructurados, pero sin romper con la esencia de suprimir las estructuras represivas que se engendran regularmente en los procesos evaluativos.

En el marco de los hábitos de estudio, lo que se muestra es como los estudiantes asumen el estudio en términos de las demandas de terceros, ya sea el maestro o los padres, pues en términos generales todas las actividades que se plantean para desarrollarse en los espacios externos al aula son desarrolladas por casi la totalidad de los estudiantes. Sin embargo al indagar por los contenidos de las actividades planteadas los estudiantes muy pocas veces dan evidencia de un desarrollo consiente de los ejercicios propuestos. En esto se denotan dos problemática, por un lado, que los estudiantes tienen pocas capacidades de lectura y de análisis y mínimos grados de retención de la información, y que además que no reconocen las actividades académicas como significativas en términos de su formación personal.

En cuanto a los procesos investigativos, se debe decir que a pesar de las limitaciones descritas anteriormente, esto se presentaron como una posibilidad relevante en el transcurso de la práctica, ya que al ser un proceso que requiere de un desarrollo extenso, lleva a los estudiantes a vincularse de manera amplia con la problemática de investigación. Pero se debe aclarar que el buen desarrollo de las investigaciones por parte de los estudiantes requiere de unas planeaciones y unos tiempos extensos, pues estos ejercicios sólo pueden llegar a ser significativos académicamente si en marco de los procedimientos investigativos el estudiante reconoce los diferentes elementos y fases que se constituyen en la realización de

una investigación; de no ser así las acciones que se programen y ejecuten para el estudiante se constituirán como diferentes tareas de un mismo tema, por eso mismo es importante dar claridades metodológicas a los estudiantes con el fin de que estos lleguen a los escenarios de análisis riguroso de la problemática de investigación. Estos elementos investigativos deben constituirse como sumamente relevantes y deben tomarse como un elemento que debe ser sumado a la propuesta curricular de manera prioritaria.

En cuanto a la formación ética, este se plantea como uno de los puntos más discutibles, pues lo que se observa es como los estudiantes en sus prácticas pretenden alcanzar méritos académicos por medio de adulaciones hacia los maestros. En estos términos es importante pensar como la formación en las aulas debe abarcar no sólo aspectos académicos, sino que el maestro independientemente del área de conocimiento, debe limitar la apropiación de comportamiento que se sustraen de una visión del mínimo esfuerzo. Estas visiones que asumen muchas veces los estudiantes en torno a sus obligaciones, no son más que el reflejo de los principios construidos históricamente por una sociedad, sin embargo la sustracción de estos elementos es perentoria para la estructuración de una nueva cultura escolar que esté acorde con las potencialidades del entorno educativo como un lugar de contradicciones.

En torno a las dinámicas institucionales, de manera general lo que se plantea es como las obligaciones extraacadémicas de los maestros en términos de las demandas de las instituciones se convierten en trabas para el desarrollo óptimo de las actividades académicas. Pues a pesar de que algunas actividades son de gran importancia para los desarrollos institucionales, en la práctica como ya se dijo, se plantean como un verdadero impedimento para la ejecución de las planeaciones de los maestros. Esta situación se puede percibir como una de las razones por las cuales los maestros muchas veces no programan estructuras metodológicas, sino que desarrollan sus clases en medio de la incertidumbre y sin

mayores grados de planificación, pues las garantías de tiempos y espacios, por lo general, no están aseguradas.

4. Práctica Pedagógica y reflexiones curriculares en el I.E.D. Tibabuyes Universal[9]

La práctica pedagógica en el I.E.D. Tibabuyes Universal se dio en los cursos 10-03 y 11-01 a cargo del profesor John William Castro con alrededor de 88 estudiantes repartidos entre ambos cursos. La actividad dentro de esta institución se realizo en la jornada de la tarde en el horario de los días martes entre las 2: 30 pm y las 6:30 pm en el tiempo asignado para la asignatura de economía y ciencia política entre el 13 de marzo y el 12 de junio de 2012.

A partir de lo expresado en el apartado de planeación inicial y en el de propuesta de sistematización se partió de la implementación de cuatro categorías con sus respectivos ejes problematizadores de tal forma que se pudiera llevar a cabo una implementación amplia de lo establecido en el formato inicial de malla curricular. Si bien, por motivos del tiempo dispuesto para llevar a cabo la práctica pedagógica no se pudo poner en marcha la totalidad de lo contemplado en la malla inicial, se creó una micro – planeación que recogiera algunos de los elementos más importantes para ser puestos en práctica y que permitieran así hacer un profundo acercamiento a las dinámicas escolares y a la construcción de una propuesta curricular definitiva. Dicha micro planeación se presenta a continuación.

Micro-planeación de Actividades Curso 10-03

Semana	Fecha	Categorías y Ejes problematizadores	Actividad
1	13 marzo	Categoría Económica Desigualdad: Sistemas y modos de producción.	Exposición acerca de los distintos sistemas y modos de producción

[9] Ver anexo 25 a 34

2	20 marzo	Categoría Económica Desigualdad: Conceptos básicos de economía	Lectura y debate acerca de los conceptos básicos de la ciencia económica
3	27 marzo	Categoría Económica Desigualdad: Producción y origen de la riqueza (Orígenes del Capitalismo).	Analisis y reflexión acerca de los orígenes del capitalismo y de las implicaciones que esto trajo para la historia de mundial.
4	10 abril	Categoría Económica Desigualdad: Del mercantilismo a la Escuela neoclásica de la economía	Exposiciones a cargo de grupos de estudiantes acerca de las principales escuelas de pensamiento económico
5	17 abril	Categoría Política Democracia: Orígenes del concepto de Estado, Nación y democracia en Colombia	Lectura acompañada de preguntas guías acerca del concepto de Estado. A parir del cual se pongan en discusión. Estudio algunas de las definiciones existentes al Estado con el propósito de comprender su historicidad a partir del caso colombiano. Además se hará la selección de temas para el ejercicio de Investigación a realizar durante el semestre (temas): Estudios de caso pre-conflicto.
6	24 abril	Categoría Política Democracia: Orígenes del concepto de Nación	Lectura acompañada de preguntas guías acerca del concepto de nación. A partir de la exposición acerca del concepto se busca que los estudiantes construyan a partir de ellos mismos y sus conocimientos el concepto, parta esto se partirá del análisis de la nación colombiana.

7	8 mayo	Categoría Política Democracia: Orígenes del concepto de Democracia	Lectura acompañada de preguntas guías y ejercicio de democracia. A partir del análisis de caricaturas y de una ejercicio de democracia en el aula por parte de los estudiantes se pretende que estos conozcan tanto el origen del concepto como su funcionamiento en la actualidad
8	15 mayo	Categoría Política, temporal y económica Democracia Presentismo Desigualdad	Cine Foro: V de Venganza Dir. James McTeige. 132 min. 2006 Se pretende que los estudiantes evidencien por medio de la película cómo funcionan en la sociedad los conceptos aprendidos hasta el momento.
9	22 mayo	Categoría Política, temporal y económica Democracia Presentismo Desigualdad	Ampliación de la discusión acerca de la película con respecto al tema del terrorismo y los medios de comunicación
10	29 mayo	Exposiciones: Primera Ronda: Categoría política, económica, espacial y temporal Democracia. Desigualdad. Presentismo. Territorio	1. La pérdida de Panamá. 2. Movimiento indígena: Manuel Quintín Lame. 3. Movimiento Obrero: María Cano 4. La masacre de las bananeras y The United Fruit Company 5. La república Liberal (1930-1946)
11	5 junio	Exposiciones: Segunda Ronda	6. El fenómeno del gaitanismo.

		Categoría política, económica, espacial y temporal Democracia. Desigualdad. Presentismo. Territorio	7. Guerrillas Liberales de los Llanos: Guadalupe Salcedo. 8. Historias de pájaros: León María Lozano 9. La dictadura militar de Rojas Pinilla 10. El Frente Nacional
12	12 junio	Democracia y desigualdad. Perspectivas de democracia por parte de los estudiantes Cierre del Curso	Conclusiones del curso por parte de los estudiantes. Entrega de notas finales del periodo

Micro-planeación de Actividades Curso 11-01

Semana	Fecha	Categorías y Ejes problematizadores	Actividad
1	13 marzo	Categoría temporal, económica, política y espacial.	Empalme temático con las actividades que se han venido realizando por parte del profesor titular. Temática: Globalización
2	20 marzo	Categoría temporal, económica, política y espacial.	Temática de empalme: Debate entre los estudiantes a partir de la defensa y ataque de las principales consecuencias que se han derivado de la globalización
3	27 marzo	Categoría temporal, económica, política y espacial.	Temática de empalme: Los efectos de la globalización en Colombia. Discusión acerca del texto creado por el estudiante practicante: Narcotráfico y Conflicto Armado: una perspectiva sobre el fenómeno de la violencia.
4	10 abril	Categoría temporal, económica, política y espacial.	Recordando el 9 de abril de 1948. Discusión y exposición acerca del Bogotazo y sus implicaciones para el desarrollo de la historia dentro de

			un conflicto de naciente Guerra Fría. Presentación del Documental: El Bogotazo. History Channel.
5	17 abril	Categoría temporal, económica, política y espacial. Democracia, desigualdad, presentismo y territorio. Contextualización internacional del conflicto: La Guerra Fría	Reconstrucción histórica de la Guerra Fría a partir de las nociones y conocimientos de los estudiantes con miras a comprender su relación con el Conflicto Armado Colombiano.
6	24 abril	ACTIVIDAD CANCELADA POR CELEBRACIÓN DEL DÍA DEL IDIOMA	
7	8 mayo	Categoría temporal, económica, política y espacial. Democracia, desigualdad, presentismo y territorio. El problema del desplazamiento forzado y sus repercusiones en la sociedad.	Cine Foro: La Primera noche. Dir: Luis Alberto Restrepo. 94 min. 2003 Se pretende que los estudiantes reconozcan la problemática del desplazamiento forzado y las implicaciones que ha traído el conflicto armado para la población
8	15 mayo	Categoría Temporal y política Democracia: Represión y diálogos de paz años 70 y 80	Lectura acompañada de preguntas guías y aplicación de unidad didáctica acerca de la temática. El propósito de esta actividad es que los estudiantes identifiquen los antecedentes históricos de dos formas distintas de encarar el conflicto por parte del Estado: La represión y el diálogo. Así mismo se busca que se establezca la relación

			con las experiencias de los gobiernos Pastrana y Uribe.
9	22 mayo	Categoría política y temporal Democracia: Toma del Palacio de Justicia.	Cine Foro: Documental: La Toma. Dir. Angus Gibson y Miguel Salazar. Hacer un acercamiento a los hechos sucedidos durante la toma del Palacio de Justicia y el drama que aun viven las familias de los desaparecidos. Además se pretende establecer una relación entre prácticas represivas e inconstitucionales de las Fuerzas Armadas y los relativamente recientes casos de falsos positivos.
10	29 mayo	Exposiciones: Primera Ronda: Categoría política, económica, espacial y temporal Democracia. Desigualdad. Presentismo. Territorio Perspectivas de Democracia desde las posturas de los actores armados ilegales: Proyectos políticos y económicos.	Resultados de los ejercicios investigativos desarrollados en grupos. 1. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia 2. Ejército de Liberación Nacional (ELN) 3. Ejército Popular de Liberación (EPL) 4. Movimiento 19 de Abril (M-19) 5. Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)
11	5 junio	Exposiciones: Segunda Ronda Categoría política,	6. Fuerzas Armadas y de Policía. 7. Partidos Políticos.

		económica, espacial y temporal Democracia. Desigualdad. Presentismo. Territorio Perspectivas de Democracia desde las posturas de los actores armados ilegales: Proyectos políticos y económicos.	8. Movimientos Sociales. 9. Estado y Gobierno
12	12 junio	Categoría política, económica, espacial y temporal Democracia y desigualdad. Democracia. Conflicto Armado y perspectivas de Paz desde los estudiantes. Cierre del Curso	Conclusiones del curso por parte de los estudiantes. Entrega de notas finales del periodo

Esta micro planeación fue concebida con el propósito de retomar las características más generales de la malla curricular inicial y llevarlas al campo de acción de la escuela. En términos generales la planeación se pudo llevar a cabo sin mayores inconvenientes, no obstante cabe mencionar algunas eventualidades que ameritan ser enunciadas con miras a la construcción de una definitiva propuesta curricular. Por ejemplo, la cantidad excesiva de estudiantes por salón

limita mucho la acción del docente y entorpece los procesos de enseñanza – aprendizaje, además, los tiempos institucionales reducidos y las constantes interrupciones limitan cualquier propuesta de acción docente. En cuanto a la forma de la micro planeación esta se constituyó como un elemento importante para la estructuración de las actividades en torno a la implementación de las categorías y los ejes problematizadores sin embargo, fue evidente durante la implementación que hacía falta el complemento de algunas pautas y procedimentales que permitieran direccionar el proceso, de esta forma se requirieron de preguntas guías que orientaran el propósito de la implementación y las actividades.

Para efectos de un mejor análisis y en concordancia con las fases de observación y reflexión que se plantean desde los postulados investigativos de esta propuesta es necesario hacer una descripción más detallada de lo que implicó llevar a cabo esta propuesta pedagógica. De esta manera, dentro de lo planteado en la malla curricular inicial es posible evidenciar cuatro momentos de desarrollo de la problemática curricular los cuales se pueden ubicar a manera de bloques: bloque conceptual, bloque contextual, bloque de antecedentes y por último el bloque del abordaje crítico de la problemático, los cuales remiten directamente a las fases del proceso de investigación de la propuesta, por ejemplo, el bloque conceptual refiere a la fase de reflexión; el bloque de contextualización a la fase de observación, el bloque de antecedentes refiere a la interacción y por último, el bloque del abordaje crítico de la problemática curricular refiere a la fase de valoración crítica.

Dentro del bloque conceptual se pudo apreciar que algunas veces los estudiantes carecen de conocimientos o reflexiones previas acerca de conceptos complejos referentes a las ciencias sociales, de esta manera, pese a la preocupación y el interés por enfrentarse al conocimiento de temas nuevos, la falta de hábitos de estudio sobresalía constantemente truncando y retrasando los procesos de enseñanza - aprendizaje. Así mismo, la falta de reflexión acerca de los conceptos propios de las ciencias sociales era más que evidente. Los estudiantes se enfrentaban a debates nunca antes dados o nunca antes complejizados lo cual

significó un esfuerzo mayor por parte del docente para poder llevar a cabo los propósitos de la fase conceptual. Por lo tanto, la implementación de este bloque conceptual presentó el contraste entre la falta de conocimientos o discusiones previos y el interés por parte de la mayoría de los estudiantes gracias a la problematización de estos a realidades concretas del contexto nacional. Si bien el trabajo realizado en cuanto a la parte conceptual contribuyó al aprendizaje de los estudiantes, los propósitos marcados para la implementación de esta parte de la propuesta no alcanzaron los efectos deseados, sin embargo, teniendo en cuenta el factor de tiempo quedó evidenciada una gran potencialidad del acercamiento a elementos conceptuales de las ciencias sociales.

En comparación a otros bloques, el bloque conceptual fue el que absorbió más tiempo de la implementación debido a lo descrito anteriormente en cuanto a la falta de conocimientos previos y a la discusión acerca de dichos conceptos sobre todo en grado décimo. Por esta misma razón la implementación de los demás bloques se vio afectada. En cuanto al bloque contextual los avances que se hicieron fueron escasos. Si bien, se hicieron algunos referentes de contextualización de la problemática curricular en cuanto a los marcos internacionales, estos debieron ser abordados muy por encima debido a la falta de tiempo y a que el bloque conceptual, por lo menos en grado décimo absorbió la mayoría del tiempo. No obstante, en grado undécimo, la falta de abordaje en cuanto al bloque de contextualización no se puede endilgar únicamente a la falta de tiempo sino a el conocimiento, aunque fuera mínimo, por parte de los estudiantes de contextos internacionales estudiados en años anteriores que facilitó una rápida implementación de estos alrededor de la problemática curricular permitiendo así darle celeridad al bloque de contextualización.

En cuanto al bloque de antecedentes de la problemática curricular este arrojó más resultados en undécimo que en décimo, ya que como se mencionó anteriormente lo conceptual en décimo abarcó la mayoría del tiempo, sin embargo, al momento de pasar a la parte de los antecedentes, probablemente debido al poco tiempo que

quedaba, este elemento se vio truncado. En grado undécimo el nivel de profundización fue mayor en relación con grado décimo, no obstante, los avances en este bloque de antecedentes de la problemática curricular se manejaron casi a la par con el abordaje crítico y concreto de la temática. De esta forma el vínculo más cercano que tenía grado undécimo con el núcleo de la propuesta curricular, es decir, los discursos de democracia a partir del conflicto armado, permitió que el bloque de los antecedentes tuviera más sentido de acuerdo a los propósitos establecidos para el grado once.

