

**LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DENTRO DE LA
PEDAGOGÍA PROYECTIVA: CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD-CEL**

**NATALIA HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
LEIDY MARCELA GALEANO DAZA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2019**

**LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DENTRO DE LA
PEDAGOGÍA PROYECTIVA: CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD-CEL**

**NATALIA HERNANDEZ RODRIGUEZ
LEIDY MARCELA GALEANO DAZA**

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

Tutora

ALCIRA AGUILERA MORALES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ**

2019

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios por ser mi fortaleza en este camino, a mis padres, por su entrega, amor y sacrificio a lo largo de estos años, a mi hermana por siempre brindarme su apoyo incondicional y alentarme en este proceso, a mi compañera Natalia por su gran esfuerzo y porque logramos conformar un gran equipo, a la maestra Alcira Aguilera por compartir todos sus conocimientos, por su tiempo, su paciencia, su dedicación lo cual apporto a mi crecimiento profesional y personal ,finalmente quiero expresar mi gratitud a la comunidad educativa del Centro Educativo Libertad por abrirnos sus puertas y hacer posible este trabajo.

Leidy Marcela Galeano Daza

Infinitas gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme formar en ella, a mis maestros quienes con su entrega dejaron grandes huellas de saber en mí, convirtiéndome en la maestra que soy. A mi madre por apoyarme incondicionalmente en mi formación como persona, mujer y también como profesional, a mi padre que aunque ya no esté en vida acompañándome, siempre me ha dado las fuerzas para seguir adelante y convertirme en mi mejor versión. A mi compañera Marcela que inició este largo proceso conmigo a pesar de las dificultades que atravesamos cada una en su momento, somos un gran equipo y espero vayamos por más. A nuestra excelente Tutora Alcira, que nos orientó en este camino a partir de su experiencia como maestra, y su sabiduría como persona. Por último, gracias al Centro Educativo Libertad y a las maestras CEL quienes posibilitaron esta gran aventura.

Natalia Hernández Rodríguez

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 152 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | La construcción del pensamiento histórico dentro de la pedagogía proyectiva: Centro Educativo Libertad- CEL |
| Autor(es) | Galeano Daza, Leidy Marcela; Hernández Rodríguez, Natalia |
| Director | Aguilera Morales, Alcira |
| Publicación | Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 152 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional-UPN |
| Palabras Claves | PENSAMIENTO HISTÓRICO, PEDAGOGÍA PROYECTIVA, INNOVACIÓN EDUCATIVA, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Trabajo de grado en el cual se aborda la construcción del pensamiento histórico con los niños y niñas de 7 y 8 años de edad, dentro de la pedagogía proyectiva del Centro Educativo Libertad, se presenta el análisis realizado en torno a una serie de talleres donde surgieron tres categorías que se desarrollan en el documento las cuales son: ordenación cronológica, relaciones causales y relaciones temporales. También se destacan las posibilidades y las limitantes encontradas a lo largo de los talleres, y por último una reflexión sobre el quehacer docente principalmente en la educación infantil el cual también se fortalece desde esta perspectiva del pensar histórico.</p> |

| 3. Fuentes |
|---|
| <p>Aguilar, J. (1993). La transformación de la escuela en Colombia. De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas. Bogotá, Colombia. CEPECS. (pp 47-57).</p> <p>Aisenberg, B. Alderoqui S. (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires. Paidós.</p> |

Barrantes, R. (2001). Las innovaciones educativas: Escenarios y discursos una década en Bogotá, Colombia. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Barrón, C (2006). Proyectos Educativos Innovadores. Construcción y Debate. Pp 90-94 México, D.F.: UNAM – CESU.

Betancourt, D. (1993) Enseñanza de la Historia a tres niveles: Una propuesta alternativa. Bogotá, Editorial Magisterio. (pp.1-50).

Calvo, G. (1999) ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital

Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Editorial Magisterio. Encontrado en Hernández, I, et al. (2014) p.6

Chacón, A. (2009) Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. II Congreso internacional Y VII Seminario internacional de educación, pedagogía y formación docente. Medellín Colombia.

Colectivo de maestras Hyzcaty (2015). Proyecto Chakana, documento institucional. CEL, documento institucional.

Colectivo de maestras Hyzcaty (2016). Proyecto Kawsay , documento institucional. CEL, documento institucional.

Colectivo de maestras CEL (2017). Proyecto Alebrijes , documento institucional. CEL, documento institucional.

Cooper, H. (2002). Comprender el cambio en el tiempo. En *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata. Madrid, España.(pp. 21-33)

Cooper, H. (2002). Enseñar a los niños a comprender los conceptos de tiempo y de cambio. En *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata. Madrid, España. (pp.51-78)

Elías, N. (1989) Prólogo en *Sobre el tiempo* . México, DF, Madrid y Buenos Aires. México, España y Argentina . Fondo de cultura Económica .(pp 11-46)

García, A. Jiménez, J. (2014) Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro digital*. Volumen (8),pp 31-45.

Ghiso, A. (1999) Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Universidad de Colima Colima, México. (pp. 141-153)

Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Colección de documentos sobre doctrina militar, paramilitarismo y justicia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). Bogotá.

Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastros Rostros*. Volumen (14). pp. 57- 68.

Hernández, I. Rojas, A. & Portilla, M. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. Línea de investigación: teorías y procesos curriculares. *Revista Universitaria*. Volumen (3) pp 86-100

Huguet, M. (2004). Cambio y Permanencia en la Historia. Conferencia: Lo nuevo y lo caduco. Innovación y obsolescencia en el pensamiento y la cultura contemporánea, Universidad de Cantabria, España.

Martínez, A. Aguilera, A. (2009). La Pedagogía Proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora . *Revista Pedagogía y saberes* No. 31. pp:-15 -24

Mira, E. (2009) Conquista y destrucción de las Indias (1492-1573). Tomares, Muñoz Moya editores. 404 p. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=93871#sdfootnote17sym>

Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. Encuentro Metas educativas 2021: La educación que queremos. OEI; Buenos Aires.

Pagès, J. & Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes*. Volumen (30),pp. 281-309.

Pagès, J. & Santiesteban, A. (2006) La enseñanza de la historia en la educación primaria. En La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes*. Volumen (30), pp 287-297

Prats, J. (1999), “La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades”, en Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa, ice/Universidad Autónoma de Madrid, abril.

Prats, J, Prieto-Puga, R., Santacana, J. S, Souto, X., & Trepal, C. (2011). Parte 1. Didáctica de la Historia Didáctica de la geografía y la historia. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L, Volumen 8

Prats, J. Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. México D.F. pp. 18-64.

Prats, J. Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. La enseñanza de la historia. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida, España. pp. 13-35.

Rodríguez, D. Chacón A, & Rodríguez, N. (2007). Categorías que estructuran el campo de pensamiento Histórico. En Alcaldía Mayor de Bogotá, Colegios Públicos de excelencia para

Bogotá, Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico (pp. 63-68). Bogotá, Serie cuadernos de currículo.

Rüssen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Encontrado en La formación de competencias de pensamiento histórico. p.40.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá, Colombia.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada. N° 14*. Universidad Autónoma de Barcelona. pp 35-51.

Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010): “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Torres, A. (1996) *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*, Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unisur). Encontrado en Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social (2012) p.64.

Vargas, M. (1994) . Materiales Educativos e Innovaciones en el Marco del Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica de la SECAB. Recuperado en Innovación versus Transformación. Desarrollo de innovaciones en la educación y atención de niños y niñas de 0 a 6 años. p.18.

Velasco, C. Castaño, R. (2003). Todos creamos desde el pasado. Nodos y nudos, vol. 2. Núm. 15. p.35.

Villalba, E, . (2012). Escolaridades alternativas en Bogotá Sentidos emergentes en la práctica educativa . Bogotá D.C. Pontificia Universidad Javeriana.

Zamudio,J.; Pagés, J.; Benjeman P. (1999) La enseñanza de las ciencias sociales, historia y geografía. Universidad de Santiago de Cali. Cali, Colombia.

4. Contenidos

Se estructuró el documento en: Un marco contextual que acerca al lector a qué son las innovaciones educativas en Colombia y cómo se ubica en ellas el Centro Educativo Libertad, CEL con su propuesta sobre la pedagogía proyectiva. Allí se hace una aproximación a los niños y niñas de la experiencia que contribuyeron en este ejercicio investigativo.

En el primer capítulo se presentan los aspectos potenciales de la enseñanza de la historia en la educación infantil, teniendo en cuenta diversos autores como Cooper, Prats, y documentos en torno a la enseñanza de la historia por parte de la Secretaría de Educación Distrital, los cuales indican que la enseñanza de la historia se debe postular desde la comprensión de los hechos a partir del análisis sobre ellos y el presente mismo, la búsqueda de relaciones causales que permitan dar cuenta no solo de las múltiples causas sino de sus efectos. También explica cuáles son las características del pensamiento histórico, las cuales sirven para dar paso a nuestro análisis sobre los procesos de niñas y niños de nivel 8 en cuanto a aquellos aspectos fundamentales del pensar histórico.

En el segundo capítulo se presenta el taller como una herramienta pedagógica para poder dar respuesta a la pregunta orientadora, allí se hace una contextualización de cada uno de los talleres realizados con sus preguntas orientadoras y las instrucciones claras para encontrar las respuestas a nuestra pregunta. A su vez se relaciona la organización de cada uno, donde se encuentra la fecha, el contexto, la intencionalidad, la metodología y el que ocurrió en cada uno de los talleres.

El tercer capítulo recoge las tres categorías más evidentes que surgieron a partir de los talleres realizados con los niños y niñas de nivel 8, estas son la ordenación cronológica, las relaciones causales, y por último, están las relaciones temporales: los cambios, continuidades y permanencias. A partir de estas tres categorías se presentan los análisis en torno a los productos de los niños.

Las conclusiones por su parte, describen el cómo la formación que recibimos en la universidad aportó o dificultó nuestro trabajo de investigación, también se realiza un breve análisis sobre lo que encontramos en cada uno de los talleres, aspectos que no consideramos encontrar pero fueron fundamentales para alimentar dicho proceso, y por último algunas recomendaciones al Centro Educativo Libertad respecto a la pedagogía proyectiva y sus posibles aportes al desarrollo del pensamiento histórico.

5. Metodología

La metodología para este trabajo investigativo, se desarrolló desde la investigación educativa, con enfoque cualitativo, a través de esta se construye, se explica y se comprende un fenómeno educativo, es una investigación no tradicional, donde la cualidad del objeto se revela por las propiedades, consiguiendo así expresar un concepto global del objeto o el fenómeno.

En consecuencia, la ruta metodológica en torno a la inquietud fue abordada en los siguientes momentos:

1. Revisión documental: PEI del CEL, proyectos generales: Chakana, Kawsay, Alebrijes y sistematizaciones de las maestras.
2. Revisión bibliográfica: sobre innovaciones educativas, pedagogía proyectiva, la enseñanza del tiempo, tiempo histórico y pensamiento histórico en la educación infantil.
3. Realización de talleres con los niños y las niñas de nivel 8. Entendiendo el taller como una estrategia investigativa.

4. Análisis y escritura de los hallazgos investigativos que se lograron con los talleres propuestos a niñas y niños de nivel 8.

6. Conclusiones

Es importante reconocer el valor de las ciencias sociales en la educación infantil, desde la academia, se han privilegiado algunos enfoques (arte, lectoescritura, actitud científica...) igualmente importantes que la enseñanza de las ciencias sociales a niños y niñas de básica primaria, por tanto recomendamos a la Licenciatura en educación infantil darle igual relevancia a seminarios que aporten a la práctica educativa de las maestras y maestros en formación de dicha carrera, en torno a esta disciplina ya que también es una parte fundamental para el desarrollo de una conciencia crítica en niñas y niños.

Recomendamos al CEL desarrollar más las habilidades para avizorar el futuro, utilizar el origen de las temáticas presentadas en cada proyecto como excusa para reflexionar sobre lo que ha sucedido a lo largo de los años cambiando aspectos significativos que hacen parte de nuestro presente y el posible futuro que también nos involucra. Trabajar las múltiples versiones de la historia también es fundamental para que niñas y niños a partir de la clasificación y jerarquización de la información construyan una postura crítica en torno a lo que se les presenta.

Niñas y niños desde cortas edades desarrollan procesos de construcción que se fortalecen con la intervención de los maestros y otros agentes, es por esto que el quehacer docente debe desarrollarse desde la reflexión constante sobre el contexto educativo en el que se encuentra y las potencialidades y limitantes a modificar para mejorar su práctica educativa. De ahí que invitamos a maestros y maestras de la Universidad Pedagógica Nacional a arriesgarse a conocer y desarrollar propuestas en torno a las ciencias sociales, es un tema poco desarrollado en la licenciatura y hay que fortalecerse desde la academia en pro de mejores experiencias educativas en distintos entornos.

| | |
|-----------------------|---|
| Elaborado por: | Galeano Daza, Leidy Marcela; Hernández Rodríguez Natalia. |
| Revisado por: | Aguilera Morales, Alcira. |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 17 | 09 | 2019 |
|--|----|----|------|

Tabla de contenido

| | |
|--|------------|
| Introducción | 11 |
| Marco Contextual | 16 |
| El Centro Educativo Libertad y la Innovación Educativa | 16 |
| La pedagogía proyectiva en el Centro Educativo Libertad..... | 19 |
| Proyectos CEL | 26 |
| ¿Quiénes son los niños y las niñas de Nivel 8 del Centro Educativo Libertad? | 33 |
| Capítulo I | 35 |
| 1.1 Lo potencial de la enseñanza de la historia en la educación infantil | 29 |
| 1.2 Preocupaciones en la enseñanza de la Historia | 31 |
| 1.3 El Pensamiento Histórico..... | 35 |
| 1.3.1 Categorías que constituyen el Pensar Históricamente | 38 |
| Capítulo II | 51 |
| 2.Talleres..... | 51 |
| Capítulo III | 106 |
| Análisis | 106 |
| 3.1 Ordenación cronológica | 107 |
| 3.2 Relaciones causales..... | 123 |
| 3.3 Relaciones temporales: los cambios, las continuidades y permanencias..... | 133 |
| CONCLUSIONES | 142 |
| REFERENCIAS | 149 |

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo se presenta para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional desde la facultad de Educación del Departamento de Psicopedagogía. En el marco de nuestro proceso en formación como maestras de educación infantil en espacios académicos como Socialización I y Socialización II y en nuestra práctica pedagógica nació la inquietud sobre la enseñanza de la historia en educación infantil, debido a que evidenciamos que en la educación infantil se priorizan otros aspectos como la lectura y la escritura, las matemáticas o la ciencia. De allí, surgió el interrogante acerca de cómo se estaba construyendo el pensamiento histórico en los niños y las niñas.

En nuestro ciclo de profundización iniciamos nuestra práctica pedagógica en la institución educativa, Centro Educativo Libertad, al ser una institución con un enfoque muy diferente al de la escuela tradicional, de carácter innovador, donde se crea la pedagogía proyectiva, decidimos desarrollar nuestro trabajo investigativo en esta institución, con los niños y niñas entre los 7 y 8 años de edad, es decir los niños y niñas que están en nivel 8¹, este grupo fue escogido porque al estar en nivel 8 ya llevan una trayectoria dentro de la propuesta CEL, buscando respuesta a la siguiente pregunta : *¿Qué posibilidades y dificultades hay en el desarrollo del pensamiento histórico en la pedagogía proyectiva adelantada en el CEL, con los niños y niñas de 7 y 8 años de edad?* Los objetivos que buscamos con este trabajo investigativo son:

¹ En el Centro Educativo Libertad hay diferentes denominaciones que hacen parte de la cotidianidad del CEL, una de ellas en la identificación de los grupos por niveles y no por grados como ocurre en la escuela tradicional. Aquí la noción de nivel funciona para ubicar edades con intereses parecidos, de esta manera el nivel 8 hace referencia a los niños y las niñas de tercero de primaria.

OBJETIVO GENERAL:

- Identificar las posibilidades y dificultades que poseen niñas y niños entre los 7 y 8 años de edad del Centro Educativo Libertad en cuanto al desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, desde la pedagogía proyectiva.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Reconocer qué habilidades del pensamiento histórico han desarrollado niñas y niños en el Centro Educativo Libertad a partir de la pedagogía proyectiva.
- Proponer recomendaciones al CEL para potenciar la implementación de la pedagogía proyectiva en torno al desarrollo del pensamiento histórico.

La metodología para este trabajo investigativo, se desarrolló desde la investigación educativa, teniendo en cuenta que “la investigación educativa da lugar a la comprensión y dotación de sentido sobre lo educativo que, en cuanto aspecto de la realidad social y de las relaciones sociales, requiere conocimientos y herramientas de indagación desarrolladas por las diferentes ciencias de la educación” (Calvo, 2008, p. 166).

En palabras de Herrera (1999) “La investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” (p. 158). En este sentido la investigación educativa se convierte en la oportunidad de interpretar lo que nos está inquietando desde nuestra pregunta orientadora.

Para arriesgar posibles comprensiones ante esta pregunta, adelantamos una investigación educativa de enfoque cualitativo, la cual según Cerda (2011) es investigación no tradicional, donde la cualidad del objeto se revela por las propiedades, consiguiendo así expresar un concepto global del objeto o el fenómeno. Respecto a esto Hernández (2012), también precisa que “no es el estudio de cualidades individuales e independientes; contrario a esto, ella, corresponde a un estudio integrado y por tanto constituye una unidad de análisis. Por tanto, identifica la naturaleza misma de la realidad social, su estructura, dinámica, comportamiento y manifestaciones” (2012, p.61). De acuerdo con esto, según algunas de las características de los enfoques cualitativos (Torres, 1996) el presente trabajo está encaminado desde las siguientes particularidades:

- Se asume de modo abierto y flexible, los diseños de investigación; así mismo se emplean diversas técnicas e instrumentos, generalmente haciéndolos participativos en su ejecución y análisis.
- Busca beneficiar de manera directa e inmediata a las comunidades involucradas.
- El proceso investigativo es asumido como una espiral permanente en las que se articulan ciclos de planificación, acción, observación, reflexión, etc.
- Postula la conjugación de teoría y práctica, es decir, una praxis social donde los aportes teóricos se vuelquen hacia la práctica de cambio individual y social.

En consecuencia, la ruta metodológica en torno a la inquietud fue abordada en los siguientes momentos:

1. Revisión documental: PEI del CEL, proyectos generales: Chakana, Kawsay, Alebrijes y sistematizaciones de las maestras.
2. Revisión bibliográfica: sobre innovaciones educativas, pedagogía proyectiva, la enseñanza del tiempo, tiempo histórico y pensamiento histórico en la educación infantil.
3. Realización de talleres con los niños y las niñas de nivel 8. Entendiendo el taller como una estrategia investigativa “En la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller constituye una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, puesto que en su realización emergen los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios comunicativos.” (Rodríguez, 2012, p.14).
4. Análisis y escritura de los hallazgos investigativos que se lograron con los talleres propuestos a niñas y niños de nivel 8.

De acuerdo con ello, el ejercicio investigativo arrojó una serie de categorías de análisis en torno al pensamiento histórico en la educación infantil. Cada una de ellas permite comprender *¿Qué posibilidades y dificultades hay en el desarrollo del pensamiento histórico en la pedagogía proyectiva adelantada en el CEL, con los niños y niñas de 7 y 8 años de edad?*

Para dar cuenta del contexto en el que emerge la pregunta que orientó nuestras inquietudes y los hallazgos, estructuramos el documento en : Un marco contextual que acerca al lector a qué son las innovaciones educativas en Colombia y cómo se ubica en ellas el Centro Educativo Libertad, CEL con su propuesta sobre la pedagogía proyectiva. Allí se hace una aproximación a los niños y niñas de la experiencia que contribuyeron en este ejercicio investigativo.

En el primer capítulo se presentan los aspectos potenciales de la enseñanza de la historia en la educación infantil, teniendo en cuenta diversos autores como Cooper, Prats, y documentos en torno a la enseñanza de la historia por parte de la Secretaría de Educación Distrital, los cuales indican que la enseñanza de la historia se debe postular desde la comprensión de los hechos a partir del análisis sobre ellos y el presente mismo, la búsqueda de relaciones causales que permitan dar cuenta no solo de las múltiples causas sino de sus efectos. También explica cuáles son las características del pensamiento histórico, las cuales sirven para dar paso a nuestro análisis sobre los procesos de niñas y niños de nivel 8 en cuanto a aquellos aspectos fundamentales del pensar histórico.

En el segundo capítulo se presenta el taller como una herramienta pedagógica para poder dar respuesta a la pregunta orientadora, allí se hace una contextualización de cada uno de los talleres realizados con sus preguntas orientadoras y las instrucciones claras para encontrar las respuestas a nuestra pregunta. A su vez se relaciona la organización de cada uno, donde se encuentra la fecha, el contexto, la intencionalidad, la metodología y el que ocurrió en cada uno de los talleres.

El tercer capítulo recoge las tres categorías más evidentes que surgieron a partir de los talleres realizados con los niños y niñas de nivel 8, estas son la ordenación cronológica, las relaciones causales, y por último, están las relaciones temporales: los cambios, continuidades y permanencias. A partir de estas tres categorías se presentan los análisis en torno a los productos de los niños.

Las conclusiones por su parte, describen el cómo la formación que recibimos en la universidad aportó o dificultó nuestro trabajo de investigación, también se realiza un breve análisis sobre lo que encontramos en cada uno de los talleres, aspectos que no consideramos encontrar pero fueron fundamentales para alimentar dicho proceso, y por último algunas recomendaciones al Centro Educativo Libertad respecto a la pedagogía proyectiva y sus posibles aportes al desarrollo del pensamiento histórico.

MARCO CONTEXTUAL

El interés de este marco es contextualizar al lector sobre el surgimiento de la innovación educativa, dado que la institución en la que se adelantó la investigación se autodefine como innovación, además presenta la propuesta sobre pedagogía proyectiva que nace en el CEL, se hace una aproximación a la institución y a los niños y niñas que contribuyeron en este ejercicio investigativo.

1.1 El Centro Educativo Libertad y la Innovación Educativa.

La escuela, siendo uno de los principales agentes de socialización, presenta la educación como el primer medio para incentivar el desarrollo de las habilidades necesarias para enfrentar la vida, sin embargo, las dinámicas sociales y culturales que en ella se han instaurado, han homogeneizado ciertos saberes, teniendo en cuenta, que las áreas del conocimiento han sido segmentadas, ignorando que de distintas maneras estas se encuentran ligadas unas a otras, y que no se ha de privilegiar o desvirtuar a una frente a otra.

De acuerdo con esto, se reconoce que una de las limitantes en la escuela tradicional es la dinámica homogeneizadora que desconoce ciertas culturas, necesidades y temas de interés que no hacen parte de la globalización. Por tanto, esta y otras dificultades que posee la escuela a partir de estar inscrita en determinado contexto social, posibilitan la reflexión sobre ellas para modificarlas teniendo en cuenta aspectos humanos, sociales, económicos y políticos. De ahí que, algunos colectivos de maestros y maestras, y organizaciones sociales busquen generar innovaciones educativas que asuman de otra manera la escuela.

Con esta intención, buscamos además de entender el por qué de las innovaciones educativas, se pretende también dar a conocer la experiencia que se da en el Centro Educativo Libertad, institución que surge como innovación, años después de que gracias al Movimiento Pedagógico en los años 80 se replantea diversas discusiones en torno a la calidad educativa y las condiciones laborales de los maestros en Colombia. Considerando algunas de las falencias o problemáticas que afectan a la educación tradicional y el desarrollo cognitivo,

social y afectivo de sus integrantes, nace dicho movimiento, el cual como menciona Tamayo (2006) en la Revista Educación y Cultura este no solo buscó reivindicar el papel de la escuela, sino también el de la educación pública, el de los maestros, y por supuesto, mejorar sus condiciones laborales.

A partir de este momento histórico para la educación en Colombia, esta se nutrió significativamente para que se repensara la necesidad de considerar una educación diferente, que respondiese de distintas maneras a las exigencias que trae consigo la sociedad. Como lo menciona Villalba [2012]:

las nuevas políticas abandonaron la obsesión por el diseño detallado de la instrucción y se concentraron en la evaluación de los resultados como nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad, fundamento de las políticas de mejoramiento cualitativo de la educación (En: Martínez, 2003, p 20)

De acuerdo con esto, se posibilita la “innovación educativa” que se puede entender como un cambio y una transformación en la práctica educativa, que produce distintos impactos sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, también cambian los roles y las relaciones entre los mismos sujetos. Las innovaciones implican transformaciones cualitativas de una cultura escolar, reemplazar unos hábitos por otros. Así, para Vargas (1994) existen dos corrientes en la innovación educativa, la que plantea la innovación como nueva posibilidad frente a la educación convencional y aquella que considera a la escuela como espacio de integración y adaptación que contribuye a la creación del clima social necesario para la actividad del sistema socio-económico.

Entonces, por lo que se refiere a la innovación educativa, depende o es determinada por el contexto en el que se realiza, y lo que innova desde el sistema educativo y la sociedad en general. En sí, se busca realizar una transformación que modifique las prácticas educativas a partir de la idea de que la innovación educativa es un cambio intencionado, donde se utilizan diferentes elementos para materializar e impactar la institución donde se realiza y por supuesto los sujetos a los que va dirigido este conjunto de acciones.

Según la socióloga argentina Inés Aguerrondo (2006) la innovación debe efectuarse por medio de tres ejes que sostienen la propuesta, los cuales son: los fines y objetivos, las alternativas técnico-pedagógicas, y por último, la estructura organizativa que posee la innovación. De acuerdo con dichos ejes, se pueden vislumbrar efectivamente en las instituciones de innovación donde a diferencia de la escuela tradicional, los fines no van principalmente encaminados a que la escuela se convierta en proveedor de capital humano para el sector privado, más bien, su fin es enfocarse en el desarrollo integral del sujeto, reconociéndolo como individuo con diversas particularidades que pueden ser mediadas en un entorno social y educativo para obtener múltiples beneficios.

Por su parte para Aguilar (1991) la innovación educativa, puede definirse de varias maneras de acuerdo con el enfoque teórico desde donde se esté interpretando el cambio. De acuerdo con el autor la innovación parte del reconocimiento y la necesidad de un cambio y su aceptación en un conjunto de personas que se unen por vínculos en torno a la condición de planificadores y realizadores de innovación y transformaciones, proyecta ideas, que tienen como resultado material, hábitos y acciones. De allí que “... en algunas innovaciones educativas encontramos que la mayoría de ellas tienen motivos creativos, es decir, han surgido por iniciativa de los innovadores y no necesariamente ante una exigencia del medio.”(Aguilar. 1991. p 62)

Las instituciones de innovación pedagógica buscan cambiar la manera de ver la educación como la “inculcación de competencias en el educando orientadas a responder a un rol social que encaje con una vida social y un sistema productivo preestablecidos” (Villalba, 2012, p 39). Además de considerar que la educación tradicional está estructurada linealmente, con conocimientos y planes de trabajo claramente marcados donde se fragmentan las áreas del saber, sin olvidar que la memorización es el eje fundamental para el “aprendizaje”, ignorando también los factores externos a la escuela que hacen parte del sujeto. Dicho esto, los colegios de innovación pedagógica cambian su estructura alterando diferentes componentes como: sus principios pedagógicos, su metodología, las relaciones sociales y de poder, los roles de los diferentes integrantes educativos y los mecanismos de convivencia.

Es entonces la innovación, la búsqueda y la acción para mejorar la calidad educativa, siendo un proceso planeado, reflexivo y en constante transformación. A través de la innovación nacen nuevas propuestas educativas, teniendo un propósito claro y es replantear el sistema de educación tradicional.

Con relación a esta nueva manera de plantear la educación, nacen diferentes instituciones como lo es el Centro Educativo Libertad, el cual le apunta a desarrollar propuestas educativas innovadoras que parten de un cambio de paradigma para transformar la escuela en pro de la mejora de la calidad educativa. Allí surgen experiencias educativas que pese a que siguen inscritas en el sistema educativo formal, respondiendo a las exigencias del Ministerio de Educación o la Secretaría de educación, plantean una educación innovadora como alternativa que postula ciertos ejes en sus discursos pedagógicos que inciden en la práctica.

1.1.1 La pedagogía proyectiva en el Centro Educativo Libertad.

El Centro Educativo Libertad queda ubicado en la calle 7° # 3 - 27 (Barrio la candelaria) el CEL cuenta con un punto estratégico para el aprendizaje y el reconocimiento de Bogotá ya que a su alrededor cuenta con un zona de arquitectura antigua que permite identificar lo que era Bogotá hace 200 años; además está rodeado de bibliotecas, museos y teatros, lo que posibilita que el niño no solo se encuentre en el salón de clases sino que pueda acceder a estos entornos para construir conocimiento en aquellos lugares cercanos a su institución.

El CEL, hace parte del Colectivo de educación Alternativa (CEAL), es una sociedad que se creó con el fin de impulsar proyectos de innovación, actualmente cuentan con 3 proyectos vigentes , uno de ellos es el Centro educativo Libertad, el cual lo definen como “Un colegio de carácter privado que se propone ofrecer una alta calidad académica, con firmes principios éticos buscando que sus estudiantes logren una sólida estructura de la personalidad, que les facilite asumir el mundo de la vida en este convulsionado siglo XXI² .” El otro proyecto es

² Tomado de: <http://ceal.com.co/index.php/ceal/cel>

la corporación para la formación artística alternativa (COFAL) y por último la escuela mediática.

Esta institución, se inscribe dentro de las instituciones que adelantan propuestas de innovación educativa³. Hablar del Centro Educativo Libertad requiere de un análisis de aspectos pedagógicos, organizativos y académicos, que hacen de esta institución un espacio único y transformador, ya que brinda alternativas para el abordaje del conocimiento, tomando distancia de lo tradicional (memorístico y repetitivo). Para lograr ser un espacio de innovación el CEL está siempre en una constante evaluación de todos sus procesos, demostrando así que en 27 años sigue siendo un espacio de educación diferente.

En cuanto a su propuesta de innovación, el CEL se fundamenta en la Pedagogía Proyectiva la cual se define como una concepción epistemológica que reconoce al sujeto desde sus múltiples dimensiones y concibe los conocimientos como procesos de construcción mental que cada uno hace a partir de lo que resulta significativo. La Pedagogía Proyectiva se concibe como un modelo pedagógico que sugiere la búsqueda de una alternativa posible para construir una manera de evidenciar y apreciar las relaciones e interacciones en la escuela.

La propuesta de esta institución se separa de la acumulación de información dada por diferentes disciplinas, para “ofrecer servicios profesionales educativos en los distintos niveles de la educación formal (preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional y superior), no formal o informal, tendientes a fomentar la innovación educativa y coadyuvar de esta manera a la construcción de una alternativa novedosa en educación ” Misión del Centro Educativo Libertad.

Esta propuesta pedagógica permite a los niños y niñas construir el conocimiento, apropiarse de él y transformarlo, todo esto alejándose de la rigidez del currículo, haciéndolo por el contrario, flexible, abierto y de construcción colectiva, donde todos los actores hacen un

³ Liceo Juan Ramón Jiménez (1962), Escuela Pedagógica Experimental (1977), Instituto Alberto Merani (1988), Colegio Unidad Pedagógica (1990), Colegio Fontán (1994) y la Escuela Mediática (2000).

aporte para su creación. Así mismo, este currículo se distancia de las divisiones, es decir no hay una separación por asignaturas, se reconoce que una de las principales características de la pedagogía proyectiva no se enmarca en una sola teoría, es más un proceso de construcción que día a día se transforma con la práctica.

En el CEL la pedagogía proyectiva plantea que el sujeto debe ahondar en las diferentes áreas del conocimiento de manera interdisciplinar, al igual que el lenguaje como medio de acceso al saber, sin privilegiar o desvirtuar alguno, allí se acogen los conocimientos científicos, los que provienen de la cultura, los saberes cotidianos, los populares, escolares y extraescolares, sin desentenderse de las exigencias del campo educativo que indica desarrollar competencias útiles para el mercado.

Además en la pedagogía proyectiva se encuentran los aportes dados desde el paradigma de la complejidad⁴, donde se busca trabajar las prácticas, los aprendizajes, las relaciones y la construcción del sujeto desde diferentes miradas, contemplando lo uno y lo múltiple e integrando una concepción del sujeto, como constructor y transformador de su vida y contexto desde su propio fortalecimiento; el conocimiento desde los diversos saberes escolares, cotidianos, pedagógicos y extraescolares que circulan alrededor de los contextos; la teoría y la práctica como elementos que se nutren conjuntamente gracias a la sistematización que los maestros(as) constantemente realizan, y la cual se convierte en insumo para la edificación del conocimiento. “De esta manera lo asume la pedagogía proyectiva en tanto integra otros lenguajes que posibilitan la construcción de conocimiento. En este escenario se encuentran el lenguaje artístico, musical, teatral y plástico. De igual manera, están las múltiples maneras de dar a conocer y expresar lo que se siente, se piensa y se aprende.” (Aguilera y Martínez. 2009, p. 19)

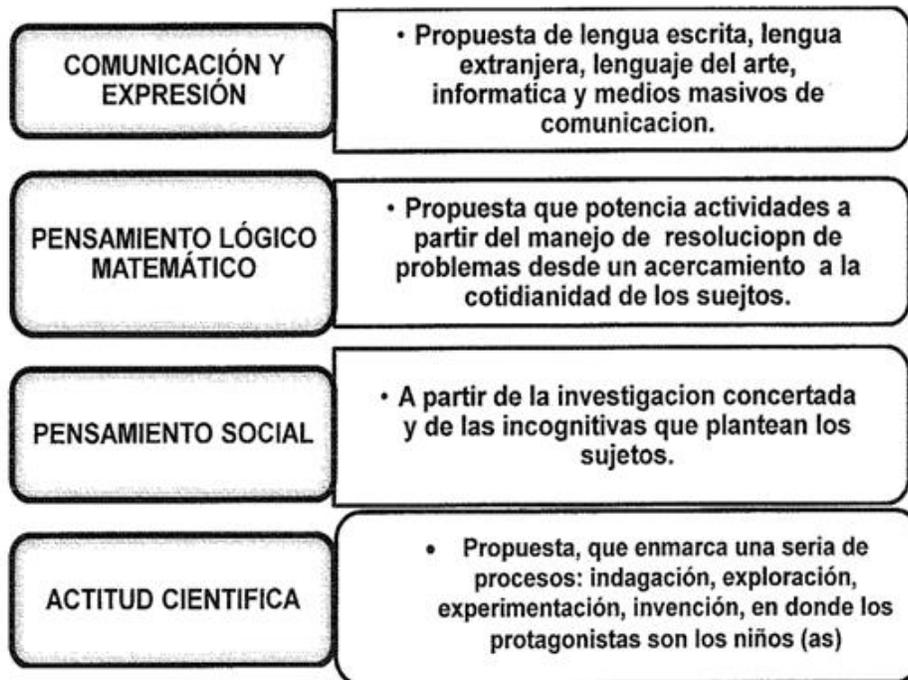
Se ratifica que la Pedagogía Proyectiva se asienta como una propuesta innovadora y transformadora, en la medida en que se distancia de posturas tradicionales; y más bien asume el conocimiento de manera compleja, constructiva, transformadora y procesual. El modelo

⁴ El paradigma de la complejidad se comprende desde Edgar Morin

pedagógico bajo los términos previamente señalados, centra su foco en el sujeto y no en los contenidos, lo que posibilita una amplia mirada en cuanto a las propuestas que le apuestan fuertemente a la construcción global del sujeto desde una perspectiva holística que lo compone. Es decir, se privilegia cada dimensión que posee el sujeto, proporcionando una propuesta pedagógica rica en cuanto a la relación del individuo con el ambiente, sujetos, intereses y conocimientos que lo rodean.

Ahora bien, la pedagogía proyectiva aterrizada al contexto escolar que se vive día a día en el Centro Educativo Libertad que es el espacio en el que tiene lugar, se materializa con la construcción del proyecto que año tras año construyen el colectivo de maestras y maestros en aras de abordar cada una de las necesidades y exigencias propias que cada nivel posee. Es decir, que el proyecto se presenta como un pretexto, para potenciar y fortalecer aspectos integradores del conocimiento, no dejando de lado todas las particularidades de los niños, niñas y jóvenes que hacen e integran el CEL. La figura de los maestros y maestras es trascendental tanto en la estructura y diseño del proyecto, como dentro de su acompañamiento, desarrollo e interacciones de los sujetos que le dan vida al proyecto.

El CEL, trabaja bajo cuatro ejes sumamente importantes, ninguno es más significativo que otro, sino que todas en su acervo complementan y encaminan el fortalecimiento del sujeto, su autonomía, expresión y ser dentro del contexto escuela. En cada proyecto se trabajan los siguientes ejes:



Esquema que refleja los 4 ejes transversales. Tomado de: Documento institucional CEL.

“Estos ejes se encuentran presentes, en la práctica cotidiana del CEL, no como una estrategia de segmentación del conocimiento sino todo lo contrario, como una posibilidad de reorientar el paso de nuestros niños y niñas por la escuela hacia la comprensión holística de un entramado complejo de relaciones, estructuras, sistemas y fenómenos llamado realidad. Por lo tanto, se parte de que la realidad no se segmenta por áreas o disciplinas, su conocimiento debe estructurarse de la misma forma.” (Colectivo de maestros y maestras CEL, 2017)

La propuesta pedagógica del CEL está centrada en los sujetos y no en las disciplinas, por lo tanto, el saber se construye en relación con el mundo, la cual implica el acercamiento desde lo cotidiano para ir comprendiendo su complejidad, donde se elaboren posturas y aportes por los sujetos frente a las diferentes realidades. Teniendo en cuenta esto, se comprende a los sujetos desde diferentes dimensiones, la dimensión personal, la dimensión social, la dimensión histórica, donde se buscan los hechos que afectaron la existencia y le dan sentido desde una actitud crítica.

Dicho esto, es necesario resaltar que la pedagogía proyectiva plantea que las distintas áreas del conocimiento se deben abordar de manera interdisciplinar, además de que se han de tener en cuenta todo tipo de lenguajes y saberes que posea el individuo, todo esto sin ignorar que a pesar de ser una institución alternativa ha de responder con los requisitos que presenta el campo educativo colombiano.

Dichas exigencias que manifiesta el Ministerio de Educación, son planteadas a partir de los requerimientos que internacionalmente se han fundado para evaluar la “calidad educativa” (conocimiento acumulado) en diversos países para así mismo otorgar presupuesto que sería destinado para las instituciones educativas. Teniendo en cuenta, que “La evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino parte del proceso” (Barrón, 2006, p. 89) el discurso pedagógico que mantiene el CEL se sostiene en que sus prácticas educativas alternativas dan las pautas necesarias no solo para que niñas y niños accedan al conocimiento, sino que también permite el propicio desarrollo de otro tipo de habilidades que aunque se pueden dar innatamente, la escuela tradicional no las toma en consideración al desarrollar sus propuestas educativas.

Vista la evaluación por Barrón (2016) “La evaluación tiene como finalidad la mejora a través de la comprensión de la naturaleza del objeto.”(p.86) aquí claramente hay un cambio en el paradigma donde no se tiene en cuenta la evaluación para la medición de resultados en función de la clasificación y selección, sino como la práctica reflexiva que permite transformar la educación por medio de el análisis de los logros, los procesos y las estrategias utilizadas.

De acuerdo con el discurso pedagógico que maneja el CEL en cuanto a la pedagogía proyectiva, se manifiesta que “La planeación y evaluación son procesos permanentes, flexibles y abiertos” (Aguilar, Ramírez & Aguilar, 2017, p.141) los cuales, según el proyecto y cada maestra con su respectivo grupo encaminan por medio de una línea de trabajo, la cual se maneja a partir del segundo semestre del año, a esta línea se llega por medio de la sistematización constante de las maestras acerca de lo que sucede con niñas y niños de su grupo.

