

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL EN LA FORMACIÓN DE  
IDENTIDADES POLÍTICAS DE LAS Y LOS JÓVENES DE CICLO V DE LA IED  
GERARDO MOLINA RAMIREZ DE LA LOCALIDAD DE SUBA**

**MAYERLY DIAZ MOGOLLÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD  
DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LINEA DE PROYECTO PEDAGOGICO INVESTIGACION Y ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA  
BOGOTA  
2021**

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL EN LA FORMACIÓN DE  
IDENTIDADES POLÍTICAS DE LAS Y LOS JÓVENES DE CICLO V DE LA IED  
GERARDO MOLINA RAMIREZ DE LA LOCALIDAD DE SUBA**

**MAYERLY DÍAZ MOGOLLÓN**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
CIENCIAS SOCIALES**

**Tutor  
Dr. Antonio Cabrera**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD  
DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA  
BOGOTÁ  
2021**

## **AGRADECIMIENTOS**

“La lucha de clases es el motor de la historia”

Karl Marx, Manifiesto Comunista (1984)

Quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, al cuerpo docente de la licenciatura en ciencias sociales, a cada uno de ellos. quienes me enseñaron con amor, respeto y dedicación, en cada catedra, salida de campo, debate, reseña, ensayo, o libros leídos; siempre exigiendo ser críticos, sinceros y abiertos en los debates. Me inspiraron, me hicieron establecer metas académicas y pedagógicas, con miras a transformar la sociedad en la que vivimos, en esforzarme por generar un pensamiento crítico a los estudiantes inspirándolos a la construcción colectiva de una sociedad más justa y humana. Además, agradecer a todos mis compañeros, con los cuales compartimos aulas, el almuerzo en el restaurante, el tinto en la mañana, la discusión y el debate en la asamblea, quienes con su ejemplo de vida me inspiraron a seguir en este proceso profesional.

Agradezco al Docente Antonio Cabrera mi tutor, quien se responsabilizó en guiarme al escribir, debatir y ejercer la práctica de este proyecto de investigación pedagógica. Le agradezco abrirme las puertas de la IED Colegio Gerardo Molina Ramírez, espacio donde llevé a cabo la practica pedagógica, aterrizando a la realidad las ideas que estaban imaginadas y llevarlas a terreno de la experiencia y síntesis. También este proyecto no hubiese sido posible sin la participación y alegría de cada estudiante de ciclo V, quienes, de manera enérgica, crítica y amorosa, expusieron sus ideas, pensamientos, sentires, siempre sintiéndose especiales por participar de esta experiencia, a ellos muchas gracias.

## DEDICATORIA

“Hay hombres que luchan un día y son buenos. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida: esos son los imprescindibles.”

— Bertolt Brecht (2012)

Quiero dedicar este proceso académico y pedagógico a la organización política y social, al pensamiento crítico y a la lucha de clases. Sin duda vivir inmersa dentro de estos estamentos me alentó a pensar y cuestionarme el mundo en el que he vivido a lo largo de estos años, puesto que nací en una familia sin recursos económicos, un ambiente de exclusión, un barrio lleno de problemas sociales y políticos. Estos estamentos me ayudaron a educar mi rebeldía y acercarme a la academia como un ser crítico y transformante. También quiero dedicar este proyecto a todas las personas que conocí en este largo camino y maravilloso proceso de formación, lleno de alegrías, tristezas, aprendizajes, aciertos y desaciertos, a mis compañeros de las aulas, y a los compañeros asesinados por las balas fascistas de este sistema criminal.

Dedico esta meta cumplida a mi padre Maximino Díaz Rodríguez, quien siendo un vendedor ambulante, me enseñó el valor de la humildad y la sencillez, me inculcó la persistencia y el valor para lograr mis sueños. A mi madre Graciela Mogollón, mis hermanas Yulieth Díaz, Neila Díaz y mi sobrina Karol Quiroga quienes son las mujeres más importantes y ejemplares de mi vida, por ellas soy una mujer empoderada, guerrera y fiel a mis principios.

A toda mi gran y numerosa familia Mogollón Guiza. A mis tíos (especialmente mi tía Elvira Mogollón), primos y mis abuelos campesinos santandereanos, gracias a su motivación luche por culminar esta meta y sé que les representa un orgullo tener los primeros profesionales en la familia. Por supuesto, a mis hermanos Quezada Díaz y a sus hijos, quienes sienten gran orgullo por mí y siempre me han reconocido como una mujer inteligente, fuerte y guerrera.

Así como tengo mi familia biológica también he tenido la fortuna de tejer una familia social, de amigos y compañeros de luchas a quienes les debo mucho, ellos me alentaron a continuar, aunque el camino fue fangoso, me dieron ánimo, me dieron consejo, me motivaron y nunca me juzgaron, me dieron a entender que esto no es una carrera, por el contrario, es un proceso en una sociedad jerarquizada y excluyente, que lo importante es dar la lucha por tener un conocimiento crítico y revolucionario, me lo enseñaron a través de su ejemplo de vida. Quiero que queden aquí guardados; Carlos Muñoz “el negrito”, Viviana Barrios, Nina Rodríguez, Carlos Marín” Marincho”, Alejandra Barrera, Nataly Martin “Tina”, Ana Flórez, Maicol Camelo “Maik”, Hugo Martínez, Erika Cruz, Greysi Perilla, Vivian Laiton, Jairo Enrique Torres “Kike”, Sonia Dimas, a todos ustedes los quiero infinitamente, les dedico esta meta cumplida y les agradezco con todo mi corazón.

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	16
CAPÍTULO 1: HISTORIA LOCAL E IDENTIDADES POLÍTICAS JUVENILES. ....	20
1.1.    La Historia Local en el Desarrollo de la Historiografía General. ....	20
1.2.    La Historia Local como Problema en la Historiografía en Colombia. .	24
1.3.    Las Identidades Políticas como Categoría del Análisis Histórico.....	27
CAPITULO 2: CONSTRUYENDO LA PROPUESTA PEDAGOGICA TENDENCIAS, CONCEPTOS Y METODOLOGIA .....	31
2.1.    Un Vistazo a la Enseñanza de la Historia en Colombia desde la Mitad del Siglo XX .....	31
2.1.1 Cambios y revueltas en la enseñanza de la historia .....	32
2.1.2 Arribando a nuevas formas de enseñanza de la historia .....	37
2.1.3.    Antecedentes de la historia local en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia .....	39
2.2.    Caracterización General de la IED Gerardo Molina Ramírez .....	41
2.3.    Caracterización del Escenario de Investigación .....	41
2.4.    La Propuesta Pedagógica: Identidades Políticas Juveniles en Disputa: Una Estrategia de Enseñanza de Historia Local De Suba .....	42
2.4.1.    Referente            pedagógico:            pedagogía            critica .....	43
2.4.2.    La IBD como metodología para la enseñanza desde la investigación .....	45
2.4.3.    Desarrollo metodológico .....	47
2.4.5.    El desarrollo de la propuesta .....	53
CAPITULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA .....	62
3.1 Sistematización de experiencias pedagógicas: preceptos conceptuales y metodológicos .....	62
3.2. Ruta de Sistematización .....	66

3.3. Conclusiones de la sistematización .....	81
CONCLUSIONES .....	88
BIBLIOGRAFÍA .....	91
BIBLIOGRAFÍA .....	91

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Herramienta para el diseño de unidades didácticas.....	47
<b>Tabla 2.</b> Unidad didáctica uno: una inspección a la historia y su enseñanza .....	53
<b>Tabla 3.</b> Unidad didáctica dos: recorriendo los lugares de la identidad política de los jóvenes. ....	55
<b>Tabla 4.</b> Unidad didáctica tres: Alentando a los jóvenes a pensar críticamente la historia. ....	57
<b>Tabla 5.</b> Unidad didáctica cuatro: ¿Y cuándo somos historia, como somos? .....	59
<b>Tabla 6.</b> Ruta de sistematización de la unidad didáctica uno: una inspección a la historia y su enseñanza .....	66
<b>Tabla 7.</b> Ruta de sistematización de la unidad didáctica dos: Recorriendo los lugares de la identidad política de los jóvenes. ....	71
<b>Tabla 8.</b> Ruta de sistematización de la unidad didáctica tres: Alentando a los jóvenes a pensar críticamente la historia. ....	77
<b>Tabla 9.</b> Ruta de sistematización de la unidad didáctica cuatro: ¿Y cuándo somos historia, como somos? .....	81

## INDICE DE ILUSTRACIONES

<b>Figura 1.</b> Evidencia 1 de la actividad conocimientos previos. Respuesta de la estudiante Nicol Aguirre. ....	67
<b>Figura 2.</b> Evidencia 2 de la actividad conocimientos previos. Respuesta del estudiante Carlos Jaramillo. ....	67
<b>Figura 3.</b> Socialización del taller sobre historia local, apreciaciones individuales y luego colectivas .....	67
<b>Figura 4.</b> Lugares con identidad política 1: El aula de clase. ....	72
<b>Figura 5.</b> Lugares con identidad política 2: El parque Berlín. ....	72
<b>Figura 6.</b> Lugares con identidad política 3: El humedal. ....	72
<b>Figura 7.</b> Lugares con identidad política 4: los grafitis de la avenida. ....	72
<b>Figura 8.</b> Construcción del mapa de la localidad grupo 1 .....	73
<b>Figura 9.</b> Construcción del mapa de la localidad grupo 2 .....	73
<b>Figura 10.</b> Construcción del mapa de la localidad grupo 3. ....	73
<b>Figura 11.</b> Evidencia de la reconstrucción de la historia de las sociedades originarias, colonia e independencia en la localidad de suba por el grupo 1. ....	78
<b>Figura 12.</b> Evidencia de la reconstrucción de la historia de los siglos XIX y siglo XX de la localidad de Suba por el grupo 2. ....	78
<b>Figura 13.</b> <i>Evidencia de la reconstrucción desde el tiempo presente la historia local de Suba por el grupo 3.</i> .....	78
<b>Figura 14.</b> Encontrándonos con las culturas originarias de la localidad de Suba.	



Fotografía propia. .... 81

**Figura 15.** Escuchando testimonios de jóvenes con identidad política durante las jornadas de movilizaciones del Paro Nacional. .... 81

## INTRODUCCIÓN

La presente propuesta investigación pedagógica surge de la motivación acerca del potencial que tienen los jóvenes al disentir y cuestionarse el lugar donde habitan. El cuestionamiento acerca de los accesos y restricciones tanto de la sociedad, como de su entorno cercano les permite generar conciencia, resistencia y motivación para promover acciones entorno a la transformación de lo local y de la sociedad. Es de precisar entonces lo pertinente que es abordar la historia local como estrategia pedagógica, ello debido a que esta fomenta un acercamiento por parte de los estudiantes al lugar en el que viven, posibilitándoles conocer las luchas barriales, los aportes de los habitantes a la construcción de su barrio, la historia ancestral, las historias tejidas por sus vecinos, logrando con esto que se identifiquen, apropien y relacionen lo que aprenden en el aula de clase como un conocimiento vivo, y que les aporte a su diario vivir como sujetos históricos y políticos; además, que les permita construir o contribuir al fortalecimiento de sus identidades políticas, generando así afinidades con sus pares y propuestas de transformación.

Puesto que existe una necesidad continúa e inacabada de pensar y prestar atención al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en los colegios, especialmente, en la educación media, ya que este proceso formativo en secundaria contribuye de gran manera al desarrollo del trabajo político - ideológico. Los conocimientos construidos por los adolescentes desde la historia, permitirán comportamientos acordes con el encargo social que responde a las problemáticas sociales.

Es por ello que esta propuesta pedagógica se centró en la siguiente pregunta de investigación: ¿Como a partir de la enseñanza de la historia local, se contribuye a la construcción de identidades políticas de los estudiantes de grado 11° de la IED Colegio Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba?

En la búsqueda de dar respuesta a esta investigación se trazaron los siguientes objetivos generales y específicos:

### **Objetivo general**

Propiciar la construcción de identidades políticas de los estudiantes de grado 11° del IED Colegio Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba, a partir de la enseñanza de la historia local.

### **Objetivos específicos:**

1. Reflexionar acerca de la historia local como método para fomentar la inclusión del conocimiento a partir de los sentires, de la pregunta, de la crítica, permitiendo la posibilidad de crear e idear algo nuevo.

2. Elaborar un estado del arte que permita dilucidar las tendencias y alcances teóricos de la literatura divulgada sobre la enseñanza de la historia local en Colombia; Además, establecer los referentes pedagógicos, conceptuales, y metodológicos con el fin de estructurar una propuesta de enseñanza que permitan dar cuenta de las identidades políticas de los estudiantes.

3. Establecer una ruta con el fin de sistematizar y analizar los resultados arrojados por la propuesta pedagógica *Identidades Políticas Juveniles en Disputa: Una Estrategia de Enseñanza de Historia Local De Suba* aplicada en el IED Colegio Gerardo Molina con los estudiantes de grado 11° de la localidad de Suba.

Por tanto, para dar respuesta a la pregunta de esta investigación se elaboraron tres capítulos. El Capítulo uno profundiza acerca de la necesidad y la importancia de la enseñanza de la historia local, estableciendo un contexto historiográfico desde la historia y la enseñanza de las ciencias sociales que ha estado enmarcada en debates, aportes, legislaciones, transformaciones, etc. Estos debates transcurrieron entre la historia tradicional y la historia positivista, sin impactar significativamente en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de las ciencias sociales en los colegios estuvo desprovista de metodología y estrategias pedagógicas que acercarán a los estudiantes de manera

asertiva, crítica y emocionante a la indagación sobre el pasado, y propiciarán propuestas para la transformación en su futuro.

El Capítulo dos de esta investigación refiere a la propuesta pedagógica, se basó en la necesidad de aportar a la creación de más estudios que tuvieran como énfasis la historia local en Colombia y su importancia para el desarrollo de identidades en los estudiantes. Además, se establecieron los marcos conceptuales, pedagógicos y procedimentales, como la investigación basada en el diseño, en la pedagogía crítica y en pedagogía dialogante para abordar la historia local como estrategia pedagógica para la promoción y fortalecimiento de las identidades juveniles.

Tomando en cuenta el reconocimiento de las ciencias sociales como el resultante de procesos colectivos humanos, en donde incursionan varias disciplinas, es pertinente que el estudiante sea el protagonista del conocimiento y la investigación, permitiéndole tener una visión crítica, que le genere preguntas frente a sus deberes como ciudadano, que le refleje identidad hacia su entorno, que el conocimiento le permita traspasar el aula de clase, lo remita al testimonio, al archivo, a las fotografías, a los mapas, que lo incite a caminar los lugares no pensados, lo lleve a reconocerse como sujetos sociales e históricos, que conozcan su localidad y fortalezcan su identidad y que en el proceso de apropiación de esta se dinamice generando pautas de transformación.

El Capítulo tres sistematiza y analiza los resultados de esta propuesta pedagógica, a través de la sistematización de experiencias. Este capítulo es el lugar donde se establece que el principal objetivo de esta metodología es ir más allá de hacer un listado de pasos y sintetizar la propuesta, buscando comprender las experiencias pedagógicas, identificar las falencias y así poder mejorarlas, también aportar la posibilidad de intercambiar y compartir aprendizajes, de contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias y cuyo resultado permite incidir en planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales. Aportando con ello afianzar y fortalecer las identidades políticas de los jóvenes a través de la experiencia, la relación entre

teoría y práctica, fomentando un pensamiento crítico y pedagogía dialogante, en base al respeto y la autonomía.

Los nombres de los participantes de la práctica pedagógica fueron cambiados, por respeto y derechos de autor de los mismos.

## **CAPÍTULO 1: HISTORIA LOCAL E IDENTIDADES POLÍTICAS JUVENILES.**

El presente capítulo se propone revisar y exponer de forma general como se ha configurado y posicionado la historia local con respecto a la historiografía en general, además como está propone un marco para el análisis y comprensión de las identidades políticas juveniles, resignificando la categoría de joven como parte importante en la participación y transformación de la historia.

### **1.1. La Historia Local en el Desarrollo de la Historiografía General.**

La historia adquiere relevancia para la humanidad en cuanto es su memoria; introduce al largo caminar de diferentes civilizaciones por la tierra, acercando tanto a sus grandes logros como a sus desaciertos, atribuye un conocimiento significativo y profundo que permite un avance continuo para la sociedad. La evolución de los seres humanos, su experiencia con el entorno y la confrontación con la muerte ha hecho cuestionarse de su existencia y sentido de vida, por tanto, el registro del pasado fue transmitido en su inicio de forma oral, en representaciones pictóricas y rupestres en donde se expresaban importantes hazañas de una comunidad, este recuerdo del pasado dotaba a los individuos de lazos de pertenencia e identidad con su grupo.

En el Renacimiento se evidencia una historiografía antropocéntrica, con tendencias al humanismo, nacionalismo y la política, así lo muestra Ocampo (2007) al referenciar las dos obras insignes de Nicolás Maquiavelo, “La Historia de Florencia” y “El Príncipe”, así como los estudios de Francisco Guicciardini sobre la “Historia de Italia”. En tales obras se generalizó la Historia política alrededor de la Historia del Estado y de los gobiernos (Ocampo López, 2007). La historia tuvo una relación muy cercana con el ejercicio del poder, para sus representantes fue importante e indispensable la difusión de determinada forma de pensamiento que posteriormente sustentarán su poderío y guía de gobierno para los futuros gobernantes.

En el siglo XIX, la tendencia del renacimiento se extendió y alentó al reforzar la historia política que hizo parte de la construcción y consolidación de los Estados-

Nación, puesto que la historia sirvió de vehículo para legitimar las revoluciones independentistas y como instrumento para educar cívicamente al pueblo. De esta manera, la historia empezó a cumplir un papel al servicio del Estado, donde los protagonistas eran las clases dominantes, próceres, héroes de batalla, príncipes, obispos, entre otros (Prats, y otros, 2011). Para ello la historia se enfocó en documentos biográficos de personajes políticos, héroes de batallas, cuyo objetivo era mostrar una historia emocionante y vibrante para alentar al pueblo a la defensa del poder establecido.

Para la segunda mitad del siglo XIX se popularizó el método científico que bregaba por combatir la informalidad, además de atacar el pragmatismo por parte de los gobernantes hacia la historia. La discusión se sostuvo frente al quehacer histórico en la sociedad tomándolo como un instrumento de contar la verdad, basada en métodos y enfoques científicos que eran partidarios de las ciencias humanas. Para Ocampo en esta corriente el “historiador debe investigar lo que realmente sucedió en el pasado, y en sus escritos debe mostrar tal como fue y como lo presentan las fuentes documentales directas y con una interpretación imparcial” (2007, pág. 10). Es allí donde se ubica la historia, como una ciencia y por ende el historiador debe ir en búsqueda y defensa de la verdad, basado en la investigación directa de fuentes primarias y con un análisis heurístico alentando creativamente a desarrollar e investigar de manera asertiva.

Seguido a este significativo salto de la interpretación y quehacer histórico, en el siglo XX el surgimiento de la Nueva Historia y la escuela de los *Annales* y el marxismo da comienzo a una nueva forma de hacer historia. Esta nueva escuela promovió una visión más totalizadora, multicausal, dinámica, interdisciplinaria y más comprensiva de la sociedad. De acuerdo con Torres, Cendales y Peresson los historiadores transformaron su narrativa centrándose en las acciones cotidianas de los hombres, “su economía, su comportamiento demográfico, sus relaciones sociales y jurídicas, sus convicciones culturales y todo rasgo de presencia humana”

(1992, pág. 22). Es allí donde florecieron diversas tendencias de hacer historia, donde los académicos empezaron a hablar de historia desde abajo, historia de los oprimidos, historia oral, historia social, microhistoria e historia local.