En consecuencia a lo anterior el bloque del abordaje crítico de la problemática curricular sólo se llegó a presentar en grado once debido al empeño que se puso en este elemento debido a la preocupación por llevar a cabo ejercicios investigativos en cuanto a los actores del conflicto armado y sus discursos de democracia. El desarrollo del ejercicio de investigación fue transversal y a su vez el más sobresaliente en toda la implementación de propuesta en grado undécimo, así como la parte conceptual fue la más sobresaliente en grado décimo. Desde el comienzo de la práctica, en consecuencia con lo establecido en la planeación inicial para grado once, se propuso un ejercicio investigativo el cual sería transversal al desarrollo del periodo y el cual contaría con el constante apoyo y asesoría del docente practicante. No obstante, a pesar del empeño puesto en esta parte del trabajo de la implementación en grado undécimo los resultados no fueron los esperados. Si bien se logró hacer un acercamiento a la problemática curricular del conflicto armado y algunos estudiantes arrojaron resultados interesantes en cuanto al acercamiento de los discursos de los actores del conflicto armado, los ejercicios investigativos en general fueron escasos y lamentablemente no arrojaron los resultados esperados aun cuando las asesorías, los tiempos y la disposición por parte del docente practicante siempre estuvieron presentes. Sin embargo, el interés por la temática y la potencialidad de la misma quedó evidenciado.

Además del abordaje de los bloques de desarrollo, durante la implementación y experimentación de una posible propuesta curricular se hizo utilización de distintos materiales los cuales contribuyeron a transformar de cierta manera la enseñanza habitual de la historia. De esta manera se hizo uso de herramientas didácticas que permitieran hacer un acercamiento más profundo a los contenidos y a los intereses de los estudiantes y las necesidades. Dentro de la implementación se utilizaron recursos como películas, documentales, dibujos animados, caricaturas, investigaciones historiográficas acerca de la problemática curricular; además de esto, también se presentaron actividades, talleres y escritos realizados por el mismo docente practicante. El propósito de esta iniciativa en cuanto a la utilización de nuevos recursos didácticos consiste en la iniciativa pedagógica que deben tener los maestros como forma de contrarrestar el currículo oculto que se impone a través de prácticas y contenidos externos a la escuela. De esta manera, la creación material didáctico busca que dichos materiales se adapten a las particularidades de cada contexto además de que los maestros estén en constante reflexión pedagógica acerca de su práctica educativa.

Como otro elemento importante planteado desde los mismos objetivos de esta investigación y del enfoque crítico de la pedagogía crítica aparece la importancia de generar espacios externos al aula de clase donde converjan los intereses y las necesidades de la comunidad estudiantil. De esta manera, y en concordancia con este elemento pedagógico, derivado de la práctica pedagógica se generó un espacio alternativo para el estudio de la historia donde los estudiantes por motivación propia e intereses por el conocimiento histórico se acercaron al espacio y fueron parte activa del proceso extracurricular[10]. En un primer momento ante la idea de generar nuevos espacios de encuentro y estudio alternativos al aula de clase o por lo menos a las clases tradicionales, surgieron unos cuantos interrogantes los cuales ameritan ser enunciados. Ante la necesidad de generar nuevos espacios el reto del docente es mayor, porque si bien mínimamente la obligatoriedad de los estudios convoca a los estudiantes a actividades

[10] Ver Anexo 35

establecidas dentro del aula, no siempre una actividad extra aula les va despertar el mismo nivel de compromiso.

Entonces, en torno a las interrogantes que surgen está la de ¿cómo generar un nuevo espacio que aproveche los intereses y las necesidades de los estudiantes y que a su vez los convoque y los mantenga comprometidos con las actividades a realizar dentro del espacio? A partir de esta interrogante se puede asumir que los nuevos espacios que se generen no pueden ser creados pensando en que todos los estudiantes asistirán ya que al no existir la obligación y mucho menos la nota, algunos de ellos se sentirán en la capacidad de decidir no asistir. Sin embargo, este es el elemento que más interesa al momento de pensarse estas actividades. Así como hay algunos que deciden no asistir, hay otros que deciden hacerlo y esto a su vez es lo más interesante de este tipo de planteamientos. Es decir, la voluntad y el interés es lo que mueve a algunos a integrarse y a hacer parte de nuevos procesos. Sin embargo, pese a la voluntad y el interés de algunos estudiantes por hacerse partícipes de los nuevos procesos esto no es suficiente para mantener dichos elementos dentro de la mente de los estudiantes, por eso se hace pertinente pensar ¿cómo y con qué elementos aprovechar ese interés y voluntad para que cada vez la actividad del estudiante se involucre aun más con el proceso?

A partir de estas interrogantes planteadas anteriormente es que queda en evidencia el reto que representa para el docente poder generar este tipo de procesos, además que sumado a esto, no siempre se incentiva al docente para que genere este tipo de prácticas y mucho menos se le brindan los tiempos y los recursos adecuados. Pero no por eso se puede abandonar la posibilidad de articular este tipo de prácticas educativas a las normalmente establecidas curricularmente. Teniendo en cuenta todas estas reflexiones es que en dentro del desarrollo de la práctica pedagógica en el I.E.D. Tibabuyes Universal se configuró un Seminario de Historia el cual partía de las necesidades y sobre todo de las deficiencias de los estudiantes en cuanto a la historia de Colombia. En

consecuencia con esto, se buscó la forma de generar el espacio como una alternativa y complemento a los procesos de aula llevados a cabo por los estudiantes. De esta manera, se lanzó la propuesta, fue recibida por algunos estudiantes interesados como era de esperar y se puso en marcha la propuesta.

El espacio se configuró como un seminario de historia de Colombia, más exactamente de historia de la independencia. Para esto se llevó a cabo el empleo de documentos históricos y de material audiovisual con el propósito de hacer al seminario un espacio que involucrara otro tipo de prácticas y relaciones educativas y escolares, lo cual al parecer se logró debido a que se consiguió mantener el interés y la preocupación por parte de los estudiantes por el desarrollo del espacio. Sin embargo, hubo cierto tipo de eventualidades que obstaculizaron el desarrollo del seminario de historia, haciendo que surja otra serie de interrogantes respecto a este hecho. ¿Están las instituciones educativas en las condiciones de facilitar este tipo de espacios para articular a los estudiantes a procesos distintos a los llevados al aula? Al parecer lo que dejó la práctica en la institución es que la respuesta es un rotundo no. Por condiciones de espacios físicos y tiempos resultó muy difícil poder mantener un espacio constante para el desarrollo del seminario lo cual cortó muchas veces con el proceso que se estaba llevando y muchas veces desmotivó a los estudiantes. Por tanto, es pertinente poder avanzar dentro de nuevas propuestas curriculares en la consolidación de este tipo de procesos ya que al partir de los mismos intereses de los intereses se pueden encontrar vías alternativas de desarrollar los procesos de enseñanza – aprendizaje que rompan con la tradicionalidad de la enseñanza escolar y se enmarquen entre profundos procesos de transformación tanto de la sociedad como de las mismas relaciones escolares.

A manera de conclusión en cuanto a este proceso de implementación en el I.E.D. Tibabuyes Universal cabe resaltar ciertos elementos generales que pueden dar luces al momento de realizar la definitiva propuesta curricular que se pretende a partir de este trabajo. Por ejemplo, en primer lugar surge la preocupación en torno

a la evaluación. A partir de la implementación se logró ver como aun se mantiene en la escuela una perspectiva tradicional de la investigación, es decir, una evaluación que es ajena a los procesos formativos y que se enfoca más en los resultados cuantitativos y no a los procesos cualitativos. Sumado a esto, el carácter punitivo y coercitivo del proceso evaluativo se evidencia en ciertas áreas, no en todas valga la aclaración, pero se presenta. Además, existe por parte de los estudiantes una cultura de la evaluación que se configura bajo estas mismas características. Esto se logra evidenciar, en el hecho de que las actividades por gran parte de los estudiantes se realizan principalmente por el valor cuantitativo que asigna la evaluación quitándole al proceso evaluativo cualquier característica formativa.

Otro de los elementos que llamó la atención en cuanto a la intervención e implementación de la propuesta inicial fue el criterio de los hábitos de estudio que manejan los estudiantes. En innumerables ocasiones quedó en evidencia que los procesos de comprensión de lectura se encuentran descuidado en una significativa parte de los estudiantes. Sumado a esto, en cuanto al área de ciencias sociales se pudo observar que existe una apreciación por parte de algunos estudiantes donde ésta área es menos importante que otras. Los estudiantes enfocaban sus actividades al desarrollo de las labores de otras áreas y las correspondientes al área de ciencias sociales quedaban relegadas a un segundo plano. Esto se pudo apreciar por medio de la observación de actitudes de los estudiantes donde era evidente la preocupación por cumplir con los deberes de otras áreas y en cambio, cuando se trataba del área de ciencias sociales era posible percibir actitudes de indiferencia. Además, esta situación se vio reflejada al final del proceso cuando algunos estudiantes manifestaron no haber podido cumplir con los requerimientos del área por haber empleado el tiempo cumpliendo trabajos de otras áreas.

En cuanto a los procesos de investigación, se puede apreciar un fuerte contraste entre las dos situaciones que se presentaron alrededor de este elemento. Por una

parte, la implementación de ejercicios y procesos investigativos despertó la motivación y el interés por parte de algunos estudiantes ya que este elemento era prácticamente nuevo en la forma de llevar a cabo la cotidianidad de la escuela, así mismo aquellos que se interesaron en el ejercicio investigativo desarrollaron procesos significativos en cuanto a procedimientos investigativos.

Sin embargo, por otra parte, otra cantidad importante de estudiantes no desarrollaron ni siquiera el interés por la implementación de ejercicios investigativos, así mismo, confundieron el proceso como la entrega habitual de una tarea de acuerdo a una periodicidad sin mayor profundidad, a pesar que dentro de las asesorías se establecían parámetros mínimos de indagación de fuentes bibliográficas, la actividad desarrollada muchas veces se vio opacada por el plagio de fuentes y páginas de fácil acceso en internet. No obstante, estos contrastes se pudieron haber presentado a causa de la falta de tiempos y espacios para poder llevar a cabo ejercicios de investigación más rigorosos y mejor estructurados, sin embargo, el elemento que se evidenció en relación al intereses de los estudiantes y los resultados en cuanto a lo realizado bajo algunos procedimientos investigativos, permite resaltar que los procesos investigativos encuentran un campo potencial para su desarrollo en la escuela. Por tanto, una nueva propuesta curricular se debe enfocar a consolidar fuertemente elemento como parte integral del ejercicio educativo.

En cuanto a la formación ética de los estudiantes queda una preocupación la cual debe convocar la reflexión educativa de los profesores ya que dentro de la escuela por parte de los estudiantes existen prácticas culturas poco formativas que afectan a los mismos estudiantes. Por ejemplo, se pudo evidenciar que dentro de la comunidad estudiantil prima la cultura del mínimo esfuerzo y la pereza. Sumado a esto, también se puede observar la cultura de la trampa en cuanto a que a pesar de proponerse actividades que únicamente requieren de su reflexión personal, muchos estudiantes acuden al plagio de distintas fuentes. Otro elemento que sobresale en cuanto a la formación de los sujetos es que algunos y algunas

estudiantes en muchas ocasiones son el simple reflejo de los conceptos y tendencias propagados por los medios de comunicación además que, sin ningún tipo de reflexión, adoptan como propios, ciertos estereotipos difundidos por la industria del entretenimiento y la farándula y los forman parte de sus acciones cotidianas.

No obstante, el reconocimiento de estas situaciones no debe enunciarse a modo determinación de los sujetos porque esto no sería consecuente con una perspectiva crítica de la pedagogía, sin embargo no se pueden desconocer dentro del análisis de las dinámicas que se presentan en la escuela como la manifestación de un currículo oculto. De esta manera, la comprensión de este tipo de elementos se tiene que enfocar a hacer visibles los múltiples discursos que convergen en la escuela y, modifican y constituyen las prácticas cotidianas del entorno escolar.

Por último, se reconoce la importancia del papel institucional en el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje, por una parte, muchas veces las disposiciones institucionales y el desorden organizativo altera e impide llevar a cabo procesos formativos planificados por los profesores para el desarrollo de sus propósitos en cuanto al área. Por otra parte, las disposiciones administrativas en cuanto al funcionamiento institucional muchas veces ocupa a los docentes en actividades que no están relacionadas directamente con la formación, de esta manera, el docente dentro de los requerimientos para el cumplimiento de disposiciones administrativas termina distraído de su función central como docente.

REFLEXIONES GENERALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR INICIAL

Como un primer elemento, es importante reflexionar en torno a la estructura y la metodología de la propuesta y de las planeaciones curriculares. Pues en el caso puntual de la aplicación de la propuesta inicial se presentaron diferentes problemáticas que la proyectaron como una propuesta metodológicamente muy rígida. En parte esta estructura rígida fue lo que provoco que la respuesta ante las situaciones externas no fuera la adecuada. Por lo tanto se sugiere un replanteamiento metodológico.

Sin embargo se debe aclarar que no todos los elementos de la estructura metodológica deben ser replanteados, pues la organización en términos de una espiral articulada por diferentes fases se considera como un acierto. Pues se permite mantener un control sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que se plantean la propuesta curricular. El problema puntual en términos metodológicos se ubica en lo que se definió como bloques de desarrollo que se le articularon y delimitaron a cada una de las fases de la espiral. El problema se refiere a como los bloques se definieron de una forma demasiado limitada en sus funciones y posibilidades, por lo cual a la hora de responder a las disposiciones inesperadas de la institución, la metodología se convirtió en un inconveniente para el desarrollo de los objetivos planteados.

Partiendo de lo anterior, es importante plantear una ampliación de las definiciones metodológicas en cuanto a la forma en la que se deben desarrollar cada una de las fases de la metodología, sustrayendo de esta las concepciones cerradas que se le establecieron por medio de los bloques. Por lo tanto, se proyecta una reflexión en torno a como el maestro podría comprender y aplicar el desarrollo de las fases de la espiral; que debe ser agregada a la descripción de la propuesta curricular.

Como otra de las apreciaciones sobre la primera propuesta curricular, se refiere a la limitada referencia que se hace las estructuras de la propuesta de reorganización curricular por ciclos de la Secretaría de Educación Distrital. Esta apreciación surge de la necesidad de establecer hasta qué punto la propuesta general retoma los elementos propuestos desde la Secretaría de Educación, pues en la primer propuesta curricular que se enuncia como está debe estar articulada a las nuevas disposiciones y dinámicas en términos de su aplicabilidad. Pero sin embargo, es importante reflexionar sobre como la propuesta general se pretende articular a dichas dinámicas, puesto que no se puede pensar en términos de la apropiación total de las postulaciones generales que se establecen e la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos, puesto que estas resultan en algunos aspectos contradictorias con las intencionalidades que se proyectan desde el enfoque de las pedagogías críticas.

Por lo tanto, se evidencia la necesidad de desarrollar un planteamiento amplio en donde se defina de qué forma y hasta qué punto se retoman los postulados de la Secretaría de Educación en cuanto a la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos. Y no dejar espacio para malentendidos, en cuanto a que la propuesta curricular pueda partir de los mismos postulados que la Secretaría en lo que se refiere a la comprensión de la estructura de ciclos.

Uno de los referentes más problemáticos en la implementación de la propuesta se refirió a la configuración de un proceso evaluativo. Pues al partir de simples enunciados referidos a las intencionalidades de las Pedagogías Criticas, se presentaron ambigüedades en cuanto al desarrollo de un proceso coherente y estructurado de lo que sería la evaluación.

Partiendo de la evidencias recogidas por medio de la primer implementación de la propuesta curricular se postulan dos necesidades en cuanto al proceso evaluativo, por un lado, la necesidad de que se construya una metodología evaluativa amplia y rigurosa, que no sólo se limite en las definiciones nominales, sino que presente

un proceso estructurado y coherente con las postulaciones de la Pedagogías Críticas, y por el otro lado se debe pensar como la estructura que se proponga se puede establecer en un modelo progresivo que sustraiga de la cultura escolar los elementos del uso de la evaluación como un método coercitivo control, pues el asunto no sólo se remite a las modificaciones que pueda hacer el maestro, sino además, como los estudiantes se relacionan con dichas modificaciones.

En coherencia con lo ya referido en cuanto al proceso evaluativo, se observa cómo el planteamiento de la malla curricular también requiere de unos parámetros para el establecimiento de lo que se pretende ejecutar en cada uno de los ejes temáticos, que configuran la estructura de desarrollo de la problemática curricular. En cuanto a esto, se propone una ampliación de la malla en cuanto a que se debe agregar algunas pautas que permitan establecer lo qué se pretende alcanzar por medio del desarrollo de cada eje temático, y que se postulen por medio de diferentes parámetros de proceso.

En el desarrollo de las prácticas, se observa cómo se utilizan diferentes recursos que no están en la propuesta curricular inicial, partiendo del reconocimiento de dichos recursos y tomando los más valiosos por su utilidad, se proponen para ser aplicados a la estructura de la propuesta. Uno de los ejemplos puntuales se remite a la utilización constante de lo que se denomina preguntas guías, esta preguntas surgen tanto en las actividades de aula, o como la posibilidad de como el maestro problematiza de manera específica los conceptos de los ejes problematizadores. Por lo tanto dicha referencia será aplicada a la estructura de la propuesta curricular.

Además de presentar estas reflexiones que se dan en términos de acierto y falencias de los desarrollos metodológicos que se presentaron en la aplicación inicial en los colegios seleccionados. Se presentan reflexiones en torno a la esencia misma de la propuesta curricular. Una de estas reflexiones se remiten al desarrollo de la problemática curricular o lo que es la respuesta de los estudiantes

acerca de las dinámicas del conflicto armado y los discursos de democracia que de este se desprenden.

En este aspecto lo primero que se puede enunciar es que en un inicio la respuesta de los estudiantes es la que tendrían ante cualquier contenido o temática, sin embargo estas respuestas se van modificando en la medida que se profundiza en elementos que permiten una compresión más amplia de la problemática curricular, pues esta ya no se presenta como un simple contenido o temática, sino que se convierte en un punto de análisis permanente, y por estar vinculado y trabajado de manera extensa, se convierte en un punto de referencia de los estudiantes para el estudio y la reflexión de fenómenos sociales del país.