Teniendo en cuenta que al hablar de educación alternativa también se trata de un currículo flexible, este se entiende como una construcción creativa y permanente que se da a partir de la evaluación de sus prácticas, permitiendo una mirada más holística, integral, “que busca la formación de sujetos felices, transformadores, reflexivos, libres, autónomos y críticos” (Aguilar, Ramírez & Aguilar, 2017, p. 142)

De acuerdo con ello, el énfasis que se le da a la evaluación en el CEL es de orden participativo, es decir, se dan relaciones bilaterales o multilaterales recíprocas donde se posibilitan distintos saberes, percepciones y debates. Esta evaluación se realiza o se divide en cuatro momentos específicos, los cuales son:

1. La evaluación desde la producción de los estudiantes : escritas, orales, trabajos, autoevaluaciones, individuales o grupales.
2. Sistematización del primer momento, la cual se convierte en un informe cualitativo realizado mayoritariamente por el director de grupo y enriquecido con aportes de otros maestros que participen de los procesos.
3. Entrega de los informes a los padres de familia, estos informes son conocidos por los estudiantes en tanto se les hace conscientes de su proceso para que asuman las acciones que han de seguir en torno a sus capacidades y dificultades.
4. Se realiza un encuentro entre el docente, los padres y el estudiante, allí el maestro manifiesta las acciones a seguir para mejorar el rendimiento o el proceso del infante, es un diálogo reflexivo donde las tres partes asumen sus responsabilidades en el proceso.

De acuerdo con ello, la evaluación que plantea el CEL desde su concepción de sujeto, se desarrolla desde el análisis del proceso de cada uno de los niños y niñas, las capacidades y las habilidades por fortalecer en aras de mejorar su experiencia escolar. De ahí que, el eje del pensamiento social concibe aspectos internos éticos que desarrolla el sujeto a partir de lo que le rodea y sus reflexiones sobre ello.

Desde el eje referido al pensamiento social se da el reconocimiento de las diferentes realidades y posibilidades culturales, la contemplación e inclusión de un posible futuro que

se construya a partir del presente, y también desde el pensamiento holístico integrador e integrado de la realidad de los actores educativos y las relaciones que allí se dan. En general, se pretende comprender la sociedad, donde también niñas y niños interactúan en ella, donde se generan espacios de análisis sobre lo que sucede allí y las implicaciones que esto tiene en la vida misma; a su vez se conserva la memoria histórica como elemento que permite reflexionar sobre el pasado para comprender el presente y construir el futuro, “El desarrollo de pensamiento social escolar en el CEL se hace evidente en la vida cotidiana, en la que los niños y niñas elaboran a diario distintas posturas y visiones de la realidad que viven o que logran conocer de diversas maneras; en la capacidad para construir argumentos sólidos frente a elementos determinantes de las relaciones sociales en el espacio y el tiempo” (Colectivo de Maestros y Maestras CEL. 2017,)

Año tras año se abre un nuevo recorrido en el CEL, donde se manifiestan intereses, expectativas, deseos, necesidades y preocupaciones de aquellos inmersos en el CEL, aspectos que dan paso a un nuevo viaje, un nuevo proyecto que hace parte del círculo Hyzcati⁵, donde se encuentran los niveles 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

Este ejercicio investigativo implicó hacer una revisión de los últimos proyectos en los que han participado los niños y niñas que contribuyeron en la misma. De allí que se retomaron los tres últimos, atendiendo a que la mayoría de niñas y niños del grupo con el que se trabajó participó en ellos. De esta manera se podrán evidenciar los desarrollos en la comprensión de los contenidos y del pensamiento histórico en la propuesta.

1.2 Proyectos CEL

El proyecto se presenta como una excusa, para potenciar y fortalecer aspectos integradores del conocimiento, sin dejar de lado todas las particularidades de los niños, niñas y jóvenes que hacen e integran el CEL. Los maestros y maestras de la institución son una figura trascendental en la creación y el desarrollo de dichas propuestas ya que a partir de su

⁵ Hace referencia al grupo de preescolar y primaria.

acompañamiento con niñas y niños, reconocen no sólo los saberes y habilidades de su grupo sino también sus intereses y sus necesidades para así mismo darle una estructura al proyecto.

Este documento entonces, se centrará en los últimos tres proyectos (Chakana, Kawsay y Alebrijes) que se desarrollaron en la institución y así mismo se realizará un análisis de la sistematización de las experiencias pasadas de dos grupos en específico Nivel 8 (2018) en relación con aquellos proyectos y la posible relación con el desarrollo del pensamiento histórico.

El proyecto *Chakana*⁶ 2015 en el CEL centró su énfasis en el pensamiento lógico matemático, desde su origen, transformación y construcción; las maestras y maestros de Hyzcatí se encargaron de darle vida al proyecto materializando este desde un contexto que hace referencia al lugar físico o recreado donde se reconocieron aspectos del pasado, para realizar un contraste en el hoy, el ayer y el mañana, comprendiendo así su impacto en las prácticas actuales. Este proyecto se abordó desde las diferentes culturas y civilizaciones ancestrales en torno a los procesos y artefactos que surgieron a partir de distintos desarrollos y elaboraciones matemáticas que se dieron teniendo en cuenta su contexto, necesidades e intereses. De acuerdo con ello se trabajaron tres objetivos o generalidades que guiaron el proyecto, los cuales fueron:

1. Aportes matemáticos que lograron establecer las civilizaciones antiguas que hoy se mantienen.
2. Procesos y artefactos que se desarrollaron teniendo en cuenta el contexto y las necesidades que implicaba.
3. Prácticas matemáticas, técnicas y métodos, instrumentos, etc.

⁶ Chakana, es un símbolo que recoge la cosmovisión de los pueblos andinos y que ha sido objeto de múltiples interpretaciones, también conocida como La Cruz Del Sur; La chakana tuvo ante todo un significado matemático - religioso como símbolo ordenador del mundo andino; la simetría de sus ángulos, su carácter métrico, y pragmático lo llevó a constituirse en un instrumento astronómico, matemático de planificación territorial y política. Representa cuatro dimensiones que se consideraron necesarias para la vida en comunidad: espiritual, social, política y económica; constituye en sí una referencia al sol y la cruz del sur que significa escalera hacia lo más elevado, la cual surge como resultado de la observación astronómica. (Colectivo de maestras CEL, 2015, p. 4)

Cabe destacar aquí que transversalmente el proyecto también busca el fortalecimiento del sujeto a partir de la conciencia crítica frente al consumo, el reconocimiento de los otros, y sus diferencias. Respecto al pensamiento social las actividades que se desarrollaron teniendo en cuenta algunas de las habilidades básicas que se deben desarrollar desde las distintas ramas de las ciencias sociales, dichas actividades se centraron en:



Tomada del Proyecto Chakana 2015

Por su parte, el proyecto *Kawsay*⁷ 2016 enfocó su interés en la armonía con el entorno, así mismo en el impacto que tienen las acciones humanas en el medio ambiente, y las manifestaciones naturales. Las intencionalidades que persiguió este proyecto se enfocaron en

⁷ Término que surge de una concepción en lengua Qechua, originaria de los pueblos indígenas que habitan en Ecuador y Bolivia, ellos lo definen como “el buen vivir”; referido a la dignificación y armonía de las relaciones entre el ser humano y el ambiente. Esta concepción se teje a partir de cinco principios básicos, estos son: equilibrio, armonía, creatividad, serenidad y el saber ser. (Colectivo de maestras CEL, 2016, p. 3)

*“el **ambiente** desde su reconocimiento físico y de las concepciones que se manejan en torno al sentido y significado del mismo; el **impacto** que tienen las acciones humanas, las problemáticas generadas en la interacción de los habitantes y las manifestaciones naturales en el medio; las **riquezas, patrimonios y recursos** desde la identidad, sentido de pertenencia, el uso, cuidado y la preservación; por último, la **con-ciencia** que estará presente de forma permanente, haciendo tangibles las posturas, análisis, y acciones específicas que surjan a partir de las experiencias de este proyecto.” (Colectivo de maestras CEL, 2016, p. 2)*

Dentro de este proyecto, el fortalecimiento del sujeto es un componente central, entendiendo al sujeto como un ser social, político e histórico, de acuerdo con ello, el eje del pensamiento social se trabajó desde actividades o experiencias donde se desarrollaron los siguientes aspectos

- a. Sujeto social: Lecturas de la realidad, formación ética, interacciones sociales basadas en la escucha y el respeto, respeto por la naturaleza.
- b. Sujeto político: Toma de decisiones, participación, consensos y transformación de conflictos, manejo de los espacios y acuerdos colectivos (sentido de lo público).
- c. Sujeto histórico: Pensar históricamente la realidad, empatía y descentración, hacer relaciones entre el antes y el después, reconoce el proceso histórico que ha transformado la naturaleza y el medio ambiente en aras de posicionarse en pro de la presentación de los recursos y la vida. (Tomado de proyecto Kawsay, 2016)

Para desarrollar dichos aspectos frente al pensamiento social se desarrollaron las siguientes actividades en torno a cuatro ítems específicos:

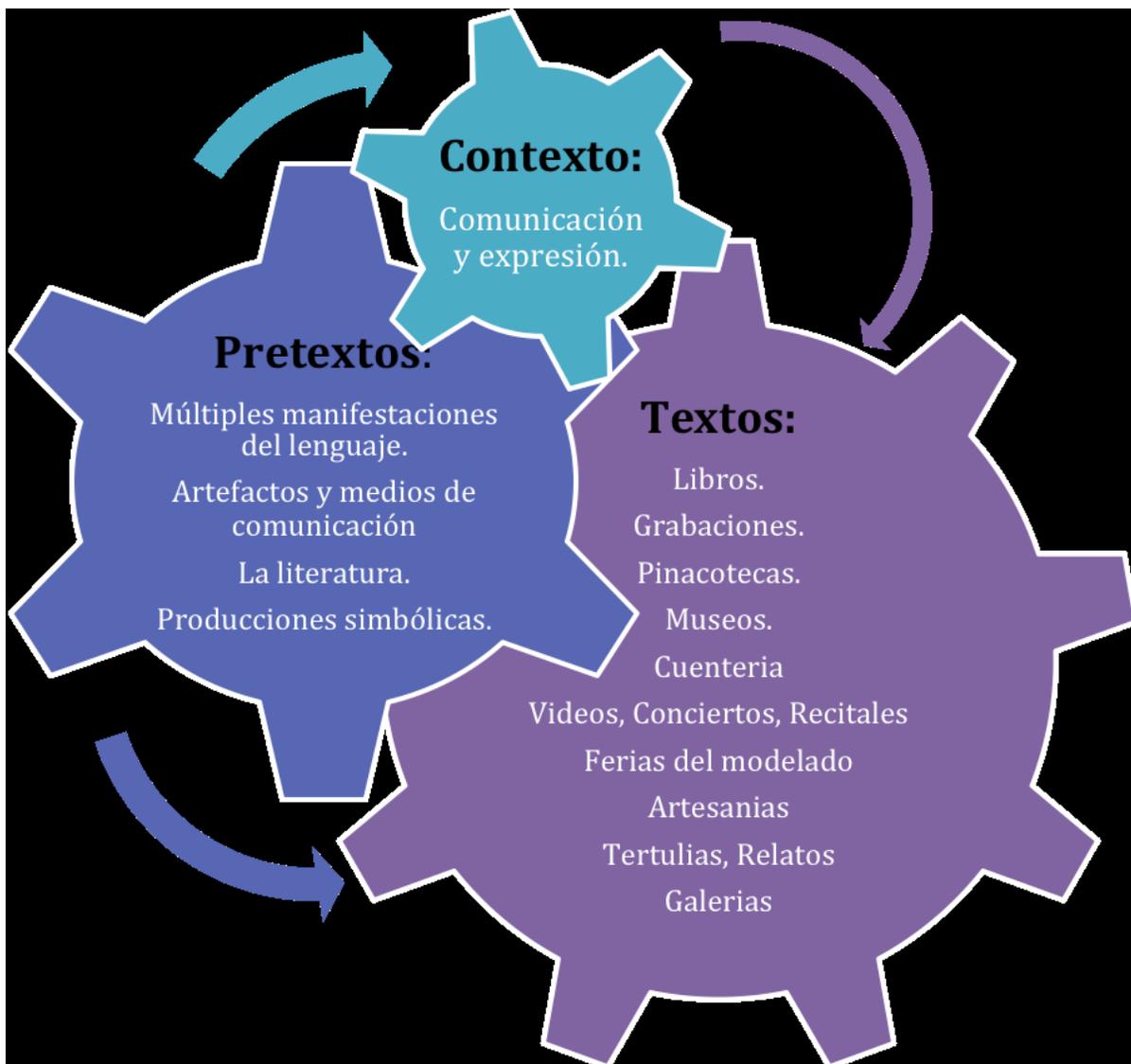
- Conciencia: Salidas de contraste, reflexiones en la cotidianidad, eventos y sucesos, calendario ambiental, comparendos ambientales, consejos prácticos sobre el cuidado del planeta.
- Producciones simbólicas: Alebrijes, molas, lecturas icónicas y simbólicas, artesanías, tejidos, quitapesares.
- Memoria ancestral: Relatos del ambiente, rituales alrededor del alimento, lugares, cosmovisiones.

- Patrimonios: Parques naturales, tesoros, reservas, áreas de protección.

Por último el proyecto *Alebrijes 2017* giró alrededor de la comunicación y la expresión, entendiéndose como aspectos esenciales del ser humano, que aunque son innatos, no deben ser ignorados al naturalizarse desde la cotidianidad. Este proyecto denominó tres elementos fundamentales, los cuales son:

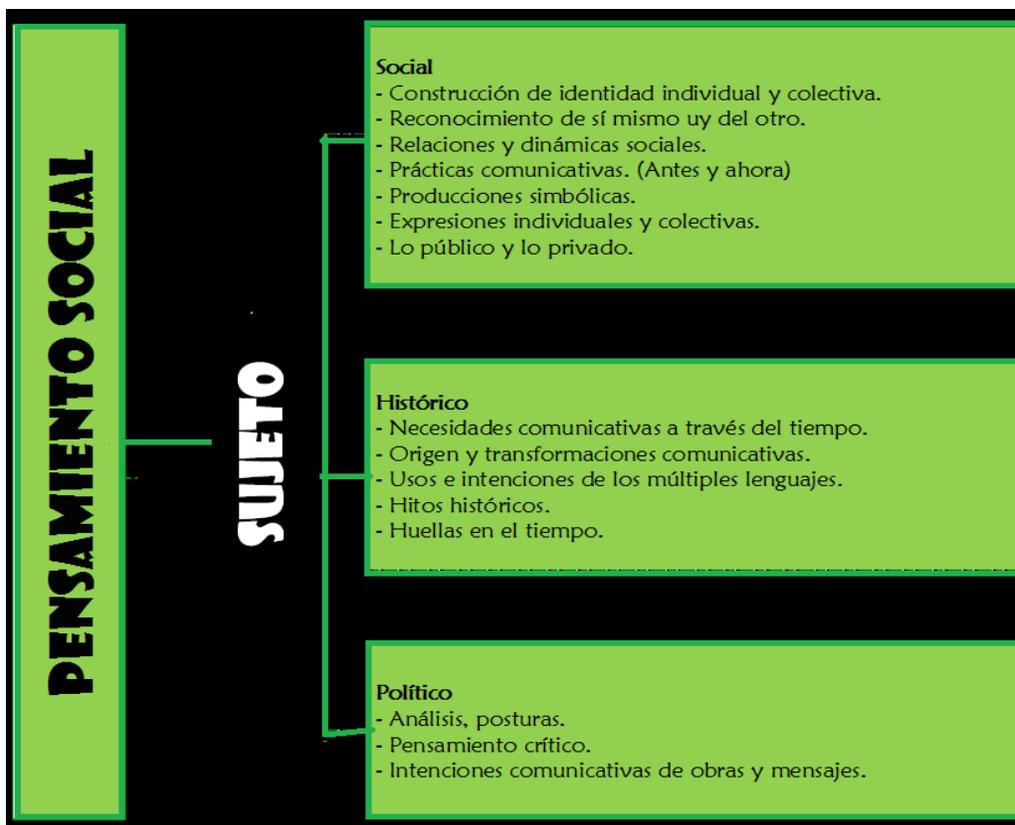
- a. Contexto: espacio que ubica y convoca para recorrer el proyecto desde diversos caminos, lugares y épocas.
- b. Pretextos: múltiples excusas, ventanas que desde su exploración activan las ideas para desarrollarlo y luego se van perfilando de acuerdo al interés
- c. Textos: se materializan en las diversas producciones que se escriben y reescriben a lo largo de la experiencia, se tejen y consolidan de acuerdo a los acercamientos, exploraciones, la vivencia y el ingenio. (Tomado de proyecto alebrijes, 2017, p. 3)

Por lo tanto, las intervenciones de las maestras se desarrollaron en torno a dichos elementos de la siguiente manera:



Tomado de Alebrijes, 2017

Desde el eje referido al pensamiento social, se buscó trabajar las siguientes características a desarrollar en lo que la institución concibe como el sujeto político, histórico y social:



Tomado del proyecto Alebrijes 2017.

En cada uno de estos proyectos se realizó una lectura en clave de las propuestas enfocadas a la formación del pensamiento histórico. Desde esta lectura se encontraron aspectos en común del pensamiento social, en los que se suele aludir y mencionar elemento como: el conocimiento y los aportes de las diferentes civilizaciones y culturas ancestrales en torno a sus desarrollos y elaboraciones; la indagación sobre procesos y artefactos (máquinas, herramientas e instrumentos) todos ellos como resultado de una necesidad contextualizada que llevó a un grupo de personas a simplificar tareas, agilizar procesos, registrar ó a tener certezas y datos más exactos.

Por medio de estos proyectos se permitió una postura crítica en los niños y las niñas, a partir del análisis, la elaboración de criterios y posturas propias, problematizando su realidad, estableciendo relaciones entre el antes y el después, y las diferentes relaciones que allí se tejen desde los aportes la construcción de identidades, cosmovisiones, y maneras de entender la realidad.

El CEL con sus proyectos se encarga de reconocer la historia de los objetos de estudio; pretextos de viaje, intereses, deseos, incluso desde el contexto más cercano como lo es la propia institución. De manera que aspectos sobre la vida de nuestros ancestros, o las formas de conteo de diferentes pueblos originarios o la invención de las máquinas y artefactos implican abordar preguntas sobre sus orígenes y desarrollo.

Por ejemplo en el colegio hay denominaciones para diferentes lugares, denominaciones que hacen parte de la identidad de la escuela y que pueden ser modificadas por niñas y niños teniendo en cuenta lo que estos sitios les suscitan o evocan. No se presentan conocimientos aislados, al paso de los años y los proyectos se ha consolidado el propósito de reconocer y reflexionar los hechos, las problemáticas y soluciones que se han dado para transformar lo que conocemos hoy. Desde una mirada crítica se pretende que niños y niñas se reconozcan en esas realidades diversas donde pueden interactuar, afectar y transformar según sus acciones con los otros y el mismo entorno.

1.3 ¿Quiénes son los niños y las niñas de Nivel 8 del Centro Educativo Libertad?

El grupo de nivel 8 está conformado por 15 niños y 9 niñas entre 8 y 9 años de edad, es un grupo diverso, sin embargo los niños y las niñas de nivel 8 se caracterizan por ser creativos, curiosos, participativos y propositivos. Sin embargo, una característica particular en varios de ellos es que no solo son muy amantes de la lectura, sino que a su corta edad, muchos de ellos leen libros que normalmente son categorizados para jóvenes, o adultos. Es decir, aprecian la literatura infantil, y con las bases formativas que han construido a lo largo de los años también empiezan a comprender otro tipo de textos más complejos y estructurados que les permiten un panorama más amplio frente a diversos temas.

Algunos de ellos ingresaron al colegio desde nivel 4 (Allan, Mariano, Juan Carlos, Isabella y Aída), es decir desde que iniciaron su escolaridad, otros desde nivel 5 (Gabriel, Jacobo, Jhosua, Martina, Sara, Luciano y Zamir), otros pocos desde nivel 6 (Maria José, Malcom,

Beta, Nahuel, Martín, Emilia y Amado) y en nivel 7 entraron (Juliana, Sergio, Julián, Violetta y Emiliana)

Son niños y niñas que enriquecen las clases con sus aportes y su visión de mundo, siempre se arriesgan a cuestionar, preguntar cuando en algún momento desconocen el tema. Todo esto, debido a que algunos han tenido la oportunidad de viajar y conocer otros lugares del mundo, lo cual les ha brindado nuevas perspectivas. A la gran mayoría de los niños y niñas les gusta leer o escribir, algunos le encuentran más sentido al dibujo o a la oralidad

Los padres de los niños y las niñas de nivel 8, ejercen profesiones como antropología, sociología, se dedican también a la escritura, a la ilustración de libros, otros son profesores universitarios, psicólogos o actores.

CAPÍTULO I

Para dar paso a nuestro trabajo de investigación es necesario comprender un poco sobre la enseñanza de la historia en la escuela y en específico en la educación infantil o básica primaria, donde desde distintos autores se pueden vislumbrar distintas estrategias para una mejor comprensión de la historia, lo que conlleva procesos críticos y reflexivos a partir del interés que se desarrolle en la manera de abordar estas temáticas con niñas y niños.

1.1 Lo potencial de la enseñanza de la historia en la educación infantil

Hablar de la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en educación infantil, nos remite inevitablemente a abordar uno de los conceptos más complejos, *el tiempo*, por su implicación en la comprensión tanto del mundo que nos rodea como del sujeto mismo. Para entender mejor la relación entre la comprensión del tiempo y el pensar histórico retomamos a Norbert Elías (1989), quien expresa cómo el tiempo es algo intangible e invisible, a pesar de ser determinado por instrumentos como el reloj o el calendario, éste deja de ser un dato innato en la naturaleza humana en tanto que él mismo humaniza.

Aquellos instrumentos inventados por el ser humano para medir el tiempo o las rutinas cotidianas de la humanidad, tienen la función de orientar, coordinar y regular las rutinas propias de una sociedad, allí se puede concluir que no solo es para entender y trabajar en su entorno, sino también para comprenderse a sí mismo. El autor toma en consideración la postura objetiva (científica), la cual describe el tiempo como un hecho objetivo de la creación natural a pesar de no ser perceptible, y la subjetiva (filosófica) que expresa que el tiempo se trata de una especie de forma innata de experiencia, es algo inalterable de la naturaleza humana. Ambas posturas aunque se distancian entre sí, apuntan a que el tiempo es un fenómeno natural, por tanto inamovible.

De acuerdo con esto, Elías advierte que “Una idea básica es necesaria para entender el tiempo: no se trata del “hombre” y la “naturaleza”, como hechos separados, sino del “hombre en la naturaleza””(Elías, 1989. p. 17) De aquí que comprender el tiempo, no se trata solamente de datar fechas, espacios, y momentos específicos, sino entender las relaciones

que allí se dan a partir de lo natural y de aquello que realiza el hombre, su intervención en el entorno, entender las causas y efectos de ello es comprender también nuestra naturaleza, reflejarnos en el otro.

Lamentablemente, se puede evidenciar cómo el tiempo, más específicamente el tiempo histórico, en algunas de las prácticas no tiene relevancia en los procesos educativos de niños y niñas, ya que en muchas instituciones se concibe como una serie de conocimientos específicos e incuestionables, lo cual en muchos casos puede estar condicionado por los intereses de la hegemonía, como menciona Prats (1999):

Los gobiernos utilizan la historia —en su contexto escolar— y se aprovechan de su poder en cuanto ordenan e inspeccionan el sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, intentando así ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, sobrevalorar glorias nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas. En estos casos la utilización de mitos, tópicos o visiones xenófobas y excluyentes pueden llegar a convertir esta disciplina en un elemento antieducativo (p 22).

En la enseñanza de la historia en educación infantil, los aprendizajes de los niños y niñas sobre la historia suelen estar formados por una serie de elementos aislados que se dan de una manera descontextualizada, donde la historia está más ligada a una medida cronológica con fechas y lugares exactos, que recurren a la memorización para su aprendizaje. En muchas ocasiones continúa con la memorización de batallas y hechos históricos.

Por ello, la reflexión acerca de los aspectos que atañen a la comprensión de la historia implican, tanto lo concerniente a los contenidos, como los métodos que le han constituido. De manera que ello permite identificar que está atravesada por la comprensión de una sociedad en donde la educación no es neutra y ello implica determinadas concepciones económicas, sociales, políticas y culturales. Es así, entonces, que la enseñanza de la historia implica cuestionar los mismo procesos de enseñanza- aprendizaje.

Hilary Cooper (2002) menciona que las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero, para los niños y niñas, cuya comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas. De acuerdo con ello en la infancia, las secuencias cronológicas deben dar cuenta de los acontecimientos de la vida propia de los niños y niñas, ya sea por medio de objetos o fotografías que estén relacionados con esas experiencias, así se podrá fortalecer el pensamiento histórico. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la mayoría de las veces esto no sucede en la enseñanza de la historia en educación infantil.

Aun así, la enseñanza de la historia tiene un papel fundamental en la sociedad ya que esta nos permite reconocer los hechos del pasado que intervinieron en lo que conocemos hoy como presente, entendiendo que “Como disciplina compuesta por muchas disciplinas, la Historia 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” (SED, 2007, p 51). Vemos así, en la historia a enseñar, la principal posibilidad de acercar a niños y niñas a la comprensión de sus realidades. Además, Santacana y Prats mencionan que “En realidad somos sociedades históricas. Sin la historia, los humanos seríamos extraordinariamente más pobres; resulta inimaginable concebir una sociedad culta que desconoce o no se plantea sus orígenes como especie, grupo o país.” (2011, p 19)

1.2 Preocupaciones en la enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Historia es determinante en la formación de niños y niñas, el problema fundamental radica en que por varios años la mayoría de los estudiantes han estado sometidos a la enseñanza de una Historia en esencia conservadora, que no ha posibilitado la formación de una conciencia crítica, sin embargo, hoy día hay un gran número de maestros y maestras convencidos de la extraordinaria importancia de la historia en la educación, debido a que es una posibilidad de constituir una herramienta valiosa para la construcción de una conciencia crítica entre los estudiantes.

La enseñanza de la historia implica cuestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en un “libro que se sigue” y que no fomenta una actitud crítica frente a lo ocurrido desde el análisis de las diferentes versiones de la historia, normalmente los textos acuden a las fechas, autores, lugares, que con frecuencia se encuentran saturando las páginas de los textos de estudio. La generalidad nos muestra que la historia enseñada ha carecido de contexto social y que solamente en el ejercicio educativo no ha pasado de ser una mera memorización sin comprensión.

En este sentido, en la enseñanza de la historia predomina, en los niveles básico y secundario, en la sociedad existen diferentes posturas en torno a la enseñanza de la historia y aún más cuando está dirigida hacia los niños y niñas que se encuentran en primaria, por ejemplo, la SEP manifiesta como algunas veces el aprendizaje de los niños y niñas en relación a la historia, se encuentra sesgado enunciando que:

Los niños difícilmente conceptualizan el tiempo y que, por lo tanto, no pueden comprender el pasado. También suele afirmarse que el conocimiento del pasado precisa de una fuerte capacidad de abstracción, ya que la historia habla frecuentemente de mundos que ya no existen y son una entelequia, una idea, a menudo abstracta. (2011, p. 37)

Contradiendo esto, Cooper (2002) menciona que “los niños construyen poco a poco un mapa del pasado que cambia constantemente a medida que se añaden informaciones nuevas y procesos recientes” (p.48), ello expresa que los niños y niñas cuentan con la capacidad de aprender sobre el pasado, ya que poseen nociones de este, que permiten establecer diferencias entre lo que ya sucedió, lo que está pasando y va a pasar. Incluso la Secretaría de Educación Distrital reconoce que: “Es necesario vincular paulatinamente el entorno que rodea a los niños desde el primer ciclo a su comprensión del mundo y de sí mismos como sujetos participantes y creadores de la sociedad y del acontecer humano, fortaleciendo a su vez los lazos de identidad y pertenencia cultural” (2007 p 54)

Se puede asegurar que en la educación infantil enseñar historia no es un error, las niñas y niños se encuentran en pleno desarrollo de sus capacidades intelectuales, las cuales permiten la exploración e indagación sobre diferentes conocimientos, llevándolos a apropiarse de criterios que a su vez forjan su identidad como sujeto social.

Además Cooper menciona la facilidad con que “los niños manifiestan en la comprensión sofisticada de los conceptos de causa y consecuencia, si el contexto y las preguntas les resultan significativas” (Cooper, 2002, pág. 56), este proceso depende de los maestros, en donde ellos son los encargados de mostrar a los niños y niñas estrategias que los entusiasmen por conocer la historia.

A pesar de los desarrollos alcanzados por y para la enseñanza de la historia, Darío Betancourt(1993) menciona que, aún sigue teniendo algunas fallas, que son actuales en muchas disciplinas enseñadas en la escuela, y por ello puede afirmarse que:

- a) La elaboración de los programas de Historia ha estado cargada de objetivos en términos de conducta, convirtiendo a la pedagogía en un instrumento de adiestramiento convirtiendo la labor educativa en mera instrucción.
- b) Frente a cada objetivo y en el marco de la metodología se presentan un cúmulo de actividades por desarrollar (visitas a museos, elaboración de maquetas, etc.)
- c) En la práctica lo que se encuentra es un conjunto de temas entrelazados sin conexiones, lejos de la interdisciplinariedad, que dificulta la comprensión por parte del estudiante.
- d) Los temas enseñados son repetitivos y siguen una misma periodización: prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad moderna, Edad contemporánea. Organización que se hace más simple y general en primaria, se torna más complicada en el bachillerato.

Los anteriores aspectos son preocupantes y traen algunas repercusiones en la Enseñanza de la Historia, como consecuencia de este modelo implementado se puede ver:

- a) Aprendizajes memorísticos debido a la organización cronológica de la Historia.
- b) Poca relación de los conocimientos históricos con la realidad del país.

- c) El bagaje histórico de los estudiantes es anecdótico, se queda en acontecimientos.
- d) Se clasifica la Historia en el último rango de las asignaturas con interés por parte de los estudiantes.
- e) El exceso de nuevos conceptos dificulta la comprensión del papel de la Historia en la formación.
- f) Se genera confusión mental de conceptos, fenómenos sociales y ubicación espacial y temporal.

Es muy importante que los maestros quienes guían este proceso, tengan presente la pertinencia para crear estrategias que, como lo enuncian Pages y Santisteban 1999: “ La historia tenga significado para los niños como una herramienta para comprender mejor el presente de un pasado y aprender a intervenir en el futuro de un presente.”(Pág. 289). La enseñanza de la historia posibilita que los niños y las niñas van construyan su propia identidad y se van construyendo como un sujetos sociales dentro de sus propias individualidades.

Debido a las dificultades metodológicas que se presentan en las anteriores preocupaciones y fallas en la Enseñanza de la Historia el profesor Darío Betancourt realiza una propuesta alternativa que dé cuenta de la historia que se ha enseñado para que con el uso del concepto de experiencia los maestros puedan responder las preguntas ¿Para qué enseñamos Historia? y ¿qué historia debemos enseñar? Estas preguntas en clave de la historia como forma de conocimiento con sus propios procedimientos explicativos.

Cuadro 1. Propuesta del Profesor Darío Betancourt

| Nivel Historiográfico | Los hechos históricos en el Programa | Crítica a los textos |
|--|---|---|
| <p>Es situarse en el plano del acontecer mismo, de la Historia misma. Hacer seguimiento y ver la evolución de un concepto, de una categoría, de un autor y de la escuela o corriente en el que el mismo se mueve. Es un nivel propicio para la reflexión teórica, conceptual y metodológica en el que se ponen en evidencia los conocimientos “básicos” que el estudiante posee. Aquí se involucra la experiencia vivida y percibida por el estudiante.</p> <p><i>Labor del maestro:</i> estimular, impulsar la búsqueda, la indagación, la conceptualización, en el manejo de las categorías analíticas que lo introducirán y formarán en la metodología con que trabaja la Historia.</p> | <p>Se debe asumir críticamente como algo que está allí más para superar y re-hacer que para “seguir” o “llenar”, analizar su estructura, su método, su filosofía, su énfasis, y sus contenidos, sin perder de vista la discusión de las orientaciones historiográficas. Se deben determinar unos hechos concretos y se trabajarán en clase, previo diseño conjunto estudiante maestro.</p> <p><i>Labor del maestro:</i> Establecer que conocimientos concretos, situados en el tiempo y en el espacio de la realidad Colombiana tiene relación con varias violencias. Empezar por desarrollar en el programa los períodos y regiones sobre los que se tiene menor conocimiento.</p> | <p>En principio se plantea la inconveniencia de seguir libros de texto, pues esta práctica reduce las discusiones a la visión de un solo autor, escuela o corriente, constituyéndose en un elemento contrario a los dos niveles anteriores. Los estudiantes realizarán un balance crítico de los manuales y textos más utilizados buscando mostrar inconsistencias en relación con el tratamiento de los diferentes problemas en los textos a los que como estudiante tiene acceso.</p> <p><i>Labor del maestro:</i> poner en práctica los logros alcanzados por los estudiantes en los ensayos para hacer un balance crítico de los asuntos trabajados por medio de los ensayos en los niveles anteriores.</p> |

Esta propuesta está dirigida a todos los niveles del sistema educativo: primaria, bachillerato y universidad. Después de esta breve reflexión sobre la importancia y posibilidades de la enseñanza de la historia en la educación infantil, se presentarán a continuación los conceptos implicados en este proceso.

1.3 El Pensamiento Histórico

El pensamiento histórico se asocia básicamente a un saber relativo, el cual requiere de funciones cognoscitivas que permiten interpretar, reflexionar, comprender, cuestionar constantemente el presente a través de las situaciones del pasado, dando respuestas que también serán interpretadas de diferentes maneras. Su condición de “interpretación múltiple”, es la que lo hace complejo y atribuible a confusiones mentales en cuanto a los conceptos, fenómenos sociales, ubicación espacial y temporal.

Para el ser humano, conocer sobre el pasado tiene sentido cuando estos saberes le permiten al individuo comprender e interrelacionar el presente con su vida misma para así modificar el rumbo de su entorno y el de los demás, es el deseo de transformar a partir del conocimiento. El pensamiento histórico, al ser la capacidad de analizar y explicar el presente por medio de la contrastación de diferentes hechos que ocurrieron en el pasado, tiene en cuenta una serie de elementos que hacen parte del proceso, como lo mencionan Velasco y Castaño(2003):

- Manejo de fuentes: Esta aproximación al conocimiento requiere de capacidades cognoscitivas de abstracción que ayuden al sujeto a analizar, criticar y a contrastar la información que recibe, permitiendo una mayor objetividad que le acerque a una realidad más clara. “supone: adquirir, clasificar, jerarquizar, interpretar e integrar información extraída de las fuentes”.
- Meta-conceptos: Tiempo histórico: requiere de una comprensión de la simultaneidad de sucesos, duraciones y transformaciones que se dan en una sociedad en un periodo

definido. “Está compuesto por nociones de secuencia, antes, después, cambio, permanencia, duración y simultaneidad”.

- Empatía: El sujeto debe ubicarse espacio-temporalmente, de manera que se aproxime a las diferentes realidades y percepciones que sucedieron en determinando momento implicando esto una determinada complejidad en el tiempo.
- Multicausalidad: Se refiere al análisis de los procesos internos de transformación, que por medio de la dialéctica es imposible separar los elementos externos de la realidad
- Construcción de conceptos teóricos: (económicos, sociales, políticos, etc.) son la base de las narrativas sociales.

Entonces surge la pregunta ¿Pueden los niños y niñas aproximarse al pensamiento histórico? Consideramos que es posible un acercamiento por parte de los niños empezando inicialmente por su contexto, su núcleo familiar, las historias de vida de sus integrantes, también por el reconocimiento de objetos y su transformación a través de los años adaptándose a los cambios de la sociedad.

Respecto a esto Cooper (2002) enuncia que “las investigaciones más recientes han demostrado que, a veces, los niños pequeños manifiestan una comprensión muy sofisticada de los conceptos de causa y consecuencia, si el contexto y las preguntas les resultan significativas”. Es allí cuando las nociones de “antes” y “después”, “primero”, “segundo”, “ahora” “ayer”, y “mañana” empiezan a cobrar más sentido, ya que ordenar el eje temporal de la vida misma del sujeto es fundamental en los primeros años de vida.

La construcción de la temporalidad, sin embargo, se realiza durante toda la vida. La escuela puede ayudar a que los niños y niñas formen estructuras temporales cada vez más ricas y funcionales. En la educación primaria se establecen las bases del conocimiento histórico como conocimiento de la temporalidad, de la comprensión de los antecedentes, del pasado, que nos ayudan a comprender el presente y que, inevitablemente, nos ayudan a proyectar el futuro” (Santisteban y Pagès, 2006).

A su vez, la comprensión temporal implícita en el pensamiento histórico fortalece la identidad del sujeto como miembro de un grupo, permitiéndole una base imaginaria ya que aunque existen los demás miembros de la familia hay una historia que “ya no existe” pero ha marcado allí y por esto, es casi materializable, transportando a niños y niñas a diferentes entornos y hechos significativos que despiertan su emoción. Al respecto Chacón afirma:

Las investigaciones existentes sobre la construcción de pensamiento histórico en la educación infantil, demuestran no sólo que los niños y niñas, desde muy temprana edad, cuentan con las capacidades para adquirir información importante sobre temporalidad, causalidad, uso de fuentes y su interpretación, sino que, además, tienen gran interés en conocer y comprender acerca de temas y hechos del pasado que superan los tópicos de dinosaurios, castillos, príncipes y princesas. (2009, p. 231)

La importancia de conocer el pasado para entender parte del presente resulta relevante en el desarrollo de los sujetos, Zamudio habla de lo “difícil que resulta entender la historia por la incapacidad de identificarse con el pasado” (Zamudio, Pagés, & Benejam, 1999, pág. 53) es decir, si la capacidad para asemejar el presente depende de las interpretaciones y acercamientos que los sujetos establecen con el pasado, es necesario que los niños y las niñas conozcan sobre épocas anteriores en las cuales se libraron batallas, se conformaron estilos de vida, se inventaron artefactos, se construyeron ideas que modifican o transforman el curso de la sociedad.

Este, es un elemento fundamental para no caer en lo que Prats menciona, al decir que “vivimos en el seno de las sociedades que utilizan la historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad” (Prats, 2001, pág. 14). Se evidencia entonces, que el uso que se le dan a los acontecimientos del pasado en algunos casos es para justificar procederes ideológicos, definiendo criterios que solo corresponden a grupos determinados, utilizando los hechos históricos como escudo ante la sociedad que reclama.

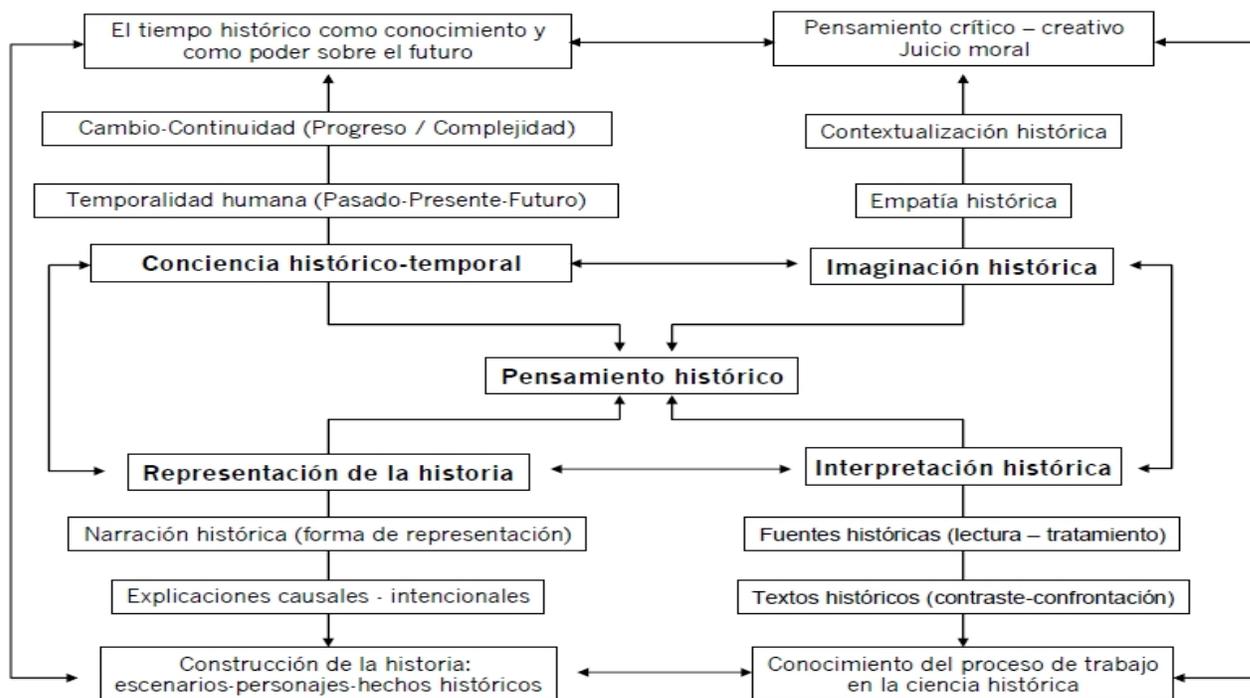
Esto dentro del contexto de la educación, y refiriéndonos específicamente a los niños y niñas establece Zamudio (1999), que un imaginario que aleja a los personajes de la historia de una mirada como sujetos reales que existieron dentro de un tiempo y un lugar específico, lo cual los convierte en seres fantásticos e irreales y por consiguiente, distintos a ellos, ocasionando la pérdida del interés por el pasado y sus protagonistas.