Revisar la historia local dentro de la historiografía general supone la necesidad de revisar la microhistoria y como se enmarca en ella. La **microhistoria** es una rama de la historia social que pretende estudiar y analizar los fenómenos cotidianos de la sociedad, reduciendo su escala de investigación a lo local. Como lo sugiere Levi (2018):

Si queremos entender la Microhistoria, podemos decir que parte de una imagen de la historia como la ciencia de las preguntas generales, pero de las respuestas “locales”; es decir, no apunta a generalizar respuestas, sino que, a través de un hecho, un lugar, un documento, un acontecimiento —léidos gracias a una ampliación de escala en un microscopio—, quiere identificar preguntas que tienen un valor general, pero que dan lugar a un amplio espectro de respuestas diferentes (pág. 22).

Dado su particular acercamiento a los fenómenos sociales, la microhistoria permite superar la historia universal e irrumpir con la historia tradicionalista de héroes y de batallas. Es decir, la microhistoria permite al historiador social una comprensión más profunda de la realidad vivida por los sujetos que no están inscritos en la “historia oficial” y complejiza la descripción y análisis de los fenómenos históricos. El enfoque micro histórico permite recuperar “la historia vista desde abajo, desde la periferia y como una forma de superar la historia vista desde el centro, y desde el punto de vista de las clases dirigentes” (Ragionieri, 1953, pág. 256).

En este sentido, gracias a este enfoque, la historia se complejiza: emergen nuevos actores, nuevos interrogantes frente a la vida diaria, permite describir de manera precisa y profunda un contexto específico y sus matices, además posibilita el análisis y articulación de los acontecimientos micro en correspondencia del acontecer macro histórico de manera más rica, dinámica y acertada; siendo pues



que “lo local no es un reflejo procesos más amplios, sino que la singularidad de la historia local puede poner en cuestión evidencias postuladas desde la generalidad de una historia global/total” (Man, 2013). La microhistoria está íntimamente relacionada con la historia regional y universal ya que permite identificar en un espacio geográfico determinado características específicas de pobladores que los hacen únicos y los diferencia con respecto a otros. Es por ello que esta investigación se alinea con los preceptos teóricos de la microhistoria

Entonces, ¿a qué se refiere ver la **historia local** desde el enfoque de la microhistoria? Por una parte, lo *local* “es percibido como una categoría flexible y el objeto es construido artificialmente por el investigador en el proceso de análisis” (Man, 2013). Y por otro, cuando se estudia la *historia local*, según Serrano (2009) es el estudio de las sociedades, delimitadas en tiempo y espacio; involucrando su organización política, sus cosmovisiones, sus continuidades, sus precedentes y sus acontecimientos a nivel micro. Por ende, incursiona en un problema del pasado con una temporalidad y espacialidad específica, que proporciona la evidencia de una identidad sociohistórica, expresada en un espacio en concreto, esto hace que se manifieste la microhistoria, por ejemplo, en el barrio, la hacienda, la plantación, la colonia, el suburbio, el pueblo, etc.

De este modo la historia local no solamente se refiere a un sitio, sino también a un grupo humano y sus relaciones dentro de ese espacio. La historia local nos remite a la vida cotidiana “poniendo a los individuos en su realidad diacrónica activa, los presenta estableciendo relaciones con los otros individuos y va descubriendo acciones, actividades y conductas propias de las comunidades estudiadas, en ejercicio de una cotidianidad activa” (Zuluaga-Ramirez, Historia local y hermenéutica, 2010). Además, la historia local permite describir procesos de construcción, de rupturas, de saltos, de gestarse un devenir histórico social, que se manifiesta en la construcción de estructuras y prácticas económicas, políticas, culturales que son particulares, únicas de ese sitio; que demarca una territorialidad, relata unas memorias colectivas de los sujetos que habitan ese lugar, que marca

diferencias frente a otros, una filosofía, una percepción del mundo, una identidad (Zuluaga-Ramirez, 2009).

La historia local reexamina el carácter 'heroizante' de la historia, hecha por hombres alejados del diario vivir, provenientes de lugares muchas veces idealizados y uniformados, remueve la enciclopedia de la cabeza, de repetición y memorización de fechas, nombres de lugares, de personas ilustres. Álvarez (2002) afirma que

La investigación en el ámbito local produce importantes cambios en la forma de contemplar el pasado. Además de acercarnos a los métodos e intereses temáticos de otras ciencias sociales (antropología, sociología, geografía, etc.), sirve para promover el conocimiento interior, al hacer que los estudiantes participen en la investigación histórica (pág. 153).

La historia local fomenta la inclusión del conocimiento a partir de los sentires, de la pregunta, de la crítica; tal como lo percibe una persona que comprende y analiza, le permite la posibilidad de crear e idear algo nuevo.

Por ello, la historia local tiene por objetivo poner en evidencia lo que la historia en general omite o pasa desapercibido, estudia tanto al individuo como el conjunto que lo construye (familia) y lo confronta con su localidad, delimitando un espacio, puede ser de manera alegórica o por límites físicos. Como lo sugiere Serna y Pons (2002) el objetivo y lo novedoso de la historia local es que esta "ha podido contribuir también a subvertir ciertas jerarquías de la historia tradicional (...) es decir, ha introducido lo periférico, lo marginal o descentrado al discurso histórico" (pág. 41) posibilitando el conocimiento de la cosmovisión del mundo por parte de los subalternos y elementos que apropien su identidad, sin perder de lado la totalidad de la historia.

## **1.2. La Historia Local como Problema en la Historiografía en Colombia.**

Los principales objetivos de la historia en Colombia a mediados del siglo XX fueron conocer la realidad colombiana y formar ciudadanos con principios democráticos, así mismo, promover la defensa de los derechos soberanos y la promulgación constante de los símbolos patrios como parte de la dignidad ciudadana (Aguilera, 1951; Torres, Cendales, & Peresson, 1992). La finalidad de esta historia de corte tradicional fue la de excluir a las clases subalternas de la producción del saber científico y evitar que adquirieran conciencia del carácter histórico, de su propia historicidad y de su capacidad de transformar el rumbo de la sociedad; por tanto, la historia era vista como garante de reproducir la desigualdad económica, en donde se profesaban y recreaban formas de conciencia que permitían el mantenimiento del estatus quo y el control social (Apple. W, 1986).

Con el surgimiento de la nueva historia a finales del siglo XX la historiografía en Colombia dio un giro súbito, pasando de lo memorístico a la pregunta, de los héroes al proceso histórico, a ahondar en la definición del objeto de investigación y sus métodos para abordarlo. Sin embargo, esta ruptura con la vieja forma de hacer historia, siguió sin dar cuenta objetiva de los hechos acontecidos en el pasado cercano y lejano, con respecto al proceso social al encontrar resistencia en los mismos historiadores en su alegato de profesionalismo y apoliticismo, tomando el rol de “intelectual delator de secretos pretéritos” (Torres, Cendales, & Peresson, pág. 27) y rehusándose al análisis de las contradicciones sociales de un hecho en particular. Causa de ello fue también la institucionalización de la historia, situando la producción del saber histórico en un grupo reducido de personas en su mayoría pertenecientes a las elites y en centros de investigación especializados, permitiendo al Estado controlar la indagación sobre el pasado en función de sus intereses. Por lo que su trabajo seguía siendo solitario y aislado del mundo social. Causa de ello fue la institucionalización de la historia, situando la producción del saber histórico en un grupo reducido de personas en su mayoría pertenecientes a las elites y en centros de investigación especializados, permitiendo al Estado controlar la indagación sobre el pasado en función de sus intereses; por ende, los sectores populares, su cotidianidad, sus luchas y sus formas de pensar continuaron ausentes de la historiografía y rezagados como sujetos históricos, alejando al pueblo de la

reconstrucción de su historia y promulgación de su propia identidad, llamados a la historia de forma pragmática para dar respuesta a preguntas de investigaciones por parte de los historiadores o como parte de la escenografía de un hecho histórico relevante. (Torres, Cendales, & Peresson, 1992).

Sin embargo a pesar del control por parte del Estado de la historia, un reducido número de historiadores en Colombia reconocieron y abanderaron el carácter colectivo de la historia, dando viveza a los actores sociales; estuvieron acompañando la creación de cartillas didácticas en las que los dominados tenían mucha más representación, “contar la conquista era hablar de los indígenas que protagonizaron abierta resistencia o replantear la independencia era destacar aquellos personajes de origen popular que asumieron momentos de liderazgo” (Torres, Cendales, & Peresson, pág. 33).

A pesar de ello, el esfuerzo por deslocalizar la historia y hacer partícipes a los marginados no fue menor. Muchos académicos y científicos sociales como Henao (2004), Fals Borda (2003), Molano y Ramírez (2002) con sus experiencias en educación popular, investigación-acción-participativa y demás, aportaron y clarificaron presupuestos ideológicos, metodológicos y epistémicos para impulsar una nueva forma de hacer y enseñar historia en el país, promover la historia desde abajo y la recuperación colectiva de la memoria. Esta nueva historiografía buscó fomentar el reconocimiento de la historicidad de los sujetos excluidos, de las clases marginadas, y por ende, la promulgación de su identidad social, el fortalecimiento de la conciencia histórica, la memoria colectiva y la autonomía de los subalternos a través de un nutrido diálogo de saberes entre los “especialistas” y el saber popular para romper con el carácter ideologizado y elitizado de la historia (Torres, Cendales, & Peresson, pág. 142).

Con esta oleada de cambios, entrado el siglo XXI se hace necesario consolidar una identidad local, nacional y regional para afrontar los nuevos retos que conlleva un mundo globalizado, dejando de lado el prejuicio de lo trágico que puede representar en el ámbito económico y social, un mundo más interconectado impone

un reto y responsabilidad humana para fortalecer lazos humanos que se proyecten a un bien común y un adelanto de las civilizaciones. Según Ocampo “es una necesidad fomentar la participación social mundial frente al utilitarismo egoísta, y fortalecer un profundo sentido ético y humanístico en la sociedad global” (2007, pág. 27). En este sentido, la globalización evoca entonces a ver lo particular, lo local, que permita un reconocimiento y distinción frente a otras culturas, tradiciones e identidades mundiales. Solo esto permitirá reconocer el ser y a la misma vez identificar características únicas que lo hacen pertenecientes a una colectividad.

Esta identidad local, es por ende colectiva y está relacionada con aspectos regionales y mundiales, crea lazos sólidos, nutre la visión de nación de cada pueblo. Ocampo (2007) señala este aspecto de gran importancia para estar al paso del desarrollo de la globalización:

La globalización mundial y sus relaciones con “lo local”, debe crear una conciencia colectiva sobre “la región”, no aislada, sino integrada con lazos muy sólidos a la nación. Y en la misma forma, a fortalecer la idea de que existe una conciencia regional, tanto a nivel municipal y departamental, unida a una conciencia nacional que integra a la nación; y ésta, al fortalecimiento de una unidad latinoamericana, que nos une con los países hermanos de América Latina y el Caribe, desde México hasta la Patagonia (pág. 22).

Esta búsqueda y consolidación de la identidad local en el proceso de la globalización envía un mensaje a las nuevas generaciones. Son aquellas, quienes a partir de un reto académico y su devenir histórico deben hacer la historia del presente, evaluando el pasado con todas las metodologías y enfoques que se han formulado –microhistoria e historia local- con una mirada del futuro prospectiva que deje unas bases sólidas para las futuras generaciones.

### **1.3. Las Identidades Políticas como Categoría del Análisis Histórico.**

La pretensión en este escrito es reconocer a los y las jóvenes de las clases populares, como actores sociales capaces de cuestionar su entorno, que inciden en las decisiones inmediatas del lugar en el que habitan y cómo se redefinen en lo político a partir de las resistencias que ejercen frente a la política establecida. Reconocer a los jóvenes en esta dirección y bajo la premisa de la sociedad que habitamos; globalizada, acelerada, desorganizada y capitalista, la cual requiere mano de obra nueva, barata y joven para mantenerse como sistema económico, social y político, que en su esencia no le importa sus sueños, diferencias y las aspiraciones, siendo vistos como aceite para las grandes máquinas.

La sociedad capitalista instrumentaliza a los jóvenes de las clases populares, por un lado, absorbe toda su energía vital, utilizada como mano de obra en diferentes empleos, con extensos horarios, rutinarios y salarios bajos; por otro lado, los excluye de la vida política, pone trabas en su participación pública, los estigmatiza y criminaliza. Así mismo, impone socialmente deberes como el servicio militar obligatorio, requerimientos estrictos para el acceso formal al trabajo y los que decidan apartarse de la vida formal del trabajo, se ven condenados a la mendicidad y el abandono por parte del Estado (Chacón, 2014), el mismo que persigue a los jóvenes en los barrios populares, controla sus actividades, tiempos y vigila su forma de pensar y actuar.

Toda esta opresión genera resistencia y los jóvenes generación tras generación han expresado su descontento por tan ominoso presente y futuro. Al ver reflejado este descontento como un sello en cada uno de ellos, les identifica, les convoca hacia y desde una misma cultura política, la cual evoca el contexto donde se nace, crece, socializa, educa, que está ligado a la clase social a la que se pertenece al igual que a las instancias del poder en las cuales participa. Esta es la materia prima para la construcción de la identidad política, que, a su vez, permite distinguirse de los “otros” generando relaciones de tipo “ellos” versus “nosotros” que conllevan a un conflicto y luego a la posibilidad de la negociación (Almada , 2005, pág. 127).

Es así como la identidad política se constituye a partir de dos tipos de relación: “la que se establece desde y con las instituciones políticas y gubernamentales, y la que se da entre los diferentes grupos que conviven en una sociedad” (pág. 127). Es de gran importancia conocer esta diferencia puesto que en este documento asumiremos la identidad política que se da entre los diferentes grupos que conviven en la sociedad, en este caso los jóvenes, sus expresiones políticas en el lugar en el que habitan y con quienes los habitan. Puesto que los que coinciden en una identidad política luchan por la reivindicación de derechos según corresponda, bien sea por la igualdad de género, indígenas, inmigrantes o mujeres, generan símbolos, se apropian de comportamientos que los distinguen de quienes están en contra, quienes van a defender el orden establecido y por el mantenimiento del estatus quo.

Para problematizar la idea de lo juvenil y su identidad política, es posible decir que la construcción de las identidades políticas está mediada en gran parte por los medios de comunicación, los cuales definen concepciones mediáticas “la vida de los jóvenes corre paralela al discurso de los medios: son éstos un espejo con el que la juventud se identifica o se repudia” (2003, pág. 51)

No obstante, la vida de lo juvenil pasa por otros ámbitos en donde también tiene lugar la constitución de identidades juveniles; en otras palabras, no sólo los medios construyen lo juvenil sino también las vivencias y las experiencias que se dan en diferentes escenarios de interacción y las formas en que éstas son subjetivadas por los individuos, dando lugar, para evocar de nuevo a Nora, a una verdadera marea de las memorias.

Hasta el momento podemos concluir, que la Historia ha sufrido grandes transformaciones en el devenir histórico de acuerdo con el contexto histórico y social en el que está inmerso. Estos cambios han logrado que se piense la enseñanza de la historia de formas diferentes. Hasta la segunda mitad del siglo XIX la historia sirvió de vehículo para legitimar las revoluciones independentistas y como instrumento para educar cívicamente al pueblo, se enfocó en personajes biográficos, héroes y batallas. Después en la historia empezaría a popularizarse el método científico por

ende el historiador debe ir en búsqueda y defensa de la verdad, basado en la investigación directa de fuentes primarias.

Para el siglo XX surgió la Nueva historia y la Escuela de los *Annales*. Esta nueva escuela promovió una visión más totalizadora, multicausal, dinámica, interdisciplinaria y más comprensiva de la sociedad. En este último salto de interpretación de la historia fue donde se empezó a hablar y trabajar sobre la historia local y la microhistoria con el fin de superar la historia universal y recuperar la historia vista desde abajo, desde la periferia, fomenta la inclusión del conocimiento a partir de los sentidos, de la pregunta, de la crítica; tal como lo percibe una persona que comprende y analiza, le permite la posibilidad de crear e idear algo nuevo.

La historia promueve en sentido de identidad local donde lo “local” debe crear una conciencia colectiva sobre “la región”. Pero se debe tener en cuenta que la identidad local está mediada en gran parte por los medios de comunicación, los cuales definen concepciones mediáticas, así como, las vivencias y las experiencias que se dan en diferentes escenarios de interacción y las formas en que éstas son subjetivadas por los individuos. En este sentido es que es importante trabajar en las concepciones locales y el sentido de identidad.

## **CAPITULO 2: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA TENDENCIAS, CONCEPTOS Y METODOLOGIA**

El presente capítulo tiene como propósito principal elaborar un estado del arte que permita dilucidar las tendencias y alcances teóricos de la literatura divulgada sobre la enseñanza de la historia local en Colombia; en segundo lugar pretende establecer los referentes pedagógicos desde los que parte la propuesta pedagógica de la tesis, además caracterizar el ambiente escolar donde se desarrolló la práctica investigativa y por último, presentar la estructura metodológica que articuló el ejercicio de planeación e intervención virtual y en el aula.



## **2.1. Un Vistazo a la Enseñanza de la Historia en Colombia desde la Mitad del Siglo XX**

Los principales objetivos de la enseñanza de la historia en las instituciones educativas en Colombia hasta mediados del siglo XX se fundamentaron en la necesidad de conocer la realidad colombiana y formar ciudadanos con principios democráticos. Así mismo, se buscó promover la defensa de los derechos soberanos y la promulgación constante de los símbolos patrios como parte de la dignidad ciudadana (Aguilera, 1951; Torres, Cendales, & Peresson, 1992). Para ello, los maestros eran provistos de tres materiales didácticos: (i) libro de historia patria, que abordaba el descubrimiento de América, la colonización y la organización del país como república independiente; (ii) historia universal, en la que se utilizaba el texto del francés Victor Dury; (iii) un tratado elemental de historia antigua. Estos textos escolares se caracterizaban por estar provistos de fechas, imágenes de monumentos o estatuas de los próceres (humanos inteligentes, de modales distinguidos, francos y sencillos), y discursos patrióticos. Con la divulgación de este conocimiento se buscó promover valores como amor a la patria, el cumplimiento de los deberes ciudadanos y virtudes civilistas.

Por tanto, la instrucción histórica hasta mediados del siglo cumplió un papel al servicio del Estado, donde los protagonistas fueron las clases dominantes, próceres, héroes de batalla, príncipes, obispos, entre otros (Prats, y otros, 2011). Al respecto Torres, Cendales y Peresson (1992) señalan que este tipo de historia se denomina *historia de bronce*, puesto que su dinámica “no depende de los procesos y contradicciones sino de la voluntad de ciertos personajes” (p.18), donde sobresalen hechos históricos como la conquista de América o las guerras de independencia.

### **2.1.1 Cambios y revueltas en la enseñanza de la historia**

Para la década de los 60, 70 y 80 aunado con el contexto social y político del país y del mundo se empezaron a visualizar nuevas perspectivas tanto en la producción histórica como en el pensar de la enseñanza de la historia. Estas nuevas perspectivas desencadenaron en Colombia un boom de creación literaria histórica.

Para los 70 y 80 se produjeron libros como: *la Nueva Historia de Colombia* (Tirado, Uribe, & Melo, 1989), *Colombia país fragmentado, sociedad dividida: su Historia* (Palacios & Safford, 2002), *Sobre historia y política* (Melo, 1979), *Manual de historia de Colombia* (Jaramillo Uribe, 1979), *Economía y Nación: una breve historia de Colombia* (Kalmanovitz, 1985), *Historia económica de Colombia* (Ocampo López, 2007), entre otros. Esta literatura histórica sirvió de referencia para maestros y maestras aportando diversas versiones del pasado reciente y lejano colombiano, y de esta manera se permitió la formación de sujetos más críticos, abiertos al devenir social y propositivos frente a su entorno (Londoño, Aguirre, & Sierra, 2015).