Con la aclaración anterior lo que se busca es hacer un reconocimiento a la pertinencia del trabajo por medio de problemáticas amplias que se complejizan y que en dicha complejización, se brindan herramientas para el análisis de múltiples fenómenos sociales. Y en el caso de la problemática curricular de la propuesta el conflicto armado y los discursos de democracia, esta se presenta como la más oportuna en términos de la comprensión de las dinámicas sociales, política, culturales y económicas del país, pues este es un conflicto que ha transversalizado la generalidad de la estructura social, esto sin decir que sea la única fuente de análisis, pero si una que es imprescindible. Y en cuanto a los discursos democráticos, este es un elemento sustancial en la medida que no sólo se comprenden las circunstancias, sino las diferentes visiones de los distintos actores ante las problemáticas sociales. Con el reconocimiento de las diferentes perspectivas se presenta la posibilidad de generar construcciones propias por parte del los estudiantes y con esto un posicionamiento critico ante las problemáticas sociales del contexto nacional y mundial.

Las reflexiones hechas anteriormente se presentan como el punto de partida para la estructuración final de la propuesta curricular para la enseñanza de la historia en ciclo quinto partiendo de la pedagogías crítica y la problemática curricular del

conflicto armado y los distintos discursos de democracia. Esta presentación final de la propuesta se debe comprender como el resultado final y la conclusión del proceso investigativo, sin embargo se debe tener en cuenta que lo que valida esta propuesta son los avances desarrollados durante dos años de investigación, por lo tanto también se debe concebir como parte de los resultados finales cada uno de los avances en términos de las discusiones pedagógicas, curriculares, metodológicas, investigativas e históricas que se presentaron a lo largo del desarrollo del trabajo.

TERCERA PARTE: PROPUESTA CURRÍCULAR PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN CICLO CINCO.

PRESENTACIÓN

Esta propuesta curricular se construye como el resultado de todo un extenso proceso de investigación e indagación alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, de los lineamientos curriculares y de perspectivas teóricas y metodológicas que permitieran llevar a cabo tal tarea, además de la observación de algunas instituciones de la ciudad y el intento de implementación realizado en dos de ellas. En un primer momento se partió del análisis de las propuestas curriculares oficiales construidas desde la Secretaria de Educación Distrital (Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá, Campo del Pensamiento Histórico, 2007 y la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos 2010) conjuntamente a esto también se analizó la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales, 2002), con el propósito de establecer generalidades en cuanto a dichas propuestas y conocer más a fondo la manera en que se ha delimitado la enseñanza de las ciencias sociales en Bogotá. Así mismo este primer momento permitió establecer avances útiles para el desarrollo de la propuesta.

Posterior a los análisis curriculares, aparecen las reflexiones y postulados que se retoman desde distintas perspectivas teóricas y conceptuales, tal es el caso de la pedagogía crítica y la pedagogía de los límites, del discurso de la democracia radical y de la problemática curricular del conflicto armado; de esta forma se obtiene un sustento y una base tanto teórica como conceptual que permite identificar posturas y apuestas claras en cuanto a la trasformación de la sociedad y de las relaciones que se presentan en la escuela. Por último, la información recolectada a partir de las indagaciones hechas en algunos colegios de Bogotá seleccionados por sus características particulares y los intentos de

implementación proporcionó elementos muy importantes para terminar de configurar esta propuesta curricular.

Concretamente esta propuesta curricular parte de las tres propuestas oficiales con el fin de consolidar una propuesta curricular que no se sustraiga de las realidades curriculares y los marcos normativos vigentes de los colegios, pues se entiende que en la actualidad estas propuestas oficiales se presentan como los ejes que pretenden direccionar las prácticas educativas en la mayoría de los colegios de Bogotá. Además, se basa en los enfoques y modelos establecidos desde la pedagogía crítica y más específicamente de la Pedagogía de los límites, pues se comprende la importancia de establecer propuestas educativas que posibiliten una reflexión crítica y escenarios de transformación social, ante una estructura social que se presenta como desigual y antidemocrática.

Esta propuesta curricular plantea la enseñanza de la historia en ciclo cinco como un elemento importante del desarrollo de la enseñanza de las ciencias sociales. A partir de los procesos de reorganización curricular que se propone desde la Secretaria de educación en el 2010, y de la propuesta de Campo de Pensamiento Histórico que propone la Secretaria de Educación Distrital, este contexto curricular genera un campo de acción donde es necesaria la implementación de nuevas propuestas ya que para el ciclo cinco no se presentan propuestas curriculares claras.

Con la postulación de la enseñanza de la historia para el ciclo cinco o educación media en Bogotá se pretende romper con el modelo actual de la enseñanza de las ciencias sociales en educación media, el cual consiste en, ya sea la interdisciplinariedad que exagera en la ampliación de los contenido o la fragmentación de las disciplinas sociales en estudios aparte como se ha visto hasta el momento en la separación principalmente entre la economía y ciencia política en la educación media. De esta manera, ésta propuesta, retoma de la propuesta de Campo de Pensamiento Histórico, además de otras propuestas

teóricas de la enseñanza de la historia, el interés por volver a la enseñanza de la historia, pero teniendo claro que, como se plantea en la propuesta, la disciplina principal será la historia pero esto no implica que se enseñará ciencias sociales a partir de una única disciplina sino que las demás disciplinas proporcionarán elementos importantes para complejizar y profundizar en las estructuras sociales que se presenta en el estudio de hechos históricos complejos.

La historia es la disciplina principal que marca el camino a seguir en esta propuesta, pero la aparición de las demás en la búsqueda de un pensamiento crítico e histórico son fundamentales en el desarrollo de la propuesta y de lo que se pretende. Por tanto, esta es una propuesta para la enseñanza de la historia, la cual parte del potencial didáctico de esta disciplina paro que a su vez se nutre sustancialmente de los principales aportes teóricos y conceptuales de las demás ciencias sociales para poder comprender la compleja y estructurada realidad social.

Para poder dar lugar y realidad a esta propuesta curricular para la enseñanza de la historia en el ciclo cinco se ha tomado un hecho histórico nacional a partir del cual se estructurará todo el proceso de enseñanza – aprendizaje: Tal hecho histórico el Conflicto Armado Colombiano y los discursos de democracia que de él se desprenden. A partir de este hecho histórico que en términos nominales se presenta como problemática curricular, se pretende diseñar una propuesta que sirva tanto para corresponder a las temáticas y discusiones propias de la educación media como para reestructurar la enseñanza de las ciencias sociales no en tanto a disciplinas disgregadas, sino a todas en conjunto lideradas por la historia como disciplina principal, partiendo de la complejidad que establece el estudio de un hecho histórico de larga duración el cual requiere de múltiples recursos disciplinares para poder ser comprendido en su complejidad social y en su historicidad.

1. Referentes teóricos de la Propuesta Curricular

1.1. Escuela y Currículo

Retomando lo planteado en apartados anteriores, en cuanto al sistema conceptual esta propuesta parte de la importancia de comprender el currículo a partir de la creación de una propuesta curricular que se basa en la pedagogía crítica de forma general y en la pedagogía de los límites de forma particular. Desde las discusiones dadas en cuanto a este tema se pudo cómo el debate respecto a lo curricular trasciende más allá de lo literalmente enunciado en él y se manifiesta presentando implicaciones de tipo ideológico y político lo cual se constituye como un elemento muy importante dentro de la reflexión de la pedagogía crítica. Por tanto, más allá de comprender el currículo en términos técnicos, la discusión de esta propuesta curricular hay que centrarla alrededor de la construcción de un "currículo crítico" para contrarrestar de forma contundente "aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas" que se manifiestan en lo que se denomina como "currículo oculto" (Giroux. 2004. 72).

A partir de las prácticas, discursos y valores hegemónicos que vienen implícitos dentro del currículo oculto, y que son el reflejo de un tipo de sociedad determinado, se comienza a entender al currículo como algo más que una simple herramienta de organización escolar. Bajo esta perspectiva, el currículo se configura como una herramienta para el control social. Sin embargo, el reconocimiento de este hecho permite identificar el vínculo existente entre la escuela y las estructuras económicas y políticas hegemónicas existentes.

Por tanto, desde el aporte que pretende hacer esta propuesta curricular en cuanto al análisis curricular, se debe comprender, en primer momento, el papel que juega la escuela como un dispositivo que reproduce una serie de relaciones sociales que sustentan formas de organización de la sociedad que se evidencian

constantemente en la manera en que la escuela organiza y estructura las actividades y el conocimiento que se presentan en ella. Sin embargo, dentro de un segundo momento de este análisis curricular, no se puede limitar la reflexión a esta limitada caracterización de la escuela y por ende del currículo ya que esta es una visión que se muestra incompleta al momento de comprender las relaciones existentes entre la escuela y la sociedad porque desconoce a las particularidades de los sujetos que interactúan dentro de la escuela; los asume como si fueran agentes pasivos los cuales son simple objeto de las dinámicas sociales que se estructuran fuera de la escuela. Es decir, limitarse a esta crítica de la escuela y el currículo es desconocer estos dos elementos y su potencial de resistencia por medio de las relaciones sociales que se presentan dentro de la vida escolarizada.

Esta propuesta curricular le apunta a una visión de la escuela y el currículo donde a partir de una perspectiva crítica, se puede reconocer el fuerte potencial que tiene tanto la escuela como la reflexión del currículo para construir, mediante las transformaciones de las prácticas escolares, elementos generadores de resistencia y transformación respecto a las perspectivas tradicionales y hegemónicas de la enseñanza. No obstante, y a pesar de que se parte del cuestionamiento de los currículos oficiales, resulta muy problemático, en términos de implementación escolar, una propuesta completamente opuesta a las existentes debido a que, en contextos como el actual, es muy pretensioso, y sobre todo en instituciones oficiales, querer cambiar de un día para otro las situaciones que hacen de la escuela y el currículo herramientas para sostener la hegemonía. Sin embargo, esta propuesta apunta a que, desde elementos tales como la puesta en evidencia del currículo oculto, se comiencen a generar procesos de transformación que permitan en el desarrollo del tiempo construir un fuerte y contundente currículo crítico.

Por tanto, para poder aprovechar el potencial transformador de la escuela hay que tener presente que, además de la reflexión acerca del currículo oculto, cualquier intento de convertir un currículo oculto en un currículo crítico debe pasar por un

complejo proceso de transformación en el cual las contradicciones que se presentan en la escuela y que son legitimadas por el currículo oficial puedan contribuir a la reflexión crítica y a la estructuración de propuestas curriculares y prácticas alternativas y contra – hegemónicas. A partir de esto, una propuesta curricular que se fundamente en la Pedagogía Crítica debe retomar estas discusiones para poder ponerlas propositivamente en el plano de la transformación de la escuela y el currículo como escenarios donde las relaciones sociales y el conocimiento convergen, no para sustentar un orden hegemónico desigual, sino para constituirse como un elemento emancipador de los sujetos que intervienen dentro de las relaciones y prácticas educativas. El objetivo de esta propuesta curricular es constituirse como un elemento propositivo que contribuya a generar procesos de transformación a partir de estos elementos analíticos y conceptuales descritos.

1.2. Democracia Radical y Pedagogía de los Límites

Resultó evidente, además de problemático, el hecho de que a partir de la indagación de los lineamientos curriculares sobresaliera en múltiples apartados la enunciación del concepto de democracia. En la mayoría de dichas propuestas se apela al lenguaje de la formación para la democracia, sin embargo, la dificultad se presenta en que nunca se define claramente para qué tipo de democracia se está formando. Es decir, se parte de una idea de democracia que no definen como si se sobre entendiera o se diera por hecho que definir lo que se asume por democracia es redundar. No obstante, a partir del análisis de esta particularidad, lo que se puede notar es que dichas propuestas curriculares apuntan a la formación para un tipo de democracia el cual consideran único, acabado e ideal. Lo cual a partir de lo expuesto anteriormente desde las posturas de la Democracia Radical no es tan cierto. Por tanto, esta propuesta asume la posición de comprometerse con una postura clara y contundente la cual articula mediante los discursos de la pedagogía crítica y que terminan convergiendo claramente en las apuestas teóricas de la Pedagogía de los Límites y la Democracia Radial.

Partiendo de esto, la discusión alrededor de la democracia se constituye en esta propuesta como un elemento central de la formulación de la misma, ya que comprender este concepto es, desde dos perspectivas, indispensable para el desarrollo de la propuesta curricular. En primer lugar, se plantea el análisis de los discursos de democracia de los actores del conflicto armado; esto requiere una perspectiva de democracia a partir de la cual se articulen los análisis y reflexiones de las múltiples aristas y versiones que presentan de esta cada uno de los actores involucrados. Así mismo, asumir los múltiples discursos de democracia con miras a la construcción de un nuevo proyecto de sociedad, el cual se fundamente en las diferencias y contradicciones de los discursos y pretenda un empoderamiento de los estudiantes en cuanto a la toma de posturas críticas y radicales, requiere inevitablemente un concepto amplio pero a la vez crítico de democracia. Por tanto, desde esta propuesta se parte del discurso de la democracia radical el cual encuentra en la Pedagogía de la Límites su cabida dentro del amplio campo de la Pedagogía Crítica.

En segundo lugar, la concepción de democracia de la cual se parte en esta propuesta es fundamental dentro del enfoque didáctico – pedagógico. Este segundo elemento también es un referente muy importante de la propuesta, debido a que este no se limita únicamente al abordaje de la problemática curricular, sino que además se direcciona a la construcción de un proyecto de democracia al cual se quiere contribuir desde la escuela y el currículo por medio de la praxis educativa. Este enfoque didáctico – pedagógico que se le da al discurso de la democracia es transversal a toda la propuesta y encuentra su máxima expresión en los ejercicios de implementación escolar y las dinámicas de aula ya que, este enfoque será el elemento valorativo, crítico y ético tanto del actuar de los profesores como del actuar que se espera en los estudiantes a partir de esta propuesta.

A partir de estos enfoques socio – políticos y pedagógicos de la Democracia Radical y la Pedagogía de los Límites respectivamente, la democracia se convierte en el proyecto transformador que a partir de la reflexión y la crítica de la democracia actual, del currículo y la escuela, enuncia un marco conceptual importante a tener en cuenta en una propuesta que retoma la democracia y los discursos que se tengan de esta como elemento central del desarrollo del proceso educativo. Por tanto, la interpretación y la capacidad para moverse y comprender los límites de los discursos que se encuentran inmersos en el conflicto armado colombiano son los elementos constitutivos de una propuesta que parte particularmente de la Pedagogía de los límites, y se enfoca a la transformación de las dinámicas y la construcción de una democracia radical.

A partir de los enfoques de la Pedagogía de los límites y del discurso de la Democracia radical se fija como propósito la realización de un nuevo proyecto de sociedad y de democracia que, tomando como referente de partida el carácter compuesto y heterogéneo de la sociedad, busque desde la escuela la forma de encaminarse en dicho objetivo. Bajo esta perspectiva, esta propuesta le apunta a que los estudiantes interpreten y cuestionen de forma crítica y constructiva la diferencia y la pluralidad como elementos constitutivos de una nueva forma de ciudadanía en la cual la lectura, la interpretación y la crítica de códigos, textos y discursos permitan proponer nuevas maneras de transformación y resistencia a partir de la comprensión de los límites y las relaciones que se entretejen entre los múltiples discursos existentes en la sociedad. En consecuencia, la democracia radical y su implementación por medio de la pedagogía crítica es un referente dentro del planteamiento de una propuesta que se encamine a iniciar procesos de resistencia y transformación social desde la escuela y el aula de clase.

1.3. La enseñanza del Conflicto Armado

Partir del conflicto armado colombiano como problemática curricular no es el resultante de un tema de moda. Este hecho bajo la perspectiva de algunos

autores, tal como se vio en apartados anteriores, ha definido y determinado la historia del país atravesando casi la totalidad del siglo XX y lo que va del XXI. Este hecho tan importante dentro de la historio del país ha sido la máxima representación de la gran mayoría de las disputas sociales, políticas y económicas que se viven y se han vivido en Colombia. Así mismo, la problemática del Conflicto Armado ha sido el escenario de manifestación de todas las contradicciones sociales donde los actores que en él intervienen han configurado este hecho muy particularmente de acuerdo a sus acciones y sus discursos. Por tanto, una propuesta curricular crítica que retome la temática del conflicto armado pretende poner en juego dentro de la escuela la historicidad del hecho para poder, por medio de esto, comprender tanto los discursos que mantienen la confrontación como las múltiples contradicciones que se dan en la sociedad.

Poner en juego el hecho del Conflicto Armado como problemática curricular para la enseñanza de la historia, es una apuesta por llevar a la escuela una versión de la historia a la cual, indistintamente por los motivos, no se le ha dado la cabida que amerita en cuanto a la comprensión de realidades históricas y sociales complejas. Por tanto, enunciar el Conflicto Armado como problemática curricular debe partir mínimamente partir de una concepción que recoja la complejidad del hecho histórico para así llevarla al currículo. En consecuencia, para cumplir con este deber conceptual se parte de la definición que hace Eduardo Pizarro acerca del conflicto armado colombiano al catalogarlo como “un conflicto armado interno (inmerso en un potencial conflicto regional complejo), irregular, prolongado, con raíces ideológicas y de baja intensidad (o en tránsito hacia un conflicto de intensidad media” (Pizarro. 2004:80); A partir de esto, se puede establecer un mínimo conceptual que permitirá definir un referente conceptual en la comprensión de este hecho y su enseñanza.