Es entonces, cuando el maestro que quiere propiciar y desarrollar las habilidades del pensar históricamente debe valerse no sólo desde su saber disciplinar, sino desde su saber pedagógico para desarrollar herramientas que fortalezcan el deseo por conocer hechos del pasado, personajes, conceptos, permitiendo el acceso a otro tipo de épocas, costumbres, saberes, etc.

1.3.1 Categorías que constituyen el Pensar Históricamente

La historia es el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio. (Rüsen, 1992)

De acuerdo con la anterior epígrafe, podemos afirmar que el pensamiento histórico, se evidencia cuando el niño o la niña ha desarrollado ciertas habilidades cognoscitivas que le permiten explicar un hecho desde sus múltiples características, estas destrezas se agrupan o se reconocen como categorías, entre las que Santisteban, González, & Pagès (2010, p. 3) construyeron un modelo basado en 4 aspectos fundamentales en la formación del pensamiento histórico que son:



Modelo conceptual de la formación del pensamiento histórico construido por Santiesteban, A, González, N., & Pagès, J. (2010, p.3)

La primera categoría es la conciencia histórico- temporal que es el enlace pasado, presente y futuro en relación al cambio y la continuidad, la segunda categoría es la representación de la historia, la tercera categoría es la empatía histórica y finalmente la cuarta, la interpretación de la historia a partir desde las fuentes. En esta propuesta cada habilidad se relaciona una con la otra y a su vez una a otra se va configurando entre sí.

El pensar históricamente, requiere tener en cuenta el tiempo y la temporalidad, así construir una conciencia histórica que tenga relación con el pasado presente y futuro. Demanda también capacidades para la representación histórica, esta se hace evidente por medio de las narraciones históricas y las explicaciones causales. Además se necesita de la imaginación

histórica para poder desarrollar la empatía y finalmente la interpretación de las fuentes históricas para favorecer el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica.

Para profundizar más en cada una citamos a Santisteban, quien enuncia respecto a la primera categoría:

“La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido”(2010, p. 41)

De acuerdo con esta categoría, Santisteban menciona varias de las características que implica el desarrollo de la conciencia histórica o temporal, entre ellas, resalta la gestión y el poder sobre el tiempo y el tiempo histórico, con ello se refiere a la capacidad que tiene el sujeto para inferir un posible futuro. “La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y de su enseñanza. Debe tenerse en cuenta que la temporalidad histórica es también el futuro que está por decidir” (Santisteban, 2010, p. 42)

Entre esta categoría también se encuentra la conciencia procesual, la cual se evidencia al reconocer diversas explicaciones para los cambios en el tiempo, comprendiendo esto más allá de la dicotomía progreso/decadencia. Esta noción de tiempo histórico se establece como un metaconcepto que se conforma en relación con conceptos como: cambio, continuidad, sucesión, simultaneidad, causalidad, relación entre presente y pasado.

La segunda Categoría es la representación de la historia a través de la narración , relaciones causales y construcción de la historia, es muy importante ya que esto contribuye a una mejor comprensión del pasado y además para permitirle a los niños y las niñas pensar históricamente. En esta categoría la narración cumple un papel fundamental, luego se

encuentra las relaciones causales, de acuerdo a Prats(2011) la causalidad se desarrolla en tres niveles :

El primero es el más sencillo: trata de identificar el “por qué” ocurrieron los hechos. Se trabaja con simples problemas de causalidad lineal, en una mera relación de causa efecto. El segundo nivel de comprensión introduce la acción intencional y se inicia con la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales. El tercer nivel es el más complejo, ya que se articulan la explicación intencional y la causal, como ocurre en la realidad, y se elaboran teorías explicativas más o menos complejas (2011,p.85) .

Respecto a la imaginación histórica, Santisteban enuncia que:

“la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (2010, p. 46)

De acuerdo con ello, se resalta no solamente las capacidades creativas que tienen los sujetos para darle sentido a las historias a partir de lo que saben y lo que infieren sobre ello sino también a la importancia de la empatía en la enseñanza de la historia, es decir, el juicio moral que emplea un sujeto al comprender un hecho. “La empatía pretende explicar las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas en el pasado [...] la empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico. Estos procesos de pensamiento histórico son de gran dificultad, pero es esencial plantearlos en la enseñanza de la historia” (2010, p. 47)

Teniendo en cuenta dichas habilidades, en el análisis que se realizó con los textos de niñas y niños de nivel 8 encontramos que no solo a partir de la empatía, o el juicio moral de cada uno infirieron situaciones, causas y efectos sino que el comprenderse en el otro también fue fundamental para tener otro nivel de conexión con lo que se les presentaba. Además, niños y

niñas al desarrollar esta aptitud crítica y moral, propician y fortalecen sus capacidades para la vida democrática⁸.

En cuanto a la categoría de interpretación histórica es una habilidad que requiere de tres procesos, a saber:

- Uso de documentos o evidencias históricas
- Confrontación de distintos textos con interpretaciones opuestas
- Comprensión del proceso de construcción de la historia

Respecto a esto, “En la enseñanza, cuando queremos que el alumnado “viva la historia”, su experiencia histórica puede ser un instrumento de motivación y de comprensión muy útil” (Santisteban y Pagès, 2006), es por ello que las fuentes que retome el maestro deben tener en cuenta problemas históricos. El sujeto entonces ha de desarrollar la capacidad de filtrar la información, es decir, interpretar, comparar y clasificar los textos para dar respuesta a sus preguntas, “La interpretación de las fuentes históricas primarias tiene un gran valor educativo por una gran diversidad de razones” (Santisteban, 2010, p. 49) entre las que resaltamos:

- Supera la estructura organizativa de los libros de texto
- Permite conocer la historia más próxima, además de establecer relaciones con otras realidades.
- Permite que los contenidos históricos sean debatibles, problemáticos
- Favorece la riqueza de las experiencias investigativas.
- Propicia e incentiva al estudiante a indagar autónomamente y desde allí fortalecer su pensamiento crítico.

Estas razones le apuestan a que el uso de los textos históricos no se limite a proporcionar información como si esta fuese estática, única e irrefutable, estas fuentes han de ser interpretadas para construir una visión del pasado. Teniendo en cuenta las edades pensadas para el presente análisis, consideramos necesario destacar que el trabajo del docente en

⁸ Esto se puede evidenciar en el capítulo II y III, donde se encuentra el desarrollo y análisis de cada uno de los talleres

cuanto a pensamiento histórico se refiere con niñas y niños es fundamental en tanto brinda las experiencias adecuadas para que los estudiantes desarrollen una interpretación coherente de aquello que se les está dando a conocer.

Entendiendo que el desarrollo del pensamiento histórico es amplio, complejo y abarca variedad de categorías, para este ejercicio investigativo enfatizaremos en algunas categorías que aparecieron de manera más relevantes o más evidentes en los textos realizados por niñas y niños de nivel 8 en el CEL, a saber: primera, la *ordenación cronológica*, la segunda categoría se refiere a las *relaciones causales*, y como tercera y última categoría se encuentra la *relación entre pasado y presente*, lo cual hace referencia a los cambios, continuidades/permanencias.

CAPÍTULO II

EL TALLER COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

En este capítulo se presenta el taller como una herramienta pedagógica para poder dar respuesta a la pregunta orientadora, a su vez se relaciona la organización de cada uno de los talleres que se realizaron, donde se encuentra la fecha, el contexto, la intencionalidad, la metodología y el que ocurrió en cada uno de los talleres.

Se realizaron diferentes talleres con los niños y las niñas del nivel 8, entendiendo el taller como la posibilidad de transformar, donde la acción, la teoría y la práctica se integran, en palabras de Guiso: “El primer punto de referencia es considerar el taller como un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis - o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes - ,para hacer deconstrucciones y construcciones. (1999, p. 142)

El taller presencia un trabajo colectivo, donde este permite a los participantes reconocer los aportes de sus pares, las acciones que desarrollan y las conclusiones que se generan en el transcurso de cada taller “Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” (Sandoval, 2002, p. 146)

De acuerdo con ello, diseñamos seis talleres que fueron planeados para responder a nuestra pregunta orientadora, la temática de los talleres se dinamizó de esta manera desde lo que pudimos observar como tema de interés o relevancia para la mayoría de niñas y niños de nivel 8, en este caso se empezó desde lo general a lo particular, al no ser una propuesta pedagógica no se encuentra relevante el orden de los talleres.

2.1 Descripción de los talleres

TALLER 1: Relato crónica. (08-Junio-2018)

CONTEXTO

Como maestras en formación que acompañaron al grupo de nivel 8, previamente se evidenció que el grupo tenía un interés particular por el momento coyuntural que atravesaba el país en Junio 2018, donde a mitad de año se llevaría a cabo la segunda vuelta de la elecciones presidenciales, en el cual los candidatos a elegir eran: Iván Duque, candidato del partido Centro Democrático y Gustavo Petro, ex alcalde de Bogotá candidato por el partido Colombia Humana

Cabe destacar que al ser un momento tan importante para el país por ser dos candidatos con ideologías políticas diferentes entre sí, se han generado diversos debates incluso entre familias, dando como resultado que los niños y niñas a pesar de su corta edad estuviesen al tanto de estas perspectivas además del nivel mediático que se manejó con ello.

Por esta razón se decidió realizar un primer instrumento de investigación mediado por una crónica que las maestras en formación adaptaron a un lenguaje comprensivo de acuerdo a las edades de los niños y niñas. Esta crónica permite visibilizar la vida de los dos candidatos, de manera que la intencionalidad del instrumento fue comprender los imaginarios que tenían los niños y las niñas sobre los dos candidatos a la presidencia.

INTENCIONALIDAD

Se espera con esta intervención poder comprender los imaginarios que tienen los niños y las niñas sobre los dos candidatos a la presidencia de Colombia: Iván Duque y Gustavo Petro, y que den respuesta a las siguientes preguntas ¿Por qué si votaría (nombre de candidato) para que fuese presidente (argumentos)? ¿Por qué no votaría (nombre de candidato) (argumentos)?

METODOLOGÍA

Momento 1: En el momento uno se iniciara con una conversación con los niños y la niñas, se les harán pregunta como: ¿Sabén quienes son los candidatos a la presidencia? ¿Que han escuchado sobre ellos? ¿Que piensan sobre ellos?

Momento 2: La maestra en formación presenta el texto “¿Como son los dos aspirantes a la presidencia de Colombia?” ante niñas y niños, el cual describe el origen de los candidatos y brevemente su paso por la política en el país.

Momento 3: Se les brinda a los niños una cartulina dividida en dos partes, donde tendrán que dar respuestas a las preguntas ¿Por qué si votaría (nombre de candidato) para que fuese presidente? ¿Por qué no votaría (nombre de candidato) ? con las razones específicas.

DURACIÓN DEL TALLER: 75 min.

MATERIALES: Crónica

¿Como son los dos aspirantes a la Presidencia de Colombia?

Los últimos 8 años en Colombia han tenido como claro protagonista a **Juan Manuel Santos y su gran esfuerzo por alcanzar la paz con las FARC**. Santos formó parte del gobierno de Álvaro Uribe como ministro de Defensa, es decir quien dirige el ejército, la policía (Las fuerzas armadas). Quiso buscar la paz y no a todos gustó.

Los resultados del pasado domingo han dado como vencedores no claros a Gustavo Petro e Iván Duque, aunque Iván obtuvo mejores resultados. Ambos tendrán que luchar en una segunda vuelta el próximo 17 de junio que definirá el futuro del país.

Gustavo Petro perteneció **al grupo guerrillero comunista M-19** en su juventud. Se unió a sus filas con apenas 17 años. En aquel momento (1980), estaba comprometido con las ideas revolucionarias que representaba el grupo. Petro participó en acciones sociales comunitarias pero nunca usó las armas. Después de su actividad inicial en el M-19, Petro fue posteriormente perseguido por el Estado y vivió meses escondido. Sin embargo, su buen desempeño en la escuela le valió una beca para **estudiar economía en la Universidad del Externado**.

En el caso de Iván Duque, **el pasado que le persigue es ser un continuista de Álvaro Uribe**. La época de Uribe se recuerda como una de las más violentas al mantener el Gobierno una postura radical contra las FARC a través del empleo de la fuerza. A Iván Duque no le hizo falta ninguna beca. Era nieto e **hijo de ex ministros e importantes estadistas de la historia reciente de Colombia**, perteneciente a una familia adinerada, acostumbrada al poder y parte de la historia del país. Estudió Derecho y luego dos másters en Estados Unidos, siempre relacionados con las políticas públicas.

Petro se inscribió en el partido político surgido del grupo, Alianza Democrática M-19, desde donde se convirtió en congresista y posteriormente senador. En 2010 se presentó por primera vez a la Presidencia de la República siendo derrotado por Santos. **Entonces centró sus esfuerzos políticos en la alcaldía de Bogotá, y ganó**.

El camino de Duque a la política fue de la mano de Santos. Lo conoció en 1998 y de ahí fue asesor del Ministerio de Hacienda. **A su regreso al país en 2014 fue elegido senador, donde se le recuerda por haber impulsado una ampliación de la licencia de maternidad** y por haber promovido la ley naranja en beneficio de las industrias creativas. Sin embargo, le lastran su poca experiencia política en el país y un perfil demasiado tecnócrata.

¿Y los acuerdos con las FARC?

Petro ha definido sus ideas claramente, con una agenda que apuesta fuertemente por la justicia social y por mantener el acuerdo de paz con las FARC tal ya firmados en el anterior gobierno.

Por su parte, Duque reivindica el centro y la economía de libre mercado, y se presenta ante él ahora la ruptura con Santos o el saber conciliar su afinidad con el expresidente y el propio Uribe. Este fue el principal impulsor de la campaña ganadora del "no" al referéndum que se convocó para que el pueblo respalda el acuerdo de paz con las FARC promovido por Santos.

Adaptado de: Marti, R. (2018). Petro vs. Duque: claves para entender el gran combate de Colombia. *Play Ground*.

QUÉ OCURRIÓ

Maestra(M): ¿Saben quienes son los candidatos a la presidencia?

Niñas y niños (N): Sí

M: ¿Que han escuchado sobre ellos? ¿Que piensan sobre ellos?

Malcom: Que Petro era guerrillero

Sergio: Que Duque es malo

Allan: que a Duque nadie lo conoce

Mariano: que Petro defiende a las abejas y el aguacate

Emiliana: Que Duque es corrupto

M: Qué es un corrupto?

Aída: es gente que hace cosas malas

Joshua: Que roban y dicen mentiras

M:¿ y ustedes dónde han escuchado eso?

Maria José: en internet

Malcom: mis papás dicen eso, que Duque es un títere

M: será que eso es cierto? si Duque es “malo” significa que Petro es “bueno”?

Luciano: pero si Petro estaba en la guerrilla no es malo?

M: les traje una crónica que realizó un periodista, él buscó información de Iván Duque y de Gustavo Petro e hizo este texto para que los conozcamos mejor, entonces se los voy a leer...

Durante la lectura se aclaraban o se les preguntaba si reconocían lo que se les estaba mencionando, cabe resaltar que esta crónica fue adaptada por nosotras teniendo en cuenta la

población con la que se trabajaría, además de los dos candidatos, se trató brevemente sobre Juan Manuel Santos, Álvaro Uribe y el grupo M-19. Cabe destacar que en esta sesión se trataron objetivamente los temas, teniendo en cuenta que no pretendemos que según nuestra ideología los niños simpaticen con uno u otro candidato, por lo que tuvimos que indagar sobre ello para ser claras con el grupo.

Presentada la crónica al nivel 8, se les pidió a niñas y niños realizar un volante informativo donde explicaran el por qué elegirían a determinado candidato o por qué no (haciendo aclaración del por qué sí y el por qué no) teniendo en cuenta la crónica y lo que ellos han escuchado sea en medios televisivos, la calle, ambientes familiares, etc. También se les planteó la posibilidad de el voto en blanco, resaltando que también era una postura válida en tanto ninguno de los candidatos les llamara la atención.

A pesar de haber usado la crónica, no todos se guiaron por los datos que allí mencionan, encontramos textos donde niñas y niños declararon su preferencia por Gustavo Petro a pesar de haber pertenecido a un grupo guerrillero; parafraseando en general al grupo enunciaron que dicho candidato: “Ayuda a la gente”, a los que no tienen trabajo, ayuda a construir casas, ayuda a los campesinos, piensa en la educación, puede mejorar el país”. Por otra parte, sus argumentos para no elegir a Iván Duque, se basaban en la compra de votos, el uso de la violencia para obtener el poder, la exclusión social que perpetúa su partido político hacia personas de bajos recursos económicos, además de sus evidentes conexiones con otros políticos que tampoco son “buenos” según lo que niñas y niños han escuchado.

No obstante, aunque la mayoría de nivel 8 concordaban con la anterior postura, hubo dos casos, uno, en el que uno de los niños decidió elegir positivamente a Iván Duque, sus argumentos a favor fueron: “Mejora las empresas y el país, me gusta por lo que ha hecho” y en contra de Petro porque “es malo, trabajó por la guerrilla M19”. Al preguntarle por qué de su elección nos comentó que su papá confiaba en él (Iván Duque) y por eso le gustaba. Por otra parte, otro de los niños de nivel 8 colocó específicamente “Votaría en blanco, no me gusta ningún presidente, no votaría por Petro y Duque” de él no tuvimos más respuesta que esa ya que al preguntarle, solo nos dijo que ninguno le gustaba.

EVIDENCIAS:

Volaria por petros
por que a agredido a mucha gente
fue un buen guerrillero
ayuda a la persona sin trabajo
no volaria por unirel
a matado a mucha gente
es malo y a mando a matar

Por Maria José

voto por petro
por: que me gusta sus ^{tas} palabras
por: que ayuda a la gente
por: ser buena persona
no voto por ^{porque}
no por: que ha me gusta sus ^{palabras}
no por: que ha es buena
no por: que el ha ayuda a la gente

Por Amado

Yo ~~votaría~~ ^{votaría} por petto
 ✓ petto ayuda a los pobres
 ✓ porque ayuda a los que necesitan
 ✓ por que ayuda a constitucio



no votaría por duque
 X porque el ayuda a la guerrilla
 X el compra votos
 X no ayuda a los pobres

Por Jacobo

yo votaría por (petro)

- ✓ por que el no compra votos
- ✓ por que ayuda a las personas sin trazo
- ✓ por que la gente la gente lo de

yo no votaría por duque

- X por que el es aliado de los pobres
- X por que el no piensa en lo
- X por que es aliado de san

Por Allan

VOTARIA POR PETRO
✓ PORQUE PETRO DALLUDIA A LOS CAMPESESINOS.
✓ PORQUE PETRO LE DIO A MUCHOS TRABAJO.

Por Juan Carlos

Votaria por en blanco
no me gusta ni un presidente

Por Julián

votaria por petro
// porque le ayuda a los pobres
creo que el es bueno
el cultivo ayuda a
no votaria por duque
porque compra

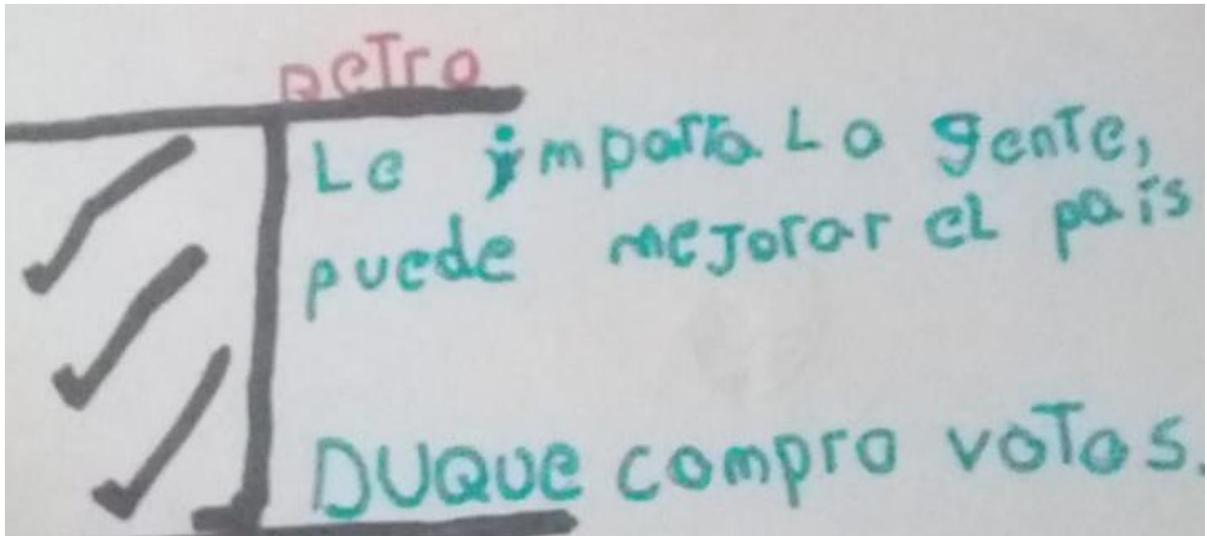
Por Emilia

Yo voto por Petro porque
✓ por que dafe Inoportuna a otra persona que
✓ no nos siga dandando y
✓ porque alluda alas personas necesitadas
Yo no voto por Duave porque el
empaca botas y es malo y no le importa
atente

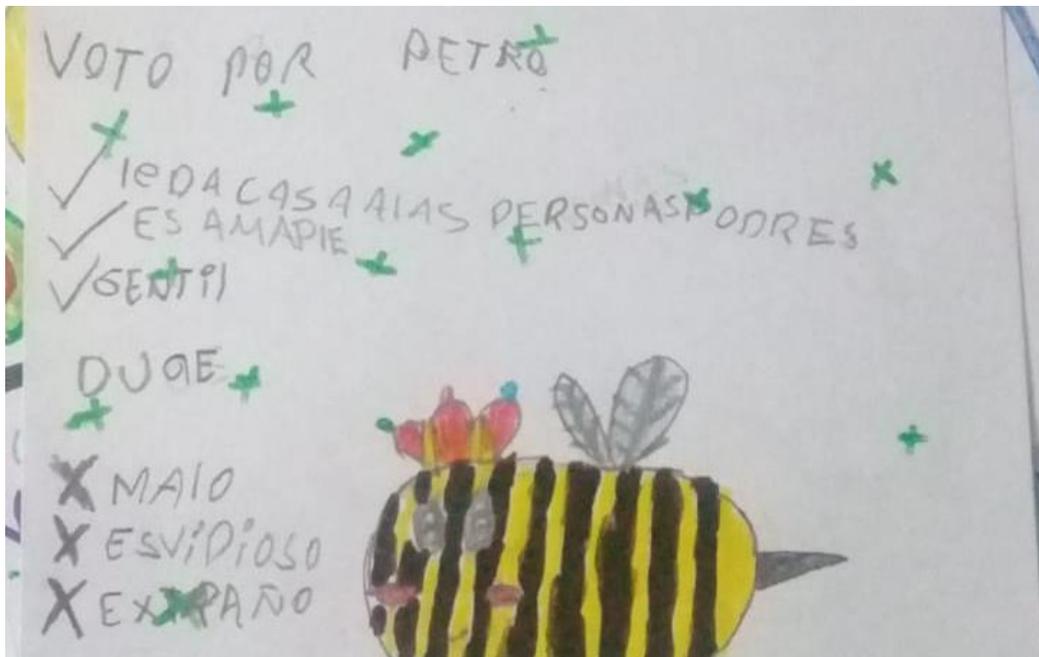
Por Aída

votaria por Petro
✓ Por que en un momento fue guerrillero
✓ Por que el ayudaba a los pobres
✓ Por que su canción es buena
Yo no votaria por Duque
X Por que el asesino a muchas persona
X y por que le quitara a muchas personas su trabajo
X Por que seria un mal presidente

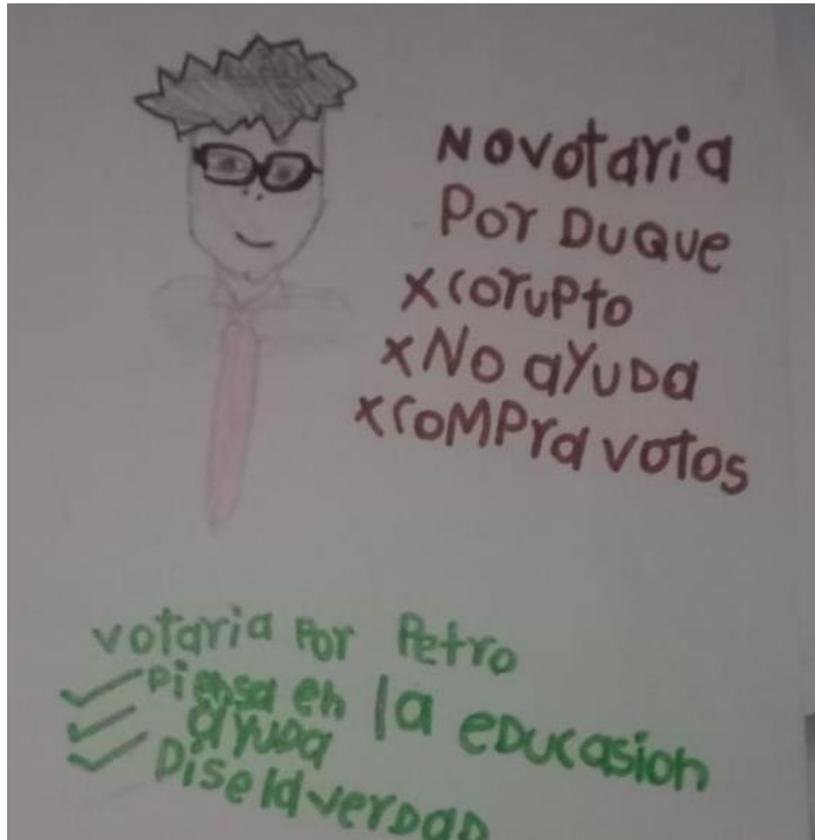
Por Beta



Por Sergio



Por Sara



Por Nahuel

✓ votaras por duque
 ✓ me gusta tus empresas
 ✓ me gusta el país **duque**
 ✓ me gusta por lo que he hecho
 no bakiri y pro petro
 X no dotaria por petro es malo
 X tu trabajo pro la familia
 X i tu trabajo completo es bueno

Por Jhosua

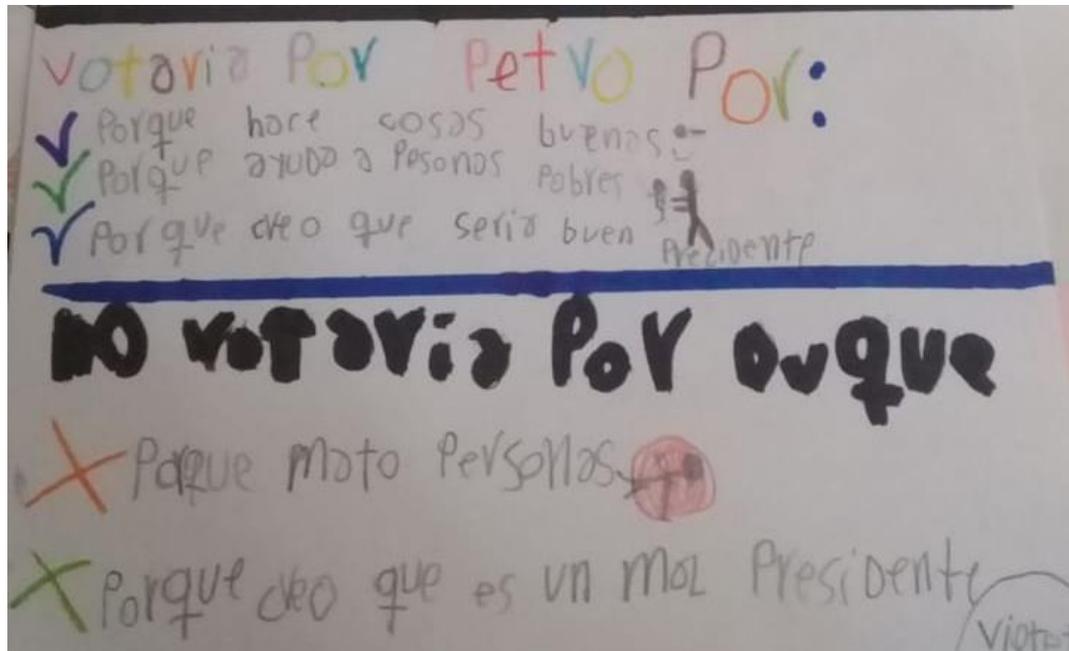
yo voto por petro porque:
 ✓ por que ayuda a los pobres.
 ✓ no es corrupto.
 ✓ y es de muy buen corazón

no votaria por duque.
 X por que es medio corrupto.
 X sus amigos al matado.
 X es la marioneta de uride.

Por Mariano

•• VOTARÍ POR PETRO
✓ TIENE BUENAS IDEAS,
✓ ES BUENO CON LAS PERSONAS
✓ HACE CAMBIOS EN COLOMBIA
NO VOTARÍA POR DUQUE
X TIENE MALAS IDEAS,
X COMPRA VOTOS,
X QUITARÍA TRABAJOS A LAS PERSONAS
AS JULIANA

Por Juliana



Por Violetta

TALLER 2: Tratado de Paz (31-Agosto-2018)

CONTEXTO: Teniendo en cuenta que el grupo mencionó el tratado de paz, acudiendo a lo que se mencionaba en los medios de comunicación por parte del candidato del Centro democrático, a su vez presidente electo para 2018-2022 quien afirmó estar en contra de los acuerdos, decidimos indagar qué tanto sabían de esto, por ello, se les propuso a los chicos que realizarán una historieta donde plasmarán tres momentos por los que atravesó el tratado de paz según lo que ellos conocían. Esta historieta debe retratar el antes, ahora y un posible futuro (teniendo en cuenta el desacuerdo que manifiesta Iván Duque y su partido político hacia el tratado de paz).

INTENCIONALIDAD: Retratar los momentos que atravesó el proceso de paz según lo que ellos conocían por medio de una historieta dividida en tres partes.

METODOLOGÍA: Pasadas ya las elecciones presidenciales dando como ganador a Iván Duque, se les pregunta a niñas y niños según lo que han escuchado, ¿Como fue el proceso de paz? ¿cuánto duró? ¿Quienes se involucraron? ¿Cómo reaccionó el país?

posteriormente, retomando la discusión sobre el candidato electo Iván Duque se les pregunta nuevamente ¿Qué ocurrirá con el proceso de paz? ¿Seguirá? ¿Finalizará? ¿Se mantendrá?

Después de discutir sobre ello, se les pide a chicos y chicas que retraten el proceso del tratado de paz, según lo que ellos consideren, teniendo un antes (antes de la guerra), un después (durante ella) y una inferencia sobre el futuro, ¿qué creen que ocurrirá?.

QUÉ OCURRIÓ

Dejamos que niñas y niños realizarán sus historietas, sin embargo nos llamó mucho la atención que al recibir algunas de ellas y preguntar qué significaba lo que representaron allí, muchos relacionaron el proceso con las votaciones del plebiscito, donde especificaban que ganó el “NO”, posteriormente relacionaron las elecciones presidenciales y en algunos casos se infirió una nueva guerra.

Otros de los niños y niñas relacionaron la guerra con la delincuencia común donde una persona maltrata o asesina a otra por robarle, o por una simple discusión, un enfrentamiento entre dos bandos donde debe salir un ganador y un perdedor. También hubo dibujos donde retrataron enfrentamientos con tanques de guerra, armas de fuego y bombas que por supuesto conllevaban la muerte. En otro caso, Malcom, retrató un soldado, a lo que dijo:

Malcom: Es un soldado español que perdió la mano en la guerra

M: y por qué un español si vivimos en Colombia?

Malcom: porque los españoles hicieron la guerra con Colombia cuando vinieron, mataron a muchos indígenas y los trataban muy mal.

M: O sea que ahí empezó la guerra?

Malcom: sí, pero yo quiero escribir cómo la guerra deja mal a las familias, la gente a veces es muy mala.

Hay que aclarar que para la realización de este taller se contó con muy poco tiempo, por lo cual no todos alcanzaron a finalizarlo, teniendo en cuenta lo anterior quedaron varias incógnitas en cuanto al porqué los niños relacionan hechos tan aislados, entre sí.

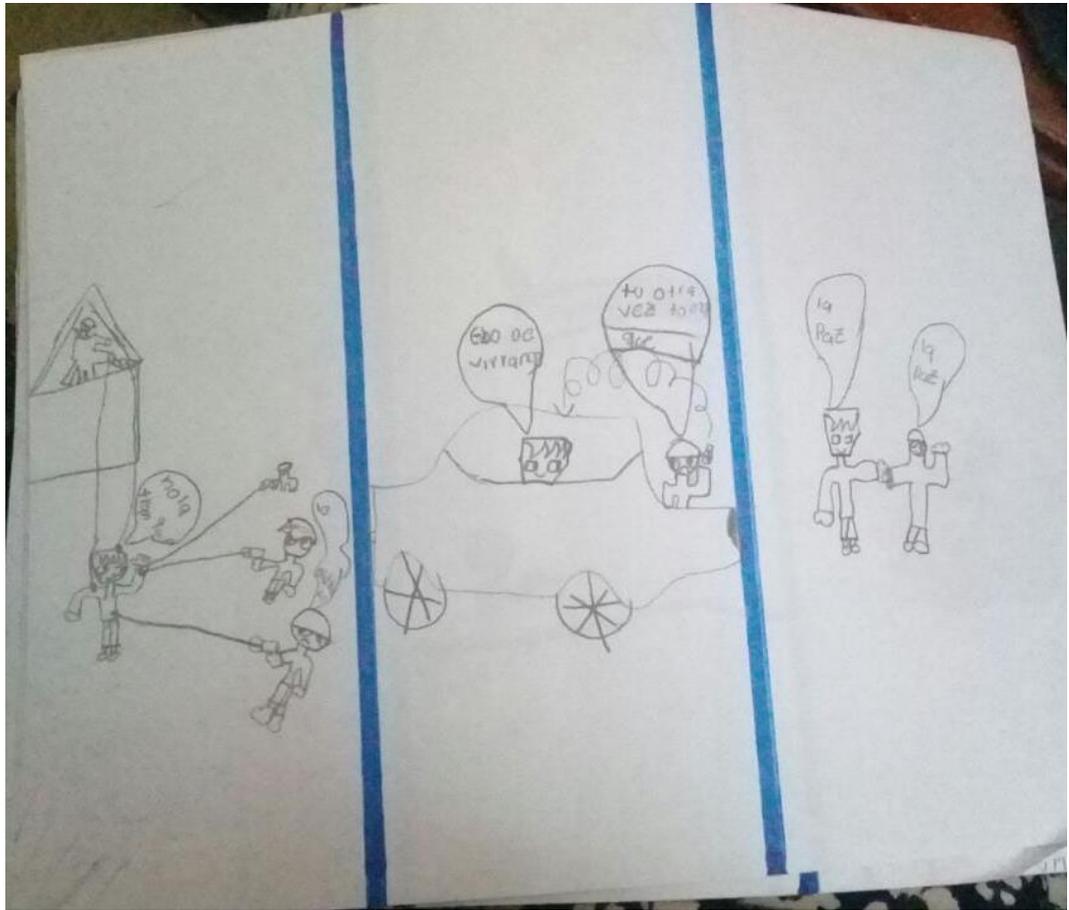
EVIDENCIAS:



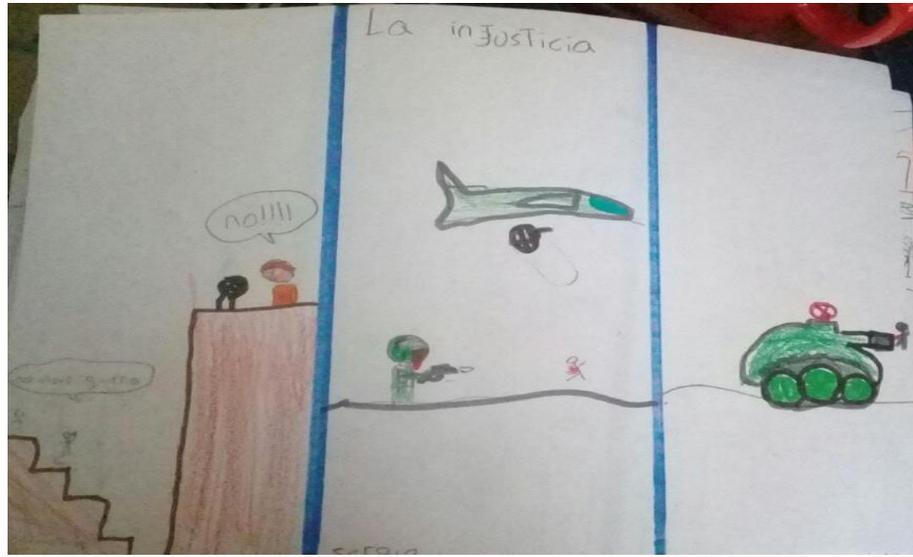
Por Issabella



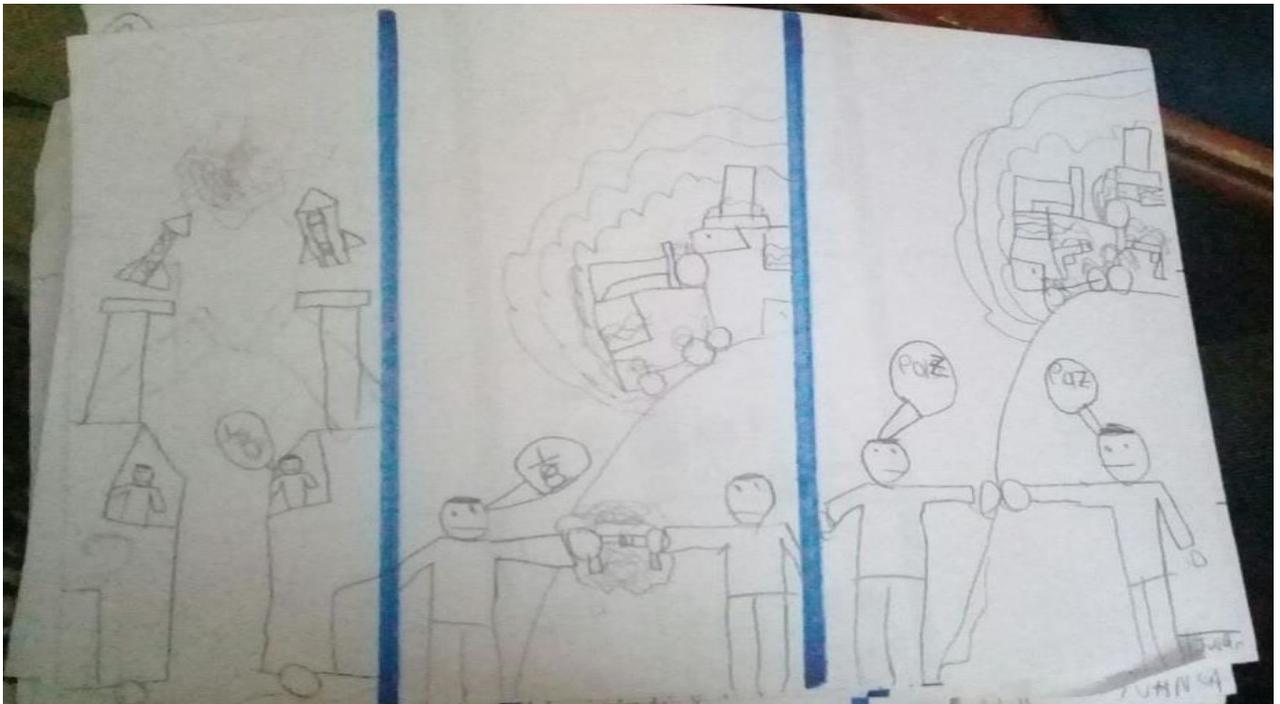
Por Jacobo



Por Gabriel



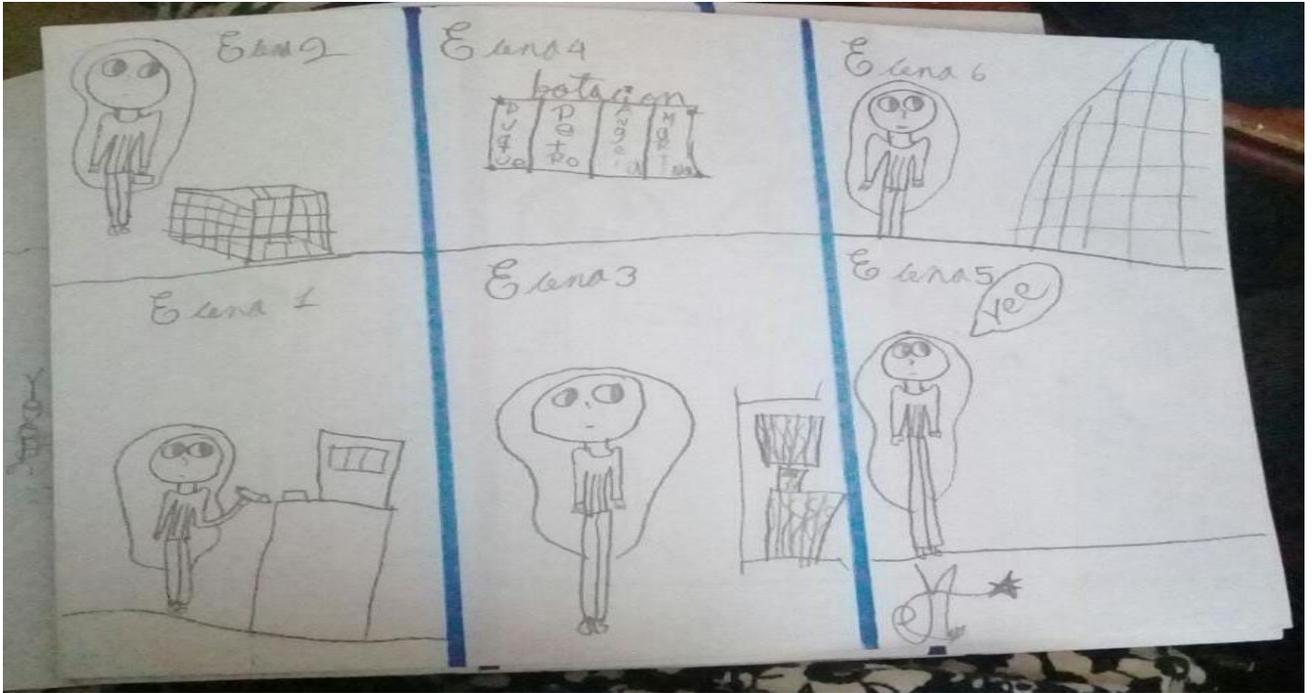
Por Sergio



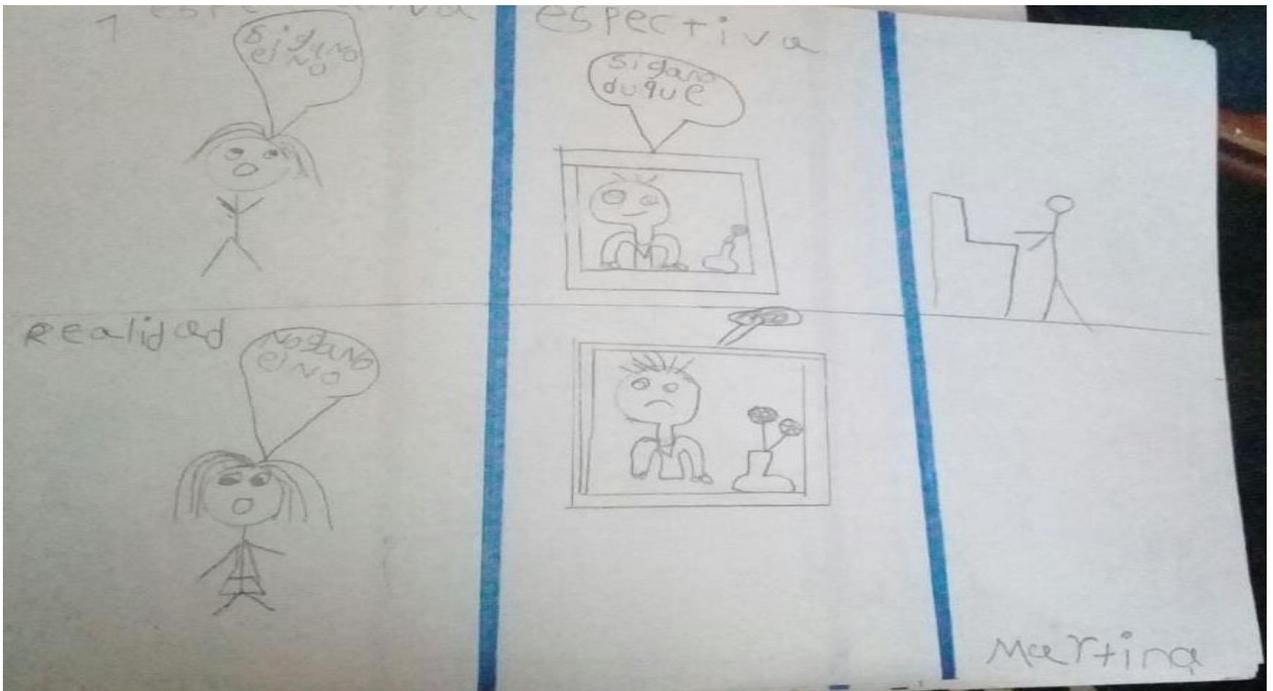
Por Julian



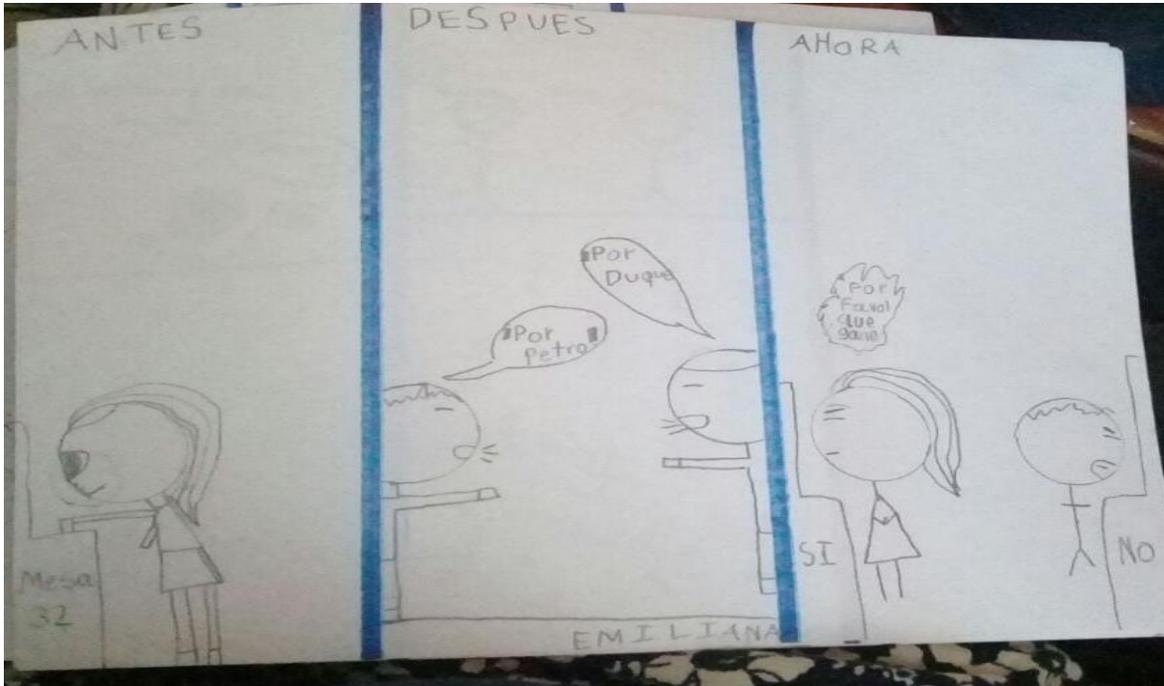
Por Juan Carlos



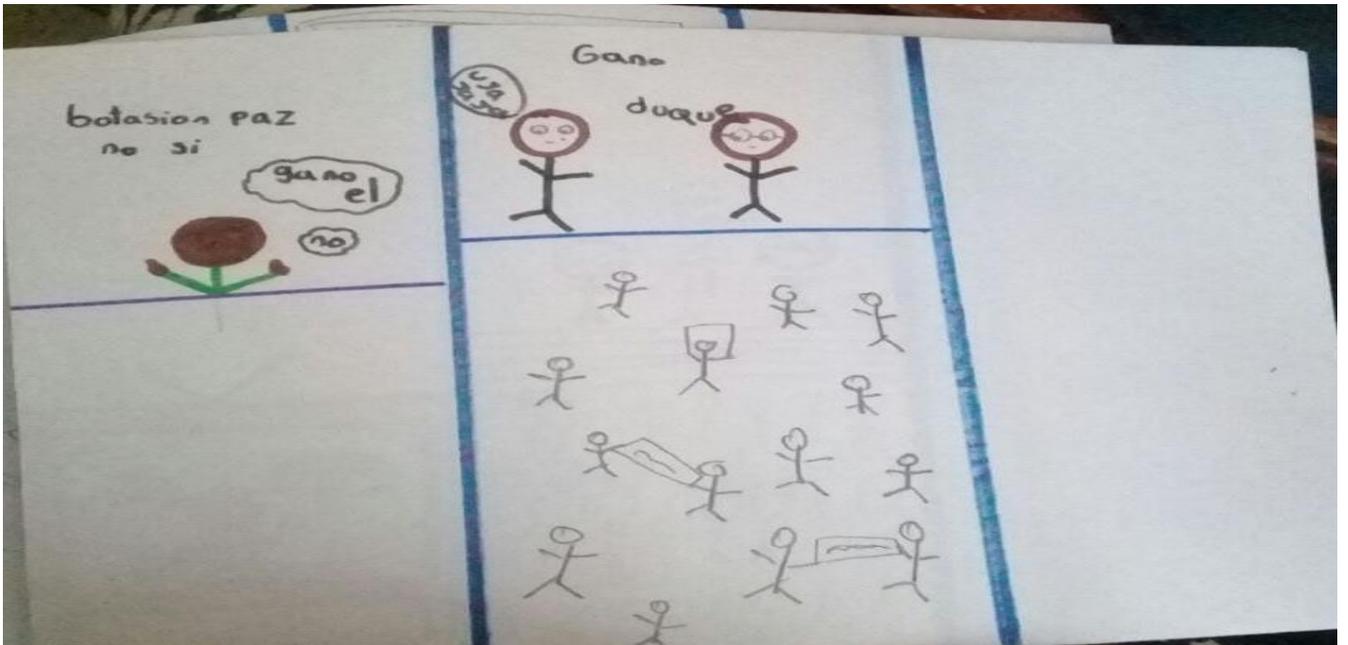
Por Maria José



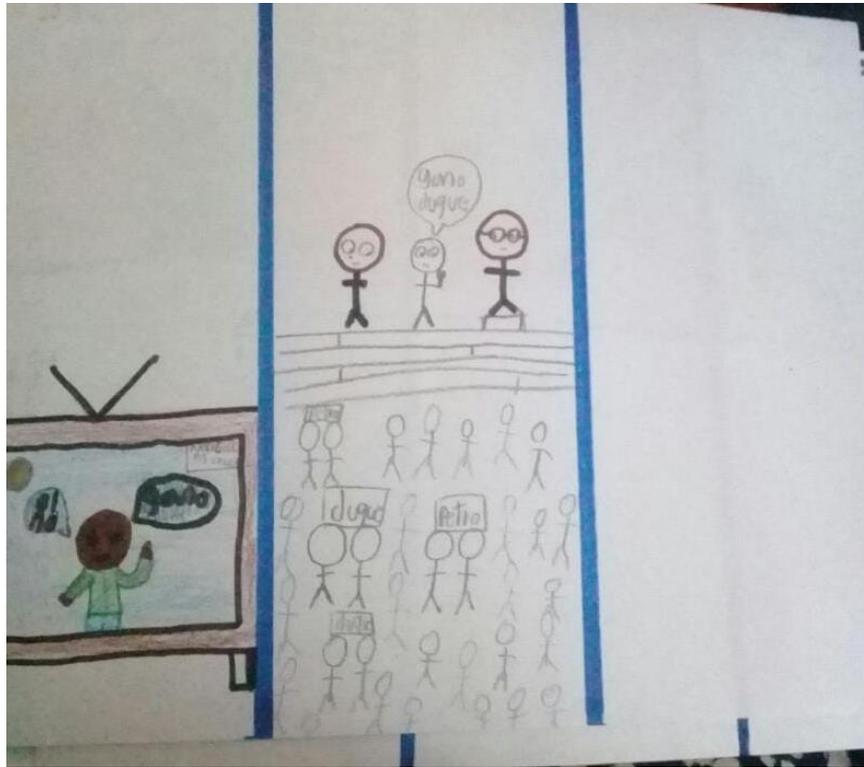
Por Martina



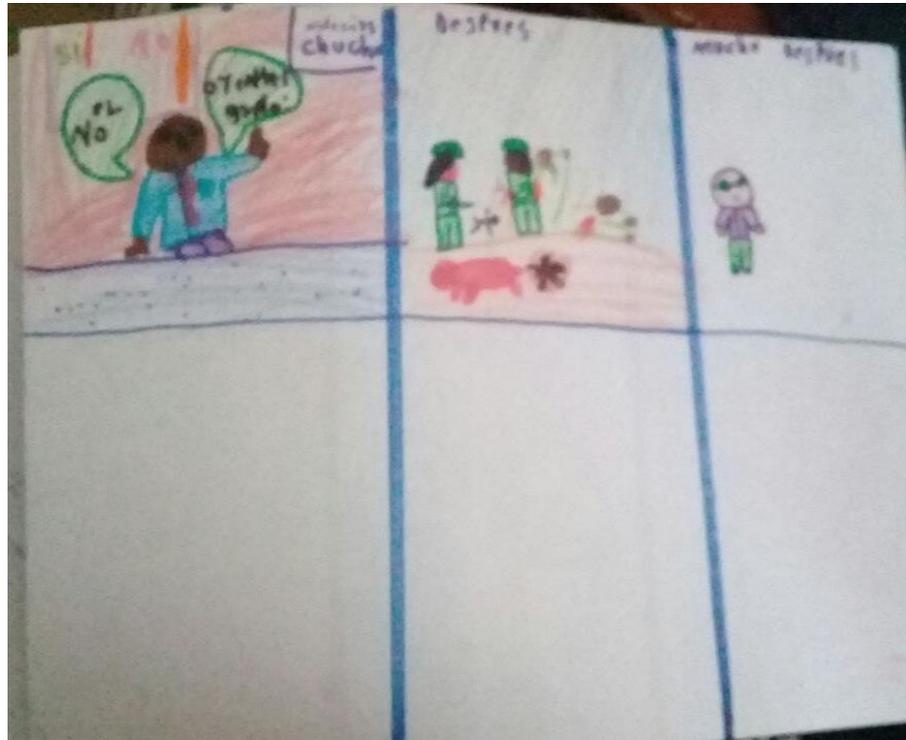
Por Emiliana



Por Aída



Por Beta



Por Violetta



Por Juliana

TALLER 3: Fotografías (7-septiembre-2018)

CONTEXTO: Volviendo a las clases en el segundo semestre del año escolar, pasadas ya las elecciones presidenciales, dejando como presidente de Colombia a Iván Duque por los próximos cuatro años, en los medios informativos (Televisión, periódicos, revistas, internet, etc.) se empezó a especular sobre qué pasaría con el tratado de paz al ser un proceso importante para el país que dejó el ex presidente Juan Manuel Santos, esto, teniendo en cuenta que el partido político “centro democrático” al cual pertenece el candidato electo a presidente no estuvo de acuerdo con dicho proceso y los acuerdos a los que se llegaron.

Por tanto, el tema estaba siendo fuertemente retomado en el país teniendo en cuenta las implicaciones que tendría el acabar con este tratado o modificarlo de cierta manera. Al pensar este taller, quisimos trabajar con personajes y escenarios que de cierta manera representan esta prolongada guerra en el país desde distintos bandos, por tanto, las fotografías se situaban en:

- Muerte del político Jorge Eliécer Gaitán, candidato presidencial del partido liberal para las elecciones de 1949 periodo 1950-1954 quien fue asesinado el 9 de abril de 1948.
- Toma del palacio de justicia denominada “Operación Antonio Nariño por los Derechos del Hombre” por el M-19 el 6 de noviembre de 1985.
- Muerte de Pablo Escobar, asesinado el 2 de diciembre de 1993 y con esto decae también “Cartel de Medellín”.
- Firma del tratado de paz colombiano entre el ex presidente Juan Manuel Santos, y Timoleón Jiménez “Timochenko” ex jefe guerrillero de las FARC el 26 de septiembre del 2016..

INTENCIONALIDAD: Que los niños y niñas de nivel 8, ordenen las fotografías de acuerdo a lo que sucedió antes, y después, para la construcción de un relato relacionando los hechos.

METODOLOGÍA:

En cada mesa se les otorgó las cuatro imágenes, cada una con su respectivo pie de página, sin embargo, ninguna foto describe la fecha en la que ocurrió. Se les pide a niños y niñas que observen las fotografías y nos comenten si reconocen alguno de los hechos o los personajes.

Después de indagar sobre los imaginarios que nivel 8 tiene sobre dichos momentos, se les pide que por grupo ordenen las fotografías según lo que ellos consideran sucedió antes, y después y luego nos explicaran porqué habían elegido ese orden.

Al contrastar lo que cada grupo por mesa concertó, se les pide que individualmente desarrollen un relato donde nos cuenten cómo sucedieron los hechos y qué posible relación había entre ellos según lo que ellos sabían o imaginaban.

DURACIÓN: 75 min.

MATERIALES: Fotografías



QUÉ OCURRIÓ:

M: Alguien sabe ¿Quién es él? -señalando la foto de Pablo Escobar

Gabriel: Pablo Escobar

M: y ¿Quién es Pablo Escobar? ¿Alguien había escuchado de el?

Malcom: yo vi la novela de el, y él era malo, mandaba matar gente y vendía droga.

M: Si leyeron lo que dice debajo de su foto? - señalando el pie de página.

Sergio: dice, “fin del cartel de Medellín con la muerte de Pablo Escobar”

M: y alguien sabe a que se refiere con el “Cartel de Medellín”

Allan: como a algo malo que él hizo?

Malcom: puede ser que así se llamaban los que trabajaban con él, ¿como una pandilla?

M: Algo así, solo que era una organización más grande que al estar en contra de las leyes del estado cometía delitos gravísimos y se aliaba con otras organizaciones para mantener la guerra.

Emiliana: O sea ¿También mataban a mucha gente?

M: sí, vendían droga, secuestraron y asesinaron a muchas personas, se dice también que ellos colaboraron con el M-19 para hacer la toma del palacio de justicia, en fin, declararon la guerra a todo aquel que no les apoyara.

Gabriel: O sea que si él murió ¿todo eso se acabó?

M: Antes de la muerte de Pablo Escobar, tanto en Colombia como en Estados Unidos se les persiguió a todos los que eran líderes o patrocinaban ese cartel, entonces hubo gente que encarcelaron, extraditaron, también decomisaron muchos cargamentos de droga, y también asesinaron a varios de ellos, lo que los debilitó y no pudieron seguir. Sin embargo, hay otros carteles similares en otras partes del país. Ahora continuemos con él, ¿alguien lo reconoce? -señalando a Jorge Eliécer Gaitán.

Aída: es el del billete de \$1000

Sergio: Era un señor que quería ser presidente y lo mataron

Malcom: Él era bueno, quería ayudar a los pobres, por eso lo querían tanto

Zamir: y como el estaba en contra de los malos, ellos lo mataron

Beta: O sea que otro de los candidatos lo mató?

M: Quizás, en realidad se contrató a un sicario el cual fue golpeado brutalmente por la gente hasta asesinarlo, entonces no se tiene certeza de quien fué el que planeó el asesinato de Gaitán, ya que el único que podía hablar era el asesino. Así que solo hay suposiciones, y se ha interrogado a mucha gente, pero no se ha encontrado mucho. Ahora, continuemos con esta imagen “Toma del palacio de justicia”, ¿alguien sabe algo de esto?

Martina: eso lo hizo la guerrilla

M: y porqué?

Maria José: Porque querían matar a los políticos

Nahuel: a los corruptos

M: Puede ser, ahora revisemos esta otra imagen, ¿quienes son ellos?

Allan: Santos y el de la guerrilla

M: Y que hacían ahí?

Malcom: Celebraban que ya se firmaron los acuerdos para dejar las armas

M: O sea que se acabó la guerra en Colombia?

Gabriel: no porque aun hay otros que matan, los paracos, y los ladrones, y la gente mala.

M: Bueno, ya teniendo en cuenta lo que ustedes dijeron y yo les comenté, vamos a ordenar las fotos pensando en qué pasó primero, después, luego de eso, y por último que es lo que pasó hace poco.

Un vocero por mesa pasó al tablero y ordenó las fotos como su grupo acordó, allí encontramos que los tres grupos eligieron el mismo orden: Muerte de Gaitán, Toma del Palacio de Justicia, Muerte de Pablo Escobar, Firma del Tratado de Paz con las FARC. Los tres voceros fueron Gabriel, Sergio y Aída, al preguntarles a ellos el porqué su grupo había escogido este orden sus respuestas fueron:

Gabriel: la de Gaitán va primero porque está en Blanco y Negro o sea que fue hace mucho.

M: Ustedes también creen eso? -preguntando a Sergio y Aída

S y A: sí

M: Aída, ¿por qué la toma del palacio está después de Gaitán?

Aída: porque así no esté en blanco y negro, tiene poquito color, no como estas- señalando las otras fotos, entonces la tomaron hace mucho tiempo.

M: Sergio, tu que crees?

Sergio: además la muerte de pablo escobar fue hace poquito, y la gente habla del palacio como hace mucho.

M: ahora, porqué la foto de pablo escobar está seguida de esa.

Gabriel: porque pablo escobar murió hace tiempo que hasta le hicieron una novela

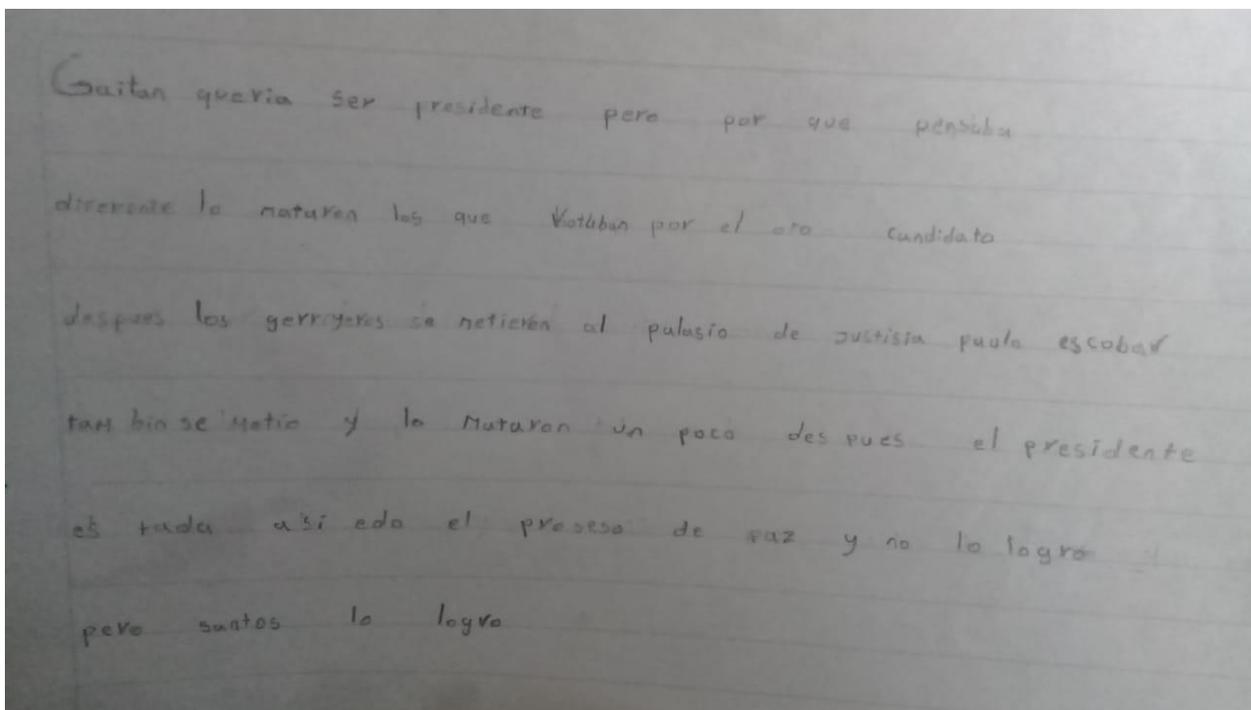
Aída: y lo del tratado de paz fue hace poquito, en Cuba.

M: ok, muchas gracias, alguien no está de acuerdo con este orden? todos consideran que si es así?

Todos: sí

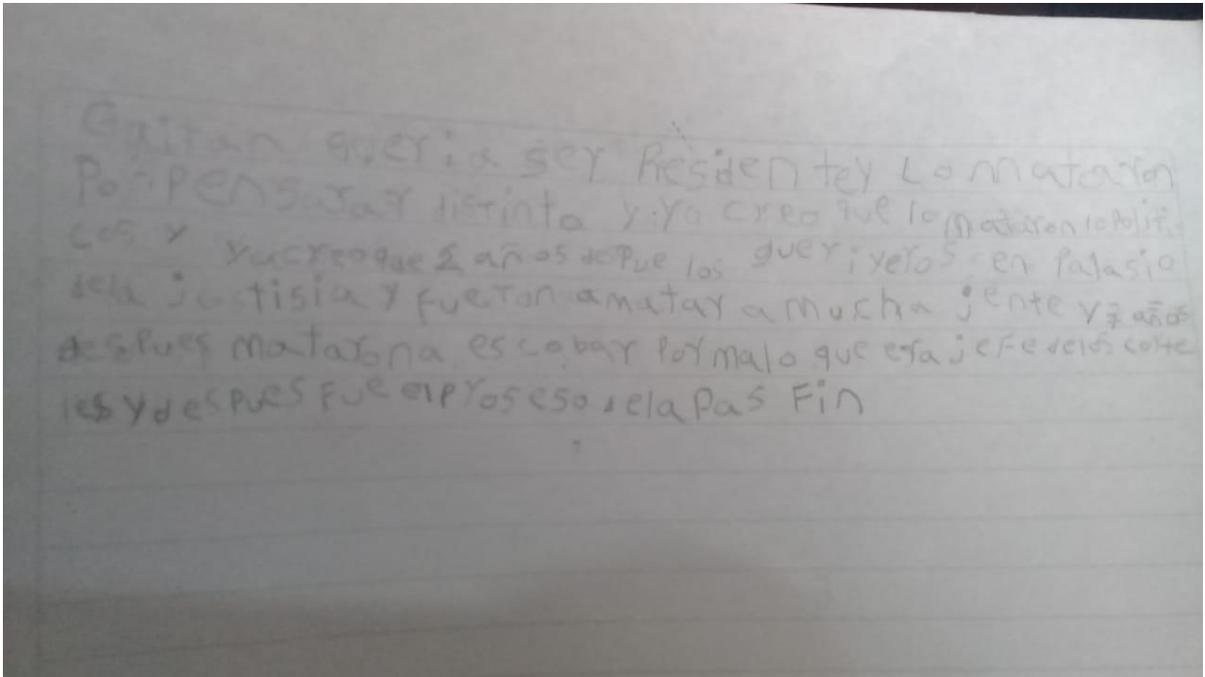
M: entonces ahora, teniendo en cuenta lo que hemos hablado vamos a escribir un relato como si fuéramos periodistas, recuerdan la crónica de la vez pasada sobre Duque y Petro? vamos a hacer un escrito parecido, pero allí vamos a relatar lo que ustedes creen del ¿por qué? o el ¿cómo? de los hechos, es decir, lo que ustedes creen que pasó.

EVIDENCIAS:



Por Aída

“Gaitán quería ser presidente pero porque pensaba diferente lo mataron los que votaban por el otro candidato, después los guerrilleros se metieron al palacio de justicia, pablo escobar también se metió y lo mataron un poco después el presidente estaba haciendo el proceso de paz y no lo logró pero Santos lo logró.”



Por Martina

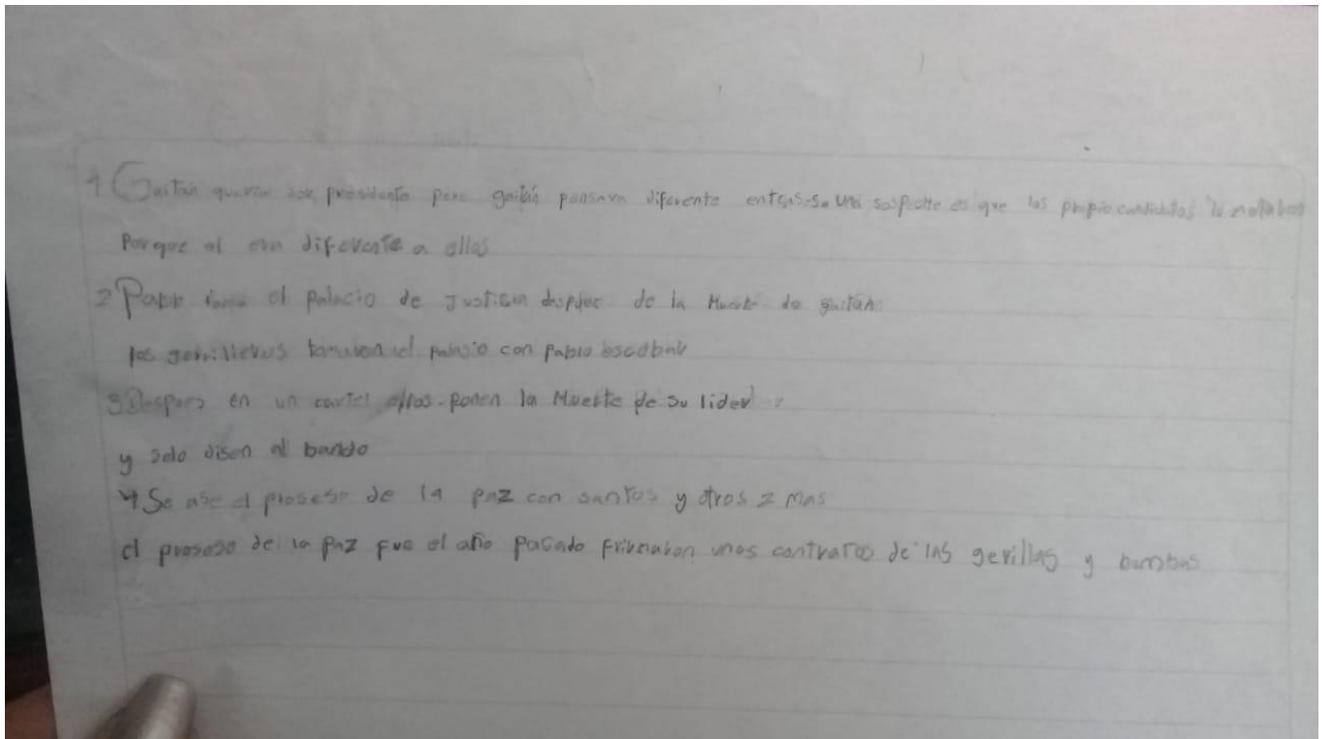
“Gaitán quería ser presidente y lo mataron por pensar distinto y yo creo que lo mataron los políticos y yo creo que 2 años después los guerrilleros en el palacio de justicia fueron a matar a mucha gente y 7 años después mataron a escobar por malo que era jefe de los carteles y después fue el proceso de la paz, fin.”

Yo creo que GAITAN murió porque LA GERTILLA LO MATO. GAITAN
QUERIA IVA A HACER PRESIDENTE PERO LO MATARON. LA TOMA DE JUSTICIA
FUE POR EL M19 EL M19 FUE UN GRUPO GERTILLO QUELIA DEFENDERSE
Y DEFENDIA AL PUEBLO. FIN DEL CARTEL DE MEDALLIN CON LA MUERTE DE
PABLO ESCOBAR. PABLO ESCOBAR FUE UNA PERSONA MUY MALA FUE EL LIDER DEL
CARTEL DE MEDALLIN UN GRUPO DE MARCOSTRAFICANTES Y TERRORISTAS Y ASESINOS.
PROCESO DE PAZ EL PROCESO DE PAZ FUE CON SANTOS EN LAS NOTICIAS
SANTOS ESTABA CON UNOS SEÑORES LEYENDO UN LIBRO QUE DECIA
TODOS LOS ACUERDOS DEL PAIZ. FIN

Por Malcom

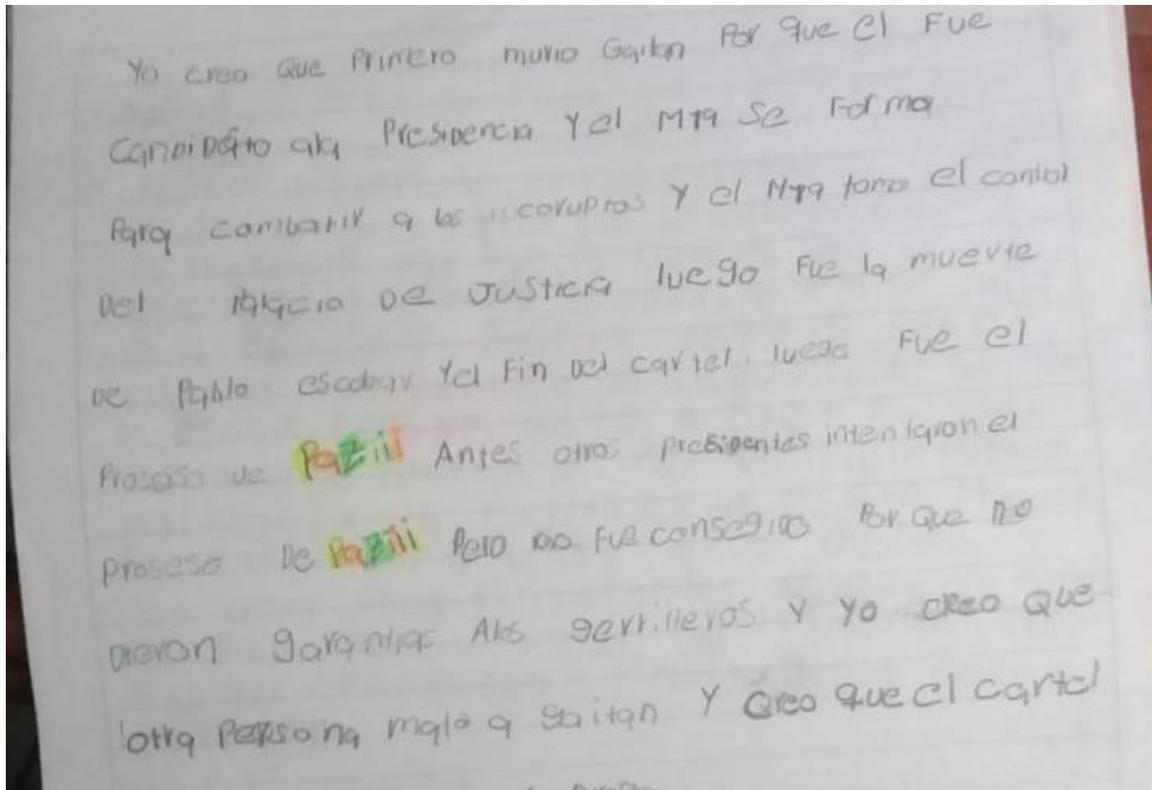
19 GAITAN LO MATARON PORQUE
queria ser presidente luego
el m19 queri pelear contra los
corruptos. toma de palacio de
justicia.
luego pablo escobar murió
y el cartel de medellin
se acabo por la muerte
de pablo escobar. Fin de el
cartel de medellin por la
muerte de pablo escobar.
despues el proceso de
paz intento acabar la guerra
santos, dos m19.

Por Jacobo



Por Beta

“1. Gaitán quería ser presidente pero Gaitán pensaba diferente entonces una sospecha es que los propios candidatos lo mataron porque él era diferente a ellos. 2. Pablo toma el palacio de justicia después de la muerte de Gaitán, los guerrilleros tomaron el palacio con Pablo Escobar, 3. después en un cartel ellos ponen la muerte de su líder y se lo dicen al bando. 4. se hace el proceso de la paz con Santos y otros dos más, el proceso de la paz fue el año pasado, firmaron unos contratos de las guerrillas y las bombas”.



Por Gabriel

TALLER 4: Entrevista a Blanca (27 septiembre, 11 y 18 de Octubre del 2018)

CONTEXTO: Teniendo en cuenta que el conflicto armado en Colombia ha perjudicado mayormente a las zonas rurales del país, consideramos buscar a una persona que quizá hubiese vivido los estragos de este, y a su vez que fuese una persona de confianza para niñas y niños de nivel 8 la cual también accediera a ser entrevistada por ellos, y más que una entrevista fuese más una conversación armoniosa.

Por esto, elegimos a Blanca Celemín, quien es una de las señoras que trabaja en el CEL no solo como cocinera o realizando aseo, sino que también es una de las personas que ha acompañado a los grupos a sus “viajando ando”⁹ por ejemplo, por tanto cuida y tiene otro tipo de relación respetuosa y afectiva con el grupo.

⁹ El viajando ando es una propuesta que surge en el CEL, donde cada año para el mes de septiembre los niños y las niñas de Hyzcatí viajan a un lugar cercano al departamento para conocer sobre su cultura, paisajes,

INTENCIONALIDAD: Visibilizar a un miembro de la comunidad educativa (Blanca), que en ocasiones los niños no reconocen, que los niños y niñas formulen preguntas para entrevistarla y de acuerdo a las respuestas construir un texto biográfico de Blanca .

METODOLOGÍA

Este taller se divide en tres sesiones, cada una tiene una actividad a desarrollar en torno a la realización de la entrevista y por supuesto la biografía de Blanca.

En la primera sesión se les preguntó sobre Blanca, qué sabían de ella, hace cuanto la conocían, y a qué se dedicaba, posteriormente, se les menciona que vamos a hacer un taller con ella, pero para esto era necesario realizarle una carta de apreciación donde se le agradece por lo que ella hacía por ellos y por su institución. Proceden a hacer la carta y allí termina la sesión. (60 min)

La segunda sesión, se terminan algunas de las cartas, no obstante se le da prioridad al desarrollo de las preguntas para Blanca, las maestras en formación dirigen y orientan algunas de las preguntas tratando de buscar algún nexo con el conflicto armado en Colombia. (60 min)

En la tercera sesión se desarrolla en la entrevista o conversatorio donde se realizan las preguntas que se plantearon y otras que pueden surgir allí a partir de lo que Blanca comente. Inmediatamente se pasa a realizar el texto biográfico (75 min)

QUÉ OCURRIÓ

Inicialmente se les pidió a los chicos que hablaran de Blanca, que tan importante era para ellos, al obtener respuestas altamente satisfactorias llenas de emotividad y agradecimiento,

historia, además de participar en actividades lúdicas y pedagógicas que desarrollan las maestras en torno al conocimiento y otro tipo de habilidades

cada niño y niña realizó una carta donde expresó sus sentimientos hacia Blanca por acompañarlos, cuidarlos, y quererlos a pesar de no estar tanto tiempo con ellos.