Sumado a lo anterior, puede establecerse que en la educación colombiana surgieron nuevos enfoques pedagógicos y nuevos paradigmas. Por tanto, en los gobiernos de la época, específicamente en el mandato de Belisario Betancourt, se promovió el cambio en la evaluación y modernización de las estructuras curriculares, a partir del Decreto 1002 de 1984. Estos cambios se realizaron con el objetivo de proporcionar una formación integral y un aprendizaje enfocado en las problemáticas y desafíos de la vida diaria. Un ejemplo concreto fue la integración de las ciencias sociales (unificación de la historia, geografía y cívica) (Medina, 2007), en los grados de primaria y básica primaria. Esta unificación tuvo por objetivo que los estudiantes integran sus conocimientos y los vieran de una manera más holística. Sin embargo, los sectores populares, su cotidianidad, sus luchas y sus formas de pensar continuaron ausentes de la enseñanza de la historia y rezagados como sujetos históricos.

A pesar del control por parte del Estado de la enseñanza de la historia, un reducido número de historiadores reconocieron y abanderaron el carácter colectivo de la historia, dando mayor importancia a los actores sociales, acompañaron la creación de cartillas didácticas en las que los sujetos históricos dominados tenían mucha más visibilidad, “contar la conquista era hablar de los indígenas que protagonizaron abierta resistencia o replantear la independencia era destacar aquellos personajes de origen popular que asumieron momentos de liderazgo” (Torres, Cendales, & Peresson, 1992, pág. 33). Sin embargo, la mayoría de los textos

que permanecieron en las escuelas transitaban dentro de una narración lineal, desprovista de una visión de totalidad y creaba trabas para la construcción de identidad social de las clases populares.

Para finales del siglo XX Colombia se acogió a nuevos valores de democracia, paz, justicia y conciliación que subyacieron y pervivieron desde el final de las dos guerras mundiales. Por ello, se hizo un llamado a la población colombiana mediante la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991 a reunirse, dialogar y problematizar las situaciones de cada sector social, con el fin de presentar soluciones a las mismas, y dar por sentado que la democracia era la mejor forma de mantener la paz y la justicia. De acuerdo con estos propósitos, el gobierno colombiano adecuó su política educativa en harás de eliminar los patriotismos y nacionalismos, creando la nueva Ley General de Educación 115 en 1994, la cual sentó los parámetros, procedimientos de ejecución y leyes sancionatorias del sistema de educación nacional. Allí se estableció el derecho a la educación básica y media de toda persona. Además, el gobierno promovió la creación del currículo escolar, el cual se entendió como el conjunto de acciones y planeaciones que se realizaban con ayuda de estudiantes, padres de familia, comunidad educativa, entre otros.

En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales se integró la economía, política y sociología, y se formularon estrategias de formación para a los estudiantes, en vías de paz, conciliación y respeto con la sociedad y el ambiente (comunidad inmediata y entorno espacial). El objetivo de esta propuesta era la formación de alumnos con un pensamiento complejo y comprensivo de las realidades cercanas y lejanas. Todo este enfoque partía del punto de vista de que las ciencias sociales son las experiencias colectivas de los seres humanos (Guerrero García, 2011)

Contrario a lo que el gobierno esperaba frente a estas nuevas políticas, en la práctica se evidenciaron los problemas de fondo, puesto que no se contaba con un educador dotado de cualidades interdisciplinarias, material pedagógico, preparación y planes de educación permanente dirigidos al magisterio, ni con enfoques metodológicos, epistemológicos y teóricos. Esto provocó un malestar generalizado,

por parte de los maestros debido a lo complicado de integrar historia, geografía, cívica, economía, política en el currículo y enseñarlas de manera hilada y global.

Como estrategia de resolución del conflicto, el gobierno invitó al Movimiento pedagógico, a la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y maestros en general, a la construcción colectiva de una reforma educativa que promoviera la autonomía docente e institucional. El resultado fue la creación de un currículo común, cada disciplina se regiría a partir de indicadores de logros según cada población y sus necesidades particulares, en todos los colegios y escuelas del país, en los niveles de primaria y secundaria y reguladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). De esta manera, quedó establecido que a nivel secundario se impartiría la enseñanza de las ciencias sociales integrada por la historia, geografía, constitución política y democracia, y para educación media la profundización en disciplinas como economía, política y filosofía.

En el año 1996, el artículo 1860 de la Ley General de Educación, por medio del decreto 2343 ordenó el diseño de los lineamientos curriculares y los indicadores de logro para conjuntos de grados en la educación formal, con fines de dar elementos a las instituciones en la creación de currículos propios; teniendo en cuenta las necesidades particulares económicas, políticas, sociales, culturales y étnicas y en concordancia con indicadores de evaluación en mejoras de calidad y autonomía. Con el transcurso del tiempo, la realidad material evidenció que la reforma educativa estaba nutrida en su forma teórica de especialistas en el tema, investigadores, docentes entre otros., pero carente de herramientas metodológicas en el campo práctico, puesto que en las aulas de clase no se contaba con docentes formados para aplicar enfoques totalizadores, interdisciplinarios, provistos de herramientas pedagógicas, que permitieran que los estudiantes captaran las ciencias sociales en su totalidad y no como hechos aislados, descontextualizados y poco útiles (Guerrero García, 2011).

En este periodo de constantes cambios en términos educativos en el país, académicos como Vega (1997) Betancourt (1993) y otros, realizaron significativas

reflexiones sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales con relación a la pedagogía y otras disciplinas. Asimismo, denunciaron la gran inequidad y exclusión de los sectores populares en la educación, problemas de enseñanza-aprendizaje en aspectos como razonamiento, dificultades en contextualización y síntesis, desorientación en la formación histórica, problemas de apego y permanencia del tablero y del libro de texto como canal de aprendizaje entre docentes y estudiantes, la falta de inclusión de la didáctica en las aulas, la oscilación entre la historia oficial y la historia crítica, y la formación de alumnos desprovistos de conclusiones e ideas propias.

Según Guerrero (2011) los escritos acerca de la reflexión por encontrar las bases teóricas y metodológicas que acogieran la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que saldaran la brecha entre el aprendizaje de los contenidos educativos y las vivencias por parte del estudiante, es decir que le permitieran conocer su entorno, criticarlo y tener herramientas para transformarlo, aumentaron durante todo este periodo enriqueciendo la discusión (Guerrero García, 2011).

Ya para el año 2000 se afianzó el lazo entre las políticas educativas y el sistema económico mundial, por tanto, la educación pasó al plano mercantil, tomada como una herramienta del crecimiento económico del país, en donde los educandos pasaron a ser clientes, los docentes administradores y las instituciones las empresas, lo cual propendió por un sistema educativo más atractivo para el comprador y supervisado bajo estándares de calidad que dieran correspondencia con el mercado. El Ministerio Nacional de Educación (MEN) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) crearon los estándares por competencias, basados en propiciar alta calidad educativa y competencia entre instituciones.

Según el MEN, el sistema evaluativo por competencias se sustentó “en la creciente necesidad de comprender, generar y transformar la información en conocimiento y lograr elaborar argumentos en el manejo de la veracidad de la información” (2018, pág. 47). Este fue el punto de partida para la ejecución de las

competencias básicas por cada área de enseñanza. Para la enseñanza en ciencias sociales se establecieron cuatro competencias básicas: el dominio conceptual disciplinar, el dominio de los procesos, las estrategias y las técnicas, y las habilidades intrapersonales e interpersonales” (2018, pág. 155).

De modo que el rendimiento individual, el productivismo y la competencia fueron los nuevos valores que marcaron la educación pública; de tal forma que la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico, la comprensión del acontecer histórico quedó supeditada a las clases altas, debido a que contaban con la capacidad económica para adquirirla, mientras que los sectores populares serían educados en cátedras de resolución de conflictos, reprendas de convivencia, la constitución política, entre otros., dejando de lado la importancia de fortalecer la memoria colectiva, el pensamiento crítico, el análisis de la sociedad y la identidad (Guerrero García, 2011).

A pesar de la instauración de la Ley General de Educación y sus continuas reformas las ciencias sociales continuaron formando a estudiantes cívicos, patriotas, con identidades nacionales y preparadas para la resolución de conflictos. Esto despojó a los alumnos de habilidades del pensamiento: como la capacidad de interpretar la historia, entender los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el presente, comprender las ciencias sociales como disciplinas cambiantes, multicausales, procesales, entre otros (Carretero & Montanero, 2008).

La falta de estos factores hace que no sea posible encontrar las “condiciones necesarias para una enseñanza de una historia cada vez más crítica, más empática y más dinámica; orientada a reflexionar en términos históricos sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros”, pero analizando diferentes regímenes de comprensión que abran el enfoque desde la mirada del “otro” a la mirada hacia el “otro” (2008, pág. 134)

### **2.1.2 Arribando a nuevas formas de enseñanza de la historia**

En este contexto de producción académica, de denuncias y rebeliones constantes por parte del magisterio colombiano y por un clima social álgido, el gobierno en el año 2007 buscó dar solución a los grandes vacíos que presentaba el sistema educativo. Para ello, se implementaron varios cambios en el entorno educativo, entre ellos, la creación de “Colegios Públicos de Excelencia”, propuesta ejecutada por el secretario de educación de Bogotá, Francisco Cajiao, con el objetivo de transformar la escuela y la enseñanza, tal propuesta estuvo orientada, entre otros académicos, por Darío Campos de la Universidad Nacional de Colombia quien en compañía de otros investigadores de las diferentes disciplinas sociales enérgicamente sistematizaron debates y reflexiones de docentes y equipos pedagógicos, frente a los lineamientos curriculares.

Esta nueva propuesta empezó a promover la historia en el ámbito escolar como un conocimiento holístico. Según los creadores de la propuesta “al campo del pensamiento histórico le era inherente la crítica reflexiva, el diálogo, la interacción e interrelación entre disciplinas. La historia que se estudia en la universidad y como forma de pensamiento se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir, para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007). Otro aspecto positivo de la propuesta fue la implementación de la formación histórica en la primera infancia, propiciando desde temprana edad las nociones de entorno, la identificación de las diferentes instituciones públicas y sistemas sociales. Esto permitió a los niños, y en particular a los de los sectores populares acceder a una educación de calidad, científica y artística. Sin embargo, cabe aclarar que esta propuesta no fue aplicada a nivel nacional, fue solo dirigida a los colegios públicos de la ciudad de Bogotá (Guerrero García, 2011).

Los últimos cambios ejecutados en el contexto educativo y en la Ley General de Educación 115 de 1994, fue el 27 de diciembre del 2017 durante el mandato de Juan Manuel Santos, se dispuso la nueva Ley 1874, la cual incluye la enseñanza de la historia de Colombia en los lineamientos curriculares de la ciencias sociales de manera obligatoria, teniendo como objetivo brindar contexto cultural, político y

geográfico a los estudiantes, pretendiendo ayudar a una comprensión crítica del pasado a través de la memoria histórica para promover la formación de ciudadanos en vías de paz, no al conflicto y no repetición. Esta reforma hace parte del momento histórico que atraviesa el país -el acuerdo de paz firmado con las Fuerzas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP)-, el aprovisionamiento de la misma está en gestión, debe modificarse los lineamientos curriculares en harás de incluir la historia de Colombia con énfasis en las memorias del conflicto y fortalecer en los estudiantes conductas de diálogo, conciliación y paz (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

A modo de conclusión, se puede asegurar que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las instituciones de educación pública en el país ha estado enmarcada en debates, aportes, legislaciones, transformaciones, etc., en el transcurrir del tiempo, oscilando entre la historia tradicional y la historia positivista, sin impactar en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de la historia se ha visto desprovista de metodología y estrategias pedagógicas que los acerquen de manera asertiva, crítica y emocionante a la indagación sobre el pasado, apropiando el presente y generando propuestas o transformaciones en el futuro; se sigue viendo un área donde se memorizan fechas, nombres y datos haciendo el aprendizaje, monótono y repetitivo alejando la enseñanza del proceso social, irrumpiendo con el contexto y entorno del estudiante. En el tiempo reciente se habla de impartir una enseñanza de las ciencias sociales más crítica, analíticas y responsables, hacer que los estudiantes tomen partido, que propongan, analicen diferentes puntos de vista para construir conocimiento y conciencia frente a su entorno inmediato.

Tomando en cuenta el reconocimiento de las ciencias sociales como el resultante de procesos colectivos humanos, en donde incursionan varias disciplinas, es pertinente que el estudiante sea el protagonista del conocimiento y la investigación, permitiéndoles tener una visión crítica, que les generen preguntas frente a sus deberes como ciudadanos, que les refleje identidad hacia su entorno, que el conocimiento les permita traspasar el aula de clase, los remita al testimonio,



al archivo, a las fotografías, a los mapas, los incite a caminar los lugares no pensados, los lleve a reconocerse como sujetos sociales e históricos, que conozcan su localidad y fortalezcan su identidad, la apropien generando pautas de transformación

### **2.1.3. Antecedentes de la historia local en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia**

Recientemente varios investigadores sociales y docentes le han apostado a incluir la historia local en el aula como una herramienta metodológica y didáctica útil para la investigación social, la cual les ha permitido acercarse a los estudiantes e identificar sus percepciones, fortalezas y habilidades cognitivas alentándolos a que asuman un papel protagonista en la escuela y en la sociedad en general. Por ejemplo, Monroy (2013), cuyo objetivo general fue promover la Historia Local como estrategia pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Sociales orientada hacia la construcción de la identidad y la pertinencia entre el currículo y el entorno. Los resultados de sus investigaciones la ayudaron apropiarse de los conceptos de historia e historia local y despojarse de concepciones pragmáticas sobre teorías rezagadas a los especialistas, tanto así que pudo encontrarse con la realidad tangible, con sensaciones, preguntas y conocer más de cerca a los estudiantes, develando la forma en la que ellos construyen y perciben el conocimiento histórico.

Otro estudio que aborda la enseñanza de la historia local fue el realizado por García, González y Restrepo (2009), quienes analizan las potencialidades de las historias locales como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la formación ciudadana entre los y las estudiantes de los grados 5° y 7° de las Instituciones Educativas Ciro Mendía y Monseñor Víctor Wiedemann. Las autoras llegaron a las siguientes conclusiones: en Colombia hay pocos fundamentos teóricos acerca de la historia local y su didáctica en el aula, por ello, en el currículo y planeadores de clase no se implementa. Para muchos docentes es un tema desconocido, por tanto, se le resta importancia a su aplicación y no se considera integral y utilidad en el proceso de enseñanza. Por tanto, las autoras hacen un llamado a abordar el estudio de las historias locales en medio de este mundo globalizado, ya que nos acerca y

proporciona un análisis de la realidad tangible, llena de sensaciones y sentimientos, también a la necesidad del reconocimiento de sujetos que habitan espacios locales, mantienen la diversidad y construyen una identidad propia. Además, para las autoras es necesario romper esa barrera jerárquica en donde el docente lleva todo organizado al aula y da instrucciones de contenido, e invitan a los docentes a que en cada actividad se vea reflejada la autonomía y criterio propio de cada estudiante en la toma de decisiones, puesto esto conllevará a evidenciar en su expresión crítica y transformadora de la realidad circundante. Además, romper esa barrera jerárquica en donde el docente lleva todo organizado al aula y quien da la instrucción, por el contrario, ver reflejada en cada actividad la autonomía y criterio propio de cada estudiante en la toma de decisiones para llevar a cabo la actividad asignada por ellos mismos, cuyo resultado se evidencia en su expresión crítica y transformadora de la realidad circundante que está conociendo.

A partir de la revisión, es necesario resaltar que en nuestro país son pocos los estudios realizados acerca de la enseñanza de la historia local en Colombia y su importancia para el desarrollo de identidades en los estudiantes. Sin embargo, cabe resaltar que los trabajos aquí mencionados señalan la importancia de llevar este tipo de conocimientos a las aulas, puesto que permiten la construcción de alumnos críticos, pensadores y transformadores de su realidad.

## **2.2. Caracterización General de la IED Gerardo Molina Ramírez**

La propuesta pedagógica se aplicó en la Institución Educativa Distrital Colegio Gerardo Molina Ramírez ubicado con dirección Carrera 140ª # 134-24, en la UPZ 71 Tibabuyes en la localidad 11 de Suba. El establecimiento es de carácter público, declarado mega colegio, con el fin de prestar servicios a los barrios circundantes de San Carlos de Suba, Berlín, Urbanización Cafam II y Tibabuyes. El colegio Gerardo Molina está enfocado en los niveles educativos de primaria, básica secundaria y media, en las jornadas mañana y tarde.

La población estudiantil pertenece a los estratos 1 y 2. En los barrios circundantes se presentan problemáticas de consumo de drogas, pandillas, violencia intrafamiliar, violencia ciudadana, por ello, la institución Gerardo Molina, construyó

su Proyecto Educativo Institucional PEI, con el objetivo promueve programas de capacitación y concientización de las problemáticas sociales y comunales, en aras que el estudiante comprenda, interprete y ejecute cambios a nivel personal, comunal y social. Así mismo, se formen sujetos democráticos y participativos, a través del modelo de la pedagogía dialogante que permite fortalecer las competencias comunicativas de todos los integrantes de la comunidad educativa posibilitándoles conocer y comprender su contexto, incluir la diferencia y brindar herramientas para transformar su contexto social, cultural, político y económico.

### **2.3. Caracterización del Escenario de Investigación**

Esta investigación se centró en las estudiantes del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED. Es importante resaltar esta propuesta se fundamentó en los objetivos institucionales, los marcos de acción y el perfil de los miembros de la institución desde una pedagogía dialogante. Para entender el marco en el que se desarrolló esta propuesta es necesario puntualizar que el objetivo institucional del Colegio Gerardo Molina es formar personas idóneas en la interacción comunicativa y la convivencia, fundamentales para el ser, el saber y el hacer. Además, el colegio tiene como misión la formación de sus estudiantes "como personas íntegras con principios, valores, actitudes, sentimientos, capacidades y conocimientos óptimos para comunicarse asertivamente y direccionar su proyecto de vida en procura de transformar y mejorar sus condiciones personales y las de su entorno" (Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, 2019). Lo anterior es apremiante y necesario señalarlo para entender que el enfoque de esta investigación es la pedagogía dialogante, la cual considera el desarrollo humano integral, contextualizado y multidimensional de los estudiantes, igualmente, la comunicación asertiva e interactiva entre estudiantes, y estudiante- docente para la enseñanza ejemplarizante.

### **2.4. La Propuesta Pedagógica: Identidades Políticas Juveniles en Disputa: Una Estrategia de Enseñanza de Historia Local De Suba**

En la presente investigación el elemento *constante* fue la mirada sobre el pasado de la localidad de Suba. En todo el proceso se aprendió a mirar

históricamente en un sentido más profundo: escrutar, visibilizar, develar y visualizar las acciones que conllevan a procesos del poder, de exclusión y de la marginalidad tanto estudiante-docente, como estudiante-estudiante y comunidad educativa-localidad. Este proceso intentó todo el tiempo encontrar herramientas interpretativas, sociales y políticas para interpretar de manera holística los procesos históricos estructurales y sociales de la localidad de Suba.

De igual forma, la *constante investigativa* la cual estuvo definida por el pasado histórico de Suba y que fundamentó las actividades de enseñanza y aprendizaje en los diferentes momentos en que fue aplicada la propuesta pedagógica. Diferentes procesos históricos de la historia local de Suba se asumieron como *variables* y respondieron a las inquietudes por el sentido pedagógico de enseñar la historia local. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia local de Suba en el aula partió de la memoria viva de los habitantes de la localidad, sus conocimientos previos y su credibilidad como actores sociales. Este primer acercamiento a la historia de la localidad tuvo como objetivo desentrañar la complejidad de las relaciones sociales y el devenir histórico de sus habitantes. Así mismo, buscó incentivar una mirada activa en los alumnos hacia su futuro desde condiciones de posibilidad.