Pasando a otro aspecto, como bien es planteado por Sánchez y Rodríguez (2009) a pesar de la abundante producción académica en cuanto al conflicto y múltiples procesos que se derivan de este, en el espacio escolar el tratamiento de estas

temáticas es escaso y sesgado. No con frecuencia aparecen trabajos que aborden las implicaciones del conflicto en las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales y la historia; además también “son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como un contenido curricular, que pueda ser estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en sus condiciones actuales” (Sánchez y Rodríguez. 2009: 203). Esta deficiencia en cuanto a las propuestas pedagógicas abre todo un campo de posibilidades para la articulación de este hecho histórico a la implementación de una nueva propuesta curricular

La temática del conflicto armado de haber aparecido en las propuestas curriculares actuales lo hizo de una forma muy informal en la cual, muchas veces se limitaba a ser un simple hecho de los tantos que hay en la historia del país, por ejemplo, en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, no se reconoce ni estimula el potencial histórico y educativo de este hecho, por el contrario, muchas dinámicas sociales que fácilmente podría agruparse como causa o efecto del conflicto aparecen disgregadas y sin relación alguna. Probablemente de forma intencional no se ha ahondado de forma oficial en la enseñanza del conflicto armado como un hecho indispensable para la enseñanza de la historia de Colombia ya que, partir de este hecho como problemática curricular, pondría a nivel escolar ciertos conocimientos, hechos y discursos que entrarían a chocar con infinidad de intereses hegemónicos los cuales encuentran su beneficio en el silencio de la historia.

Dentro del abordaje que se realiza en las escuelas es evidente la falta de profundización en cuanto a la temática ya que por ejemplo “no se analizan las condiciones históricas del conflicto armado ni sus transformaciones (…) no se precisa la dinámica histórica de los actores armados ni los distintos tipos de victimas que ha dejado la guerra” (Sánchez y Rodríguez. 2009: 204). Sumado a esto, tampoco existe un análisis profundo en cuanto a los discursos de los múltiples actores que intervienen en el conflicto ya sean directos o indirectos.

Como consecuencia de todas estas precisiones, la problemática del conflicto armado es en últimas un campo inexplorado en las instancias escolares con un fuerte potencial histórico debido a su prolongación y la compleja estructura de su desarrollo, ya que intentar comprenderlo en su historicidad requiere de un gran esfuerzo en cuanto a los componentes teóricos y conceptuales de las ciencias sociales en general para poder abordar tal temática.

Por tanto, partir del conflicto, no como un simple hecho, sino como problemática curricular que estructura y articula una propuesta para la enseñanza de la historia resulta indispensable en la comprensión de la historia del país con miras a generar procesos de interpretación, reflexión y transformación de una sociedad que al basarse en el olvido y la omisión ha estado condenada a la desigualdad. Así mismo es propósito de esta propuesta curricular que a partir de las discusiones en cuanto al conflicto armado, a la investigación social alrededor del fenómeno, a la historiografía existente y a los procedimientos de los que dispone la investigación histórica se pueda implementar al Conflicto Armado Colombiano como problemática curricular de tal forma que la nueva propuesta recoja la mayor cantidad posible de perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas; y que estas a su vez se vean reflejadas como enfoques claros dentro los contenidos y la malla curricular que se expondrá más adelante.

2. La pertinencia de la enseñanza de la historia

Cuando se planteó la discusión en cuanto a los lineamientos curriculares oficiales se destacaron tres propuestas principales: los Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, la Propuesta de Campos de Pensamiento Histórico y la propuesta de reorganización curricular por ciclos, ambas de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá. Además de hacer la descripción de estas propuestas se rescataron ciertos elementos valiosos que pueden llegar a ser tenidos en cuenta al momento de hacer una nueva propuesta curricular. Sin embargo existe una gran y evidente diferencia entre los planteamientos oficiales

en cuanto a la educación media o ciclo cinco y lo que busca esta propuesta en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales. Dicha diferencia radica principalmente en el asunto de la enseñanza de la historia en educación media o ciclo cinco.

Dentro de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se establece en el Artículo 31 que además de la enseñanza de las áreas fundamentales del conocimiento, es obligatorio y fundamental la inclusión de las ciencias económicas y políticas, como parte de la enseñanza de las ciencias sociales. Esto en apariencia ya genera una seria dificultad, ya que esta propuesta se plantea como una propuesta curricular para la enseñanza de la historia en el ciclo cinco o educación media y no de enseñanza de la economía ni de la ciencia política, como lo ordena la Ley. No obstante, esta propuesta no se justifica en una forma de "desacato" sino como una forma de reestructurar la enseñanza de las ciencias sociales en el ciclo cinco de tal forma que el proceso de enseñanza – aprendizaje se enfoque en las necesidades de la escuela y que parta tanto de las discusiones epistemológicas alrededor de las ciencias sociales como de los ordenamientos oficiales y legales.

La idea de esta propuesta es analizar la situación actual de la enseñanza de las ciencias sociales en educación media para que por medio del aporte que se puede llegar a hacer se estructuren de mejor manera las disposiciones curriculares del área. Por ejemplo, en la ciudad de Bogotá se está llevando a cabo la implementación de la reorganización curricular por ciclos, la cual contempla la educación media como parte del denominado ciclo cinco, así mismo, para la ciudad de Bogotá, se establece la propuesta de Campos de Pensamiento Histórico que sólo llega hasta la implementación del ciclo cuatro, dejando por fuera de este al quinto ciclo. Por tanto, es pertinente y urgente trazar una propuesta curricular que atienda al ciclo faltante.

Por otra parte, dentro de los lineamientos curriculares del MEN se establece la importancia de la interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, este planteamiento curricular amplía demasiado el aprendizaje de conocimientos a partir de las distintas ciencias sociales bajo el argumento de la extensa complejidad de lo social lo cual no se puede ver fragmentado por las disciplinas haciendo que se caiga dentro del adagio popular: “el que mucho abarca poco aprieta”. Es decir, en efecto se ponen a circular muchos más conocimientos en relación a las ciencias sociales pero dentro de los mismos tiempos y espacios haciendo que la ambigüedad en cuanto a los contenidos surja debido a que no se realizan los procesos adecuados en cuanto al manejo y organización de contenidos, tiempos y espacios.

En contraste a esto, dentro de la ortodoxia de la Ley General de Educación, al indicarse la obligatoriedad de la enseñanza de la economía y la ciencia política en educación media, se cae en el otro extremo de la enseñanza de las ciencias sociales: se limita la complejidad de la realidad social a únicamente dos disciplinas determinas; la economía y la ciencia política. Así que, teniendo en cuenta estas dificultades presentadas dentro de la enseñanza, en esta propuesta se pretende enunciar como un punto de equilibrio ya que si bien se reconoce que la realidad social es amplia y compleja, no se puede fragmentar en excesivas partes porque esto entorpece los procesos de enseñanza – aprendizaje, no obstante, tampoco se puede limitar dichos procesos a unas cuantas disciplinas. Es decir, se requiere un punto medio que recuerde que la enseñanza de las ciencias sociales escolares tiene como propósito formar sujetos críticos y no “eruditos” como hasta el momento se ha pretendido a partir del conflicto entre disciplinariedad versus interdisciplinariedad. Las disciplinas son de suma importancia dentro de las ciencias sociales pero en cuanto a la enseñanza no son el todo.

Aparte de lo dicho anteriormente en cuanto a las propuestas curriculares oficiales, dentro de la observación que se llevó a cabo en algunas instituciones de la ciudad se pudo evidenciar que, a pesar de estar en circulación los postulados curriculares

de la interdisciplinariedad y de la obligatoriedad de la enseñanza de la economía y la ciencia política, en el área de ciencias sociales sin importar si se trata de educación básica secundaria o media, la principal herramienta para la enseñanza de la ciencias sociales es la historia. Independiente del contenido que se estuviera tratando, específicamente en la clase de economía y ciencia política, por lo general se recurría constantemente a la historia para poder contextualizar y analizar las temáticas y los conceptos, haciendo que, de cierta medida la historia siempre estuviera presente, sin importar que se estuviera tratando de otras disciplinas sociales.

La disciplina histórica atraviesa ineludiblemente casi todas las discusiones en cuanto a las ciencias sociales. No existe relación social alguna que pueda concebirse por fuera de la historicidad de sus particularidades. En consecuencia, esta afirmación permite sostener que la potencialidad de la enseñanza de las ciencias sociales no debe fragmentarse en tantas partes según las disciplinas sociales, ni tampoco comprimirse a unas cuantas en pro de la especificidad de los conocimientos; todo lo contrario, la enseñanza de las ciencias sociales debe sustentarse inicialmente a partir del concepto general del que se nutren la mayoría de las ciencias sociales, es decir de la historicidad de las relaciones sociales. Por esta razón, la enseñanza de las ciencias sociales debería centrarse en la enseñanza de la historia y a partir de esta introducir los objetos de estudio, los conocimientos, las categorías de análisis, los conceptos y las temáticas de las demás disciplinas sociales.

A partir de esta reflexión, la implementación de los elementos más importantes de las disciplinas sociales a la enseñanza de la historia sólo se podría estructurar alrededor de hechos históricos que a razón de su complejidad y larga duración permitan hacer que una enseñanza de la historia de este tipo involucre los elementos más importantes de las principales ciencias sociales. Por esta misma razón resulta tan importante para el planteamiento de esta propuesta curricular el aporte hecho por la propuesta de Campos de Pensamiento Histórico de la

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá porque a partir de esta se comprende la historia como eje articulador de la enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, esta propuesta oficial se limita a la implementación hasta el cuarto ciclo, en consecuencia, el ciclo cinco o la educación media queda excluida de la propuesta. No obstante, este elemento se especificará más a fondo en el siguiente apartado porque resulta de gran importancia para el planteamiento de una nueva propuesta curricular

Retomando la discusión, la propuesta curricular que aquí se pretende enunciar para la enseñanza de la historia parte de algunos de los elementos planteados por la Propuesta de Campos de Pensamiento Histórico y los lleva al ciclo cinco. Al mismo tiempo se complementa con el enfoque de la Pedagogía Crítica y la Pedagogía de los Límites, el discurso de la Democracia Radical y como problemática curricular el conflicto armado colombiano y los discursos que de este se desprenden, siendo esta última el hecho histórico a partir del cual se estructura la enseñanza debido a su complejidad y su prolongación en el tiempo. Además, también se retoman elementos metodológicos de la propuesta curricular del Ministerio de Educación Nacional y de la propuesta de Reorganización curricular por ciclos, con el propósito de construir una propuesta curricular que retome los elementos más destacados de las demás propuestas curriculares.

Sumado a esto, esta propuesta curricular también recoge ciertos elementos y discusiones en cuanto a la enseñanza de la historia propuestos por algunos autores destacados en la materia, tal es el caso de Mario Carretero (1995), Josep Fontana (2006), y Renán Vega (1999). Estos tres autores, como se expuso dentro del estado del arte, enuncian elementos muy importantes para ser tenidos en cuenta al momento de hacer una propuesta para la enseñanza de la historia. En primer lugar, Mario Carretero hace una profunda reflexión acerca de las dificultades que presenta la enseñanza de la historia. A partir de este análisis, Carretero establece que una de las dificultades que más se presenta en los procesos de enseñanza – aprendizaje es el “presentismo” el cual consiste en

juzgar con valores del presente hechos del pasado por desconocimiento de la forma cómo se configuran los hechos históricos. Esta dificultad, debido a su importancia y a su constante presencia no solamente en la escuela, será un elemento muy importante dentro de la propuesta curricular dándole así un papel sumamente importante al estudio de la historia.

Por otra parte, retomando la discusión de Josep Fontana, la historia está llamada indefectiblemente a ser un campo abierto donde la reflexión y la crítica faciliten una mejor aproximación a la realidad dentro de las aulas con el objetivo de generar en los estudiantes una conciencia crítica e histórica con miras a la transformación de las prácticas sociales que fomentan la desigualdad y subordinación, en consecuencia, la escuela y principalmente los maestros y maestras son fundamentales para generar estos procesos de transformación. Los maestros en general deben hacer de su praxis un lugar donde la reflexión, el contraste y la crítica, no solamente de la historia oficial sino también de esa historia que a propósito ha sido silenciada por efecto de ciertos intereses hegemónicos que han invadido la escuela, hagan parte de la formación histórica de los estudiantes para que estos a su vez comprendan las dimensiones y los límites de todos los elementos y discursos que forman parte de un hecho histórico. El objetivo principal de la enseñanza de la historia, según Fontana, debe ser la formación del pensamiento crítico y reflexivo. Configurando de esta manera lo que el autor denomina como “pensar históricamente”.

En consecuencia, el pensamiento histórico, tal como lo plantea Fontana, es un elemento muy importante de referencia para esta propuesta curricular, sin embargo, al pensamiento histórico habría que agregarle otro concepto el cual partiendo de lo dicho por Fontana establece criterios más enfocados a lo práctico - metodológico de la enseñanza con miras a aprovechar las reflexiones críticas y analíticas acerca de la enseñanza de la historia poniéndolas en juego concretamente en el espacio escolar y la formación de los estudiantes. Si bien el Pensamiento histórico, responde al por qué y para qué enseñar, el Pensamiento

Historiográfico propuesto por el profesor Renán Vega responde al cómo enseñar tomando como punto de inicio la propuesta de Fontana. Para Vega, la investigación histórica es muy importante dentro de la formación de los sujetos, por esta misma razón cuestiona la marcada separación que ha existido entre la investigación y la enseñanza de la historia. Según el autor, esta separación ha conllevado a que la historia que se investiga profesionalmente y la historia que se enseña en las escuelas sea completamente diferente y desligada la una de la otra.

De esta forma, Vega manifiesta que la enseñanza de la historia debe valerse de algunos de los procedimientos principales de la investigación histórica. Sin embargo, es evidente que a nivel escolar no se puede abordar de la misma manera la complejidad investigativa y conceptual de la disciplina histórica, no obstante, retomar ciertos elementos básicos puede contribuir fuertemente a la formación de un pensamiento histórico en los estudiantes y a transformar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la historia. A partir de esto se asume por parte del autor el Pensamiento historiográfico, el cual se entiende como el campo específico del conocimiento histórico, donde propósito se enfoca a encontrar las particularidades teóricas, metodológicas y epistemológicas de la investigación histórica para efectos educativos. (Vega. 1999). En consecuencia, el Pensamiento historiográfico se configura como una práctica educativa, donde tanto profesor como el estudiante, a partir de un profundo análisis de múltiples fuentes y de resultados de investigaciones históricas identifican profundamente las diversas interpretaciones existentes sobre un hecho histórico en particular.

A partir de todas las reflexiones expuestas en este apartado se fundamenta concretamente el referente de la enseñanza de la historia dentro de esta propuesta curricular. El propósito de estos elementos enunciados es delimitar tanto teórica como metodológicamente tanto la estructura como la implementación de esta propuesta.

3. Descripción de los antecedentes curriculares

En la construcción de la propuesta curricular, la segunda acción que se propone, es el análisis de aquellos componentes que desde las propuestas oficiales puedan resultar innovadores y útiles desde una perspectiva crítica de la educación. En este análisis se resalta cómo metodológicamente las tres propuestas presentan componentes de sumo interés y valor pedagógico.

La propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos 2010, se comprende como un referente obligado, puesto que, es con esta propuesta de reestructuración que se abre la discusión a nivel institucional, en torno a la necesidad de reorganizar las estructuras curriculares oficiales en los colegios del distrito. Pero además, dicha propuesta cuenta con elementos teóricos y metodológicos que vale la pena tener en cuenta a la hora de plantear una estructura curricular.

Como primer elemento que se hace importante retomar, es el de la reorganización por ciclos, este elemento se toma para la construcción de la propuesta, sin embargo se retoma por la necesidad de construir una propuesta que se articule a las dinámicas actuales, a fin de que la propuesta sea coherente con las dinámicas educativas del contexto y que por lo tanto tenga altos grados de aceptabilidad y aplicabilidad en las disposiciones de los colegios distritales.

Como segundo elemento a resaltar se ubican los referentes teóricos que se remiten a la comprensión de la educación desde el enfoque del desarrollo humano y desde la noción del desarrollo integral del sujeto, en este aspecto se resalta la ampliación que se da desde la institucionalidad de los procesos formativos de la escuela, pues se entienden como la formación del sujeto va más allá del simple desarrollo cognitivo y postula como los procesos de formación integral en la escuela deben estar atravesados por tres dimensiones *la cognitiva, la socioafectiva y la físico recreativa;* en el caso de la propuesta se retoman los

principios de integralidad en la formación y las dimensiones que se proponen en la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos.

Sin embargo, se debe aclarar que las dimensiones propuestas desde la Secretaria de Educación, presentan algunas limitaciones en el marco del desarrollo de la propuesta, puesto que, el enfoque bajo el cual se definen dichas dimensiones corresponde a las teorías constructivistas y para la búsqueda de coherencia con los propósitos de la propuesta, estas dimensiones deben ser redimensionadas bajo las postulaciones de las Pedagogías Criticas. Redefinición que se presentara más adelante.

Como segundo referente a tener en cuenta, se sitúa Campos de Pensamiento Histórico de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2007), porque a partir de esta se comprende la historia como eje articulador de la enseñanza de las ciencias sociales. Así mismo, las categorías que se plantean dentro de Campos de Pensamiento Histórico, reflejan claramente cómo se retoman los elementos centrales de otras disciplinas y se implementan a la enseñanza de la historia, sin dejar de lado el acercamiento a elementos puntuales de las demás disciplinas sociales. Este referente se retoma, pero a la vez se debe comprender como esta propuesta oficial se limita a la implementación hasta el ciclo cuatro, es decir, el ciclo cinco o la educación media queda con ese vacío en cuanto a la propuesta de la Secretaría.