Al tener realizadas ya las cartas, pasamos a una serie de preparación de la entrevista que ellos le iban a realizar a Blanca sobre su pasado, lo que normalmente ellos preguntaron se refirió mayormente a los gustos y aficiones de ella, no obstante, orientamos el desarrollo de esta sesión para que chicos y chicas hicieran preguntas más enfocadas en lo que buscábamos, la historia de Blanca. Las preguntas que se realizaron fueron:

1. ¿Cuál es tu nombre completo?
2. ¿Qué día naciste?
3. ¿Cuántos Hijos tienes?
4. ¿Tienes nietos?
5. ¿Dónde naciste?
6. ¿Te gusta el CEL?
7. ¿Hace cuánto trabajas en el CEL?
8. ¿A dónde te gustaría viajar?
9. ¿Cuál es tu animal favorito?
10. ¿Cuál es tu comida favorita?
11. ¿A qué jugabas cuando eras niña?
12. ¿Cuál era tu juguete preferido?
13. ¿Cuántos hermanos tienes?
14. ¿Cuál es tu música favorita?
15. ¿A cuantos viajando ando has ido?
16. ¿Te gusta leer?
- 17.

De acuerdo con las respuestas de Blanca niñas y niñas dinamizaron la entrevista con más preguntas que no se habían tenido en cuenta, como por ejemplo:

17. ¿Por qué viniste a Bogotá?
18. ¿No odias el frío?
19. ¿Por qué no celebras navidad?

20. ¿Tienes mascotas?

21. ¿Tus papás están vivos?

Se desarrolló la entrevista, y se dió paso al texto biográfico que realizaron los niños, se les presentó la estructura o las características que poseía una biografía (Fotografía, Nombre completo, Fecha y lugar de nacimiento, recorrido de su vida...) Los niños desarrollaron el texto sin pregunta alguna.

EVIDENCIAS:

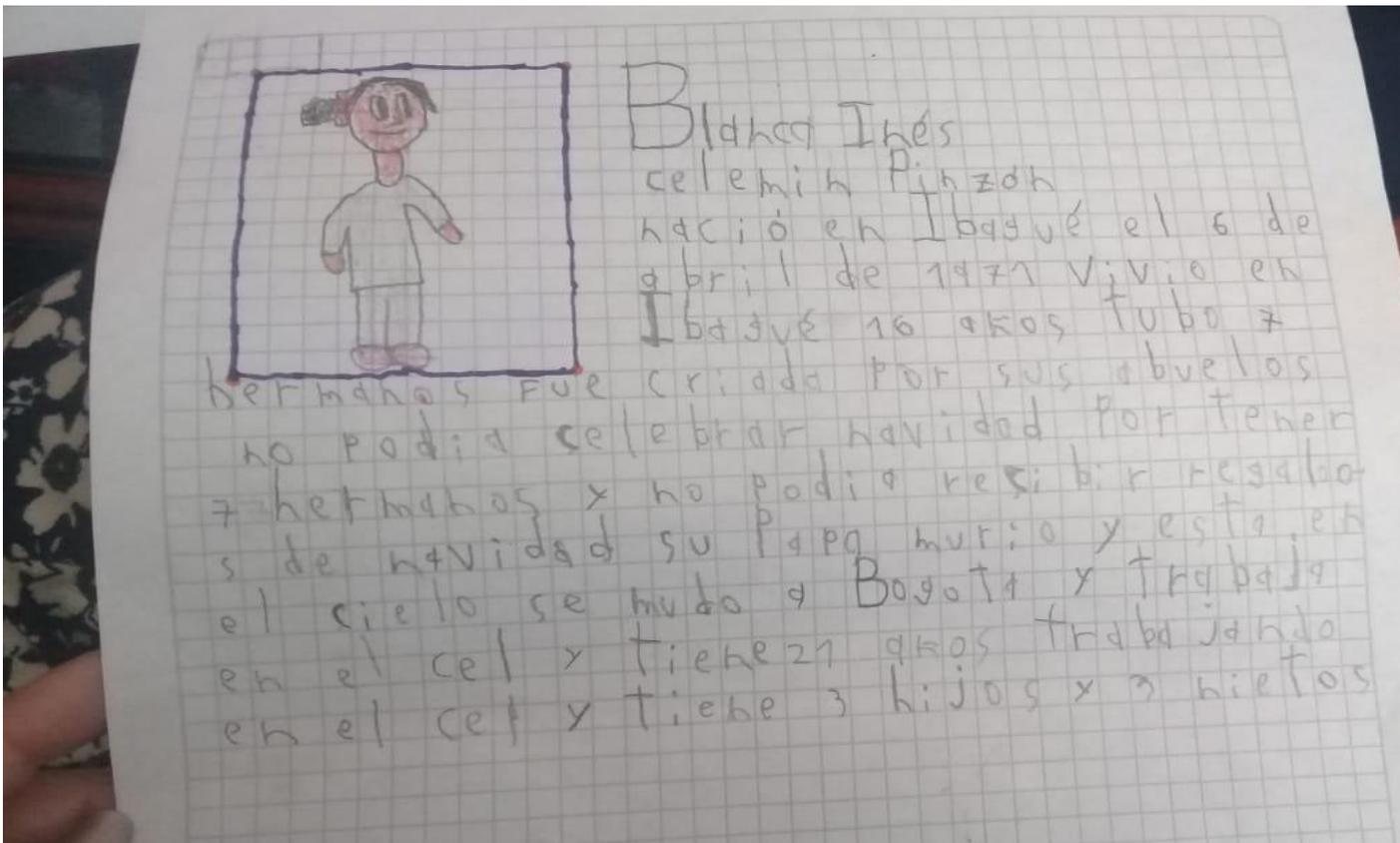


Realizando las cartas



En la entrevista con Blanca

BIOGRAFÍAS:



Por Amado



Blanca Inés
Celenín Pinzón

Blanca Inés nació el 6 de abril en Ibagué en 1971, la criaron sus abuelos, tiene 7 hermanos, no celebraban navidad, le gustaba mucho jugar a la pelota, bailar y cantar. También hacía sus propios juguetes que se fue a vivir a Bogotá, tuvo pasatiempos y un niño, tuvo un perrito pero murió, al igual que el papá, la mamá sigue viva, le gusta todo el tipo de música, le encantan las películas, a caballo 27 años en el club y ahora está con nosotros. Fin.

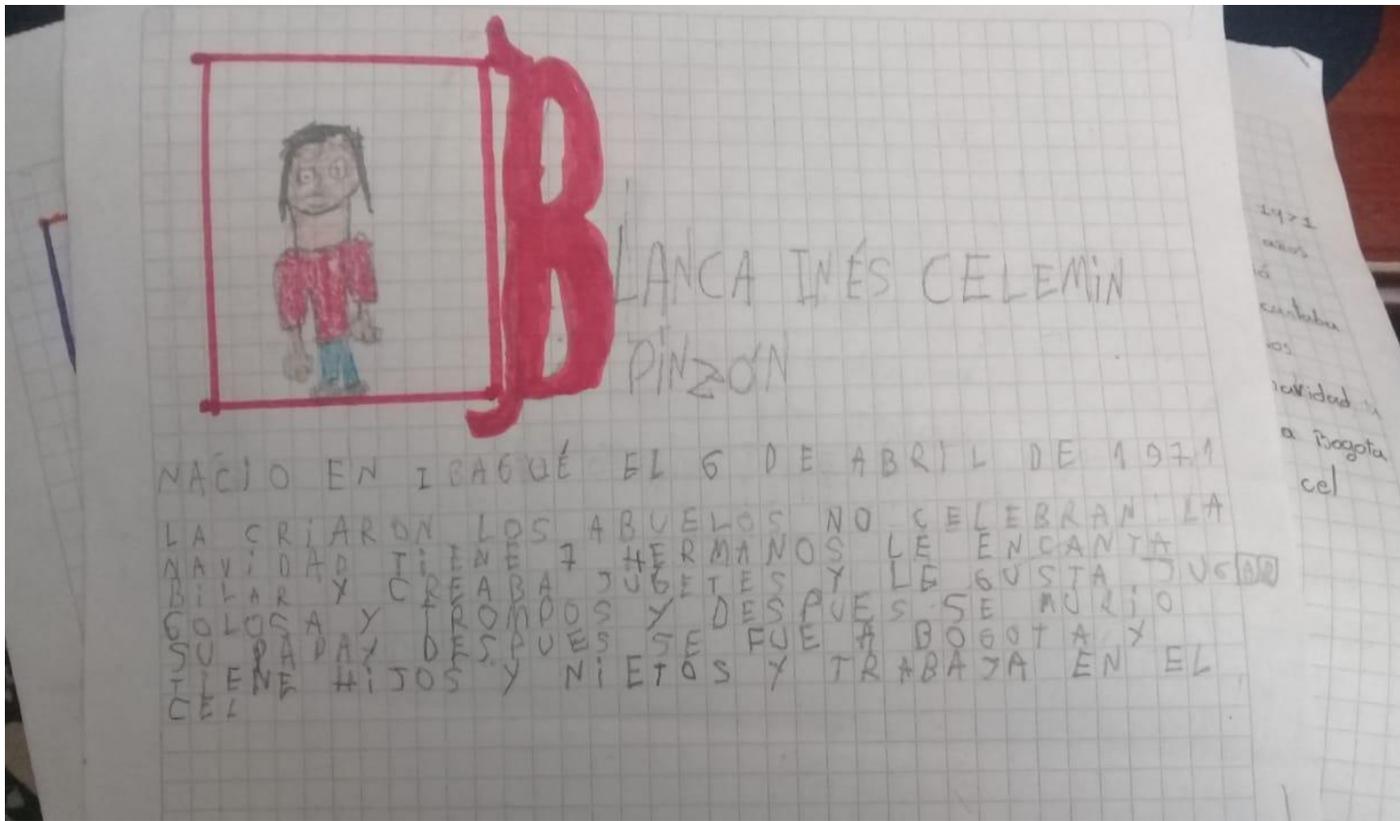
Por Gabriel



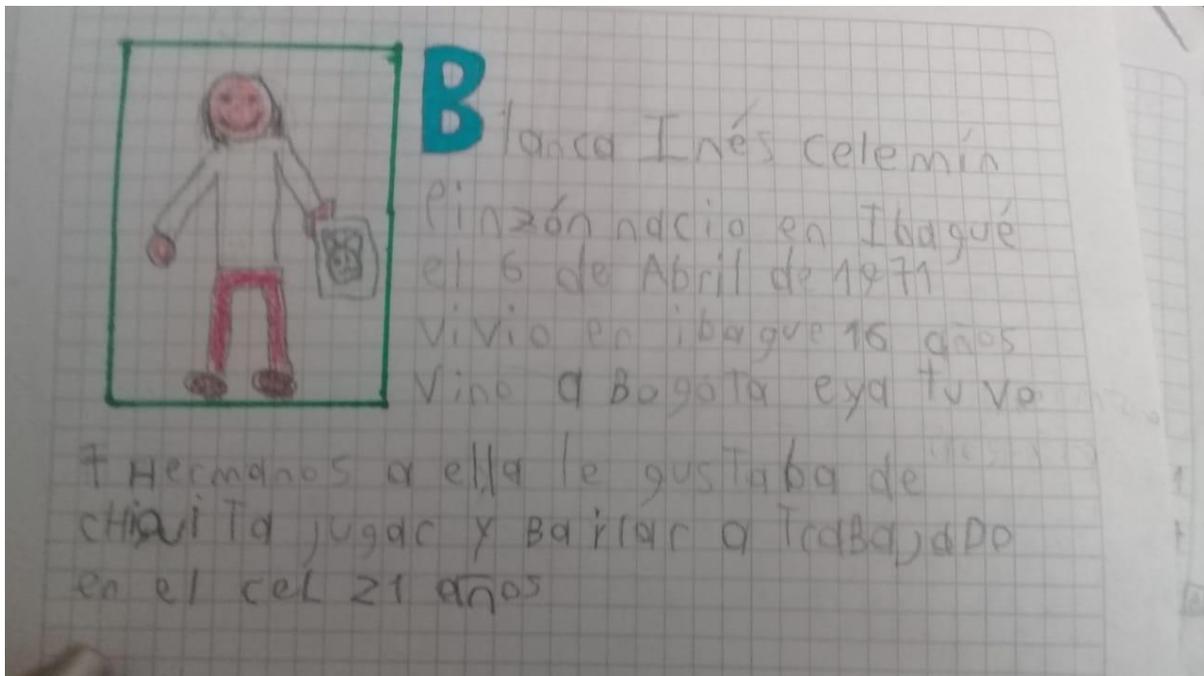
Blanca Inés
Celenín Pinzón

nació en Ibagué el 6 de abril de 1971 la criaron sus abuelos estuvo 16 años en Ibagué tuvo 7 hermanos estudió en un colegio pequeño le encantaba bailar, jugar gobsa hacer sus propios juguetes ya que no celebraban la navidad por pocos recursos des pues de 16 años viajó a Bogotá consiguió trabajo y ha trabajado 20 años en el cel tubo 3 hijos y 3 nietos

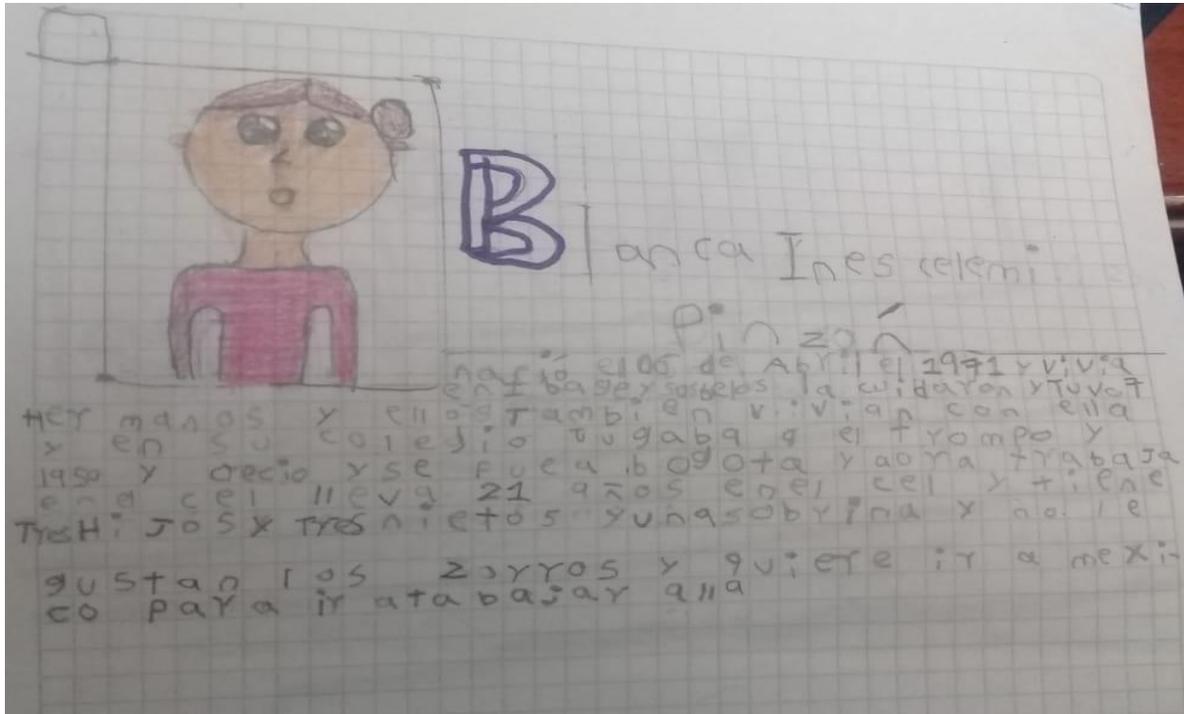
Por Aída



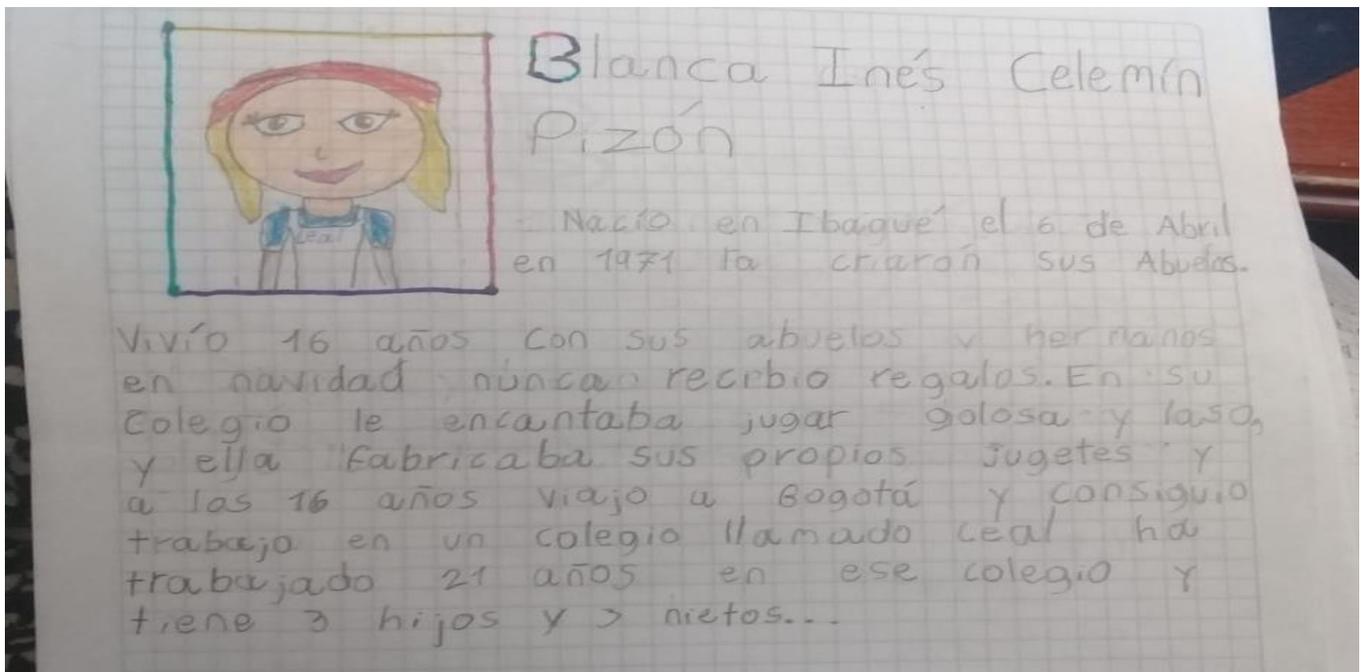
Por Juan Carlos



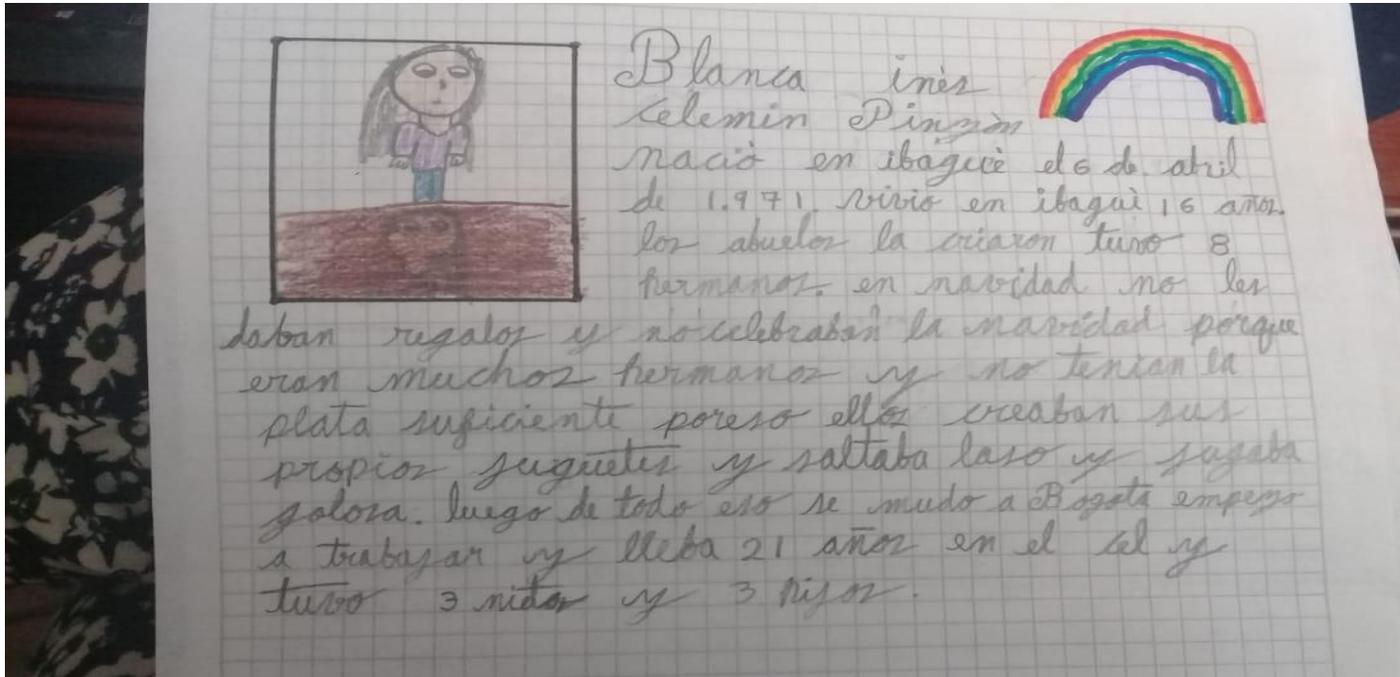
Por Julián



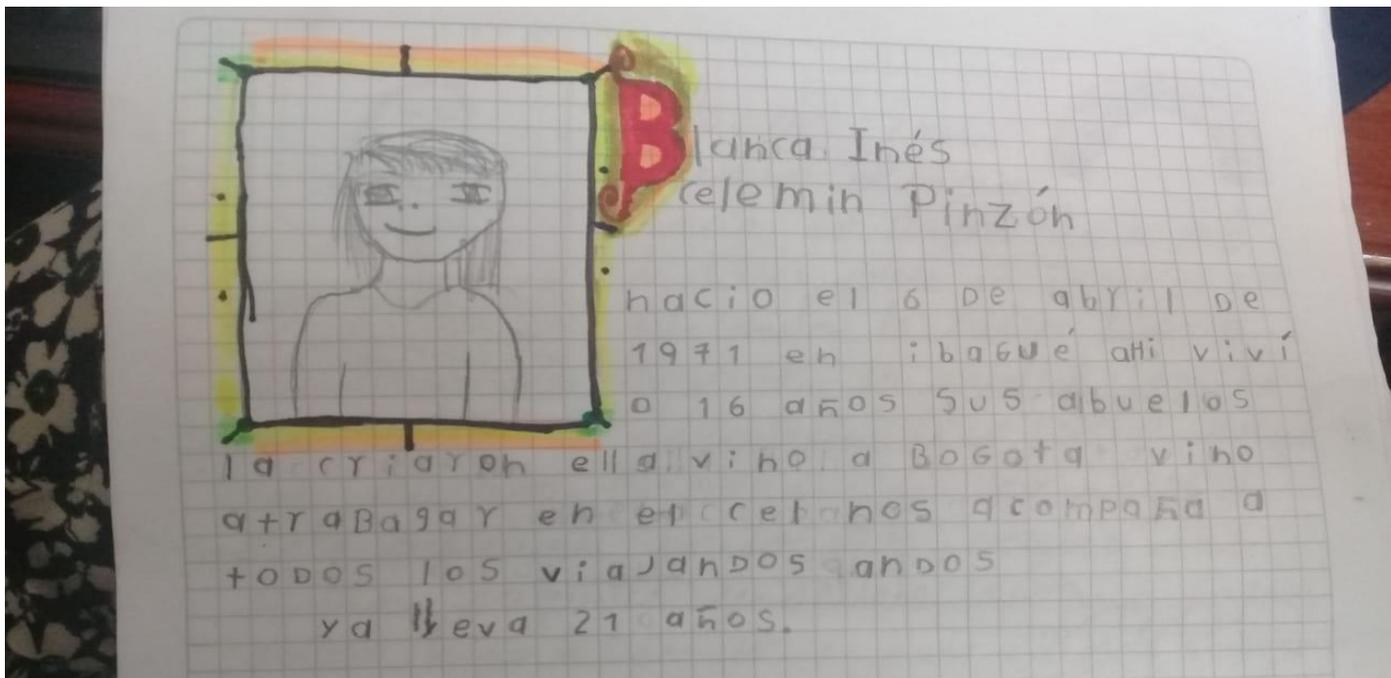
Por Martina



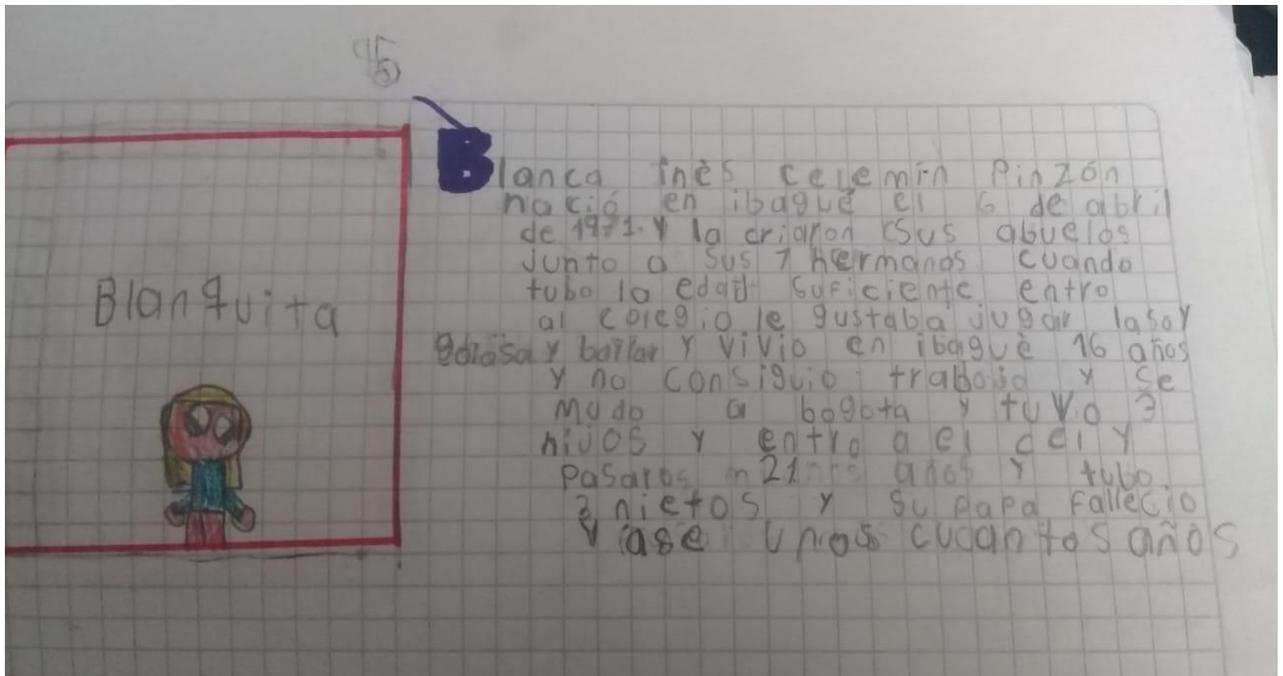
Por Emiliana



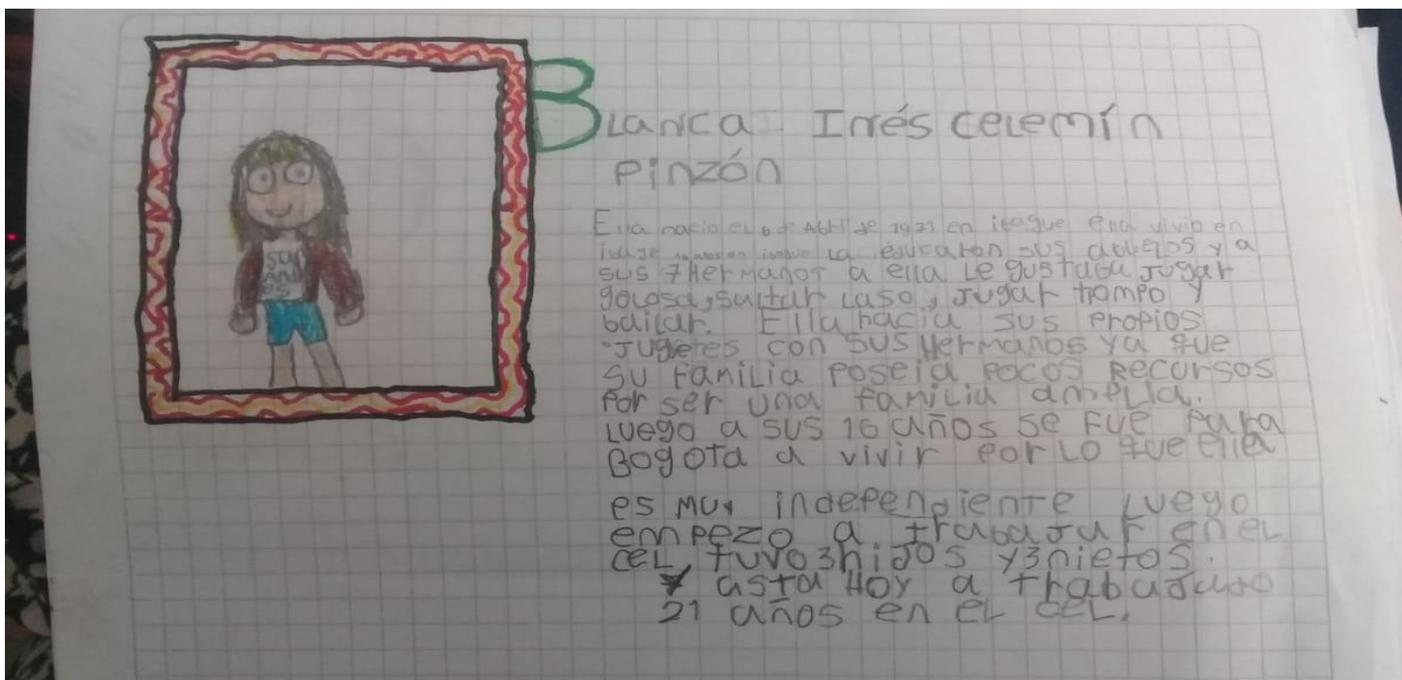
Por María José



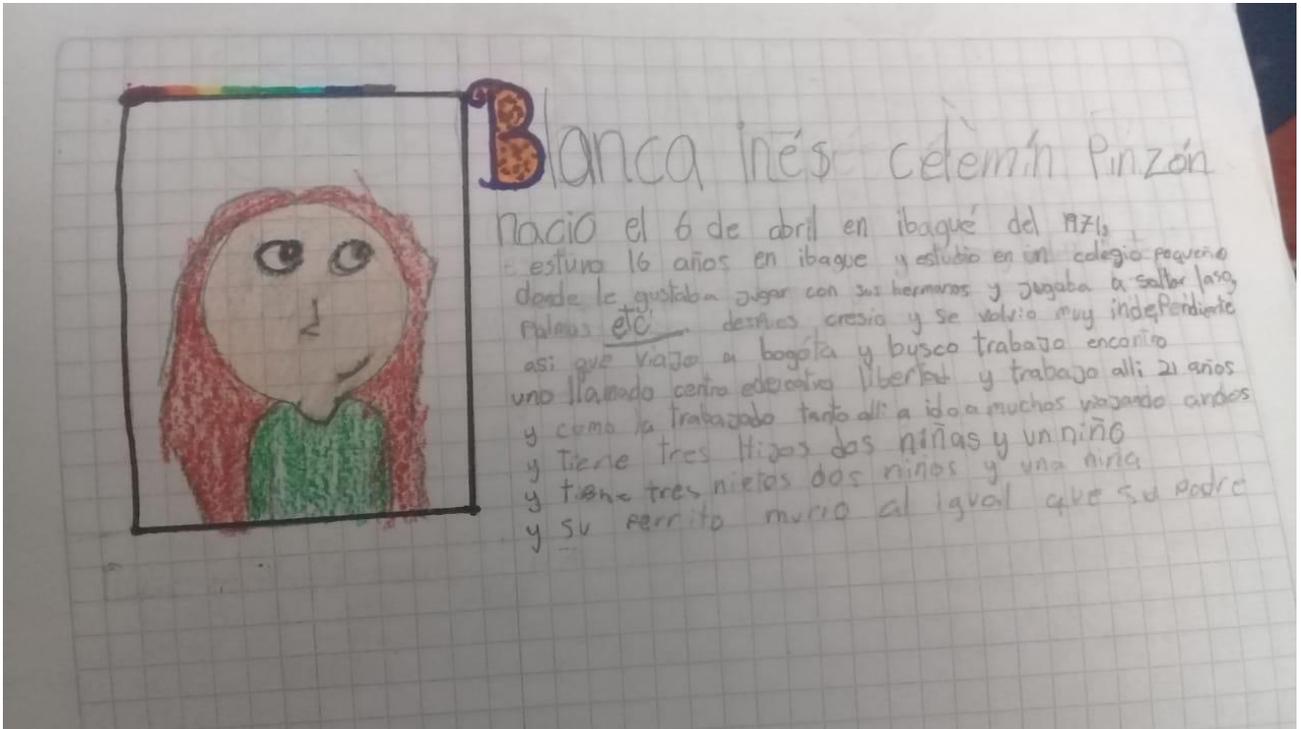
Por Nahuel



Por Mariano



Por Allan



Por Emiliana

TALLER 5: Museo de los objetos (19-Octubre-2018)

CONTEXTO

Buscando historias similares a las de Blanca, quisimos acercarnos un poco más al contexto familiar de cada uno de los niños, por lo cual pensamos en desarrollar un “Museo de los objetos” donde se pudiese reflexionar sobre dichos objetos, teniendo en cuenta que siendo estos tan antiguos en algunos casos, para muchos pueden haber emociones encontradas al recordar lo que representan, lo que fueron y lo que son.

INTENCIONALIDAD

Resaltar las diferencias entre el ayer y el hoy, a través de experiencias significativas que replican los objetos.

METODOLOGÍA:

Se dispone el lugar con los objetos previamente, se les da un momento para que los observen y comenten sobre ellos, posteriormente, se ubica el grupo mirando hacia los objetos en

general y cada uno pasa a describir su objeto (algunos con la ficha técnica desarrollada por los padres)

Mientras cada uno expone su objeto, los demás pueden intervenir haciendo preguntas que les susciten estos objetos. Finalmente, cuando todos hayan expuesto, las maestras en formación hacen preguntas que ayuden a contrastar el pasado con el presente a partir de lo que allí se encuentre.

MATERIALES: Circular para los padres:

12-October-2018

A quien corresponda:

Reciban un cordial Saludo.

En el marco, del trabajo de grado las maestras en formación : Natalia Hernández y Marcela Galeano de la Universidad Pedagógica Nacional, realizarán un museo de objetos en el nivel 8 (Zorros), por tanto, las maestras en formación solicitan a los padres de familia que para el día **Martes 16 de Octubre** lleven a la tiva algo que sea significativo para la familia, ese objeto debe representar una historia (Una fotografía, un objeto, una prenda, etc) además del objeto, se debe adjuntar una ficha bibliográfica que contenga los siguientes datos: **¿Hace cuánto está en la familia?, ¿Cuál es su primer o su único propietario?, ¿Qué significado tiene para la familia? ¿Qué historia/s posee este objeto?**

Gracias por la atención prestada.

Esperamos su colaboración.

QUÉ OCURRIÓ

Para el museo nos dispusimos a adecuar cada objeto, en una mesa. Luego de esto cada niño pasó por voluntad propia a contar la historia de su objeto, escuchamos distintas historias sobre objetos que han pasado de generación en generación, una historia que resultó bastante significativa fue la Zamir donde el con sus palabras nos contó que el álbum tenía fotos de el cuando era bebé, porque a su mamá le dieron la oportunidad de que él no naciera porque estaba muy enfermo, aun así su mamá tomó la decisión de tenerlo así él estuviera enfermo o no, cuando él nació fue un bebé muy sano, por eso su papá y su mamá estaban demasiado felices.

Entre los objetos, hubo muñecas, una guitarra, libros, una cámara antigua, fotografías, juguetes, libros, cuadros, entre otros.

EVIDENCIAS



Exponiendo los objetos

TALLER 6 Carta a un personaje histórico (5-Abril-2019)

CONTEXTO

En anteriores talleres (propuestos desde el proyecto presente “Wiphala”) se les había mencionado al nivel 9 (2019) sobre Policarpa Salavarrieta, Simón Bolívar, Cristóbal Colón y Antonio Nariño, por lo tanto se utilizaron dichos personajes para que niñas y niños recrearan una carta tipo invitación a su lugar favorito en el mundo. La instrucción principal fue que aquellos personajes pudieran comprender de qué se les estaba hablando teniendo en cuenta que ellos vivieron en una época bastante lejana a la nuestra.

INTENCIONALIDAD

Hallar conexiones entre el pasado (muy lejano) y el presente a partir de lugares, espacios y acciones que allí se desarrollan.

METODOLOGÍA

Después de una actividad de sensibilización con movimiento, niñas y niños predispuestos a observar el tablero, se colocan en el los nombres de cada uno de los personajes elegidos para la sesión y se les pide que mencionen lo que conocen de ellos teniendo en cuenta la fecha de nacimiento y muerte. (20 min)

Luego de discutir sobre lo que recordaban acerca de dichos personajes, se les pide que piensen en su lugar favorito, cuáles son sus características, qué se puede realizar allí, o qué no, qué es lo que más les gusta de allí (10 min)

Posteriormente, se les pide que elijan a uno de los personajes que se mencionaron anteriormente, y a partir de allí, los invitaran a su lugar favorito, entendiendo que cuando ellos vivían casi nada de lo que existe ahora se conocía.(45 min)

QUÉ OCURRIÓ

Inicialmente, se les preguntó a niñas y niños que sabían sobre Policarpa Salavarrieta, entonces varios de ellos comentaron que habían visto su novela, también que ella aparecía en

el billete de \$10000, que ella era una heroína infiltrada, en fin, la mayoría de los comentarios surgieron a partir de lo que se mostró en dicha Novela. Seguidamente se les preguntó sobre Simón Bolívar, a lo cual respondieron que él ayudó a obtener nuestra libertad ante los españoles, que era un militar venezolano, que era muy valiente, etc al igual que sucedió con Antonio Nariño.

De Cristóbal Colón solo se habló de que fue quien descubrió América, y trajo a los españoles a tierras americanas invadiéndolas, robándolas, y violentando a nuestras personas, sin embargo, se mencionó también que sin su llegada al continente, no habría la multiculturalidad que se encuentra en América, por lo tanto, no estaríamos aquí, es decir, si ellos no hubiesen llegado, las cosas no habrían cambiado, y seríamos una cultura diferente, para bien o para mal, estamos aquí, porque eso ocurrió, si no fuese así, seríamos otras personas, con otros intereses, necesidades, problemas, deseos, etc.

Pasando nuevamente al taller que planteamos, se les preguntó sobre sus lugares favoritos, de ahí surgieron lugares como el cine, el centro comercial, la playa, la biblioteca o los museos; al pedirles que invitaran a uno de los personajes a esos lugares niñas y niños preguntaban entonces:

“cómo le explico que es un cine, si en ese tiempo no habían”

“¿Ellos saben qué es la tecnología? (refiriéndose a la tecnología digital)”

Estas, entre otras preguntas similares, hicieron que niñas y niños reflexionaran sobre ciertas características de la forma en la que estaba construida su mundo, y también la de su personaje, era necesario comprender, que siendo una época tan alejada a la nuestra, las cosas se habían transformado, no solo en cómo se concibe a los sujetos, hombres y mujeres, sino también cómo interactúan con el entorno a partir de los instrumentos que a lo largo de los años han aparecido como obra del hombre para mejorar o facilitar la existencia.

EVIDENCIAS

Hola papálicarpa salavarrida como estas yo te
quiero invitar al cine, un lugar con muchas sillas,
una pantalla gigante, podemos comprar maizcocinado para
comer, allí veremos una película, una película es
una historia no escrita y no total mente contada, es
también actuada, un actor o una actriz es una persona
que representa un personaje a veces aparecen animales
& de vez en cuando son historias reales en el
cine podemos comer ver la película y divertirnos
no podemos hacer ruidos o aserse en otra silla,
es pero que bonitas

Por Aída

Centro Comercial Calima

¿Que no Puedes hacer?