#### **2.4.1. Referente pedagógico: pedagogía crítica**

Para la elaboración de esta tesis la corriente pedagógica utilizada como elemento referencial fue la pedagogía crítica puesto que ésta considera que la educación provee a los estudiantes con herramientas necesarias para construir diálogos democráticos y de esta manera avanzar en un proceso de cambio social. La pedagogía crítica es una excelente herramienta para transformar la realidad, agobiadora y triste de nuestro país. En palabras de (Acevedo Aguirre, Mario, 2003):

Hoy más que nunca necesitamos una pedagogía que nos permita enfrentar el miedo que inevitablemente sentimos. Ante tanto horror, tanta tristeza, tanta desesperanza y desconsuelo, hoy más que nunca, necesitamos una pedagogía del amor, del compromiso, de la utopía y de los sueños; una pedagogía que nos ayude a realizar nuestro inédito

viable, una pedagogía basada en el respeto por la dignidad humana (pág. 22)

Es de esta manera que el sentido de lo educativo se hace relevante como practica social y cultural que permea la cotidianidad de los sujetos, generando o bien situaciones de conformismo con la realidad, o bien aportar elementos para que tanto educandos como educadores, y padres de familia “encuentren en la tarea educativa, y más exactamente en su relación con el conocimiento, posibilidades transformadoras de su realidad social” (Martínez Pérez, Lerma, Valencia Valbuena, & Chaparro, 2007, pág. 56) entendiendo entonces la educación como un camino hacia la emancipación de las ideologías y opresión-explotación de las clases dominantes, lo cual supone compromiso con la “lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social” (McLaren, 2005, pág. 3)

Entonces la búsqueda del conocimiento lleva especialmente a la construcción del entendimiento de la sociedad y la transformación de esta. Más allá de la mera apropiación de conceptos o explicaciones, puesto que “*conocer el entorno, no solo implica que los niños observen su espacio y construyan preguntas, sino también se atreven a realizar explicaciones*” (Martínez Pérez, Lerma, Valencia Valbuena, & Chaparro, 2007, pág. 13) a preguntar el por qué, el cómo, el cuándo. Conocer el entorno también implica cuestionar el statu quo, investigar el pasado, el presente y pensar el futuro.

Desde esta perspectiva, aquí se considera que el proceso de enseñanzaaprendizaje debe dar luces para el cuestionamiento y desafío de la dominación, que exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores, reclamando la confrontación del propio actuar con el actuar del otro. Enseñar y aprender, están integrados dentro de la teoría y práctica (praxis) “guiada por la disposición a actuar contra la desigualdad, la opresión y promover la justicia y la libertad” (McLaren, 2005, pág. 19) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica ya que en la escuela lo que se enseña “tiene que ser pertinente, tiene que tener importancia para poder ser crítico, y tiene que ser crítico

para poder ser transformado” (Cristti, López, & Arce, 2010) y lo que se aprende debe ser “pertinente o importante significa que la experiencia sea elocuente para las personas si la transformamos o si la transferimos a distintos contextos” (Cristti, López, & Arce, 2010)

Debido al papel que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje como transformador, el educador para realizar cualquier acción debe tener en cuenta, según Ramírez (2008) cuatro aspectos fundamentales “1. Amplitud conceptual que le permita precisar el desarrollo de la tarea; 2. Disposición para potenciar habilidades de pensamiento, contenido y reflexión; 3. Autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo y 4. Reconocimiento y disciplina para concebir la co-auto-hetero-evaluación” (pág. 118). Tales elementos se legitiman ya que por un lado existe la necesidad de que los educadores se asuman como intelectuales transformativos (Giroux, 1990) y de otra parte ya que el punto central del proceso de transformación de la dupla educador-educando considera “esencialmente ¿para quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, y ¿dónde?, se desarrollan determinadas actividades” (Ramírez, 2008) definitivamente rompiendo la pasividad y la instrumentalización del educador en el aula.

Esta concepción de la pedagogía crítica, permite entender a la didáctica como una disciplina teórica “estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos” (Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, 2008) que posee un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de humano y la constitución de un tipo de sociedad. Aduriz e Izquierdo (2002) postulan la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma con un desarrollo epistemológico, teórico e histórico, que no está en contra a los planteamientos antes mencionados, debido que para Camilloni y colaboradoras (2008) la didáctica de las ciencias desarrolla teoría sobre la acción de la enseñanza de la región específica de las disciplinas científicas sociales.

Por tanto, en este trabajo de investigación se desarrollaron diferentes unidades didácticas basada en la pedagogía crítica con el objetivo de establecer nuevas relaciones entre los actores participantes dentro de la educación, generar

reconocimiento de los participantes como sujetos críticos y conocedores de su historia local (Ghiso, 2000). Así mismo, buscando generar “procesos y articulación de los conocimientos del educador y de los educandos con los saberes de la comunidad, padres y madres de familia” (Martínez Pérez, Lerma, Valencia Valbuena, & Chaparro, 2007, pág. 65). Todo esto sobre los preceptos de que el educador y el educando son participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde desarrollan “capacidades metacognitivas y analizan sus propias fortalezas, debilidades y necesidades” (Ramirez, 2008, pág. 112) debido a que establecen objetivos y metas alcanzables donde se plantean un programa de trabajo para alcanzar los objetivos establecidos.

#### **2.4.2. La IBD como metodología para la enseñanza desde la investigación**

La Investigación Basada en el Diseño (IBD) es un tipo de investigación orientada a la innovación educativa, dirigida a introducir en el aula un tema nuevo que englobe un problema de enseñanza y que solucione una situación específica de aprendizaje. La IBD se propone solucionar el problema de la enseñanza tradicional, caracterizada por su alto apego a los contenidos y unilateralidad en el aula, fluyendo el “conocimiento” desde el docente al estudiante. La IBD invita al docente y al estudiante a problematizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se ve sumergido, retándolo a formular preguntas de investigación y objetivos de enseñanza-aprendizaje desde el vínculo de los estudiantes con su contexto particular. En nuestro caso, la enseñanza de la historia local nos permitió diseñar una propuesta en la que el estudiante sea un sujeto activo, que apropie métodos de investigación que le ayudaran a reconocerse como sujeto histórico, fortalecer su identidad y apropiarse del espacio y transformarlo.

En consecuencia, este proyecto pedagógico implementó la investigación basada en el diseño para abordar la historia local como estrategia pedagógica para la promoción y fortalecimiento de las identidades juveniles. Fueron construidas cuatro unidades didácticas en términos generales, cada unidad se compone de un objetivo de investigación a desarrollar, una pregunta problema, objetivos de

enseñanza-aprendizaje, identificación de la temporalidad (ciclos), capacidades humanas a desarrollar, herramientas de recolección de la información, puntos de crítica y evaluación, etc. Cada uno de los elementos se sometió a procesos de validación por pares y debates rigurosos. Una vez mejorados, se difundieron en el aula escolar.

Los objetivos fundamentales de las cuatro unidades fueron:

- 1- Infundir en los estudiantes métodos investigativos que les permitan hacerse partícipes de como se hace historia, con el objetivo de recuperar la historia local de Suba.
- 2- Fortalecer el reconocimiento y representación de los jóvenes en la escritura y desarrollo de la historia local, de forma que les permita a los jóvenes asociarse como sujetos históricos e incluyentes a la transformación del tejido social.
- 3- Desarrollar el espíritu crítico, la capacidad de interpretación y la sensibilidad frente al quehacer histórico de los jóvenes, como parte de la transformación de su cotidianidad y localidad.

En síntesis, las unidades didácticas se plantearon como una forma de promover la reflexión crítica y autónoma por parte de los estudiantes acerca de su realidad y cotidianidad, encaminándolos a generar quehaceres y acciones de apropiación y transformación del espacio en el que viven en la localidad de Suba. Nutriendo el proceso de reconstrucción histórica y de identidad como jóvenes que les permita verse reflejados en el “yo y el nosotros” en una construcción constante por el devenir.

#### **2.4.3. Desarrollo metodológico**

El ejercicio de investigación desde la enseñanza se basó en la siguiente herramienta para el diseño de unidades didácticas tomada de Cabrera (2017). Cada uno de los apartados se explica más adelante con el fin de hacer entendible al lector el propósito de cada sección.



**Tabla 1.** Herramienta para el diseño de unidades didácticas. Tomado y adaptado de Cabrera (2017).

<b>La expresión de la identidad juvenil hacia la reflexión de la historia local de Suba</b>	
<b>Título de la unidad didáctica:</b>	<b>Ciclo iterativo:</b>
<b>Actividad</b>	<b>Actividad 1</b>
<b>Objetivo:</b>	
<b>Capacidades humanas a desarrollar</b>	<b>Secuencia de actividades</b>
<b>Problema de indagación:</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje:</b>	
<b>Conocimientos previos</b>	<b>Contenidos:</b>
<b>Modelos pedagógicos y de fundamentación</b>	<b>Herramientas didácticas articuladoras para el reconocimiento de sujeto histórico.</b>
<b>Herramientas para la recolección de información</b>	<b>Puntos de crítica- evaluación</b>
<b>Actividades extracurriculares:</b>	

La primera parte de la unidad didáctica (título, actividades, objetivo de la unidad didáctica, capacidades humanas y secuencias de actividades) buscó darle al

alumno un marco de información y explicación sobre los temas y actividades a abordar durante cada sesión de clase. Así mismo, ésta intentó que los estudiantes evidenciaran que tienen capacidades humanas que pueden desarrollarse y potencializarse con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia local.

La segunda parte de la unidad didáctica (problema de indagación, objetivos de aprendizaje, conocimientos previos y contenidos) tuvo como objetivo posicionar a los alumnos dentro de un marco de preguntas problema que buscan que el alumno independientemente problematizara los temas a abordar durante la sesión. Así mismo, situar al estudiante en un marco conceptual y que los alumnos reconocieran sus conocimientos previos sobre distintos temas históricos y evidenciaran que esos conocimientos aportan al conocimiento común.

Por último, este proyecto pedagógico implementó la investigación basada en el diseño, el referente pedagógico de la pedagogía crítica para abordar la historia local como estrategia pedagógica para la promoción y fortalecimiento de las identidades juveniles.

#### **2.4.3.1 Problema de indagación**

La sección de problema de indagación en la unidad didáctica se definió como un elemento que imprimía una racionalidad propia al proceso pedagógico. Puesto que, pensar desde problemas de la historia local de Suba y articular las secuencias y los temas alrededor de ellos posibilitaba el desarrollo de las diversas habilidades del pensamiento, es decir, las inteligencias múltiples. La enseñanza de la historia local presenta variables que pueden ser objetos del análisis, de comparación o de interpretación, en su comprensión se circunscribe la razón, pero también la sensibilidad, por ello la existencia de problemas de indagación, porque pensar polémicamente es desplegar todas las facultades o todas las inteligencias de las que disponen las y los estudiantes del ciclo V, con quienes se trabajó.

#### **2.4.3.2 Secuencia de actividades**

En este apartado es importante señalar la importancia de la planeación de clase, debido a que la estructuración permite pensar sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo, así como lo menciona Medina (2015) “la planeación de una clase es un recorte de la unidad didáctica y se desprende de ella. El docente selecciona el contenido y la secuencia de actividades alrededor de un conjunto de problemas que dan cuenta de este” (pág. 35), con el fin de pensar el aprendizaje. Por tanto, pensar en cómo y para qué enseñar la historia local en se convirtió en algo transversal a toda la intervención realizada en el colegio. Entonces, el ejercicio pedagógico de enseñanza de la historia local debía ser coherente, y ello implicaba localizar las actividades en el tiempo de forma racional, por ello, la secuenciación de las actividades se pensó como elemento facilitador del desarrollo de los objetivos de aprendizaje y en general de los objetivos de la unidad didáctica.

#### **2.4.3.3 Objetivos de aprendizaje**

En la propuesta pedagógica desarrollada, el aprendizaje se entendió más como construcción que como adquisición, por ello los objetivos específicos de cada unidad se centraron en habilitar espacios para desplegar facultades que implicaran el pensamiento crítico. Desarrollar posturas críticas, adelantar estrategias para caracterizar procesos, comparar situaciones, esas son cosas que se aprenden al articularse con un problema social de la trascendencia que tiene la comprensión de las dinámicas que históricamente se desarrollaron en Suba. También puede afirmarse que los objetivos de aprendizaje orientaron el desarrollo de la unidad al establecerse como norte de acción.

#### **2.4.3.4 Conocimientos previos**

Los conocimientos previos fueron parte fundamental en la unidad didáctica porque parten de que los estudiantes adquieren conocimientos cuando establecen relaciones con su contexto social y comunal, y no llegan como entes vacíos a las aulas de clase. Además, éstos ayudan a los estudiantes a construir un puente entre sus conocimientos previos y el conocimiento curricular. En este sentido, Gallego y colaboradores indican que “el aprendizaje significativo, desde la admisión de que en

la mente de los estudiantes había unas estructuras conceptuales previas, relacionables con los nuevos contenidos curriculares objeto de enseñanza” (Gallego, Pérez, Gallego, & Pascuas, 2004). Por ello se asumió que las reflexiones sobre la historia local de Suba no partían de un conocimiento “cero”, que los estudiantes ya contaban con saberes que en la lógica enunciada por Vygotsky se resignifican al articularse con elementos nuevos. Pero estos conocimientos previos también se entendieron como insumos para construir las explicaciones requeridas para el logro de los objetivos de aprendizaje y ayudar a los alumnos a vincular el pasado y con el futuro.

#### **2.4.3.5 Contenidos**

Los contenidos se entendieron como elementos que permitieron localizar el debate y las actividades desarrolladas en cada unidad dentro de un marco conceptual y de análisis del pasado. Su adquisición no era el objetivo del aprendizaje. El objetivo fue la articulación a procesos de desarrollo del pensamiento crítico, de las capacidades de los jóvenes y del despliegue de las inteligencias múltiples de los sujetos involucrados en el proceso de esta investigación de este trabajo.

#### **2.4.3.6. Modelo de fundamentación pedagógico**

La unidad didáctica no es solo un esquema organizador de acciones instrumentales, es el resultado de la planeación educativa y en ese sentido puede entenderse como “una representación de la enseñanza, una anticipación de la acción, pero al mismo tiempo es un intento, una hipótesis de trabajo que permite la revisión permanente de la práctica” (García, Uiz, & Melgarejo, 2015, pág. 46). Tal representación implica enunciar y comprender las acciones desde referentes conceptuales del orden teórico que fundamentan y dan sentido a lo que se hace. Por tanto, en la planeación de las unidades didácticas se incorporó la necesidad de explicitar el lugar desde el que se fundamentan las actividades y este lugar, por la naturaleza de la investigación, es un modelo teórico propio de la pedagogía: el modelo crítico.

#### **2.4.3.7. Herramientas didácticas articuladoras**

Considerando que “los niños son aprendices activos y naturales y necesitan muchas herramientas para el aprendizaje” (Ordóñez, 2014) se entendió que estas, las herramientas didácticas utilizadas (cartografía social entre otras) debían ser seleccionadas con respecto al desarrollo de la educación histórica, había que explorar los elementos en los que circulan los ecos del pasado local: la caricatura, la televisión, la fotografía periodística y pensarlos como instrumentos de enseñanza, que aunque originalmente no se produjeron pensando en la educación, pudieron ser “didactizados” al inscribirlos en objetivos y escenarios de enseñanza, al llevarlos al aula.

#### **2.4.3.8. Herramientas para la recolección de información.**

La propuesta de implementación de la experiencia sobre enseñanza de la historia local de Suba pudo tender a llamar la atención de docentes del área de sociales del colegio por su dimensión formativa, por sus implicaciones en la transformación de las maneras como los sujetos miran el pasado y como miran el territorio. La experiencia de implementación referida es ante todo una actividad de investigación, y por ello, los componentes de sus unidades didácticas también se preocuparon por evidenciar el tipo de instrumentos que mientras se enseñó historia, se permitió ir recogiendo insumos para la investigación de la tesis de grado.

#### **2.4.3.9. Puntos de crítica/evaluación**

La planeación de las unidades didácticas implicó en sus intenciones innovadoras, establecer rupturas con lo que aun pasa en la escuela y que se consideran un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico. Pensamiento que solo sirve para la prolongación de perspectivas moldeables, y por ello, fácilmente conducibles por los discursos del poder. La evaluación, como componente de la unidad didáctica posibilita descifrar y transformar el escenario educativo en el que se desarrolló el proyecto educar la mirada, si bien es cierto, como anota Sergio Quiroz:

“Hay dos razones fundamentales por las que sometemos a los estudiantes a exámenes; la primera, para obligarles a hacer lo que queremos que hagan, y la segunda para conseguir una base sobre la que administrar las recompensas y los castigos en los que, como todos los sistemas coercitivos, se apoya el sistema educativo.” (Quiróz, 2012)

También es posible trasmutar la práctica evaluativa, llevarla al plano de dialogo intersubjetivo y así sincronizarla con el PEI institucional del IED Gerardo Molina Ramírez, que se fundamenta en la pedagogía dialogante. La intención de evaluar a cambio de establecer una escala de números o letras, lo que se hizo para cada unidad fue establecer los puntos de crítica sobre los que se comentaría la producción de los estudiantes. Tales puntos permiten debatir constructivamente lo que se hace o lo que se dice, defender desde los argumentos y “corregir” desde los argumentos. No establecer una calificación decretada por la percepción exclusiva del maestro. Cada unidad explicita los puntos de crítica de acuerdo a los objetivos y la metodología propuesta.

#### **2.4.5. El desarrollo de la propuesta**

**Tabla 2.** *Unidad didáctica uno: una inspección a la historia y su enseñanza*

<b>La expresión de la identidad juvenil hacia la reflexión de la historia local de Suba</b>	
<b>Título de la unidad didáctica:</b> Una inspección a la historia y su enseñanza	<b>Ciclo iterativo: V</b>
	<b>Actividad 1</b>
<b>Objetivo:</b> Conocer las percepciones de las estudiantes acerca de la enseñanza aprendizaje de la historia.	