En coherencia con la idea de establecer a la disciplina histórica como un elemento central para la enseñanza de las ciencias sociales, se encuentra cómo la propuesta de la Secretaria de Educación, presenta un marco que se sustenta sobre la base de seis categorías que tienen como función el desarrollo del pensamiento histórico, definiendo el Campo del Pensamiento Histórico, como la consolidación de unas herramientas investigativas críticas que le posibiliten al estudiante comprender las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas bajo las cuales se estructuran las sociedades. Las categorías que sustenta la

propuesta son: *Categoría Temporal, Categoría Espacial, Categoría Narrativa, Categoría Relacional, Categoría Política y Categoría económica*. Estas son categorías que engloban en gran medida los intereses en la enseñanza de la historia, pues permiten hacer un reconocimiento de los distintos componentes bajo los cuales se construye un pensamiento y una reflexión sobre la construcción del conocimiento histórico y además, que se permite la vinculación de elementos puntuales de las demás disciplinas sociales.

Aunque estas categorías, se tienen que entender desde las limitaciones metodológicas que son evidenciables en la propuesta de Campos de Pensamiento Histórico, pues esta se construye desde una perspectiva metodológica lineal, que a lo sumo proyecta una gama de interrelaciones entre las categorías, pero que por encima de todo, se mantiene una estructura rígida en cuanto a la estructuración cronológica y estática de los contenidos, estructura que puede ser contrastada con las propuestas más ortodoxas de la educación clásica. Por lo tanto, se advierte que aunque la propuesta curricular, tiene como columna vertebral las categorías propuestas desde la Secretaria de Educación en el Campo de Pensamiento Histórico, estas serán complementadas por el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo.

En términos de lo metodológico es donde se sitúan los aportes de la propuesta de Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales, construida desde el Ministerio de Educación Nacional. Pues a pesar de la exacerbación de los postulados interdisciplinares que pierden de vista cualquier posibilidad del establecimiento de referentes para el desarrollo del pensamiento histórico; metodológicamente postula algunos avances interesantes para el desarrollo de procesos de aprendizaje. Algunos de estos postulados metodológicos serán retomados a largo de la propuesta y a la vez serán reestructurados en términos de los desarrollos teóricos de las pedagogías críticas.

Uno de los postulados que se rescatan de la propuesta del Ministerio; es el que se refiere al desarrollo de la enseñanza a partir de *preguntas problematizadoras,* estas en la propuesta del Ministerio tienen como función la limitación de los *ejes generadores* (la propuesta del Ministerio no se organiza en torno a categorías, sino alrededor de estos ejes generadores); sin embargo, para el desarrollo de la propuesta se retoma esta iniciativa bajo la posibilidad de ampliar las limitaciones en cuanto a la comprensión que puedan hacer los estudiantes de las temáticas abordadas, en aras de posibilitar interacciones más amplias con el conocimiento.

Al partir de las *categorías* del Campo de Pensamiento Histórico y de los aportes metodológicos de la propuesta del Ministerio de Educación en cuanto al trabajo por *preguntas problematizadoras*. Se presentaran algunas modificaciones en términos de la articulación entre los dos planteamientos. Primero se debe aclarar que la definición de preguntas problematizadoras es reducida en términos de una estructuración clara de una propuesta curricular. En la propuesta se plantea una ampliación de este referente para situarlo bajo la definición de *Ejes problematizadores;* estos ejes entendidos como *conceptos* que problematizan las categorías de la propuesta de campos de pensamiento histórico.

Estos ejes problematizadores, se presentan como la posibilidad de establecer unos cuestionamientos generales a las categorías de Campos de Pensamiento Histórico, dichos cuestionamientos se establecen de forma particular como *preguntas guías*, estas cumplen la función de demarcación de lo que son las posibles discusiones que surgen de la categoría a partir del eje problematizador. Además de permitirle al maestro puntualizar y tener una guía constante de trabajo en la cual se desarrollan las categorías, sin que esto se convierta en una limitación en las discusiones y las reflexiones que se puedan dar en el marco del desarrollo de las temáticas y las discusiones en el aula, pues los ejes problematizadores se establecen bajo la posibilidad de presentar problematizaciones amplias en el marco de las categorías de trabajo. Se trata de trazar un camino básico bajo el cual se trabajen las categorías sin que esto se constituya como una estructura

rígida que no permita el análisis por fuera de *las preguntas guías,* que se establecerán de forma posterior en la malla, sin embargo los ejes problematizadores, deben ser tenidos en cuenta de manera puntual a la hora proponer las discusiones y reflexiones iniciales.

Para una mejor compresión de cómo opera la propuesta de articulación entre las *categorías* de la propuesta de Campo de Pensamiento Histórico y los *ejes problematizadores* inspirados en los referentes metodológicos de la propuesta del Ministerio de Educación, se plantea el siguiente cuadro en el cual se encuentran las categorías y la problematización inicial que se propone de cada una de ellas; el asunto de las *preguntas guías* se trabajará de forma más detallada en la articulación de la malla curricular que se expondrá más adelante.

CATEGORIAS DE ESTUDIO	EJES PROBLEMATIZADORES
• Categoría Temporal	PRESENTISMO: es el principal problema que aqueja las apreciaciones históricas de las personas. Se entiende como la acción de juzgar hechos del pasado con valores del presente producto del desconocimiento de la Historia. El Conflicto Armado, el cual ha durado tantos años, no escapa de apreciaciones erróneas producto del Presentismo, las cuales, incluso, impiden que las personas entiendan la realidad del conflicto en su realidad, historicidad y contexto.
• Categoría Política	DEMOCRACIA: Uno de los elementos que dan sustento al Conflicto Armado es la batalla ideológica por cómo se debe estructurar el

	Estado de acuerdo a ciertos fines y, en últimas, a la percepción que se tiene de democracia, por parte de los distintos actores en disputa. Por tanto, el problema de comprender las ideologías en cuanto a la democracia es una problemática indispensable para comprender la realidad política colombiana.
• Categoría Espacial	TERRITORIO: Las disputas por el territorio y los recursos es un elemento que ha configurado de una forma específica las relaciones de poder y la perspectiva del espacio en Colombia. La idea es poder partir de los elementos básicos de la Geografía para hacer una aplicación educativa que podríamos llamar la “La Geografía del Conflicto Colombiano”.
• Categoría Económica	DESIGUALDAD: Otro de los elementos problemáticos importantes que dan pie al Conflicto Armado es la desigualdad. Este fenómeno como carácter infaltable de las sociedades y las relaciones económicas, no sólo colombianas sino mundiales, ha desatado múltiples series de antagonismos que inevitablemente han determinado y configurado las distintas etapas de la historia tanto nacional como mundial.
	DISCURSOS: Los múltiples discursos, su

• Categoría Narrativa	historicidad y su contexto han contribuido a dar sustento ideológico a las diversas perspectivas políticas e históricas. Dichos discursos, que se expresan tanto en los planteamientos políticos oficiales o no oficiales como en los movimientos sociales, los medios de comunicación, la literatura y el arte, constituyen expresiones históricas de un hecho y permiten comprender las distintas miradas que se poseen a partir de distintos puntos de vista.
• Categoría Relacional	VIOLENCIA: Esta se ha constituido como un fenómeno que se ha adherido inevitablemente a la cohesión de las sociedades construyéndose como un referente simbólico muy importante que caracteriza y normaliza los contextos violentos. Lo que se pretende a través de la problematización de la violencia es comprender cómo esta se ha transformado durante el tiempo y cómo se ha establecido como un factor indispensable para comprender las relaciones simbólico – sociales.

4. Descripción metodológica para el desarrollo de la Propuesta Curricular

Como una de las críticas a la propuesta de campo de pensamiento histórico de la Secretaria de Educación, se presentaba la lectura de esta como una propuesta rígida y lineal, por lo tanto este es uno de los elementos fundamentales de los cuales es importante alejarse a la hora de proponer una metodología. Se plantea desde la propuesta curricular, retomar en términos metodológicos las ideas del Ministerio de Educación, sin embargo, para generar una estructura metodológica más completa la propuesta del ministerio se vincula y complementa con la propuesta de la Investigación Acción Educativa. A partir de lo anterior, se plantea la posibilidad de construir procesos curriculares guiados desde una metodología en forma de espiral y la posibilidad de vinculación se da en la medida de que la articulación de procesos en forma de espiral es común en las dos propuestas que inspiran la descripción metodológica de la propuesta curricular.

En el caso de la Investigación Acción Educativa se habla de la espiral auto-reflexiva, en este asunto, se define cómo la comunidad de estudiantes se constituyen como una comunidad auto-reflexiva, que construye conocimiento a partir del análisis de sus propias prácticas y condiciones de vida, en relación con el estudio de unas estructuras y temáticas generales. En el caso de lo que propone el Ministerio, se entiende esta espiral, como la posibilidad de romper con prácticas que fomentan una linealidad de contenidos que no se relacionan entre sí y que generan el desinterés de los estudiantes; por lo tanto, se postula la importancia de trabajar alrededor de problematizaciones concretas que se complejicen progresivamente y no trabajar alrededor de contenidos dispersos y cerrados que se proponen un recorrido amplio, pero poco estructurado, sobre los hechos históricos, puesto que estas dinámicas no posibilitan análisis profundo y elaborados.

En términos de la espiral propuesta desde la investigación acción se debe aclarar que lo que se retoma es la idea de postular la espiral en términos de fases

concretas, pues en la espiral de la propuesta del Ministerio de Educación se planteaban las intenciones de guiar los procesos de aprendizaje, por medio de una comprensión de estos desarrollos en forma de espiral; pero no se aclara de forma puntual cómo opera dicha espiral. A este vacío se le da solución por medio de las idea de división por fases de la espiral autorreflexiva de la investigación acción, sin que dichas fases sean las mismas, puesto que estas serán replanteadas. Es decir, en términos práctico –metodológicos, la propuesta se inspira en la espiral de la Investigación Acción y en términos didáctico – pedagógicos en la espiral que propone el Ministerio de Educación Nacional.

La estructura que se propone para esta espiral, tiene cuatro componentes que deben guiar los distintos niveles de la comprensión progresiva de la problemática curricular. Se debe recordar que estos componentes no son los mismos de la investigación acción, puesto que para una aplicación pedagógica de la propuesta es necesario redefinir las fases para que tengan aplicabilidad. Las fases que se proponen son: Reflexión, Observación, Interacción, y Valoración Crítica; estos en el marco de dos momentos del proceso uno reconstructivo y el otro constructivo.

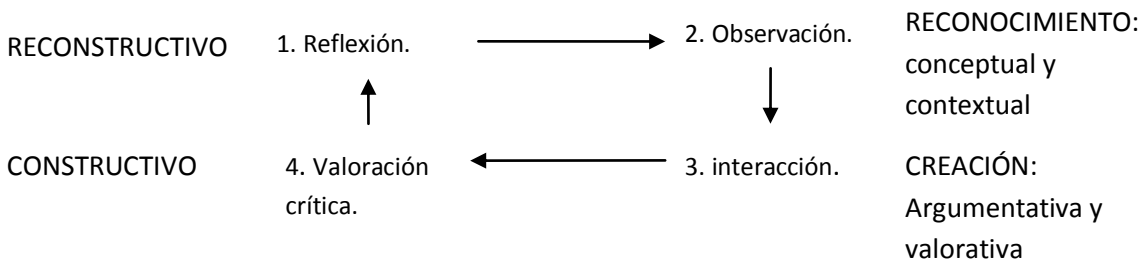


Figura 1. Momentos de la espiral para la propuesta metodológica curricular.

Bajo este esquema se consolida la propuesta metodológica curricular y es a partir de este que se deben entender todas las relaciones que se desarrollen con base en la problemática curricular, las categorías, conceptos y temáticas que se proponen como estructura de trabajo en la propuesta curricular.

Para poder comprender de manera precisa, cómo opera la espiral de la propuesta metodológica curricular, se debe definir cada uno de los elementos que en esta se proponen y evidenciar las relaciones que se establecen entre cada elemento. Y por último, explicar el porqué del orden propuesto para el desarrollo de la espiral.

Los dos primeros elementos, que se proponen definir se refieren a los componentes *reconstructivo* y *constructivo* en su relación entorno a los elemento de *reconocimiento y creación.* Estos componentes de la espiral se deben comprender como los dos momentos generales que estructuran la propuesta metodológica. Pues se inicia desde la necesidad de establecer referentes previos y conocimientos básicos, en cuanto a la problemática curricular de estudio. A esta primera necesidad se le da respuesta a partir del momento *reconstructivo*, pues lo que se busca es indagar y reflexionar los componentes básicos que de manera puntual se puedan establecer como preestablecidos para la comprensión básica del objeto de estudio. Por lo tanto lo que se pretende es generar procesos de *reconocimiento* conceptual y contextual, buscado la elaboración de conceptos que se puedan emplear para el análisis de los elementos contextuales que se van evidenciando en la indagación.

Posteriormente, lo que se pretende es el fomento de dinámicas constructivas. Entendiendo lo constructivo como los elementos del dinamismo propositivo que se debe generar por parte de los estudiantes. Teniendo como base los elementos elaborados previamente, se busca la constitución de dinámicas que permitan generar espacios para la *creación* de argumentos y valoraciones críticas, sustentadas en las relaciones que se establecen entre los conceptos construidos y las dinámicas de contexto establecidas.

En cuanto a la creación de argumentos y valoraciones críticas, estos dos elementos se deben entender en dos dinámicas diferentes, pues en términos de la argumentación, se trata de abordar los elementos puntuales de la interacción entre las bases conceptuales y los referentes contextuales. Por el contrario al hablar de

valoraciones críticas, estas se deben comprender en el marco del análisis general del desarrollo del proceso investigativo. Además, se debe tener en cuenta la necesidad de la vinculación del estudiante con el conocimiento, buscando la configuración de análisis transversalizados por las resignificaciones que se puedan constituir desde las interpretaciones de los estudiantes.

De esta forma queda establecida la relación inicial entre los componentes *reconstructivo y constructivo*, pero sin embargo, al terminar este periodo inicial de acercamiento al objeto de estudio, lo que se plantea es una vuelta hacia aspectos reconstructivos, que partan de postulados que tengan mayores grados de complejidad, además del reconocimiento de nuevos factores, ya sea de orden interno o externo, esto planteado en términos de los avances en el reconocimiento de los discursos, que se postula en los desarrollos de la pedagogía de los limites. Con el fin de generar una ampliación de los procesos constructivos y compresiones más amplias del objeto de estudio, pues como ya se señaló previamente, los contenidos o la ampliación de los mismos se enmarcan y dependen de en una problemática curricular o temática general que se debe complejizar sistemáticamente. En este caso, es importante recordar, la problemática curricular corresponde al desarrollo del conflicto armado colombiano y las perspectivas de democracia.

En la definición de los elementos anteriores se puede ver de manera general la estructura de la espiral, pero sin embargo, es en los elementos internos en los que se materializa la proyección de la propuesta, al hablar de elementos internos se debe pensar en los elementos que aparecen interrelacionados en el interior del esquema que ejemplifica la propuesta*, la reflexión, la observación, la interacción y la valoración crítica.* Esto elementos se constituyen como las acciones o los pasos a seguir en la búsqueda de dar cumplimiento a la estructura general de la espiral de la propuesta metodológica curricular.

El primer elemento, se refiere a la *reflexión:* este se debe comprender de una manera amplia, en torno a los procesos de comprensión compleja de contenidos conceptuales y temáticos, pertinentes para el desarrollo de la problemática curricular, en este primer momento lo que interesa es como el estudiante asume, estructura y reconfigura elementos temáticos y teóricos, desde la articulación de diferentes estrategias de pensamiento. Buscando la consolidación precisa de elementos conceptuales que permitan la complejización sistemática de la problemática curricular que estructura el desarrollo de la propuesta.

Como segundo elemento se ubica la *observación*, se entiende este como el proceso de reconocimiento de los contextos en los cuales se presentan los hechos históricos o las temáticas de estudio, que se articulan al estudio de la problemática curricular. Además, se presenta como la posibilidad de la ubicación de las distancias y cercanías que se establecen entre los contextos en los cuales se ubican los hechos, los contextos de producción conceptual y el contexto de los estudiantes. Por lo tanto, este componente se debe comprender en dos momentos, en uno se parte de la reflexión generada previamente y la búsqueda de un posicionamiento a partir de los cuestionamientos que se le puedan hacer a los diferentes contextos. Y por otro lado, se debe pensar en las posibilidades de relación o interacción de los conocimientos con los diferentes contextos analizados, en un intento de interrelación entre las construcciones engendradas desde dichos contextos. En este punto es importante tener claro que se debe pensar en tres contextos fundamentales: primero, el contexto en el cual se presentan los hechos históricos que son estudiados, segundo, el contexto en el cual se producen los referentes conceptuales para el análisis, y por último, el contexto particular de los estudiantes.

En el tercer elemento es el de la *interacción*, se puede ubicar bajo la necesidad de reconfiguración y resignificación de las premisas y los contenidos producidos en el marco de la investigación conceptual y contextual. A fin de generar un dinamismo propositivo en cuanto a las posibles lecturas que se pueda hacer de las evidencias

y contenidos, de manera tal que se puedan presentar posibilidades de reelaboración constante y valoraciones críticas hacia las propias construcciones de los estudiantes. En el momento de la interacción, se debe aclarar, ya no sólo se trata de establecer posibles relaciones, sino de cómo el estudiante reelabora nuevas postulaciones en cuanto a las relaciones entre los contextos y el los contenidos conceptuales, a fin de construir nuevas bases argumentativas.