Hola Antonio Nariño te invito al
Centro Comercial Calima te preguntaras que es el
centro comercial Calima es un lugar donde
todos van a comprar y compartir en familia
Pero no puedes correr ni jugar
ni tampoco puedes gritar y
Puedes caminar hablar y comer

Por Amado

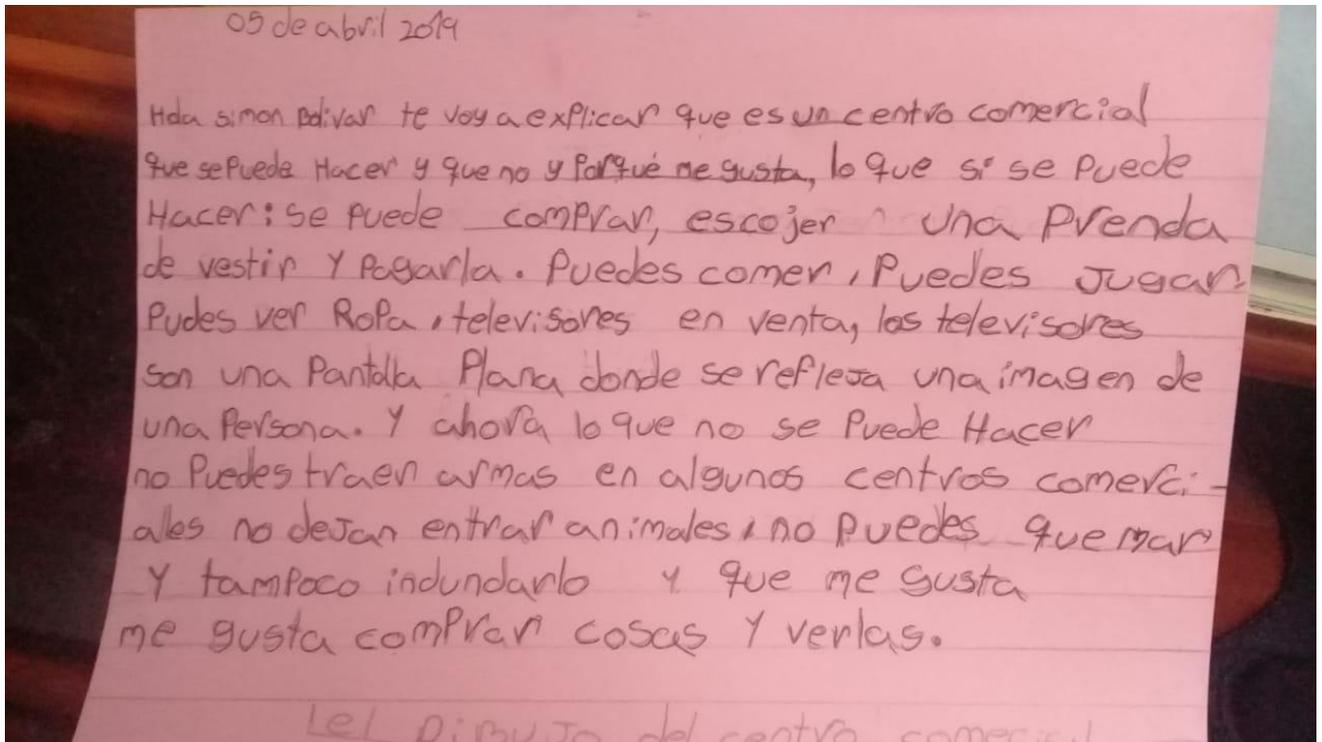
Fecha: 5 Abril 2019

HOLA POLICARPA SOY SARA ISABELLA Y ESTAMOS EN EL AÑO 2019, HOY 5 DE ABRIL
TE INVITO A UN CENTRO COMERCIAL.
SI NOS ABES QUE ES UN CENTRO COMERCIAL YO TE EXPLICO, ES UN LUGAR MUY MUY
GRANDE HAY MUCHAS TIENDAS NOS ABES QUE ES UNA TIENDA, UNA TIENDA ES UN
LUGAR DONDE VENDEN FRUTAS Y VERDURAS Y COMIDA! TAMBIEN HAY RESTAURANTE
UN RESTAURANTE ES UN LUGAR DONDE PIDES COMIDA Y MAS PAGES. TAMBIEN
TAMBIEN HAY PARQUES DE ATRACCIONES ES UN LUGAR DONDE LOS NIÑOS
SE DIVIERTEN TAMBIEN HAY TIENDAS DE ROPA DONDE TODA EL MUNDO
COMPRAN ROPA. TAMBIEN HAY TIENDAS TECNOLOGIA TAMPOCO NOS ABES NI
TECNOLOGIA SON COSAS QUE INVENTO LA HUMANIDAD Y PARA ABESER LA VIDA
MAS FACIL, HAY TIENDAS DE ELABORACION DE COMIDA DOUCE Y COMIDA
LADA.

Por Isabella

Buenos días cristobal colón, te mando esta carta
como una invitación al cine, ya que en tu época
no existen los cines te voy a explicar que es
un cine.
un cine es un cuancto en el que se proyecta la
magia en una pantalla, y como no
sabes que es una pantalla, te tengo
que explicar. una pantalla es un
rectangulo grande que donde ves la vida
a traves de ella, por eso te invito
para que conozcas el futuro

Por Allan



Por Juliana

2.1 Categorías que emergieron después de los talleres

| CATEGORÍAS | Taller 1 Crónica | Taller 2 Tratado de paz | Taller 3 Fotografías | Taller 4 Entrevista | Taller 5 Museo | Taller 6 Carta a un personaje histórico |
|------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------|--|
| Ordenación cronológica | | ✓ | ✓ | | | |
| Relaciones causales | ✓ | | | ✓ | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|--|---|---|
| Relaciones temporales | | | | | ✓ | ✓ |
|------------------------------|--|--|--|--|---|---|

Aquí es importante rescatar que con estos talleres que fueron relacionados directamente con el tratado de paz (1, 2 y 3) no se pretendió enseñar, o educar sobre este tratado, y su historia, a pesar de que fue necesario para nosotras como maestras en formación describir las relaciones que encontraban los niños entre dichos hechos. Si bien es cierto, que al indagar sobre las comprensiones que tienen niñas y niños de manera oral o escrita surgieron preguntas y hubo breves aclaraciones sobre ello, este trabajo se desarrolló para indagar qué habilidades demostraban niñas y niños a partir de cierta información, mas no fue una propuesta pedagógica para que nivel 8 comprendiese el conflicto armado en Colombia.

CAPÍTULO III

Este tercer capítulo recoge las categorías más evidente que surgieron a partir de los talleres realizados con los niños y niñas de nivel 8, estas son la ordenación cronológica, las relaciones causales, y por último, están las relaciones temporales: los cambios, continuidades y permanencias. A partir de estas tres categorías se presentan los análisis en torno a los productos de los niños y niñas, para encontrar las respuestas a nuestra pregunta orientadora.

ANÁLISIS

De acuerdo al momento coyuntural que atravesaba el país en ese momento en torno a las elecciones presidenciales (mayo a junio de 2018) y las campañas políticas de los candidatos en torno a los acuerdos de paz firmados por el anterior gobierno y las FARC (Septiembre del 2016) sino las discusiones que se daban cotidianamente en torno a este, niñas y niños de nivel 8 a pesar de su corta edad son conocedores de muchos de los temas que generalmente suelen no tratarse en clase, sea porque no parecen importantes, porque es algo complejo de entender o se desconoce del tema.

No obstante, los temas referentes a la política, también han de ser conocidos por niños y niñas de acuerdo con la pertinencia que hay respecto a su edad, esto, no con el fin de que desarrollen afinidad precisamente por un movimiento político, sino para que desde estas edades se construyan las bases para fortalecer la formación de un pensamiento crítico. De acuerdo con esto, Aisenberg menciona que los niños tienen ideas, no reciben pasivamente la información y realizan un trabajo intelectual de acuerdo a sus propias interacciones; se preguntan y tienen hipótesis; son sujetos sociales no sólo psicológicos. (1994) También, para Alderoqui (1994) la relación del niño con el ambiente le ha posibilitado construir un “depósito de datos históricos, geográficos y sociales. El sujeto que conoce la realidad es un sujeto social; sujetos que conocen objetos que a ellos mismos los constituyen”.

Concorde a esto y de acuerdo con las categorías del pensamiento histórico, y el análisis de los talleres realizados con niñas y niños de nivel 8 decidimos enfocarnos en tres categorías

que aparecieron con mayor énfasis en la mayoría de los talleres. La primera se refiere a la *ordenación cronológica*, la segunda categoría se refiere a las *relaciones causales*, y como tercera y última categoría se encuentra la *relación entre pasado y presente*, lo cual hace referencia a los cambios, continuidades/permanencias. No obstante, es preciso rescatar que estas categorías están enlazadas entre sí, por lo tanto, cada taller no solo puede pertenecer a una categoría como tal, solo que en este taller solo resaltamos las más evidentes desde nuestra perspectiva, más no significa que no hayan otros aspectos de interés que puedan interesar al lector.

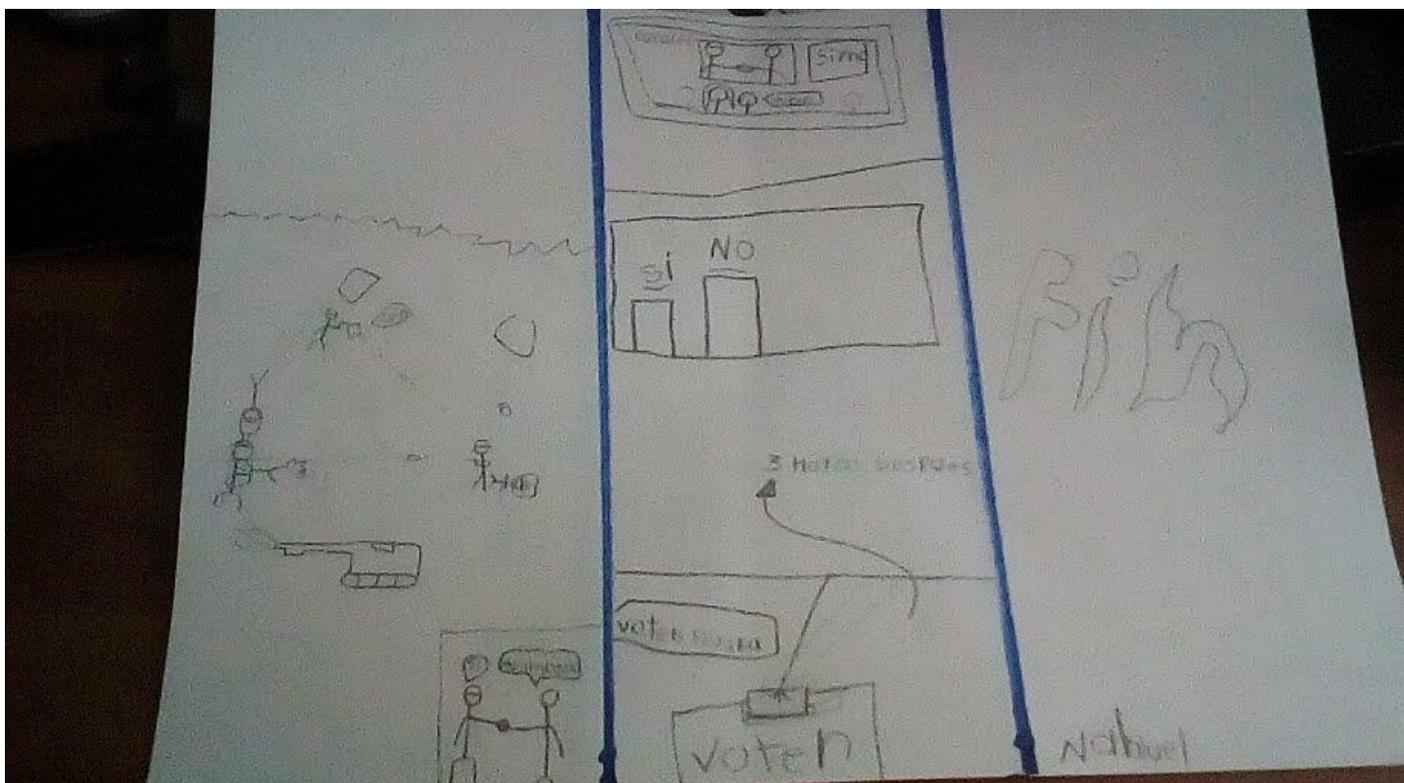
3.1. Ordenación cronológica

Partiendo de la subjetividad implícita en la comprensión del tiempo, se evidencia que puede ser difícil comprenderlo, ya que es relativo, esto no significa que no se pueda aprender sino que se debe propiciar un proceso de largo aliento, donde poco a poco se va ganando elementos para su comprensión. Ello indica que el tiempo requiere entenderse desde dos relaciones, una, en lo subjetivo (contemplación de hechos basados en las peculiaridades humanas) y otra en su representación objetiva (hecho objetivo de la creación natural), esta última por su parte requiere de una serie de conceptos complejos desde los cuales se abordan; secuencias cronológicas, duración, cambios en el tiempo, semejanzas y diferencias entre el presente y el pasado, que ayudan a estructurar en los niños y niñas la visión del tiempo de una manera significativa, es decir, comprensiva, que les permita configurar relaciones entre los hechos y el tiempo.

El lenguaje desde el cual se le habla a los niños también forma parte de la comprensión de los conceptos y la relación de tiempo, pues “Aprender sobre el pasado supone adquirir el vocabulario que, hasta cierto punto, es específico de la historia” (Cooper, 2002) pero que no puede ser alejado de la cotidianidad del niño, este debe estar ligado a los desarrollos que llevan pues “los niños no aprenden los conceptos por medio de definiciones prefabricadas, sino mediante el aprendizaje, en forma de resolución activa de problemas, a través de prueba y error y mediante el diálogo, para abstraer sus características comunes. De este modo perfeccionan poco a poco sus conceptos.” (Cooper, 2002, p. 29). Y dentro de esta

construcción el maestro tiene un papel fundamental al brindarles las posibilidades de diálogo, creación, espontaneidad y reflexión.

En nuestra práctica pedagógica con los niños y niñas de nivel 8, evidenciamos que constantemente entre ellos conversaban sobre la firma del tratado de paz entre el Gobierno colombiano bajo la presidencia de Juan Manuel Santos y el las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP finalizada en Septiembre del 2016, precisamente porque lo asociaban a las votaciones del plebiscito por el SI o NO del acuerdo del tratado de paz, a realizarse el 2 de Octubre de 2016, y también lo relacionaban con lo que sucedía en el presente, las elecciones presidenciales que acababan de terminar (Junio 2018). Teniendo en cuenta esto, se llevó a cabo un taller con los niños y niñas, donde se les hizo entrega de una cartulina dividida en tres partes, se les pidió que a través de una historieta plasmarán tres momentos por los que atravesó dicho tratado de paz según lo que ellos conocían.



Elaborado por Nahuel (Estudia en el CEL desde nivel 6)

Viñeta 1: disparos de un grupo a otro, hay una tanqueta de guerra y un muerto. Hay un recuadro pequeño en la parte inferior donde dos personas estrechan la mano diciendo “sí” “hagámoslo”.

Viñeta 2: Tres recuadros, el primero presenta un televisor donde se habla sobre las votaciones del “Sí” y “No” y se invita a la comunidad a votar, el segundo recuadro, enseña las estadísticas de cómo el “No” iba ganando en el país, y por último hay una mano depositando un voto en una caja con un texto agregado que dice “voten por acá”.

Viñeta 3: Finaliza la historieta, dando por entendido que todo acabó con las votaciones.

Allí encontramos que el grupo asociaba el hecho del “tratado de paz” (2012-2016) con las votaciones que se darían próximamente para la elección presidencial de junio de 2018, y la votación al plebiscito que ocurrió anteriormente en el año 2016. Además asociaban que los candidatos presidenciales y sus partidos políticos estaban estrictamente ligados a un futuro posible con la guerra o con el presunto fin de ella. De acuerdo a esto evidenciamos que los niños y niñas poseen nociones sobre el pasado, presente y el futuro en relación al tratado de paz, además en sus dibujos se evidencia una secuencia cronológica, al reconocer estos hechos que afectaron el pasado, lograron reflexionar sobre el presente, así se evidencia que en ellos, “lo que intenta explicar la historia es el pasado y es ésta su finalidad principal” (Prats, 2001, p. 30) .

Al preguntarles qué querían describir en sus historietas algunos se referían a la guerra, al terrorismo, otros a la violencia, y otros al conflicto armado, es importante aquí precisar dichos conceptos para comprender por qué se relacionan y en qué se distancian entre sí.

El conflicto armado en Colombia lo analizaremos, atendiendo la mirada de P.J. Javier Giraldo M (2015) la cual presenta una comprensión del conflicto armado en Colombia a partir del derecho a la rebelión, considerándose la rebelión como la acción que el pueblo ejerce contra el estado al no cumplir éste con su deber de otorgar la calidad de vida necesaria para su pueblo. Entendiendo que este deber responde a la relación entre el estado y los ciudadanos, la cual se trata de una sociedad, es decir, un conjunto de personas que tienen que cumplir ciertas reglas para convivir sanamente, por ejemplo, el estado debe suplir unos propósitos específicos que responden a las necesidades básicas de los seres humanos como lo son la alimentación, la salud, la educación, la vivienda, el trabajo/economía; y como lo determina

Giraldo (2015) “las mínimas exigencias de justicia” las cuales hacen referencia a la convivencia.

Siguiendo al autor, con aquel acuerdo implícito entre los gobernantes y los gobernados, en la declaración de los derechos humanos a partir de la revolución francesa y posteriores transformaciones, es tomada en cuenta la “Rebelión” como derecho del pueblo a rebelarse contra la tiranía y la opresión que ejerce un estado sobre sus ciudadanos, subestimando sus derechos como seres humanos pertenecientes a un colectivo que representa a su misma nación. Tomando en consideración esta acción tirana por parte del estado al vulnerar los derechos de sus súbditos, los civiles deciden tomar el control y pelear por sus derechos, el pacto entre las dos partes ha sido roto, primero por un estado que no cumple con sus obligaciones para con sus ciudadanos, y finalmente, con un pueblo que necesita soluciones, alternativas, cumplimiento y quiere un cambio.

Es allí cuando la rebelión es válida como derecho, no obstante, en Colombia el término Rebelión ha sido ligado fuertemente con el “Terrorismo”, sin embargo, son opuestos entre sí. Giraldo (2015) retomando a Jean François Gayraud (Comisario de Policía y experto criminólogo) y David Sénat (magistrado, jurista y politólogo) analiza los señalamientos que se hacen a la rebelión como terrorismo, así encuentra que el terrorismo se basa en fines, medios, y consecuencias, todas apuntando desde o hacia un mismo llamado “La violencia”. El autor hace una crítica hacia la utilización del término ligado a la rebelión, desprestigiando esta última, como si fuese un acto inconsciente, o un acto de rebeldía sin causa contra otros. Acompañando esta discusión, también menciona a Duverger (1982), quien hace referencia a la “resistencia” como la acción violenta que se ejerce contra un régimen violento, y también aclara que “terrorismo” es cuando se violenta contra un régimen democrático, no obstante, otros autores también resaltan que un estado democrático no siempre significa que no atente contra sus propios ciudadanos.

Volviendo a retomar la discusión principal de dicho texto, pretende dar cuenta del conflicto armado en Colombia por el incumplimiento y descuido del estado de atender necesidades vitales como la alimentación, la salud, la vivienda y el trabajo (Necesidades básicas), todas

ellas relacionadas con el poder sobre un pedazo de tierra. Al respecto es importante mencionar la que la ‘tierra’ no se puede reducir a un terreno específico, sino reconocerlo como un acceso a múltiples posibilidades que suplen precisamente las necesidades básicas de un amplio grupo de ciudadanos. Nuestros campesinos han pasado su vida trabajando el campo, no solo para beneficiarse a sí mismos y a sus familias con los alimentos que puede brindar, sino también para aquellos que no tienen acceso a ese tipo de espacios, que se encuentran en la ciudad, o en diferentes terrenos que no son aptos para el cultivo.

Como sociedad, se han distribuido determinadas funciones para que precisamente, un grupo de individuos aporten recíprocamente desde sus diferentes saberes y habilidades para construir conjuntamente, poder convivir y sobrevivir en determinado espacio y precisamente constituirse en “sociedad”. No obstante, hay sujetos que no reconocen este tipo de relaciones sociales necesarias para sobrellevar la vida en conjunto y priorizan egoístamente sus intereses sobre los de los demás, apoyándose en sus recursos económicos y el ejercicio de la fuerza para acceder a lo que no les pertenece, sin importar quienes pueden perjudicarse con ello.

Hay que tener en cuenta , tal como lo plantea Giraldo (2015), que en Colombia se han desatado una serie de situaciones que han afectado a muchos ciudadanos colombianos, situaciones que en confluencia con opciones y decisiones de la oligarquía, han llegado a desatar un conflicto armado de larga duración que surge como esa alternativa o remedio a tanta desigualdad, injusticia, al incumplimiento del mismísimo gobierno que no ejerce su poder para hacer valer las leyes y los derechos de los ciudadanos.

El autor, al revisar las condiciones de la convivencia en el país, evidencia características de la configuración histórica del Estado en Colombia que no se compadece con los parámetros esenciales de una democracia. Más difícil aún es la ausencia de justicia, debido, no sólo a la escandalosa impunidad sino a la corrupción interna del aparato judicial. Finalmente se muestra cómo la fuerza pública, bajo directrices de los gobiernos de Estados Unidos, se inscribió en el modelo de “seguridad nacional” adoptando, desde mediados del siglo XX, la doctrina del “enemigo interno, para lo cual ha tenido que violar en forma sistemática los más

elementales derechos humanos, vinculando además a grandes capas de la población civil a la guerra mediante estructuras paramilitares (desde 1962) que representan una parte del Estado, irresponsable pero protegido por las estructuras militares y judiciales”. (Giraldo, 2016)

Este conflicto se exacerbó en Colombia con el fenómeno del paramilitarismo. De acuerdo con Edgar de Jesús Velásquez Rivera (2007) los discursos paramilitares surgieron en Francia y posteriormente llegaron al continente Americano, posicionándose como un discurso de alto alcance haciéndose llamar “escuadrones de la muerte” en diversos países como México, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Chile, Perú, etc. Siendo Colombia el país que nos interesa en este apartado, según el historiador Daniel García-Peña Jaramillo, las raíces del Paramilitarismo se evidencian

“en la vieja práctica de las élites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios en connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades (2007 pp 54-55)

Posteriormente, William Yarborough, general estadounidense llega a Colombia en 1962 recomendando crear grupos armados “antiterroristas” para ir en contra de la oposición, así entonces: “se estableció el fundamento jurídico para la conformación de grupos de autodefensa bajo el auspicio y control de las fuerzas armadas, mediante el decreto legislativo 3398 de 1965, que fue convertido en legislación permanente por la ley 48 de 1968” (García. 2007). Con esto, se da por entendido que el surgimiento de los grupos paramilitares en el país se da a partir de una política de estado, la cual como menciona Velásquez (2007) “ha correspondido a una ideología de terrorismo de Estado con sus naturales variaciones dependiendo de las circunstancias de cada momento”.

A comienzos de los años 80 en la presidencia de Belisario Betancur (1982-1986) militares, narcotraficantes y distinguidos empresarios consideran que el estado les ha brindado ventajas a los grupos subversivos, por lo cual deciden levantarse en armas y defender sus propios

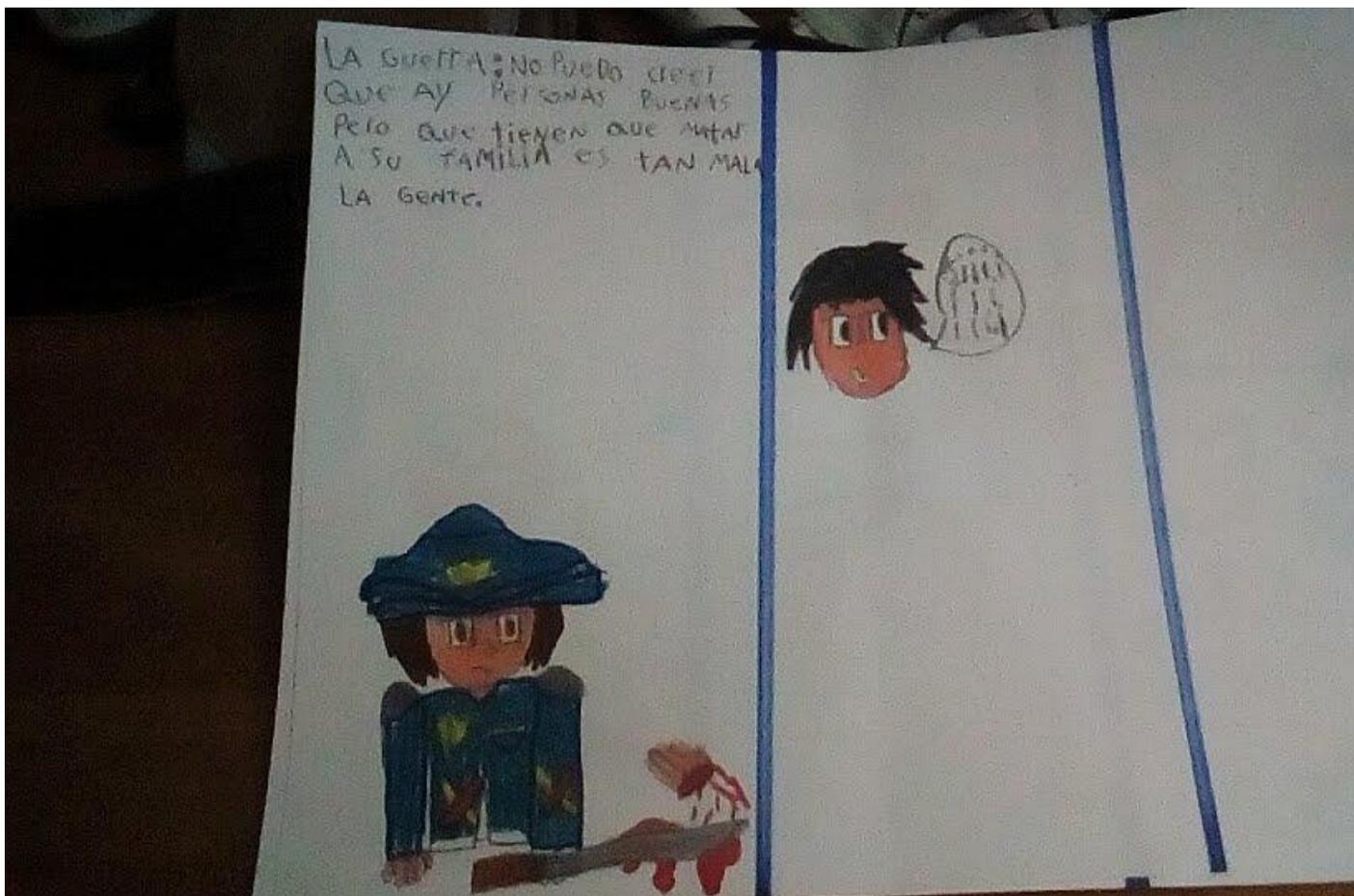
intereses en diferentes partes del país. Estos grupos paramilitares fueron incrementando y consigo se perpetraron las persecuciones sistemáticas, el hostigamiento, la detención arbitraria, la práctica de la tortura, las amenazas, el asesinato selectivo, masacres colectivas, etc.

De acuerdo con ello, en Colombia esta guerra se dio desde ámbitos sociales, militares, políticos y económicos, y como en toda guerra también la sufren los inocentes, lamentablemente fueron los civiles las víctimas más perjudicadas en esta disputa, campesinos, trabajadores, maestros, líderes sociales, todos ellos acusados de ser guerrilleros, supuestos delincuentes, drogadictos, homosexuales, etc. fueron asesinados brutalmente.

Con gobiernos posteriores se incrementaron estos grupos armados ya que recibían el apoyo del estado invisibilizando las masacres cometidas, excusándose con discursos “antiterroristas”, legalizando sus conductas deplorables. En 1999 Andrés Pastrana inició los diálogos de paz el 7 de enero con lo cual los paramilitares incrementaron su violencia saboteando dicho proceso de paz. Con esto concluimos que el terrorismo en Colombia se ha legitimado no solo por la clase hegemónica que defiende sus intereses a toda costa, sino que a partir de discursos ideológicos, “éticos y morales” que eufemizan la violencia, la intolerancia, el egocentrismo y la sed de poder, convencen a unos cuantos civiles a entrar en su guerra, cuando hasta sus mismos derechos son vulnerados en nombre del más poderoso.

Retomando un poco la discusión central en torno al análisis de los talleres y con estas claridades sobre el origen y razón de ser del Conflicto Armado Colombiano, se evidencia que en las representaciones pictográficas de los niños y niñas, realizadas en este taller, hay un primer ejercicio de ordenación cronológica a la vez que de periodización, al identificar el antes de la firma del tratado de paz con un conflicto armado, con violencia, o terrorismo, también describen el presente con las votaciones por el “Sí” y el “No” además de las elecciones presidenciales y el futuro del país y la tranquilidad proyectando que de acuerdo a quien gane las elecciones presidenciales podría ponerle un fin o no al tratado de paz.

Cooper (2002) menciona que los niños al tener nociones sobre el pasado “Desarrollan de manera embrionaria las líneas de pensamiento histórico que están en el centro de los procesos de investigación histórica: efecto en los cambios del tiempo; planteamiento de preguntas acerca de las fuentes históricas; huellas incompletas de pasados que permanecen y comprensión de razones por las que a menudo hay más que una interpretación válida del pasado. (Cooper, 2002, p. 11)



Elaborado por Malcom (Estudia en el CEL desde nivel 6)

Viñeta 1: Un soldado español pierde su mano estando en la guerra, hay un subtexto que enuncia: “La guerra: No puedo creer que hay personas buenas pero que tienen que matar a su familia, es tan mala la gente”.

Viñeta 2: Un sujeto “malo”-según el autor”-quiere guerra, y vengativo enuncia “Síiii”

Al preguntarle que iba a dibujar allí, Malcom dice que es tiempo después y la gente sigue peleando, “les gusta matarse”, no respondió, lo que incluiría en la viñeta 3.

En el anterior trabajo, podemos ver no solo una reflexión de uno de los niños de nivel 8 acerca de la “guerra”, sino que al preguntarle por el dibujo que había realizado en el primer cuadro, él respondió que era un soldado español. Entonces nos preguntamos, ¿cómo relacionamos el conflicto armado en Colombia, con la llegada de los españoles al país? Diversos autores ya han explicado este hecho histórico desde diferentes conceptos, teniendo en cuenta que la llegada de los españoles al continente americano no fué precisamente una “conquista” del territorio, ni un momento de “civilización” para nuestros ancestros indígenas.

Este hecho, explicado desde el historiador español Esteban Mira (2009), es específicamente un genocidio moderno o arcaico, el autor toma en consideración el artículo segundo de la resolución de Naciones Unidas de 1948, el cual explica que se entiende por genocidio, cualquier acto perpetrado con la intención de destruir, total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal, donde haya matanza de sus miembros, lesiones graves a la integridad física o mental, sometimiento intencional a condiciones que conlleven a su destrucción física o total, medidas destinadas a impedir el nacimiento de nuevos miembros, y traslado a la fuerza de niños a diversos grupos.

Entonces, encontramos que la relación que hace Malcom (Nivel 8), entre el conflicto armado en Colombia y la llegada de los españoles a América se da al entender que esto no solamente ha causado muertes innecesarias de ancianos, adultos y niños, y de su núcleo familiar o quienes tienen dicho vínculo, además de ocurrir de maneras extremadamente crueles, sino que el motivo de este siempre ha sido la lucha por el territorio. Es decir, el terreno que además de permitir la construcción de una vivienda, puede proveer alimento y otros recursos naturales, puede brindar las condiciones necesarias para la vida y la salud de quienes lo habitan, y además posibilita también el trabajo, en general, lo que permite un pedazo de tierra, es prácticamente suplir las necesidades básicas de los seres humanos.

En el siguiente taller se les entregó a los niños las siguientes imágenes, cada una con su respectivo pie de página sin fechas:



Se les solicitó a los niños y las niñas de nivel 8 ordenar cronológicamente las imágenes; (qué ocurrió primero, qué ocurrió después). Luego de esto se les pidió que construyeran un escrito a manera de relato periodístico de acuerdo a la ordenación realizada. El relato periodístico no se basa en una sola imagen sino que busca la comprensión de la ordenación construida en grupo. Según Cooper “los niños también pueden aprender sobre la secuencia cronológica ordenando fotografías u objetos, o escuchando relatos orales” (Cooper, 2002, p. 62).

Los niños y las niñas lograron ordenar de manera secuencial las imágenes, ellos tuvieron en cuenta ciertos aspectos para realizarlo, por ejemplo algunas características de las imágenes como el color, o la nitidez de la imagen, además ellos conocían algunos personajes de las imágenes como Jorge Eliécer Gaitán debido a que lo relacionaron con el billete de mil pesos.

También se evidencia que hay un primer ejercicio de datar la fuente iconográfica que consiste en indicar cuál es la más antigua y cuál la más reciente de acuerdo con su color

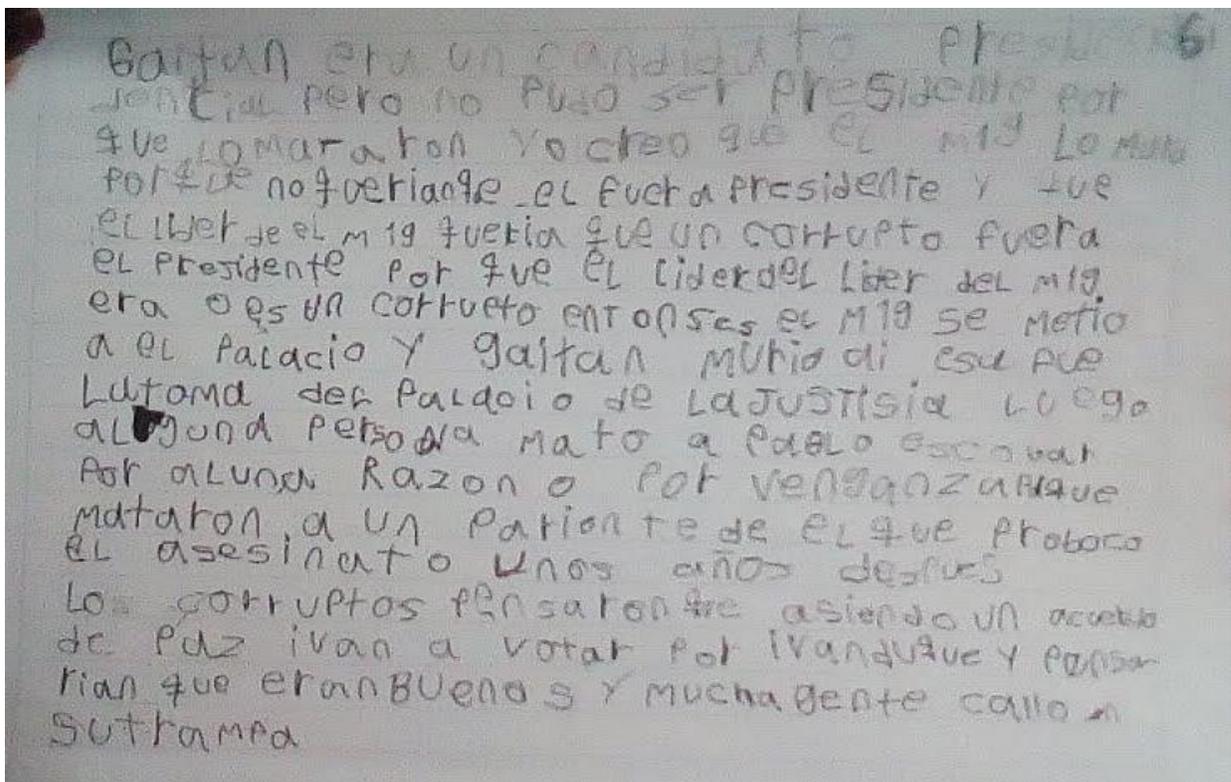
(Blanco/ Negro, Sepia y a color). De acuerdo con esto, el análisis que realizamos según lo que comentaban los niños al preguntarles “¿Qué creían que había ocurrido primero, y qué era lo más reciente?” los niños a pesar de no reconocer a todos los personajes que allí se encontraban, realizaban inferencias sobre las fotografías de acuerdo al color. Por ejemplo, en el caso de Gabriel Alba, para él el suceso que ocurrió primero fue la muerte de Gaitán, ya que la foto está a blanco y negro; para Aída, la segunda sería la de la toma del palacio de justicia, ya que aunque no esté a blanco y negro, la foto tiene poco color y se ve un tanto pixelada; para Malcom, en la siguiente foto estaría Pablo Escobar, además de que exista una serie televisiva de su vida, esa foto se ve mejor que las anteriores, pero no tan definida como la del tratado de paz.

Las niñas y niños de nivel 8 no solo realizan inferencias acerca de cómo luce una imagen en cuanto al color o resolución, también reflexionan acerca de cómo están vestidos los personajes de las imágenes, por ejemplo, para Sergio: “la ropa que trae gaitán ya no se usa, los trajes no tienen líneas blancas”. En el caso de Mariano, menciona: “La gente antes siempre usaba corbata, y ahora ya no tanto” (refiriéndose a las fotos de Gaitán, Escobar, y el tratado de paz) .Con esto evidenciamos que los niños y las niñas poseen nociones de secuencialidad, al ordenar las imágenes ellos comprenden que hay un antes, un después y un ahora.

Es necesario tener en cuenta que “La cronología, las fechas y el tiempo medido son fundamentales para la historia como disciplina, pero, para los niños pequeños, cuya comprensión del tiempo es embrionaria, la curiosidad y el entusiasmo con respecto a otras gentes, otras vidas y otros tiempos son más importantes que las fechas” (Cooper, H, 2002, p.33). Así, encontramos que en las secuencias cronológicas se da cuenta de acontecimientos, ya sea por medio de objetos o fotografías, debido a que “Las fotografías no sólo ayudan a la comprensión del cambio sino que permiten la comparación en el tiempo – con otros períodos, con el presente – y en el espacio” (Pagès, J. Santisteban, A. 2010 pp. 301).

Gracias a las imágenes, los niños y niñas construyeron los relatos periodísticos, donde se logra evidenciar, que ellos reconocen algunos hechos que sucedieron en el pasado, incluso cuando ninguno de ellos había nacido “para comprender los hechos y situarlos en su contexto es necesario saber ubicar acontecimientos sencillos en una secuencia temporal y utilizar convenciones cronológicas adecuadas mediante el uso de líneas u otras representaciones gráficas” (Prats, 2001, pág. 16). en este caso se evidencio que la secuencia cronológica se construye gracias a las imágenes y las características que encuentran en ellas, los rostros que les son familiares, la vestimenta y el mismo tipo de fuente.

Ahora bien, después de escuchar lo que opinaba el grupo sobre el orden de las fotos, se les pidió escribir un texto donde describiesen qué posible relación existía entre los personajes o los hechos que representaban y por qué. Algunos niños segmentan los momentos entre sí al no encontrar relación aparente, sin embargo, describen posibles causas para los hechos y utilizan cierto lenguaje temporal por ejemplo, Allan escribe:



Gaitan era un candidato presidente
Jocel pero no pudo ser presidente por
que lo mataron yo creo que el M19 lo mató
por que no querían que él fuera presidente y fue
el líder del M19 fue un corrupto fuera
el presidente por que él líder del M19
era o es un corrupto entonces el M19 se metió
al Palacio y Gaitan murió ahí en la
Lutoma del Palacio de la Justicia luego
alguno persona mató a Pablo Escobar
por alguna razón o por venganza que
mataron a un paciente de él que provocó
el asesinato unos años después
los corruptos pensaron que así como un acuerdo
de paz iban a votar por Iván y pensar
ían que eran buenos y mucha gente como
Suthama

“Gaitán era un candidato presidencial pero no pudo ser presidente porque lo mataron, yo creo que el M-19 lo mató porque no querían que él fuera presidente y que el líder del M-19 quería que un corrupto fuera presidente porque el líder del M-19 era o es un corrupto, entonces el M-19 se metió al palacio de justicia, luego alguna persona mató a Pablo Escobar por alguna razón o por venganza porque mataron a un pariente de él que provocó el asesinato. Unos años después los corruptos pensaron que haciendo un acuerdo de paz iban a votar por Iván Duque y pensarían que eran buenas y mucha gente cayó en su trampa”

Allí no solo podemos evidenciar que Allan infiere una relación entre los personajes y los hechos que representan, se empiezan a evidenciar aspectos de la conciencia procesual en tanto él puede dar explicaciones de las cosas reconociendo que hay cambios y transformaciones que permiten llegar al estado actual, además, en la construcción del texto/relato, es capaz de construir una historia involucrando causas y efectos que estas producen.