<p><b>Capacidades humanas a desarrollar:</b></p> <p>-Capacidad valorar críticamente la historia y enseñanza aprendizaje.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Secuencia de actividades</b></p> <p>Presentación del taller, metodología, importancia y pertinencia, disposición de los estudiantes y actitud crítica. <b>Primera parte</b></p> <p>Solicitar que cada estudiante que en una hoja responda las siguientes preguntas:</p> <p><b>Interrogantes previos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es la historia?</li> <li>• ¿para qué sirve la historia?</li> <li>• ¿Qué es un sujeto histórico?</li> <li>• ¿Qué es la historia local?</li> <li>• ¿Qué importancia tiene la historia para cada individuo?</li> <li>• ¿Cómo se enseñan las ciencias sociales en el colegio? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cotidianidad en la escuela:</b> relación entre compañeros, relación entre estudiante docente, relación entre estudiantes directivos.</li> <li>- <b>Prácticas institucionales:</b> Izadas de bandera, participación estudiantil, manual de convivencia, currículo.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Problema de indagación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se expresa el reconocimiento del sujeto histórico</li> </ul>	
<p>en los jóvenes a través de sus posturas y cuestionamientos de cómo se enseña y aprende historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué nos sirve la historia local Suba como sujetos y en nuestra comunidad?</li> <li>• ¿Porque es importante acercarse y reflexionar a historia local de Suba?</li> </ul>	

<p><b>Objetivos de aprendizaje:</b></p> <p>Desarrollar pensamiento crítico acerca de la concepción de la historia como; construcción externa y desarticulada de la cotidianidad de los jóvenes.</p>	
<p><b>Conocimientos previos</b></p> <p>Conocimientos de hechos, personalidades y procesos históricos de Colombia y de la localidad de Suba.</p>	<p><b>Contenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qué es la historia</li> <li>2. Quién recibe la historia</li> <li>3. Quienes escriben la historia</li> <li>4. Qué es historia local</li> </ol>
<p><b>Modelos pedagógicos y de fundamentación</b></p> <p>- Pedagogía crítica</p>	<p><b>Herramientas didácticas articuladoras para el reconocimiento de sujeto histórico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición del PEI del Colegio.</li> <li>- Fotografías de la cotidianidad del colegio.</li> <li>- Historia local: video “Estoy en la plaza fundacional de Suba Bogotá/ Colombia” (Aprende con Stiff, 2021)</li> <li>- Fotografías cronológicas de la localidad de Suba.</li> </ul>
<p><b>Herramientas para la recolección de información</b></p> <p>- Construcción de cuadro de tabulación de respuestas escritas.</p>	<p><b>Puntos de crítica- evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de problematizar los contenidos enunciados.</li> <li>- Iniciativa al debate y socialización de conocimientos aprendidos.</li> </ul>
<p><b>Actividades extracurriculares:</b></p> <p>Buscar imágenes, fotografías, videos que den cuenta de la historia local en suba.</p>	



**Tabla 3.** Unidad didáctica dos: recorriendo los lugares de la identidad política de los jóvenes.

<b>La expresión de la identidad juvenil hacia la reflexión de la historia local de Suba</b>	
<p><b>Título de la unidad didáctica:</b></p> <p>Jóvenes reconstruyendo la historia y su identidad política</p>	<p><b>Ciclo iterativo: V</b></p>
	<p><b>Actividad 2</b></p>
<p><b>Objetivos:</b> Infundir en los estudiantes métodos investigativos que les permitan hacerse partícipes de como se hace historia, con el objetivo de recuperar la historia local de Suba.</p>	
<p><b>Capacidades humanas a desarrollar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras de pensamiento crítico</li> <li>• La memoria y el olvido</li> </ul>	<p><b>Secuencia de actividades</b></p> <p>1. Explicar que es la identidad y cuáles son las pautas para identificar la identidad política como jóvenes en nuestra localidad, los cuales tendrán tres momentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión del pasado</li> <li>• Crítica al presente</li> <li>• Proyecto político</li> </ul> <p>Proyección de entrevista a joven de la localidad</p> <p>2. Los grupos de estudiantes tendrán un pliego de papel, dialogaran acerca de un punto de referencia común teniendo en cuenta su identidad política, darán inicio al mapa, luego cada uno iniciara su ruta de lugares, simbólicos e históricos para ellos y su comunidad. A medida que se realiza el mapa, una persona ira escribiendo el dialogo que tuvieron en la construcción del mapa.</p>

<p><b>Problema de indagación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo se asumen los estudiantes dentro del quehacer histórico y cómo expresan su identidad política en la recuperación de la historia local de Suba?</li><li>• ¿Cuáles son los lugares que representan la identidad política de los jóvenes de la localidad de Suba?</li></ul>	
<p><b>Objetivos de aprendizaje:</b></p> <p>Potenciar la capacidad investigativa en los estudiantes, que les permita hacerse partícipes de la recuperación histórica de la localidad de Suba.</p>	

<p><b>Conocimientos previos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer diversos aspectos de la vida personal y a los grupos sociales a los que pertenece (familia, amigos, vecinos)</li> <li>- Identificar cambios que han ocurrido a través del tiempo en su localidad.</li> <li>- Identificar lugares a los cuales represente su identidad política.</li> </ul>	<p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de fuentes de investigación</li> </ul>
<p><b>Modelos pedagógicos y de fundamentación</b></p> <p>Investigación sociocrítica</p>	<p><b>Herramienta didáctica articuladora para hacer historia local.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de imágenes, fotografías y videos que aproximen a la historia local de Suba e identidad política de los jóvenes.</li> <li>- Video a joven de la localidad que participa políticamente.</li> </ul>
<p><b>Herramientas para la recolección de información.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista</li> </ul>	<p><b>Puntos de crítica- evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en la socialización de imágenes, fotografías o videos sobre la historia local de Suba.</li> </ul>

**Tabla 4.** Unidad didáctica tres: Alentando a los jóvenes a pensar críticamente la historia.

<p><b>La expresión de la identidad juvenil hacia la reflexión de la historia local de Suba</b></p>	
<p><b>Título de la unidad didáctica:</b></p> <p>Jóvenes acercándose historia local</p>	<p><b>Ciclo iterativo: V</b></p>
	<p><b>Actividad 3</b></p>

<p><b>Objetivos:</b> Fortalecer el reconocimiento y representación de los jóvenes en la escritura y desarrollo de la historia local, de forma que les permita a los jóvenes asociarse como sujetos históricos para la transformación del tejido social.</p>	
<p><b>Capacidades humanas a desarrollar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de problematizar los tiempos en la historia: pasado, presente y futuro.</li> <li>- Criticidad frente a las precepciones de la historia local de Suba de diversas narrativas.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Secuencia de actividades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se dividirán a los estudiantes en 6 grupos.</li> <li>2. A cada grupo se le asignara una lectura diferente acerca de la historia y la representación de los jóvenes de la localidad de Suba por periodos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedades originarias</li> <li>• Colonia</li> <li>• Independencia</li> <li>• Siglo XIX</li> <li>• Siglo XX</li> <li>• Presente</li> </ul> </li> <li>3. Cada grupo discutirá acerca de la lectura y concluirán con una reflexión escrita.</li> </ol>
<p><b>Problema de indagación:</b></p> <p>¿Cómo los jóvenes se reconocen en la construcción de la historia local de Suba y como se han visto representado en la misma?</p>	
<p><b>Objetivos de aprendizaje:</b></p> <p>Promover en las y los estudiantes una actitud crítica y participativa hacia la construcción de la historia local de Suba.</p>	

<p><b>Conocimientos previos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento a la historia local de Suba.</li> <li>- Argumentación y síntesis de procesos del quehacer histórico.</li> </ul>	<p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión acerca de la historia local</li> <li>- Identidad juvenil</li> </ul>
<p><b>Modelos pedagógicos y de fundamentación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía dialogante</li> </ul>	<p><b>Herramienta didáctica articuladoras a la reflexión de la historia local:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura crítica de la historia</li> </ul>
	<p><b>Puntos de crítica- evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretación crítica de la historia.</li> <li>- Participación reflexiva acerca de la participación de los jóvenes en la historia.</li> </ul>

**Tabla 5.** Unidad didáctica cuatro: ¿Y cuándo somos historia, como somos?

<p><b>La expresión de la identidad juvenil hacia la reflexión de la historia local de Suba</b></p>	
<p><b>Título de la unidad didáctica:</b></p> <p>Identidad juvenil en la historia local de Suba.</p>	<p><b>Ciclo iterativo: V</b></p>
	<p><b>Actividad 4</b></p>
<p><b>Objetivos:</b> Desarrollar el espíritu crítico, la capacidad de interpretación y la sensibilidad frente al quehacer histórico de los jóvenes, como parte de la transformación de su cotidianidad y localidad.</p>	

<p><b>Capacidades humanas a desarrollar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamiento propositivo</li> <li>- Potencializar la creatividad</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Secuencia de actividades</b></p> <p>1. De manera individual escribirán su historia de vida, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué lugar de nacimiento tienen sus abuelos, padres y usted?</li> <li>• ¿hace cuánto tiempo viven en la localidad, en que barrio? ¿En qué barrio vivía antes?</li> <li>• ¿Qué recuerda de su niñez en relación con sus vecinos?</li> <li>• ¿Cómo ha sido su vida académica, que es lo que le llama la atención de estudiar?</li> <li>• ¿Cómo ha vivido su juventud, en términos sociales, económicos?</li> <li>• ¿Qué música le gusta, hobbies, subcultura?</li> <li>• ¿Cómo ha interactuado con la política?</li> <li>• ¿Qué piensa del PARO resiente?</li> </ul>
	<p>2. Se proyecta un mini documental independiente acerca de la participación de los jóvenes en la política: “Capítulo 1, contexto social Usme: Nido de resistencia” (Torres Umba, Cruz, Espinoza, &amp; García, 2021)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Problema de indagación:</b></p> <p>¿Cómo se ve reflejada la identidad juvenil desde la proposición y la transformación su de su contexto local?</p>	
<p><b>Objetivos de aprendizaje:</b></p> <p>Potenciar en los estudiantes una actitud crítica y transformadora de su contexto local, desde su entendimiento de identidad juvenil.</p>	
<p><b>Conocimientos previos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión acerca de la historia local de Suba.</li> </ul>	<p><b>Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia de vida</li> <li>- Identidad juvenil</li> </ul>

<b>Modelos pedagógicos y de fundamentación:</b> - Pedagogía crítica	<b>Herramienta didáctica articuladoras construcción de identidad juvenil:</b> - Video documental
<b>Herramientas para la recolección de información:</b> - Matriz de análisis, por autores referidos a identidad juvenil. Descripción de percepciones de los estudiantes frente a la misma.	<b>Puntos de crítica- evaluación:</b> - Capacidad de proposición y liderazgo. - Espíritu crítico

Para concluir, este capítulo fue construido con el fin de que el lector entendiera las bases pedagógicas, metodológicas y procedimentales de esta apuesta de investigación. De igual forma se presentaron algunos antecedentes de la enseñanza de la historia y de la enseñanza de la historia local en Colombia con el objetivo de dilucidar las tendencias y alcances teóricos de la literatura divulgada.

A grandes rasgos se puede asegurar que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las instituciones de educación pública en el país han estado enmarcadas en debates, aportes, legislaciones, transformaciones, etc., en el transcurrir del tiempo, oscilando entre la historia tradicional y la historia positivista, sin impactar en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de la historia se ha visto desprovista de metodología y estrategias pedagógicas que acerque al aprendiz de manera asertiva, crítica y emocionante a la indagación sobre el pasado, apropiando el presente y generando propuestas o transformaciones en el futuro.

Además, se puede resaltar que en Colombia son pocos los estudios realizados acerca de la enseñanza de la historia local en Colombia y su importancia para el desarrollo de identidades en los estudiantes. Sin embargo, los trabajos mencionados en esta monografía señalan la importancia de llevar este tipo de

conocimientos a las aulas, puesto que permiten la construcción de alumnos críticos, pensadores y transformadores de su realidad.

El anterior panorama mostró la necesidad y vigencia de trabajar desde la historia local en las aulas de clase. Por tanto, este proyecto pedagógico implementó la investigación basada en el diseño, en la pedagogía crítica y pedagogía dialogante para abordar la historia local como estrategia pedagógica para la promoción y fortalecimiento de las identidades juveniles. Para tal fin se construyeron cuatro unidades didácticas con el fin de generar y dar luces a los estudiantes en el cuestionamiento y desafío de la dominación en la sociedad y fomentar conciencia crítica para poder ser transformado y transformar la sociedad.

### **CAPITULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En el presente capítulo se desarrollan los debates que han surgido en el ejercicio formativo de investigación, inquietudes referidas al significado y al sentido de la producción del conocimiento pedagógico en la intervención de aula. Se parte para ello del modelo de la sistematización de experiencias, desde este modelo se creó una ruta para sistematizar y analizar los resultados arrojados por la propuesta pedagógica *Identidades Políticas Juveniles en Disputa: Una Estrategia de Enseñanza de Historia Local De Suba* aplicada en el IED Colegio Gerardo Molina con los estudiantes de grado 11° de la localidad de Suba. La sistematización da cuenta de los posicionamientos políticos construidos en colectivo y que se expresan en las voces mismas de los estudiantes.

#### **3.1 Sistematización de experiencias pedagógicas: preceptos conceptuales y metodológicos**

A partir de los años 80 del siglo XX, los movimientos sociales en América Latina emprendieron una tarea, un reto; pensar en construir un paradigma educativo que respondiera a las necesidades de todos los miembros que participan en la labor pedagógica tanto en el marco institucional como en el informal, teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento se da en diferentes esferas y a diversos niveles



en la sociedad. Así como lo enuncia Oscar Jara “el nuevo contexto histórico- social en Latinoamérica genera, entonces, un nuevo contexto teórico en el que los trabajos de promoción, educativo e investigativo se enfrentan a una intensa interpelación desde la dinámica de intensos y novedosos cambios sociales y políticos” (2018, pág. 28) .

Tomando como premisa el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento, resaltando el plano histórico y no meramente el sentido conceptual de la educación, viendo las particularidades, sentires y razonamientos de cada protagonista en el camino hacia el aprendizaje permitiendo la construcción de nuevas epistemologías, es así como la sistematización de experiencias “va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos métodos ortodoxos, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa” (Jara H, 2018). Proponiendo debates álgidos frente a las formas tradicionales de producir conocimiento y saber pedagógico que presenta un carácter dominante y occidental.

Estos nuevos planteamientos acerca de la sistematización de experiencias, que alentó a las discusiones pedagógicas en Latinoamérica, hace parte de la deslocalización del saber pedagógico y el rol de los individuos que participan en el proceso de aprendizaje, dando como resultado una nueva modalidad de producción de conocimiento: replanteando esas teorías y conceptos predefinidos, dando mayor protagonismo y voz a quienes hacen parte del quehacer diario de la educación y su expresión social de la misma, quienes aportan una mirada crítica, viva, real, personificada del conocimiento que recibe, vive y transforman. Es así como “se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas” (Jara H, 2018).

La sistematización de experiencias además de vincularse a la educación para adultos, la educación popular y el rol de los educadores, se emparenta con las

Ciencias Sociales apostándole a proponer nuevos paradigmas epistemológicos para la producción de un conocimiento crítico, científico y emancipador de la realidad, en Colombia el profesor Orlando Fals Borda quien es el pionero de la vinculación de este paradigma educativo, da fundamento desde la realidad colombiana a una nueva corriente de investigación social y pedagógica con su modelo de Investigación-Acción-Participativa (IAP), entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas (Fals Borda, 2003).

Se puede entonces concluir que la sistematización de experiencias es un concepto y una propuesta enraizada en nuestra historia, la cual no se puede entender ni asumir sino dentro de este marco común y sus desafíos. Es por ello que surge la necesidad de sistematizar, un acto que muchas veces es confundido con la recopilación de datos o con la narración de eventos, se le da una categoría vivencial a la experiencia, en el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, se utiliza en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de las experiencias. Por eso, no solo se dice “sistematización”, sino “sistematización de experiencias” (Jara H, pág. 3)

La sistematización de experiencias se convierte en la herramienta para recoger el saber construido, cuyo principio es la participación reflexiva en búsqueda de mejorar las prácticas dispuestas para la construcción de un saber propio que represente los intereses de quienes habitamos esta parte del continente. Con el objetivo de ilustrar una de estas perspectivas, esta monografía se centrará en un método proveniente de América Latina, muy próximo a la teoría y la práctica del conocimiento, y que algunos colectivos están aplicando desde la década de los ochenta, tanto para realizar estudios en el área de movimientos sociales y acción colectiva de las personas. Por tanto, la sistematización de experiencias es un proceso colectivo de reconstrucción y reflexión analítica de experiencias mediante el

cual interpretarlas, comprenderlas e introducir mejoras en futuras prácticas (Verger, 2005, pág. 1).

Los escenarios escolares se convierten en espacios formativos, el diálogo y el debate sobre estos permite compartir saberes que alimentan el ejercicio investigativo y como investigador, esta situación se presenta porque la relación investigador-investigado es dialéctica, conflictiva y complementaria, no hay un saber jerarquizado y permite discusiones que aportan elementos a quien investiga. Por lo tanto, se educa al compartir con las personas que se encuentran en estos escenarios, reconociendo las problemáticas y comprendiendo que ahora se hace parte de este proceso de formación que en un primer momento es para quienes pretenden enseñar, con actitud reflexiva, evaluando cada momento con el ánimo de resaltar aprendizajes que dan el punto de partida para comprender que se es un sujeto inacabado y en constante construcción (Jara H, 2018).

El proceso personal es la base para la socialización, pues cada uno aportaba lo suyo y se producen discusiones y reflexiones de una gran riqueza, siempre vinculadas a lo que la práctica está enseñando, permitiendo aprender también en colectivo de los aprendizajes de las otras personas. Siendo que tal vez entonces que el educador no se da cuenta de que también está siendo educador entre ellos mismos; los educadores se educan entre ellos a partir de lo que aprenden con la gente con la que se hace la educación (Jara H, 2018, pág. 17).

La sistematización de experiencias ha venido trabajando de la mano con la investigación y la evaluación, retroalimentándose de manera tal que ninguna sustituye a ninguna, generando un análisis de lo realizado y lo pendiente para que al final se permita avanzar en el desarrollo de estrategias transformadoras reflejadas en el accionar colectivo; la investigación social busca aportar a la construcción de conocimientos enriqueciendo la interpretación crítica de la práctica directa de sistematización, construyendo mayores grados de abstracción al enriquecer el ejercicio con nuevos elementos teóricos y conceptuales. Al igual que sucede con la evaluación, la investigación y la sistematización deben retroalimentarse

mutuamente, contribuyendo cada una con las características que les son propias. Cada una constituye una manera particular de aproximarse al conocimiento de la realidad y cada una es insustituible. No se debe confundirlas, porque se perdería la riqueza de sus especificidades. Pero no se debería, tampoco, contraponerlas, porque ninguna puede sustituir o anular lo que la otra realiza (Jara, 2012, pág. 58).

La sistematización de experiencias ayuda a comprender más profundamente las experiencias pedagógicas y así poder mejorarlas. También aporta la posibilidad de intercambiar y compartir aprendizajes, de contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias y cuyo resultado permite incidir en políticas y planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales. Se ha tomado como ejemplo la orientación teórico-práctica para la sistematización de experiencias del profesor Oscar Jara (2013) con el fin de presentar un diseño metodológico para la sistematización:

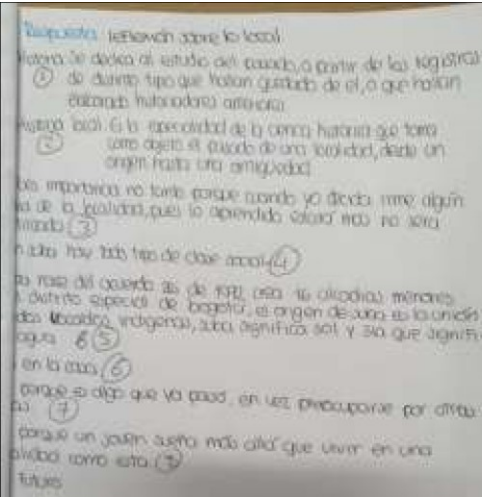

1. El punto de partida 1.1 haber participado en la experiencia 1.2 tener registro de la experiencia
2. Preguntas iniciales
  - 2.1 ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (definir el objetivo)
  - 2.2 ¿Qué experiencia queremos sistematizar? (delimitar el objeto a sistematizar)
  - 2.3 ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (precisar eje de sistematización)
  - 2.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
  - 2.5 ¿Qué procedimientos vamos a seguir?
3. Recuperación del proceso vivido
  - 3.1 Reconstruir la historia
  - 3.2 Ordenar y clasificar la información
4. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
  - 4.1 Analizar y sintetizar
  - 4.2 hacer una interpretación crítica del proceso
5. Los puntos de llegada
  - 5.1 Formular conclusiones
  - 5.2 Comunicar los aprendizajes (Jara H, 2013).

### **3.2. Ruta de Sistematización**

La propuesta de Jara (2013) fue traducida a una ruta de sistematización con la cual la autora tomo anotaciones antes, durante y después de la aplicación de cada unidad didáctica propuesta (ver página 53). En esta se dio respuesta a los ítems

propuestos por Jara (2013) y además se recogieron los sentires y pensamientos de los estudiantes expresados en sus intervenciones orales y escritas. Cada una de las rutas de sistematización es presentada a continuación.