Como cuarto elemento se presenta la *valoración crítica*, este es el momento de reconocimiento general del proceso llevado previamente. A fin de generar una revisión del proceso general, en este punto ya no se trata de la relación del estudiante con los contenidos conceptuales y contextuales, ni de las interacciones y las resignificaciones que se puedan generar entre los distintos elementos, sino que se trata de una revisión de su propio proceso, buscado que el estudiante asuma proyecciones de transformación en cuanto a las estrategias utilizadas y las limitaciones del trabajo desarrollado y basado en esta revisión, se proyecte hacia nuevos procesos reflexivos, de observación y de interacción, en lo que sería el ascenso en el grado de complejidad en el marco de la espiral de la propuesta metodológica curricular. Además de que es en este punto donde se proyecta con mayor contundencia el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico, en cuanto al desarrollo de la indagación de un proceso investigativo que genera nuevas estructuras de pensamiento. Dicho pensamiento crítico se debe comprender "desde tres ángulos complementarios: como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso." (Boisvert, 2004; p. 17) y a su vez estas características se tienen que articular con lo ya definido como pensamiento histórico y pensamiento historiográfico.

En cuanto al orden que se establece en la relación de los diferentes componentes de la metodología curricular. Se debe aclarar que esta busca generar una coherencia en cuanto al desarrollo progresivo de cada estadio de la espiral, en cuanto a lo progresivo se postula la necesidad de plantear un orden que vaya de los elementos concretos y verificables en evidencias especificas; a los elemento

que se suscriben el área de la abstracción y que se entienden como de mayor complejidad; lo que queda claramente evidenciado en lo referido a los dos momentos de desarrollo de cada estadio de la espiral el reconstructivo y el constructivo.

5. Implementación de la Propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos de la Secretaría de Educación Distrital

La Secretaría de Educación Distrital desde hace unos cuantos años ha propuesto la idea de hacer la educación en el Distrito por Ciclos. Los Ciclos se caracterizan por agrupar los tradicionales grados de la educación preescolar, básica y media con base a elementos cognitivos, socioafectivos y físico recreativos los cuales, de acuerdo al ciclo, generan una correlación y una coherencia en cuanto a contenidos disciplinares y formativos; propósitos y estrategias pedagógicas y administrativas con el fin de generar flexibilidad académica y coherencia de contenidos lo cual bajo el sistema tradicional de grados se veía interrumpido en el paso de un año a otro.

La propuesta de integrar grados bajo un ciclo de acuerdo a determinados propósitos formativos en efecto permite una articulación temática que hace que lo aprendido durante un ciclo no se deseche en el siguiente y pueda haber un aprendizaje más profundo de acuerdo a las necesidades y al desarrollo cognitivo, socioafectivo y físico recreativo de los estudiantes. No obstante, para el desarrollo de la propuesta curricular se modificaran ciertos elementos discursivos del planteamiento del ciclo cinco para hacerlo más acorde a la perspectiva de la pedagogía crítica. Es decir, se partirá de los enunciados nominales de las mismas dimensiones formativas pero alterando su trasfondo para darle una perspectiva crítica.

Actualmente, tal como lo plantea la Secretaria de Educación la “Impronta” del ciclo cinco es: Proyecto Profesional y Laboral; y el “Eje de Desarrollo” es: Investigación

y desarrollo para la cultura del trabajo. Sin embargo, se considera que tanto la “Impronta” como el “Eje de desarrollo” se encuentran permeados por un discurso ideológico que pretende hacer, desde la formación de los estudiantes, personas homogenizadas y articuladas de forma pasiva a las limitadas y desiguales relaciones económicas y políticas que se recrean en el marco de la estructura social.

En ambos elementos lo importante es lo laboral y ni siquiera cuando habla de “investigación y desarrollo para la cultura del trabajo” se refiere directamente a la investigación científica o crítica de la sociedad, sino se refiere a la “Cultura del Trabajo”. Además estas críticas no solo son evidentes en términos de la enunciación que se hace desde la propuesta de reorganización curricular por ciclos, pues en la misma base argumentativa, sobresalen dos elementos puntuales que dan cuenta de las pretensiones homogeneizantes ante una “cultura del trabajo” estos elementos son la Base Común de Aprendizajes Esenciales y las Herramientas para la Vida, elementos que pretenden consolidar unos conocimientos que se suponen indispensables para la articulación al mundo social, aun a riesgo de ser excluido si no se cuenta con dichas capacidades, y en el análisis de estos elementos lo que se define se enmarca en términos de habilidades estrictamente que se remiten a actividades y requerimientos laborales.

Como está planteado el ciclo cinco, en la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos, esta debe ser reelaborada en profundidad, porque se considera un dispositivo ideológico para formación de personas para el sistema productivo, es decir, útiles al sistema económico desigual. Por tanto, se replantea la Impronta y el Eje de desarrollo, de acuerdo a unos intereses más integrales, para posteriormente, entrar a formular qué se asume por cada una de las dimensiones formativas que plantea la propuesta de ciclos.

A primera vista, puede que no se vea diferencia entre la Impronta y el Eje de desarrollo oficial y el de la propuesta por el hecho simple de cambiar palabras. Sin

embargo, sólo con el hecho de cambiar unas cuantas palabras el trasfondo ideológico puede llegar a cambiar sustancialmente en su relación con la sociedad.

IMPRONTA: Proyecto crítico social y profesional
EJE DE DESARROLLO: Investigación científico – social y desarrollo de la cultura crítico – social para la transformación del entorno.

Posiblemente sólo han cambiado los términos pero si se aborda analíticamente, el trasfondo cambia completamente. Además, formar crítica y profesionalmente en las Ciencias Sociales, sólo se puede continuar más allá de la escuela, en la Universidad y en la actividad investigativa; a esto se refiere el proyecto profesional. Y en caso tal de que las proyecciones de los estudiantes no sean universitarias, se espera que este conocimiento se le presente como un referente para el análisis permanente y el cuestionamiento contante sobre sus propias condiciones de vida. En cuanto al proyecto crítico – social, lo que se pretende es una formación ética y crítica respecto a cualquiera que sea la actividad que el estudiante desempeñe tanto dentro como fuera ya sea durante o después de su paso por la escuela. Es decir, que sin importar el rol que desempeñe en la sociedad tenga plena conciencia de las relaciones sociales, su contexto, su historicidad y su transformación.

Como se señaló previamente, las dimensiones que se construyen, desde la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos, serán retomadas de manera nominal y se les dará unas nuevas perspectivas que se articules de mejor forma a los postulados de las pedagogías críticas.

En términos de la dimensión cognitiva, esta se define a partir de los postulados de los enfoques constructivistas de la educación. Como un primer elemento a resaltar se debe plantear la discusión sobre cómo se comprende lo cognitivo, y en términos de la propuesta de la secretaria. Esto se remite al manejo de la información en dinámicas de interpretación y reinterpretación, procedimiento que

en definitiva sí propende por la activación de estructuras cognitivas de manejo de la información.

Sin embargo, desde las postulaciones de las pedagogías críticas y del desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento histórico y el historiográfico, esta postura resulta muy limitada, pues la funcionalidad de dicho proceso es simplemente operativa Por el contrario y retomando los postulados del pensamiento crítico se ve la necesidad de generar inflexiones al interior del conocimiento mismo, de tal forma que se visualicen las construcciones cognitivas en un escenario conflictivo y por lo tanto propositivo y dinámico. Además de debe pensar como desde las pedagogías críticas, la información no es más que el elemento inicial de un verdadero proceso de aprendizaje, que únicamente se concreta en la reflexión crítica que se identifique con las problemáticas sociales y las necesidades de transformación social.

Además se deben pensar los determinismos constructivistas, en cuanto a las etapas de desarrollo cognitivo, pues sin desconocer los avances de la psicología en la comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y reconociendo la gran utilidad que le representan a las reflexiones pedagógicas; de igual forma, es importante plantear las limitaciones mismas que se presentan en una psicologización de las reflexiones pedagógicas, pues no se pueden desconocer los factores externos al desarrollo biológico de los sujetos, o lo que son las condiciones del contexto; en lo cual las pedagogías criticas presenta avances, en la medida que se postula la necesidad de reconocer al estudiante como sujeto social determinado por unas condiciones concretas de existencia y que estas mismas potencian o limitan sus desarrollos generales. Aunque no se debe olvidar las influencias de los actores sobre sus propios contextos por medio de dinámicas de resistencia a contradicciones de su contexto.

Partiendo de las críticas y las reflexiones, señaladas anteriormente, se propone establecer la redefinición de la dimensión cognitiva de la siguiente manera: *Los y*

las estudiantes comprenden críticamente e históricamente la realidad social, la analiza y la cuestiona basándose en principios formados a través de la práctica investigativa, científica y social. Todo lo anterior con miras a la transformación del entorno social.

En términos de lo socioafectivo, los referentes de la propuesta de reorganización por ciclos son bastante amplios, pues se trae a discusión autores como Goleman, y su teoría de la inteligencia emocional, y Lawrence Kohlberg con sus postulados sobre el desarrollo moral, sin embargo dichas postulaciones, a pesar de ser valiosas y de contar con rigurosidad científica, en la propuesta de la secretaria de educación se plantean, de manera equivocada, pues estas se usan para la comprensión de lo socioafectivo únicamente en términos del control de las emociones personales y en el sentido ético de los comportamientos; en un ejercicio individualizado de lo que es el desarrollo social y afectivo, lo cual a simple vista es una reducción inaceptable en términos de comprender al estudiante, por encima de todo, como sujeto social constituido y reconstituido en el marco de las dinámicas sociales.

Partiendo de las críticas señaladas anteriormente, se postula desde la propuesta la dimensión socioafectiva, hacia un enfoque más cercano a la configuración del individuo como sujeto social, atravesado por unas relaciones políticas, económicas, sociales y culturales, y que es en el marco de dichas dinámicas que se configura su dimensión socioafectiva. Aunque esta definición no solo se ampara en el marco social, pues se establece como afectiva en la medida que se propende por una interacción solidaria con las dinámicas sociales. Partiendo de esta definición, la dimensión se redefine de la siguiente manera: *Los y las estudiantes se reconocen a sí mismos y a su comunidad como sujetos históricos y transformadores de la realidad social. Comprenden su papel activo en la realización de proyectos que benefician la comunidad y entienden que el pensamiento crítico es la fuente de una democracia real.*

En cuanto a la dimensión físico-recreativa se postula como la generadora de espacios para el libre desarrollo y la constitución de actitudes críticas ante los problemas cotidianos, y que en términos generales se presentan bajo postulaciones de las pedagogías críticas en el momento de señalar como la "pedagogía crítica sería el detonante del desarrollo de la capacidad para resolver problemas, y para descubrir por uno mismo y formando parte de una comunidad de pensadores que se ayudan mutuamente" (Secretaria de Educación. 2010: 25)

En este caso lo que presenta es una malversación de los postulados de las pedagogías críticas, pues retoma un elemento que sugiere una aptitud propositiva y dinámica ante las problemáticas sociales, y la convierte en una aptitud dinámica y propositiva ante los requerimientos empresariales. Esto queda evidenciado cuando se señala plantea desde un informe de la UNAM que "la creación y la innovación tecnológica tienen profundas raíces en el desarrollo de un pensamiento libre y crítico, en el dominio del conocimiento y en el trabajo perseverante, motivo por el cual se alienta el espíritu creativo de las nuevas generaciones" (Secretaria de Educación. 2010: 25). Teniendo claro lo anterior, se le restituye el componente social al postulado que pretendía malversar en la propuesta de la secretaria y de esta forma, es que se le redimensionara, quedando como resultado, lo siguiente: *Los y las estudiantes se manifiestan de múltiples formas creativas ante los hechos históricos y las problemáticas actuales de la sociedad, haciendo siempre partícipes de sus muestras representativas a la comunidad en general con el fin de transmitir un mensaje de transformación y compartir la reflexión que se tiene de los hechos.*

La ultima dimensión, la comunicativa, que se presenta como un elemento sustraído de las indagaciones hechas en los diferentes colegios y además que se perfilo como un componente importante en las prácticas desarrolladas en las instituciones. Dimensión que se consolida como el único reflejo de lo que en la propuesta metodológica se constituye como categorías sensibilizadoras, puesto que este elemento no se sustrae de las indagaciones teóricas, sino de las

prácticas y estructuras del contexto general de la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones donde se desarrolló la indagación.

La *dimensión comunicativa* se propone bajo la necesidad de reconocer como parte de la legitimidad que se presenta ante situaciones de desigualdad social, se constituye en términos de justificantes discursivos, que se constituyen como visiones elaboradas e históricas desde unas tradiciones de pensamiento. Por lo tanto se hace importante en primera medida reconocer cuales son aquellos discursos, para luego debatirlos y posibilitar escenarios en los que se puedan llegar a superar dichas visiones discursivas que resulten restrictivas en los procesos de reconfiguración de las estructuras sociales. La dimensión comunicativa se define de la siguiente forma: *Los y las estudiantes son conscientes de los múltiples discursos que se presentan en la sociedad, su configuración, contexto e historicidad. Se expresan críticamente respecto a ellos y así mismo aportan a la transformación de la realidad.*

DIMENSIÓN COGNITIVO - INVESTIGATIVA	DIMENSIÓN COMUNICATIVA	DIMENSIÓN SOCIO – AFECTIVA	DIMENSIÓN FÍSICO – RECREATIVA
Los y las estudiantes comprenden críticamente e históricamente la realidad social, la analiza y la cuestiona basándose en principios formados a través de la práctica investigativa, científica y social. Todo lo	Los y las estudiantes son conscientes de los múltiples discursos que se presentan en la sociedad, su configuración, contexto e historicidad. Se expresan críticamente	Los y las estudiantes se reconocen a sí mismos y a su comunidad como sujetos históricos y transformadores de la realidad social. Comprenden su papel activo en la realización de proyectos que benefician la	Los y las estudiantes se manifiestan de múltiples formas creativas ante los hechos históricos y las problemáticas actuales de la sociedad, haciendo siempre partícipes de sus muestras representativas a la

anterior con miras a la transformación del entorno social.	respecto a ellos y así mismo aportan a la transformación de la realidad.	comunidad y entienden que el pensamiento crítico es la fuente de una democracia real.	comunidad en general con el fin de transmitir un mensaje de transformación y compartir la reflexión que se tiene de los hechos.

6. El Proceso Evaluativo

En cuanto a la evaluación se resalta cómo en las propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales (Ministerio y Secretaria de Educación) no se plantea o se discute alrededor de los procesos evaluativos como un mecanismo inserto en los procesos de enseñanza. Con esto lo que se evidencia es el abandono sobre la discusión sobre ¿cómo contribuyen los procesos evaluativos a los procesos de enseñanza? y ¿cómo se maneja la evaluación en el sistema educativo colombianos? pues a pesar de la extensa literatura que se ha desarrollado con base en los principios educativos de la evaluación, generalmente esta sigue siendo vista como una herramienta de control que sirve como elemento de presión para forzar a los estudiantes a cumplir con las actividades propuestas por el maestro.

Por otro lado, se puede hallar la propuesta que se genera, a partir de la perspectiva de la educación por ciclos, que se construye desde la Secretaria de Educación, titulada: Hacia un sistema de evaluación integral dialógica y formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos educativos, esta propuesta se convertirá en el eje fundamental para la formulación de propuestas evaluativas desde la Secretaria de Educación. En dicho documento se resalta la necesidad de entender la evaluación como un proceso Integral, Dialógico y Formativo (Secretaria De Educación De Bogotá, 2008: p.8), esta propuesta se presenta como la posibilidad de una ampliación de los criterios para la posible evaluación buscando la integralidad, además de situar una

variación en los presupuestos metodológicos al plantear la necesidad de escenarios dialógicos de intercambio y reconocimiento de saberes; por último, el escenario formativo se sitúa lo que se remite a la aprensión y desaprensión de contenidos.

Alrededor de dicha propuesta se pueden establecer diferentes apreciaciones, como un primer elemento; se debe decir que está, a pesar de que se remite hacia una crítica sobre los alcances limitados de la evaluación tradicional por contenidos; en términos generales, no indaga sobre las intencionalidades o los usos de la evaluación, convirtiéndose en una propuesta que se enmarca en una simple ampliación de criterios, pero que no discute a profundidad las intencionalidades mismas de la evaluación como parte integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Como una evidencia clara se debe tener en cuenta como la posibilidad de promoción se establece en un balance tradicional del logro de metas puntuales, esto queda referenciado en el momento que se afirma que: "la evaluación que decide la promoción final es mucho más exigente, puesto que es el balance final de todo el proceso. Determinada por el alcance de los desempeño" (Secretaria De Educación De Bogotá, 2009; p. 17) lo que sitúa el proceso evaluativo relevante en la culminación y la eficacia en la aprehensión de contenidos y competencias puntuales, por encima de los desarrollos metodológicos bajo los cuales se configuran los resultados conclusivos.