Otro de los textos que también demuestran mayoritariamente características del pensamiento histórico es el de Sergio, el cual sin referir fechas, evidencia una relación entre las imágenes y el posible tiempo que fue, él incluye palabras o expresiones que registran el paso del tiempo, en este caso se refiere a la década entre los 80's y los 90's luego textualmente escribe “unos años después” “en el año 2016” “al año siguiente” “cuando habían otros presidentes” “hasta el año pasado”.

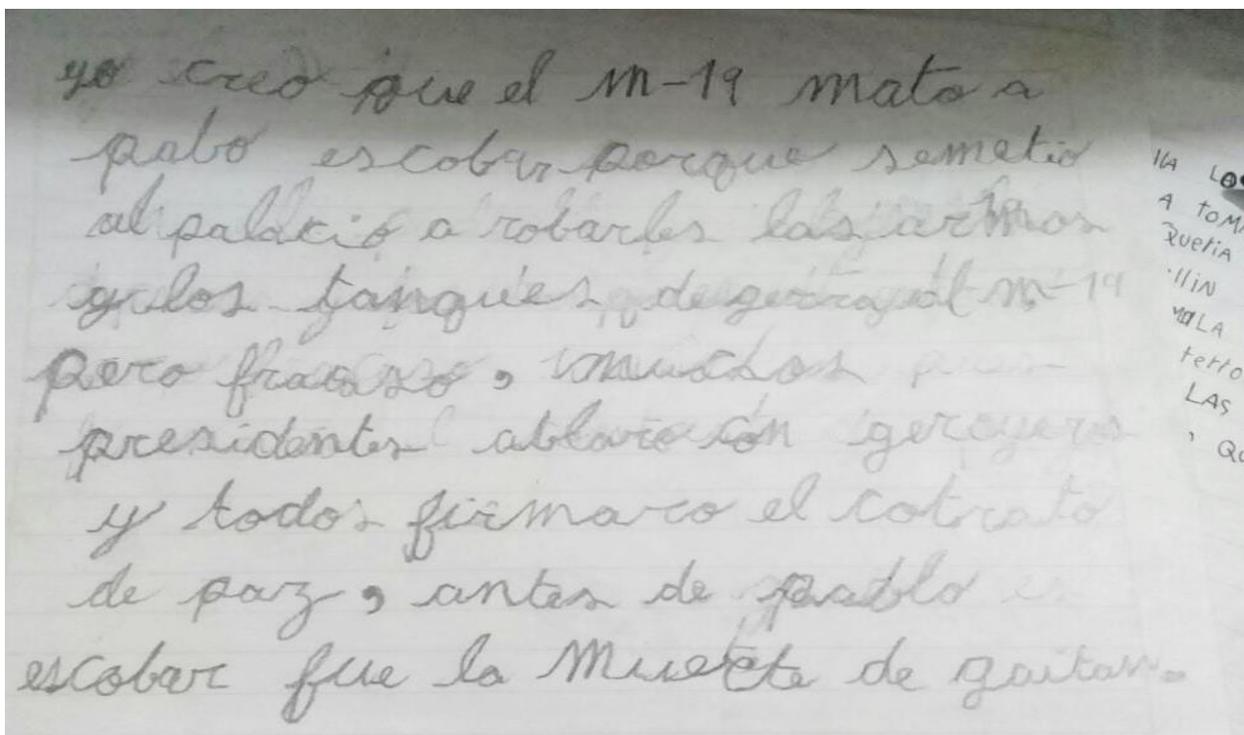
entre los 60 y los 70 un señor llamado Jorge Eliecer Gaitán quería ser presidente pero en su discurso lo mataron. después entre los 80 y los 90 en M19 se infiltró en el palacio de justicia para revelarse. unos años después apareció Pablo Escobar traficando droga en 1986 lo mataron y al año siguiente hicieron el tratado de paz. cuando había otros presidentes ellos hablaron pero no salió nada hasta el año pasado.

Elaborado por Sergio (Estudia en el CEL desde nivel 7)

“Entre los 60 y los 70 un señor llamado Jorge Eliecer Gaitán quería ser presidente pero en su discurso lo mataron, después entre los 80 y los 90 en M19 se infiltró en el palacio de justicia para revelarse. Unos años después apareció Pablo Escobar traficando droga en 1986 lo mataron y año siguiente hicieron el tratado de paz. Cuando había otros presidentes ellos hablaron pero no salió nada hasta el año pasado.”

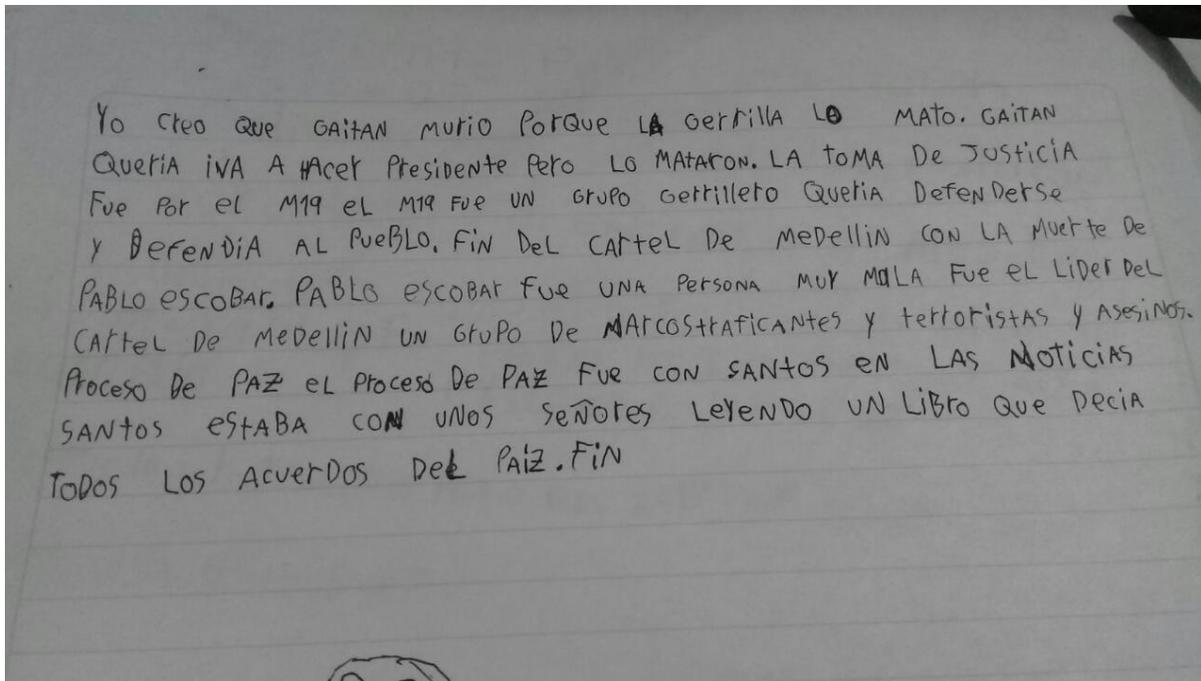
De acuerdo con los escritos realizados por niñas y niños, además de relacionar sus características de acuerdo con el tiempo de permanencia en el Centro Educativo Libertad, varios de los textos más significativos pertenecen a algunos de los niños y niñas que iniciaron su vida escolar allí, no obstante, otros que hace poco entraron a la institución también presentan un lenguaje que permite dar cuenta de los procesos cognitivos que hacen parte del

pensar históricamente, los que llevan más tiempo de permanencia en el CEL en sus relatos periodísticos se evidencia una ilación de los hechos además reconocen los cambios y transformaciones de los últimos años, a diferencia de los que llevan menos tiempo de permanencia ya que en sus relatos son más descriptivos.



Escrito por Zamir (Estudia en el CEL desde nivel 5)

“Yo creo que el M-19 mató a Pablo Escobar porque se metió al palacio a robarles las armas y los tanques de guerra al M-19 pero fracasó, muchos presidentes hablaron con guerrilleros y todos firmaron el contrato de paz, antes de Pablo Escobar fue la muerte de Gaitán”.



Escrito por Malcom (Estudia en el CEL desde nivel 6)

“Yo creo que Gaitán murio porque la guerrilla lo mato. Gaitan quería iba a hacer presidente pero lo mataron, la toma de justicia fue por el M19 el M19 fue un grupo guerrillero quería defenderse y defendia al pueblo. Fin del cartel de medellín con la muerte de Pablo Escobar . Pablo Esobar fue una persona muy mala fue el líder del cartel de Medellín un grupo de narcotraficantes y terroristas y asesinos. Proceso de paz el proceso de paz fue con Santos en las noticias Santos estaba con unos señores leyendo un libro que decía todos los acuerdos.FIN”

Con estos talleres encontramos claramente que los niños y las niñas de nivel 8 tienen nociones de secuencialidad histórica, ellos evidencian que hay un antes, un ahora y un después a través de los escritos las palabras que usaron se relacionan a un tiempo específico el cual ellos están relatando desde lo que creen, con ayuda de las imágenes apoyan sus textos. Niñas y niños construyen inferencias sobre los hechos, causas y consecuencias mas no construyen realidad como tal hasta ahora.

3.2 Relaciones causales

-*“El hoy es el mañana con el que soñé ayer”-*

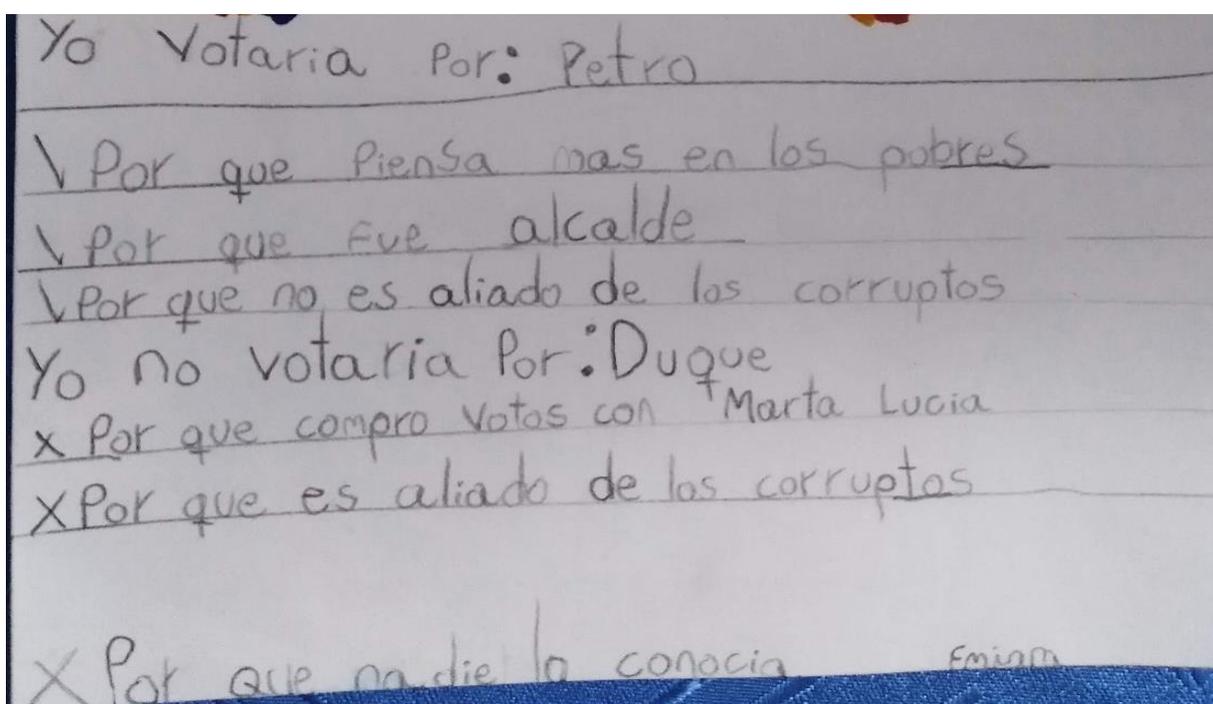
Anónimo

Se han realizado ya varias investigaciones que dan cuenta de los procesos que niñas y niños tienen para comprender las causas y efectos en el tiempo, por ejemplo, Crowther (1982) descubrió que para los niños de 7 a 11 años “los cambios eran producto de acciones directas o de sustituciones de una cosa por otra, sin tener en cuenta el factor tiempo” (En Cooper, 2002, p. 26). No obstante, como menciona Cooper, esta investigación estaba principalmente enfocada a los niños más grandes, por lo tanto, quizá el material empleado no era el adecuado para evaluar los conceptos de cambio en los niños más pequeños.

Sin embargo, los niños desde muy temprana edad, demuestran que no solo reconocen personajes, sitios y acciones, sino que ya empieza a haber una serie de comprensiones y relaciones entre las acciones que realizan los personajes para dar paso a predicciones sobre aquellos hechos. Esto, no solo porque ya empiezan a mostrarse los procesos de empatía y afinidad con otros, sino porque se reconocen entre ellos, comparten sentimientos y emociones de los demás. A pesar de que allí no se están reconociendo personajes históricos o hechos reales, niñas y niños ya establecen que detrás de una acción hay motivos, causas y estos tienen efectos no solo en los personajes sino en la misma historia o cuento.

Esto se demuestra no solo en lo que reflejan los niños al escuchar una historia, sino que también en su lenguaje, en la creación de historias, plasman acciones que dan cuenta de esas comprensiones que han construido, por ejemplo: “ayer comí muchos dulces y esta mañana me dolía mucho la barriga”, “mi mamá se despertó tarde esta mañana y llegué tarde al colegio” etc. Sin embargo, Donaldson (1978) explica que hay veces en las que los niños aceptan situaciones ilógicas sin cuestionarlas, por esto hay que provocar en los niños el cuestionar el *por qué* de los momentos, las causas y sus efectos. (*Citado en Cooper, H. 2002, p. 30*)

En el ejercicio investigativo, se evidenció que el nivel 8 tenía un interés particular por el momento coyuntural que atravesaba el país en Junio 2018, donde a mitad de año se llevaría a cabo la segunda vuelta de las elecciones presidenciales. De acuerdo a esto se decidió realizar un taller mediado por una crónica que adaptamos a un lenguaje comprensivo para los niños y las niñas de nivel 8. Luego de la lectura de esta, se les pidió a los niños que explicaran las razones por las cuales votarían o no por cada uno de los candidatos presidenciales.

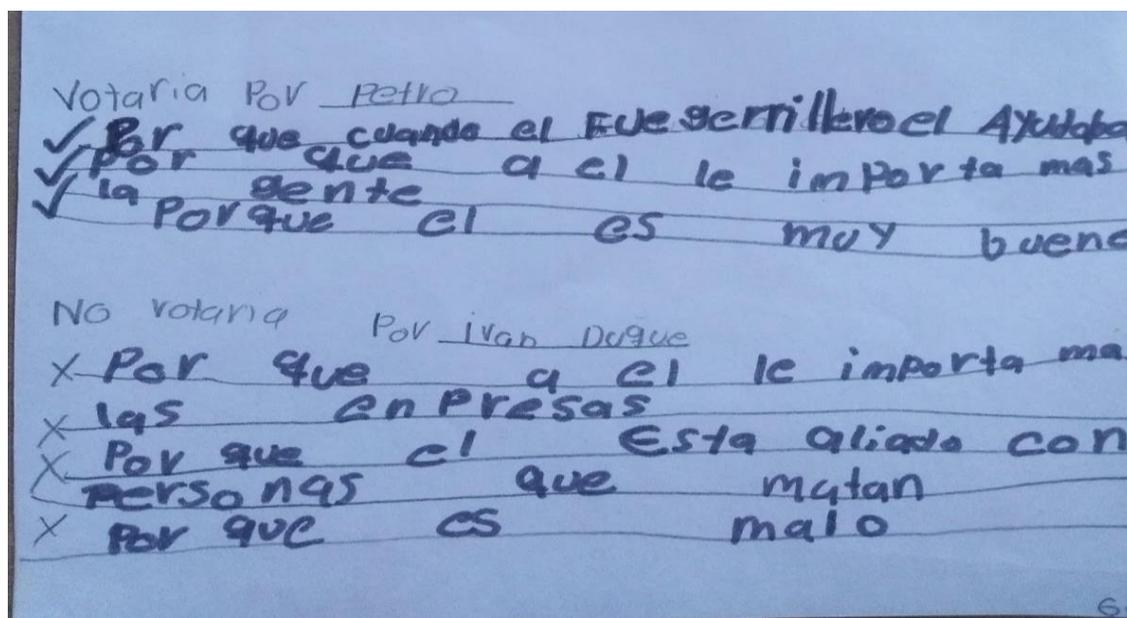


Elaborado por Emiliana (Estudia en el CEL desde nivel 7)

“Yo votaría Por: Petro por que piensa más en los pobres, fue alcalde, no es aliado de los corruptos. Yo no votaría por: Duque porque compró votos con Marta Lucia, es aliado de los corruptos, porque nadie lo conocía”

En este escrito se evidencia como Emiliana hace una relación con un pasado cercano al escribir que votaría por Gustavo Petro porque el “fue alcalde”. Vemos en esta respuesta como los niños y niñas “ aprenden a considerar las semejanzas y las diferencias entre el pasado y

el presente, clasificando las experiencias e información que se recoge de cada uno de los datos” (Cooper 2002, pág. 71).



Elaborado por Gabriel (Estudia en el CEL desde nivel 5)

“Votaria por Petro porque cuando él fue guerrillero ayudaba, a el le importa más la gente, el es muy bueno. No votaria por Ivan Duque por que a él le importa más las empresas, por que el esta aliado con personas que matan, por que es malo”

En este escrito Gabriel escribe : “votaría por Petro porque cuando él fue guerrillero él ayudaba” esto demuestra que los hechos que ocurren en el pasado tienen consecuencias en los momentos del presente. En los 2 casos anteriores se evidencia como ellos comprendieron y establecieron relaciones de tipo causa- efecto. Pero además se asocia las actividades políticas del pasado con proyectos de gobierno del hoy, es decir que se identifica perspectivas políticas vinculadas con la insurgencia y que estas se asocian con un proyecto distinto al actual.

Este taller que busca interpretaciones sobre dicho proceso histórico¹⁰, evidencia comprensiones que no se reducen a una explicación lineal, pues “En los procesos históricos los acontecimientos no se dan de manera lineal, por el contrario se van produciendo en función de las múltiples causalidades que los van ocasionando” (Sánchez, 2012), por ejemplo el conflicto armado en Colombia tiene varios antecedentes sociales, económicos y políticos que lo han ocasionado, a esto en historia se le llama multicausalidad, la cual es importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que requiere comprenderse que nuestro hoy será el ayer de el futuro y de acuerdo a esto todas nuestras acciones tendrán efectos.

En consecuencia, “desde la enseñanza de la historia se debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en un trama coherente de la representación” (Santisteban, González, & Pagès, 2010, p.4). No obstante, como se ha recalado a lo largo del trabajo, no se pretendió enseñar historia, por lo tanto, las temáticas escogidas no tienen nada que ver con la enseñanza de la historia, estas fueron pensadas para analizar las comprensiones que niñas y niños podrían realizar. Lo que evidenciamos en este taller fue que de acuerdo a que la mayoría de los niños y niñas de nivel 8 realizaron explicaciones causales, esto, debido a que sobre el acontecimiento de las elecciones presidenciales establecieron relaciones tipo causa-efecto.

La causalidad es un concepto que se construye paulatinamente en los primeros años escolares. Al respecto algunos autores mencionan que esta, se puede entender "como la etapa final de un proceso formativo en el que se irán haciendo aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias” (Prats, Prieto-Puga, Santacana, Souto, & Trepal, 2011, p. 82). Con estas claridades, arriesgamos otras comprensiones de la causalidad histórica, en esta ocasión a partir de un relato Biográfico.

¹⁰ Se entiende proceso histórico como un conjunto de hechos históricos relacionados entre sí; y transcurre a través del tiempo.

Así, en el taller posterior, realizado con los niños y niñas, nos salimos un poco del contexto de conflicto armado y asuntos de gobierno para dar paso a una Biografía. El personaje escogido es bastante reconocido por niñas y niños del CEL y sobretodo por nivel 8 ya que Blanca, además de ser una de las mujeres que se encarga del aseo y la cocina en el colegio hace 20 años, también ha participado en el acompañamiento y cuidado del grupo en varios de los *viajando ando* que realiza el colegio año a año. Este taller se dividió en tres momentos, en el primero se hizo la realización de una carta dirigida a Blanca en la cual no solo describían los momentos con ella, sino que le agradecían por las cosas que ella hacía en el CEL, reconocieron que su labor en el colegio permitía una institución mejor.

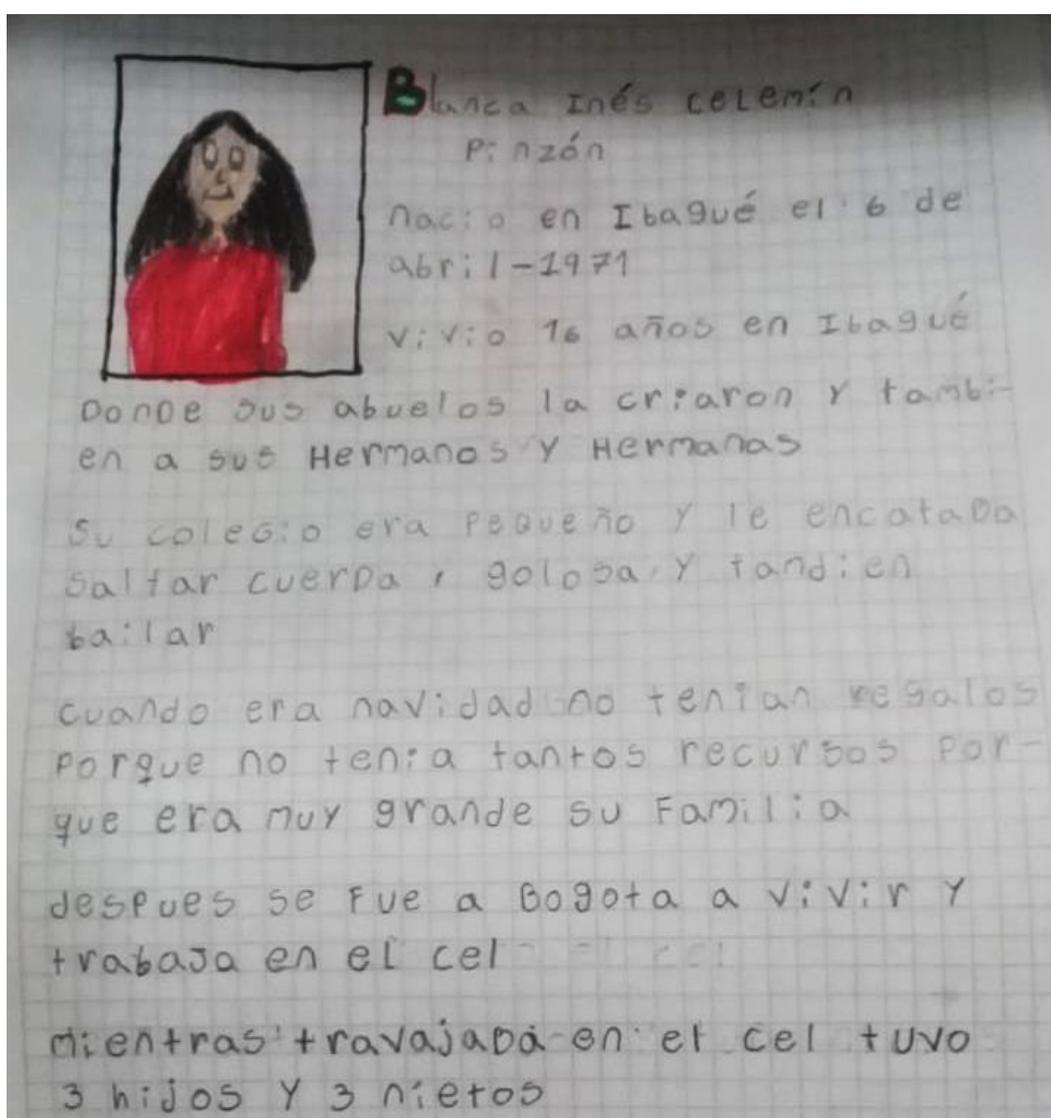
Al terminar las cartas, se inició una fase de preguntas donde buscamos que niñas y niños realizaran preguntas significativas sobre la vida de Blanca, las cuales nos dieran cuenta de los momentos importantes que marcaron un antes y un después. Allí surgieron preguntas sobre su familia, su lugar de origen, sus intereses, sus ocupaciones y demás. Estas preguntas prioritariamente fueron acerca de lo que le gustaba a Blanca, entonces les parecía importante preguntar ¿Qué te gusta comer? ¿Cuál es tu animal favorito? ¿Qué música te gusta? ¿A dónde te gustaría viajar? ¿Qué te gustaba jugar cuando eras pequeña? sin embargo, en el momento de la conversación se crearon otras preguntas a partir de las respuestas como ¿Por qué viniste a vivir a Bogotá? ¿Porqué te cuidaron tus abuelos y no tus papás? ¿Por qué viniste a trabajar al CEL?.

Cuando los niños empiezan a buscar esos “Por qué” sucede algo, están buscando causas, relaciones, momentos importantes que hacen que cambie el rumbo de las cosas, comprenden que para que suceda algo tienen que haber emociones, intereses, necesidades o decisiones arbitrarias que hacen parte de la vida y que es importante reconocerlas.

En un conversatorio con Blanca y los niños y las niñas de nivel 8, se dieron respuestas a todas estas preguntas las cuales permitieron que los niños y las niñas conocieran datos más personales sobre la vida de Blanca, como su niñez, su familia, sus gustos, como había llegado al CEL, sus momentos más significativos en la institución educativa, cada uno de estos

aspectos fueron muy importantes para la construcción de una versión de biografía realizada por cada uno de los niños y las niñas de nivel 8.

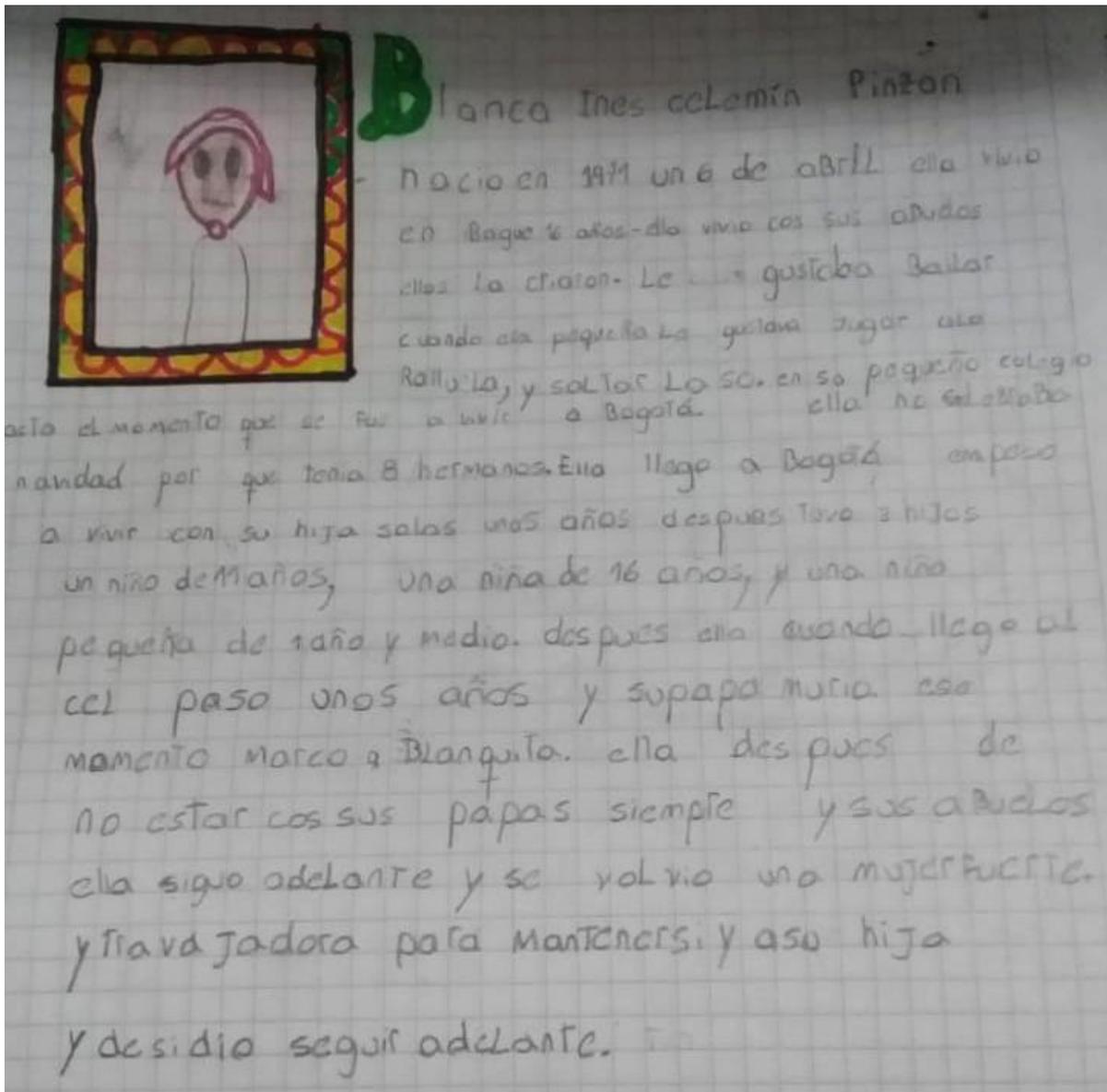
Teniendo en cuenta lo que contó Blanca desde su experiencia, sus emociones, deseos, niñas y niños realizan sus escritos con un lenguaje un poco más avanzado que en anteriores propuestas, además es vital que al ser una entrevista tipo conversatorio, las respuestas dieron lugar a causas, motivos y hechos que transcurrieron en la vida de Blanca. Juliana por ejemplo escribió:



Elaborado por Juliana (Estudia en el CEL desde nivel 7)

“Blanca Inés Celemín Pinzón, nació: en Ibagué el 6 de abril de 1971, vivió 16 años en Ibagué donde sus abuelos la criaron y también a sus hermanos y hermanas. Su colegio era pequeño y le encantaba saltar cuerda, golosa y también bailar. Cuando era navidad no tenían regalos porque no tenía tantos recursos porque era muy grande su familia. Después se fue a Bogotá a vivir y trabajaba en el CEL, mientras trabajaba en el CEL tuvo 3 hijos y 3 nietos.”

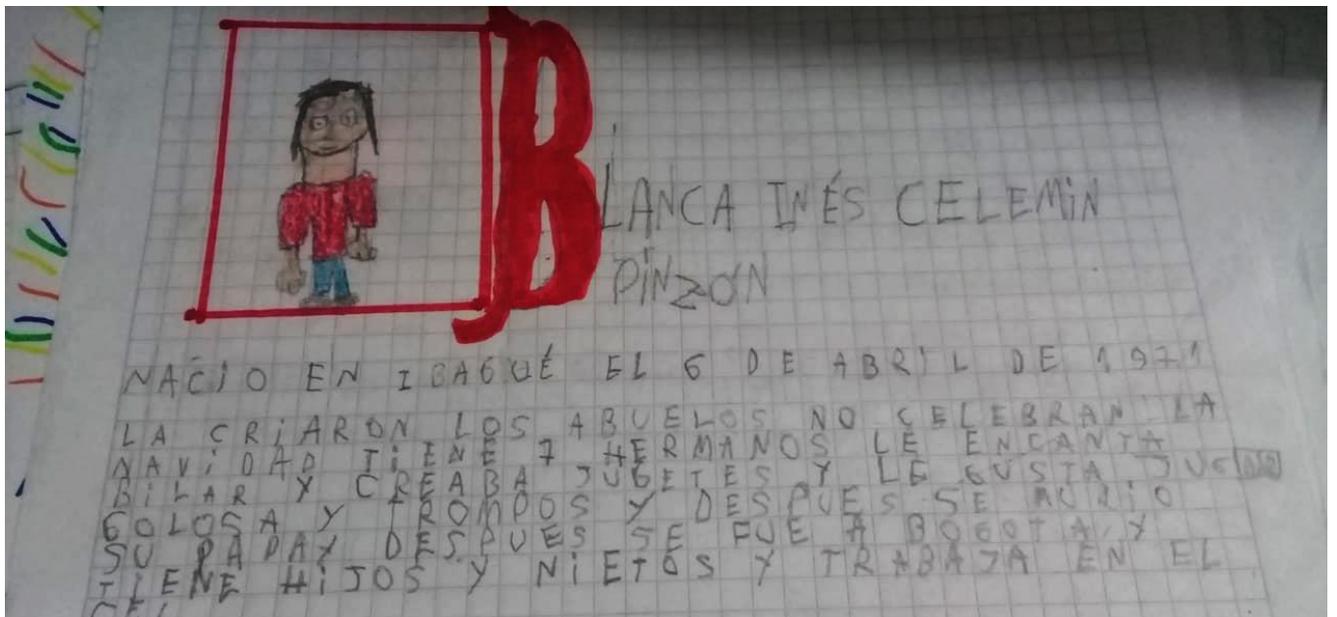
Sergio por su parte, fue uno de los que realizó una ilación de los hechos muy interesante:



Elaborado por Sergio (Estudia en el CEL desde nivel 7)

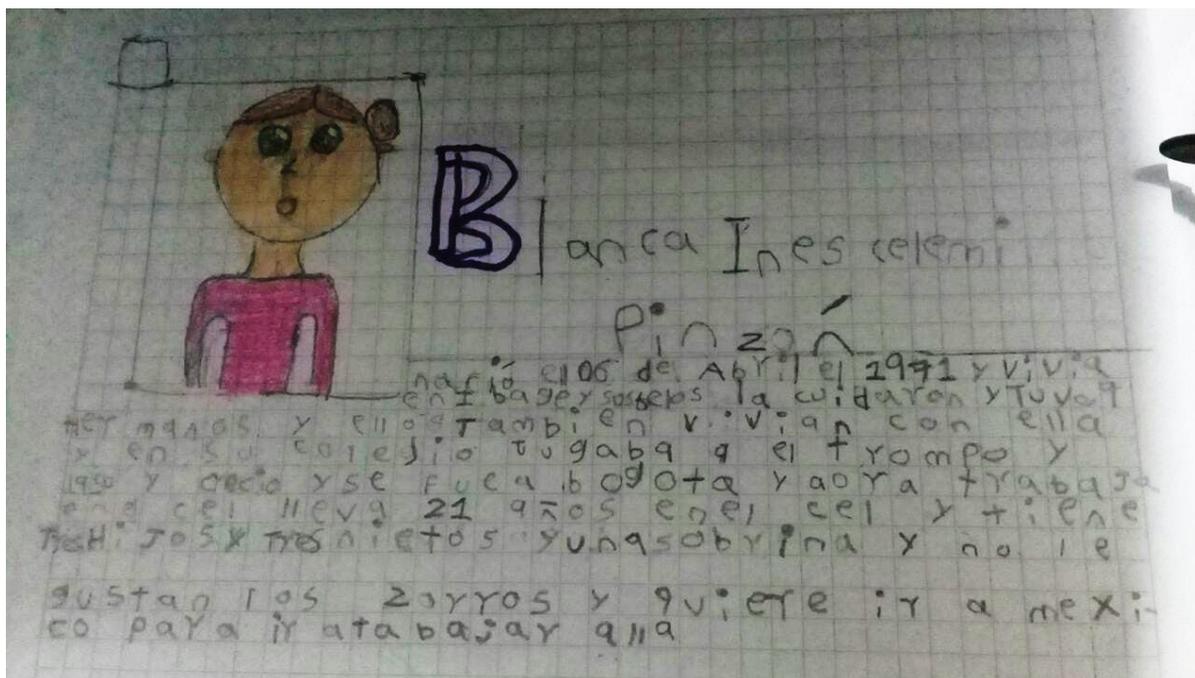
“Blanca Inés Celemín Pinzón nació en 1971 un 6 de abril, ella vivió en Ibagué 16 años. Ella vivió con sus abuelos, ellos la criaron. Le gustaba bailar, cuando era pequeña le gustaba jugar a la rayuela y saltar laso en su pequeño colegio hasta el momento que se fue a vivir a Bogotá. Ella no celebraba navidad porque tenía 8 hermanos. Ella llegó a Bogotá, empezó a vivir con su hija solas unos años, después tuvo 3 hijos, un niño de 11 años, una niña de 16 años y una niña pequeña de 1 año y medio. Después ella cuando llegó al CEL pasó unos años y su papá murió, ese momento marcó a Blanquita, ella después de no estar con sus papás siempre y sus abuelos, ella siguió adelante y se volvió una mujer fuerte y trabajadora para mantenerse y a su hija y decidió seguir adelante”

Sin embargo, en todos los casos no ocurrió de igual manera, algunos describían los hechos de manera aislada, como momentos en la vida de Blanca que no tenían conexión alguna, se puede deducir que al no tener presentes las características de un texto descriptivo o biográfico no respondieron de la manera que se esperaba en cuanto a lo que les comentó Blanca y a lo que buscábamos, o también, que ellos aceptan los hechos nombrados sin buscar un “¿por qué ocurrió?” en la historia. Por ejemplo, Juan y Martina enunciaron todos los momentos sin relación alguna, utilizaron el “después” y la “y” como conectores para darle cierta ilación al texto:



Elaborado por Juan Carlos (Estudia en el CEL desde nivel 4)

“Blanca Ines Celemín Pinzón ,nació en Ibagué el 6 de abril de 1971, la criaron los abuelos, no celebran la navidad, tiene 7 hermanos le encanta bailar y creaba juguetes y le gusta la golosa y trompos y despues se murio su papá y después se fue a Bogotá y tiene hijos y nietos y trabaja en el CEL”



Elaborado por Martina (Estudia en el CEL desde nivel 5)

“Blanca Inés Celemí Pinzón, nació el 06 de abril de 1971 y vivía en Ibagué y sus abuelos la cuidaron y tuvo 7 hermanos y ellos también vivían con ella y en su colegio jugaba a el trompo y laso y creció y se fué a Bogotá y ahora trabaja en el CEL, lleva 21 años en el CEL y tiene tres hijos y tres nietos y una sobrina y no le gustan los zorros y quiere ir a México para ir a trabajar allá.”

Teniendo en cuenta las diferencias entre los textos de niñas y niños y su tiempo en la institución encontramos que tanto niños que llevan su proceso en el CEL desde su inicio en la escolaridad como niños que hasta el año pasado (nivel 7) entraron a dicho colegio han desarrollado más esta categoría. No obstante, entre niños tanto antiguos como nuevos también aíslan los hechos sin encontrar relación alguna entre sí; la única causalidad encontrada en todos los textos fue el hecho que al parecer impactó mucho a niños y niñas en

cuanto a que Blanca tenía que hacer sus propios juguetes porque no había dinero para comprar.

Cuando estábamos en medio de la entrevista y Blanca nos comentó que hacía sus propios juguetes porque no tenían dinero para comprar, muchos hicieron gestos de asombro, ¿y comentarios como “pero qué juguetes podían hacer?” “a mis abuelos también les tocaba hacer sus juguetes o imaginar que algo era otra cosa”. El pensar que antes, no existía lo que conocemos ahora, y más algo tan importante en la vida humana como lo es el juego o los juguetes les llamó mucho la atención porque nunca lo pensaron así, muchos no imaginaban el pasado de esa manera si no es porque sus padres o sus abuelos les hablaban de ello.

El indagar sobre el pasado de Blanca permitió que algunos de los niños y niñas de nivel 8 comparan y relacionan los sucesos de la vida de Blanca con los de sus abuelos o familiares cercanos. Veamos, al pensar que Blanca jugaba de otra manera les permitió reflexionar acerca de las diferencias entre el pasado y el presente, de acuerdo a esto “Aprender cosas sobre las causas y los efectos, los motivos y las reglas, por medio de relatos” (Cooper, 2002, p. 26) permite a las niñas y los niños establecer relaciones entre los sucesos.