**Tabla 6. Ruta de sistematización de la unidad didáctica uno: una inspección a la historia y su enseñanza**

<p><b>1. Punto de partida</b> La primera intervención realizada estuvo enfocada hacia las percepciones que los alumnos tenían acerca de qué es la historia, la historia local, para que sirve y cómo la historia local de Suba les podía aportar a sus vidas.</p>
<p><b>2. Participantes:</b> Estudiantes de grado 11 del Colegio Distrital Gerardo Molina Ramírez</p>
<p><b>3. Registro:</b> En este primero encuentro las actividades tuvieron poca intervención de mi parte, debido a que se intentó que los alumnos hablarán sobre sus conocimientos previos y no condicionar su pensamiento. Se les dio la opción a los alumnos de no contestar si alguna de las preguntas no le parecía familiar.</p> <p>En un primero momento se les dio las preguntas que debían responder de acuerdo con sus conocimientos previos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicar las diferencias entre historia e historia local.</li> <li>2. ¿Qué importancia tiene para ustedes aprender sobre la historia de Suba</li> <li>3. En las clases de Ciencias Sociales o historia, ¿usted ha aprendido sobre la historia de Suba?</li> <li>4. ¿Qué conoce usted o recuerda sobre la historia de Suba?</li> <li>5. ¿Lo qué conoce sobre la historia de Suba se lo enseñaron en el colegio o en otra parte? ¿dónde?</li> </ol> <p>En un primer momento los alumnos trabajaron individualmente en sus respuestas, se realizó una socialización conjunta.</p>
<p><b>4. Evidencia</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>

**Figura 1.** Evidencia 1 de la actividad conocimientos previos. Respuesta de la estudiante Nicol Aguirre. Carlos Jaramillo.

**Figura 2.** Evidencia 2 de la actividad conocimientos previos. Respuesta del estudiante Carlos Jaramillo.



**Figura 3.** Socialización del taller sobre historia local, apreciaciones individuales y luego colectivas

## 5. Preguntas iniciales ★

### Objetivo:

Identificar las percepciones de los jóvenes acerca de la historia e historia local y su participación en la misma.

#### ★ Delimitación del objeto de investigación:

Identificar el sujeto histórico- político en el quehacer histórico.

#### ★ Que aspectos centrales nos interesan de la experiencia:

Qué importancia tiene para los jóvenes aprender historia local y como se asumen en la misma.

#### ★ Que fuentes de información se utilizan:

- Currículo de Ciencias sociales e Historia y nombre del colegio.

#### ★ Que procedimiento:

-Preguntas orales a cerca de lo que los estudiantes conocen como historia- dialogo de saberes-

- Reflexión de apartados históricos: historia del colegio y el nombre del colegio

## 6. Recuperación del proceso vivido

### 6.1 Reconstruir la historia

Para iniciar se reorganiza el salón en mesa redonda con el objetivo que los estudiantes, puedan apreciar y mirarse cuando estén socializando el taller, así entender la necesidad de mirar y atender a las opiniones de los demás de manera más atenta.

Me presento con el grupo y el proyecto de grado al cual los invito a participar para aportar a la reflexión del quehacer histórico en especial los jóvenes quienes presentan un papel importante en el desenvolvimiento de sucesos locales donde desarrollan su diario vivir. Presento fotografías, imágenes y videos sobre la localidad y colegio.

Les indico que en sus cuadernos de Ciencias Sociales para a tomar nota de las siguientes preguntas:

1. Explicar las diferencias entre historia e historia local.
2. ¿Qué importancia tiene para ustedes aprender sobre la historia de Suba

3. En las clases de Ciencias Sociales o historia, ¿usted ha aprendido sobre la historia de Suba?
4. ¿Qué conoce usted o recuerda sobre la historia de Suba?
5. ¿Lo que conoce sobre la historia de Suba se lo enseñaron en el colegio o en otra parte? ¿Dónde?

Y les sugiero que para responderlas van a recordar, revivir, rememorar todas las clases de ciencias sociales y tal vez otras asignaturas o escenarios donde se hayan hablado o debatido acerca de la historia y la historia local.

Además de involucrar sus sentires, su pensamiento, su acciones e identidad frente al proceso del quehacer histórico. Se les indica que tiene 10 minutos para resolver la encuesta.

Presento las diapositivas de la exposición, acerca de la historia del colegio, sus antecedentes, su fundación, construcción y del porque pusieron el nombre de Gerardo Molina; la pretensión es que identifiquen y reflexionen como todo a nuestro alrededor tiene una historia y un proceso colectivo de parte de cada persona que participa en la construcción de este.

A partir del instrumento de la encuesta y la exposición, incentivo a los estudiantes a la socialización y debate del taller, tomando como eje central el que hacer histórico y la identificación por parte de ellos de sujetos histórico-políticos. Para esta socialización se organizan tres grupos de a 6 integrantes quienes van a construir una conclusión grupal acerca de los temas mencionados, delegando a un vocero para compartir sus conclusiones.

**Grupo 1:** Vocera Valentina Cantor: *“la historia es la que cuenta hechos ocurridos en el pasado, para que nosotros podamos comprender porque las cosas están como están. Y deberían enseñarnos más la historia de la localidad, para quererla más y tener más confianza con lo que ocurre... Algunos de nuestros compañeros saben la historia de la localidad, por las redes sociales, porque hay grupos de la localidad y a veces muestran fotos antiguas y en la descripción dicen partes de la historia”*

**Grupo 2:** Carlos Cárdenas: *“Para nuestro grupo es importante saber sobre la historia en general, de otros países, de otras ciudades, porque nos ayuda a comprender los acontecimientos históricos del pasado y del presente, por ejemplo, porque fue el PARO nacional, que es una problemática que se vivió en la localidad y más al lado del portal, también porque nos ayuda a decidimos que queremos hacer cuando salgamos, que nos conviene y que no... para Sofía es importante porque ella desea viajar por varios países y si conoce su historia va hacer más cercana la experiencia”*

**Grupo 3:** Fabián Gómez: *“ Suba es una palabra indígena Sua “Sol” y Sia “agua” podemos decir que Suba es la localidad del agua, por todos los humedales que tenemos, es allí donde sirve la historia porque nos da una respuesta de lo que vemos a nuestro alrededor, a nosotros nos parece más interesante cuando nos hablan de la localidad porque es donde pasamos nuestras vidas con nuestra familia, como lo que tu hiciste que no sabíamos quién era Gerardo Molina y lo que aquí había antes del colegio, nos parece interesante porque le hayamos sentido a las cosas, porque a veces las clases de sociales nos parecen*

*aburridas, porque nos toca memorizar fechas y nombres que no tienen nada que ver con nosotros”.*

Siguiente a ello, los estudiantes han participado atentamente en las conclusiones de sus otros compañeros.

Se deja actividad extracurricular, buscar una fotografía, o tomar una fotografía de los lugares o espacios donde ellos como jóvenes se reúnen en la localidad, para realizar alguna actividad conjunta en donde se evidencia como sujetos históricos -políticos.

## **6.2 Ordenar y clasificar la información**

1. Presentación personal e invitación a los estudiantes a participar del proceso de investigación pedagógica e histórica del presente trabajo de grado.
2. Aplicación de encuestas dirigida a reconocer los conocimientos que tiene los estudiantes acerca de la historia, la enseñanza de la historia y la historia local de Suba.
3. Exposición a modo de reflexión de elementos históricos cercanos a los estudiantes (historia del colegio, biografía de Gerardo Molina Ramírez nombre del colegio), con la pretensión de dar argumentos a la posterior socialización.
4. socialización y debate frente a las encuestas que se les aplico y a la exposición.
5. Conclusiones de la unidad didáctica N° 1.

## **7. Reflexión**

### **7.1 Analizar y sintetizar**

La disposición del aula de clase en mesa redonda dispuso a los estudiantes a la participación y escucha asertiva.

Las respuestas de las preguntas de las encuestas, les hizo pensar porque en sus vidas es importante la historia y hacer memoria frente a su proceso académico puntualmente a esos conceptos.

La exposición reflexiva que realice al mostrar la historia del colegio y el origen el nombre, ubico espacial y políticamente a los estudiantes en el lugar (colegio) en el cual desarrollan su proceso escolar, tomando una postura más identitaria.

Asignar grupos y que socializaran sus respuestas y sus opiniones, sirvió para unificar las ideas y tal vez reforzar opiniones o conceptos.



## 7.2 Interpretación del proceso.

El disponer el espacio, para la escucha y la participación de los estudiantes es algo primordial para desarrollar un ambiente apto para la presentación de las ideas y el debate, que potencializa las posiciones críticas y de retroalimentación a esos saberes previos.

Las respuestas presentadas por los estudiantes de manera individual se fortalecieron en la socialización por grupos, puesto que recordaron aspectos que habían olvidado, pero otros compañeros tenían presente, que les permitió unificar el discurso frente al tema propuesto sobre la historia e historia local.

La exposición que presente, ayudo a encauzar la discusión del que hacer histórico al plano de las identidades políticas, sin mencionar si quiera este marco, algunos estudiantes dirigieron el debate hacia el quehacer histórico como una cuestión importante, para conocer antecedentes de las cosas, y de las problemáticas sociales y económicas que se vieron reflejadas en las movilizaciones en el marco del Paro Nacional.

El debate que se generó puso en evidencia la forma de pensar de los estudiantes, y entre ellos como compañeros identificaron posturas, pensamientos, sentimientos y destrezas, lo cual lo relacionaron con la personalidad y forma de actuar.

## 8. Conclusiones

### 8.1. Conclusiones de tipo proceso de sistematización

La sistematización de experiencias nos lleva a dar saltos significativos en el conocimiento, sin dejar a lado ninguna percepción, sentimiento o actuar de sus protagonistas así lo menciona Jara (2012)

“una primera característica fundamental de la sistematización de experiencias es que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia. Se trata así de realizar un primer nivel de

### 8.2. Conclusiones de identidad y política

En este primer taller, el objetivo fue identificar las posturas de los estudiantes frente a la enseñanza y quehacer histórico, pero no de forma individual y aislada, como una memorización del concepto; por el contrario, fue visualizar e identificar las capacidades de discusión y debate de las ideas, en donde aflorara la identidad política con la que asumen los estudiantes la historia, al respecto Jara (2018) recalca la importancia de:

“El debate y la polémica a partir de las diferencias, por el contrario, serán un sinónimo de vitalidad teórica y práctica, que desarrollan en el equipo la capacidad de

<p>conceptualización a partir de la práctica que, además de posibilitar una mejor comprensión de ella en su concreción, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma y sus condiciones particulares” (pág. 75)</p> <p>Aunado a lo anterior, la idea no es dejar la experiencia inmóvil, por el contrario, se trata de darle vida y potenciarla en el dialogo de saberes con sus pares, para argumentarla y que se sustenten en la práctica. La sistematización me ayudara a jerarquizar los conceptos previos y las posiciones de los estudiantes para focalizar y delimitar las siguientes actividades, buscando cumplir con los objetivos trazados en el proyecto.</p>	<p>debatir, de disentir, de tolerar, de argumentar, de sintetizar y de matizar” (pág. 83)</p> <p>Por tanto, genera un ambiente democrático, jerárquico y visible de las posturas políticas tanto del pasado, del presente y del futuro.</p>
<p><b>9. Socialización</b></p> <p>Al realizar el cierre del taller los estudiantes siguieron comentando de los temas animados y agradecidos. Sus comentarios fueron “así uno aprende más, porque tiene que ver con la vida de uno”. “yo no sabía que estudiábamos en un colegio con el nombre de un profesor revolucionario”, “seguramente si así nos enseñaran historia aprenderíamos más y leeríamos más”.</p> <p>Escuchando estas apreciaciones, me motivaron a realizar el próximo taller con más elemento de su diario vivir, para que así se sintieran participes de la construcción histórica de la localidad. Y aportarles elementos para fomentar y fortalecer sus identidades políticas.</p>	
<p><b>10. Fecha</b></p> <p>Martes 19 de septiembre del 2021</p>	

**Tabla 7.** Ruta de sistematización de la unidad didáctica dos: Recorriendo los lugares de la identidad política de los jóvenes.

<p><b>1. Punto de partida</b></p> <p>Síntesis del taller número 1, identificar lugares que represente la identidad política de cada uno de los estudiantes en la localidad.</p>
<p><b>2. Participantes:</b></p> <p>Estudiantes de grado 11 del Colegio Gerardo Molina</p>
<p><b>3. Registro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolectamos las fotografías de los lugares que para ellos tenían una afinidad de identidad política en la localidad (figuras 4-7)</li> <li>• Se hace una presentación magistral y sucinta de lo que es identidad política y en los jóvenes como se evidencia</li> <li>• Seguido se pide que conformen grupos en donde realizar el mapa de la localidad ubicando los diferentes lugares que se registran en las figuras 8 a 10.</li> </ul>

#### 4. Evidencia



**Figura 4.** Lugares con identidad política 1: El aula de clase. Fotografía de María Camila Lozano.  
Descripción: “para mi es el aula de clase y el colegio, porque aquí es donde hablamos de temas políticos, sociales y en las clases de Ciencias políticas debatimos e identificamos que tendencia política tenemos “.



**Figura 5.** Lugares con identidad política 2: El huerto comunitario. Descripción: “Este lugar es un lugar donde unimos a la comunidad, allí hacemos actividades artísticas y culturales para concientizar a los vecinos”



**Figura 5.** Lugares con identidad política 2: El parque Berlín. Fotografía: Yarith Rodríguez. Descripción: “Este parque se llama Berlín, aquí muchos de nosotros que participamos en el Paro Nacional nos reunimos, para aportar culturalmente, por medio de rap y el hip-hop, con alimentos y ollas comunitarias, por eso para mi es el lugar que me identifica con lo político”



**Figura 7.** Lugares con identidad política 4: los grafitis de la avenida. Fotografía: Carlos Galindo. Descripción: “Este lugar tiene historia para el parche, porque hemos ‘grafitado’ diferentes cosas ahí, y es político porque ahí nos podemos a improvisar el ‘freestyle’ en donde el tema siempre es sobre la política, la corrupción, la pobreza, el trabajo, la familia, a la sociedad”



**Figura 8.** Construcción del mapa de la localidad **Figura 9.** Construcción del mapa de la localidad grupo 1 grupo 2



**10.** Construcción del mapa de la localidad grupo 3.

**Figura**

## 5. Preguntas iniciales:

### ★ **Objetivo:**

Reconstruir cartográficamente los espacios que los estudiantes identifican en el marco histórico- político en la localidad de Suba

### ★ **Delimitación del objeto de investigación:**

Ubicar espacialmente a los estudiantes con respecto a la localidad y como hay lugares hacen parte de su fortalecimiento de identidad política.

### ★ **Que aspectos centrales nos interesan de la experiencia:**

La identidad política de los estudiantes reflejada en la localidad.

### ★ **Que fuentes de información se utilizan:**

Fotografías de lugares de la localidad tomadas por los estudiantes y video de entrevista a un joven de la localidad acerca de su identidad política.

### ★ **Que procedimiento:**

Socialización de imágenes, presentación de entrevista y construcción de la cartografía de la localidad en términos de identidad política

## 6. Recuperación del proceso vivido

### 6.1. Reconocer la historia

Este taller lo inicio con una jornada de estiramiento, para distención y despertar un poco de la rutina, teniendo la atención del grupo hacia la actividad preparada.

Realizo la introducción indicando la forma en la que se llevara a cabo la actividad y lanzo preguntas a los estudiantes: ¿que saben sobre que es la identidad? ¿Qué es la política? ¿Ustedes tienen una identidad política? A lo cual ellos responden:

Karoline Ríos: *“la identidad es algo que nos pertenece que nos identifica como personas en cualquier lado”*

Jhonatan Guzmán: *“ La identidad son cualidades de nuestra personalidad, y pues la identidad política es por ejemplo a mí me gusta Petro, me identifico con el porque me gustan sus propuestas para el gobierno”*

Lian Díaz: *“bueno no sé, pero a mí me gusta el rap y el hip-hop hace mucho tiempo y tenemos un grupo en donde conversamos cosas que nos interesan a todos los del parche, entonces de ahí sacamos temas, canciones, que tiene que ver con nuestras vidas y la sociedad; pienso que si tengo identidad política porque somos un parche que nos identificamos y que hablamos de temas sociales y políticos en nuestro rap”.*

Cerramos la ronda de intervenciones y les invito a escuchar la entrevista de “Cobra” perteneciente a la localidad e integrante de un colectivo el “callejón del hip-hop”. La cual va direccionada a fomentar argumentos frente a que es la identidad política de los jóvenes y esta como se expresa a través de la práctica y la construcción de espacio emblemáticos que resaltan la misma.

Después hay varios comentarios de las personas que en la primera ronda de intervenciones no habían hablado, aquí resaltare dos:

Paula Ramos: *“Así que la identidad política no es tener un preferido en el gobierno, o por así decirlo votar por un partido político, sino que a través de aprenderla historia del territorio logramos apropiarnos, cuidarlo, y hacer cosas para cambiar o que no está bien; entonces así podemos decir que nuestra identidad política se forma cuando nos identificamos políticamente con nuestro entorno” (muchos asienten con la cabeza en la intervención de la compañera).*

Carlos Useche: *“yo estaba confundido, porque estaba pensando que identidad política es votar por un partido político, y yo no estoy de acuerdo con ninguno, pero si hago parte del colectivo de la localidad que cuidamos y defendemos los humedales, somos ambientalistas, ósea que en yo tengo identidad política en tanto conozco la localidad, en términos ambientales y me agrupo con otras personas que nos identificamos con el tema y realizamos acciones para proteger los humedales” ( varios asienten con la cabeza).*

Seguido a ello doy una explicación corta de lo que se entiende como identidad política desde la teoría y como concepto. Pido que reserven sus comentarios frente a la explicación para después poder debatir por grupos en la actividad.

Organizamos 3 grupos conformados por 6 personas, en donde se socializan las fotografías de los lugares que tomaron donde se puede evidenciar su identidad política, luego grupalmente van a diseñar el mapa de la localidad ubicando estos lugares y debatiendo acerca del tema de la identidad política y sus experiencias.

Realizamos el cierre de la actividad con la socialización de los mapas:

Grupo 1: *Nos pareció interesante la actividad porque primero: no sabíamos que teníamos tanto en común, y que tenemos una identidad política colectiva, no sabíamos a donde vivía cada uno, en el mapa pusimos nuestras casas, porque hablando pensamos que nuestra identidad parte o se da inicialmente en las casas de cada uno. Dibujamos el portal porque fue allí donde muchos llegamos cuando hubo el Paro Nacional, algunos no fueron porque sus papas no los dejaban, pero identificamos ese lugar como la agrupación de las identidades políticas.*

Grupo 2: *El mapa que hicimos incluimos las casa de nuestros amigos, del parche mejor dicho, porque creemos que gracias a ellos nosotros hemos fortalecido nuestra identidad política, llegamos a esta conclusión escuchando a Carlos sobre la organización del colectivo por los humedales, porque el sí, en principio pues tenía un gran sentido de pertenecía por el planeta, pero fue hablando con sus amigos , quienes ya estaban pensando en armar el colectivo que el decidió participar, porque sintió que habían más personas con esa misma identidad política y se podía agrupar, entonces conoció varios lugares, en donde vivían sus amigos, conoció más la localidad y pues creo más sentido de pertenencia con la localidad, pusimos los humedales y los parque porque es allí donde uno se reúne a conversar sobre varios temas”.*

Grupo 3: *“nosotros dibujamos los grafitis que hay en la localidad, los compañeros estuvieron de acuerdo porque pensamos es allí donde los jóvenes expresan su identidad política, sus ideas, sentimientos, también dibujamos los parques en donde nos encontramos con los amigos, nuestras casas, la iglesia cristiana porque una compañera dice que allí es donde identifica su identidad política, porque los domingos les dan desayuno a los pobres y ella piensa que es un quehacer político”*

Estas fueron las apreciaciones y la cartografía que realizaron los estudiantes en el segundo taller, se cierra con una conclusión de la identidad política de los jóvenes. Incentivándolos a potenciarlas, en los procesos organizativos, locales o personales.

## **6.2. Ordenar y clasificar la información**

1. Pausa activa y presentación de la metodología del taller
2. Exposición corta, acerca de que es la identidad política, proyección de entrevista oral de habitante joven de la localidad del colectivo “callejón del hip- hop”
3. Socialización de las fotografías de cada estudiante, de los lugares que reflejan o construyen identidad política.
4. organización por grupos para realizar el mapa conjunto de la localidad ubicando allí los lugares antes señalados.
5. Exposición de los mapas
6. Conclusiones de la actividad

## **7. Reflexión**

### **7.1. Porque paso lo que paso**

Empezar con pausas activas, dispone a los estudiantes a que la actividad va a requerir de estar activo y participativos, que más allá de copiar, es importante expresar. La entrevista que se les mostro logro en ellos identificar formas de pensar, que están pasivas en el conocimiento por la falta de incentivo y relación con su entorno, trayendo tal vez a la memoria esas clases en donde se les hablo de identidad, política y jóvenes.