A su vez es importante plantear la discusión en torno al origen o los objetivos mismos que se buscan en el marco de la institucionalidad educativa, en cuanto a la evaluación, que de forma puntual es proyectada desde las necesidades engendradas desde las dinámicas del marcado, que nada tienen que ver con las necesidades pedagógicas. Desde esta perspectiva es importante señalar como:

> *Desde una perspectiva crítica, advertimos no obstante que la evaluación ha ido adquiriendo otros sentidos y otros significados, también otras dimensiones y otros usos que la alejan de aquellos propósitos tan encomiables y la convierten en un instrumento de poder al servicio del control político-administrativo. Sus alcances van más allá de la inmediatez*

de las aulas y escapan a los propósitos de quienes las habitan. Estos nuevos usos se expresan en términos de eficacia y de eficiencia, de rentabilidad y de competencia de utilitarismo y de pragmatismo, de flexibilidad y de movilidad, todo ello en nombre de una calidad que obedece al mismo razonamiento técnico y a las mismas intenciones. Las formas en las que se expresan las políticas de evaluación responden a otra narrativa. Y aunque es clara en sus expresiones, es menos transparente en sus intenciones. (Álvarez, 2007; p.17)

Y es en esta dinámica es que se debe situar la propuesta que se construye desde la Secretaria De Educación, en cuanto a la evaluación, pues esta no se aleja de las necesidades de plantearse una educación para la articulación al mercado. En este aspecto es importante recordar algo ya señalado, que se remite a la exposición de premisas en cuanto a nuevos elementos a tener en cuenta en el desarrollo de la evaluación, pero sin embargo, la claridad sobre las intenciones no se proyecta más allá de las referencias sobre el pragmatismo esperado en los procesos evaluativos.

Sin embargo, cabe la pena recordar que desde la propuesta de reorganización por ciclos se postulan algunas premisas que en términos de cumplimiento con la formalidad es importante retomar, estos aspectos son las múltiples dimensiones para la formación, que son: cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos, que dentro de la propuesta general se retoman y se redefinen, sin embargo es importante decir que dichos aspectos quedan subordinados a las dinámicas de evaluación que se exponen en este apartado.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, es importante indagar sobre las posibilidades de desarrollar procesos evaluativos coherentes con las perspectivas críticas de la educación. Para dicho fin es importante plantearse tanto uno principios teóricos como metodológicos del proceso; con la finalidad de consolidar una propuesta integral.

La primera pregunta que se podría formular es: ¿cómo hacer que los procesos evaluativos, que se dan en las dinámicas de aula, hagan parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Puesto que, esta es una de las preocupaciones más relevantes que se plantean desde los postulados de las pedagogías críticas, teniendo esto una gran relevancia en el marco de un contexto educativo, en el que la evaluación no va más allá de ser un método coercitivo y de control.

Basándonos en las reflexiones que se dan desde las Pedagogías Críticas, y retomando algunos de sus aportes a la discusión, se plantea la necesidad de transformar el sentido mismo de la evaluación, pasado de una evaluación con tintes de racionalidad técnica y carácter positivista a una que se desarrolle en la relación subjetiva del maestro con los alumnos y que le permitan al maestro, no sólo valorar los resultados finales sino los procesos bajo los cuales se construyeron los resultados. Pues bajo esta visión objetivista que se caracteriza por ser un proceso en donde el maestro se distancia del alumno y del conocimiento, para simplemente dar una valoración, que parte de unas metas únicas y homogéneas, pretendiendo que todos los estudiantes las adquieran y las trabajen por igual; (Álvarez, 2006) Sin llegar a pensar que los procesos de enseñanza pueden desembocar en resultados inesperados, pero igualmente valiosos en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

Como otro punto a tratar se reconoce que las valoraciones deben estar encaminadas al cumplimiento o desarrollo de ciertas habilidades por parte del estudiante, y que en este caso, se enmarcan dentro del desarrollo de un Pensamiento Crítico, presentando este “desde tres ángulos complementarios: como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso.” (Boisvert, 2004; p. 17), en ese orden de ideas, proyectar el pensamiento crítico, nos remite a pensarlo como un pensamiento que requiere de múltiples operaciones que configuran todo lo que se entiende como una estrategia, a la vez, se debe pensar en el carácter investigativo del mismo, pues se plantea que este siempre debe partir de una inquietud o un fenómeno que lleven al estudiante a la

postulación de hipótesis y conclusiones basadas en la confrontación y análisis de la información; por ultimo al pensarlo como un proceso, nos remite al carácter dinámico del pensamiento crítico, siempre teniendo como un presupuesto la necesidad de dinamismo propositivo. (Boisvert, 2004)

Partiendo de lo anterior, es importante señalar como la valoración debe darse en términos del conocimiento de temáticas disciplinares, pero también de habilidades y actitudes precisas que se constituyen en el marco del pensamiento crítico. En cuanto a las habilidades se debe pensar en todas aquellas que se constituyan en el marco de procesos metodológicos, teniendo como base la reflexión, la observación, la interacción y la valoración crítica; esto como parte de la estructura básica que se propone para el acercamiento a los objetos de estudio (se puede pensar en otras como por ejemplo: la descripción, la narración, la argumentación, la valoración de acontecimientos histórico y de la realidad social). Y en cuanto a las actitudes se debe pensar en aquellas que se enmarcan bajo la perspectiva del escepticismo y la constate revaloración de las ideas construidas.

En el marco de la construcción de una perspectiva de pensamiento crítico para la enseñanza de la historia, se puede definir como el pensamiento crítico se consolida como esa posibilidad de establecer las relaciones entre el pasado y el presente, entendiendo cómo se construye este conocimiento tanto histórico como social, que a la vez le permite al estudiante hacer valoraciones y relativizar las construcciones socio-políticas y socio-culturales, que predominan en su contexto local, regional, nacional y mundial; y que permiten el sostenimiento de las estructuras sociales. Con el fin de presentar perspectivas de análisis que revisen la pertinencia y validez de los conocimientos construidos desde las distintas perspectivas historiográficas.

En términos de las aplicaciones metodológicas la situación se convierte en un asunto mucho más complejo, puesto que a la hora proponer herramientas y dispositivos evaluativos no se puede caer en la trampa de proponer recursos que pretendan homogenizarse y ser aplicables a todos los contextos. Por lo tanto, lo más lejos que se puede llegar es a la postulación de algunos principios que

garantices coherencias con las intenciones de formar en la investigación científico-social y el desarrollo de la cultura crítico-social para la transformación del entorno, esto en el marco de la construcción de un pensamiento crítico.

“La evaluación puede concebirse como una observación sistemática de objetos identificados con claridad, para comprender la globalidad de una situación, con el fin de emitir un juicio prudente y pertinente según las circunstancias, que sea provisional o definitivo" (Forcier, 1991. En: Boisvert, 2004; p. 149). Partiendo de esto se debe plantear la necesidad de definir con precisión los elementos o los objetos que serán identificados como constituyentes de lo que serán los procesos de evaluación.

En este caso se parte de las tres dimensiones ya señaladas del pensamiento crítico, (como estrategia de pensamiento, como investigación y como proceso) y además, se debe tener en cuenta las postulaciones metodológicas que se plantean desde lo que se define como los momentos de la espiral propuesta para el desarrollo de la metodología curricular (reflexión, observación, interacción, valoración crítica). Partiendo de esto, se plantea la definición de los principios a tener en cuenta a la hora de la evaluación:

1. Partiendo del primer elemento, la reflexión esta debe ser entendida en toda la extensión del término; y planteada desde la necesidad de articulación de distintas habilidades que se constituyan como estrategias de pensamiento, que permitan al estudiante hacer comprensiones complejas de los objetos de estudio. Para dicha finalidad es importante que el docente genere mecanismos que le permitan dar cuenta de las transformaciones y continuidades en los procesos reflexivos de los estudiantes. Como ejemplo se propone la construcción de lo que se podría denominar como diarios de campo o informes de avance e investigación, con la idea de que a partir de preguntas puntuales el maestro pueda inferir los elementos que los estudiantes están utilizando para la construcción de procesos reflexivos. Además se puede pensar en la construcción, por parte del maestro, de diarios de observación en donde detalle las transformaciones que se

pueden percibir en las dinámicas de trabajo de los estudiantes; de forma tal que en una revisión retrospectiva pueda identificar los progresos y las transformaciones.

2. En términos de lo que se define como observación, se debe percibir esta como elemento sustantivo de los procesos de investigación, y se trata de identificar como los estudiantes están asumiendo en términos de contenidos y metodologías los procesos de indagación. En este aspecto, es donde el maestro tiene mayores posibilidades de intervención, pues es responsabilidad de este dotar de los contenidos básicos y dar la posibilidad de profundización según los intereses de los estudiantes.

   En este punto a la hora de la valoración el maestro debe diseñar herramientas que le permitan conocer el manejo de la información necesaria y básica para el abordaje de alguna temática particular, además de los mecanismos de indagación de los estudiantes. Para tal fin se puede pensar en la aplicación de las distintas herramientas que ya son bien conocidas para la revisión de manejo de contenidos, sin embargo se debe tener cuidado en este aspecto y no desbordar en la sobre-exigencia, pues esta aprehensión de contenidos debe ser matizada y contrastada con los demás elementos de la espiral de la metodología curricular; a fin de tener una comprensión amplia sobre como los estudiantes están asumiendo los contenidos, pues se puede presentar el caso que los contenidos se presenten como irrelevantes para los estudiantes, en las comprensiones que estos hacen de la temática de indagación; y el maestro debe ser ágil en la identificación de esto, y no cerrarse ante las lecturas que desarrollan los estudiantes.

3. Como tercer elemento se plantea el escenario de la interacción, pensada esta como el proceso, en el que los estudiantes, reconfiguran y resinifican las premisas y los contenidos de investigación. En un intento de generar un dinamismo propositivo en cuanto a las posibles lecturas que se pueda hacer de las evidencias y los contenidos, de manera tal que se pueda evidenciar una capacidad de reelaboración constante y actitud crítica hacia

sus propias elaboraciones. Es más una actitud hacia el conocimiento, que una aptitud.

En este aspecto en el cual lo que se pretende evaluar es la manera de interacción de los estudiantes con el conocimiento, los mecanismos en su mayoría pertenecen al campo de la subjetividad y de la interacción entre los estudiantes y el maestro, de tal forma que el esperado dinamismo propositivo sea reconocido por las interacciones y las discusiones que los estudiantes le propongan al maestro.

4. Por último, se pústula la necesidad de una Valoración Crítica, refiriéndose está a la necesidad de buscar relecturas del procesos general que los estudiantes hayan construido, en un periodo de tiempo de terminado por las dinámicas de aula; para esto se debe tener claro que no se debe hacer una indagación reducida a las conclusiones generales que los estudiantes alcancen, sino al proceso y las diferentes etapas que ya señalamos, buscando hacer una reconstrucción general y retrospectiva de los ejercicios de exploración desarrollados por los estudiantes. Para alcanzar dichas posibilidades evaluativas, los mecanismos que se podrían implementar se remiten a informes finales, que se presenten de manera abierta para la confrontación sobre los procesos que conllevaron a la construcción de las conclusiones expuestas.

Bajo este marco general, es que sugiere la aplicación de la evaluación para los méritos de la propuesta para la enseñanza de la historia en ciclo quinto. Que si bien no se propone establecer limitaciones o marcos restringidos, entiende que para la coherencia interna de dicha propuesta es fundamental unos mínimos metodológicos, pues la propuesta en su generalidad carecería de contundencia, si no se plantea la discusión crítica sobre la evaluación y la necesidad de transformación de las intencionalidades de la misma, en el interés de construir unos procesos educativos para la transformación.

7. Parámetros de Proceso

Partiendo de los elementos expuestos en el apartado anterior respecto al proceso evaluativo. Se busca, a partir del lenguaje modificar ciertas prácticas cargadas de elementos ideológicos y simbólicos que son el reflejo de los dispositivos que se emplean a partir del currículo oculto para formar a los estudiantes con base en intereses externos a la escuela y afines al modelo político, económico y social desigual. Bien es conocido que hasta el momento las propuestas curriculares, en especial las oficiales, se han caracterizado por proponer un lenguaje en el que se priorizan los logros, los desempeños y las competencias como criterios evaluativos de los estudiantes. Bajo estas circunstancias, lo que resalta a la vista de un análisis discursivo crítico es que estos tres elementos son conceptos propios de un modelo de sociedad que se fundamenta en el individualismo y la competencia entre sujetos en el escenario del mercado. Por tanto, estos discursos son la resultante de un modelo de sociedad inicuo que trata de imponerse y que encuentra en la escuela el mejor dispositivo para propagarse.

Ante la arremetida neoliberal y neoconservadora estos discursos no han encontrado mayor resistencia dentro de las instituciones oficiales del Estado. La tecnocracia y su lenguaje han inundado múltiples esferas de la vida pública, convirtiendo las reglas del mercado y la economía capitalista en la ética, no ya de los ciudadanos, sino de los consumidores que compiten individualmente por obtener la posición más favorable dentro del mercado según los indicadores de calidad vigentes e impuestos. Por tanto, una propuesta crítica del lenguaje no le puede seguir el juego a este tipo de discursos que algunas veces, inconscientemente quizá, se instalan en los sujetos haciendo que estos naturalicen tales conductas y las consideren como correctas en acomodo al orden social existente.

En la actualidad el currículo ha tecnocratizado práctica y discursivamente la escuela. Lo menos que se puede esperar de una propuesta que se fundamente en

la pedagogía crítica es que mínimamente ataque el lenguaje que socializa el orden social injusto como algo natural. A pesar, en un primer momento, de que no se puedan abolir del todo los dispositivos tecnocráticos que inundan la escuela de un solo golpe, porque se chocaría inevitablemente con la estructura actual de esta, sí es posible introducir ciertos cambios en el lenguaje que indiquen transformaciones en la forma de comprender las dinámicas escolares y ese elemento tan complejo como lo es la evaluación. Desde una perspectiva crítica de la educación, categorías tales como logros, competencias, desempeños, entre otras, deben desaparecer si se pretende comenzar a transformar las prácticas escolares así sea empezando solamente por el lenguaje que se utiliza.

Como ya se mostró, la evaluación es un elemento sumamente complejo el cual genera muchas desconfianzas ya que puede convertirse en un arma de doble filo por todo lo anterior descrito. Sin embargo, es inevitable su presencia en la escuela y por tanto, se debe asumir otorgándole un lugar dentro de procesos de formación de pensamiento crítico y no descalificarla de plano por la forma en la que ha sido utilizada tradicionalmente. Además de intentar eliminar las series de conceptos tecnocráticos que se apoderaron de la evaluación, se pretende también por medio del cambio en el lenguaje, introducir nuevos criterios de formación dentro de la evaluación. Por esta razón, es que los logros, las competencias y los desempeños desaparecen y dan paso en esta propuesta a lo que se ha denominado “parámetros de proceso”. Con esto no se pretende hacer únicamente una variación nominal de los criterios concretos de evaluación; se quiere ir más allá y mostrar cómo es más importante para la transformación de la sociedad el proceso y no el resultado, la comunidad y no el individuo; la cooperación y no la competencia.

Los parámetros de proceso son aquellas pautas a tener en cuenta al momento de implementar los contenidos de la malla curricular. Dichas pautas se encaminan a la observación y reflexión de los procesos realizados. Cabe resaltar que dentro de estos parámetros lo que más importa es el proceso y no tanto los resultados.

Además, dentro de estos parámetros prima el trabajo investigativo con miras a la interacción de los estudiantes en comunidad y su implementación al análisis y cuestionamiento de las realidades sociales cotidianas que se enuncian dentro de la formación del pensamiento crítico. Así mismo, estos parámetros se constituyen como las pautas evaluativas de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Contribuyendo radicalmente en la construcción de una concepción de la evaluación como un proceso crítico, constructivo y formativo que prescinde y rechaza de forma tajante la perspectiva punitiva de la evaluación.

De esta manera, y a partir de los planteamientos alrededor del currículo crítico se introducen modificaciones discursivas dentro de una estructura curricular nueva con el propósito de empezar a generar dinámicas de transformación de las prácticas escolares. Así mismo, la puesta en práctica de esta propuesta curricular debe apuntarle a la consolidación real, y no sólo discursiva, en los contextos escolares de procesos críticos y formativos que a partir del trabajo en comunidad, la cooperación y la acción sean el referente inmediato de un nuevo tipo de sujeto colectivo el cual es incomprensible si no se entiende a partir de las relaciones sociales que recíprocamente establece con el medio y los demás sujetos de su entorno.

.

8. MALLA CURRICULAR

8.1. Grado Décimo

PROBLEMAS ARTICULADORES – GRADO DÉCIMO	
EJE PROBLEMATIZADOR	PREGUNTA GUIA
Desigualdad	¿Cuál es el desarrollo histórico de las dinámicas del Sistema Mundo Capitalista y qué tipo de relaciones desembocan de este a nivel mundial y nacional?
Democracia	¿Cómo se constituye históricamente el discurso de la democracia teniendo en cuenta su origen conceptual, desarrollo global y su estructuración en Colombia?
Territorio	¿Cuál es la configuración e importancia de las disputas por el territorio en los principales conflictos del siglo XX a nivel mundial y nacional?
Presentismo	¿Cómo se configuran históricamente las transformaciones y disputas ideológicas bajo las condiciones generales de cada contexto a estudiar?
Discursos	¿Cómo los discursos ideológicos y sus continuas transformaciones influyen directamente en las relaciones sociales tanto en lo cotidiano como desde el poder en distintos contextos?
Violencia	¿Cómo se han configurado las transformaciones de las técnicas de violencia y cómo a partir de estas se generan nuevos imaginarios simbólicos en la sociedad civil?