El anterior caso mencionado, es pertinente para reflexionar sobre lo que normalmente se da en la escuela y en la vida misma, a pesar de que los niños y niñas desde muy pequeños explotan su curiosidad preguntando ¿Cuándo? ¿Cómo? y ¿Por qué? los adultos suelen coartar este tipo de preguntas haciendo que ellos consideren que no hay por qué cuestionar lo que se les dice, o se hace porque es “verdad”, porque “no hay otra manera de hacerlo” o porque no “existe razón alguna, pero así es”. Dando esto como resultado que por más ilógico que sea algo, los niños lo aceptan sin cuestionar qué tan racional es.

Estos talleres les permitieron a los niños y las niñas de nivel 8, dar explicaciones sobre la comprensión de dos acontecimientos distintos, uno desde el momento que está viviendo el país como lo son las elecciones presidenciales y el segundo desde lo cotidiano del CEL al conocer un poco más sobre uno de sus personajes. Los niños que llevan más tiempo en el CEL lograron establecer explicaciones en ambos talleres donde se evidencia la relación

causa- efecto en sus escritos, además en el taller número 2 construyeron la biografía de Blanca para comprender lo sucedido donde lograron identificar “el por qué” de los hechos, sin embargo algunos niños enunciaron todos los momentos de la vida de Blanca sin conexión alguna.

3.3 Relaciones temporales: los cambios, las continuidades y permanencias.

La habilidad de pensar históricamente se refiere también a la reconstrucción de los hechos por medio de la contrastación de las versiones, es necesaria una clasificación y jerarquización de la información para acceder a un conocimiento que se construye desde el pensamiento crítico y reflexivo. Allí también se destaca la construcción de las nociones de secuencia, antes y después, cambio, permanencia, duración y simultaneidad, además de fortalecer la empatía y el proceso de descentración que les permite aproximarse a la complejidad de la vida misma.

García y Jiménez (2013) respecto a las relaciones temporales afirman que el *“Cambio en historia no significa sólo progreso, significa modificación, transformación de la sociedad, de la naturaleza de las cosas. Pero jamás progreso solo; o, por lo menos, cabría delimitar socialmente e ideológicamente la naturaleza de los cambios”* (p.3) Considerando lo anterior, la mayoría de las personas por cuestiones culturales o cotidianidad suelen afirmar que la humanidad ha progresado, muchos lo mencionan en cuanto a la invención de artefactos que facilitan las actividades humanas o permiten descubrir cosas inimaginables como poder observar un planeta o mandar un objeto terrestre a la Luna, no obstante, la historia demuestra que dependiendo de los sujetos implicados en ella se puede hablar de progreso o barbarie.

Altamira (1997) considera que *“los principios que deben guiar la enseñanza de la Historia son: a) la idea del cambio de las cosas, mostrando al niño que el mundo no ha sido siempre como es hoy, mediante ejemplos concretos y usando el material gráfico cuanto sea posible. b) Hacer palpable la diferencia de las épocas en civilización y carácter, sirviéndose de hechos, no de palabras. c) Acudir siempre a lo presente para explicar lo pasado”* (Encontrado en García & Jiménez. 2013. p.3). En ese sentido, las nociones de cambio y

continuidad son la base fundamental en el desarrollo del pensamiento histórico evidenciando así la capacidad para vincular tiempos pasados con el presente y entender las transformaciones que allí se han dado.

Al respecto García y Jiménez también precisan que *“El cambio hace posible la crítica y la alternativa, y abre la posibilidad de un mundo mejor. (...) Los alumnos deben aprender a vivir en un mundo en cambio, que implica una indagación constante y una capacidad de diálogo, que haga imposible el dogmatismo y la intransigencia”* (2013. p.3) Esto remite inevitablemente al conocido dicho *“El que no conoce su historia está condenado a repetirla”* por tanto, se puede decir que estas relaciones temporales además de ser parte de procesos cognitivos estructurados, posibilita el desarrollo de la actitud crítica y propositiva.

El cambio y la permanencia son interdependientes *“Todos recordamos habitualmente el cambio y no la permanencia”* (Huguet, 2004, pág. 12), la permanencia se hace evidente a través del cambio, pero a su vez la permanencia logra hacer visible al cambio. Logramos evidenciar que niñas y niños de nivel 8 en los últimos dos talleres no buscan causas y efectos, sin embargo, ya comienzan a reflexionar sobre los cambios que han sucedido a lo largo de los años teniendo en cuenta que con objetos de ellos o sus familias logramos recrear un Museo que representara alguna historia o vínculo con ellos, cada niño y niña de nivel 8 contó la historia y lo que significaba el el objeto.



Fotografía del museo recreado con las niñas y los niños de nivel 8

Allí encontramos que a través de los objetos las niñas y niños establecieron una relación entre el pasado y el presente, de acuerdo al tipo de objetos y juguetes en diferentes épocas. Por ejemplo con la muñeca de trapo fue un referente para ellos, debido a que ellos comentaban que hoy en día no se ven casi ese tipo de muñecas sino las que están hoy día son diferentes, también habían algunos objetos que pertenecieron a sus abuelos y que fueron heredados a sus padres y finalmente a ellos.

A medida que cada niño y niña de nivel 8 presentaba su objeto, el grupo hacía comentarios de aspectos importantes que hicieron evidentes los cambios que se han presentado en relación con los tipos y materiales en que están hechos los juguetes, en las fotografías y su antigüedad de acuerdo con el color y los objetos o formatos en que se presentan, y la manera que se

pueden ver estas. Este taller permitió identificar las razones y comprensiones que tienen los niños y las niñas acerca de las transformaciones que han presentado los objetos.

En cuanto al último taller desarrollado, les pedimos a niñas y niños que realizaran una carta a un personaje histórico, este texto habría de invitar a dichos personajes a un lugar en específico. Sin embargo, al ser tan diferentes las épocas de los personajes invitados y los autores de dichas invitaciones, ellos tuvieron la tarea de describir específicamente aquellos lugares. Los personajes fueron escogidos a partir de temáticas anteriores que se habían trabajado dentro del proyecto Wiphala, dichos personajes fueron: Policarpa Salavarrieta (1795-1817), Simón Bolívar (1783-1830), Antonio Nariño (1765-1823), Cristóbal Colón (1451-1506).

Al realizar la carta, algunos preguntaban “¿Cristóbal Colón conocía los caballos? ¿cómo eran los barcos en los que vinieron él y los demás? ¿se parecían a los de ahora? ¿A qué jugaba la Pola? ¿Qué libros leía? ¿Si no había televisión, qué hacían cuando se cansaban de montar a caballo? Al responderse a sí mismos estas preguntas se complejiza más el asunto cuando tenían que explicar un objeto o lugar que existe en nuestro presente. Entonces ya deducían “Ellos tenían juguetes de madera, ahora son de plástico” ,“En ese tiempo habían lugares donde la gente comía, igual que ahora”, “Ellos jugaban y salían a pasear con sus caballos, así como yo saco a pasear a mi perro”, “hace mucho tiempo no existían los centros comerciales pero sí existía la ropa, y vendían objetos como ahora”.

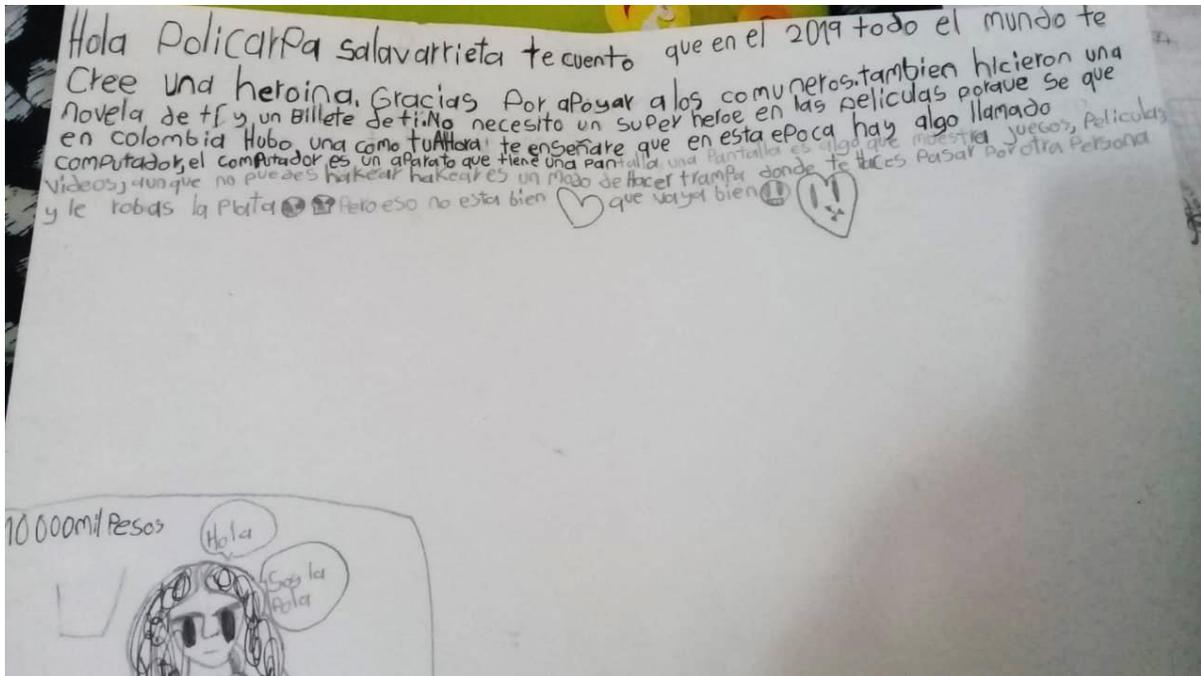
Al momento de realizar los textos algunos niños y niñas fueron bastante específicos como por ejemplo Isabella:

Fecha: 5 Abril 2019

Hola Policarpa soy Sara Isabella y estamos en el año 2019, hoy 5 de Abril te invito a un centro comercial, si no sabes que es un centro comercial yo te explico, es un lugar muy muy grande hay muchas tiendas no sabes que es una tienda, una tienda es un lugar donde venden frutas y verduras y comidas, también hay restaurantes es un lugar donde pides comida y las pagas, también hay parques de atracciones es un lugar donde los niños se divierten, también hay tiendas de ropa donde todo el mundo compra ropa también hay tiendas tecnológicas, la tecnología son cosas que invento la humanidad para hacerse la vida más fácil, hay tiendas de todo el estado es comida dulce y comida.

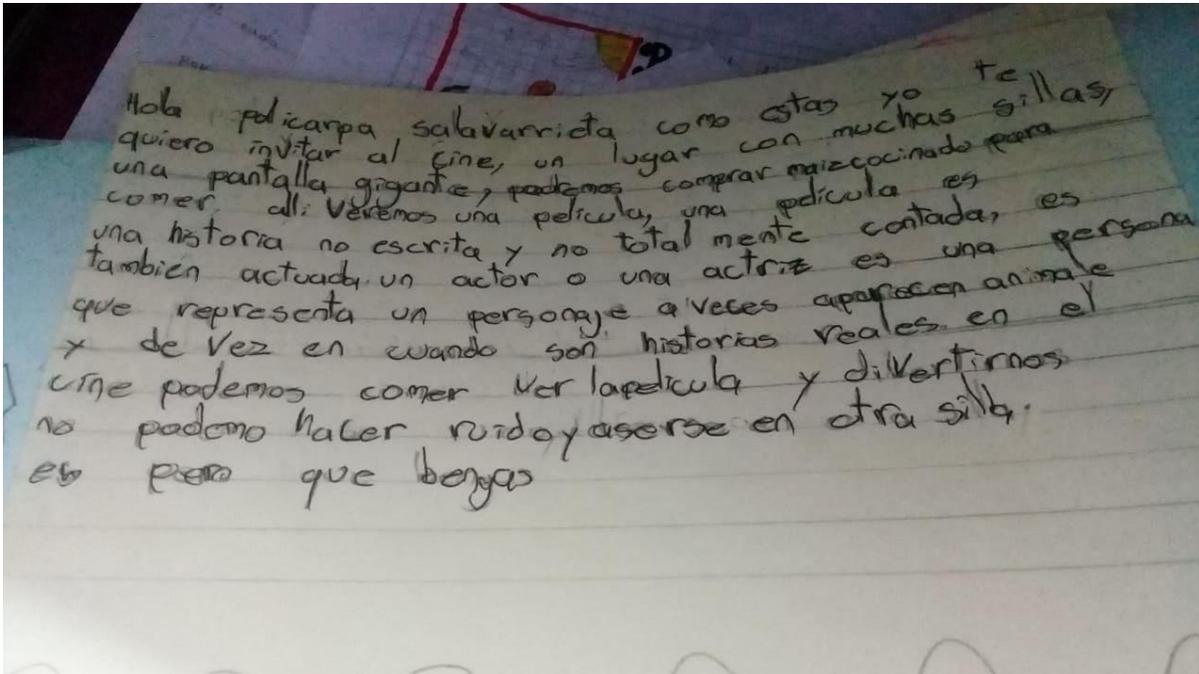
Elaborado por Isabella (Estudia en el CEL desde nivel 4)

“Hola Policarpa soy Sara Isabella y estamos en el año 2019, hoy 5 de abril te invito a un centro comercial, si no sabes que es un centro comercial yo te explico, es un lugar muy muy grande hay muchas tiendas no sabes que es una tienda, una tienda es un lugar donde venden frutas, verduras y comidas, también hay restaurantes es un lugar donde pides comida y la pagas, también hay parques de atracciones es un lugar donde los niños se divierten, también hay tiendas de ropa donde todo el mundo compra ropa también hay tiendas tecnológicas, la tecnología son cosas que invento la humanidad para hacerse la vida más fácil.”



Elaborado por Malcom (Estudia en el CEL desde nivel 6)

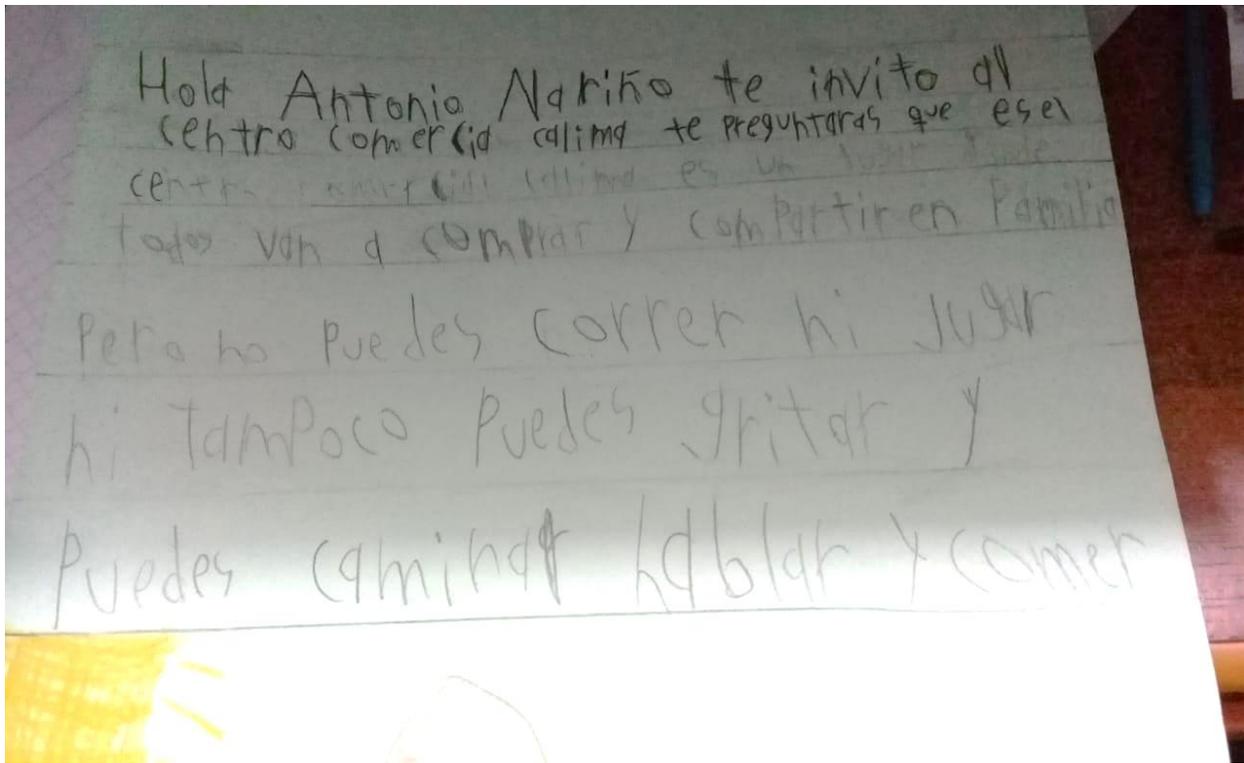
“Hola Policarpa Salavarrieta te cuento que en el 2019 todo el mundo te cree una heroína. Gracias por apoyar a los comuneros también hicieron una novela de ti y un billete de ti. No necesito de un superhéroe en las películas porque se que en Colombia hubo una como tu. Ahora te enseñaré que en esta época hay algo llamado computador, el computador es un aparato que tiene una pantalla, una pantalla es algo que muestra juegos, videos, películas, aunque no puedes hackear hacker es un modo de hacer trampa donde te haces pasar por otra persona y le robas la plata pero eso no está bien que te vaya bien.”



Elaborado por Aída (Estudia en el CEL desde nivel 4)

“Hola Policarpa Salavarrieta, como estás, yo te quiero invitar al cine, un lugar con muchas sillas, una pantalla gigante, podremos comprar maíz cocinado para comer, allí veremos una película, una película es una historia no escrita y no totalmente contada, es también actuada, un actor o una actriz es una persona que representa un personaje a veces aparecen animales y de vez en cuando son historias reales, en el cine podemos comer, ver la película y divertirnos, no podemos hacer ruido y hacerse en otra silla, espero que vengas.”

No obstante, así como hubo un nivel descriptivo más arduo por parte de la mayoría, también hubo casos en los que por distintas razones simplificaron un poco más el ejercicio y se enfocaron más en las acciones que en los cambios de época en cuanto a espacios y objetos, por ejemplo en este texto Amado escribió: “Te preguntarás ¿Qué es el Centro Comercial Calima?” a lo que describió las acciones que se puede o no hacer en el sitio, mas no especificó qué podría encontrar allí Antonio Nariño.



Elaborado por Amado (Estudia en el CEL desde nivel 6)

“Hola, Antonio Nariño, te invito al Centro Comercial Calima, te preguntará qué es el Centro comercial Calima, es un lugar donde todos van a comprar y compartir en familia pero no puedes correr ni jugar, ni tampoco puedes gritar, y puedes caminar, hablar y comer”

En el caso de Violetta por ejemplo, su texto no fue muy descriptivo, sin embargo, durante la actividad ella preguntaba a la maestra “¿Qué hacía Policarpa? ¿Que gustaba leer?” además, producto de haber visto algunos episodios de la novela que transmitieron hace un tiempo sobre su vida ella opinaba,

V: Yo veía que en ese tiempo las mujeres no podían leer, ni jugar, ni hacer cosas chéveres, siempre estaban haciendo oficio y parecían esclavas porque a ella la torturaban.

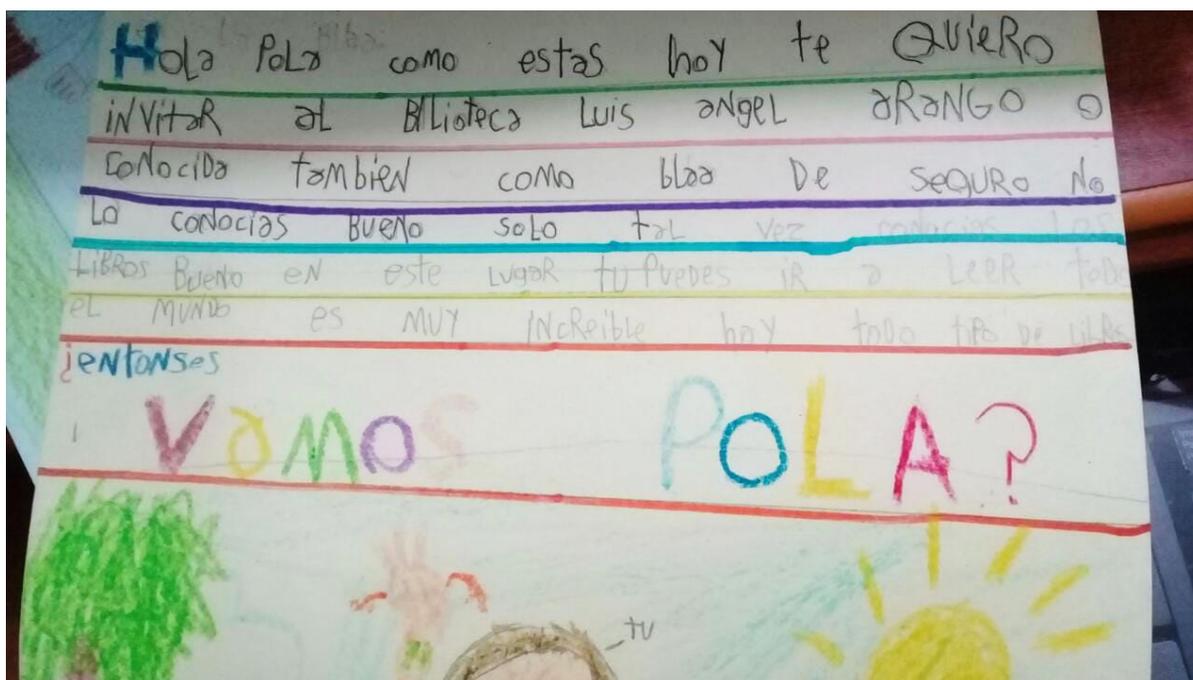
- a lo que Malcom respondió -

M: la torturaban porque ella se robaba los libros y los leía a escondidas

V: y ¿qué libros le gustaban?

M: los de amor porque le recordaban al novio -risas.

En el principio de dicha conversación se puede deducir que Violetta no sólo se reconoció en ella al caracterizarla por su amor a los libros, y comprendió que sería una buena invitación al ser un lugar de su agrado, también hacía inferencias sobre la vida de Policarpa teniendo en cuenta lo que evidenciaban en la televisión. A partir de eso hizo esta gran invitación:



Elaborado por Violetta (Estudia en el CEL desde nivel 7)

“Hola Pola como estas hoy te quiero invitar a la biblioteca Luis Ángel Arango o conocida también como BLAA. De seguro no la conocías bueno solo tal vez conocías los libros, bueno, en este lugar tu puedes ir a leer, todo el mundo es muy increíble, hay todo tipo de libros, ¿Entonces, vamos pola?”

Este, al ser el último instrumento de indagación que desarrollamos con el mismo grupo que ahora se encuentra en nivel 9 evidencia el proceso que fueron atravesando, al encontrarse mayor rigor en sus descripciones posteriores, a darle un sentido a lo que escribían, se cuestionaban e inferían. De ahí también que ya están más grandes, tienen otro tipo de contextos que les ha brindado la institución e incluso la familia u otros agentes que les permiten reconocer realidades distintas a las propias. En conclusión, se evidencia el avance que han desarrollado al propiciar en ellos más ese espíritu crítico e indagador que imagina, juzga y crea historias a partir de lo conocido.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta cada uno de los espacios que vivimos a lo largo de nuestra carrera universitaria, este proceso de investigación resultó ser todo un reto para nosotras al no contar con la formación disciplinar necesaria en cuanto al pensamiento histórico. Por lo tanto, al proponer cada taller necesitábamos tener conceptos claros que en nuestra formación como maestras de educación infantil no fueron evidenciados, esto implicó por nuestra parte un arduo trabajo autónomo para comprender todo lo que planteábamos.

Sin duda alguna, este proyecto fue todo un desafío constante, no obstante, a su vez fue bastante enriquecedor en nuestro proceso de formación, ya que a medida que transcurría aprendimos cada vez más sobre el campo del pensamiento histórico; cómo se forma en los niños y niñas, realizando también los talleres propuestos pudimos evidenciar características que nos hicieron comprender el cómo y por qué de aquello que desarrollaban niñas y niños. Esto por supuesto, nos ayudó a proyectarnos en un futuro en nuestro quehacer como maestras de educación infantil para involucrarnos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, para poder generar propuestas en la educación infantil.

Es importante reconocer que la historia puede y debe trabajarse en el preescolar y la básica primaria, al igual que las matemáticas, la actitud científica, o la lectura y la escritura, esta debe tener el mismo grado de importancia en el currículo de cada una de las instituciones educativas. Desarrollar el pensamiento histórico en niñas y niños no solo ha de referirse a dar a conocer hechos históricos o significativos en la humanidad, se trata de reconocer una serie de personajes, causas, momentos sociales, políticos, económicos, consecuencias y demás, para comprender cómo con el paso de los años se ha transformado la sociedad.

A partir de nuestra experiencia en este proceso de investigación con las lecturas y la realización de los talleres consideramos que el pensar históricamente posibilita al sujeto reconocer la historia y su lugar en el mundo formando conciencia crítica, lo cual le permite posicionarse en su realidad y transformarla, así mismo el desarrollar la conciencia histórica favorece la no repetición de hechos que perjudiquen su integridad y la de los demás. Formar en el pensar históricamente requiere también generar espacios de investigación y debate que

posibiliten construcciones propias sobre lo que los estudiantes conocen, logrando reflexiones a partir de las relaciones que se han tejido a lo largo de la vida.

En el proceso de formación que hemos llevado durante 5 años creemos importante destacar que en el currículo de la Licenciatura en Educación Infantil, los espacios referidos a las ciencias sociales han de tener más relevancia, debido a que solamente se cuenta con un seminario y este se encuentra en el último semestre de la carrera. Por lo que encontramos en cuanto a proyectos de investigación referidos al pensamiento histórico no es evidente la participación de la licenciatura, consideramos que al no tener la formación necesaria que enamore a los estudiantes se desconoce mucho del tema, consiguiendo así que se mantengan estas falencias en maestras y maestros que se forman para educar a la infancia desde el pensamiento crítico.

Es muy importante que las maestras y maestros de educación infantil se desafíen a realizar proyectos como estos para poder enriquecer este campo en la educación infantil, así como se considera importante trabajar el arte y la comunicación, la actitud científica y filosófica en niñas y niños de todas las edades. También es fundamental el fortalecer el pensamiento crítico y social a partir de la historia, entendiendo que este no se aísla de los demás procesos cognitivos sino que los potencia formando así sujetos críticos que transformen sus prácticas a partir del saber.

En este proceso con los niños y las niñas de nivel 8 del CEL, reconocemos que describieron algunos hechos del pasado teniendo en cuenta la poca información que se les proporcionó y las concepciones que ellos tenían previamente, secuenciaron dicho proceso histórico que ha atravesado el país; además, a través de las discusiones y opiniones, cada uno de ellos participó de manera activa, es importante destacar que muchos de los padres y madres de estos niños y niñas tienen como profesión carreras referidas a la sociología, antropología, también se encuentran profesiones desde el arte, la literatura, ilustración y la docencia, por lo tanto, ha posibilitado que desde ese lugar las niñas y niños hayan conocido otros países y su cultura, ya que han viajado a otros continentes, con lo cual amplían su capital cultural donde construyen otro tipo de lecturas sobre la realidad. De acuerdo con ello, estas

circunstancias logran que este proceso en cierta medida se les facilite más a niños y niñas en tanto desde su cotidianidad se les ha posibilitado conocer más sobre la historia y la cultura en distintos espacios.

En el nivel 8 no solo intentaron reconstruir hechos del pasado sino que relacionaron estos con el presente, por lo cual se logró que cada uno de los talleres se construyeran de manera flexible a partir de las construcciones que surgían de niños y niñas en torno a nuestras propuestas. Es primordial reconocer la relación entre los talleres, donde la mayoría de estos tienen un hilo conductor que responde no solo a momentos coyunturales para la historia colombiana como lo fueron el tratado de paz y las posteriores elecciones presidenciales, también se reconocieron otros personajes o agentes que de cierta manera influyeron en lo que hoy se conoce como conflicto armado.

No obstante, también quisimos destacar las historias que no son conocidas o resaltadas en el país, buscamos también otro tipo de relatos biográficos que se acercaran o que tuviesen relación directa con las niñas y niños de nivel 8. Allí aparecieron otros actores, que aunque no tengan la relevancia necesaria para aparecer en los medios de comunicación son personajes significativos que hacen parte del CEL, que también tienen una historia marcada por sucesos del contexto colombiano, por lo cual hay mucho que contar.

En cada uno de los talleres se evidenció qué desarrollos y/o dificultades poseían niñas y niños en la construcción del pensamiento histórico, resultó bastante sorprendente para nosotras el evidenciar cómo niños y niñas reconocen hechos que sucedieron muchos años atrás, sucesos que quizá en la cotidianidad de la infancia no se suelen nombrar a menos que se hayan vivido familiarmente. Esta particularidad en dicho grupo posibilitó que comprendieran la realidad del presente, los niños y niñas realizaron procesos de secuencialidad y les dieron una interpretación a partir de lo que conocen, oyen, intuyen.

Aunque encontramos posibilidades tanto en los proyectos como en las producciones de los niños, se evidenciaron limitaciones en tanto no hay un énfasis en el reconocimiento de la historia, encontrando relaciones o contrastes, a pesar de que el eje transversal del

pensamiento social en el CEL se sustente desde el sujeto social, político e histórico, no hay un fuerte enfoque hacia este que fortalezca los procesos cognitivos necesarios para pensar históricamente. Además, es claro que en algunos casos la duración de escolaridad que llevan ciertos niños en el CEL no influye dramáticamente en los desarrollos que ellos han demostrado, sabemos que además de la escuela hay otros factores que posibilitan y/o dificultan el pensar históricamente, por lo tanto, solo queda recomendar algunos aspectos por mejorar para fortalecer dicho eje.

Algo valioso para destacar en este proceso fue el compromiso y el interés por cada uno de los niños y niñas del nivel 8, esto hacía que cada taller se enriqueciera mucho por la participación activa de ellos, donde reflexionaban sobre los hechos buscando razones o explicaciones del por qué cada cosa, cuestionando y formulando preguntas sobre los hechos. A través de sus escritos es evidente el lenguaje temporal donde clasificaron los diferentes acontecimientos y establecieron relaciones entre el pasado y presente.

Con el paso de los talleres, e incluso del tiempo como tal, en los últimos talleres se evidenció una mayor comprensión por parte del grupo en cuanto a lo que inicialmente se les pedía, describir hechos, o hacer relaciones entre pasado y presente. También entre los diálogos que se daban a lo largo de cada taller encontramos que en la mayoría de los casos, chicas y chicos analizaron el paso del tiempo desde los cambios y las permanencias, cuestión que fue fundamental y más evidente en los últimos talleres.

No obstante, no en todos los casos sucedió de esta manera, aunque la mayoría del grupo desarrolló y permitió que evidenciamos rasgos de las comprensiones que tenían sobre aquello que se les pedía, también hubo casos en los que les costaba un poco el describir, el intuir o inferir sobre alguna situación en particular, en este caso habría una serie de razones que no podríamos discutir aquí del por qué no comprendieron las instrucciones, o porque quizá al estar determinado tiempo en el CEL con el mismo grupo quizá no se desarrollaron algunas de las habilidades que buscábamos.

Desde el reconocimiento y el análisis de cada uno de los talleres, los cuales se revisaron a nivel grupal e individual dependiendo de la permanencia que han tenido niñas y niños en el CEL, consideramos algunas recomendaciones pertinentes para que la pedagogía proyectiva como tal, también pueda desarrollar y potenciar habilidades del pensar históricamente independientemente del enfoque del proyecto. De acuerdo con ello, teniendo en cuenta que el pensar histórico no se refiere únicamente al describir la historia, consideramos que aunque los proyectos que se desarrollan en la institución a pesar de remontarse siempre a los orígenes, les hace falta hacer hincapié en trabajar desde las múltiples versiones de la historia. Esta última recomendación teniendo en cuenta que al trabajar las distintas interpretaciones de la realidad, desarrolla y fortalece la capacidad crítica y analítica que poseen los estudiantes a partir de los hechos, consiguiendo con esto que construyan una versión propia a partir de las reflexiones que propician los maestros.

Aunque los niños y niñas establecen relaciones entre el pasado y el presente, en el pensamiento histórico para originar una conciencia histórica se requiere llevar a cabo una relación estructurada entre pasado, presente y futuro, concibiendo este último como primordial en tanto se tienen en cuenta las acciones que determinan dicho tiempo. Tener en cuenta el futuro desde dicha concepción significa comprender que el avizorarlo permite que el sujeto realice inferencias sobre las consecuencias que tienen los hechos en el presente, por lo tanto, se desarrolla una conciencia crítica con la cual el individuo toma mejores decisiones teniendo en cuenta su bienestar y el de los demás. Evidenciamos que la capacidad crítica de avizorar el futuro en niñas y niños de nivel 8 aún tiene distintos vacíos, por lo cual, es fundamental que en los próximos proyectos el colectivo de maestras y maestros CEL, se tenga presente esto.

También queremos manifestar que de acuerdo con el discurso plasmado en los documentos encontramos que destacan un fuerte potencial en el trabajo con los orígenes, ahora bien, por lo poco que pudimos notar en nuestros días de práctica y en los instrumentos de investigación hace falta remontarse desde un ¿por qué? (causas) más allá del ¿cómo? Esto, entendiendo que a partir de las causas se puede reflexionar o llegar a un análisis más profundo del hecho.

De ahí que, como se mencionó anteriormente se debería retomar el origen desde distintas versiones de dicha historia, buscando que niñas y niños comprendan que cada situación o relato siempre tendrá versiones y verdades distintas, las cuales se desarrollan a partir de varias perspectivas, necesidades, sentires, etc. lo cual esencialmente nos demuestra que somos seres humanos, cada uno diferente a su manera, con emociones en común que determinan nuestro actuar, entendiendo también que ese actuar además de tener causas puede traer consecuencias, las cuales desde la razón se pueden mediar o minimizar.

Ahora bien, queremos destacar que uno de los aspectos más potenciales del CEL además de su modelo pedagógico es desarrollar procesos de empatía y descentración aminorando así el egocentrismo natural en los seres humanos, lo cual es fundamental en la formación integral de los sujetos, permitiendo así que desde pequeños tomen conciencia de sus actos, del cuidado de sí mismos, de los otros y por su entorno. También consideramos que a partir de las diferentes dinámicas que se dan en el CEL como por ejemplo, los espacios democráticos donde la voz de cada uno de los estudiantes tiene importancia, se potencian este tipo de momentos en los cuales se propician debates a partir del conocimiento, de la razones argumentadas, las percepciones que tienen niñas y niños, permitiendo así que cada uno construya saberes y concepciones propias a partir de sus saberes previos y aquello que ahora empieza a conocer.

Para terminar, queremos destacar el trabajo de las maestras y maestros CEL los cuales le han dado vida y coherencia al modelo pedagógico que la institución posee, reconocemos que cada uno de los proyectos que se han desarrollado a lo largo de los años se han fundamentado desde el saber pedagógico, la reflexión, innovación, y el amor por la educación y los sujetos que están formando. También es pertinente rescatar que el transformar las prácticas educativas no solo ha de ser trabajo de las instituciones alternativas, es el maestro quien a partir de su reflexión pedagógica y sus concepciones de sujeto desarrolla su quehacer una transformación de la enseñanza y del aprendizaje de sus estudiantes. Por último dejamos la siguiente reflexión:

“Cada vez que nos preguntamos qué educación queremos, lo que nos estamos preguntando es qué tipo de mundo queremos fortalecer y perpetuar. Llamamos educación a la manera cómo transmitimos a las siguientes generaciones el modelo de vida que hemos asumido. Pero si bien la educación se puede entender como transmisión de conocimientos, también podríamos entenderla como búsqueda y transformación del mundo en que vivimos. (Ospina, 2010, p.6-7)

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (1993). La transformación de la escuela en Colombia. De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas. Bogotá, Colombia. CEPECS. (pp 47-57).
- Aisenberg, B. Alderoqui S. (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires. Paidós.
- Barrantes, R. (2001). Las innovaciones educativas: Escenarios y discursos una década en Bogotá, Colombia. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Barrón, C (2006). Proyectos Educativos Innovadores. Construcción y Debate. Pp 90-94 México, D.F.: UNAM – CESU.
- Betancourt, D. (1993) Enseñanza de la Historia a tres niveles: Una propuesta alternativa. Bogotá, Editorial Magisterio. (pp.1-50).
- Calvo, G. (1999) ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Editorial Magisterio. Encontrado en Hernández, I, et al. (2014) p.6
- Chacón, A. (2009) Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. II Congreso internacional Y VII Seminario internacional de educación, pedagogía y formación docente. Medellín Colombia.
- Colectivo de maestras Hyzcaty (2015). Proyecto Chakana, documento institucional. CEL, documento institucional.
- Colectivo de maestras Hyzcaty (2016). Proyecto Kawsay , documento institucional. CEL, documento institucional.
- Colectivo de maestras CEL (2017). Proyecto Alebrijes , documento institucional. CEL, documento institucional.
- Cooper, H. (2002). Comprender el cambio en el tiempo. En *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata. Madrid, España.(pp. 21-33)
- Cooper, H. (2002). Enseñar a los niños a comprender los conceptos de tiempo y de cambio. En *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata. Madrid, España. (pp.51-78)

Elías, N. (1989) Prólogo en *Sobre el tiempo* . México, DF, Madrid y Buenos Aires. México, España y Argentina . Fondo de cultura Económica .(pp 11-46)

García, A. Jiménez, J. (2014) Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro digital*. Volumen (8),pp 31-45.

Ghiso, A. (1999) Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Universidad de Colima Colima, México. (pp. 141-153)

Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Colección de documentos sobre doctrina militar, paramilitarismo y justicia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). Bogotá.

Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastros Rostros*. Volumen (14). pp. 57- 68.

Hernández, I. Rojas, A. & Portilla, M. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. Línea de investigación: teorías y procesos curriculares. *Revista Universitaria*. Volumen (3) pp 86-100

Huguet, M. (2004). Cambio y Permanencia en la Historia. Conferencia: Lo nuevo y lo caduco. Innovación y obsolescencia en el pensamiento y la cultura contemporánea, Universidad de Cantabria, España.

Martínez, A. Aguilera, A. (2009). La Pedagogía Proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora . *Revista Pedagogía y saberes* No. 31. pp:-15 -24

Mira, E. (2009) Conquista y destrucción de las Indias (1492-1573). Tomares, Muñoz Moya editores. 404 p. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=93871#sdfootnote17sym>

Ospina, W. (2010). PREGUNTAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN. Encuentro Metas educativas 2021: La educación que queremos. OEI; Buenos Aires.

Pagès, J. & Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes*. Volumen (30),pp. 281-309.

Pagès, J. & Santiesteban, A. (2006) La enseñanza de la historia en la educación primaria. En La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes*. Volumen (30), pp 287-297

Prats, J. (1999), “La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades”, en *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, ice/Universidad Autónoma de Madrid, abril.

Prats, J, Prieto-Puga, R., Santacana, J. S, Souto, X., & Trepal, C. (2011). Parte 1. Didáctica de la Historia Didáctica de la geografía y la historia. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L, Volumen 8

Prats, J. Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. México D.F. pp. 18-64.

Prats, J. Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. La enseñanza de la historia. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida, España. pp. 13-35.

Rodríguez, D. Chacón A, & Rodríguez, N. (2007). Categorías que estructuran el campo de pensamiento Histórico. En Alcaldía Mayor de Bogotá, Colegios Públicos de excelencia para Bogotá, Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico (pp. 63-68). Bogotá, Serie cuadernos de currículo.

Rüssen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Encontrado en *La formación de competencias de pensamiento histórico*. p.40.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá, Colombia.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada. N° 14*. Universidad Autónoma de Barcelona. pp 35-51.

Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010): “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Torres, A. (1996) *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*, Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unisur). Encontrado en *Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social* (2012) p.64.

Vargas, M. (1994) . Materiales Educativos e Innovaciones en el Marco del Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica de la SECAB. Recuperado en Innovación versus Transformación. Desarrollo de innovaciones en la educación y atención de niños y niñas de 0 a 6 años. p.18.

Velasco, C. Castaño, R. (2003). Todos creamos desde el pasado. Nodos y nudos, vol. 2. Núm. 15. p.35.

Villalba, E, . (2012). Escolaridades alternativas en Bogotá Sentidos emergentes en la práctica educativa . Bogotá D.C. Pontificia Universidad Javeriana.

Zamudio,J.; Pagés, J.; Benjeman P. (1999) La enseñanza de las ciencias sociales, historia y geografía. Universidad de Santiago de Cali. Cali, Colombia.