Socializar los espacios externos al colegio, les hace sentir orgullosos y propicia una seguridad en la forma de hablar con pertenencia de lo que conocen y hacen parte.

## 7.2. Analizar y sintetizar

El taller fue muy productivo en la medida en que los estudiantes hablaron con seguridad, expresaron sus posiciones políticas e ideológicas, sin ceñirse estrechamente al concepto de identidad política, siendo un poco liberales y tomando desde su cotidianidad postura e identificando como desde la práctica se contribuye a la escritura de la teoría de conceptos, además conocer al otro que convive en la misma localidad pero tienen diversos intereses sobre ella, que actúa, transforma y construye la localidad a partir de sus identidades políticas.

## 7.3. Interpretación del proceso

La identidad política de los jóvenes en este taller fue reflejada en el ámbito de la propiedad en la cual expresaron sus ideas, en cuanto al marco de acción e interpretación que le se les dio. Aunque algunos estudiantes por su forma de vida y su dependencia estrecha con sus padres parecían no tener idea de lo que se les estaba hablando en un principio; escucharon a sus compañeros que se han vinculado con grupos o colectividades sociales y políticas, que hablan de las movilizaciones, de los problemas que presenta la localidad. Incentivó a que ellos participaran desde sus sentimientos, aunque su práctica fuese corta la cohibición que establecen sus padres a que se desenvuelvan de forma autónoma en la localidad. Expresaron, sin embargo, se atrevieron a develar su identidad a partir de lo que han conocido en diferentes asignaturas, opiniones de los vecinos y conclusiones propias acerca de cómo se encuentran cohibidos de participar activamente de la vida social y política de la localidad.

## 8. Conclusiones

### 8.1. Conclusiones de tipo procedimental

Para los estudiantes fue sumamente enriquecedor, el poder expresar su cotidianidad, identificar su identidad política en el espacio territorial donde se desenvuelven, interiorizar la teoría en términos experienciales y en la práctica de su diario vivir. Pero algo que realmente hizo productiva la actividad fue conocer a sus compañeros a través de la socialización de sus ideas, experiencias y sentimientos.

Como nos evoca Jara (2018) en la importancia de la colectivización de las experiencias *“así, cada quien puede aportar desde la riqueza particular y original de su experiencia, lecciones que son posibles de ser confrontadas con las que otra persona ha obtenido de la suya”* (pág. 91) el escuchar y respetar las experiencias de los otros contribuye a una comprensión teórica y conceptual del senti-

### 8.2. Conclusiones de aprendizaje

Aquí es importante resaltar en la actividad, como se logró acercar a los estudiantes a conceptos teóricos como es la Identidad política, que según el marco de ellos se relacionaba únicamente con tener una afinidad con partidos políticos establecidos en el poder. Incluso pensando que ellos no tenían identidad política porque no sabían quienes participan en las elecciones, no sabían bien los nombres de los presidentes y alcaldes.

Estas percepciones de los jóvenes están muy ligadas a la jerarquía social y académica que existen, de *“quienes nacen para pensar y quienes para obedecer”*. Por ende, como nos evoca Oscar Jara (2018) en la sistematización de experiencias busca que *“La distancia entre teoría y práctica solo podrá ser resuelta si logramos, desde las prácticas concretas, enriquecer el debate”*

<p>pensar de cada persona, abonado el terreno para argumentar su identidad política personal y política.</p>	<p><i>teórico. Este tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida en que se ponga a dialogar con la práctica social, con los nuevos elementos que marcan la dinámica real de los procesos” (pág. 97)</i> Entendiendo así, que la teoría no la hace solo académicos apartados del mundo social, que la teorización de los conceptos, disciplinas proviene de una correlación ente teoría y práctica, y que lo que aprendemos en los colegios y academias, debemos verlo como cercano, comprenderlo desde nuestro quehacer cotidiano en la casa, en el barrio en la localidad.</p>
<p><b>9. Socialización</b> Los estudiantes se sintieron empoderados, en la correlación que tuvieron entre la teoría y la práctica, incluso muchos de ellos reafirmaron su identidad política con propiedad. Conocieron más de cerca a sus compañeros con quienes comparte un tiempo significativo de sus vidas. Muchos de ellos no sabían cómo pensaban, sentían, se identificaban políticamente con otros, después de la actividad muchos de ellos siguieron hablando de aspectos sociales, políticos y ambientales de la localidad. Dieron gracias por la actividad.</p>	
<p><b>10. Fecha</b> Miércoles 20 de septiembre del 2021</p>	

**Tabla 8.** Ruta de sistematización de la unidad didáctica tres: Alentando a los jóvenes a pensar críticamente la historia.

<p><b>1. Punto de partida</b> Lectura de la historia formal de la localidad de Suba, por secciones (originaria-colonialindependencia, siglo XIX –siglo XX, Presente), alentar a los estudiantes a reescribir la historia según sus interpretación y vivencias.</p>
<p><b>2. Participantes (yo colectivo):</b> Estudiantes de grado 11 del Colegio Gerardo Molina</p>
<p><b>3. Registro</b> A cada grupo le doy un texto de dos hojas, en donde están consignados los hechos y procesos históricos más relevantes de cada periodo. Deberán leerlos atentamente, y con el uso de la memoria recordar si vieron alguno de estos aspectos en su escolaridad en las ciencias sociales, o relatos de sus padres, abuelos o vecinos, talleres extracurriculares.</p>
<p><b>4. Evidencia</b></p>





**Figura 11.** Evidencia de la reconstrucción de la historia de las sociedades originarias, colonia e historia de los siglos XIX y siglo XX de la localidad de Suba por el grupo 2.

1.



**Figura 13.** Evidencia de la reconstrucción desde el tiempo presente la historia local de Suba por el grupo 3.

## 5. Preguntas iniciales

### ★ **Objetivo:**

Promover en los estudiantes una lectura crítica de la historia formal de la localidad de Suba.

### ★ **Delimitación del objeto de investigación:**

Espíritu crítico y relacional con las vivencias de historias orales de sus cercanos.

### ★ **Que aspectos centrales nos interesan de la experiencia:**

Lectura crítica y activación de la memoria de historias orales.

### ★ **Que fuentes de información se utilizan:**

Historia formal escrita.

### ★ **Que procedimiento.**

Lectura crítica de la historia formal de suba, socialización, y exposición oral

## 6. Recuperación del proceso vivido

### 6.1. Reconocer la historia

Saludo inicial, se realiza una síntesis de los dos talleres anteriores y recordando los objetivos de esta propuesta pedagógica, y la pretensión de la unidad didáctica N°3. Aquí se hace un llamado a la lectura de los libros formales de historia, pues si bien muchos de

estos se encuentran alejados de nuestra realidad inmediata o tenemos esa percepción, muchas de la historia tienen una gran trascendencia en nuestro futuro y debemos conocerla.

Pido se realicen tres grupos, distintos a los de los talleres anteriores, para que sea dinámica la actividad. Hago una introducción al tema: mostrando la división del taller en tres momentos históricos: 1. Sociedad originarias -colonia e independencia de Suba. 2. Siglo XIX y siglo XX 3. Presente. Cada grupo se le asignará un periodo histórico.

A cada grupo le doy un texto de dos hojas, en donde están consignados los hechos y procesos históricos más relevantes de cada periodo. Deberán leerlos atentamente, y con el uso de la memoria recordar si vieron alguno de estos aspectos en su escolaridad en las ciencias sociales, o relatos de sus padres, abuelos o vecinos, talleres extracurriculares.

Socializarán la lectura y debatirán acerca de lo leído, luego de forma creativa, construirán una historia, donde reformen o transformen el fragmento asignado según sus percepciones e historias anecdóticas acerca de la historia de la localidad. Luego pasará un representante por grupo y harán el ejercicio de contarla de forma oral, con propiedad. Como si se tratara de contar la historia de la vida de cada uno.

Grupo 1: Lesly Figueroa: *“Nosotros construimos una narración corta, se dice que los muiscas que habitaron Suba hace muchos años atrás lo que se conocemos hoy como la localidad 11 de Bogotá. En ese entonces, los indígenas desarrollaban su cultura y sus tradiciones en los territorios ancestrales ellos fueron quienes pusieron el nombre de Suba que significa Sua (sol) y Uba (Fruto) lo cual traduce fruto del sol (esto no lo decía en la lectura, yo lo leí en la placa de la casa indígena que está en el parque fundacional de Suba). En el periodo de colonización todo cambió, pues desde ahí se vieron sometidos, asesinados, desplazados por los españoles, que causó la disolución del cabildo e invadieron su territorio. Muchas personas creen que los muiscas se extinguieron en esa época, porque la urbanización fue tan rápida en Bogotá y en la misma localidad. Hoy en Suba habitan los muiscas (indígenas muiscas contemporáneos que son de este tiempo, por su vestimenta y forma de hablar), específicamente en el centro de la localidad y sus barrios aledaños.*

Grupo 2: Marleny Salcedo: *“nosotros hicimos como dos puntos claves de cada siglo: 1. Las características de los habitantes de Suba eran únicas para este siglo, pues en su mayoría tenían herencia indígena (como mis abuelos que siempre han vivido en la localidad y ellos me contaron eso), quienes eran personas pacíficas y trabajadoras. La construcción de vías y de comunicación que conectaran a Suba con la vida urbana de Santa Fe, Engativá y Fontibón, esperando que llegaran a través de ellas pasajeros de estas zonas limítrofes y dieran vida al pueblo. 2. Los habitantes de aquel poblado ya no eran los mismos, sus costumbres se sumaban a las de otras poblaciones que llegaban a la capital como las de los afro descendientes, dejando ver cada vez más una de las características más relevantes de nuestra nación: la pluriculturalidad”.*

Grupo 3: Lesly Cárdenas: *“Nosotros hicimos algo muy corto además por el tiempo no alcanzamos a sacar más información Es la localidad más poblada de Bogotá, con aproximadamente 1.282.978 habitantes. En 1954, el municipio fue incluido como parte anexa del Distrito Especial de Bogotá Humedal Humedal La Conejera: Humedal de*

*Córdoba: Humedal Tibabuyes o Juan Amarillo: Reserva Forestal Thomas van der Hammen”*

## **6.2. Ordenar y clasificar la información**

1. Se dividirán a los estudiantes en 3 grupos.
2. A cada grupo se le asignara una lectura diferente acerca de la historia y la representación de los jóvenes de la localidad de Suba por periodos:
  - Sociedades originarias, colonia e independencia
  - Siglo XIX y Siglo XX
  - Presente
3. Cada grupo discutirá acerca de la lectura y concluirán con una narración oral.

## **7. Reflexión**

### **7.1. Porque paso lo que paso**

En este taller se notó la pasividad de los estudiantes, porque el ejercicio era leer y comprender la historia formal, escrita. En donde había fechas, nombres, épocas históricas.

### **7.2. Analizar y sintetizar**

Fue evidente el desprecio a la lectura por parte de algunos estudiantes, algunos tomaron postura diciendo: “esto es muy aburrido”. Todos los grupos no trabajo con el mismo ahínco y esto resulto como floja la actividad en termines procedimentales y cognitivos.

### **7.3. Interpretación del proceso**

Podría afirmar que los estudiantes tienen un desprecio por leer la historia consignada en los textos, les parece aburrida, salida de contexto. Podría entonces hilar esta situación, con la falta de identidad política hacia la localidad de Suba. Ya que este desconocimiento por la teoría, y verla aislada del mundo practico, se atenúa una deficiencia a la hora de tomar partido, en situaciones y el sentido de pertenencia del lugar en el que habitan.

## **8. Conclusiones**

### **8.1. Conclusiones de tipo procedimental**

En términos procedimentales podemos percibir que el ejercicio de comprender la historia formal se da con sentimientos de aburrimiento, de no tener en la cabeza un sistema, un método para comprender y ubicar temporalmente los hechos, los procesos históricos. Podría decirse que la lectura de la historia evoca en los estudiantes una interpretación desde la historia memorística, de héroes y próceres, descontextualizado de su diario vivir y de su contemporaneidad.

### **8.2. Conclusiones de aprendizaje**

En el ámbito cognitivo, podemos estar débilmente formando a los estudiantes en la medida, que se evidencia un desprecio por la teoría, la cual sería una manera importante de la precisión en los conceptos y teorías acerca de la identidad política.

## **9. Socialización**

No nos gusta leer la historia de los libros es aburrida, no entendemos. Somos muy jóvenes para entender la historia de los libros, nos parece más cercana la historia cuando no la cuentan nuestros padres o vecinos de manera anecdótica.

#### 10. Fecha

Martes 25 de septiembre del 2021

**Tabla 9.** Ruta de sistematización de la unidad didáctica cuatro: ¿Y cuándo somos historia, como somos?

#### 1. Punto de partida

Sensibilizar a los estudiantes acerca de la historia local y que puedan expresar de forma abierta su identidad política

#### 2. Participantes (yo colectivo):

Estudiantes de grado 11 del Colegio Gerardo Molina

#### 3. Registro

Inicio de la actividad con apartado de la biografía de Jaime Garzón. Preguntas de debate y sensibilización.

- ¿Qué lugar de nacimiento tienen sus abuelos, padres y usted?
- ¿hace cuánto tiempo viven en la localidad, en que barrio? ¿En qué barrio vivía antes?
- ¿Qué recuerda de su niñez en relación con sus vecinos?
- ¿Cómo ha sido su vida académica, que es lo que le llama la atención de estudiar?
- ¿Cómo ha vivido su juventud, en términos sociales, económicos?
- ¿Qué música le gusta, hobbies, subcultura?
- ¿Cómo ha interactuado con la política?
- ¿Qué piensa del PARO resiente?

#### 4. Evidencia



**Figura 14.** Encontrándonos con las culturas originarias de la localidad de Suba. Fotografía **Figura 15.** Escuchando testimonios de jóvenes con identidad política durante las jornadas de Antonio Cabrera movilizaciones del Paro Nacional. Foto área de sociales IED GEMORA

#### 5. Preguntas iniciales

★ **Objetivo:**

Acercar a los estudiantes de manera personal a personas que han construido la localidad en términos culturales-ancestrales y jóvenes quienes participan políticamente la misma.

★ **Delimitación del objeto de investigación:**

La sensibilidad y participación activa por parte de los estudiantes a las experiencias presentadas.

★ **Que aspectos centrales nos interesan de la experiencia:**

Participación activa y crítica, apreciación y sensibilización por el testimonio

★ **Que fuentes de información se utilizan:** Tradición oral y medio audiovisual

★ **Que procedimiento**

Historia oral de la localidad por parte de una integrante de la comunidad indígena y video alusivo al paro nacional participación de los jóvenes, socialización de ideas.

## 6. Recuperación del proceso vivido

### 6.1. Reconocer la historia

En esta ocasión cambiaremos la dinámica, no habrá nada escrito, solo se tendrá en cuenta mucho la escucha asertiva, la posición crítica de los estudiantes y la sensibilidad que expresan hacia nuestra invitada de la comunidad indígena de la localidad y el video que se les mostrara, hecho por jóvenes durante el paro nacional.

Para empezar, se dejan unas preguntas que deben pensar durante la actividad, puede tomar nota si así lo requieren, pero deben estar muy presentes a la hora de socializar y concluir la actividad.

- ¿Qué lugar de nacimiento tienen sus abuelos, padres y usted?
- ¿hace cuánto tiempo viven en la localidad, en que barrio? ¿En qué barrio vivía antes?
- ¿Qué recuerda de su niñez en relación con sus vecinos?
- ¿Cómo ha sido su vida académica, que es lo que le llama la atención de estudiar?
- ¿Cómo ha vivido su juventud, en términos sociales, económicos?
- ¿Qué música le gusta, hobbies, subcultura?
- ¿Cómo ha interactuado con la política?
- ¿Qué piensa del PARO resiente?

Se presenta nuestra invitada, quien empieza con un ritual de su comunidad indígena, entregan una manilla a cada estudiante y con la tradición oral, nos narra los acontecimientos y la historia tan importante para las comunidades indígenas del territorio de Suba. Aquí la narración histórica es viva, sentimental, osada y rebelde. Los estudiantes escuchan atentamente, al finalizar su intervención, queda tiempo para conversar y preguntar: dos preguntas o comentarios destacados fueron de Yuliana y Alfredo:

Yuliana:” *Quiero hacer una pregunta, como este taller es de historia, ¿usted porque cree que esta historia que nos acaba de contar porque no está en los libros de historia, que nos muestran en las clases?*

La visitante responde: *“Nuestra historia no puede estar en los libros institucionales, primero porque les tomaríamos ventaja y ellos quedarían si su discurso hegemónico y segundo, porque la historia de las comunidades indígenas está en la palabra, en la tradición oral y en las pinturas rupestres.*

Alfredo: *¿Ustedes tiene identidad política? ¿Cómo se expresa?*

Invitada: *Si, Claro. Nuestra identidad política es la resistencia al olvido, y al exterminio como comunidad. Nuestra identidad política se ve reflejada en nuestras prácticas*

*ancestrales, esto que estoy haciendo yo aquí, contándole la historia de las comunidades indígenas de Suba hace parte de esa identidad política, de resistirnos a que nos voten al olvido. Y ustedes son los que les dan la importancia, sabiendo que viven en un territorio que antiguamente fue de los cacicazgos indígenas, que deben sentirse orgullosos de pisar este territorio lleno de historias y resistencia.”*

Se realiza la despedida a nuestra invitada, dando las gracias por su compartir.

La segunda parte del taller fue la muestra de un mini documental, hecho por jóvenes durante la jornada de Paro Nacional, allí se relatan varios argumentos porque los jóvenes ocuparon la primera línea, sus demandas y sus peticiones al gobierno, además de un bagaje histórico y puntual sobre la historia de la localidad y sus problemáticas actuales.

Las preguntas luego de ver el mini documental, era más que preguntas, eran afirmación de lo que es la identidad política de los jóvenes, con respecto a ellos los estudiantes, empezaron a reafirmar sus posturas políticas, sus debates frente a la violencia, a la omisión por parte del estado de la violencia y muertes de manifestantes, a la ausencia del estado en términos de salud, educación y cultura, la persecución de la policía en los barrios más pobres.

La afirmación de Jhoanna Martínez, frente a estas dos partes del taller fue la conclusión de este:

*Jhoanna:” Entonces podemos decir que, al conocer la historia local, ósea el pasado, presente de nuestra localidad, podemos apropiarnos de nuestro territorio, podemos agruparnos para ganar derechos, podemos hacer algo, y no esperar que el estado lo haga, podemos construir nuevas cosas, conocer nuevas ideas, apostarle a cambiar nuestro entorno, desde ya, ósea no esperar a ser adultos para ir a votar, si no desde ya podemos hacer el cambio”*

## **6.2. Ordenar y clasificar la información**

1. Saludo y exposición de metodología
2. Intervención, historia oral y tradicional de Suba a cargo de indígena de la comunicada.
3. Discusión, debate y conclusiones
4. Se proyecta un mini documental independiente acerca de la participación de los jóvenes en la política.
5. conclusiones finales

## **7. Reflexión**

### **7.1. Porque paso lo que paso**

La actividad fue muy emotiva e inspiradora para los estudiantes al escuchar el testimonio de dos personas, que al parecer pueden pertenecer a un tiempo diferente de la historia pero que en últimas se complementa. Los alentó a pensar críticamente la historia y a sentirse identificados.