PERIODO	EJES TEMATICOS	CATEGORÍAS	EJES PROBLEMATIZADORES	CONTENIDOS	PARÁMETROS DE PROCESO (DIMENSIONES)
I	Conceptos básicos de las Ciencias Sociales (I)	Categoría Económica	Desigualdad	1. Conceptos básicos de Economía 2. Sistemas y modos de producción. 3. Producción y origen de la riqueza (Orígenes del Capitalismo). 4. Del mercantilismo a la Escuela neoclásica de la economía	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Indaga y aplica los conceptos investigados a diferentes realidades históricas y analiza críticamente su propio contexto en referencia a los conceptos estudiados.

				(Neoliberalismo). 5. Liberalismo y Neoliberalismo en Colombia.	SOCIO – AFECTIVA: Toma una postura clara y crítica ante la manera como se construye el concepto FÍSICO – RECREATIVA: Se manifiesta de múltiples formas creativas ante las realidades que se estudian a partir de los conceptos investigados. COMUNICATIVA: Comprende los múltiples disputas que se dan alrededor de la construcción de los conceptos propios de las ciencias económicas y las ciencias políticas.
		Categoría Política	Democracia	1. Origen de la idea de Nación. 2. La Nación en Colombia y América Latina. 3. Orígenes del Estado. 4. Orígenes del Estado en Colombia y América Latina. 5. Concepto de Poder 6. Concepto y desarrollo de la idea de Democracia. 7. <u>Indígenas y afrodescendientes en la formación de la Nación*.</u>	
II	Conceptos básicos de las Ciencias Sociales (II)	Categoría Espacial	Territorio	1. Conceptos de Territorio, Espacio y Lugar. 2. Conceptos básicos de Geografía Física (aplicado a Colombia y el Mundo) 3. Luchas por el territorio en Colombia (Comunidades indígenas y desplazadas) <u>4. Impactos ambientales de la sobre explotación de recursos.</u>	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Indaga y aplica los conceptos investigados a diferentes realidades históricas y analiza críticamente su propio contexto en referencia a los conceptos estudiados. SOCIO – AFECTIVA: Toma una postura clara y crítica ante la manera como se construye el concepto FÍSICO – RECREATIVA: Se manifiesta de múltiples formas creativas ante las realidades que se estudian a partir de
				1. Conceptos básicos en Historia	

		Categoría Temporal	Presentismo	2. Tiempos Históricos (larga, mediana y corta duración.) 3. Pensamiento Histórico e Historiográfico. 4. Trabajo de Fuentes: (Búsqueda, análisis e interpretación de fuentes históricas y periodísticas)	los conceptos investigados. COMUNICATIVA: Comprende las múltiples disputas que se dan alrededor de la construcción de los conceptos propios de la Historia y geografía.
III	Contexto y antecedentes internacionales del Conflicto Armado Colombiano	Categoría Económica	Desigualdad	1. Origen y desarrollo del Sistema Mundo: Colonialismo e Imperialismo	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Indaga y diferencia las distintas ideologías y las ubica en sus respectivos contextos de origen, para posteriormente situarlas en las dinámicas del contexto nacional. SOCIO – AFECTIVA: Asume e identifica que las múltiples dinámicas mundiales afectan directamente su entorno y vida cotidiana en sociedad. FÍSICO – RECREATIVA: Representa de múltiples formas creativas las distintas ideologías en disputa durante la segunda mitad del siglo a nivel mundial. COMUNICATIVA: Asume de manera crítica y reflexiva los distintos discursos que configuran el contexto
		Categoría Política	Democracia	1. Origen, consolidación y crisis del modelo democrático liberal. <u>2. Nacimiento de la ONU y la Carta Internacional de los DD.HH.</u>	
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Origen y transformación de la resistencia al modelo político y económico hegemónico: Revolución Rusa y Revolución Mexicana.	
		Categoría Espacial	Territorio	1. Geopolítica de post guerra: La Guerra Fría y la polarización ideológica mundo. 2. Escenarios de confrontación armada durante la Guerra Fría (Asia y Europa)	

		Categoría Narrativa	Discursos	1. Imaginarios de la Guerra Fría: Estudios de caso (Expresiones ideológicas, La Carrera Espacial, Desarrollo tecnológico y Los Juegos Olímpicos). 2. Movimientos contra culturales: Estudios de caso	internacional del conflicto armando.
		Categoría Relacional	Violencia	1. Cultura de la violencia. 2. Transformaciones del uso de la violencia en el mundo durante el siglo XX. 3. La mujer como sujeto e instrumento de guerra.	
IV	Orígenes del conflicto armado Colombiano.	Categoría Espacial	Territorio	1. El problema agrario en Colombia 2. Los enclaves transnacionales en Colombia	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Indaga y construye hipótesis contrastadas respecto a los orígenes del conflicto armado. SOCIO – AFECTIVA: Reconoce la multiplicidad de sectores políticos, sociales y económicos que se confrontan en los orígenes del conflicto armado. FÍSICO – RECREATIVA: Interpreta y recrea las disputas propias entre los múltiples sectores que dan origen al conflicto armado.
		Categoría Económica	Desigualdad	1. La inserción de Colombia en el Sistema Mundo. 2. Formación de los movimientos obreros, campesinos e indígenas en Colombia.	
				1. Crisis política conservadora: El	

		Categoría Política	Democracia	liberalismo a principios del siglo XX. 2. Características de la democracia colombiana (1948 – 1974): Estudios de caso.	COMUNICATIVA: Formula apreciaciones argumentadas a partir de las distintas disputas que se dan entre los diferentes sectores políticos, económicos y sociales, y de su incidencia en el origen del conflicto armado.
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Vigencia y crisis de los partidos políticos tradicionales colombianos.	
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Transformaciones en las formas de hacer política en la primera mitad del siglo XX.	
		Categoría Relacional	Violencia	1. Imaginarios del bipartidismo (las relaciones de la sociedad civil en tiempos de La Violencia)	

8.2. Grado Undécimo.

PROBLEMAS ARTICULADORES – GRADO UNDÉCIMO	
EJE PROBLEMATIZADOR	PREGUNTA GUIA
Desigualdad	¿Cuál es la relación de la economía del Conflicto Armado y las dinámicas del Sistema Mundo Capitalista?
Democracia	¿Cómo se configuran los procesos de conflicto y paz alrededor de las disputas por las distintas perspectivas de democracia?
Territorio	¿Cuál es la relación que se establece entre los distintos actores del conflicto con el territorio; y la apropiación y transformación de las relaciones que en este se presentan?
Presentismo	¿Cuáles son los contextos que dan origen, vigencia y ruptura a los postulados y las prácticas de los múltiples actores ilegales y fenómenos presentes en el Conflicto Armado Colombiano?
Discursos	¿Cómo han sido percibidos en el transcurso del conflicto los diferentes discursos políticos y cómo estos han sido asumidos por los múltiples sectores de la sociedad?
Violencia	¿Cómo las distintas expresiones de violencia han influido en los imaginarios y en las construcciones culturales de las sociedades en conflicto?

PERIODO	EJES TEMATICOS	CATEGORÍAS	EJES PROBLEMATIZADORES	CONTENIDOS	PARÁMETROS DE PROCESO (DIMENSIONES)
I	Orígenes históricos de los actores del Conflicto Armado.	Categoría Política Categoría Económica	Democracia Desigualdad	1. Perspectivas de Democracia desde las posturas de los actores armados ilegales: Proyectos políticos y económicos.	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Investiga a profundidad cuáles son los principales postulados y discursos de los distintos actores del conflicto armado y distingue sus respectivas ideologías, contextos, similitudes y diferencias.

					SOCIO – AFECTIVA: Asume y se reconoce a sí mismo como un ciudadano activo y crítico en torno a los distintos actores del conflicto armado FÍSICO – RECREATIVA: Expone y apropia de manera creativa las diferencias y las dinámicas de cada uno de los distintos actores del conflicto armado. COMUNICATIVA: Expresa de manera crítica y analítica una postura propia sobre la configuración de los discursos y las lógicas democráticas que cada uno de los actores del conflicto armado sustenta.
		Categoría Espacial	Territorio	1. Posicionamiento original en el territorio de los grupos armados ilegales.	
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Pertinencia de los discursos políticos y económicos de los grupos armados ilegales en sus respectivos contextos de origen.	
		Categoría Relacional	Violencia	1. Transformaciones del uso de la violencia en Colombia en el siglo XX.	
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Percepciones de los actores del Conflicto Armado en el contexto local.	
II	Desarrollo del Conflicto Armado	Categoría Espacial	Territorio	1. Expansión, crecimiento, campos de acción y consolidación en el territorio de los grupos armados ilegales. <u>2. Cultivos ilícitos y medio ambiente</u>	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Investiga sobre el desarrollo y configuración del conflicto armado teniendo presente las múltiples disputas y contradicciones que se dan a partir de las diferentes concepciones de democracia.
		Categoría Económica	Desigualdad	1. Economía y conflicto armado en la segunda mitad del siglo XX.	

				2. El problema del desplazamiento forzado y sus repercusiones en la sociedad, el territorio y la economía.	SOCIO – AFECTIVA: Identifica y comprende las transformaciones culturales como resultado del desarrollo del conflicto armado y el ambiente de desigualdad y violencia que afecta a la sociedad colombiana. FÍSICO – RECREATIVO: Expresa y manifiesta de forma crítica y creativa su postura frente a los distintos hechos estudiados y los asocia con hechos del presente. COMUNICATIVA: Comprende y explica las distintas lógicas y dinámicas económicas, políticas, y culturales que se han presentado en el desarrollo del conflicto armado.
		Categoría Política	Democracia	1. Represión y Diálogos de Paz años 70 y 80 2. Surgimiento y exterminio de la Unión Patriótica. 3. Toma del Palacio de Justicia 4. Acuerdos de Paz y Asamblea Nacional Constituyente.	
		Categoría Temporal	Presentismo	1. La problemática del Narcotráfico, desarrollo histórico y su relación con el Conflicto Armado	
		Categoría Relacional	Violencia	1. La cultura narcotraficante.	
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Narcotráfico, literatura y cine	
III	Naturaleza de los conflictos armados en el orden	Categoría Política	Democracia	1. Conflictos armados en América Latina. 2. Dictaduras y Transiciones a la democracia en América Latina. 3. Soluciones a conflictos armados latinoamericanos: ¿Acuerdos de paz o	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Investiga y vincula las características geográficas, políticas y económicas de los distintos conflictos actuales a nivel mundial y las nuevas prácticas y

	internacional.			guerra frontal? (Casos Salvador, Guatemala y Perú)	discursos que de sus particularidades se desprenden. SOCIO – AFECTIVA: Asume interés respecto a la naturaleza de los diferentes conflictos a nivel mundial y comprende las particularidades de los contextos en los que se generan. FÍSICO - RECREATIVA: Recrea de forma crítica y creativa instancias intergubernamentales, multilaterales y supranacionales de concertación a nivel mundial. COMUNICATIVA: Argumenta, sustenta y cuestiona el papel y la necesidad de las distintas instancias internacionales en materia de conflictos a nivel mundial.
		Categoría Económica	Desigualdad	1. Organizaciones internacionales (FMI, BM y OMC.)	
		Categoría Espacial	Territorio	1. Geopolítica y conflictos armados internacionales post Guerra Fría.	
		Categoría Temporal	Presentismo	1. Origen y transformaciones de los usos del Terrorismo.	
		Categoría Narrativa	Discursos	1. La Guerra Antiterrorista.	
		Categoría Relacional	Violencia	1. La Cultura del terror.	
IV	La actualidad del Conflicto Armado	Categoría Económica	Desigualdad	1. Colombia y la Mundialización.	COGNITIVO – INVESTIGATIVO: Investiga cómo se sitúa el conflicto armado a nivel internacional en la actualidad y las tendencias políticas internas con miras a su posible solución.
		Categoría Espacial	Territorio	1. Internacionalización del Conflicto Armado	

		Categoría Temporal	Presentismo	1. Vigencia de los postulados originales políticos y económicos de los grupos armados ilegales en la actualidad	SOCIO – AFECTIVA: Se reconoce como sujeto histórico en el marco del conflicto armado y se proyecta hacia la consolidación de propuestas democráticas y de paz FÍSICO – RECREATIVA: Recrea y discute de manera creativa loa argumentos construidos desde los procesos investigativos acerca de las posibles soluciones al conflicto COMUNICATIVA: Argumenta de forma crítica y clara sus construcciones personales en cuanto a la actualidad del conflicto armado y sus perspectivas a futuro.
		Categoría Narrativa	Discursos	1. Análisis de discursos actuales de los actores del Conflicto Armado.	
		Categoría Relacional	Violencia	1. La naturalización de la violencia en la cultura colombiana. <u>2. El papel de las mujeres en el conflicto armado</u>	
		Categoría Política	Democracia	<u>1. Conflicto Armado y Derechos Humanos: Falsos Positivos.</u> 2. Soluciones al Conflicto Armado: ¿Acuerdos de paz o guerra frontal? (Diálogos del Caguán y la Seguridad Democrática) 3. Democracia, Conflicto Armado y perspectivas de paz desde los y las estudiantes.	

BIBLIOGRAFÍA.

ÁLVAREZ, MÉNDEZ; Juan Manuel. La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. En: Revista Opciones Pedagógicas, N° 32-33. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006.

ÁLVAREZ, MÉNDEZ; Juan Manuel. La evaluación en la sociedad neoliberal: tendencia envolvente en todos los ámbitos para la rentabilidad y la eficacia. En: NIÑO, ZAFRA; Libia Stella. Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación. Compilación. Universidad Pedagógica Nacional. 2007.

APPLE, Michael. Educación y Poder. Paidós. Barcelona, España. 1997. 209 págs.

ASOCIACIÓN DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO (ATI). La rebeldía se encauza: jóvenes y organización popular. Una experiencia de sistematización participativa. ARFO Editores. Bogotá. 2011. Págs. 124.

BETANCOURT ECHEVERRY, Darío. Enseñanza de la historia a tres niveles. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1995

BOISVERT, Jacques. La Formación Del Pensamiento Crítico, Teoría Y Práctica. Fondo de Cultura de México. 2004.

BONILLA, Elssy y RODRIGUEZ, Penélope. Más allá de los métodos de investigación en Ciencias Sociales. Uniandes. Editorial Normal. 2005.

CARR, Wilfred y KEMIS, Stephen. Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación Acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca. Barcelona. 1988. P. 245.

CARRETERO, Mario. Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Arque. Buenos Aires. 1995

ELLIOTT, John. La Investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. Madrid. 1990. P. 331.

FONTANA, Josep, ¿Para qué la historia en un tiempo de crisis?, Ediciones pensamiento crítico. Bogotá, 2006.

GENTILI, Pablo (comp.). Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Editorial Losada. Buenos Aires. 1997. 172 págs.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Paidós. Barcelona, España. 1997. 290 págs.

GIROUX, Henry. Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Amorrortu editores. Buenos Aires. 2003

GIROUX, Henry. Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI editores. México. 2004. 332 págs.

HERNANDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de Investigación. McGraw Hill. 2007.

HOBSBAWM, Eric. La era de la revolución: 1789 – 1848. Editorial Crítica. Barcelona. 2011

KINCHELOE, Joe. La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: McLAREN, Peter y KINCHELOE, Joe (Eds). Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Grao. Barcelona. 2008.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2010.

MEDINA, Carlos. Notas para una propuesta de periodización de la Historia del Conflicto colombiano. Publicado el 18 de junio de 2010 en www.camega.org . Bogotá. 19 páginas. Consultado el 7 de agosto de 2012 en: http://www.camega.org/inicio/index.php?option=com_content&view=article&id=163:notas-para-una-propuesta-de-periodizacion-del-conflcito-colombiano&catid=41:ensayos&Itemid=74

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en Educación Básica – Áreas Obligatorias y fundamentales. Cooperativa Magisterio, Bogotá, 2002.

PEÑARANDA. Ricardo. La guerra en el papel. Balance de la producción sobre la violencia durante los noventa. En: Sánchez, Gonzalo y Peñaranda, Ricardo (comp). Pasado y presente de la violencia en Colombia. La Carreta Histórica. Medellín. 2007.

PIZARRO, Eduardo. Una democracia asediada. Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia. Grupo editorial norma. Bogotá. 2004.

SAN AGUSTÍN INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL. Manual de Convivencia. (2010)

SAN AGUSTÍN INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL. Proyecto Educativo Institucional. (2010)

SÁNCHEZ, Gonzalo. Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas. En: Sánchez, Gonzalo y Peñaranda, Ricardo (comp). Pasado y presente de la violencia en Colombia. La Carreta Histórica. Medellín. 2007.

SÁNCHEZ, Marlene y RODRIGUEZ, Sandra. Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano. Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En: GÓMEZ, Diana y SERNA, Adrián (comp).El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2009.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (SED). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones Curriculares para el Campo de Pensamiento Histórico. Bogotá, 2007.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (SED). Hacia un sistema de evaluación integral dialógica y formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos educativos. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2008.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (SED). Evaluando Ciclo a Ciclo lineamientos generales. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2009

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (SED). Reorganización Curricular Por Ciclos. Referentes Conceptuales Y Metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2010.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (SED). (2011a). Planeación Participativa: Rafael Uribe. Consultado en febrero de 2012 de la página web: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/Planeacion_Participativa/2011/Rafael%20Uribe%20Fase%20I%202011.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (SED). (2011b). Planeación Participativa: Suba. Consultado en febrero de 2012 de la página web: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/Planeacion_Participativa/2011/Suba%20Fase%20I%202011.pdf

VEGA CANTOR, Renán. De la historia a la enseñanza de la historia. Ediciones Antropos. Bogotá. 1999.