### **7.2. Analizar y sintetizar**

<p>La sensibilidad se visibilizo en las expresiones de los estudiantes, muchos reservaron sus apreciaciones, pero en su gestualidad, se notaba la complacencia que sentían al estar en el taller.</p>	
<p>Muchos de ellos se acercaron a la invitada, tomaron su número, pidieron dirección a donde poder ir a conocer más, sobre las comunidades indígenas. Siguiendo una ruta para promover la historia en la localidad y la resistencia al olvido, como alguno de los lo expreso.</p>	
<p><b>7.3. Interpretación del proceso</b></p> <p>En término de identidad política de los jóvenes, este taller sirvió de síntesis de los talleres anteriores, ya que reafirmo los conceptos y significados de estos en los estudiantes, la segunda parte del taller, la presentación de minidocumental, les doy esos elementos. Concluyendo la importancia de la propiedad que se toma la historia local para transformar su realidad inmediata y así lograr cambios en el futuro cercano.</p>	
<p><b>8. Conclusiones</b></p>	
<p><b>8.1. Conclusiones de tipo procedimental</b></p> <p>Aquí en este este taller podemos concluir, que nuestro objetivo de acercar a los estudiantes a la reflexión de la historia local para reafirmar sus identidades políticas, se cumple, puesto que es una necesidad la exploración critica del contexto y sus antecedes dentro de la localidad, para generar lazos de apropiación y ampliación de la teoría hacia la práctica. Los estudiantes que participaron en este taller no solo conocieron parte de la historia local de Suba, si no que escuchar a los actores quienes la construyen, ósea ellos mismos, desde su desconocimiento y tal vez desde la omisión, pero la construyen cuando se reconocen en el territorio y como sujetos históricos transformadores.</p>	<p><b>8.2. Conclusiones de aprendizaje</b></p> <p>La identidad política de los jóvenes, en este caso de los estudiantes de grado 11 del Colegio Gerardo Molina, en esta secuencia de talleres, se le dio identificación, reconocimiento y apropiación. Queriendo decir con esto que los estudiantes, pudieron ver reflejada su identidad política en sus apreciaciones y debates que surgieron, quedando asombrados con esta misma. En palabras de ellos <i>“ya estamos creciendo”</i> al asegurar que nunca se habían preguntado por ello, siempre relegando la conciencia política a los adultos, sin ellos participar activamente en la construcción de la sociedad.</p> <p>Es aquí donde se da un paso al frente con respecto a la apropiación del territorio desde la identidad y al cambio desde el pensamiento político.</p>
<p><b>9. Socialización</b></p> <p>Nos gustó mucho este taller, así la historia no es aburrida es interesante. Tenemos mucho por preguntarnos sobre nuestra localidad. Estas fueron algunas de las apreciaciones de los estudiantes al concluir la actividad.</p> <p>Emocionados y con mucha vitalidad se despidieron y dando las gracias por ser incluidos en esta experiencia pedagógica.</p>	
<p><b>10. Fecha</b></p> <p>Miércoles 26 de septiembre 2021</p>	

### 3.3. Conclusiones de la sistematización

La sistematización de experiencias nos lleva a dar saltos significativos en el conocimiento, sin dejar a lado ninguna percepción, sentimiento o actuar de sus protagonistas así lo menciona Jara (2012)

“una primera característica fundamental de la sistematización de experiencias es que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia. Se trata así de realizar un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica que, además de posibilitar una mejor comprensión de ella en su concreción, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma y sus condiciones particulares” (pág. 75)

Aunado a lo anterior, la idea no es dejar la experiencia inmóvil, por el contrario, se trata de darle vida y potenciarla en el dialogo de saberes con sus pares, para argumentarla y que se sustenten en la práctica. La sistematización me ayudara a jerarquizar los conceptos previos y las posiciones de los estudiantes para focalizar y delimitar las siguientes actividades, buscando cumplir con los objetivos trazados en el proyecto.

En la primera unidad didáctica, el objetivo fue identificar las posturas de los estudiantes frente a la enseñanza y quehacer histórico, pero no de forma individual y aislada, como una memorización del concepto; por el contrario, fue visualizar e identificar las capacidades de discusión y debate de las ideas, en donde aflorara la identidad política con la que asumen los estudiantes la historia, al respecto Jara (2018) recalca la importancia de:

“El debate y la polémica a partir de las diferencias, por el contrario, serán un sinónimo de vitalidad teórica y práctica, que desarrollan en el equipo la capacidad de debatir, de disentir, de tolerar, de argumentar, de sintetizar y de matizar” (pág. 83)



Por tanto, genera un ambiente democrático, jerárquico y visible de las posturas políticas tanto del pasado, del presente y del futuro.

En la unidad didáctica 2, se logró acercar a los estudiantes a conceptos teóricos como lo es la Identidad política, que según el marco de ellos se relacionaba únicamente con tener una afinidad con partidos políticos establecidos en el poder. Incluso pensando que ellos no tenían identidad política porque no sabían quienes participan en las elecciones, no sabían bien los nombres de los presidentes y alcaldes.

Estas percepciones de los jóvenes están muy ligadas a la jerarquía social y académica que existen, de “quienes nacen para pensar y quienes para obedecer”. Por ende, como nos evoca Oscar Jara (2018) en la sistematización de experiencias busca que *“La distancia entre teoría y práctica solo podrá ser resuelta si logramos, desde las prácticas concretas, enriquecer el debate teórico. Este tiene sentido, tiene posibilidad de orientación transformadora, en la medida en que se ponga a dialogar con la práctica social, con los nuevos elementos que marcan la dinámica real de los procesos”* (pág. 97)

Entendiendo así, que la teoría no la hace solo académicos apartados del mundo social, que la teorización de los conceptos, disciplinas proviene de una correlación ente teoría y práctica, y que lo que aprendemos en los colegios y academias, debemos verlo como cercano, comprenderlo desde nuestro quehacer cotidiano en la casa, en el barrio en la localidad.

Al abordar la tercera unidad didáctica, se puede percibir que el ejercicio de comprender la historia formal se da con sentimientos de aburrimiento, de no tener en la cabeza un sistema, un método para comprender y ubicar temporalmente los hechos, los procesos históricos. Podría decirse que la lectura de la historia evoca en los estudiantes una interpretación desde la historia memorística, de héroes y próceres, descontextualizado de su diario vivir y de su contemporaneidad.

En el ámbito cognitivo, cabe la posibilidad que se estar formando a los estudiantes en la medida que se evidencia un desprecio por la teoría, la cual sería una manera importante de la precisión en los conceptos y teorías acerca de la identidad política.

En cuanto a la unidad didáctica número 4, para los estudiantes fue sumamente enriquecedor, el poder expresar su cotidianidad, identificar su identidad política en el espacio territorial donde se desenvuelven, interiorizar la teoría en términos experienciales y en la práctica de su diario vivir. Pero algo que realmente hizo productiva la actividad fue conocer a sus compañeros a través de la socialización de sus ideas, experiencias y sentimientos.

Como nos evoca Jara (2018) en la importancia de la colectivización de las experiencias “así, cada quien puede aportar desde la riqueza particular y original de su experiencia, lecciones que son posibles de ser confrontadas con las que otra persona ha obtenido de la suya” (pág. 91) el escuchar y respetar las experiencias de los otros contribuye a una comprensión teórica y conceptual del senti-pensar de cada persona, abonado el terreno para argumentar su identidad política personal y política

## **CONCLUSIONES**

Se ha querido analizar en este trabajo , a partir de la enseñanza de la historia local, fortalecimiento de la construcción de identidades políticas de los estudiantes de grado 11° del IED Colegio Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba y para ello se elaboró un estado de arte que permitió dilucidar las tendencias y alcances teóricos de la literatura divulgada por Carretero, Fals Borda, Oscar Jara entre otros., además, se estableció objetivos por cada capítulo : Capítulo 1: Reflexionar acerca de la historia local como método para fomentar la inclusión del conocimiento a partir de los sentires, de la pregunta, de la crítica, permitiendo la posibilidad de crear e idear algo nuevo. Capítulo 2: Elaborar un estado del arte que permita dilucidar las

tendencias y alcances teóricos de la literatura divulgada sobre la enseñanza de la historia local en Colombia; Además, establecer los referentes pedagógicos, conceptuales, y metodológicos con el fin de estructurar una propuesta pedagógica que permitan dar cuenta de las identidades políticas de los estudiantes. Capítulo 3: Establecer una ruta con el fin de sistematizar y analizar los resultados arrojados por la propuesta pedagógica *Identidades Políticas Juveniles en Disputa: Una Estrategia de Enseñanza de Historia Local De Suba* aplicada en el IED Colegio Gerardo Molina con los estudiantes de grado 11° de la localidad de Suba. Esta tarea aún en ciernes, y con trabajo por hacer, ha mostrado elementos que serán explícitos a modo de conclusión.

1. La Historia ha sufrido grandes transformaciones en el devenir histórico de acuerdo con el contexto histórico y social en el que está inmerso. Estos cambios han logrado que se piense la enseñanza de la historia de formas diferentes. Hasta la segunda mitad del siglo XIX la historia sirvió de vehículo para legitimar las revoluciones independentistas y como instrumento para educar cívicamente al pueblo, se enfocó en personajes biográficos, héroes y batallas. Después en la historia empezaría a popularizarse el método científico por ende el historiador debe ir en búsqueda y defensa de la verdad, basado en la investigación directa de fuentes primarias.
2. Para el siglo XX surgió la Nueva historia y la Escuela de los *Annales*. Esta nueva escuela promovió una visión más totalizadora, multicausal, dinámica, interdisciplinaria y más compresiva de la sociedad. En este último salto de interpretación de la historia fue donde se empezó a hablar y trabajar sobre la historia local y la microhistoria con el fin de superar la historia universal y recuperar la historia vista desde abajo, desde la periferia, fomenta la inclusión del conocimiento a partir de los sentires, de la pregunta, de la crítica; tal como lo percibe una persona que comprende y analiza, le permite la posibilidad de crear e idear algo nuevo.

3. La historia promueve en sentido de identidad local donde lo “local” debe crear una conciencia colectiva sobre “la región”. Pero se debe tener en cuenta que la identidad local está mediada en gran parte por los medios de comunicación, los cuales definen concepciones mediáticas, así como, las vivencias y las experiencias que se dan en diferentes escenarios de interacción y las formas en que éstas son subjetivadas por los individuos. En este sentido es que es importante trabajar en las concepciones locales y el sentido de identidad.
4. A grandes rasgos se puede asegurar que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las instituciones de educación pública en el país han estado enmarcadas en debates, aportes, legislaciones, transformaciones, etc., en el transcurrir del tiempo, oscilando entre la historia tradicional y la historia positivista, sin impactar en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza de la historia se ha visto desprovista de metodología y estrategias pedagógicas que acerque al aprendiz de manera asertiva, crítica y emocionante a la indagación sobre el pasado, apropiando el presente y generando propuestas o transformaciones en el futuro.
5. Además, se puede resaltar que en Colombia son pocos los estudios realizados acerca de la enseñanza de la historia local en Colombia y su importancia para el desarrollo de identidades en los estudiantes. Sin embargo, los trabajos mencionados en esta monografía señalan la importancia de llevar este tipo de conocimientos a las aulas, puesto que permiten la construcción de alumnos críticos, pensadores y transformadores de su realidad.
6. El anterior panorama mostró la necesidad y vigencia de trabajar desde la historia local en las aulas de clase. Por tanto, este proyecto pedagógico implementó la investigación basada en el diseño, en la pedagogía crítica y pedagogía dialogante para abordar la historia local como estrategia pedagógica para la promoción y fortalecimiento de las identidades juveniles. Para tal fin se construyeron cuatro unidades didácticas con el fin de generar y dar luces a los estudiantes en el cuestionamiento y desafío de la dominación en la sociedad y fomentar conciencia crítica para poder ser transformado y transformar la sociedad.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Aguirre, Mario. (2003). La indignación, el respeto y la esperanza: ideales necesarios en un contexto de intolerancia. En CLACSO, *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Aduriz-Bravo, A., & Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 1(3), 130-140.
- Aguilera, M. (1951). La enseñanza de la historia en Colombia. Mexico: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Decreto 252*. Bogota: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Almada , R. (2005). Cultura, Identidad Política y Multiculturalidad en Todos Santos, BCS. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 123-150.
- Alvarado, L., & Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y en ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187- 202.
- Álvarez Rîos , M. N. (2002). La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista educación y pedagogía*, 14(34), 151-164.
- Apple. W, M. (1986). Ideología y currículo. En *Ideología y currículo*. Madrid: Alkal S.A.
- Aprende con Stiff. (10 de 06 de 2021). *Estoy en la plaza fundacional de suba ¿que hago aquí? / Bogotá Colombia*. Recuperado el 21 de 08 de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=8cP07gdAyWM>
- Asghar, J. (2013). Critical Paradigm: A Preamble for Novice Researchers. *Life Science Journal*, 10(4), 3121-3127.

- Betancourt Echeverry, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: UNIANDES.
- Brecht, B. (2012). *Poemas y Canciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cabrera, A. (2017). *La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de posconflicto: construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño*. Bogotá D.C: Universidad de La Salle.  
doi:Trabajo de grado para optar por el título de: Doctor en Educación
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Campo, M. (2006). *Pasado, presente y futuro de la localidad de Usme*. Bogotá: Cámara de Comercio de Bogotá.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Fundación infancia y aprendizaje*.
- Chacón, J. (2014). Jóvenes, Política e Identidad: Reconfiguración de la Política Pública de Juventud del municipio de Sibate a partir de las prácticas culturales. *I BIENAL LATINOAMERICANA DE INFANCIAS Y JUVENTUDES, DEMOCRACIA, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANIAS*, 2-12.
- Colegio Gerardo Molina Ramírez IED. (2019). *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia.
- Cristti, N., López, J., & Arce, R. (16 de 08 de 2010). *Argentina Investiga*. Recuperado el 5 de 09 de 2021, de Peter Maclaren: una pedagogía crítica para la transformación:  
[https://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=peter\\_maclaren\\_una\\_pe](https://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=peter_maclaren_una_pe)

- dagoga\_critica\_para\_la\_transformacin&id=1107  
 Electoral, I. F. (2003). *Estudio sobre los cívico y lo político en las narrativas culturales de los jóvenes mexicanos*. México: Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral.
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: Àncora.
- Gallego, R., Pérez, R., Gallego, A., & Pascuas, J. (2004). Didáctica constructivista: aportes y perspectivas. *Educere*, 8(25), 257-264.
- García Pizarro, J., González Quintero, P. A., & Restrepo González, B. E. (2009). *Las historias locales como estrategia didáctica en los procesos de formación ciudadana de las instituciones educativas Ciro Medía y Monseñor Wiedemann*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García, L. (2013). *El barrio popular en Bogotá en las voces de sus protagonistas. Madres comunitarias y jardineras 1980-2011, Usme y Ciudad Bolívar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Aportes*(53), 57-70.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Colección Intersecciones.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- GONZÁLEZ, A. M. (2006). *Pasado, presente y futuro de la Localidad de Usme*. Bogotá: Cámara de Comercio Bogotá.
- Guerrero García, C. A. (2011). *Incidencias en las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*.

Madrid: Tecnos.

Henao Delgado, H. (2004). *Familia, conflicto, territorio y cultura*. Medellín: Pregón Ltda.

Infante Ordoñez, C. (2014). *El sentido subjetivo del docente sobre la enseñanza y su implicación en la relación pedagógica*. San Nicolas de Hidalgo: Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.

Jara H, O. (2013). Orientaciones teórico - prácticas para la sistematización de experiencias. *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*, 1 -17.

Jara H, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Obtenido de Centro de estudios y publicaciones Alforja: <https://cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual/>

Jara H, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencia, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo.*, 56 - 70.

Jaramillo Uribe, J. (1979). *Manual de historia de Colombia*. Bogotá: Colcultura.

Kalmanovitz, S. (1985). *Economía y Nación: una breve historia de Colombia*.

Bogotá: Siglo XXI.

Levi, G. (2018). Microhistoria e Historia Global. *Historia Crítica*, 12(69), 21-35.

Londoño, R., Aguirre, M., & Sierra, I. (2015). La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación.

Man, R. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Historia Actual*, 30(4), 167-173.

- Martínez Pérez, L., Lerma, M., Valencia Valbuena, F., & Chaparro, C. (2007). Una alternativa para la enseñanza de las Ciencias Naturales: el caso de altos de Cazuca. *Nodos y Nudos*, 3(22), 55-68.
- Marx, K. (1984). *El Manifiesto Comunista y otros ensayos*. Madrid, España: Ediciones Progreso.
- McLaren, P. (2005). *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Medina Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías Insumisas*. Chiapas, México: Juan Pablos Editores.
- Medina, M. (2007). Historia común. Memoria fragmentada. La enseñanza de la historia en América Latina. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Melo, J. O. (1979). *Sobre historia y política*. Medellín: La Carreta .
- Melucci, A. (2001). *Challenging codes. Collective action in the information*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional*. (19 de Enero de 2018). Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article364957.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article364957.html?_noredirect=1)
- Molano, A., & Ramírez, M. C. (2002). *Apaporis: viaje a la última selva*. Bogotá: Planeta.
- Monroy Hernandez, C. L. (2013). *La historia local como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Abierta y a Distancia- UNAD.
- Ocampo López, J. (2007). LA MICROHISTORIA EN LA HISTORIOGRAFÍA GENERAL. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 - 26.
- Ocampo, J. (1987). *Historia económica de Colombia*,. Bogotá: Siglo XXI.

- Palacios, M., & Safford, F. (2002). Colombia: país fragmentado, sociedad dividida, su historia. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Miralles, P., & Arista, V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. Argentina: Secretaría de Educación Pública.
- Ragionieri, E. (1953). *Un comune socialista: Sesto Fiorentino*. Roma: Edizioni Rinascista.
- Ramirez, R. (2008). La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*(28), 108-119.
- Santafe, G. (1998). *Usme y su historia*. Bogotá. Obtenido de [www.casaasdoas.org/pdf/publi\\_usme\\_historia.pdf](http://www.casaasdoas.org/pdf/publi_usme_historia.pdf)
- SEMANA. (20 de 09 de 2020). Más de 4.000 millones de pesos para descontaminar el humedal Juan Amarillo. *SEMANA*, pág. 2. Obtenido de <https://www.semana.com/impacto/articulo/como-van-a-descontaminar-elhumedal-juan-amarillo-de-bogota--noticias-hoy/54284/>
- Serna, J., & Pons, A. (2002). En su lugar: Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis. *Prohistoria*, 6(6), 107-126.
- Serrano, P. (Junio de 2009). La historia local en América Latina: Tendencias, corrientes y perspectivas en el siglo XX. *HiSTOReLo*, 1(1), 8-32.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la información*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Tirado, A., Uribe, J., & Melo, J. (1989). Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- Torres, J. (1998). El curriculum oculto. En *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

- Torres Carrillo, A. (1999). Barrios populares e identidades colectivas. *Ciudad y Habitat: El barrio fragmentado de Ciudad II*, 6, 1-22.
- Torres Carrillo, A. (2013). *La ciudad en la sombra: Barrios y luchas populares en Bogotá 1950-1977*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Torres Umba, M., Cruz, N., Espinoza, J., & García, K. (28 de 07 de 2021). *CAPITULO 1 CONTEXTO SOCIAL- USME: Nido de resistencia*. (N. Diaz, Editor, & Umba Film & media, Productor) Recuperado el 14 de 08 de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=xrl1Ro5tgFo>
- Torres, A., Cendales, L., & Peresson, M. (1992). Los otros también cuentan: Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.
- Urrea Uyabán, T., & del Castillo, J. (2011). *Usme; historia de un territorio*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá D.C.
- Vega Cantor, R. (1997). *Fin de la historia o desorden mundial?, crítica a la ideología del progreso y reivindicación del socialismo*. Bogotá: Antropos.
- Verger, A. (2005). Sistematización de experiencias en América Latina, una propuesta para el. *Revista Colombiana de Sociología*, 1- 15.
- Zuluaga-Ramirez, F. U. (2009). Otro paso en la reflexión sobre historia local. *HISTOReLo*, 1(2), 169-181. Obtenido de bdigital portal de revistas UN.
- Zuluaga-Ramirez, F. U. (2010). Historia local y hermenéutica. *HISTOReLo*, 2(3), 144-154.